

HABILIDADES SOCIALES Y ÉXITO ACADÉMICO: EXPECTATIVAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

SOCIAL SKILLS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: SECONDARY TEACHER EXPECTATIONS

María J. **Mudarra**¹

Berta I. **García-Salguero**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación
Madrid, España

RESUMEN

Comprender cuáles son las habilidades sociales (HHSS) consideradas relevantes por los profesores de Enseñanza Secundaria (ES) para el éxito académico de sus alumnos facilitará propuestas de intervención eficaces para mejorar la capacidad de respuesta del alumno a demandas específicas de contextos educativos, disminuyendo su vulnerabilidad ante situaciones de riesgo. En una muestra de 198 profesores españoles (centros públicos, privados y concertados) se analizan las HHSS evaluadas como críticas mediante el Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS) así como la significatividad de las relaciones entre características del profesor y dichas HHSS – pruebas de Chi-Cuadrado, Mediana, Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney-. Se confirma que en ES no hay HHSS valoradas por los profesores como “no importantes” para el éxito académico, todas son significativamente críticas, resultando de más a menos importantes la Cooperación, Responsabilidad, Extroversión, Aserción, Comunicación, Autocontrol y Empatía. Estos hallazgos se discuten respecto a resultados de otros estudios (e.g. Lane et al., 2010) destacando entre los profesores españoles mayor estimación de la Aserción que del Autocontrol, probablemente por cuestiones culturales. Los profesores aprecian las HHSS que favorecen la armonía en sus clases, enfatizando el cumplimiento

¹ *Correspondencia:* Universidad Nacional de Educación a Distancia, Departamento MIDE II C/ Juan del Rosal, 14, 28040 Madrid, España.
Correo-e: mjmudarra@edu.uned.es

de las normas y la participación en actividades grupales favorecedoras de un buen ambiente de aprendizaje. Finalmente, se obtienen mínimas diferencias en HHSS según la etapa educativa del profesor (ESO, Bachillerato, FP) y sus años de experiencia. Se detectan algunas diferencias en función del género –las profesoras valoran más la Comunicación, Aserción, Autocontrol y Extroversión-. Se discuten implicaciones, limitaciones del estudio y futuras investigaciones.

Palabras clave: Competencia social, éxito académico, profesores, enseñanza Secundaria, expectativas, Social Skills Improvement System

ABSTRACT

Understanding which Social Skills are considered very important by Secondary Education Teachers for the academic achievement of their students for the would provide proposals for effective actions to improve the responsiveness of the student to specific demands from educational contexts, decreasing their vulnerability in case they had to face with risky situations. In a sample of 198 teachers belonging from public, private and charter schools, Social Skills, which were considered as critical by the Social Skills Improvement System –Rating Scales (SSIS-RS) has been analyzed by performing statistical analysis as Test of Chi-Square, Medium, Kruskal-Wallis and Mann-Whitney, as well as the significance of the relationship between teacher characteristics and those Social Skills. It is confirmed that in Secondary Education there is not any Social Skill which is considered as “not important” for academic achievement by teachers. Every Skill is significantly critical, resulting from the most to the least important, Cooperation, Responsibility, Engagement, Assertion, Communication, Self-Control and Empathy. Regarding other studies, it highlights to be higher estimated Assertion than Self-Control, probably for cultural reasons. And very low differences in Social Skills according with the teacher’s educational stage (E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional) and years of teaching experience. There are some differences in accordance with their gender –female teachers give more value to Communication, Assertion, Self-Control and Engagement-. Implications, limitations of the study and future researches are discussed.

Keywords: Social skills, Academic Success, Teacher Attitudes, Secondary Education, Social Skills Improvement System

Introducción

Conocer cómo valoran los profesores las habilidades sociales (HHSS) de sus estudiantes para el logro académico es necesario si se desea -desde un enfoque orientador proactivo- promover el aprendizaje de HHSS específicas mediante refuerzos educativos coherentes, desarrollando sistemas de apoyo eficaces empíricamente fundamentados en datos aportados por los principales actores con sus variables características en cada comunidad educativa. Autores como Inglés et al. (2009) señalan que en los últimos años han proliferado, los estudios sobre conductas prosociales por su relevancia para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y el bienestar personal y social lo que, añadiríamos nosotros, supone clara evolución desde el enfoque remedial al preventivo ya que la conducta prosocial puede ejercer un efecto inhibitorio sobre conductas sociales negativas, factor clave para promover la competencia social en educación secundaria, cuando las HHSS adquieren

una importancia crucial para el ajuste social (Zsolnai, 2002). Recientemente Garaigordobil (2015) muestra como una de las cinco variables predictoras de la felicidad resultó ser la manifestación de conductas cooperativas, confirmando las relaciones entre el bienestar y la sociabilidad (Uusitalo-Malmivaara y Lehto, 2013). Desde ese enfoque, muchas escuelas, más que esperar a que emerjan conductas problemáticas en clase a las que responder con sanciones negativas, abogan por identificar las expectativas de los profesores sobre las conductas de estudiantes que contribuyen al éxito académico (Lane, Pierson, Stang y Carter, 2010) de modo que el alumno pueda adecuar su conducta a las expectativas del profesor o, en su caso, a negociarlas cuando ambas difieren.

En la actualidad, siguen vigentes las tres perspectivas sobre el constructo de HHSS planteadas por Gresham (1986) y Greenspan (1981) a saber: HHSS orientadas a las competencias sociales –priorizando variables del proceso de interacción social, los individuos socialmente competentes son aquellos que han desarrollado una comprensión intuitiva de las reglas y comportamientos apropiados en las interacciones- orientadas a resultados –valorando la relevancia del logro social obtenido- y orientadas al contenido –manifestando conductas predictoras de un adecuado funcionamiento social conforme demandas situacionales específicas-. No obstante, se tiende a modelos integradores, pues ni la elección de la estrategia social adecuada ni el logro de una meta social considerados aisladamente, son suficientes indicadores de la competencia social ya que para lograr metas sociales, los individuos ponen en marcha repertorios complejos de competencias cognitivas, emocionales y conductuales (Odom, McConnell y Brown (2008) y deben tenerse en cuenta factores contextuales desde los que valorar el éxito social de un comportamiento individual. Se distingue así entre factores internos que contribuyen a la competencia social, relativos al niño (neurológicos, temperamentales, cognitivos) y los que le afectan desde el exterior (familia, escuela, iguales, cultura) sobre todo, su contexto inmediato.

Ahora bien, si el éxito y el fracaso académico educativos están ligados a características personales y sociales de los estudiantes (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010) y, como se apunta desde Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) alrededor del 50% de las diferencias en rendimiento escolar pueden atribuirse a causas relacionadas directamente con el origen social, un 20% a la composición del centro –sobre todo cuando en España se distingue entre centros públicos y privados- y un 7% a factores estrictamente pedagógicos y organizativos, parece necesario intervenir sobre aspectos susceptibles de mejora para paliar/compensar otros difícilmente modificables desde la escuela (p.e. el origen social del alumno). De ahí la preocupación creciente por estudiar los efectos de los compañeros de clase (“peer effects”) –positivos o negativos- sobre el rendimiento académico (Sacerdote, 2011). Se constata que cuando en una clase estudiantes habilidosos, todos se benefician, aumenta el autoconcepto escolar y la autoeficacia académica (Gutiérrez y Clemente, 1993; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Ray y Elliott, 2006) disminuye la vulnerabilidad a la depresión, conductas disruptivas, absentismo, la probabilidad de repetir curso...el profesor puede enseñar mejor y los elevados logros académicos de los estudiantes motivar al resto de compañeros evitando su rechazo (Coie y Dodge, 1983; Dueñas y Senra, 2009; Hersh y Walker, 1983; Jiménez, 2003; Senra y Manzano, 2003; Zettergreen, 2003) (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Inglés et al., 2009; Malecki y Elliott, 2002; Walker, Irvin, Noell, y Singer, 1992; Welsh, Parke, Widaman, y O’Neil, 2001; Wentzel, McNamara, y Caldwell, 2004; Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004). Por el contrario, los déficits en HHSS se han relacionado empíricamente con múltiples resultados negativos: problemas conductuales, dificultades para desarrollar y mantener relaciones con iguales, problemas de desadaptación social, desórdenes emocionales y conductuales, abuso de alcohol y drogas, delincuencia, victimización, violencia e

incluso mayor riesgo de psicopatologías de adultos (Coie y Dodge, 1983; Lane, Carter, Pierson, y Glaeser, 2008; Webster-Stratton, Reid, y Hammond, 2001; Walker y Sevenson, 2002).

Las HHSS pueden considerarse como facilitadores académicos tal como definirían DiPerna y Elliott (2002) esto es, actitudes y conductas que permiten al estudiante, participar y beneficiarse de la instrucción en clase, abarcando diversos factores como motivación, habilidades interpersonales, implicación o técnicas de estudio y su influencia –aunque variable- es continua y significativa a lo largo de la escolaridad- (Welsh, Parke, Widaman y O’Neil, 2001). Por su parte, Davis, Solberg, Baca y Hargrove (2014) muestran el grado en que las competencias socioemocionales de aprendizaje (autoeficacia académica, motivación escolar, relaciones sociales, importancia de la escuela, gestión psicológica del estrés emocional y académico) pueden ser indicadores del éxito académico. Pero no todas las HHSS afectan del mismo modo, diversos autores (Gresham, 2000; Hersh y Walker, 1983; Kerr y Zigmond, 1986; Lane, Givner y Pierson, 2004; Lane, Pierson y Givner, 2004; Lane, Wehby, y Cooley, 2006; Walker y Rankin, 1983; Walker, Irvin, Noell y Singer, 1992) señalan que el autocontrol - control de la ira- la cooperación, la aserción, el cumplimiento de las normas y la respuesta a las correcciones del profesor son las principales HHSS por su influencia en el rendimiento académico. Particularmente el autocontrol, cooperación y aserción, han sido estudiadas por Lane et al. (2010) considerándose cruciales para el éxito en alumnos -con y sin discapacidad- y las relaciones entre el nivel educativo y el tipo de apoyo educativo recibido en escuelas diversas –en cuanto a la etnia y el nivel socioeconómico de sus alumnos-.

Objetivos

El objetivo general fue estudiar, en el contexto español, las expectativas de profesores de Educación Secundaria (ES) sobre la importancia de las HHSS de sus estudiantes para el logro del éxito académico, con la finalidad de promover refuerzos educativos coherentes, contribuir a establecer relaciones interpersonales positivas y favorecer su bienestar, efectos positivos documentados incluso en poblaciones de riesgo (Ang y Hughes, 2001, Barrera y Schulte, 2010, Gresham, Van y Cook, 2006). Así, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las HHSS que los profesores consideran o no críticas para el éxito académico (importancia Muy Alta/Alta, Baja/Muy Baja) evaluando el grado de importancia a nivel dimensional (escala) y de ítem.
- Analizar la importancia atribuida a las HHSS en función de variables características de los docentes como su etapa educativa, género, años de experiencia docente y titularidad del centro, por considerarlas posibles fuentes de diferencias significativas en sus percepciones sobre la importancia de las HHSS para el logro académico, replicando o no los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (Gresham, Dolstra., Lambros, McGlaughlin y Lane, 2000; Lane, Givner y Pierson 2004; Lane, Pierson y Givner, 2003; Lane, Pierson y Givner, 2004; Lane et al., 2010; Walker et al., 1992).

Método

Muestra

Se empleó un procedimiento de muestreo no probabilístico, por accesibilidad, logrando una muestra de 198 profesores en ejercicio, procedentes de centros educativos de todas las Comunidades Autónomas (CCAA) de España a excepción de Navarra, Extremadura, Ceuta y Melilla.

TABLA 1. Porcentaje de Participantes en cada categoría, por Etapa Educativa

Variables		Etapa Educativa								
		ESO		Bachillerato		FP		Otros		Total
		n	%	n	%	n	%	n	%	N
Género	Hombre	21	26,6	27	34,2	24	30,4%	7	8,9%	79
	Mujer	42	35,3	48	40,3	18	15,1%	11	9,2%	119
Experiencia docente	< 5 years	7	28,0	6	24,0	6	24,0%	6	24,0%	25
	5 to 10 years	16	34,8	18	39,1	7	15,2%	5	10,9%	46
	> 10 years	40	31,5	51	40,2	29	22,8%	7	5,5%	127
Tipo de Centro Ed.	Público	46	29,5	58	37,2	40	25,6%	12	7,7%	156
	Privado	3	25,0	4	33,3	1	8,3%	4	33,3%	12
	Concertado	14	46,7	13	43,3	1	3,3%	2	6,7%	30
Total Etapa Educativa		63	31,82	75	37,9	42	21,21	18	9,09	

Fuente: elaboración propia

Características de los profesores. Predominaron las profesoras 60.1% (n=119), docentes que ejercen en centros públicos 78.8% (n=156) particularmente en las etapas de Bachillerato 37.9% (n=75) y ESO 31.8% (n=63) y profesores con mucha experiencia, más de 10 años 66.2% (n=131) y entre 5 y 10 años de experiencia 22.7% (n=45).

Instrumento

Se recogió información -anónimamente, para proteger la confidencialidad de los datos- mediante una adaptación de la Escala de Habilidades Sociales dirigida al profesorado perteneciente al Social Skills Improvement System (SSIS) (Gresham y Elliott, 2008). Permite estimar la conducta social, siendo uno de los instrumentos más utilizados en el ámbito educativo, con cualidades métricas ampliamente demostradas (Gresham, Elliott, Cook, Vance y Kettler, 2010). Detecta la presencia de déficits en HHSS (e.g. incapacidad para cooperar con otros) posibles predictores de dificultades para el éxito dentro y fuera del ámbito educativo (Gresham, Cook, Collins, Dart, Rasetshwane, Truelson y Grant, 2010). Tras adaptar su contenido al contexto sociocultural español, se obtuvieron 46 ítems y 7 dimensiones de HHSS (Comunicación, Cooperación, Aserción, Responsabilidad, Empatía,

Extroversión y Autocontrol) aportando, como novedad, una escala Likert de estimación de importancia de 5 puntos (1= Muy Baja; 2=Baja; 3=Media; 4=Alta; 5=Muy Alta) en vez de los 3 puntos de la forma original (0=No importante 1=Importante 2=Crítico). Al emplear la escala de importancia se estaba priorizando la relevancia contextual en la valoración de las HHSS al tiempo que se agilizaba la aplicación del instrumento, favoreciendo la tasa de respuesta al mismo.

Las puntuaciones totales en cada dimensión se calcularon sumando las puntuaciones directas obtenidas en sus ítems (Comunicación, Aserción, Extroversión y Autocontrol: 7 ítems; Cooperación, Responsabilidad y Empatía: 6 ítems). Se obtuvieron así rangos de puntuaciones de 0 a 35 en las primeras y de 0 a 30 en las segundas. Los coeficientes α de fiabilidad calculados en la muestra actual fueron: Comunicación, .898; Cooperación, .935; Aserción, .798; Responsabilidad, .916; Empatía, .895; Extroversión, .838 y Autocontrol, .950. Los estudios de validez de su homónima original respecto al Behavior Assessment System for Children (BASC-2) arrojó un rango de intercorrelaciones de .71 (Gresham y Elliott, 2008).

Procedimiento y análisis de datos

Aplicaron la Escala de HHSS colaboradores de todas las CCAA a los que teníamos acceso por su interés profesional en el diagnóstico socioeducativo. Ellos invitaron por carta a participar en el estudio de 5 a 10 profesores de Secundaria en ejercicio. Debían cumplimentar la escala on-line diseñada mediante Google Drive, durante un periodo de 20 días en que permaneció activo su enlace. No fueron remunerados.

La descripción de la muestra y la comprobación de relaciones entre variables características del profesorado, se hizo mediante distribuciones de frecuencias, análisis de tablas de contingencia y coeficientes de correlación. Para evaluar el grado de importancia de cada una de las dimensiones de la Escala de HHSS y de sus ítems se ha optado por procedimientos no paramétricos calculándose los porcentajes por categoría de respuesta y los porcentajes agrupados correspondientes a las dos categorías inferiores (Muy Bajo-Bajo) y superiores (Alto-Muy Alto). A partir de ellos se ha calculado la X^2 para comprobar la existencia de diferencias significativas entre las valoraciones extremas. El análisis de la importancia en función de la etapa educativa se hizo mediante la prueba de Kruskal-Wallis y la prueba de la mediana con comparaciones múltiples a través del estadístico U de Mann-Whitney. El estudio de la importancia de las HHSS en función del género del profesor se hizo mediante la prueba de la mediana con la corrección de Yates y el cálculo de Chi Cuadrado y, en los casos en que se hallaron diferencias significativas, mediante la U de Mann-Whitney para realizar las comparaciones pertinentes. Finalmente, controlada la variable titularidad del centro, dicotomizada como público y no público, se analizó la importancia de las HHSS en función de la experiencia docente, dicotomizada en 3 niveles, profesores nóveles (<5 años de experiencia), experiencia media (5-10 años) y profesores muy experimentados (>10 años). Todos los análisis se llevaron a cabo con los programas informáticos de análisis de datos SPSS (versión 19) y Microsoft Excel (versión 10).

Resultados

HHSS importantes para el éxito académico

Todas las sub-escalas de HHSS son evaluadas como significativamente relevantes. Los profesores, de mayor a menor importancia, valoran la Cooperación, Responsabilidad, Extroversión, Aserción, Comunicación, Autocontrol y Empatía, especialmente, las 4 primeras sub-escalas son estimadas con una importancia Alta/Muy Alta por más del 50% de profesores (Cooperación, 59.26%; Responsabilidad, 55.39%; Extroversión, 53.90%; Aserción, 51.95%). Así, todas las HHSS resultan significativas salvo las correspondientes a los ítems 3, 4 y 21.

Respecto a la Cooperación (Tabla 2) en todos sus ítems el porcentaje acumulado en las categorías superiores es significativamente mayor que el correspondiente a las categorías inferiores, destacando la importancia concedida al seguimiento de las normas.

TABLA 2. Importancia de las HHSS de la sub-escala Cooperación

	% de Respuesta					Rptas. categorías extremas (%)		χ^2
	MB	B	M	A	MA	MB_B	MA_A	
COOPERACIÓN	3.43	11.78	25.51	31.07	28.18	15.24	59.26	309.1**
2. Seguir las instrucciones del profesorado	1.50	8.10	22.73	35.40	32.30	9.6	67.68	86.4**
7. Realizar las tareas sin molestar a los demás	4.00	13.60	22.22	30.30	29.80	17.68	60.1	45.8**
12. Participar adecuadamente en clase	2.50	9.60	25.76	30.30	31.80	12.12	62.12	66.7**
17. Prestar atención a las instrucciones del profesorado	3.00	10.60	24.24	32.80	29.30	13.64	62.12	61.4**
27. Ignorar las distracciones provocadas por sus compañeros. cuando trabaja en clase	7.10	19.20	26.77	25.30	21.70	26.26	46.97	11.6**
37. Respetar las normas del grupo	2.50	9.60	31.31	32.30	24.20	12.12	56.6	56.9**

Nota: ** = $p < .01$

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la sub-escala de Responsabilidad (Tabla 3) igualmente los profesores encontraron significativamente importantes todos sus ítems, especialmente el responsabilizarse de las propias acciones, al que más de la mitad de los profesores atribuyen una importancia alta o muy alta (60.1%).

TABLA 3. Importancia de las HHSS de la sub-escala Responsabilidad

	% de Respuesta					Rptas. categorías extremas (%)		χ^2
	MB	B	M	A	MA	MB_B	MA_A	
RESPONSABILIDAD	3.50	13.13	27.95	32.15	23.23	16.67	55.39	247.2**
6. Comportarse bien sin supervisión del profesorado	4.50	10.60	28.79	30.80	25.30	15.15	56.06	46.5**
16. Responsabilizarse de las propias acciones	4.50	17.20	18.18	28.80	31.30	21.72	60.1	35.7**
22. Actuar responsablemente en la relación con los demás	2.50	10.60	34.85	31.30	20.70	13.13	52.02	46.0**
26. Cuidar las pertenencias que le prestan	2.00	13.60	31.31	35.40	17.70	15.66	53.03	40.3**
32. Respetar las propiedades de los demás	3.50	10.60	30.30	32.80	22.70	14.14	55.56	48.7**
42. Asumir responsabilidades en las actividades grupales	4.00	16.20	24.24	33.80	21.70	20.2	55.56	32.7**

Nota: ** = $p < .01$

Fuente: elaboración propia

Dentro de la sub-escala Extroversión (Tabla 4) el participar en juegos o actividades grupales tiene una importancia elevada o muy elevada para el 63.64% de los profesores, valorando como esenciales también otras facetas relacionadas con la interacción social.

TABLA 4. Importancia de las HHSS de la sub-escala Extroversión

	% de Respuesta					Rptas. categorías extremas (%)		χ^2
	MB	B	M	A	MA	MB_B	MA_A	
EXTROVERSIÓN	2.39	11.26	32.47	39.01	14.87	13.64	53.90	332.6**
9. Hacer amigos con facilidad	2.00	10.10	31.82	40.40	15.70	12.12	56.06	56.1**
19. Interactuar adecuadamente con los compañeros	.50	8.10	31.82	40.40	19.20	8.59	59.6	75.6**
23. Unirse a actividades que ya han comenzado por iniciativa propia	5.60	16.20	28.28	34.30	15.70	21.72	50	22.1**
29. Proponer a otros realizar actividades en común	6.10	14.60	28.79	40.40	10.10	20.71	50.51	24.7**
33. Participar en juegos o actividades grupales	.50	5.10	30.81	43.90	19.70	5.56	63.64	96.5**
39. Iniciar conversaciones con sus iguales	.00	4.00	37.88	43.40	14.60	4.04	58.08	93.1**
43. Presentarse a otros por iniciativa propia	2.00	20.70	37.88	30.30	9.10	22.73	39.39	8.9**

Nota: ** = $p < .01$

Fuente: elaboración propia

Entre las HHSS de Aserción (Tabla 5) más de la mitad de los profesores consideran crítico que los alumnos manifiesten sus problemas (65.5%) y sepan defenderse por sí mismos (62.63%).

TABLA 5. Importancia de las HHSS de la sub-escala Aserción

	% de Respuesta					Rptas. categorías extremas (%)		χ^2
	MB	B	M	A	MA	MB_B	MA_A	
ASERCIÓN	1.21	12.90	33.91	37.46	14.50	14.14	51.95	299.7**
1. Solicitar ayuda a los adultos	.50	13.60	32.32	35.40	18.20	14.14	53.54	45.4**
5. Cuestionar apropiadamente las normas que puedan ser injustas	1.50	12.60	33.84	39.40	12.60	14.14	52.02	42.9**
11. Defenderse por sí mismo. ante un tratamiento injusto	1.00	8.10	28.28	43.40	19.20	9.09	62.63	79.1**
15. En caso de tener algún problema. manifestarlo a los profesores	.00	11.60	23.23	46.00	19.20	11.62	65.15	73.9**
25. Expresar sus sentimientos al sentirse agraviado	.00	12.60	34.85	40.40	12.10	12.63	52.53	48.4**
35. Erigirse en defensor de los demás si son tratados injustamente	3.00	14.10	38.89	35.40	8.60	17.17	43.94	23.2**
45. Decir cosas positivas de uno mismo sin presumir	2.50	17.70	45.96	22.20	11.60	20.2	33.84	6.8**

Nota: ** = $p < .01$

Fuente: elaboración propia

Entre las HHSS incluidas en Comunicación (Tabla 6) el 58.08% de los profesores estima que mantener el contacto visual al comunicarse y mostrarse receptivo cuando otros comienzan una conversación o actividad, tiene un grado de importancia alto o muy alto pero no tanto responder apropiadamente a las comunicaciones de los demás.

TABLA 6. Importancia de las HHSS de la sub-escala Comunicación

	% de Respuesta					Rptas. categorías extremas (%)		χ^2
	MB	B	M	A	MA	MB_B	MA_A	
COMUNICACIÓN	5.13	14.71	30.45	31.99	17.76	19.84	49.71	209.9**
4. Decir "por favor"	8.10	23.70	33.84	16.20	18.20	31.82	34.34	.2
10. Mostrarse receptivo cuando otros comienzan una conversación o actividad	2.00	12.10	27.78	35.40	22.70	14.14	58.08	52.9**
14. Hablar en un tono de voz adecuado	8.10	11.60	28.28	35.40	16.70	19.7	52.02	28.8**
20. Respetar el turno al participar en conversaciones	7.10	17.20	25.25	33.30	17.20	24.24	50.51	18.3**
24. Decir "gracias"	7.10	18.20	29.80	26.80	18.20	25.25	44.95	10.9**
30. Mantener contacto visual al comunicarse	2.00	10.10	29.80	38.40	19.70	12.12	58.08	59.6**
40. Utilizar gestos o ademanes apropiados hacia los demás	1.50	10.10	38.38	38.40	11.60	11.62	50	47.3**

Nota: ** = $p < .01$

Fuente: elaboración propia

Dentro de la sub-escala Autocontrol (Tabla 7) más de la mitad de los profesores (54.5%) estiman especialmente la capacidad del alumno para llegar a acuerdos y asumir compromisos en situaciones conflictivas.

TABLA 7. Importancia de las HHSS de la sub-escala Autocontrol

	% de Respuesta					Rptas. categorías extremas (%)		χ^2
	MB	B	M	A	MA	MB_B	MA_A	
AUTOCONTROL	5.27	19.84	25.69	35.09	14.14	25.11	49.21	108.3**
21. Mantener la calma al ser objeto de burla	9.60	21.20	29.29	31.80	8.10	30.81	39.9	2.3
31. Aceptar las críticas sin enfadarse	5.60	21.70	22.73	35.40	14.60	27.27	50	13.2**
34. Expresarse en un lenguaje apropiado cuando está contrariado	6.10	21.20	20.71	36.90	15.20	27.27	52.0	15.3**
36. Resolver con calma los desacuerdos con el profesorado	3.00	17.70	28.28	35.40	15.70	20.71	51.0	25.4**
41. Reaccionar apropiadamente si le empuja o golpea un compañero	7.60	18.70	27.78	33.80	12.10	26.26	46.0	10.6**
44. Llegar a acuerdos y asumir compromisos en situaciones conflictivas	1.50	15.70	28.28	35.40	19.20	17.17	54.5	38.6**
46. Mantener la calma en situaciones de desacuerdo con los demás	3.50	22.70	22.73	36.90	14.10	26.26	51.1	15.7**

Nota: **= $p < .01$

Fuente: elaboración propia

Finalmente, los profesores consideran la Empatía (Tabla 8) como sub-escala significativamente menos relevante para el logro del éxito académico.

TABLA 8. Importancia de las HHSS de la sub-escala Empatía

	% de Respuesta					Rptas. categorías extremas (%)		χ^2
	MB	B	M	A	MA	MB_B	MA_A	
EMPATÍA	1.75	14.63	35.94	32.73	14.92	16.42	47.64	180.9**
3. Consolar a los demás	4.00	22.70	40.91	22.20	10.10	26.77	32.32	1.0
8. Perdonar a los demás	2.50	12.10	36.36	32.80	16.20	14.65	48.99	36.7**
13. Mostrar empatía cuando los iguales muestran tristeza	2.00	13.10	36.36	29.80	18.70	15.15	48.48	34.6**
18. Mostrar comprensión hacia los iguales cuando están disgustados	.50	15.20	30.81	41.40	12.10	15.66	53.54	41.1**
28. Apoyar a los demás cuando se sienten mal	.50	14.10	32.32	37.40	15.70	14.65	53.03	43.1**
38. Mostrar interés y preocupación por los demás	1.00	10.60	38.89	32.80	16.70	11.62	49.49	46.5**

Nota: **= $p < .01$

Fuente: elaboración propia

HHSS y características de los profesores

Al contrastar la independencia entre las características de los profesores y la importancia concedida a las HHSS, mediante el estadístico Chi cuadrado, a un nivel de significación $\alpha = .05$, no se encontraron relaciones significativas entre el género y la etapa educativa $X^2(3, N = 198) = 6.824, p = .078$, el género y la experiencia docente $X^2(2, N = 198) = 2.602, p = .272$, el género y la titularidad del centro $X^2(2, N = 198) = .638 p = .727$ así como entre la etapa educativa y la experiencia docente $X^2(6, N = 198) = 10.801 p = .095$.

Importancia de las HHSS en función de la Etapa Educativa

Se detectaron relaciones significativas entre la etapa educativa y la titularidad del centro en que ejercen su docencia, $X^2(6, N = 198) = 18.031 p = .006$, de modo que los profesores de FP son significativamente más numerosos en los centros públicos de la muestra (residuo ajustado = 2.9) siendo mínima su representación en los centros concertados (residuo ajustado = -2.6). Los profesores que imparten otro tipo de enseñanzas como idiomas, educación de adultos, música...son significativamente más numerosos en los centros privados de la muestra (residuo ajustado=3.0).

Para analizar la influencia de la etapa educativa (ESO, Bachillerato y FP) sobre la importancia atribuida a las HHSS se recogen (Tabla 9) los únicos ítems significativos en la prueba de Kruskal-Wallis o la prueba de la Mediana.

Únicamente en 6 de las 46 HHSS se observan diferencias significativas en función de la etapa en Comunicación, Extroversión y Autocontrol. Los profesores de Bachillerato conceden significativamente más importancia que los profesores de Formación Profesional a la faceta de respetar el turno al participar en conversaciones (Comunicación) $X^2(2) = 8.105 p = .017$. Por el contrario, estos mismos profesores valoran significativamente menos que los de ESO y FP el mantener contacto visual al comunicarse $X^2(2) = 9.819 p = .007$. Respecto a la Extroversión, en FP atribuyen menos importancia que en Bachillerato a que sus alumnos se unan a actividades ya iniciadas $X^2(2) = 8.034 p = .018$ e igualmente valoran menos que en ESO el participar en juegos o actividades grupales $X^2(2) = 6.668 p = .036$. Sin embargo, en FP valoran significativamente más que en ESO y Bachillerato las HHSS de Autocontrol (aceptar las críticas sin enfadarse) $K-W(2) = 6.424 p = .04$; resolver con calma los desacuerdos con el profesorado $X^2(2) = 11.02 p = .004$.

TABLA 9. Importancia de las HHSS en función de la Etapa Educativa

	Etapa Educativa			Contraste posterior a Me				Comparaciones múltiples (U Mann-Whitney)			
	ESO	Ba	FP	Me	χ^2 (g.l.=2)	Sig.	K-W (g.l.=2)	Sig.	ESO (A)	Ba (B)	FP (C)
Comunicación											
20. Respetar el turno al participar en conversaciones	> Me	34	43	13	4.00	8.10	.017	4.28	.12		C*
	<= Me	29	32	29							
30. Mantener contacto visual al comunicarse	> Me	20	11	4	4.00	9.82	.007	7.29	.03	C**	C**
	<= Me	43	64	38							
Extroversión											
23. Unirse a actividades que ya han comenzado por iniciativa propia	> Me	36	41	13	4.00	8.03	.018	3.81	.15		C*
	<= Me	27	34	29							
33. Participar en juegos o actividades grupales	> Me	18	12	4	4.00	6.67	.036	5.52	.06	C*	
	<= Me	45	63	38							
Autocontrol											
31. Aceptar las críticas sin enfadarse	> Me	34	41	15	3.50	4.48	.107	6.42	.04	C*	C*
	<= Me	29	34	27							
36. Resolver con calma los desacuerdos con el profesorado	> Me	17	7	3	4.00	11.02	.004	3.64	.16		C**
	<= Me	46	68	39							

Nota: ESO= Educación Secundaria Obligatoria; Ba= Bachillerato; FP= Formación Profesional; Me= Valor de la Mediana. En aquellos casos en que las diferencias entre dos grupos resultan estadísticamente significativas, debajo del subgrupo que está siendo comparado se indica el subgrupo (o subgrupos) para el que la valoración es significativamente inferior. * = $p < .05$; ** = $p < .01$.

Fuente: elaboración propia

Importancia de las HHSS en función del Género

Las profesoras atribuyen significativamente más importancia que los profesores a las HHSS reflejadas en los ítems de la TABLA 10, considerando que, para el éxito escolar de sus alumnos, es crítico saber hablar en un tono de voz adecuado (Comunicación) defenderse por sí mismo (Aserción) ser capaz de Iniciar conversaciones con sus iguales (Extroversión) o expresarse en un lenguaje apropiado cuando se está contrariado y llegar a acuerdos y asumir compromisos en situaciones conflictivas (Autocontrol).

TABLA 10. Importancia de las HHSS en función del Género

	Aserción	Empatía	Comunica	Autocontrol	Extroversión
11. Defenderse por sí mismo, ante un tratamiento injusto	15. En caso de tener algún problema, manifestarlo a los profesores	13. Mostrar empatía cuando los iguales muestran tristeza	14. Hablar en un tono de voz adecuado	34. Expresarse en un lenguaje apropiado cuando está contrariado	39. Iniciar conversaciones con sus iguales
				44. Llegar a acuerdos y asumir compromisos en situaciones conflictivas	

	Aserción	Empatía	Comunica	Autocontrol	Extroversión
Prueba Mediana					
Me (g.l.=1)	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00
Probabilidad	9,046	6,965	4,497	7,789	5,838
Sig. Asintótica	,003	,008	,034	,005	,016
Correcc. Yates (g.l.=1)	7,972	6,027	3,903	6,740	4,901
Sig	,005	,014	,048	,009	,027
Prueba U Mann-Whitney					
U Mann-Whitney	5.448500	5.531,000			
W Wilcoxon	12.588,500	12.671,000			
Probabilidad	5.448,500	5.531,000			
Error Típico	372,045	370,766			
Estadístico Prueba Estandar.	2,011	2,240			
Sig. (Prueba 2 caras)	,044	,025			
Comparación	V<M	V<M	V<M	V<M	V<M

Nota: V= Varón M= Mujer; *= $p<.05$; **= $p<.01$

Fuente: elaboración propia

Importancia de las HHSS en función de los Años de experiencia docente

Sí se encontraron relaciones significativas entre la titularidad del centro y los años de experiencia docente. $X^2(4, N = 198) = 16.572$ $p=.002$, coeficiente Phi = .302 $p= .006$. En los centros públicos destacan significativamente profesores con más de 10 años de experiencia (residuo ajustado = 3.6) y menos profesores noveles –menos de 5 años- (residuo ajustado =-3.0) al contrario de lo que sucede en los centros privados, con menor número de profesores experimentados (más de 10 años) y un número significativamente inferior de profesores noveles (residuos ajustados iguales a -2.9 y 2.2 respectivamente). En los centros concertados se encontraron significativamente menos profesores de más de 10 años de experiencia (residuos ajustados= -2.2).

Para analizar la importancia de las HHSS se dicotomizó la variable titularidad del centro en dos categorías, Público y No Público. En la Tabla 11 se muestran únicamente los ítems correspondientes a las HHSS en que se encontraron diferencias significativas (a un nivel de significación $\alpha = .05$) en el grado de importancia atribuido entre los profesores de centros no públicos, noveles (<5 años de experiencia), con experiencia media (5-10 años) y muy experimentados (>10 años). Sin embargo, en esos ítems la prueba de Kruskal-Wallis no resultó significativa y no se confirmaron las diferencias entre grupos de edad.

Por el contrario, los profesores con más de 10 años de experiencia infravaloraron significativamente respecto a docentes con experiencia intermedia la habilidad social de comportarse bien sin supervisión del profesorado (Responsabilidad) $X^2(2) = 7.650$ $p = .022$; K-W(2) = 7.234 $p = .027$ así como la habilidad de presentarse a otros por iniciativa propia (Extroversión) $X^2(2) = 13.068$ $p = .001$; K-W(2) = 10.735 $p = .005$.

TABLA 11. Importancia de las HHSS en función de los Años de experiencia docente en los Centros Educativos No públicos (privados y concertados)

	Experiencia Docente	Contraste posterior a la Me					Comparaciones múltiples (U Mann-Whitney)				
		<5 años	5-10 años	>10 años	Me	Chi-cuadrado (g.l.=2)	Sig. Asint.	Prueba Kruskal-Wallis (g.l.=2)	Sig.	<5 años (A)	5-10 años (B)
COMUNICACIÓN											
40. Utilizar gestos o ademanes apropiados hacia los demás	> Mediana	6	3	1	4,00	8,784	,012	3,363	,186		
	<= Mediana	5	11	16							
COOPERACIÓN											
2. Seguir las instrucciones del profesorado	> Mediana	2	9	4	4,00	7,550	,023	5,038	,081		
	<= Mediana	9	5	13							
RESPONSABILIDAD											
6. Comportarse bien sin supervisión del profesorado	> Mediana	6	9	3	4,00	7,650	,022	7,234	,027	C*	
	<= Mediana	5	5	14							
32. Respetar las propiedades de los demás	> Mediana	6	7	2	4,00	7,190	,027	4,124	,127		
	<= Mediana	5	7	15							
EMPATÍA											
38. Mostrar interés y preocupación por los demás	> Mediana	6	6	0	4,00	11,836	,003	5,462	,065		
	<= Mediana	5	8	17							
EXTROVERSIÓN											
43. Presentarse a otros por iniciativa propia	> Mediana	7	10	2	3,00	13,068	,001	10,735	,005	C*	C*
	<= Mediana	4	4	15							

Nota: * = $p < .05$

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Todas las dimensiones de HHSS se estimaron críticas para el éxito académico. De mayor a menor importancia son: Cooperación, Responsabilidad, Extroversión, Aserción, Comunicación, Autocontrol y, en menor medida, Empatía. Se replica así la importancia de la Cooperación y el Autocontrol aunque no al mismo nivel pues nuestros profesores juzgan menos importante el autocontrol que otros profesores norteamericanos (Lane et al., 2004; Lane et al., 2003; Lane et al., 2010; Lane et al. 2006). Por el contrario, se ratifica la importancia de la Aserción, dimensión menos valorada en otros estudios (Gresham, 2000; Lane et al. 2003; Lane et al., 2010; Lane et al., 2006).

Se detectaron únicamente 3 HHSS menos importantes para el éxito académico, i.e., mantener la calma, consolar y decir "por favor" (autocontrol, empatía y comunicación, respectivamente). Sin

embargo, los profesores mayoritariamente juzgaron que el seguimiento de sus instrucciones, respetar las normas, prestarles atención, ignorar distracciones y no molestar (Cooperación) son esenciales. Considerando la significatividad de HHSS de Responsabilidad, incompatibles con interrupciones en clase, confirman la importancia del seguimiento de las normas de clase e instrucciones del profesor (Gresham, Elliot, Vance y Cook, 2011; Kerr y Zigmond, 1986; Lane et al., 2010; Lane et al., 2006; Lane, Pierson et al., 2004; Lane, Wehby et al., 2006; Walker y Rankin, 1983). Valoran especialmente HHSS que favorecen la enseñanza y armonía en sus clases, enfatizando el control, animando al cumplimiento de las normas y no estimulando conductas asertivas que podrían percibirse como desafiantes/disruptivas (Lane et al., 2004; Walker et al., 2002). En cambio, nuestros docentes parecen vincular más la Aserción a la capacidad para manifestar problemas, defenderse, solicitar ayuda, expresar sentimientos y, en menor medida, cuestionar normas de ahí que, tal vez por ello, esta dimensión sea mejor valorada en nuestro contexto cultural. De hecho, Dueñas y Senra (2009) encontraron HHSS a modo de factores protectores del acoso escolar como la defensa de los propios derechos, expresiones de enfado o disconformidad o hacer peticiones.

Análogamente, más de la mitad de los profesores creen muy importantes la participación en actividades grupales, ya sean juegos o tareas, iniciadas o propuestas por otros, destacando su capacidad de interacción, iniciar conversaciones, hacer amigos (HHSS de Extroversión). Consideran esenciales HHSS comunicativas tales como mantener el contacto visual, mostrarse receptivo, hablar en un tono adecuado, respetar los turnos de palabra...conductas que generan un buen ambiente de aprendizaje en clase. Sin embargo, HHSS de Empatía que, claramente, facilitan la comunicación interpersonal resultan menos importantes, minusvalorando aspectos socioemocionales implicados en el aprendizaje. Finalmente, HHSS de Autocontrol (aceptar críticas, resolver conflictos, mantenerse calmado) son de gran importancia, ratificando estudios previos, particularmente con alumnos con necesidades educativas especiales o en situación de alto riesgo (Lane et al., 2004; Lane et al., 2003; Lane et al., 2010; Lane et al., 2006).

Por otra parte, las diversas características de centros y profesores no suelen influir significativamente en la importancia de las HHSS, confirmando los resultados de Lane et al. (2010) aunque que Gesham, Dolstra, Lambros, McLaughlin y Lane (2000) detectaran su variabilidad al aumentar el nivel educativo. No se encontraron diferencias significativas en función de la etapa (ESO, Bachillerato, FP) exceptuando algunas HHSS como respetar los turnos de intervención o unirse a actividades, más importantes en Bachillerato que en FP y, al contrario, HHSS esenciales en FP, mantener contacto visual, aceptar críticas, resolver desacuerdos con calma, fueron menos relevantes en Bachillerato, hallazgos que avalan otras investigaciones dónde son mínimas o inexistentes las diferencias significativas respecto a la etapa educativa (Lane, Givner y Pierson, 2004). Ello podría reflejar la consistencia en expectativas de HHSS facilitadoras de aprendizajes (Lane et al., 2006) al apreciar únicamente algunas diferencias en niveles que suponen transiciones fundamentales para los estudiantes (paso de Primaria a Secundaria).

Más diferencias significativas se aprecian según el género del profesor. Las profesoras valoran más HHSS de Comunicación, Aserción, Autocontrol y Extroversión (hablar en un tono adecuado, manifestar problemas, llegar a acuerdos... resultados coherentes con los obtenidos por Oberle et al., (2014) y Dueñas y Senra (2009) (las mujeres valoran HHSS relacionadas con la expresión de sentimientos y componentes verbales; los varones enfatizan la defensa de sus derechos o el inicio de interacciones positivas con el sexo opuesto).

Paralelamente se ratificaron otros estudios (Lane et al., 2004) al no hallar diferencias significativas según los años de experiencia docente en centros públicos, subestimando estos

profesores -más que los de centros privados y concertados- HHSS de Responsabilidad y Extroversión.

En conclusión, estudiar, en el contexto cultural español, las expectativas de los profesores de ES sobre la importancia de las HHSS para el éxito académico, amplía el conocimiento empírico derivado de otras investigaciones -fundamentalmente internacionales- con las que contrastar resultados. Aporta además, elementos de juicio respecto a la práctica orientadora, al identificar HHSS críticas que si se enseñan específicamente, podrán prevenir conductas desadaptativas reduciendo la vulnerabilidad de los alumnos, optimizando relaciones sociales - interacciones con iguales y profesores- y consiguiendo mejores logros académicos (Proctor, 1984). Tal como señalan Gutiérrez Carmona y Expósito López (2015) muchos jóvenes necesitan cambios en sus respuestas socio-emocionales pues se ven en continuas situaciones de riesgo y carecen de destrezas suficientes para evitar ciertos comportamientos conflictivos.

Precisamente un diagnóstico preciso sobre las competencias socioemocionales y el análisis de las necesidades formativas en el ámbito del as HHSS que precisan los estudiantes de ES, permitirán diseñar estrategias de intervención grupales e individuales adaptadas a las áreas de competencias identificadas como inadecuadas. Tales estrategias ya han demostrado contribuir eficazmente a mejorar los resultados académicos, sobre todo la autoeficacia, toma de decisiones y resolución de problemas así como la gestión del estrés y la salud (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

Replicando investigaciones anteriores, se superan algunas de sus limitaciones al considerar la influencia de características del profesor habitualmente omitidas como el género y los años de experiencia Gresham, Dolstra, Lambros, McLaughlin y Lane, 2000; Lane et al., 2010; Lane et al., 2006). También se amplió el número de dimensiones de HHSS estudiadas al incluir los 46 ítems del SSIS.

No obstante, a pesar de las evidencias empíricas aportadas, deben considerarse algunas limitaciones. Metodológicamente, no es posible generalizar estos hallazgos a otros contextos culturales por el tamaño de la muestra estudiada y su carácter no aleatorio. Además, se utilizó el autoinforme, siendo recomendable estudiar la estabilidad de expectativas mediante diseños longitudinales. Las escalas de HHSS, siendo enorme su potencial, no informan sobre etiologías ni condiciones ecológicas conductuales. Se recomienda la observación para apreciar posibles discrepancias entre autoinformes verbales y las expectativas observadas, determinando qué HHSS son las realmente reforzadas en clase –quizás no siempre las más importantes- (Lane et al., 2004). Procede pues seguir investigando, ampliando aspectos a considerar como el acuerdo entre informes de profesores, padres y el propio estudiante, contextos específicos de desarrollo de HHSS, u otras características docentes como su especialidad.

Referencias bibliográficas

Ang, R. P. y Hughes, J. N. (2001). Differential benefits of skills training with antisocial youth based on group composition: A meta-analytic investigation. *School Psychology Review*, 31, 164-185.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Barrera, M. y Schulte, F. (2010). A group social skills intervention program for survivors of childhood brain tumors. *Journal of Pediatric Psychology*, 34, 1108-1118. doi: 10.1093/jpepsy/jsp018.
- Caldarella, P. y Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264-278.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pasorelli, C., Bandura, A. y Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302-306.
- Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1983). Continuity of children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Davis, A., De Baca, C. y Hargrove, T. (2014). Use of social emotional learning skills to predict future academic success and progress toward graduation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)* 19, 169-182. doi: 10.1080/10824669.2014.972506.
- Demir, M. S., Jaafar, J., Bilyk, N. y Ariff, M. (2012). Social skills, friendship and happiness: a cross-cultural investigation. *Journal of Social Psychology* 152, 379-385. doi: 10.1080/00224545.2011.591451.
- DiPerna, J., Volpe, R. J. y Elliott, S. N. (2005). A model of academic enablers and mathematics achievement in the elementary grades. *Journal of School Psychology*, 43(5), 379-392.
- Dueñas, M. L. y Senra, M. (2009). Habilidades sociales y acoso escolar: un estudio en centros de enseñanza secundaria de Madrid. *REOP*, 20 (1), 39-49.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of school-based universal intervention. *Child Development*, 82, 405-432.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales nº29. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134.
- Garaigordobil, M. (2015). Predictor variables of happiness and its connection with risk and protective factor for health. *Frontiers in Psychology*, 6, 1176. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01176.
- Greenspan, S. (1981). Defining childhood social competence: A proposed working model. *Advances in Special Education*, 3, 1-39.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual Issues in the Assessment of Social Competence in Children. En P. S. Strain, M. M. Guralnick, y H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: development, assessment, and modification* (pp. 143-179). Orlando, FL: Academic Press.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training with children: Social learning and applied behavioral analytic approaches. In T.S. Watson y F.M. Gresham (Eds.), *Handbook of Child Behavior Therapy* (pp. 475-497). Nueva York: Plenum Press.
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Collins, T., Dart, E., Rasetsgwane, K., Truelson, E. y Grant, S. (2010). Developing a Change-Sensitive Brief Behavior Rating Scale as a Progress Monitoring Tool for

- Social Behavior: An Example using the Social Skills Rating System –Teacher Form. *School Psychology Review*, 39 (3), 364-379.
- Gresham, F. M., Dolstra, L., Lambros, K. M., McGlaughlin, V., y Lane, K. L. (2000). *Teacher expected model behavior profiles: Changes over time*. Paper presented at Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders. Scottsdale, AZ.
- Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System (SSIS). Rating Scales Manual*. Green Valley Drive Bloomington, MN: PsychCorp, Pearson.
- Gresham, F. M., Elliot, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J. y Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for Social Skill and Problem Behavior Ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22 (1) 157—166.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J. y Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary and Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44.
- Gutiérrez, M. y Clemente, A. (1993). Autoconcepto y conducta prosocial en la adolescencia temprana. Bases para la intervención. *Revista de Psicología de la Educación*, 4, 39-48.
- Gutiérrez Carmona, A. y Expósito López, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *REOP*, 26 (2), 52-58.
- Hersh, R. y Walker, H. M. (1983). Great expectations: Making schools effective for all students. *Policy Studies Review*, 2, 147-188.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25 (1) 93-101.
- Jiménez, M. (2003). Características emocionales y comportamentales de los grupos sociométricos desde una perspectiva múltiple. *Psicología Conductual*, 11, 41-60.
- Kerr, M. M. y Zigmond, N. (1986). What do high school teachers want? A study of expectations and standards. *Education and Treatment of Children*, 9, 239-249.
- Lane, K. L., Carter, E. W., Pierson, M. R. y Glaeser, B. C. (2008). Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14, 108-117. doi. 10.1177/10634266060140020101.
- Lane, K. L., Givner, C. C. y Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social Skills necessary for success in Elementary School Classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104-110.
- Lane, K. L., Pierson, M. R. y Givner, C. C. (2003). Teacher Expectations of Student Behavior: Which Skills Do Elementary and Secondary Teachers Deem Necessary for Success in the Classroom? *Education and Treatment of Children*, 26(4), 413-430.
- Lane, K. L., Pierson, M. R. y Givner, C. C. (2004). Secondary Teachers' View son Social Competence: Skills Essential for Success. *The Journal of Special Education*, 38(3), 174-186.

- Lane, K. L., Pierson, M. R., Stang, K. K. y Carter, E. W. (2010). Teacher expectations of student's classroom behavior. *Remedial and Special Education*, 10(3) 163-174.
- Lane, K. L., Wehby, J. H. y Cooley, C. (2006). Teacher Expectations of Students' Classroom Behavior Across the Grade Span: Which Social Skills Are Necessary for Success?. *Exceptional Children*, 72(2), 153-167.
- Malecki, C. K. y Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. y Brown, W. H. (2008). Social competence of young children. En W. H. Brown, S. L. Odom y S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability and intervention* (pp. 3-29). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2005). *Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- Ray, C. E. y Elliott, S.N. (2006). Social adjustment and Academic Achievement: a predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review*, 35 (3). 493-501.
- Sacerdote, B. (2011). Peer effects in Education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far? En E. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of Education*, 3, pp.249-277. Amsterdam: Elsevier.
- Uusitalo-Malmivaara, L. y Lehto, J. E. (2013). Social factors explaining children's subjective happiness and depressive symptoms. *Social Indicators Research*, 111, 603-615. doi: 10.1007/s11205-012-0022-z.
- Walker, H. M. y Rankin, R. (1983). Assessing the behavioral expectatiosn and demands of less restrictive setting. *School Psychology Review*, 1, 274-284.
- Walker, H. M. y Severson, H. H. (2002). Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. En K. L. Lane, F. M. Gresham y T. E. O'Shaughnessy (Orgs.), *Children with or at risk for emotional and behavioral disorders* (177-194). Boston: Allyn y Bacon.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. y Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 943-952. doi: 10.1111/1469-7610.00790
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. y O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39 (6), 463-482.
- Wentzel, K. R., McNamara, B. C. y Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Zettergreen, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. y Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17:2-3, 191-210.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.

Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning, motivation and school achievement. *Educational Psychology*, 22, 317-329.

Fuentes electrónicas

Redondo, J., Inglés, Cándido J. y García-Fernández, J. M. (2014). Prosocial behavior and academic self-attributions in Secondary Education. *Anales de Psicología*, 30 (2) 482-489. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/148331/161211>.

Fecha de entrada: 16 octubre de 2015

Fecha de revisión: 20 abril de 2016

Fecha de aceptación: 25 abril de 2016