

## REFLEXIÓN

### ***EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: REVISIÓN DE CUESTIONARIOS, INVENTARIOS Y ESCALAS***

### ***ASSESSMENT OF SOCIAL SKILLS IN HIGH SCHOOL: A REVIEW OF QUESTIONNAIRES, INVENTORIES AND SCALES***

**Cándido J. Inglés\***, **F. Xavier Méndez\*\***, **M.ª Dolores Hidalgo\*\***, **Ana I. Rosa\*\*** y **Cordelia Estévez\***

#### **RESUMEN**

El objetivo de este trabajo fue doble. En primer lugar, se describen los cuestionarios, inventarios y/o escalas de habilidades sociales elaborados y validados para población adolescente española, así como las adaptaciones españolas para adolescentes de instrumentos originariamente elaborados y validados para población adolescente anglo-parlante. En segundo lugar, se realiza un análisis comparativo a partir del cual se establecen una serie de conclusiones en relación a la fiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y validez de constructo (estructura factorial, relación con otros cuestionarios, relación con otros procedimientos de evaluación, diferenciación entre grupos y detección de cambios en pretest-postest-seguimiento) de estos instrumentos.

---

\* Universidad Miguel Hernández.

\*\* Universidad de Murcia.

## **PALABRAS CLAVE**

Adolescencia, Asertividad, Competencia social, Educación secundaria, Evaluación, Habilidades sociales.

## **ABSTRACT**

This paper has a twofold aim. On one hand, a description of questionnaires, inventories and/or scales measuring social skills which are used with the Spanish adolescent population. Some of these instruments have been specifically designed and developed for the Spanish population and others have been adapted from instruments originally developed for English-speaking adolescent populations. On the other hand, a comparative analysis is presented, from which a number of conclusions are drawn concerning reliability –internal consistency and stability over time, and construct validity –factor structure, relation with other questionnaires or assessment procedures, between group differentiation and detection of changes in pre-test, post-test or follow-up.

## **KEY WORDS**

Adolescence, Assertiveness, Assessment, High school, Social competence, Social skills.

## **INTRODUCCIÓN**

Desde la evaluación conductual se ha venido defendiendo que la observación es el método por excelencia y ello por cuanto las respuestas manifiestas, así como los estímulos que las mantienen y controlan, son su principal objeto de estudio. Durante los años 70 las técnicas observacionales se utilizaron en mucha mayor medida que otras técnicas como la entrevista, cuestionarios, etc. (Fer-

nández-Ballesteros, 1994). En los estudios sobre habilidades sociales esta preferencia condujo a la observación directa de los niños y adolescentes en su ambiente natural (ej., las aulas) con el fin de determinar qué conductas caracterizaban a los estudiantes socialmente habilidosos y qué conductas caracterizaban a los estudiantes socialmente inhábiles (Ollendick, 1981). Sin embargo, años más tarde, a pesar de los prejuicios históricos de los conductistas respecto a los procedimientos de

autoinforme (Bellack y Hersen, 1977), se puso de manifiesto que la mayoría de psicólogos utilizaban profusamente técnicas tradicionales de evaluación como las entrevistas y los cuestionarios (Piotrowski y Keller, 1984). Según diversos autores, dos fueron las causas del auge recobrado de los cuestionarios: a) el creciente interés por el modelo cognitivo-conductual, donde se considera que las percepciones de los individuos de su propia conducta pueden ser tan importantes a la hora del cambio conductual como la conducta en sí misma y, b) los resultados de numerosas investigaciones, realizadas fundamentalmente en contextos escolares, en las que se ponía de manifiesto su bajo coste tanto en tiempo invertido para su cumplimentación como en recursos económicos y humanos, así como la facilidad en su administración, en comparación con otros procedimientos de evaluación (Silva y Moro, 1994). De esta manera, son muchos los investigadores que, en los últimos años, han afirmado que los cuestionarios constituyen el procedimiento de evaluación más utilizado en el estudio del funcionamiento interpersonal de adolescentes (Inderbitzen, 1994; Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Orgilés, 2003; Méndez, Inglés e Hidalgo, 1999, 2002; Rosa, Inglés, Olivares, Espada, Sánchez-Meca y Méndez, 2002) y niños (Monjas, 1994, 2000).

Los primeros cuestionarios de habilidades sociales aparecieron en la segunda mitad de la década de los 60, aunque éstos fueron construidos y validados con población universitaria y adulta. Durante la segunda mitad de la década de los 70 apareció la primera adaptación para adolescentes de un cuestionario construido inicialmente para adultos. En 1977 Vaal y McCullagh elabora-

ron el *Inventario de Asertividad de Rattus-Modificado* (MRAS). Sin embargo, no fue hasta comienzos de la década de los 80 cuando apareció la *Lista de Situaciones Sociales Problemáticas* (LSSP; Spence, 1980), siendo el primer cuestionario, construido y validado con estudiantes anglo-parlantes. A partir de entonces se produjo una rápida proliferación de investigaciones, contando, en la actualidad, con una amplia gama de cuestionarios, inventarios y/o escalas de habilidades sociales para adolescentes anglo-parlantes (ver Tabla 1).

En nuestro país, el desarrollo y validación de cuestionarios de habilidades sociales para adolescentes se produjo a mitad de la década de los 80. Así, los numerosos trabajos realizados por los profesores Silva y Martorell (1987) dieron como resultado la construcción de la *Batería de Socialización-Autoevaluación* (BAS-3), siendo éste el primer cuestionario que permitió evaluar habilidades sociales en jóvenes de Educación Secundaria. En los últimos años, nuestro equipo de investigación, comenzó una línea de trabajo consistente en la elaboración y validación del *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia* (CEDIA; Inglés, 2001, 2003; Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000, 2001; Inglés, Hidalgo y Méndez, en prensa) y en la adaptación española de varias escalas de habilidades sociales, como la ASA (Inglés, Méndez, Hidalgo y Estévez, 2004), el MESSY (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002), la LSSP (Inglés, Méndez, Hidalgo y Spence, 2003) y el TISS (Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003). Paralelamente, han surgido otros cuestionarios como el *Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales* (ADCA-1) y la *Escala*

<b>Tabla 1</b> <b>Cuestionarios, inventarios y escalas de habilidades sociales empleados en población adolescente anglo-parlante</b>		
<b>Instrumento</b>	<b>Autores</b>	<b>Año de publicación</b>
Inventario de Asertividad de Rathus-Modificado (MRAS, <i>Modified Rathus Assertiveness Schedule</i> )	Vaal y McCullagh	1977
Lista de Situaciones Sociales Problemáticas (LSSP, <i>List of Social Situation Problems</i> )	Spence	1980
Escala de Expresión Asertiva Adolescente (AAES, <i>Adolescent Assertion Expression Scale</i> )	Connor, Dann y Twentyman	1982
Cuestionario sobre Dificultad Social para Adolescentes (QSDA, <i>Questionnaire about Social Difficulty for Adolescents</i> )	Lindsay y Lindsay	1982
Cuestionario de Conducta Social en la Escuela (SRSBQ, <i>School-Related Social Behavior Questionnaire</i> )	Loranger, Poirier y Gauthier	1983
Cuestionario Matson de Evaluación de Habilidades Sociales para Jóvenes (MESSY, <i>Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters</i> , MESSY)	Matson, Rotatori y Helsel	1983
Escala de Asertividad para Adolescentes (ASA, <i>Assertiveness Scale for Adolescent</i> )	Lee, Halberg, Slemmon y Haase	1985
Cuestionario de Conducta Escolar (CCQ, <i>Class Conduct Questionnaire</i> )	Loranger y Arsenault	1989
Escala de Relación Adolescente Percibida (PARS, <i>Perceived Adolescent Relationship Scale</i> )	Andrews y Francis	1989
Escala de Autoeficacia Social Adolescente (S-EFF; <i>Adolescent Social Self-Efficacy Scale</i> )	Connolly	1989
Sistema de Valoración de Habilidades Sociales-Autoinforme (SSRS, <i>Social Skills Rating System</i> )	Gresham y Elliott	1990
Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS, <i>Teenage Inventory of Social Skills</i> )	Inderbitzen y Foster	1992
Inventario de Aserción de Gambrell y Richey-Versión adolescente (AI-A, <i>Gambrell-Richey Assertion Inventory-Adolescent Version</i> )	Goldberg y Botvin	1993
Cuestionario Adolescente de Situaciones Problemáticas (CAPS, <i>Checklist of Adolescent Problem Situations</i> )	Cavell y Kelley	1994
Escalas de Habilidades de Competencia Personal y Social (SSPCS, <i>Scales of Social and Personal Competence Skills</i> )	Botvin, Epstein, Baker, Díaz y Ifill-Williams	1997
Inventario de Situaciones Interpersonales Problemáticas para Adolescentes Urbanos (IPSIUA, <i>Interpersonal Problem Situation Inventory for Urban Adolescents</i> )	Farrell, Ampy y Meyer	1998

*Autoinforme de Hábitos Asertivos (AIHA)*, construidos por García y Magaz (2000a,b), así como la *Escala de Habilidades Sociales (EHS)*, elaborada por Gismero (2000).

El objetivo de este trabajo fue doble. En primer lugar, se describen los cuestionarios, inventarios y/o escalas elaborados y validados exclusivamente para

población adolescente española, así como las adaptaciones españolas de instrumentos originariamente elaborados y validados para población adolescente anglo-parlante. En segundo lugar, se realiza un análisis comparativo a partir del cual se establecen una serie de conclusiones en relación a la fiabilidad y validez de constructo de estos instrumentos.

## CUESTIONARIOS, INVENTARIOS Y ESCALAS DE HABILIDADES SOCIALES PARA ADOLESCENTES

### *Lista de Situaciones Sociales Problemáticas (List of Social Situation Problems, LSSP; Spence 1980).*

Este cuestionario consta de 60 situaciones interpersonales a las que el sujeto debe responder utilizando una escala dicotómica *si/no*, dependiendo de si considera o no dichas situaciones como problemáticas. La LSSP ofrece, además de las puntuaciones de las subescalas, una puntuación total en dificultad social, las cuales se obtienen sumando los ítems que han sido contestados con un *si*. A mayor puntuación, más dificultad social.

La estructura factorial de esta prueba fue analizada con muestras de adolescentes norteamericanos, británicos y españoles, aunque ésta fue algo diferente, según la población de referencia. El estudio realizado por Inglés, Méndez, Hidalgo y Spence (2003) reveló una estructura de cuatro factores, *Ansiedad Social*, *Oposicionismo hacia los Adultos*, *Asertividad* y *Hacer Amigos*, que explicaron el 26,64% de la varianza total.

Los coeficientes de consistencia interna y fiabilidad test-retest de la LSSP han resultado satisfactorios en muestras de adolescentes españoles (Inglés, Méndez, Hidalgo y Spence, 2003).

La validez concurrente fue analizada mediante correlaciones con otros cuestionarios que miden habilidades sociales, fobia social, neuroticismo, extraversión y psicoticismo, mientras que la validez externa fue

apoyada por la capacidad de la LSSP para discriminar entre adolescentes con y sin fobia social (Inglés, Méndez, Hidalgo y Spence, 2003).

### *Cuestionario Matson de Evaluación de Habilidades Sociales para Jóvenes (Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters, MESSY; Matson et al., 1983).*

El MESSY fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social. Existen dos versiones; una de autoinforme y otra de escala de valoración para el profesor. La versión de autoinforme comprende 62 conductas sociales. Los estudiantes deben indicar el grado en que cada enunciado les describe en su relación con los demás, mediante una escala *Likert* de cinco puntos (1 = *nada*; 5 = *mucho*). Los resultados se interpretan en el sentido de a mayor puntuación, mayor grado de inadecuación social.

El análisis factorial realizado por Méndez, Hidalgo et al. (2002) con una muestra de adolescentes españoles redujo el número de factores de la versión original anglosajona a cuatro, los cuales explicaron el 33,28% de la varianza total; *Conducta Agresiva/Antisocial*, *Habilidades Sociales/Asertividad*, *Orgullo/Arrogancia* y *Soledad/Ansiedad Social*.

El estudio realizado por Méndez, Hidalgo et al. (2002) reveló que los coeficientes de consistencia interna y fiabilidad test-retest fueron elevados. Además, la validez de constructo del MESSY fue apoyada por las correlaciones con otros cuestionarios

de asertividad, conducta prosocial y antisocial y variables de personalidad.

***Escala de Asertividad para Adolescentes (Assertiveness Scale for Adolescent, ASA; Lee et al., 1985).***

La ASA evalúa el rechazo de peticiones irracionales y la defensa de derechos personales en las relaciones con amigos, maestros, padres y desconocidos. Consta de 33 ítems y tres opciones de respuesta: *asertiva, no-asertiva, agresiva o pasivo-agresiva*. El sujeto debe elegir la respuesta que mejor describa lo que haría en cada situación.

Para la corrección de la prueba hay que tener en cuenta que una de las tres opciones de respuesta en cada ítem es considerada como una respuesta asertiva “apropiada”. A cada una de estas respuestas se le asigna un punto y, una vez que el sujeto cumplimenta la prueba, estas puntuaciones son sumadas, dando lugar a una puntuación global de asertividad. Puntuaciones elevadas indican mayor grado de asertividad.

Los coeficientes de consistencia interna y estabilidad temporal de la prueba hallados por Inglés et al. (2004) fueron altos y similares a los obtenidos por Lee et al. (1985) en una muestra de adolescentes norteamericanos.

La validez de constructo de la ASA fue estudiada mediante el análisis de las correlaciones con otras escalas que evaluaban asertividad, agresividad y sumisión, miedos sociales, inestabilidad emocional, extraversión y psicoticismo (Inglés et al., 2004).

***Batería de Socialización-Autoevaluación (BAS-3; Silva y Martorell, 1987).***

La BAS-3 es un cuestionario cuyo objetivo consiste en la evaluación de la conducta social juvenil. Contiene 65 elementos de aspectos facilitadores de la socialización y de aspectos inhibidores o perturbadores de la misma, más 10 ítems destinados a evaluar el grado de sinceridad de los sujetos. Los ítems se valoran mediante dos categorías de respuesta (*si/no*).

Esta prueba permite obtener un perfil de la conducta social de los adolescentes mediante las puntuaciones obtenidas en cinco escalas derivadas a través de análisis factorial: *Consideración con los Demás, Autocontrol en las Relaciones Sociales, Retraimiento Social, Ansiedad Social/Timidez y Liderazgo*. A las cinco escalas de socialización se agrega una escala de *Sinceridad*, siguiendo la idea de la versión española del EPQ-J.

Las puntuaciones directas de las seis escalas pueden obtenerse sumando las respuestas *si* o *no* que coincidan con la dirección de la escala. Los resultados se interpretan en el sentido de a mayor puntuación, mayor socialización.

En cuanto a la fiabilidad, los factores presentaron coeficientes de consistencia interna adecuados, aunque la homogeneidad de la escala de *Sinceridad* fue moderada. La fiabilidad test-retest de las escalas de socialización fue algo menor.

La validez de constructo fue estudiada mediante el análisis de las correlaciones con medidas de rendimiento académico,

neuroticismo, extraversión, psicoticismo, conducta antisocial, impulsividad, empatía, afán de aventura e inteligencia. Así mismo, los autores comprobaron que las escalas no guardan relación con el rendimiento académico y tampoco discriminan adecuadamente entre “normales pedagógicos” y “deficientes pedagógicos”. Sin embargo, aparecen diferencias significativas entre delincuentes y no delincuentes, reflejándose en los primeros deficiencias de socialización.

En un estudio posterior, Silva y Martorell (1991) hallaron que la BAS-3 presentaba una estructura factorial muy similar a la obtenida por estos autores en 1987. La única diferencia fue la separación del factor que aunaba (con signo contrario) *Autocontrol en las Relaciones Sociales y Agresividad*, en ambos componentes. Así, los nuevos análisis factoriales del BAS-3 ofrecieron seis factores que explicaron el 35,6% de la varianza total: *Consideración con los Demás, Retraimiento Social, Ansiedad/Timidez, Liderazgo, Autocontrol en las Relaciones Sociales y Agresividad*. Además, el análisis factorial a partir de estos factores arrojó una estructura bifactorial (factores de segundo orden); el primero, reúne las escalas primarias de *Consideración con los Demás y autocontrol en las Relaciones Sociales*, en un polo, y *Agresividad*, en el otro. Este gran factor resultante fue denominado “*Conducta Prosocial vs. Conducta Antisocial*”. El segundo factor reúne las escalas primarias de *Liderazgo*, en un polo y *Ansiedad/Timidez y Retraimiento Social*, en el otro polo, y fue denominado “*Sociabilidad vs. Insociabilidad*”. Estos datos permitieron considerar, en un nivel más elevado, a la *Socialización* como una dimensión unitaria (factor terciario).

### ***Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (Teenage Inventory of Social Skills, TISS; Inderbitzen y Foster, 1992).***

Esta prueba evalúa la competencia social de los adolescentes en las relaciones con sus iguales. Consta de 40 ítems agrupados en dos escalas, *Conducta Prosocial y Conducta Antisocial* (Inderbitzen y Foster, 1992). Los ítems se valoran mediante una escala *Likert* de seis puntos (1 = *no me describe nada*; 6 = *me describe totalmente*). Ofrece dos puntuaciones, una de conducta prosocial y otra de conducta antisocial, las cuales se obtienen sumando los valores asignados por los sujetos a los ítems que componen ambas dimensiones. Puntuaciones altas indican elevada conducta prosocial o antisocial.

Existen versiones separadas del cuestionario para chicos y chicas, idénticas excepto para el uso de nombres y pronombres.

Inglés, Hidalgo et al. (2003) analizaron las propiedades psicométricas de la traducción española del TISS. El análisis factorial confirmatorio corroboró la existencia de dos factores, *Conducta Prosocial y Conducta Antisocial*. Los coeficientes de consistencia interna fueron similares a los obtenidos en el estudio de Inderbitzen y Foster (1992).

La validez de constructo también fue probada mediante correlaciones estadísticamente significativas con puntuaciones autoinformadas en aserción, inadecuación social, agresividad y sumisión. Además, la conducta prosocial correlacionó positivamente con extraversión y negativamente con psi-

coticismo, mientras que la conducta antisocial correlacionó positivamente con psicoticismo (Inglés, Hidalgo et al., 2003).

***Escala de Asertividad (EA; Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993).***

La EA consta de 20 ítems que muestrean una gama de conductas sociales, como expresar enfado y desagrado, oponerse y defender derechos personales, hacer peticiones, iniciar y mantener conversaciones, manifestar opiniones o hacer y recibir cumplidos, en las áreas familiar, escolar y otras. Incluye tres opciones de respuesta: *asertivo*, *agresivo* y *sumiso*, combinadas de dos en dos, para que el sujeto realice tres elecciones forzadas por pares de tipos de comportamiento social, obteniéndose tres puntuaciones que indican la probabilidad relativa de responder asertiva, agresiva o sumisamente.

Godoy et al. (1993) analizaron la estructura factorial de la EA. El análisis factorial aisló tres factores que explicaron el 50,65% de la varianza: Asertividad, Agresividad y Sumisión.

Los autores obtuvieron coeficientes de consistencia interna y fiabilidad test-retest satisfactorios para las tres escalas.

La validez concurrente fue estudiada mediante la correlación de las tres escalas de la EA con otros cuestionarios que evaluaban constructos similares o relacionados.

La validez criterial o discriminante fue analizada comparando tres grupos de sujetos: sin problemas, con problemas de

aprendizaje, y con problemas de aprendizaje más problemas de conducta. La escala de Agresividad fue la única que discriminó entre los grupos (Godoy et al., 1993).

***Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales (ADCA-1; García y Magaz, 2000a).***

El ADCA-1 fue diseñado para identificar las actitudes y el sistema de valores del adolescente respecto a las relaciones sociales y establecer el perfil de actitudes y valores del sujeto evaluado (pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo).

El ADCA-1 incluye dos subescalas; *Auto-Asertividad*, constituida por 20 ítems que evalúan el grado en que una persona se respeta a sí misma; sus propias ideas, sentimientos y comportamientos y *Hetero-Asertividad*, formada por 15 elementos que miden el respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos y valores, gustos, deseos o preferencias de los demás. Los 35 ítems son valorados mediante una escala *Likert* de cuatro puntos que oscila de “*nunca o casi nunca*” a “*siempre o casi siempre*”.

La corrección del ADCA-1 se realiza mediante una plantilla. A partir de las puntuaciones directas, se puede obtener: a) la puntuación centil correspondiente a la muestra de tipificación y, b) el porcentaje de hábitos asertivos del sujeto, respecto del total de hábitos posibles, según la escala. Para obtener estos datos se puede utilizar el programa informático TIPI-SOFT, que se adjunta al manual técnico del ADCA-1.



La consistencia interna y la fiabilidad test-retest de ambas subescalas fue alta (García y Magaz, 2000a).

Para valorar la validez de contenido del ADCA-1, se empleó el método de jueces. La validez externa del ADCA-1 fue apoyada por su capacidad para identificar claramente las actitudes y valores en las interacciones sociales de los sujetos pasivos, pasivo-agresivos, agresivos y asertivos, utilizando como criterio externo la clasificación realizada por un experto (orientador) de estos estilos de respuesta, mediante una entrevista. Finalmente, la correlación con otras escalas de asertividad, ansiedad-rasgo, estrés y problemas de ansiedad relacionados con situaciones escolares y sociales en general apoyó la validez concurrente y discriminante del ADCA-1.

#### ***Escala Autoinforme de Hábitos Asertivos (AIHA, García y Magaz, 2000b).***

La AHIA fue diseñada para que el propio adolescente informara sobre su forma habitual de actuar en las relaciones sociales. Pretende identificar los hábitos de comportamiento asertivo con relación a uno/a mismo/a y con relación a los demás y establecer un perfil de comportamiento interpersonal del sujeto evaluado (pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo).

La AHIA incluye dos subescalas; *Auto-Asertividad*, constituida por 16 ítems que evalúan la expresión sincera y cordial de los sentimientos propios y de defensa de los propios valores, gustos, deseos o preferencias y *Hetero-Asertividad*, formada por

ocho elementos que miden el respeto a la expresión sincera y cordial de los sentimientos y valores, gustos, deseos o preferencias de los demás. Los 24 ítems son valorados mediante una escala dicotómica (*si/no*).

La corrección de la AHIA se realiza mediante una plantilla. A partir de las puntuaciones directas, se puede obtener: a) la puntuación centil correspondiente a la muestra de tipificación y, b) el porcentaje de hábitos asertivos del sujeto, respecto del total de hábitos posibles, según la escala. Para obtener estos datos se puede utilizar el programa informático TIPI-SOFT, que se adjunta al manual técnico de la AHIA.

Los coeficientes de consistencia interna y de estabilidad temporal de ambas escalas fueron de moderados a altos (García y Magaz, 2000b).

Al igual que en el caso del ADCA-1, la validez de contenido del AHIA fue valorada mediante el método de jueces. La validez también fue apoyada por su capacidad para identificar claramente los estilos de respuesta pasivo, pasivo-agresivo, agresivo y asertivo, utilizando como criterio externo la clasificación realizada por un experto (orientador) de estos estilos de respuesta, mediante una entrevista. Además, la correlación con otras escalas de ansiedad, estrés, problemas de ansiedad relacionados con situaciones escolares y asertividad, autoinformada e informada por padres y profesores, apoyó la validez concurrente del instrumento (García y Magaz, 2000b).

***Escala de Habilidades Sociales (EHS; Gismero, 2000).***

La EHS está compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales, y cinco de ellos en sentido positivo. Consta de cuatro alternativas de respuesta, desde 1 “*no me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría*” a 4 “*muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos*”. A mayor puntuación global, el sujeto expresa más habilidades sociales y capacidad de aserción en distintos contextos.

El análisis factorial exploratorio aisló seis factores que explicaron el 37,7% de la varianza total: *Autoexpresión en Situaciones Sociales, Defensa de los Propios Derechos como Consumidor, Expresión de Enfado o Disconformidad, Decir No y Cortar Interacciones, Hacer Peticiones e Iniciar Interacciones Positivas con el Género Opuesto*.

Dada la interrelación entre los factores, la autora decidió realizar un análisis factorial de segundo orden, el cual muestra claramente dos bloques de conductas: el primer factor, representaría lo que tradicionalmente se ha entendido por *Conducta Asertiva*, esto es, decir no, defender los propios derechos, saber cortar una comunicación y expresar sentimientos negativos justificados, mientras que el segundo factor tendría más relación con *Habilidades Heterosociales* (hacer cumplidos, tomar iniciativas frente al género opuesto) y relativas a la autoexpresión positiva en situaciones sociales (grupos) o frente a personas conocidas: expresar opiniones, sentimientos o peticiones.

La consistencia interna para la puntuación global fue adecuada, aunque la autora no proporcionó datos relativos a las subescalas y a la estabilidad temporal de la EHS (Gismero, 1996).

La validez convergente y divergente de esta prueba fue analizada mediante la correlación entre la puntuación global del instrumento y puntuaciones en autodescripciones globales relativas a aserción, adecuación en las relaciones sociales, autoconcepto general y otras variables de personalidad.

***Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA; Inglés, 2001,2003; Inglés et al., 2000, 2001; Inglés et al., en prensa).***

El CEDIA evalúa las dificultades interpersonales en la adolescencia. Está compuesto por 36 ítems. Existen versiones separadas del cuestionario para chicos y chicas, idénticas excepto para el uso de nombres y pronombres. Los adolescentes valoran cada ítem mediante una escala de 5 puntos, de acuerdo con la dificultad que, generalmente, le supone cada situación y relación social (0 = *ninguna dificultad*; 4 = *máxima dificultad*).

El análisis factorial realizado por Inglés et al. (en prensa) corroboró la existencia de cinco factores que explicaron el 42,86% de la varianza: *Asertividad, Relaciones Heterosexuales, Hablar en Público, Relaciones Familiares y Amigos Íntimos*. El CEDIA ofrece la posibilidad de obtener una puntuación para cada subescala y una puntuación total. A mayor puntuación, mayor dificultad interpersonal o malestar social.

La consistencia interna y la fiabilidad test-retest de las subescalas y de la puntuación total fueron moderadas (Inglés et al., 2000; en prensa).

La validez concurrente y divergente

aplicación y tipificación de los cuestionarios, inventarios y escalas de habilidades sociales y, en la Tabla 3 se describe el contenido de un ítem representativo de cada una de las escalas y/o subescalas que conforman los instrumentos revisados.

**Tabla 2**  
**Cuestionarios, inventarios y escalas de habilidades sociales empleados en población adolescente española**

Instrumento	Edad de aplicación	Número de ítems	Duración (minutos)	Administración	Tipificación
LSSP	12-18	60	15-20	Individual o colectiva	Centiles para subescalas y puntuación total por género y grupos de edad (12-13, 14-15 y 16-18).
MESSY	12-18	62	15-20	Individual o colectiva	Centiles para subescalas y puntuación total por género y grupos de edad (12-13, 14-15 y 16-18).
ASA	12-18	33	30-35	Individual o colectiva	Centiles para subescalas por género y escolarización (de 6 <sup>o</sup> de Educación Primaria a 1 <sup>o</sup> de Bachillerato).
BAS-3	11-19	75	25-30	Individual o colectiva	
TISS	12-17	40	10-15	Individual o colectiva	Centiles para escalas por género.
EA	10-18	20	20-25	Individual o colectiva	Centiles para escalas por género y escolarización (de 5 <sup>o</sup> de Educación Primaria a 2 <sup>o</sup> de Bachillerato).
ADCA-1	> 12	35	10-15	Individual o colectiva	Centiles para escalas por grupos de edad (adolescentes de 12 a 18, estudiantes universitarios y adultos en general).
AIHA	> 12	24	5-10	Individual o colectiva	Centiles para escalas por género.
EHS	> 12	33	10-15	Individual o colectiva	Centiles para subescalas y puntuación total por género y grupos de edad (adolescentes y adultos).
CEDIA	12-18	36	10-15	Individual o colectiva	Centiles para subescalas y puntuación total por género y grupos de edad (12-13; 14-15 y 16-18).

Nota. (—). Los autores no proporcionan baremos

fue estudiada examinando la correlación entre las puntuaciones del CEDIA y las puntuaciones de cuestionarios de habilidades sociales, ansiedad social y personalidad (Inglés et al., en prensa). Además, Inglés et al. (2001) hallaron que el CEDIA discriminó adecuadamente adolescentes con y sin ansiedad social generalizada, con y sin miedo a hablar en público, introversos y extroversos y estables e inestables emocionales.

A modo ilustrativo, en la Tabla 2 se presenta información relativa a las edades de aplicación, número de ítems, duración de la

## DISCUSIÓN

### *Validez de constructo: Estructura factorial*

Las soluciones factoriales de los distintos cuestionarios revelan que el constructo habilidades sociales presenta una naturaleza multidimensional, es decir, está compuesto por dos o más dimensiones. Este hecho da lugar a que la mayoría de cuestionarios, inventarios y/o escalas de habilidades sociales ofrezcan la posibilidad de obtener dos tipos de puntuaciones: a) una puntuación global o total, apoyada en el supuesto de la generali-

dad de la conducta interpersonal, es decir, las respuestas de los sujetos a las preguntas formuladas están influidas por un factor común o nivel general de funcionamiento interpersonal (Caballo, 1993a), y b) tantas puntuaciones específicas como ítems o dimensiones (subescalas) contenga el instrumento en cuestión, apoyadas en el supuesto de la especificidad situacional, es decir, la conducta interpersonal del sujeto depende funcionalmente de los contextos sociales en los que habitualmente se desenvuelve y de las características de las personas con las que se relaciona (por ejemplo, edad, género, grado de conocimiento, nivel de autoridad y número). Este hecho lleva a plantearnos cuestiones como, ¿qué tipo de puntuación es la mejor?, o ¿cuándo debemos utilizar uno u otro tipo de puntuación? La respuesta, en cualquier caso, estaría determinada por el tipo de evaluación que se desee realizar. Así, puesto que las puntuaciones totales encubren o enmascaran la variabilidad situacional que caracteriza a la conducta interpersonal (Bellack, 1979), éstas podrían ser útiles en procesos de selección poco finos, por ejemplo, detección de sujetos con alta y baja competencia social (Bellack; 1979; Caballo, 1993a), mientras que las puntuaciones derivadas de escalas o subescalas homogéneas (por ejemplo, factores) posibilitarían una evaluación más pormenorizada, es decir, permitirían conocer qué estilo de respuesta social es más característico en cada individuo (sumisión, asertividad, agresividad), en qué áreas, situaciones o contextos el sujeto presenta un mayor desajuste socioafectivo y cuáles son las características de las personas ante las cuales presenta dificultad, es decir, tendrían una mayor capacidad predictiva del nivel de competencia social en situaciones específicas (Bellack, 1979).

La estrategia más común de análisis de la estructura latente fue el análisis factorial exploratorio. La mayoría de estos trabajos asumen que los factores o dimensiones subyacentes son ortogonales, utilizando como procedimiento de rotación el varimax.

El criterio de selección de factores más utilizado fue el de autovalores iguales o mayores que 1, aunque la investigación ha demostrado que la utilización de este criterio puede subestimar o sobreestimar el número apropiado de factores, por lo que algunos investigadores recomiendan utilizar como criterio la técnica del *scree test* o *scree plot* (Floyd y Widaman, 1995).

### **Fiabilidad**

Al contrario de lo que ocurre con los cuestionarios que evalúan ansiedad social en estudiantes de secundaria (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa et al. 2003), la consistencia interna ha sido analizada en un número mayor de cuestionarios de habilidades sociales que la fiabilidad test-retest, aunque la diferencia es mínima. Los coeficientes de consistencia interna son más altos que los coeficientes de fiabilidad test-retest, hecho que se produce tanto en las puntuaciones totales como en las puntuaciones de los factores o subescalas. Estos datos son consistentes con los hallados por Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa et al. (2003) en el caso de los cuestionarios que evalúan ansiedad social.

La utilidad de los estudios de consistencia interna en cuestionarios, inventarios y/o escalas ha sido cuestionada por algunos autores (Cone y Hawkins, 1977) por

considerar que una alta consistencia interna supone que los ítems estarían midiendo un constructo homogéneo más que distintas conductas o emociones más o menos relacionadas, lo cual sería más consistente con una concepción de rasgos que con los presupuestos situacionales propios de la evaluación conductual (Vizcarro y García-Marcos, 1991). Sin embargo, sin negar el hecho verificado de la variabilidad situacional, puede afirmarse que las conductas sociales tienden a covariar (Inglés, 2001). Así, por ejemplo, un adolescente puede mostrarse tímido a la hora de tomar la iniciativa, iniciar conversaciones, etc., en distintas situaciones sociales, aunque le resulte más fácil con compañeros que con figuras de autoridad no familiares (por ejemplo, los profesores). Por tanto, aunque es cierto que los adolescentes desarrollan patrones distintos de relaciones interpersonales a través de y dentro de los distintos contextos sociales, también se produce un considerable solapamiento en el estilo interpersonal de un adolescente a través de dichos contextos, lo que permite a los psicólogos y psicopedagogos caracterizar niveles globales de ajuste interpersonal.

Respecto a los resultados sobre la estabilidad temporal de los cuestionarios examinados, es conveniente mantener cierta precaución ya que, en la mayoría de los casos, los intervalos temporales utilizados son demasiado cortos. En este sentido, es necesario realizar estudios adicionales en los que se evalúe la fiabilidad test-retest en intervalos temporales más amplios (de 6 a 12 meses), lo que permitiría realizar afirmaciones más fehacientes sobre la efectividad de los programas de enseñanza de habilidades sociales.

### **Validez de constructo: otros procedimientos metodológicos**

Los procedimientos metodológicos más empleados en la validación de los cuestionarios de habilidades sociales, además del análisis factorial, han sido, en primer lugar, la relación con otros cuestionarios que evalúan constructos iguales o similares (ej., asertividad, agresividad, sumisión, prosociabilidad) y, en segundo lugar, la relación con otros cuestionarios que evalúan constructos relacionados (ej., inestabilidad emocional, extraversión y psicoticismo).

Tan solo en algunos de los cuestionarios revisados se ha analizado la validez criterial, es decir, la correlación con otros procedimientos de evaluación (ej., entrevistas, medidas sociométricas, escalas de valoración de adultos o tests de representación de papeles). Esta situación podría justificarse por el hecho de que varios estudios han puesto de manifiesto que este tipo de medidas tienen un escaso poder predictor o correlacionan escasamente con otros procedimientos de evaluación (Beck y Heimberg, 1983; Caballo, 1993a; Monjas, 2000). Por ello, algunos investigadores consideran que los cuestionarios no deberían usarse como única medida de selección de sujetos o de cambio en los programas de tratamiento (Monjas, 1994). Sin embargo, hay que tener en cuenta que las demás estrategias de evaluación tienen también serias limitaciones (Caballo, 1993b). Además, la validez criterial de los cuestionarios ha sido analizada, generalmente, comparando las respuestas de los sujetos obtenidas en los cuestionarios con las obtenidas en medidas conductuales como los tests de representación de papeles

(Caballo, 1993b; Segrin, 1998). Según Beck y Heimberg (1983) esta estrategia es susceptible de numerosas críticas. En primer lugar, las medidas conductuales, cognitivas y emocionales son representativas de distintos sistemas de respuesta y, por tanto, no cabe esperar que correlacionen. En segundo lugar, el uso de los tests de representación de papeles como criterio presupone la validez de constructo de éstos, la cual ha sido puesta en duda en numerosas investigaciones realizadas con niños y adolescentes (Kazdin et al., 1984; Ollendick, 1981) y, en tercer lugar, esta estrategia asume que la valoración de la conducta a través de los tests de representación de papeles es un criterio relevante para medir autopercepciones, es decir, que la conducta y las autopercepciones son más o menos isomorfas, supuesto que debería ser cuestionado (Beck y Heimberg, 1983).

Pese a las numerosas críticas respecto a las propiedades psicométricas, en los últimos años se ha avanzado mucho en la tecnología psicométrica, elaborándose cuestionarios de habilidades sociales para adolescentes con mayor fiabilidad y validez. Concretamente, el MESSY y la BAS-3 son los cuestionarios más empleados, si bien recientemente se ha incrementado de manera notable el número de estudios que avalan las propiedades psicométricas del CEDIA.

Futuras investigaciones deberán centrarse en el estudio de la fiabilidad test-retest del TISS y la EHS, así como profundizar en el análisis de la validez de constructo de la mayoría de los instrumentos examinados, obteniendo correlaciones con autoinfor-

mes que evalúen constructos independientes (ej., ansiedad, depresión, autoestima, rendimiento académico) y examinando sus puntuaciones en grupos contrastados, así como analizando la sensibilidad de éstos para detectar el cambio terapéutico operado tras la aplicación de programas de entrenamiento en habilidades sociales.

## BIBLIOGRAFÍA

Andrews, D.W. y Francis, S. (1989). Development of Perceived Adolescent Relationship Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 305-306.

Beck, J.G. y Heimberg, R.G. (1983). Self-report assessment of assertive behavior: A critical analysis. *Behavior Modification*, 7, 451-487.

Bellack, A.S. (1979). A critical appraisal of strategies for assessing social skills. *Behavioral Assessment*, 1, 157-176.

Bellack, A.S. y Hersen, M. (1977). Self-report inventories in behavioral assessment. En J.D. Cone y R.P. Hawkins (Eds.), *Behavioral assessment: New directions in clinical psychology* (168-204). Nueva York: Brunner/Mazel.

Botvin, G.J., Epstein, J.A., Baker, E., Diaz, T. y Ifill-Williams, M. (1997). School-based drug abuse prevention with inner-city minority youth. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 6, 5-19.

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

Caballo, V.E. (1993b). Relaciones entre

- diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- Cavell, T.A. y Kelley, M.L. (1994). The Checklist of Adolescent Problem Situations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 226-238.
- Cone, J.D. y Hawkins, R.P. (1977). *Behavioral assessment. New directions in clinical psychology*. Nueva York: Brunner/Mazel Publishing.
- Connolly, J. (1989). Social Self-Efficacy in adolescence: Relations with self concept, social adjustment and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 258-269.
- Connor, J., Dann, L. y Twentyman, C. (1982). A self-report measure of assertiveness in young adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 101-106.
- Farrell, A.D., Ampy, L.A. y Meyer, A.L. (1998). Identification and assessment of problematic interpersonal situations for urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 293-305.
- Fernández-Ballesteros, R. (1994). El proceso en evaluación conductual. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (111-158). Madrid: Pirámide.
- Floyd, F.J. y Widaman, K.F. (1995). Factor analysis in the development and retinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299.
- García, M. y Magaz, A. (2000a). *Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales. Manual de referencia*. Bilbao: Albor-Cohs.
- García, M. y Magaz, A. (2000b). *Escalas Magallanes de Hábitos Asertivos. Manual de referencia*. Bilbao: Albor-Cohs.
- Gismero (1996). *Habilidades sociales y ansiedad nerviosa*. Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia Comillas.
- Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales: Manual*. Madrid: TEA.
- Gresham, F.M y Elliott, S.N. (1990). *SSRS: Social Skills Rating System*. Circle Pines, Mn.: AGS.
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J.M., Martorell, M.C., Navarro, A.M. y Silva, F. (1993). Escala de Asertividad (EA). *Evaluación de la personalidad infantil y juvenil* (vol. II). Madrid: MEPSA.
- Goldberg, C.J. y Botvin, G.J. (1993). Assertiveness in hispanic adolescents: Relationship to alcohol use and abuse. *Psychological Reports*, 73, 227-238.
- Inderbitzen, H.M. (1994). Adolescent peer social competence: A critical review of assessment methodologies and instruments, En T.H. Ollendick y R.J. Prinz (Eds.). *Advances in Clinical Child Psychology* (227-259). Nueva York: Plenum Press.
- Inderbitzen, H.M. y Foster, S.L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459.
- Inglés, C.J. (2001). *Elaboración y validación psicométrica del Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia, Murcia.

- Inglés, C.J. (2003). *Programa de Enseñanza de Habilidades Interpersonales para Adolescentes (PEHIA)*. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C.J., Hidalgo, M.D. y Méndez, F.X. (en prensa). Interpersonal difficulties in adolescence: A new self-report measure. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Inglés, C.J., Hidalgo, M.D., Méndez, F.X. e Inderbitzen, H.M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Inglés, C.J., Méndez, F.X. e Hidalgo, M.D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, 12, 390-398.
- Inglés, C.J., Méndez, F.X. e Hidalgo, M.D. (2001). Dificultades interpersonales en la adolescencia: ¿Factor de riesgo de fobia social? *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6, 91-104.
- Inglés, C.J., Méndez, F.X., Hidalgo, M.D. y Estévez, C. (2004, abril). *Validación psicométrica española de la Assertiveness Scale for Adolescents (ASA) en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria*. VII European Conference on Psychological Assessment, Málaga, España.
- Inglés, C.J., Méndez, F.X., Hidalgo, M.D., Rosa, A.I. y Orgilés, M. (2003). Cuestionarios inventarios y escalas de ansiedad social para adolescentes: Una revisión crítica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, 1-21.
- Inglés, C.J., Méndez, F.X., Hidalgo, M.D. y Spence, S.H. (2003). The List of Social Situation Problems: Reliability and validity in an adolescent Spanish-speaking sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 25, 65-74.
- Lee, D.Y., Hallberg, E.T., Slemon, A.G. y Haase, R.F. (1985). An assertiveness scale for adolescent. *Journal of Clinical Psychology*, 41, 51-57.
- Lindsay, W. y Lindsay, I. (1982). A self-report questionnaire about social difficulty for adolescents. *Journal of Adolescence*, 5, 63-69.
- Loranger, M. y Arsenault, R. (1989). Self-evaluation questionnaire of social skills for adolescent in high school. *Journal of Adolescent Research*, 4, 75-91.
- Loranger, M., Poirier, M. y Gauthier, P. (1983). Self-assessment questionnaire on school-related social behaviors. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 15, 94-114.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F. y Hessel W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335-340.
- Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. e Inglés, C.J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills for Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 30-42.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J. e Hidalgo, M. D. (1999). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público: Estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. *Psicothema*, 11, 65-74.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J. e Hidalgo, M. D. (2002). Estrés en las relaciones interpersonales.



- les: Un estudio descriptivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 8, 23-31.
- Monjas, M.I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M.A. Verdugo (Ed.), *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* (423-497). Madrid: Siglo XXI.
- Monjas, M.I. (2000). *La timidez en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Ollendick, T.H. (1981). Assessment of social interaction skills in school children. *Behavioral Consulting Quarterly*, 1, 227-243.
- Piotrowski, C. y Keller, J.W. (1984). *Attitudes toward clinical assessment by members of the AABT*. Southern Psychological Association, Nueva Orleans.
- Rosa, A.I., Inglés, C.J., Olivares, J., Espada, J.P., Sánchez-Meca, J. y Méndez, J. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: De menos a más. *Psicología Conductual*, 10, 543-561.
- Segrin, C. (1998). Interpersonal communication problems associated with depression and loneliness. En P.A. Anderson y L.A. Guerrero (Eds.), *The handbook of communication and emotion* (215-242). Nueva York: Academic Press.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1987). *BAS-3. Batería de Socialización*. Madrid: TEA.
- Silva, F. y Martorell, M. C. (1991). La Batería de Socialización: Nuevos datos sobre estructura y red nomológica. *Evaluación Psicológica/Psychological Assessment*, 7, 349-367.
- Silva, F. y Moro, M. (1994). Evaluación conductual en niños y adolescentes. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Evaluación conductual hoy: Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (715-742). Madrid: Pirámide.
- Spence, S.H. (1980). *Social skills training with children and adolescents: A counselor's manual*. Windsor: NFER.
- Vaal, J.J. y McCullagh, J. (1977). The Rathus Assertiveness Schedule: Reliability at the junior high school level. *Adolescence*, 12, 411-419.
- Vizcarro, C. y García-Marcos, J.A. (1991). Los autoinformes. En R. Fernández-Ballesteros y J.A.I. Carboles (Eds.), *Evaluación conductual: Metodología y Aplicaciones* (219-252). Madrid: Pirámide.