

Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes*

M^a Victoria Trianes**(1), M^a José Blanca (2), Angela Muñoz (1), Belén García (1),
María Cardelle-Elawar (3) y Lidia Infante (1)

(1) *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Málaga*

(2) *Departamento de Básica, Metodología y Psicobiología, Área de Metodología. Universidad de Málaga*

(3) *Arizona State University West, Educational Psychology. U.S.A.*

Resumen: Este trabajo intenta analizar las aportaciones, en la evaluación de habilidades sociales y problemas de la conducta social, de tres fuentes distintas: profesores, iguales y autoinformes, desde un enfoque multivariado en el que cada evaluador representa un punto de vista distinto que se complementa con los otros para ofrecer una visión global de la competencia social de un adolescente. Los participantes son 92 alumnos y alumnas de colegios de Málaga. Los resultados de los análisis de regresión paso a paso sobre las variables previamente resumidas por medio de análisis factorial, en cada fuente, muestran que profesores y autovaloración de alumnos coinciden en la valoración del comportamiento hábil asertivo y coinciden también al valorar negativamente el comportamiento impulsivo/agresivo. Los iguales y autovaloración coinciden al asociar el comportamiento impulsivo/agresivo a la baja aceptación de iguales. La evaluación de iguales y la del profesor correlacionan en el caso de los alumnos hábiles. La aceptación de iguales también correlaciona con inhibición evaluada por el profesor, lo que permite cuestionar el carácter problemático de la inhibición en el contexto escolar.

Palabras clave: Competencia Social; convergencia evaluadores; adolescentes.

Title: Relations between assessment agents of social competence in preadolescents: Teachers, peers and self-reports.

Abstract: This work aims to analyse the relations among the results of the assessment of social skills and social behaviour problems coming from different sources: teachers, peers and self-reports. Data obtained after regression analysis over the variables yielded by factor analysis show that teachers and self-report agree in the assessment of positive assertive behaviour and in the negative assessment of aggressive/impulsive behaviour. Peers assessment and self-reports coincide in the association of impulsive/aggressive behaviour with low peer acceptance. Peers' and teacher's assessment correlate in the case of skilled students. Finally, peer acceptance is also correlated to inhibition assessed by teacher, which allows us to point out the ambiguity of the category "inhibition" in the school context.

Key words: Social Competence; Convergence Evaluators; Adolescents.

La competencia social en niños y adolescentes es un campo de investigación complejo y amplio, compartido por varias áreas de conocimiento, de alta productividad e interés aplicado, particularmente en el mundo de la educación. Esta línea de investigación se viene desarrollando desde los años 70, a partir de planteamientos estrictamente conductistas hasta modelos complejos actuales, que ordenan las

múltiples variables implicadas de nivel interno, de evaluadores externos y a partir del comportamiento observado. Según el modelo más consensuado (Cavell, 1990; Gresham, 1981; Greenspan, 1981; McConnell y Odom, 1986; McFall, 1982; Meichenbaum, Butler y Gruson, 1981) las habilidades autoevaluadas sustentan y explican comportamientos competentes, referidos a situaciones concretas, los cuales son evaluados por agentes sociales relevantes, que valoran la conducta competente de acuerdo a normas, reglas y criterios de los contextos socioculturales de referencia. Estos pueden variar de acuerdo a numerosas características: de los sujetos, de las tareas, de los observadores, de las familias y las comunidades culturales. Por tanto, las variables que se manejan son de una

* Este trabajo ha recibido financiación de la de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Tecnológico (proyecto PB93-0987).

** **Dirección para correspondencia:** M^a Victoria Trianes. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Campus de Teatinos. Universidad de Málaga. 29071 Málaga (España). E-mail: Triatorr@uma.es

triple naturaleza: a) internas, tales como cogniciones, creencias, emociones, etc., cuya medición se realiza por autoinforme; b) comportamientos externos recogidos directamente mediante observación; y c) valoraciones de agentes externos, siendo los profesores e iguales los agentes más utilizados en el contexto escolar.

Evaluación e intervención son dos caras de la misma realidad, pues ambas se necesitan mutuamente y están íntimamente trabadas. La evaluación se ve orientada por los modelos conceptuales y de intervención y, a la vez, pone a prueba y modifica estos modelos conceptuales aportando información relevante para la comprensión de sus aciertos o limitaciones. Desde una perspectiva de evaluación, que es la que se adopta en el presente trabajo, la competencia social ha sido considerada como una medida sumativa del rendimiento social en las interacciones con iguales y adultos en distintas situaciones, valorado por agentes sociales significativos incluyendo al propio sujeto (Gresham, 1986; McConnell y Odom, 1986). Esta forma de entender la competencia social se asienta en un enfoque multivariado, que defiende una evaluación multimétodo-multifuentes-multicontexto (Elliott, Sheridan y Gresham, 1989; Gresham y Cavell, 1986; Ledingham y Younger, 1985; Merril y Gimpel, 1998), en la cual cada evaluador aporta su punto de vista propio y distinto, y conjuntamente contribuyen a una visión más completa de la competencia social poseída por un niño o niña.

La investigación ha demostrado que los distintos evaluadores presentan una escasa convergencia entre sus evaluaciones (Gresham y Rechly, 1987; Nelson, Hayes, Felton y Harret, 1985), aunque también se han documentado acuerdos que han sido interpretados como un índice de validez convergente (Taylor, Asher y Williams, 1987). Sin embargo, actualmente, más que constatar los índices globales de convergencia o desacuerdo, se presta atención a las características y peculiaridades de los distintos agentes, lo que permite comprender mejor sus distintas aportaciones a la evaluación de la competencia social.

Los profesores son agentes evaluadores muy relevantes de la competencia social infantil, ya

que pueden aportar valoraciones acerca de un alumno o alumna basadas en una muestra comprensiva y representativa de conductas observadas en la clase durante largos periodos de tiempo (Elliott, Gresham, Freeman y McCloskey, 1988). Esta valoración de la conducta infantil se suele realizar desde la perspectiva de la adaptación escolar, juzgando el comportamiento social en relación con las normas o valores, explícitos e implícitos, del contexto escolar. De esta forma, detectan fácilmente el comportamiento inadaptado, ya que debido a su experiencia con numerosos grupos de niños, conocen que es lo "anormal" en la conducta social de un alumno o alumna.

Los iguales, por su parte, permiten evaluar la aceptación o preferencias hacia un compañero o compañera. Suponen el ámbito de las relaciones paritarias en las que un niño se muestra de manera distinta a como lo hace con el profesor. Experimentan directamente la conducta social y son los mejores intérpretes de las normas y estándares de grupo (Schneider, 1989). Profesores e iguales presentan un acuerdo sustancial al identificar grupos extremos (Hudley, 1993; Kenrich y Stringfield, 1980) y la convergencia es mayor si ambos agentes utilizan un mismo instrumento (Trianes, de la Morena y Sánchez, 1996). Los instrumentos sociométricos están entre los que, al ser utilizados por ambos evaluadores, presentan mayor grado de acuerdo (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993).

Además de iguales y profesores, el punto de vista del propio niño o niña se ha empezado a considerar recientemente. Los autoinformes son indispensables para conocer la autopercepción y autovaloración de la persona en temas como autoconcepto, atribuciones o sentimientos. Estas variables recogen, en cierta medida, el impacto interno de la valoración por agentes externos. La inclusión de estas variables internas ha permitido generar modelos que proporcionan explicaciones causales de la conducta observada.

En la preadolescencia la autoevaluación supera las limitaciones que se presentan en la infancia, debido a una mayor madurez en el

desarrollo sociocognitivo y a una mayor experiencia social e interiorización de normas y criterios sociales que juzgan la adecuación de la conducta social en los distintos contextos. Sin embargo, los preadolescentes pueden diferir en criterios para calificar la conducta cuando se valoran a sí mismos y cuando valoran a otros, como ha demostrado la investigación sobre la comprensión de la conducta violenta (Fatum y Hoyle, 1996), y también pueden presentar sesgos importantes (Baumeister, Smart y Boden, 1996; Colvin, Bloch y Funder, 1996; Raskin, Novacek y Hogan, 1991; Salmivalli *et al.*, 1999) al evaluar la propia competencia. Otras circunstancias contextuales parecen influir también en la autoevaluación adolescente. Hemos encontrado que alumnos de clase acomodada son más críticos que otros de clase baja a la hora de evaluar sus habilidades (Trianes, Cardelle-Elawar y Blanca, 2001).

Ante la complejidad inherente a la evaluación de la competencia social, el presente trabajo se propone, como objetivo general, contribuir a clarificar el punto de vista de cada una de las fuentes empleadas en este estudio: profesores, iguales y el propio niño, analizando sus coincidencias en la comprensión y definición de habilidades y problemas. Las habilidades consideradas en este trabajo son: habilidades sociales, responsabilidad, amistosidad, asertividad con iguales y profesores y aceptación de iguales. Los problemas o dificultades que se evalúan son: impulsividad, agresividad, inhibición/ retraimiento, celos, soledad y respuesta pasiva ante profesores e iguales.

En concreto, el presente trabajo, partiendo del modelo multivariado explicado anteriormente sobre los componentes de la competencia social, persigue averiguar: a) si las habilidades y problemas sociales autoinformados predicen la valoración positiva y negativa del profesor, b) si las habilidades y problemas sociales autoinformados predicen la valoración de los iguales y c) si la valoración del profesor predice la de los iguales.

Teniendo en cuenta que una mayoría de trabajos utiliza sólo dos evaluadores simultáneamente en sus investigaciones, el presente

trabajo realiza una aportación a una comprensión más completa de la complejidad de las relaciones entre estos tres evaluadores relevantes de la competencia social infantil y adolescente. En definitiva, se pretende en este estudio contribuir a la comprensión de las relaciones entre evaluadores de la competencia social, proporcionando un análisis sistemático de sus relaciones al evaluar la competencia social de una muestra de preadolescentes españoles.

Método

Participantes

Los participantes fueron 92 estudiantes, 47 niños y 45 niñas, de 5º curso de EGB con una media de edad de 11 años, organizados en cuatro aulas de tres centros escolares de Málaga capital y su entorno. Los contextos de estos centros variaban, siendo uno de ellos de nivel socioeconómico y cultural acomodado, mientras que los otros dos pertenecían a una zona de nivel más bajo.

Los profesores de las cuatro aulas (3 mujeres y un hombre) participaron voluntariamente. Todos tenían más de 5 años de experiencia y eran considerados buenos profesores en su centro. Colaboraron con interés y dedicación.

Variables e instrumentos

Las variables utilizadas en este estudio, organizadas por instrumentos, son las siguientes:

1) *The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)* de Matson, Rotatori y Helsel (1983). La elaboración de este instrumento se describe con detalle en Matson *et al.* (1983). Fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social y presenta dos formatos, para cumplimentar respectivamente por los alumnos y por los profesores. Una de sus cualidades es que mide habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social. Sus

propiedades psicométricas han sido investigadas profusamente, particularmente en muestras angloparlantes, resultando, en general, satisfactorias (Helsen y Matson, 1984; Kazdin, Matson y Elveldt- Dawson, 1984; Matson, Macklin y Helsen, 1985; Matson y Ollendick, 1988; Spence y Liddle, 1990), y en muestras españolas (Mendez, Hidalgo e Ingles, en prensa). Para su utilización, en este estudio, se tradujeron y adaptaron los ítems de esta prueba (véase en el anexo 1) en el seno del propio equipo de trabajo.

El cuestionario dirigido a alumnos presenta un formato de respuesta en cuatro escalones: nunca, a veces, a menudo y siempre. Se han considerado los cinco factores siguientes:

- *Habilidades Sociales Apropriadadas* (24 ítems). Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de ítems son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación.”
- *Asertividad Inapropiada* (16 ítems), el cual explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás. Algunos ejemplos de ítems son: “cojo cosas que no son mías sin permiso” y “pego cuando estoy furioso.”
- *Impulsividad* (5 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando.”
- *Sobreconfianza* (6 ítems). Este factor explora conductas de sobrevaloración del Yo. Algunos ejemplos de ítems son: “me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo” y “creo que lo sé todo.”
- *Celos/soledad* (4 ítems), el cual explora conductas como sentirse solo o no tener amigos.

El cuestionario MESSY para los profesores presenta tres factores que muestrean la misma información que la incluida en el cuestionario de los alumnos y con la misma escala de respuesta. Los tres factores son:

- *Habilidades Sociales Apropriadadas* (19 ítems). Este factor incluye ítems de contenido positivo que exploran conductas competentes social-

mente. Algunos ejemplos de ítems son: “suele mostrar sus sentimientos” y “se siente bien si ayuda a los demás.”

- *Asertividad Inapropiada/Impulsividad* (43 ítems), el cual evalúa conductas impulsivas y agresivas. Algunos ejemplos de ítems son: “suele pelearse en numerosas ocasiones” y “coge y utiliza las cosas de los demás sin permiso.”
- *Soledad y Ansiedad Social* (2 ítems). Este factor está compuesto por los ítems: “se siente solo” y “le da miedo hablar con la gente.”

2) *Escala de Observación para Profesores (EOP) de Muñoz, Trianes, Jiménez, Sánchez y García (1996)*. Esta escala presenta 48 ítems, con el mismo formato de respuesta que las pruebas anteriores, y se compone de cuatro factores, identificados por análisis factorial. Fue construida a partir del análisis de contenido realizado sobre otras escalas al uso (Connors, 1969; Spivack y Shure, 1974) con niños de edad preescolar. Tuvo una primera versión para preescolar, en la que se extrajeron tres factores: agresividad, impulsividad e inhibición (Muñoz y Blanca, 1988; Muñoz, 1994). Posteriormente, se adaptaron los ítems a edades intermedias y se añadieron ítems relacionados con amistosidad, cooperación y responsabilidad social.

En un último análisis (Muñoz et al., 1996) se extrajeron cuatro factores, denominados: *Impulsividad/Agresividad, Inhibición/Aislamiento, Sociabilidad y Responsabilidad Social*. En el análisis de validez de constructo, los factores positivos de la EOP correlacionan positiva y significativamente con las escalas de conductas académicas y adaptación de la CBCL de Achenbach y Edelbrock (1979), mientras que las escalas negativas de la EOP correlacionan positiva y significativamente con la escala de dificultades externalizadas e internalizadas. Puede verse en el anexo 2 los ítems de esta prueba.

Los factores extraídos de la prueba para el presente trabajo fueron:

- *Impulsividad/Agresividad* (16 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: “protagoniza frecuentes peleas” y “termina precipitadamente las tareas.”

- *Inhibición/Retraimiento* (7 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: "evita hablar cuando los demás le preguntan" y "le cuesta relacionarse."
- *Sociabilidad* (10 ítems). Este factor explora conductas amistosas y competentes socialmente. Algunos ejemplos de ítems son: "es amable" y "tiene muchos amigos."
- *Responsabilidad Social* (12 ítems). Algunos ejemplos de ítems son: "se le pueden encargar tareas de confianza" y "cuando vigila la clase lo hace de manera justa y ecuánime".

3) *La Escala de Comportamiento Asertivo para Niños* (CABS) de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1983). Esta prueba se basa en el modelo sobre la conducta asertiva en niños y adolescentes que presentaron estos autores. Supone que la conducta asertiva es un estilo de interacción positivo que afirma los derechos u opiniones propios sin herir a otras personas y sin conformarse pasivamente. Guarda por tanto una relación inversa con la conducta agresiva, por una parte, y con la pasiva, por otra, siendo estas dos conductas socialmente inhábiles. La prueba extrae, a través de autoinforme, seis puntuaciones, en diversas situaciones que son: 1) expresar y responder a manifestaciones positivas; 2) expresar y responder a manifestaciones negativas; 3) dar y seguir órdenes y peticiones; 4) iniciar y mantener conversación y escuchar a los demás durante la conversación; 5) expresar y reaccionar ante los sentimientos y manifestaciones de comprensión. El formato supone que, en cada problema, el niño debe elegir entre cinco alternativas de respuesta, dos son agresivas, dos pasivas y una asertiva. Estas seis escalas son:

- Asertividad con iguales
- Pasividad con iguales
- Agresividad con iguales
- Asertividad con adultos
- Pasividad con adultos
- Agresividad con adultos

4) *Cuestionario sociométrico*. En la construcción del cuestionario se ha seguido el formato conocido como *evaluación de iguales mediante lista de la clase*,

en el que un niño valora a todos sus compañeros según tres criterios que exploran la posesión de las habilidades de negociación, asertividad y prosocialidad. De esta forma, se le solicita al niño que evalúe a sus iguales según los siguientes criterios:

- Ser buen compañero, presta sus cosas, ayuda, etc. (prosocialidad)
- Saber defender sus derechos sin agredir (asertividad)
- Saber resolver problemas con los demás sin peleas (negociación).

El formato de respuesta tiene tres alternativas: mucho, regular y poco. De la corrección de la prueba se extraen para cada criterio dos puntuaciones, una positiva y una negativa. La primera consistía en la suma ponderada de dos valoraciones: la frecuencia de la alternativa "mucho" multiplicada por 2 y la frecuencia de la alternativa "regular." Esta puntuación se dividía entre el número de sujetos que contestaban el cuestionario. La segunda era el número de valoraciones con la alternativa "poco" dividido también por el número de sujetos.

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó permiso a las familias, a través del consejo escolar o de la dirección, para hacer esta evaluación. Las pruebas se administraron a todos los alumnos, quienes participaron de forma voluntaria, a finales del primer trimestre durante el horario escolar. Se cumplimentaron en clase, aclarándose las dudas que surgieron. Los alumnos con necesidades educativas especiales participaron en el estudio, pero sus datos no fueron computados.

La evaluación se completó en dos mañanas, durante las cuales los alumnos tuvieron el tiempo de recreo reglamentario. Dos miembros del equipo de investigación administraron las pruebas en todas las aulas en el mismo orden en que se expusieron en el apartado anterior.

Resultados

Se han realizado distintos análisis de regresión entre las diferentes fuentes utilizadas con el objeto de analizar la relación entre las evaluaciones provenientes de las mismas. Previo a este, se realizaron unos análisis exploratorios: en primer lugar para evaluar la distribución de las variables medidas. A partir de éste, se transformaron algunas variables para conseguir una distribución normal. Posteriormente, se procedió a la reducción de datos, mediante análisis factorial, de algunas variables provenientes de las distintas fuentes. La exposición de los resultados comenzará por el procedimiento de la reducción de datos, con el objeto de establecer claramente las variables que intervienen en el análisis de regresión, para pasar posteriormente a la presentación de los resultados encontrados en la misma.

Análisis exploratorio y de reducción de variables

En un análisis preliminar se evaluó la normalidad de las 19 variables, por medio de los índices de asimetría y curtosis, procediendo a la transformación en caso de violación. Las variables "impulsividad" (MESSY alumnos), "soledad y ansiedad social" (MESSY profesor) e "impulsividad/agresividad" (EOP) fueron transformadas a logaritmos, la variable "inhibición/ retraining" (EOP) se transformó en función de su inversa y la variable "agresividad con adultos" (CABS) se transformó mediante la raíz cuadrada. Todas las transformaciones realizadas mantenían la misma interpretación y en el mismo sentido que en las variables originales.

Para reducir las variables en las tres fuentes se han realizado independientemente tres análisis factoriales de componentes principales con rotación Varimax. Con respecto a las variables de valoración del profesor, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue de 0.72 y el test de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativo [$\chi^2(21)=315.5;$

$p=.001$]. El análisis arrojó dos factores, que explican respectivamente el 44.5% y 29.1% de la varianza. El primero puede ser identificado como "habilidades sociales" y las variables (Tabla 1) que saturan positivamente son "habilidades sociales apropiadas" (MESSY), "responsabilidad social" (EOP), "sociabilidad" (EOP) y, negativamente, "soledad y ansiedad social" (MESSY). El segundo factor está formado por saturaciones negativas de "asertividad inapropiada/ impulsividad" (MESSY), e "impulsividad/ agresividad" (EOP), y positiva de la variable "inhibición/retraining" (EOP). Dada las variables que saturan, el factor puede ser identificado como "inhibición/impulsividad" y considerado bipolar, en el cual puntuaciones altas positivas indican inhibición y puntuaciones altas negativas agresividad e impulsividad.

Tabla 1: Saturaciones del análisis de componentes principales sobre las variables de la valoración del profesor.

Factores	Saturación
1. <i>Habilidades sociales</i>	
Habilidades sociales apropiadas	.86
Responsabilidad social	.84
Sociabilidad	.82
Soledad y ansiedad social	-.72
2. <i>Inhibición/impulsividad</i>	
Asertividad inapropiada/impulsividad	-.84
Impulsividad/agresividad	-.82
Inhibición/retraining	.73

Por otro lado, con respecto a las variables procedentes de los iguales, se obtuvieron seis variables a partir del sociométrico, dos (una positiva y otra negativa) para cada criterio utilizado (ser buen compañero, saber defenderse sin agredir y saber resolver problemas sin pelearse). La forma de obtención de estas puntuaciones se expuso en el apartado de variables e instrumentos. Para conseguir la normalidad en la distribución de las variables, se transformaron a raíz cuadrada la puntuación negativas del criterio "ser buen compañero," a logaritmo las de los criterios "saber defenderse sin agredir" y "saber resolver problemas sin pelearse". Al igual que en los casos anteriores, todas las

transformaciones realizadas mantenían la misma interpretación y en el mismo sentido que en las variables originales.

Para resumir las seis puntuaciones se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax. La medida de adecuación muestral KMO fue de 0.714 y el test de Bartlett fue significativo [$\chi^2(15)=701.035$; $p<.001$]. El análisis arrojó un factor que explica el 77.12% de la varianza, el cual puede ser identificado como un índice de "aceptación de iguales". En la Tabla 2 se expone las saturaciones de cada variable en el factor. Como puede apreciarse, las puntuaciones positivas de los tres criterios saturan positivamente, mientras que las negativas saturan negativamente. Por tanto, puntuaciones altas en el factor indican ser considerado hábil en los tres criterios.

Tabla 2: Saturaciones del análisis de componentes principales sobre las variables de la evaluación de iguales.

Factores	Saturación
1. <i>Aceptación de iguales</i>	
Buen compañero (positivo)	.82
Buen compañero (negativo)	-.79
Defender sus derechos (positivo)	.93
Defender sus derechos (negativo)	-.91
Resolver Problemas (positivo)	.93
Resolver Problemas (negativo)	-.88

En relación con las medidas de autoinforme, el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue de 0.27, por lo que no se procedió al análisis de componentes principales. Por tanto, para análisis posteriores se utilizaron todas las puntuaciones: "habilidades sociales apropiadas," "asertividad inapropiada," "impulsividad," "sobreconfianza," "celos/ soledad," "asertividad con iguales," "asertividad con adultos," "agresividad con iguales," "agresividad con adultos," "pasividad con iguales" y "pasividad con adultos."

Análisis de regresión

Con el objetivo de analizar la relación entre los distintos agentes evaluadores, a la vez que se selecciona las variables que más contribuyen a la relación, se han realizado cuatro análisis de regresión múltiple con selección paso a paso. En el primer análisis se introdujo como variable dependiente la puntuación factorial de "habilidades sociales" (profesor) y como predictoras las variables de autoinforme extraídas del cuestionario MESSY (alumnos) y CABS. El modelo fue significativo con una $R^2=0.19$ [$F(2,89)=10.52$; $p<0.001$], en el cual sólo dos variables contribuyeron significativamente: "agresividad con adultos" (CABS) con un coeficiente estandarizado de -0.36 ($t= -3.82$; $p=0.001$) y "pasividad con adultos" (CABS), con un coeficiente estandarizado de -0.19 ($t= -2.05$; $p=0.04$).

En el segundo análisis se introdujo como variable dependiente la puntuación factorial de "inhibición/impulsividad" (profesor) y como predictoras las variables de autoinforme señaladas anteriormente. El modelo fue significativo con una $R^2=0.21$ [$F(2,89)=12.51$; $p<0.001$], en el cual dos variables contribuyeron significativamente: "impulsividad" (MESSY) con un coeficiente estandarizado de -0.39 ($t=-4.18$; $p=0.001$) y "asertividad inapropiada" (MESSY), con un coeficiente estandarizado de -0.19 ($t= -2.07$; $p=0.04$).

El tercer análisis de regresión múltiple se realizó para evaluar la coincidencia entre las variables de autoinforme y la de los iguales. Como variable dependiente se introdujo la puntuación factorial "aceptación de iguales" y como predictoras las variables derivadas de los autoinformes. El modelo arrojó una $R^2=0.19$, alcanzando la significación estadística [$F(2,89)=10.79$; $p<0.001$]. Las variables que contribuyeron fueron: "agresividad con adultos" (CABS) con un coeficiente estandarizado de -0.37 ($t=-3.92$, $p<0.001$) e "impulsividad" (MESSY), con un coeficiente de -0.21 ($t=-2.16$; $p=0.03$).

Finalmente, el cuarto análisis de regresión múltiple introdujo como variable dependiente la puntuación factorial "aceptación de iguales"

y como predictoras las dos puntuaciones factoriales del profesor: “habilidades sociales” e “inhibición.” El modelo arrojó una $R^2=0.48$, alcanzando la significación estadística [$F(2,89)=42.72$; $p<.001$]. Las dos puntuaciones factoriales del profesor contribuyeron significativamente: “habilidades sociales” con un coeficiente estandarizado de 0.42 ($t=5.59$; $p<.001$) y la puntuación de “inhibición/impulsividad” con un coeficiente estandarizado de 0.55 ($t=7.36$; $p<.001$).

Discusión

El objetivo general de este trabajo era analizar las relaciones en la valoración de la competencia social entre las tres fuentes empleadas: profesores, iguales y los propios alumnos. Para discutir los resultados obtenidos se va a seguir la misma pauta sistemática de los análisis, contrastando dos a dos los evaluadores. Se revisan pues, en primer lugar, las convergencias entre la autoevaluación de los alumnos y la evaluación del profesor, posteriormente entre autoevaluación de los alumnos y evaluación de iguales, y finalmente entre profesor e iguales.

Autoevaluación de los alumnos y evaluación del profesor.

La evaluación del profesor se resume en dos factores de gran capacidad explicativa de la varianza, y que son de naturaleza distinta: uno relativo a las habilidades sociales, y otro relativo al comportamiento inhábil. Este resultado indica convergencias entre los dos instrumentos empleados en la evaluación del profesor (MESSY y EOP), que se complementan uno a otro, al mismo tiempo que prueba la consistencia y estabilidad de la evaluación del profesor. Sin embargo, la autoevaluación de los alumnos carece de esta convergencia entre los instrumentos, lo cual puede venir explicado porque los dos cuestionarios utilizados son de naturaleza diferente, ya que el MESSY tiene como objetivo medir el ajuste general, mientras que el CABS pretende evaluar específicamente la conducta asertiva y, por contraste, la agresiva y

la pasiva. Se trata de un instrumento específico para medir asertividad en contextos concretos.

El modelo de regresión obtenido indica que el profesor otorga puntuaciones altas en “habilidades sociales” a alumnos que se perciben con una baja agresividad y pasividad con los adultos.

Las medidas de asertividad, agresividad y pasividad hacia adultos e iguales arrojadas por la prueba de Michelson *et al.* (1983) responden a los planteamientos de los autores, quienes consideran la respuesta asertiva un estilo de relación positiva, que defiende los derechos u opiniones propias sin herir a otra persona y sin presentar una conformidad pasiva. Se produce en contextos de atropello de derechos o amenazas para el Yo y, en una situación dada, es incompatible y alternativa a la emisión de conductas agresivas y pasivas. Los resultados obtenidos indican que el punto de vista del profesor se ajusta a este modelo, ya que las “habilidades sociales” percibidas por el profesor correlacionan negativamente con la “agresividad con adultos” y con la “pasividad con adultos”.

Puede concluirse la existencia de acuerdos entre ambos evaluadores, que se refieren específicamente a la valoración de la conducta hábil, la cual es entendida por los propios alumnos como asertividad en relación con el adulto, lo cual era esperable, ya que la prueba permite diferenciar el contexto de las relaciones con iguales del contexto de las relaciones con el profesor.

La puntuación de inhabilidad “inhibición/impulsividad” según el profesor guarda relación con autoevaluaciones de “impulsividad” y “asertividad inapropiada”. Esta variable supone una dimensión bipolar que ha sido utilizada por numerosos autores en los años 80 (e.g., Camp y Bash, 1985; Elliot, Gresham y Heffer, 1987; Kendall y Braswell, 1985; Matson y Ollendick, 1988), interpretándose las puntuaciones altas como inhibición y las bajas como impulsividad. Debido a este carácter bipolar de la variable del profesor la interpretación de este resultado es compleja y permite suponer un acuerdo entre estos dos agentes evaluadores respecto a este tipo de conductas: cuanto más

inhibido es evaluado un alumno por el profesor, más bajo en “impulsividad” y “asertividad inapropiada” se autoevalúa el propio alumno. Y cuanto más impulsivo es valorado un alumno por el profesor, más alto éste se autoevalúa en “impulsividad” y “asertividad inapropiada”. Se supone que debido a la índole de las pruebas utilizadas en este trabajo, ni inhibición ni impulsividad presentan un carácter psicopatológico sino suponen más bien conductas inhábiles para la relación social con adultos e iguales en el contexto escolar.

Puede concluirse un grado aceptable de acuerdo al evaluar la conducta impulsiva y amenazadora u hostil (asertividad inapropiada) entre profesores y autoevaluación de los propios alumnos. Estos resultados son consistentes con otras investigaciones que han obtenido que profesores e iguales presentan un acuerdo sustancial al identificar grupos extremos de conducta más perceptivamente saliente (Kenrick y Stringfield, 1980; Hudley, 1993).

Como conclusión final de las relaciones entre ambos evaluadores se detecta que en este trabajo coinciden profesores y autoevaluaciones de alumnos, no sólo al valorar una conducta de fuerte impacto público como es la impulsiva, sino también al valorar la conducta asertiva hábil referida a adultos.

Autoevaluación de los alumnos vs evaluación de iguales

Los resultados del análisis indican una coincidencia entre los dos agentes evaluadores, ya que los alumnos con una baja aceptación entre iguales presentan altas puntuaciones en las autoevaluaciones de “agresividad con adultos” e “impulsividad”. Es curioso que la variable relevante sea asertividad referida a los adultos y no referida a los iguales, lo que puede apuntar a que sea menos aceptado, en el contexto escolar, el comportamiento agresivo hacia los adultos que hacia los iguales. En cuanto a la participación de la impulsividad en el modelo, como Pope, Bierman y Mumma (1989) señalan, es posible que los sujetos impulsivos terminen siendo rechazados por los iguales, ya que este

comportamiento suele ser molesto, perturbador, de incumplimiento de normas, y las interacciones con estos niños con frecuencia terminan en agresiones.

Evaluación de iguales vs evaluación del profesor

Los resultados muestran que los alumnos con altas puntuaciones en “aceptación de los iguales” obtienen también altas valoraciones por parte del profesor en “habilidades sociales”. Este dato muestra una consistencia entre los dos agentes evaluadores, ya que los sujetos más aceptados por los iguales también son evaluados habilidosos por el profesor. Por otra parte, la “aceptación de los iguales” también está relacionada de forma positiva con “inhibición/impulsividad” según el profesor, de forma que los sujetos con altas puntuaciones en una de estas variables obtienen también alta puntuación en la otra. Ya que “habilidades sociales” e “inhibición/impulsividad” son factores independientes, hay que atribuir este resultado a la naturaleza bipolar de la puntuación de inhibición, la cual permite pensar que los alumnos considerados aceptados por los iguales son vistos por el profesor con un comportamiento no impulsivo, incluso sesgado hacia lo inhibido.

Como conclusión de esta investigación puede decirse que existen importantes coincidencias entre profesores, iguales y los propios alumnos al evaluar habilidades y problemas del comportamiento social en alumnos preadolescentes. Las coincidencias se concentran en la valoración del comportamiento inhábil, aunque también aparecen al valorar la conducta asertiva. Coinciden los tres agentes en que el comportamiento impulsivo/agresivo autoevaluado supone un obstáculo para conseguir aceptación de los iguales, así como acarrea también baja valoración de competencia por parte del profesor. Coinciden, por otra parte, profesor y autoevaluación de alumnos ya que la conducta hábil según valoración externa conlleva autoevaluaciones de asertividad hacia adultos y de baja agresividad y pasividad en relación a adultos. Ello parece también apuntar a una inexistencia

de sesgos fuertes en la autoevaluación de estos preadolescentes, pudiendo en este caso interpretarse la convergencia entre los evaluadores como índice de validez convergente (Taylor, Asher y Williams, 1987).

Las relaciones entre estos agentes llevan a concluir la necesidad de emplear diversas fuentes para la evaluación de competencia social. Al mismo tiempo, dado que parece existir un mayor acuerdo al evaluar el comportamiento impulsivo/ agresivo como causa principal de problemática y rechazo interpersonal, puede ser más económico, con fines de diagnóstico inicial y detección temprana, utilizar al profesor y/ o los iguales como fuentes que pueden detectarlo de manera más económica y siempre fiable.

Futuras investigaciones deberían evaluar independientemente el comportamiento inhibido y el impulsivo, puesto que ambos parecen tener distinta consideración en el mundo escolar. Habría que investigar sus correlaciones independientes, y si el comportamiento inhibido, según el profesor, tiene una valoración positiva en las normas y criterios implícitos u ocultos que rigen la vida del aula y del centro escolar. Esto llevaría a avanzar en el análisis de los contextos o situaciones donde se desarrollan las conductas sociales. El análisis de contextos puede arrojar luz y clarificar las aportaciones específicas de cada evaluador contribuyendo así a una evaluación más efectiva tanto para el diagnóstico como para el seguimiento de la intervención.

Referencias

- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1979). The child behavior profile: II. Boy aged 12-16 and girls aged 12-16. *Journal of Consulting Clinic Psychology*, 47, 223-233.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (4. Edición.). Washington, DC: Author (Traducción castellana, Barcelona: Mason).
- Asher, S., Renshaw, P., y Hymel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. En S. Moore (Ed.), *The young child: Reviews of research* (vol.3). Washington, DC: National Association for the Education of the Young Child.
- Baumeister, R., Smart, L. y Boden, J. (1996). Relations of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Camp, B.W., y Bash, M.A. (1985). *Think aloud. Increasing social and cognitive skills. A problem-solving program for children. Classroom program grades 5-6*. Champaign, IL: Research Press.
- Cavell, T.A. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: A Tri-Component Model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 111-122.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., y Kupersmidt, J. (1990). *Peer group behavior and social status*. En S.R. Asher, y J.D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Colvin, C.R., Block, J. y Funder, D.C. (1995). *Overly positive self-evaluations and personality: negative implications for mental health*. *Journal of Personality and Psychology*, 68, 1152-1162.
- Connors, C.A. (1969). *A teacher rating scale for use in drug studies with children*. *American Journal of Psychiatry*, 126, 152-156.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 405-418.
- Eisenberg, N. y Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Elliot, S.N., Gresham, F.M., y Heffer, S. (1987). Social skills interventions, findings and training techniques. En C.H. Maher, y J. Zins (Eds), *Psychoeducational Interventions in the Schools*. (pp. 141-159) (trad. Madrid: Narcea, 1989)
- Elliot, S.N., Gresham, F.M., Freeman, T., y McCloskey, G. (1988). Teacher and observer ratings of children's social skills: Validation of the social skills rating scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 6, 152-161.
- Elliot, S.N., Sheridan, S.M. y Gresham, F.M. (1989). Assessing and treating social skills deficits: A case study for the scientist-practitioner. *Journal of School Psychology*, 27, 197-222.
- Farver, J.A., y Branstetter, W.H. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, 30 (3), 334-341.
- Fatum, W.R. y Hoyle, J.C. (1996). It is violence? School violence from the students perspectives: trends and intervention. *The School Counselor*, 44, 28-35.
- Forehand, R., Neighbors, B., y Wierson, M. (1991). The transition to adolescence: the role of gender and stress in problem behavior and competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 32(6), 929-937.
- Greenspan, S. (1981). Social competence and handicapped individuals: Practical implication and a proposal model. *Advances in Special Education*, 3, 41-82.
- Gresham, F.M. (1981). Assessment of children's social skills. *Journal of School Psychology*, 19, 120-133

- Gresham, F.M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of social competence in children. En P.S. Strain; M.J. Guralnick, y H. M. Walker (Eds.), *Children's Social Behavior*. New York: Academic Press.
- Gresham, F.M. y Cavell, T.A. (1986). Assessing adolescent social skills. En R.G. Harrington (Ed.). *Testing adolescents: A reference guide for comprehensive psychological assessments* (pp.93-123). Kansas City: Test Corporation of America.
- Gresham, F.M. y Reschly, D.J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of school Psychology, 25*, 367-281.
- Helsel, W.J. y Matson, J.L. (1984). The assessment of depression of children: The internal structure of the Children's Depression Inventory (CDI). *Behavior Research and Therapy, 22*, 289-298.
- Hudley, C.A. (1993). Comparing teacher and peer perceptions of aggression: An ecological approach. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 377-384.
- Hymel, S., Rubin, K.H., Rowden, L., y LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development, 61*, 2004-2021.
- Kazdin, A.E., Matson, J.L. y Esveltd-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*, 129-140.
- Kendall, P.C., y Braswell, L. (1985). *Cognitive behavioral therapy for impulsive children*. New York: Guilford Press.
- Kenrick, D.T., y Strinfeld, D.O. (1980). The role of poor peer relationship in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (pp. 274-305). N. York: Cambridge University Press.
- Ledingham, J.E., y Younger, A.J. (1985). The influence of the evaluator on assessment of children's social skills. En B.H. Schneider, K.H. Rubin, y J.E. Ledingham (Eds.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp.111-124). New York: Springer-Verlag.
- Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 97*(6), 685-691.
- Matson, J.L., Macklin, G.F. y 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*, 117-123.
- Matson, J.L., y Ollendick, T.H. (1988). *Enhancing children's social skills*. New York: Pergamon Press.
- Matson, J.L.; Rotatori, A.F., y Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy, 21*(49), 335-340.
- McConnell, R.S., y Odom, S.L. (1986). Sociometrics: Peer-referenced measures and the assessment of social competence. En P. S. Strain, M. J. Guralnick, y H. H. Walker (Eds.), *Children's Social Behavior* (pp. 215-284). New York: Academic Press.
- McFall, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1-33.
- Meichenbaum, D., Butler, L. y Gruson, L. (1981). Towards a conceptual model of social competence. En J.D. Wine y M.D. Smye(Eds.), *Social competence* (pp. 36-59). Nueva York: The Guilford Press.
- Méndez, F.X., Hidalgo, M.D. e Inglés, C.J. (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. y Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., y Kazdin, A.E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum Press (traducción Martínez Roca, 1987).
- Muñoz, A. (1994). Enseñanza de solución de problemas interpersonales en preescolar en el programa de Spivack y Shure. Tesis doctoral Universidad de Málaga (microficha nº 109).
- Muñoz, A. y Blanca, M.J. (1994). Escala de observación de la conducta abierta para profesores. Comunicación presentada en European Meeting on the Experimental Analysis of Behavior. Bélgica.
- Muñoz, A., Trianes, M.V., Jiménez, M., Sánchez, A., y García, B. (1996). La Escala de Observación para Profesores: Evolución y forma actual. En M. Marín y F. Medina (Comp.), *Psicología del Desarrollo y de la Educación: La intervención educativa* (pp. 565- 573). Sevilla: Eudema.
- Nelson, R.O., Hayes, S.C., Felton, T.A. y Jarret, F. (1985). A comparison of data produced by different behavioral assessment techniques with implications for models of social-skills inadequacy. *Behaviour Research and Therapy, 23*, 1-11
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 1*, 99-128.
- Pope, A.W., Bierman, K.L. y Mumma, G.H. (1989). Relation between hyperactivity and aggressive behaviors and peer relations at three elementary grade levels. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 253-267.
- Raskin, R., Novacek, J. y Hogan, R. (1991). Narcissistic self-esteem management. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 911-918.
- Rotheram, M.J. (1987). Children's social and academic competence. *Journal of Educational Research, 80*(4), 206-211.
- Rubin, K. H., y Krasnor, L.R. (1986). Social cognitive and social behavior perspectives on problem solving. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (pp. 1-68). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Rubin, K.H., y Asendorpf, J.B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: conceptual and definitional issues. En K.H. Rubin y J.B. Asendorpf (Eds.),

- Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: LEA.
- Rubin, K.H., LeMare, L., y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S.R. Asher, y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. y Lagerspetz, K.M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.
- Schneider, B.H. (1989). Between developmental wisdom and children's social-skills training. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R.P. Weissberger (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 339-355). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Spence, S.H. y Liddle, b. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of Social Skills for Youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment*, 12, 317-336.
- Spivack, G. y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stenhouse, L. (1984). *An introduction of curriculum research and development*. Londres: Heinemann Educational Books (Traducción castellana, Madrid: Morata).
- Suls, J., Witenberg, S., y Gutkin, D. (1981). Evaluation of reciprocal and nonreciprocal prosocial behavior: Developmental changes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7(1), 25-31.
- aylor, A.R., Asher, S.R., y Williams, G.A. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, 58, 1321-1334.
- Trianes, M.V. y Muñoz, A. (1989). Análisis de la percepción social en edades preescolares a través del sociométrico. En A. Jiménez y M.A. Lou (Eds), *II Congreso Educación y Sociedad*, (pp. 119-128). Granada.
- Trianes, M.V., Cardelle-Elawar, M. y Blanca, M.J. (2001). Gender, social backgrounds and self-evaluated social competence in 11-12 year old Spanish students. Enviado a publicación.
- Trianes, M.V.; De la Morena, L., y Sánchez, A. (1996). Fiabilidad, componentes principales y convergencia entre diferentes medidas sociométricas y diferentes agentes evaluadores, *Boletín de Psicología*, 51, 1-31.
- Trianes, M.V., Muñoz, A., y Jiménez, M. (1997). *Competencia Social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide, Colección Ojos Solares.
- Younger, A.J., Schwartzman, A.E. y Ledingham, J.E. (1985). Age-related changes in children's perceptions of aggression and withdrawal in their peers. *Developmental Psychology*, 21, 70-75.
- Wiks-Nelson, R. e Israel, A.C. (1991). *Behavior disorders of childhood* (2.^a ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wilson, K. y Gallois, C. (1993). *Assertion y its social context*. Oxford: Pergamon Press.

(Artículo recibido: 15-3-2002, aceptado: 7-11-2002)

Anexo 1a
ESCALA MESSY PARA EL ALUMNO

Nombre:..... Curso:
 Centro:..... Profesor:.....

Rodea con un círculo el número que mejor represente si la frase describe tu forma de ser o comportarte generalmente, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

1	2	3	4
nunca	A veces	A menudo	Siempre

- | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Suelo hacer reír a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Amenazo a la gente o me porto como un matón. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Me enfado con facilidad. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Critico o me quejo con frecuencia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Interrumpo a los demás cuando están hablando. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Cojo cosas que no son mías sin permiso. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Miro a la gente cuando hablo con ella. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Tengo muchos amigos/as | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Pego cuando estoy furioso. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Ayudo a un amigo que está herido. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Doy ánimo a un amigo que está triste. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Miro con desprecio a otros niños. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les va bien las cosas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Me siento feliz cuando otra persona está bien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Me gusta sacar defectos y fallos a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Siempre quiero ser el primero. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Rompo mis promesas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Alabo a la gente que me gusta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Miento para conseguir algo que quiero. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Molesto a la gente para enfadarla.. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Me dirijo a la gente y entablo conversación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Me gusta estar solo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Temo hablarle a la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Guardo bien los secretos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Sé cómo hacer amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Hiero los sentimientos de los demás a conciencia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Me burlo de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Doy la cara por mis amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 |

32. Miro a la gente cuando está hablando.	1	2	3	4
33. Creo que lo sé todo.	1	2	3	4
34. Comparto lo que tengo con otros.	1	2	3	4
35. Soy testarudo.	1	2	3	4
36. Actúo como si fuera mejor que los demás.	1	2	3	4
37. Muestro mis sentimientos.	1	2	3	4
38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace.	1	2	3	4
39. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...).	1	2	3	4
40. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.	1	2	3	4
41. Hablo demasiado fuerte.	1	2	3	4
42. Llamo a la gente por sus nombres.	1	2	3	4
43. Pregunto si puedo ayudar.	1	2	3	4
44. Me siento bien si ayudo a alguien.	1	2	3	4
45. Intento ser mejor que los demás.	1	2	3	4
46. Hago preguntas cuando hablo con los demás.	1	2	3	4
47. Veo a menudo a mis amigos.	1	2	3	4
48. Juego solo.	1	2	3	4
49. Me siento solo.	1	2	3	4
50. Me pongo triste cuando ofendo a alguien.	1	2	3	4
51. Me gusta ser el líder.	1	2	3	4
52. Participo en los juegos con otros niños.	1	2	3	4
53. Me meto en peleas con frecuencia.	1	2	3	4
54. Me siento celoso de otras personas.	1	2	3	4
55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo.	1	2	3	4
56. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen,..	1	2	3	4
57. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.	1	2	3	4
58. Explico las cosas más veces de las necesarias.	1	2	3	4
59. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.	1	2	3	4
60. Pienso que ganar es lo más importante.	1	2	3	4
61. Suelo molestar a mis compañeros porque les tomo el pelo.	1	2	3	4
62. Me vengo de quien me ofende.	1	2	3	4

Anexo 1b
ESCALA MESSY PARA EL PROFESOR

Alumno/a: Fecha nacimiento:.....

Centro:Curso:

Profesor/a:.....

Rodee con un círculo el número que mejor represente si la frase describe el comportamiento habitual de este niño, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

1	2	3	4
nunca	A veces	A menudo	Siempre

- | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Hace a la gente reír (cuenta chistes, historias divertidas,...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Amenaza a la gente o se porta como un matón. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Se enfada fácilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Es mandón (le dice a la gente qué hacer en vez de preguntar/pedir). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Critica o se queja con frecuencia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Interrumpe cuando alguien más está hablando. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Coge o utiliza las cosas de los demás sin permiso. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Le gusta presumir ante los demás de las cosas que tiene. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Abofetea o pega cuando está furioso. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Ayuda a un amigo que está herido. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Mira a otros niños con desprecio. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Se enfada o siente celos cuando a otra persona le va bien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Saca faltas o errores a otros niños. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Siempre quiere ser el primero. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Rompe las promesas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Miente para obtener lo que quiere. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Molesta a la gente para enfadarla | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Se dirige a la gente para iniciar una conversación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Dice "gracias " y es feliz cuando alguien hace algo por él. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Le da miedo hablar con la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Hierde los sentimientos de otros intencionadamente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Es un mal perdedor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Divierte a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Agobia a la gente con sus problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Da la cara por sus amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Mira a la gente cuando le habla. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Piensa que lo sabe todo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Sonríe a la gente que conoce. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Es testarudo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Actúa como si fuera mejor que los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Suele mostrar sus sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Piensa que están hablando mal de él cuando no es así. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Piensa que van a sucederle cosas buenas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Trabaja bien en equipo. | 1 | 2 | 3 | 4 |

35. Suele hacer ruidos que molesta a los demás (eruptos, sonarse...)	1	2	3	4
36. Presume demasiado cuando gana.	1	2	3	4
37. Cuida las cosas de los demás como si fueran suyas.	1	2	3	4
38. Habla demasiado fuerte.	1	2	3	4
39. Llama a la gente por su nombre.	1	2	3	4
40. Pregunta si puede ayudar en algo.	1	2	3	4
41. Se siente bien si ayuda a los demás.	1	2	3	4
42. Se defiende solo.	1	2	3	4
43. Siempre piensa que algo malo le va a pasar.	1	2	3	4
44. Intenta ser mejor que nadie.	1	2	3	4
45. Suele preguntar cosas cuando habla con los demás.	1	2	3	4
46. Se siente solo.	1	2	3	4
47. Se siente apenado cuando ofende a alguien.	1	2	3	4
48. No tiene paciencia cuando está esperando algo.	1	2	3	4
49. Le gusta ser el líder.	1	2	3	4
50. Se apunta a juegos con otros niños.	1	2	3	4
51. Cuando juega cumple las reglas del juego.	1	2	3	4
52. Suele pelearse en numerosas ocasiones.	1	2	3	4
53. Se siente celoso de los demás.	1	2	3	4
54. Hace cosas buenas por la gente que es amable con él.	1	2	3	4
55. Manipula a los demás para conseguir lo que quiere.	1	2	3	4
56. Pregunta a los demás como están, qué están haciendo.	1	2	3	4
57. Es muy pesado.	1	2	3	4
58. Explica las cosas más de lo necesario.	1	2	3	4
59. Es simpático con la gente que acaba de conocer.	1	2	3	4
60. Hierde a los demás cuando quiere conseguir algo.	1	2	3	4
61. Habla demasiado de sus problemas o preocupaciones.	1	2	3	4
62. Piensa que ganar lo es todo.	1	2	3	4
63. Suele molestar a los demás porque les toma el pelo.	1	2	3	4
64. Se venga de quien le ofende.	1	2	3	4

Anexo 2 ESCALA DE OBSERVACIÓN PARA PROFESORES

APELLIDOS Y NOMBRE
 EDAD SEXO
 CENTRO
 CURSO FECHA/...../.....
 PROFESOR/A

Con esta escala se pretende evaluar 6 aspectos de la conducta social del niño: IMPACIENCIA, DOMINANCIA-AGRESIÓN, INHIBICIÓN, AYUDA-COOPERACIÓN, AMISTOSIDAD Y RESPONSABILIDAD SOCIAL.

Por favor, responda de forma precisa, rodeando el valor de la escala que refleje más adecuadamente el comportamiento ACTUAL del niño, teniendo en cuenta su CONDUCTA OBSERVABLE, y evitando las posibles inferencias e interpretaciones.

Rogamos conteste en relación a la siguiente equivalencia:

1: Casi nunca 2: A veces 3: A menudo 4: Siempre

1. Insiste y se pone pesado cuando se le niega algo que ha pedido.	1	2	3	4
2. Hace precipitadamente las tareas o las deja sin terminar.	1	2	3	4
3. Guarda su turno.	1	2	3	4
4. Demanda constantemente la atención del profesor/a.	1	2	3	4
5. Es impulsivo en su comportamiento: intenta hacer lo que cree que tiene que hacer, sin tener paciencia para esperar.	1	2	3	4
6. Cambia constantemente de actividad.	1	2	3	4
7. Se frustra fácilmente: sus peticiones deben ser inmediatamente atendidas.	1	2	3	4
8. Frecuentemente abandona su asiento alegando que necesita algo para continuar su tarea.	1	2	3	4
9. Protagoniza frecuentes peleas.	1	2	3	4
10. Reacciona violentamente si alguien le arrebatara algún objeto.	1	2	3	4
11. Se burla o da bromas pesadas a los compañeros/as.	1	2	3	4
12. Cuando está con los demás, es quien crea los problemas de disciplina.	1	2	3	4
13. Disfruta presenciando acciones agresivas y violentas.	1	2	3	4
14. Protesta de palabra o de hecho cuando le mandan hacer algo.	1	2	3	4
15. Unas veces es complaciente y otras brusco/a y provocador/a.	1	2	3	4
16. Se enfada con los compañeros/as desproporcionadamente si le gastan una broma.	1	2	3	4
17. Evita hablar; incluso cuando los demás le preguntan le cuesta responder.	1	2	3	4
18. Se avergüenza desproporcionadamente cuando el profesor/a le corrige.	1	2	3	4
19. En tareas de grupos, recreos... permanece aislado/a o se mantiene a distancia.	1	2	3	4
20. Si los demás le hacen alguna faena o le excluyen del juego, él se conforma.	1	2	3	4
21. Se le ve más jugando solo/a que con sus compañeros/as.	1	2	3	4
22. Rara vez mira directamente a los ojos de su interlocutor.	1	2	3	4
23. Es tímido.	1	2	3	4
24. Le cuesta relacionarse.	1	2	3	4
25. Tiende a ayudar a sus compañeros cuando lo necesitan.	1	2	3	4
26. Se presenta voluntario/a para actividades tanto en clase como fuera.	1	2	3	4
27. Comparte sus cosas (comida, materiales escolares, dinero).	1	2	3	4
28. Regala fácilmente cosas de su pertenencia.	1	2	3	4

29. Suele fomentar la participación en los trabajos en grupo.	1	2	3	4
30. Intenta tener en cuenta los puntos de vista de los demás cuando surgen problemas en clase.	1	2	3	4
31. Admite sugerencias y correcciones de los otros cuando realiza algún trabajo en grupo.	1	2	3	4
32. Se inscribe y participa de buena gana en distintas actividades colectivas independientemente de los compañeros con quien tenga que formar grupo.	1	2	3	4
33. Es amable (utiliza un tono amable en sus conversaciones, suele sonreír, etc.).	1	2	3	4
34. Habla bien de los otros chicos.	1	2	3	4
35. Tiene muchos/as amigos/as.	1	2	3	4
36. Suele tolerar bien las bromas pesadas o las provocaciones.	1	2	3	4
37. Es un niño simpático.	1	2	3	4
38. Conserva sus amistades, dentro del mismo año o de uno para otro.	1	2	3	4
39. A los chicos les gusta juntarse con él.	1	2	3	4
40. Es de los primeros en acercarse a un alumno nuevo.	1	2	3	4
41. Suele cumplir las normas académicas y de la clase.	1	2	3	4
42. Se implica en el buen funcionamiento de la clase.	1	2	3	4
43. Es sincero/a y honrado/a.	1	2	3	4
44. Si vigila la clase, lo hace de manera justa y ecuánime.	1	2	3	4
45. Muestra educación en su trato con los demás.	1	2	3	4
46. Se siente en la obligación de ayudar al niño que está en dificultades.	1	2	3	4
47. Se le pueden encargar tareas con la confianza de que las realizará tal cual.	1	2	3	4
48. Si nadie sale voluntario/a para realizar un trabajo común él/ella, finalmente, consiente.	1	2	3	4