

El cuestionario sociométrico Guess Who 4 como screening de la competencia social en educación primaria*

Guess Who 4 Sociometric Questionnaire as Screening of Social Competence in Elementary Education

Recepción: 07 Octubre 2016 | Aprobación: 03 Mayo 2017

LIDIA LOSADA^a

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED), España
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3513-6162>

JAVIER CEJUDO

Universidad de Castilla La Mancha, España

SILVIA BENITO-MORENO

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED), España

JUAN CARLOS PÉREZ-GONZÁLEZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia
(UNED), España

RESUMEN

Este trabajo presenta la adaptación y validación española del Cuestionario Sociométrico Guess Who 4 (GW4) (Mavroveli, Petrides, Sangareau, & Furnham, 2009), que evalúa la reputación social en el contexto del grupo-aula, fundamentado en la técnica de evaluación por pares de Coie & Dodge (1988). La muestra se compone de 668 alumnos de tercero a sexto de Educación Primaria, y edades comprendidas entre 7-13 años ($M = 9.6$, $DT = 1.11$). Se analizan las correlaciones del GW4 con problemas emocionales y de conducta infantil, y rendimiento académico, en función del sexo. Los resultados avalan la fiabilidad y validez criterial del instrumento para la evaluación breve de la competencia social, con fines de investigación o de aplicación en la práctica de la evaluación psicoeducativa y la orientación psicopedagógica.

Palabras clave

aceptación entre iguales; ajuste social; ajuste escolar; técnicas sociométricas; clima del aula.

ABSTRACT

This paper presents the Spanish adaptation and validation of the Guess Who 4 Sociometric Questionnaire (GW4) (Mavroveli, Petrides, Sangareau, and Furnham, 2009), which assesses the social reputation in the context of group-classroom, based on the peer assessment technique by Coie and Dodge (1988). The sample consists of 668 students from third to sixth of primary education, aged 7-13 years ($M = 9.6$, $SD = 1.11$). GW4 correlations with emotional and behavioral problems of child and academic performance are analyzed. The results support the reliability and criterion validity of the instrument as a brief assessment of social

^a Autor de correspondencia. Correo electrónico: llosada@edu.uned.es

Para citar este artículo: Losada, L., Cejudo, J., Benito-Moreno, S., & Pérez-González, J.C. (2017). El cuestionario sociométrico Guess Who 4 como screening de la competencia social en educación primaria. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-19. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.cscs>

competence, for use in research or application to psychoeducational assessment and counseling.

Keywords

peer acceptance; social adjustment; school adjustment; sociometric techniques; classroom climate.

De acuerdo con Hogan (1983), la personalidad de un individuo se puede entender como identidad o como reputación. Entendida como reputación social, la personalidad constituye en gran medida una valoración global de su sociabilidad. De hecho, la reputación entre pares es ampliamente reconocida como un importante indicador de la competencia social (Morison & Masten, 1991). La técnica de evaluación por pares *Guess Who* de Coie, Dodge y Coppotelli (1982) informa del grado de reputación social de cada alumno en un grupo, mediante la valoración proporcionada por cada alumno al juzgar quiénes de sus compañeros cumplen con determinadas características. *Guess Who* difiere de las técnicas clásicas sociométricas en las que se solicita un juicio sobre la preferencia social o rechazo sobre los compañeros. En particular, la versión del *Guess Who* de Mavroveli et al. (2009) pretende evaluar la reputación social de los iguales referida a la amabilidad, la cooperación y el liderazgo –comportamientos prosociales– y a la conducta de acoso –comportamiento antisocial–. La puntuación global obtenida en reputación social se toma como indicador de la competencia social de un alumno en su grupo-aula. De modo que el *Guess Who* no es un cuestionario de estatus sociométrico, sino en sentido estricto, un cuestionario de reputación social entre pares o iguales, aunque aún no se encuentra una adaptación a un contexto hispano hablante.

Concretamente, Mavroveli et al. (2009) emplearon una versión de solamente 4 ítems del *Guess Who 4* (GW4), a partir de la cual calcularon un índice global de competencia social que correlacionó positivamente con inteligencia emocional, habilidades emocionales, y habilidades sociales, lo cual constituye un importante aval acerca de la validez criterial y convergente de este cuestionario de gran utilidad por su aplicabilidad y economía de tiempo, tanto

en el proceso de recogida de datos, como en el de interpretación de resultados.

El presente estudio está dirigido a comprobar las propiedades psicométricas de la adaptación del cuestionario GW4 en el contexto español y su utilidad diagnóstica (Anastasi, 1988) como medida objetiva y breve de la reputación social entre iguales, que facilite la administración en el grupo tanto a docentes como a orientadores.

El papel del contexto social ha sido ampliamente estudiado por sus implicaciones en la evaluación de la conducta social (Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca, & Muñoz, 2003). Así, una de las definiciones más extendidas de la competencia social es la suma de los juicios emitidos sobre un niño por los agentes sociales relevantes, entre los cuales se encuentran los pares o iguales. Estos conforman un importante contexto social en el que se aprenden habilidades y procesos de interacción social que son esenciales para la adaptación y el ajuste de las personas a lo largo de su vida (Aron, Milicic, & Armijo, 2012; García-Bacete, Sureda, & Monjas, 2010).

El profesor James Heckman, Premio Nobel de Economía en el año 2000, ha recalcado con argumentos, tanto psicológicos como económicos, que el desarrollo de las características no cognitivas, como son la personalidad y las habilidades sociales, constituyen una parte esencial del capital humano, que debería ser cuidadosamente atendida por las escuelas, dado que se ha demostrado científicamente su notable contribución al progreso personal y al bienestar común (Heckman & Kautz, 2012).

Con respecto a las técnicas de evaluación procedentes de los iguales y los cuestionarios sociométricos, se entienden como evaluaciones indirectas de la competencia social, a través de las cuales se califica la conducta de un sujeto basándose en una o varias cuestiones relacionadas con situaciones sociales. Estas herramientas se emplean para averiguar la reputación social de un sujeto en un grupo, a través del estudio de los patrones de preferencias entre iguales, lo que permite obtener datos acerca de las relaciones entre los alumnos en el aula

(Durrant & Henggeler, 1986). Los resultados de aceptación y popularidad que resultan de la evaluación sociométrica correlacionan con la conducta social positiva (Coie et al., 1982), además de ser predictores del ajuste psicosocial futuro (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987).

Las técnicas de evaluación por pares, como el GW4, permiten obtener información en poco tiempo y resultan menos intrusivas, en comparación con la observación directa en el aula. Ofrecen una información fiable sobre las percepciones sociales entre los miembros de un grupo, incluso si se basan en sucesos que podrían haber escapado al observador (e.g. el profesor), pero de gran impacto para el grupo. Desde un enfoque multimétodo y multifuente de la evaluación y el diagnóstico en educación (e.g. Anaya, 2002), las técnicas de evaluación procedentes de los iguales han resultado ser un buen complemento de otros procedimientos. La información acerca de la preferencia social de los miembros de un grupo, a partir de las nominaciones positivas y negativas emitidas por ellos mismos, resulta ser muy valiosa en la estimación del clima social del grupo, así como del grado de adaptación en integración social de sus miembros. Los niños son informadores ideales de la conducta de sus iguales, ya que pueden observar fácilmente situaciones sutiles que se escapan a profesores y padres, y que solamente ocurren en el contexto de las interacciones entre iguales (Martínez-Arias, Martín-Babarro, & Díaz-Aguado, 2009). De hecho, la aportación de los compañeros sobre las relaciones sociales de sus iguales tiene ventajas, por una parte, sobre la autoevaluación, pues los compañeros pueden tener una visión más desapasionada de los demás que cada uno de sí mismo y, por otra parte, tiene ventajas sobre la estimación del profesor, pues los compañeros conocen a los demás en relaciones espontáneas, libres de cohibición por recelos o temores infundados o reales (Pérez Juste, 1977). Además de las consideraciones anteriores, cabe destacar la específica utilidad de la técnica de evaluación por pares durante la etapa de Educación Primaria; el contexto escolar y familiar del niño, le demanda una mayor

interiorización de las reglas y las normas sociales de conducta, por lo que aquellos sujetos que no siguen estas pautas, pueden ver reducido su nivel de adaptación socioescolar.

En definitiva, en la literatura psicopedagógica es un hecho establecido que la competencia social de los escolares se asocia positivamente con su nivel de bienestar y de ajuste socioescolar (e.g. Anaya, 2002; Smith & Hart, 2011; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). La competencia social, evaluada a través del cuestionario GW4, se asocia positivamente con inteligencia emocional (Mavroveli et al., 2009; Mavroveli & Sánchez Ruiz, 2011; Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006), y negativamente con problemas emocionales y de comportamiento evaluados a través de autoinforme (Frederickson, Petrides, & Simmonds, 2012).

En este estudio nos planteamos dar respuesta los siguientes interrogantes:

1. En qué medida la adaptación española del GW4 permite la evaluación fiable de la competencia social como reputación en este mismo ámbito, en alumnos de Educación Primaria.
2. Qué evidencias de validez criterial del GW4 se observan en ambos sexos, en cuanto a problemas emocionales y de conducta, y en cuanto a rendimiento académico.

Método

Muestra

Para este estudio se empleó un muestreo no probabilístico del tipo incidental o por accesibilidad. La muestra total estuvo compuesta por 668 alumnos de los cursos de tercero a sexto de Educación Primaria, de los cuales 330 eran chicos (49.4%) y 338 eran chicas (50.6%). Los alumnos están escolarizados en dos centros educativos de la Comunidad de Madrid, uno de titularidad privada (n=492; 73.65%), y otro de titularidad privada, concertado con la

administración pública (n=176; 26.35%). Los alumnos de la muestra se sitúan en el intervalo de edad entre 7 a 13 años (M= 9.6, DT= 1.11).

Instrumentos

1) Adaptación española del Cuestionario GW4 (Mavroveli et al., 2009). El GW4 está conformado por cuatro descriptores del comportamiento social, incluidos como preguntas en el mismo, a partir de los cuales se puede obtener una puntuación global de competencia social o Índice de Reputación Social-IRS. La consistencia interna en nuestro estudio, calculada a partir del IRS, arrojó los siguientes valores: $\alpha=0.78$, considerando toda la muestra (n=668); $\alpha= 0.76$, en la submuestra de los chicos (n=330), y $\alpha= 0.79$, en la submuestra de las chicas (n=338).

Siguiendo a Mavroveli et al. (2009), se seleccionaron los cuatro atributos siguientes, basados en descripciones de patrones habituales de conducta: es amable, es acosador, es cooperador y es líder (ver Tabla 1). Además de la obtención de los resultados en cada uno de los cuatro descriptores, cabe la posibilidad de calcular una puntuación global de competencia social o Índice de Reputación Social (IRS), resultado de sumar las nominaciones en los tres dominios prosociales y de posteriormente restar la puntuación obtenida en el dominio antisocial. Previamente, las nominaciones recibidas en los cuatro descriptores han de ser transformadas a porcentajes. En el cálculo de los porcentajes de cada descriptor, se considera el número total de alumnos del grupo, el número total de alumnos del grupo que responden, y el número de nominaciones permitidas, que es ilimitado y como mínimo es igual a una nominación. El número de nominaciones máximo que puede recibir un alumno es igual al número total de alumnos menos uno.

Cada alumno debe señalar, de entre todos sus compañeros del grupo, aquellos que cumplen con lo que se describe en cada uno de los atributos de la Tabla 1. Los alumnos reciben las siguientes instrucciones: 1) Pueden elegir tantos

compañeros como crean que cumplen con lo que se describe en cada uno de los cuatro elementos; 2) No pueden elegirse a sí mismos; 3) Tienen que elegir al menos a un compañero.

TABLA 1

Descriptores y elementos del Cuestionario GW4 adaptado al contexto sociocultural español

Descriptor	Ítem
Es amable	1. Indica qué compañeros de tu clase tienen en cuenta los sentimientos de los demás, son amables y prestan sus cosas. También ayudan a otros niños que se han lastimado, que se encuentran mal o que están enfermos
Es acosador	2. Indica qué compañeros de tu clase a menudo se meten con otros niños o les pegan, se ríen de los demás, o hacen cosas desagradables sin ninguna razón
Es cooperador	3. Indica qué compañeros de tu clase te gustaría que formaran parte de tu grupo porque colaboran con los demás, participan, comparten, y respetan el turno de palabra
Es líder	4. Indica qué compañeros de tu clase podrían ser elegidos por la mayoría de la clase como un/a líder porque os guste que esta persona sea la que se encargue de dirigiros y animaros para hacer las cosas

Fuente: elaboración propia.

La elaboración y traducción del cuestionario se ha fundamentado en las directrices técnicas para la adaptación de tests de la Comisión Internacional de Tests (*International Test Commission, ITC*) (Hambleton, 2009; Muñiz, Elosua, & Hambleton, 2013). GW4 está basado en el modelo de evaluación por pares de Coie & Dodge (1988), en el que el número de nominaciones es ilimitado y permite el tratamiento de las puntuaciones como porcentajes. El hecho de que las nominaciones sean ilimitadas minimiza el error de medida (Parkhurst & Asher, 1992), mejorando la fiabilidad y la validez (Holland & Leinhardt, 1973).

2) Screening de Problemas Emocionales y de Conducta Infantil-SPECI (Garaigordobil & Maganto, 2012). Se aplicó a una submuestra del estudio (n= 122), de la que se obtuvo un índice de consistencia interna aceptable, calculado a partir de la puntuación global, igual a 0.77. Esta puntuación global se obtuvo a partir de los diez ítems de que consta la prueba: Retraimiento, Somatización, Ansiedad, Infantil-Dependiente, Problemas de pensamiento, Atención-

Hiperactividad, Conducta perturbadora, Rendimiento académico, Depresión y Conducta violenta. El SPECI es un instrumento para la detección precoz de problemas emocionales y de conducta de los niños (5-12 años), desde tercero de Educación Infantil hasta sexto de Educación Primaria. Constituye una evaluación breve o *screening* de desajuste psicosocial. Los profesores utilizan una escala de 0 a 2 para la valoración de cada categoría conductual (0= Nada, 1= Bastante, 2= Mucho). Permite obtener tres puntuaciones globales: Problemas internalizantes, Problemas externalizantes y puntuación total. SPECI es un instrumento con propiedades psicométricas demostradas.

3) Las calificaciones de los alumnos en las materias instrumentales de Lengua Castellana y Matemáticas, entendidas como indicador del rendimiento académico. Los datos se obtuvieron en el periodo posterior más próximo a la administración del cuestionario GW4. Las calificaciones en Lengua Castellana y Matemáticas registradas en el expediente académico estaban codificadas en formato nominal, por lo que hubo que proceder a su transformación a una escala numeral ordinal según el estándar habitual: Insuficiente=4, Suficiente= 5, Bien= 6, Notable= 8, Sobresaliente= 10.

Procedimiento

La administración se llevó a cabo de manera colectiva, en condiciones de voluntariedad y anonimato, y contando con el consentimiento autorizado de los padres, tanto para la administración de las pruebas, como para la consulta de las calificaciones en el expediente académico de cada alumno. Los alumnos respondieron al cuestionario GW4 en formato digital, en las aulas de informática, o bien utilizando la tableta en el aula habitual, lo que facilitó el registro de las respuestas, permitió reducir el tiempo de cumplimentación y los errores en la anotación. La duración aproximada fue de 10 minutos. Los alumnos fueron informados de su libertad en la elección,

así como de la confidencialidad de sus respuestas. Los alumnos debían marcar el número de lista de los compañeros a los que deseaban nominar para cada atributo del GW4. La lista de miembros del grupo estuvo visible para todos durante la administración del cuestionario, la cual se llevó a cabo cuando habían pasado al menos cinco meses desde la formación de cada grupo-aula, lo que aseguraba así el conocimiento mutuo y la familiaridad entre todos los miembros. Por otra parte, los profesores respondieron al SPECI a lo largo de los dos meses siguientes a la administración del cuestionario GW4 a los alumnos. Posteriormente, se obtuvieron las calificaciones de los alumnos en las diferentes asignaturas al finalizar la evaluación trimestral.

Plan de análisis de datos

Se hallaron los estadísticos descriptivos para la totalidad de la muestra, así como para las submuestras en función del sexo. Se estudiaron las diferencias de medias (*t* de Student) por razón de sexo, y el tamaño del efecto de las mismas (*d* de Cohen). A continuación, se estudió la fiabilidad como consistencia interna a través del cálculo del alfa de Cronbach. Para estimar las diferencias entre variables y la posible interacción centro educativo x sexo se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA) univariado. En el estudio correlacional se tomaron como variables los descriptores del cuestionario GW4, así como su puntuación global, el rendimiento académico en las asignaturas y, por último, la puntuación global en el SPECI.

Resultados

En la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos y de consistencia interna. En lo que respecta a la fiabilidad, la consistencia interna de ambos instrumentos fue aceptable.

TABLA 2

Estadísticos descriptivos e índices de consistencia interna para las puntuaciones globales en el GW4 y en el SPECI

Instrumentos	Media	DT	Asimetría	Curtosis	a
GW4 (n=668)	0.95	0.51	0.3	-0.2	0.78
IRS (n=122)	11.91	2.61	2.16	5.3	0.77

IRS: Índice de Reputación Social
Fuente: elaboración propia.

Una vez comprobado el cumplimiento de los requisitos de normalidad y homocedasticidad, se procedió al análisis de diferencias de medias. La exploración de diferencias en función del sexo dio como resultado el hallazgo de diferencias estadísticamente significativas en todas las variables prosociales a favor de la submuestra de chicas (ver Tabla 3), en donde esta diferencia es menor en la variable Líder ($t= 2.08, p<0.05; d= 0.18$). Por otro lado, las diferencias fueron estadísticamente significativas a favor de la submuestra de chicos en la variable acosador ($t= 10.74, p<0.001; d= 0.84$).

TABLA 3

Estadísticos descriptivos en función del sexo, prueba t de diferencia de medias y tamaño del efecto mediante d de Cohen

GW4	Chicos (n=330)		Chicas (n=338)		t	d
	Media	DT	Media	DT		
1. Amable	0.33	0.19	0.42	0.22	-6.1***	0.44
2. Acosador	0.22	0.25	0.06	0.1	10.74***	0.84
3. Cooperador	0.29	0.17	0.34	0.18	-3.78***	0.28
4. Líder	0.18	0.17	0.21	0.17	-2.08*	0.18
IRS	0.74	0.48	0.95	0.51	-5.57***	0.42

IRS: Índice de reputación Social; t: t de Student para diferencias de medias entre muestra independientes (Chicos vs. Chicas); d = d de Cohen; * $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$
Fuente: elaboración propia.

Con la finalidad de explorar los posibles efectos de la variable centro educativo sobre las diferencias observadas en función del sexo, se han realizado análisis de varianza (ANOVA) univariados tomando como variables

dependientes los cuatro ítems y la puntuación global del cuestionario GW4, y como variables independientes, el centro educativo y el sexo. Los resultados muestran la ausencia de interacción significativa centro x sexo, en todos los ítems, incluyendo la puntuación global: amable, $F=(1,664)= 0.65, p= 0.42$; acosador, $F=(1,664)= 1.08, p= 0.3$; cooperador $F=(1,664)= 0.6, p= 0.44$; líder, $F=(1,664)= 0.25, p= 0.61$; IRS, $F=(1,664)= 0.42, p= 0.52$.

Como evidencias de validez de criterio, se presentan en la Tabla 4 las correlaciones de Pearson entre las variables del estudio. Se obtuvieron correlaciones de moderadas a altas^[i] y significativas entre todas las variables y en el sentido que dicta la teoría: positivas entre las variables prosociales (amable, cooperador, líder, IRS) y negativas entre éstas y la variable acosador, así como negativas entre las variables prosociales y la variable problemas emocionales y de conducta, evaluada mediante el SPECI.

TABLA 4

Matriz de correlaciones correspondiente a la reputación social y el SPECI

GW4	1	2	3	4	IRS	SPECI (n=122)
1. Amable	-	-0.39***	0.78***	0.54***	0.92***	-0.34***
2. Acosador		-	-0.32***	-0.21***	-0.44***	0.37***
3. Cooperador			-	0.65***	0.91***	-0.35***
4. Líder				-	0.8***	-0.3**
IRS					-	-0.4***
SPECI						-

IRS: Índice de reputación Social;
*= $p<0.05$; **= $p<0.01$; ***= $p<0.001$
Fuente: elaboración propia.

Dadas las diferencias halladas en función del sexo en la variable competencia social, se analizaron las matrices de correlación con el SPECI con distinción por sexo (ver Tabla 5). Las correlaciones en la submuestra de los chicos fueron todas significativas y de una magnitud moderada o alta en la dirección esperada. En la submuestra de las chicas, las correlaciones fueron en la dirección esperada, en su mayoría significativas y de una magnitud entre baja y alta. Cabe destacar la correlación negativa encontrada de magnitud baja, estadísticamente significativa, entre las variables líder y acosador ($r= -0.12$,

$p < 0.05$); así como una correlación negativa, aunque no estadísticamente significativa, entre las variables líder y la puntuación global en el SPECI ($r = -0.2$) en la submuestra de chicas. Por otra parte, considerando la relación entre el IRS y la puntuación global en el SPECI, se observa un índice de correlación más elevado en la submuestra de chicos ($r = -0.44$, $p < 0.01$) que en el submuestra de chicas ($r = -0.31$, $p < 0.01$).

TABLA 5

Matriz de correlaciones correspondiente a la reputación social y el SPECI en la submuestra de chicos y de chicas

GW4	1	2	3	4	IRS	SPECI (n=122)
1. Amable	-	-0.4***	0.77***	0.5***	0.88***	-0.39**
2.	-0.31***	-	-0.35***	-0.25***	-0.5***	0.37**
Acosador						
3.	0.78***	-0.25***	-	0.62***	0.91***	-0.34*
Cooperador						
4. Líder	0.57***	-0.12*	0.67***	-	0.79***	-0.42**
IRS	0.91***	-0.31***	0.92***	0.82***	-	-0.44**
SPECI (n=69)	-0.26*	0.39**	-0.32**	-0.2	-0.31**	-

IRS Índice de reputación Social. Los resultados correspondientes a la submuestra de chicos ($n = 330$) se sitúan en la diagonal superior y los correspondientes a la submuestra de chicas ($n = 338$) en la diagonal inferior; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Fuente: elaboración propia.

El estudio de la validez de criterio incluye el análisis correlacional entre el cuestionario GW4 y el rendimiento académico, en donde se toman como variables de criterio, las calificaciones obtenidas por los alumnos, y se diferencian por sexo, dados los resultados anteriores. En cuanto a las correlaciones obtenidas en función del sexo, la submuestra de chicos (Tabla 6) arroja resultados de correlación estadísticamente significativa, positiva y alta entre rendimiento académico en Lengua Castellana con amable ($r = 0.31$, $p < 0.001$), con líder ($r = 0.35$, $p < 0.001$) y con IRS ($r = 0.38$, $p < 0.001$), y de correlación positiva y moderada con cooperador ($r = 0.25$, $p < 0.001$). El rendimiento académico en Lengua Castellana y la variable acosador evidencian una correlación negativa y alta ($r = -0.36$, $p < 0.001$). En Matemáticas se obtienen correlaciones significativas, positivas y moderadas con amable ($r = 0.25$, $p < 0.001$), con

cooperador ($r = 0.24$, $p < 0.001$) y con líder ($r = 0.3$, $p < 0.001$), y una correlación significativa positiva y alta con IRS ($r = 0.32$, $p < 0.001$). La variable acosador evidencia una correlación alta, estadísticamente significativa y en sentido negativo con Matemáticas ($r = -0.24$, $p < 0.001$).

TABLA 6

Matriz de correlaciones correspondiente a la reputación social y el rendimiento académico en la submuestra de chicos

GW4	1	2	3	4	IRS	SPECI (n=53)
1. Amable	-	-0.4***	0.77***	0.5***	0.88***	-0.39**
2.	-0.31***	-	-0.35***	-0.25***	-0.5***	0.37**
Acosador						
3.	0.78***	-0.25***	-	0.62***	0.91***	-0.34*
Cooperador						
4. Líder	0.57***	-0.12*	0.67***	-	0.79***	-0.42**
IRS	0.91***	-0.31***	0.92***	0.82***	-	-0.44**
SPECI (n=69)	-0.26*	0.39	-0.32**	-0.2	-0.31**	-

IRS Índice de reputación Social. Los resultados correspondientes a la submuestra de chicos ($n = 330$) se sitúan en la diagonal superior y los correspondientes a la submuestra de chicas ($n = 338$) en la diagonal inferior, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

Fuente: elaboración propia.

En la submuestra de chicas (Tabla 7), el rendimiento académico en Lengua Castellana mantiene correlaciones positivas y moderadas con amable ($r = 0.28$, $p < 0.001$) y cooperador ($r = 0.28$, $p < 0.001$), y altas con líder ($r = 0.33$, $p < 0.001$) y el IRS ($r = 0.34$, $p < 0.01$). Con la variable acosador, Lengua Castellana obtiene una correlación negativa y baja ($r = -0.15$, $p < 0.05$). Finalmente, en Matemáticas se han obtenido correlaciones positivas y altas con las variables amable ($r = 0.31$, $p < 0.001$), cooperador ($r = 0.34$, $p < 0.001$), líder ($r = 0.39$, $p < 0.001$) y el IRS ($r = 0.39$, $p < 0.001$). No se ha encontrado correlación entre Matemáticas y la variable acosador en la submuestra de chicas.

TABLA 7

Matriz de correlaciones correspondiente a la reputación social y el rendimiento académico en la submuestra de chicas

GW4	Lengua Castellana	Matemáticas
1. Amable	0.28***	0.31***
2. Acosador	-0.15*	0
3. Cooperador	0.28***	0.34***
4. Líder	0.33***	0.39***
IRS	0.34***	0.39***

IRSÍndice de reputación Social;
n=242; *p<0.05, ***p<0.001.

Fuente: elaboración propia.

Discusión

En este estudio se han obtenido evidencias de validez del cuestionario sociométrico GW4. Los resultados vienen a avalar al GW4 como un cuestionario de utilidad para la evaluación indirecta de la competencia social, a través de los resultados de reputación social en el grupo-clase, procedentes de la evaluación por pares. El GW4 ha mostrado una fiabilidad aceptable, presentando unos índices de consistencia interna similares a los de otros estudios que utilizaron el mismo cuestionario con menores tamaños muestrales (e.g. Mavroveli et al., 2009, Mavroveli & Sánchez Ruiz, 2011). Tomando en consideración que el cuestionario GW4 se compone únicamente de cuatro elementos, así como el carácter exploratorio de este primer estudio sobre las cualidades del cuestionario, los índices obtenidos superiores a 0.7 pueden calificarse de aceptables (Nunnally & Bernstein, 1994).

Cuando se exploran las diferencias en función del sexo, la reputación social de las chicas es mayor, tanto para las variables prosociales (amable, cooperador y líder), como para la variable IRS. En el caso de la variable antisocial (acoso), la submuestra de chicos supera a la de chicas. Estos resultados son coherentes con investigaciones previas. El efecto del sexo en los

resultados de la evaluación sociométrica ha sido reflejado en la literatura, mostrando la asimetría en la distribución de las nominaciones de carácter negativo o antisocial —entendiendo como tal las conductas de acoso—, donde el rechazo se asocia generalmente a los chicos (García-Bacete, 2006; García-Bacete et al., 2010). Los chicos presentan comportamientos más agresivos, desobedientes, inquietos, mentirosos y burlones que las chicas. Es decir, los chicos presentan un mayor predominio de los problemas externalizantes de conducta, mientras que las chicas presentan un predominio de los problemas internalizantes de conducta, caracterizados como ansiedad, depresión, retraimiento, timidez y somatización (Achenbach, 1966; Caraveo, et al., 1992; Valencia & Andrade, 2005). Además, son numerosas las investigaciones que ponen de manifiesto que las chicas tienden a lograr mejores puntuaciones en habilidades sociales que los chicos y que los chicos son más rechazados por los pares que las chicas (e.g. Bandura, Silva, Cordeiro, Pereira, & Del Prette, 2006).

Por otro lado, se confirma la asociación negativa entre las variables prosociales del GW4 y los problemas emocionales y de conducta (SPECI), valorados por el profesorado. Asimismo, resultan coherentes los hallazgos de asociación positiva entre la variable antisocial (acoso) y los problemas emocionales y de conducta (SPECI). El análisis de la validez de criterio indica que todos los ítems del GW4 se relacionaron con la puntuación global del SPECI en el sentido esperado por la teoría, tanto en la submuestra de chicos, como en la submuestra de chicas, lo que constituye evidencias adicionales de validez de criterio. La asociación negativa hallada entre el IRS y el SPECI indica que mayores problemas emocionales y de conducta evaluados por el profesor, se reflejan en una merma de la reputación social (IRS). Así, en la submuestra de chicos, en comparación con la submuestra de chicas, esta asociación negativa es mayor, lo que indica un mayor acuerdo interevaluadores, de manera que los resultados de la heteroevaluación de los profesores mediante el SPECI son más coincidentes con las valoraciones que realizan los pares sobre sus compañeros

(GW4). En este sentido, sería aplicable la misma explicación ofrecida anteriormente sobre la internalización y externalización de conductas y sus diferencias en función del sexo, y es coherente con otros estudios que advierten de la posibilidad de que los comportamientos que son más directamente observables presentan un mayor acuerdo entre evaluadores que los comportamientos que requieren mayor inferencia por parte del evaluador (Gresham et al., 2010).

Nuestros resultados vienen a ampliar las evidencias sobre la relación entre éxito académico y competencia social (e.g. Welsh et al., 2001; Walker & Severson, 1992), lo que podría indicar que los alumnos más socialmente adaptados en su grupo-clase y, por tanto, que posean una mejor aceptación por sus pares, tienden a obtener mejores calificaciones (Asher & Gazelle, 1999; Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004), mientras que los alumnos con menor nivel de competencia social mostrarían bajo rendimiento académico. Se ha observado una relación positiva entre las variables prosociales (amable, cooperador y líder) y el rendimiento académico, tanto en la submuestra de chicos, como en la submuestra de chicas. En la submuestra de chicos, se observan correlaciones significativas y negativas entre rendimiento académico en Lengua Castellana y en Matemáticas y la variable antisocial (acosador). En la submuestra de chicas, la variable antisocial presenta una asociación significativa y negativa con Lengua Castellana, pero no con Matemáticas. La diferente repercusión de la variable antisocial en el rendimiento académico podría explicarse por el diferente estilo de agresión social de las chicas reportado por la investigación (e.g. Garaigordobil & Oñederra, 2010), es decir, un estilo de comportamiento de acoso menos evidente al observador (e.g. docente). En concreto, el comportamiento de acoso de las chicas implica agresiones menos físicas, más verbales, indirectas y sofisticadas como la exclusión social (López de Dicastillo, Iriarte, & González Torres, 2008).

El IRS en los chicos presenta una mayor asociación con las calificaciones obtenidas en

Lengua Castellana. Mientras que se produce un patrón inverso en la submuestra de las chicas, en donde la reputación social está más asociada a las calificaciones obtenidas en Matemáticas. Si bien en ambos casos las diferencias son pequeñas y podrían deberse a las posibles diferencias de rendimiento académico en las dos asignaturas en función del sexo (e.g. Carmona, Sánchez, & Baquieva, 2011), así como a las percepciones acerca de la reputación social de chicas y chicos, consecuencia de los distintos roles de género.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo de investigación aporta un instrumento diagnóstico que puede facilitar la exploración, reconocimiento e identificación de las necesidades educativas del alumnado, asociadas tanto a su crecimiento y desarrollo personal como a su formación como futuros ciudadanos, y por tanto, es una herramienta que puede contribuir a la mejora de los procesos de atención a la diversidad (e.g. Cejudo, Díaz, Losada, & Pérez-González, 2016) y a la planificación y evaluación de la educación emocional (e.g. Pérez-González, 2008).

Los resultados sobre la validez del GW4 como herramienta al servicio del diagnóstico en educación son prometedores, si bien reconocemos algunas limitaciones en este estudio. En primer lugar, el carácter no aleatorio de la muestra empleada limita su representatividad, y por tanto, debemos ser precavidos al generalizar estos resultados. Además, la muestra pertenece exclusivamente a una comunidad autónoma y los centros educativos tienen características socioculturales similares, por lo que convendría considerar otros contextos socioculturales y comprobar si se replican los resultados.

Asimismo, sería conveniente profundizar en las diferencias de género encontradas, realizando análisis intergénero e intragénero de la preferencia social y de los rechazos, por su impacto en el desarrollo de la competencia social, y por la contribución de esta última al adecuado ajuste escolar.

Por otra parte, habría sido deseable controlar si las nominaciones realizadas por los estudiantes están o no afectadas por el propio nivel de competencia social. East y Rook (1992) encontraron que los niños aislados sociométricamente tienden a percibir sus amistades escolares como menos reconfortantes, seguras y satisfactorias de lo que son percibidas por niños con una reputación social promedio o incluso agresiva. Asimismo, Grotper y Crick (1996) observaron que entre los niños agresivos, sus amistades parecen estar caracterizadas por mayores niveles de celos, exclusividad y agresividad hacia los compañeros. Estos resultados sugieren la conveniencia de explorar la posibilidad de que alumnos con distinto nivel de competencia social tengan una diferente percepción de la conducta social ajena, lo que, por ende pueda sesgar su criterio para hacer elecciones o nominaciones sociométricas, como el caso de reconocer quiénes de sus compañeros son amables, acosadores, cooperadores y/o líderes.

La información que aporta el GW4 puede facilitar el conocimiento del desarrollo social del alumno para personalizar la intervención educativa dirigida a promover su desarrollo personal (e.g. García Hoz, 1977; Pérez-González, 2010), por ejemplo, adaptándola a las necesidades de aquellos alumnos que manifiestan conductas antisociales y son objeto de rechazo por parte de sus compañeros (Inglés, Martínez-Monteagudo, Aparisi, García-Fernández, & Núñez-Pérez, 2016). Todo ello va más allá del simple entrenamiento en habilidades sociales, pues el desarrollo de la competencia social es coherente con una perspectiva de la educación en los valores cívicos y morales universales, en el marco de la cual, el centro educativo se concibe como un espacio idóneo donde desarrollar la competencia social y cívica (Puig-Gutiérrez & Morales-Lozano, 2012). Siguiendo a López de Dicastillo et al. (2008), la finalidad de la educación socioemocional y cívica se extiende desde la intervención para promover comportamientos prosociales, altruistas y cooperativos, hasta el tratamiento de los problemas de inadaptación, desde una

visión completa de la competencia social, en la que se integra pensamiento, sentimiento y conducta, y tomando en consideración la dimensión contextual: esto es, los principales agentes de socialización: los padres, los profesores y el grupo de iguales.

En conclusión, el GW4 proporciona una evaluación fiable y válida de la competencia social como reputación en este mismo ámbito, en el contexto del grupo-aula. Además, aporta una información indirecta del clima social del grupo-aula, en cuanto a la competencia social percibida y la conducta antisocial de cada alumno a partir de cinco categorías de información psicométrica (amable, acosador, cooperador, líder, e IRS) con solo cuatro ítems (tres prosociales y uno antisocial). La información recabada por el GW4 puede aportar argumentos a los docentes para diseñar y desarrollar la intervención educativa dirigida a todo el alumnado, con el fin de mejorar los procesos relacionales del grupo-aula.

Referencias

- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: a factor-analytic study. *Psychological monographs*, 80(7), 1-37.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Anaya, D. (2002). *Diagnóstico en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Asher, S., & Gazelle, H. (1999). Loneliness, peer relations, and language disorder in childhood. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 16-33.
- Bandura, M., Silva, S., Cordeiro, L., Pereira, Z., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais evariáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em estudo* 11(3), 541-549.

- Caraveo, J., Medina, M. E., Tapia, R., Rascón, M., Gómez, M., & Villatoro, J. (1992). Trastornos Psiquiátricos en niños de la República Mexicana: Resultados de una encuesta de hogares. *Anales del Instituto Mexicano de Psiquiatría*, 3, 56-62.
- Carmona, C., Sánchez, P., & Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: Diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465.
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L., & Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 88(3) 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59(3), 815-829. <https://doi.org/10.2307/1130578>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Durrant, N. C., & Henggeler, S. W. (1986). The stability of peer sociometric ratings across ecological settings. *The Journal of Genetic Psychology*, 147, 353-358. <https://doi.org/10.1080/00221325.1986.9914509>
- East, P. L., & Rook, K. S. (1992). Compensatory patterns of support among children's peer relationships: A test using school friends, nonschool friends, and siblings. *Developmental psychology*, 28(1), 163-172. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.163>
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 323-328. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.034>
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2012). *SPECI. Screening de problemas emocionales y de conducta infantil*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2), 243-256. <https://doi.org/10.1989/ejep.v3i2.63>
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451. <https://doi.org/10.1174/021037006778849585>
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- García Hoz, V. (1977). *Educación personalizada*. Valladolid: Miñón.
- Gresham, F.M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological Assessment*, 22(1), 157-166. <https://doi.org/10.1037/a0018124>
- Grotper, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child development*, 67(5), 2328-2338. <https://doi.org/10.2307/1131626>
- Hambleton, R. K. (2009, julio). International Test Commission Guidelines for Test Adaptation, second edition. Comunicación presentada en el XI Congreso Europeo de Psicología, Oslo.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.
- Hemphill, J. F. (2003). Interpreting the magnitudes of correlation coefficients. *The American psychologist*, 58(1), 78-79.
- Hogan, R. (1983). A socioanalytic theory of personality. En M. M. Page (Ed.), 1982 *Nebraska symposium on motivation* (pp. 55-89). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Holland, P. W., & Leinhardt, S. (1973). The structural implications of measurement error in sociometry. *Journal of Mathematical Sociology*, 3(1), 85-111. <https://doi.org/10.1080/0022250X.1973.9989825>
- Inglés, C. J., Martínez-Monteaudo, M. C., Aparisi, D., García-Fernández, J. M., & Núñez-Pérez, J. C. (2016). Relación entre tipos sociométricos y metas académicas en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 15(1), 15-26. <https://doi.org/10.1114/Javeriana.upsy15-1.rsma>
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.274-305). Nueva York: Cambridge University Press.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C., & González Torres, M. C. (2008). *Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Martínez-Arias, R., Martín-Babarro, J., & Díaz-Aguado, M. J. (2009). *Los métodos sociométricos en la psicología del desarrollo y educativa*. Madrid: FOCAD.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 259-272. <https://doi.org/10.1348/000709908X368848>
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002009>
- Morison, P., & Masten, A. S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child development*, 62(5), 991-1007. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01585.x>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustments: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231-241. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.2.231>
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 523-546.
- Pérez-González, J. C. (2010). Revisión del sentido y de los contenidos de la orientación personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 434-442.
- Pérez Juste, R. (1977). Criterios de validez de un "inventario de adaptación social": estudio especial de la prueba sociométrica como criterio de validez. *Revista Bordón*, 29(218), 173-196.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x>
- Puig Gutiérrez, M., & Morales Lozano, J. A. (2012). La competencia social y cívica: Una aproximación a la realidad escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 253(septiembre-diciembre), 441-460.
- Smith, P. K., & Hart, C. H. (Eds.) (2011). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (2ª Edición). West Sussex: Wiley-Blackwell.

- Trianes, M. V., Cardelle-Elawar, M., Blanca, M. J., & Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoinformadas en alumnos andaluces de 11 y 12 años. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 1(2), 37-55.
- Valencia, G., & Andrade, P. (2005). Validez del Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 499-520.
- Walker, H. M., & Severson, H. H. (1992). *Systematic screening for behavior disorders (SSBD)*. Sopris West, 1140 Boston Ave., Longmont, CO 80501.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neill, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 39, 463-481.
- Wentzel, K., Barry, C., & Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press. i8o9

Notas

- * Artículo de investigación.
- i La calificación de las correlaciones obtenidas sigue la propuesta de Hemphill (2003) para la interpretación de la magnitud de los coeficientes de correlación en el caso de estudios empíricos (baja, <0.2; moderada, 0.2-0.30; y alta, >0.3), que requieren una interpretación diferente que en el caso de los estudios de diagnóstico o de intervención.