



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Rabazo, M. J. y Fajardo, M. I. (2004). Propiedades psicométricas de una escala de observación de la expresión motora de las habilidades sociales: Escala-C. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rabazo.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 6, No. 2, 2004

Propiedades psicométricas de una escala de observación de la expresión motora de las habilidades sociales: Escala-C

Psychometric Properties of a Social Abilities Evaluation Scale: Scale-C

María José Rabazo Méndez (*)
mjrabazo@unex.es

María Isabel Fajardo Caldera (*)
mifajardo@unex.es

* Departamento de Psicología y Sociología de la Educación
Facultad de Educación
Universidad de Extremadura

C/ Luis Álvarez Lencero, 12, 6º A
Badajoz, 06011, España

(Recibido: 9 de marzo de 2004; aceptado para su publicación: 2 de mayo de 2004)

Resumen

En este artículo se presentan los datos psicométricos de una escala de evaluación de las habilidades sociales (expresión social y parte motora), construida por las autoras con la finalidad de investigar la *competencia social* y la *conducta antisocial* en la adolescencia. Se explica el proceso de construcción de la escala y se presentan los datos sobre su

consistencia interna, su fiabilidad test-retest y su validez concurrente. La escala fue rellena por 325 tutores de diferentes colegios de la ciudad de Badajoz (España), aunque una vez devuelta se rechazaron 20 por no estar bien cumplimentadas. Asimismo, la escala fue analizada, dando como resultado nueve factores que explican 59.4% de la varianza total. Con los resultados obtenidos se apoya la posición de *especificidad situacional* respecto a las habilidades sociales.

Palabras clave: Competencias interpersonales, psicometría, escalas de calificación conductual.

Abstract

In this paper the psychometric data of a scale of evaluation of the social abilities (social expression and splits motor) are presented. The scale was built to investigate the social competence and antisocial conduct in adolescence. The process of construction of the scale is explained, and the data on its internal consistency, its reliability test-retest and its concurrent validity are presented. The scale was filled out by 325 teachers of different schools of the city of Badajoz (Spain); however, 20 of them were rejected because they were not properly completed. Likewise, the scale was analyzed giving as a result 9 factors that explained 59.4% of the total varianza. With the results obtained in this scale, the position of situational specificity with regard to social abilities is supported.

Key words: Social competence, psychometric analysis, behavior rating scales.

Introducción

El tema de la evaluación de las habilidades sociales ha sido siempre muy controvertido; podríamos decir que existen tantos instrumentos de evaluación como acercamientos a la conducta interpersonal. Tal vez la dificultad mayor estribe en la misma naturaleza compleja de las relaciones interpersonales y en la falta de acuerdo sobre:

- Lo que constituye una conducta socialmente habilidosa.
- Las clases de conductas que comprende el constructo mismo de habilidades sociales.
- Un criterio externo significativo para validar los procedimientos de evaluación (Caballo, 1993)

A pesar de estos inconvenientes la evaluación de las habilidades sociales es condición necesaria para la investigación y la intervención, tanto clínica como psicoeducativa, en el terreno de la inadecuación social, al parecer la mayoría de los investigadores defiende la multidimensionalidad y la especificidad situacional del constructo.

La *evaluación por los demás* es una técnica de recogida de información sobre la conducta de un determinado sujeto en el ambiente real, siendo los observadores-evaluadores personas que forman parte del contexto social del sujeto.

I. Construcción de la escala

Esta *Escala-C* de habilidades sociales, de tipo conductual, fue creada para desarrollar una investigación sobre *competencia social y conducta antisocial* en la adolescencia. Haciendo eco de las recomendaciones de Galassi y Galassi (1979) se confeccionó un inventario de habilidades sociales situacionalmente específico, compuesto por subescalas (relevantes para la población de interés), validado frente a criterios conductuales específicos.

Para elaborar dicha escala se utilizaron las siguientes fuentes:

- Literatura científica sobre el tema (a través de las principales bases de datos en psicología: PsycINFO, PSICODOC, E-PSYKE, CINDOC, Psycho-Search, TESEO y REDINET).
- Propuesta de educación para las relaciones interpersonales a través del nuevo *currículum* educativo (Ley Orgánica 1/1990).
- Análisis de la competencia socio-escolar del alumnado de los colegios de educación primaria de la provincia de Badajoz a través de las *Memorias sobre las prácticas de enseñanza* desarrolladas por el alumnado de la Facultad de Educación de Badajoz, a lo largo de tres años.(1999-2003).

Uno de los apartados sobre las *Memorias de prácticas sobre enseñanza* es la "Descripción de las características conductuales del alumno". En este apartado, como bien dice su nombre, se explica cómo cada estudiante de la Facultad, después de haber observado a un grupo de alumnos durante sus prácticas describe detalladamente a cada uno de ellos. Este estudiante como un observador natural de las interacciones maestro-alumno, alumnos-alumnos que se desarrollan tanto en el aula como en los patios de recreo. Algunos estudiantes utilizan la técnica del sociograma para analizar la constelación relacional dentro del aula y en los patios de juego. Más adelante se describen las conductas características de cada grupo sociométrico. Por ejemplo:

- Popular: Es elegido por "equis" porcentaje de sus compañeros, coopera con los demás, cede su material a otros cuando lo necesitan, etcétera.
- Retraído: No es elegido por sus compañeros para realizar actividades de clase o para jugar en el patio, pasa a la pizarra voluntariamente, cuando le preguntan algún tema en clase baja la cabeza y su voz parece entrecortada, etcétera.

- Agresivo: Es rechazado por un “equis” porcentaje muy elevado de compañeros, los molesta, falta el respeto al maestro, no respeta las reglas del juego, etcétera.

Otros de los estudiantes de magisterio no utilizan la técnica del sociograma y sólo describen las conductas de algunos niños que no están adaptados al contexto escolar, escriben por ejemplo: “El niño ‘x’ no lleva el material a clase, falta con mucha frecuencia sin justificación, no respeta el turno de palabra para hablar, molesta a los compañeros cuando están trabajando...”.

Una vez recabada toda la información anotamos todas las conductas aparecidas en los sociogramas y en las descripciones, tanto facilitadoras de la interacción como inhibitorias de la misma. Más tarde se eliminaron aquellas conductas que presentaban gran similitud, así como también aquellas cuya frecuencia de aparición era mínima, y las codificamos en tres grandes categorías:

- Agresión. En esta categoría se incluyeron las conductas que hacían referencia a la interrupción, el incumplimiento de normas y reglas, la agresividad física y verbal, el negativismo desafiante, etcétera.
- Aislamiento. En esta categoría se incluyeron aquellas conductas que hacían referencia a conductas de evitación y posible ansiedad (morderse las uñas en la pizarra, retorcerse las manos para hablar, bajar la cabeza, etc.).
- Asertividad. Esta categoría está formada por aquellas conductas facilitadoras de la interacción social (participación en juegos y trabajos en equipos), capacidades de conversación (plantear preguntas, pedir la palabra, hablar con corrección ante un público etc.), relaciones amistosas (hacer amigos, pedir perdón, pedir favores, hacer cumplidos, etc.).

De esta manera llegamos a la primera versión de la escala sobre la dimensión observable de la conducta del niño en clase, formada por 90 ítems.

En un segundo momento, teniendo presente una revisión bibliográfica sobre los temas de la competencia social, de las habilidades sociales y la propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo *currículum educativo*, agrupamos nuestras conductas según llevaran implícito un componente verbal, no verbal o paralingüístico.

Finalmente, guiándonos por los contenidos que Monjas (1993) incluye en su programa de habilidades sociales dirigido a población infantil y juvenil, confeccionamos la *Escala-C*, presentamos en el Anexo I.

Esta escala incluye al final un apartado donde se le pide al profesorado que haga una valoración general del alumno que le ha correspondido evaluar, según los siguientes criterios:

Después de haber evaluado usted las habilidades sociales del alumno/a (nombre del chico), diría que se trata, según su valoración, de un/a chico/a:

- Adaptado/a al contexto escolar
- Con propensión al retraimiento
- Con tendencia a reaccionar de forma impulsiva y/o agresiva.

Como puede observarse, este tipo de escalas entra en la categoría de escalas de calificación de la conducta (*rating scales*), en las que el tutor debe puntuar ciertas conductas de sus alumnos observadas a lo largo del tiempo; se trata de una estrategia de evaluación indirecta. Este tipo de escalas tienen ciertas ventajas, como son: la rapidez con la que puede contestarse y que permite obtener datos de muy diversas situaciones sobre las cuales el alumnado se manifiesta de modo espontáneo. A pesar de la ventaja de su *validez ecológica*, somos conscientes de la limitación del *sesgo de la información* que supone la evaluación de un observador y por este motivo cada alumno fue evaluado por dos profesores distintos: el tutor y un profesor especialista (en inglés, educación física o educación musical).

Este instrumento (*Escala-C*) consta de cinco escalas tipo Likert con tres alternativas de respuesta: 3 = Siempre, 2 = Algunas veces, 1 = Nunca, cada una de las cuales creemos que miden una dimensión de la *competencia social*.

II. Análisis psicométrico de la *Escala-C*

Dada la multidimensionalidad de las habilidades sociales y la independencia de éstas dimensiones entre sí, creímos que sería útil poder disponer de datos psicométricos sobre ellas. Mientras que un individuo puede ser relativamente habilidoso en una clase de conductas, pudiera tener problemas importantes en otra. En estos casos, los datos referentes a cada una de estas distintas dimensiones serían los más útiles.

2.1. Procedimiento

Los profesores rellenaron las escalas de observación de sus alumnos en el mes de noviembre, cuando tenían un conocimiento más o menos fiable del grupo.¹ En el mes de marzo volvieron a completar la escala.

2.2. Resultados

La media y la desviación típica de la Escala-C con N = 295 sujetos fueron de 74.37 y 17.31, respectivamente. El α de Cronbach para la consistencia interna fue 0.9484. La fiabilidad test-retest (con un intervalo de cuatro meses entre la primera

vez y la segunda vez que se pasó la escala) para N = 70, fue de 0.90. La validez concurrente (tomado como criterio el *Cuestionario de los iguales*) con N = 50 fue de 0.86.

Se llevó a cabo el análisis factorial de la escala con N = 295 sujetos. Se empleó el paquete estadístico SPSS de Windows, versión 6.0 y se utilizó la rotación varimax de componentes principales con dimensiones ortogonales.

En un primer momento se obtuvieron nueve factores, con un autovalor (*eigenvalue*) ≥ 1.0 que explicaban 59.4% de la varianza total. La Tabla I recoge la estructura analítico-factorial de la Escala-C. Se consideró que un ítem saturaba significativamente en un factor si su peso era, por lo menos de ± 40 en ese factor, lo que es notablemente correcto para propósitos de interpretación (Stevens, 1986).

Tabla I. Análisis factorial de la Escala-C

Factor nº	Varianza explicada por cada factor	Nº ítems	Saturación	Comunalidad	Varianza explicada en porcentaje acumulado	Descripción del ítem
F. 1.	34.1	43	0.5081	0.5768	34.1	Cuando tiene que dirigirse al maestro el/la niño/a lo hace serenamente y le pide cortésmente lo que necesita.
		44	0.6352	0.6786		Cuando el maestro lo corrige por cualquier motivo, el/la niño/a adopta una postura respetuosa.
		46	0.4336	0.5879		El/la niño/a al hablar con el/la maestro/a hace uso correcto de sus gestos: le mira para hablar, mantiene una proximidad física adecuada, postura recta, expresión facial natural en la cara, asiente con la cabeza, etc.
		11	0.4197	0.5674		El/la niño/a durante la conversación da oportunidades a que otros participen.
		34	0.4801	0.6111		El/la niño/a ante una acusación injusta sabe defenderse de forma apropiada, sin recurrir a expresiones verbales o no verbales que indiquen violencia.
		35	0.4286	0.5287		Ante una discusión intenta ponerse en el lugar de los demás.
		40	0.6986	0.6469		El/la niño/a cuando fracasa en una actividad (examen, deporte, etc.), sabe reconocerlo.
		41	0.7702	0.7249		Cuando hace algo mal y se le recrimina por ello, sabe reconocer su responsabilidad.
		42	0.7259	0.6662		El/la niño/a demuestra interés por corregirse cuando le demuestran que está equivocado.

Rabazo y Fajardo: *Propiedades psicométricas de una escala...*

F.2	5.3	29	0.4828	0.5653	39.4	El/la niño/a apoya y anima a sus compañeros ante las dificultades.
		30	0.4736	0.5716		El/la niño/a dispone de argumentos para razonar: Intenta persuadir a los demás de que sus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad.
		9	0.4728	0.4092		El/la niño/a cuando quiere participar en una conversación, primero escucha el tema del que se esté hablando y después se introduce haciendo comentarios adecuados.
		10	0.6916	0.6815		Durante la conversación, sus preguntas y sus respuestas son adecuadas al tema. El/la niño/a se esfuerza por comprender lo que le están diciendo en ese momento.
		12	0.4454	0.5355		El/la niño/a valora y tiene en cuenta la opinión de los demás.
		133	0.5651	0.5353		El/la niño/a plantea las preguntas con precisión, coherencia y corrección.
		15	0.4636	0.5717		El/la niño/a se esfuerza por comprender lo que los demás le están diciendo.
		16	0.4759	0.5956		El/la niño/a si no comprende, una vez terminada la conversación, o durante alguna pausa, pide información adicional.
		18	0.4370	0.5186		El/la niño/a mira a la cara del interlocutor con actitud receptiva, asintiendo con la cabeza y manteniendo una proximidad física correcta
		19	0.5532	0.6151		El/la niño/a utiliza un volumen de voz adecuado a las circunstancias del contexto.
		20	0.6792	0.5465		El/la niño/a cambia de entonación dependiendo de lo que quiera expresar en ese momento.
		22	0.4760	0.5367		Su expresión corporal le acompaña a su expresión oral.
F. 3	3.7	23	0.5365	0.4533	43.1	El/la niño/a acepta los acuerdos de la mayoría.
		24	0.7043	0.6578		El/la niño/a sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia.
		25	0.6407	0.6779		Cuando se establece un debate, respeta las normas que previamente se hayan acordado.
		12	0.4298	0.5355		El/la niño/a valora y tiene en cuenta la opinión de los demás.
		21	0.5578	0.6585		El/la niño/a sabe guardar silencio cuando la situación así lo requiere.
F. 4	3.2	45	0.4770	0.6605	46.3	Cuando el/la niño/a se siente tratado/a injustamente por el maestro/a, se dirige a él(ella) y trata de resolver el conflicto de manera apropiada, pidiendo una explicación y dando las razones por las que se siente injustamente tratado/a.
		31	0.8026	0.6824		Cuando alguien lo está molestando el/la niño/a expresa su deseo de que cambien de conducta con él.

Rabazo y Fajardo: *Propiedades psicométricas de una escala...*

		33	0.4045	0.6567		Cuando sus compañeros tratan de implicarlo/a en alguna cuestión en la que él/ella no está de acuerdo, dice "No" argumentando el por qué.
		36	0.6901	0.6477		El/la niño/a discute las reglas y las normas que le parecen injustas.
F. 5	3.0	8	0.4648	0.6196	49.3	Cumple sus tareas escolares con asiduidad.
		28	0.6741	0.5591		El/la niño/a acepta lo que se le encarga con responsabilidad.
		16	0.4759	0.5956		El/la niño/a si no comprende, una vez terminada la conversación, o durante alguna pausa, pide información adicional.
		17	0.4384	0.6851		El/la niño/a cuando quiere terminar una conversación, expresa su deseo de terminar con expresiones que así lo indican: "terminaré esta conversación diciendo...", "Lo siento, pero tengo que marcharme en otra ocasión podemos continuar...".
F. 6	2.8	3	0.4354	0.6493	52.0	Hace uso de las normas cívicas básicas: saludar a la entrada, despedida, etc.
		33	0.5182	0.6567		Cuando sus compañeros tratan de implicarlo/a en alguna cuestión en la que él/ella no está de acuerdo, dice "No" argumentando el por qué.
		38	0.6333	0.6272		El/la niño/a se mantiene al margen de las situaciones que pueden acarrearle problemas.
		39	0.6273	0.5685		En ocasiones en que se ve implicado injustamente en conflictos con los compañeros indica los pasos que va a seguir para solucionar el problema (y los cumple), sin necesidad de recurrir a las amenazas.
F. 7	2.6	2	0.6934	0.5569	57.2	Llega a clase con puntualidad.
		7	0.6489	0.5474		Cuando trabaja en solitario, permanece quieto, callado, sin molestar a sus compañeros.
F. 8	2.5	3	0.4354	0.6493	57.2	Hace uso de las normas cívicas básicas: saludar a la entrada, despedida, etc.
		8	0.4648	0.6196		Cumple sus tareas escolares con asiduidad.
		14	0.4493	0.6021		El/la niño/a presta atención a la persona que está hablando.
F. 9	2.2	7	0.6489	0.5474	59.4	Cuando trabaja en solitario, permanece quieto, callado, sin molestar a sus compañeros.
		17	0.4384	0.6851		El/la niño/a cuando quiere terminar una conversación, expresa su deseo de terminar con expresiones que así lo indican: "terminaré esta conversación diciendo...", "Lo siento, pero tengo que marcharme en otra ocasión podemos continuar...".

Los nueve factores obtenidos en el análisis factorial de la Escala-C, se aproximan a las cinco dimensiones que hipotéticamente evaluaba la Escala-C. El factor I

Autocontrol explica 34.1% de la varianza y se centra en la expresión de sentimientos y opiniones en situaciones interpersonales conflictivas. El factor II trata de las *habilidades conversacionales* y explica 5.3% de la varianza. El factor III, *Habilidades de cooperación y ayuda* durante el trabajo en equipo explica 3.7%. El factor IV, *Defender los propios derechos* trata de la expresión de molestia y desagrado, y explica 3.2%. Los factores V, VI, IX han sido anulados por considerarse que sus ítems saturaban en más de un factor. Respecto a los factores VII y VIII, hemos considerado conveniente reagruparlos por estar relacionados ambos con las *habilidades básicas* para la interacción socio-escolar. Los ítems a los que a continuación nos referimos no participaban de ningún factor empírico y sí participaban de los factores racionales, de manera que decidimos dejarlos incluidos en el factor denominado *Habilidades básicas para la interacción socio-escolar*:

- 21. Se presenta como un chico agradable y de sonrisa fácil.
- 34. El niño respeta las instalaciones del centro.
- 29. Cuando tiene que pedir algo, lo pide por favor, y después da las gracias.

La Escala-C definitiva consta de cinco factores que son los siguientes:

- Factor I. Habilidades de *autocontrol* (expresión de sentimientos y opiniones en situaciones interpersonales conflictivas).
- Factor II: Habilidades *conversacionales*.
- Factor III: Habilidades de *cooperación y ayuda durante el trabajo*.
- Factor IV: Habilidades relacionadas con la *defensa de los propios derechos*.
- Factor V: Habilidades *básicas* para la interacción socio-escolar.

Posteriormente obtuvimos la media y la desviación típica para cada uno de los factores (ver Tabla II).

Tabla II. Medias y desviaciones típicas de la Escala-C

Nombre del factor	Media	Desviación típica
Habilidades de autocontrol ^[Escala-C]	24.96	5.46
Habilidades de conversacionales ^[Escala-C]	31.81	6.34
Habilidades de cooperación y ayuda ^[Escala-C]	17.70	3.84
Habilidades de defensa de los propios derechos ^[Escala-C]	9.56	2.26
Habilidades básicas ^[Escala-C]	19.95	3.32

Finalmente, para determinar y analizar las posibles diferencias entre los grupos *adaptativo*, *agresivo* y *retraído* (según la valoración global del profesor) sobre la ejecución de cada una de las dimensiones de las habilidades sociales de carácter conductual, obtuvimos una serie de ANOVAS, donde la variable independiente fue siempre la valoración del profesor con tres niveles: adaptativo, retraído y agresivo,

y la variable dependiente fue la media obtenida en cada dimensión de las habilidades sociales.

La hipótesis de partida fue la siguiente:

Existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos: adaptativo, retraído y agresivo, en todas las dimensiones de las habilidades sociales, siendo el grupo adaptativo el que obtiene puntuaciones más altas y el grupo agresivo puntuaciones más bajas.

La Tabla III refleja una síntesis de los distintos análisis de la varianza de un solo factor que hemos realizado para tal efecto.

Tabla III. Medias correspondientes a las dimensiones de las habilidades sociales para los grupos adaptativo, retraído y agresivo

Dimensiones de las habilidades sociales	F	N.S.F.	Adaptativo	Retraído	Agresivo
Autocontrol ^[Escala-C]	16.16	0.0000	26.26	26.53	19.95
Conversacionales ^[Escala-C]	32.18	0.0000	34.20	30.53	24.62
Cooperación y ayuda ^[Escala-C]	39.27	0.00007	19.16	16.84	13.04
Defensa proa. derec. ^[ESCALA-C]	31.59	0.0000	10.38	9.38	7.12
Básicas ^[Escala-C]	47.33	0.0000	21.25	18.50	16.24

De las observaciones de los coeficientes y su significación estadística en la Tabla IV, deducimos que la hipótesis planteada se confirma totalmente, ya que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de valoración global del profesor: adaptativo, retraído y agresivo, en todas las dimensiones de las habilidades sociales, con un nivel de significación alcanzado por $p < 0.0000^{***}$ para todas las dimensiones. Queda pues, confirmada plenamente nuestra hipótesis de partida.

A continuación presentamos el análisis de la comparación grupo a grupo, para la cual hemos utilizado el test de rango múltiple modificado LSD Bonferroni con un nivel de significación de 0.05 y un rango crítico de 3.40.

Tabla IV. Contrastes grupo a grupo para todas las dimensiones de las habilidades sociales

Contrastes (valoración del profesor)			
	Adaptativo/Retraído	Adaptativo/Agresivo	Retraído/Agresivo
Autocontrol ^{Escala-C]}	_____	*	*
Conversacionales ^{Escala-C]}	*	*	*
Cooper. y ayuda ^{Escala-C]}	*	*	*
Defensa prop. derec ^{Escala-C]}	*	*	*
Básicas ^{Escala-C]}	*	*	*

(*) Indica diferencias significativas entre los dos grupos
 (__) Indica que no existen diferencias entre los dos grupos

Si observamos detenidamente la Tabla IV encontramos que existen diferencias estadísticamente significativas al contrastar todos los grupos y todas las dimensiones, excepto la comparación entre el grupo adaptativo y el grupo retraído en la dimensión *autocontrol* que han resultado no significativas.

III. Conclusiones

Los datos psicométricos obtenidos en este estudio sobre la Escala-C proporcionan una fiabilidad y una validez adecuadas para el uso de la escala, tanto a nivel de investigación como a nivel psicopedagógico.

Los resultados del presente trabajo apoyan también el concepto de multidimensionalidad del constructo de las habilidades sociales. Gran parte de las dimensiones que hemos encontrado aquí, se han obtenido también en otros estudios, con otros inventarios de habilidades sociales y con otras poblaciones (por ejemplo: Monjas, 1995; Caballo y Buela, 1988; Caballo, 1993).

Podemos decir que existe todo un conjunto de dimensiones que aparecen como componentes claros del constructo de las habilidades sociales y que son conductas importantes en nuestra vida social, especialmente en la población infanto-juvenil, en el contexto escolar: la iniciación de las relaciones, la expresión de sentimientos, la defensa de los propios derechos y el enfrentarse con la autoridad, son algunos ejemplos.

No obstante, la presente Escala-C deja sin explicar 30% de la varianza. Algo parecido sucede en el análisis factorial de otras escalas como, por ejemplo, la EMES-M de Caballo (1993).

Referencias

Caballo, V. E. (1982). Los componentes conductuales de la conducta asertiva. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37 (3), 473-486.

Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 52-62.

Caballo, V. y Buela, G. (1988). Factor analyzing the College Self-Expression Scale with a Spanish population. *Psychological Reports*, 63, 503-507.

Caballo, V. y Buela, G. (1989). Diferencias conductuales, cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Análisis del comportamiento*, 4, 1-19.

Caballo, V. y Carrobes, A. (1988). Comparación de la efectividad de diferentes programas de entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 6 (2), 93-114.

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

Caballo, V. E., (Comp.). (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta*. Madrid: Siglo XXI.

Universidad de Badajoz. (2003). *Memorias sobre las prácticas de enseñanza*. Documento no publicado, Universidad de Badajoz, Facultad de Educación.

Galassi, J. P. y Galassi, M. D. (1979). A comparison of the factor structure of an assertion scale across sex and population. *Behavior Therapy*, 10, 117-129.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado No. 238 (4 de octubre de 1990).

Lowe, M. R. (1985). Psychometric evaluation of the social performance survey schedule: Reliability and validity of the positive behavior subscale. *Behaviour Modification*, 9, 193-210.

Monjas, I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. Salamanca: Trilce.

Monjas, I. (1995). La educación del alumnado con necesidades educativas especiales en la educación secundaria obligatoria. Un difícil y complejo reto. *Siglo Cero*, 26 (4), 5-23.

Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anexo 1. Escala-C, Habilidades sociales carácter conductual

Instrucciones: Detrás de esta hoja encontrará una lista de habilidades que vienen sugeridas en el *currículum*; se trata de competencias necesarias para la interacción socio-escolar del adolescente, y que pueden ser motivo de observación y evaluación a través de la experiencia pedagógica cotidiana.

Lo que le pedimos al rellenar esta escala es que valore la utilización de la habilidad, basada en la observación de la conducta en cada situación.

1. Significa que *nunca* sucede.
2. Significa que sucede *alguna vez*.
3. Significa sucede *siempre*.

	Nunca	Algunas veces	Siempre
1-43. Cuando tiene que dirigirse al profesorado el chico lo hace serenamente y le pide cortésmente lo que necesita {4}	1	2	3
2-44. Cuando algún maestro lo corrige por cualquier motivo, el chico adopta una postura respetuosa {4}	1	2	3
3-45. Cuando el chico se siente tratado injustamente por el profesorado, se dirige hacia él y trata de resolver el conflicto de manera apropiada, pidiendo una explicación y dando las razones por las que se siente injustamente tratado {4}	1	2	3
4-46. El chico al hablar con un superior hace uso correcto de sus gestos: postura recta, expresión natural en la cara, asiente con la cabeza, etc. {4}	1	2	3
5-11. El chico durante la conversación da oportunidades a que otros participen {2}	1	2	3
6-34. El chico ante una acusación injusta sabe defenderse de forma apropiada {1}	1	2	3
7-35. El chico ante una discusión o problema sabe ponerse en el lugar de los demás {1}	1	2	3
8-40. El chico cuando fracasa en alguna actividad (examen, deporte, etc.), sabe reconocerlo {1}	1	2	3
9-41. El chico cuando hace algo mal y se le pide una explicación, sabe reconocer su responsabilidad {1}	1	2	3
10-42. El chico demuestra interés por corregirse cuando le demuestran que está equivocado {1}	1	2	3
11-9. El chico cuando quiere participar en una conversación, primero escucha el tema del que se esté hablando y después se introduce haciendo comentarios adecuados {2}	1	2	3

12-10. Durante la conversación sus preguntas y sus respuestas son adecuadas al tema {2}	1	2	3
13-23. El chico acepta los acuerdos de la mayoría {3}	1	2	3
14-9. El chico apoya y anima a sus compañeros ante las dificultades {3}	1	2	3
15-31. Cuando alguien lo está molestando el chico expresa su deseo de que cambien de conducta con él {1}	1	2	3
16-17. El chico cuando quiere terminar una conversación, expresa su deseo de terminar con expresiones que así lo indican: "terminaré esta conversación diciendo..."; "lo siento, pero tengo que marcharme, en otra ocasión podemos continuar..", etc. {2}	1	2	3
17-22. Su expresión corporal va acorde con su expresión oral {2}	1	2	3
18-12. El chico valora y tiene en cuenta la opinión de los demás {2}	1	2	3
19-32. El chico cuando manifiesta una queja utiliza un mensaje claro, cuyo contenido verbal se refiere a la conducta con la que no está de acuerdo y no descalifica a la persona. (Por ejemplo: "me has dado un empujón y deseo que en otra ocasión me pidas que me retire y no me empujes" y no "eres un violento") {1}	1	2	3
20-19. El chico utiliza un volumen de voz adecuado a las circunstancias del contexto {2}	1	2	3
21-1. Se presenta como un chico alegre y de sonrisa fácil {5}	1	2	3
22-2. Llega a clase con puntualidad {5}	1	2	3
23-13. El chico plantea las preguntas con precisión, coherencia y corrección {2}	1	2	3
24-33. Cuando sus compañeros tratan de implicarlo/a en alguna cuestión en la que no está de acuerdo, dice "no", argumentando el por qué {1}	1	2	3
25-36. El chico discute las reglas y normas que le parecen injustas {1}	1	2	3
26-37. Cuando el chico molesta a alguien, pide disculpas y expresa la intención de no volver a hacerlo {1}	1	2	3
27-38. El chico se mantiene al margen de las situaciones que pueden acarrearle conflictos {1}	1	2	3
28-3. Hace uso de las normas cívicas básicas: saludar a la entrada, despedida {5}	1	2	3
29-4. Cuando tiene que pedir algo, lo pide por favor y después da las gracias {5}	1	2	3
30-14. El chico presta atención a la persona que está hablando {2}	1	2	3
31-15. El chico se esfuerza por comprender lo que le están diciendo {2}	1	2	3
32-28. El chico acepta lo que se le encarga con responsabilidad {3}	1	2	3

33-20. El chico cambia de entonación dependiendo de lo quiera expresar en ese momento {2}	1	2	3
34-5. El chico respeta las instalaciones del centro, así como el material de sus compañeros {5}	1	2	3
35-7. Cuando trabaja en solitario, permanece callado, sin molestar a sus compañeros {5}	1	2	3
36-18. El chico mira a la cara del interlocutor con actitud receptiva, asintiendo con la cabeza y manteniendo una proximidad física correcta {2}	1	2	3
37-16. El chico si no comprende, una vez terminada la conversación, o durante alguna pausa, pide información adicional {2}	1	2	3
38-8. Cumple sus tareas escolares con asiduidad {5}	1	2	3
39-26. El chico colabora con interés cuando se lo piden {3}	1	2	3
40-21. El chico sabe guardar silencio cuando la situación así lo requiere {2}	1	2	3
41-24. El chico sabe esperar su turno sin mostrar impaciencia {3}	1	2	3
42-6. El chico se entiende bien con los compañeros del otro sexo {5}	1	2	3
43-39. En ocasiones en que el chico se ve implicado injustamente en conflictos con los compañeros, indica los pasos que va a seguir para solucionar el problema (y los cumple), sin necesidad de recurrir a las amenazas {1}	1	2	3
44-30. El chico dispone de argumentos para razonar: intenta persuadir a los demás de que sus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad {2}	1	2	3
45-25. Cuando se establece un debate, respeta las normas que previamente se hayan pactado {3}	1	2	3
46-27. Cuando en el grupo se produce un desacuerdo, el chico trata de llegar a un consenso mediante el diálogo y la negociación {3}	1	2	3

¹ En España el ciclo escolar se desarrolla de septiembre a junio.