

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE DIFICULTADES INTERPERSONALES EN LA ADOLESCENCIA

CEDIA

Manual del CEDIA

Cándido J. Inglés

M^a Soledad Torregrosa

Área de Psicología Evolutiva y de la Educación

Dpto. de Psicología de la Salud

Universidad Miguel Hernández de Elche

F. Xavier Méndez

Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico

María D. Hidalgo

Dpto. de Psicología Básica y Metodología

Universidad de Murcia

ÍNDICE

1. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CEDIA.....	5
1.1. Ficha técnica del CEDIA	5
1.2. Adolescencia y relaciones interpersonales	5
1.3. Importancia de las relaciones interpersonales en la adolescencia	8
1.3.1. Importancia de las relaciones con los iguales	9
1.3.2. Importancia de las relaciones con los iguales	10
1.3.3. Importancia de las relaciones heterosexuales	12
1.4. Base teórica del CEDIA	13
1.5. Descripción del CEDIA	14
1.6. Objetivos del CEDIA	16
2. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL CEDIA	17
2.1. Aplicación	17
2.1.1. Formación requerida para los examinadores	17
2.1.2. Instrucciones de aplicación del CEDIA	17
2.1.3. Modo y tiempo de aplicación	18
3. CONSTRUCCIÓN, ESTANDARIZACIÓN, PUNTUACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL CEDIA	18
3.1. Construcción del CEDIA	18
3.2. Estandarización	20
3.2.1. Descripción de la muestra	21
3.2.2. Diferencias de sexo y edad	21
3.3. Puntuación e interpretación	26
3.3.1. Cálculo de la puntuación directa total y de las subescalas del CEDIA	26
3.3.2. Conversión de las puntuaciones directas en centiles	26
3.3.3. Interpretación del Perfil	27
4. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CEDIA.....	27
4.1. Fiabilidad.....	28
4.1.1. Consistencia Interna y análisis de ítems	28
4.1.2. Fiabilidad test-retest	29
4.2. Validez de Constructo	29
4.2.1. Estudios sobre la estructura factorial	29
4.2.2. Relaciones con dificultad social	32
4.2.3. Relaciones con ansiedad social específica y generalizada	33
4.2.4. Relaciones con variables de personalidad	35
5. FIGURAS Y TABLAS	38

Figura 1. Variables y procesos de aprendizaje responsables de la génesis y mantenimiento de las dificultades interpersonales	38
Tabla 1. Número (y porcentaje) de sujetos de la muestra clasificados por sexo y edad	39
Tabla 2. Diferencias en dificultades interpersonales por sexo	40
Tabla 3. Diferencias en dificultades interpersonales por edad	41
Tabla 4. Magnitud de las diferencias en dificultades interpersonales por edad	42
Tabla 5. Interacciones sexo x edad en dificultades interpersonales	43
Tabla 6. Magnitud de las diferencias en dificultades interpersonales para interacción sexo x edad ...	44
Figuras 2-5. Interacciones sexo x edad en dificultades interpersonales	45
Tabla 7. Ítems del CEDIA con mayor y menor puntuación media por género	46
Tabla 8. Ítems del CEDIA con mayor y menor puntuación media por edad	47
Tabla 9. Cálculo de las puntuaciones directas de las subescalas del CEDIA	48
Figura 6. Hoja de Perfil del CEDIA	49
Tabla 10. Análisis de ítems del CEDIA.....	50
Figura 7. Número de factores del CEDIA: Scree-plot	51
Tabla 11. Estructura factorial del CEDIA.....	52
Tabla 12. Análisis factorial confirmatorio	53
Tabla 13. Análisis factorial confirmatorio: Saturaciones factoriales del CEDIA	54
Tabla 14. Matriz de correlaciones entre los factores del CEDIA	55
Tabla 15. Correlaciones del CEDIA con la <i>Lista de Situaciones Sociales Problemáticas (LSSP)</i>	56
Tabla 16. Correlaciones del CEDIA con el <i>Inventario de Ansiedad y Fobia Social (SPAI)</i> y con el <i>Cuestionario de Confianza para Hablar en Público-12 (PRCS-12)</i>	57
Tabla 17. Diferencias en dificultades interpersonales entre adolescentes sin y con ansiedad social generalizada	58
Tabla 18. Diferencias en dificultades interpersonales entre adolescentes sin y con ansiedad social específica	59
Tabla 19. Correlaciones del CEDIA con el <i>Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ)</i>	60
Tabla 20. Diferencias en dificultades interpersonales entre adolescentes clasificados según la dimensión Introversión	61
Tabla 21. Diferencias en dificultades interpersonales entre adolescentes clasificados según la dimensión Neuroticismo	62
 6. APÉNDICES	 63
Apéndice 1.1. CEDIA. <i>Cuestionario de Evaluación de las Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. Forma chicos</i>	64
Apéndice 1.2. CEDIA. <i>Cuestionario de Evaluación de las Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. Forma chicas</i>	65
Apéndice 2.1. Centiles equivalentes de las puntuaciones directas de la subescala <i>Asertividad</i> del CEDIA	66
Apéndice 2.2. Centiles equivalentes de las puntuaciones directas de la subescala <i>Relaciones Heterosexuales</i> del CEDIA	67
Apéndice 2.3. Centiles equivalentes de las puntuaciones directas de la subescala <i>Hablar en Público</i> del CEDIA	68

Apéndice 2.4. Centiles equivalentes de las puntuaciones directas de la subescala <i>Relaciones Familiares</i> del CEDIA	69
Apéndice 2.5. Centiles equivalentes de las puntuaciones directas de la subescala <i>Amigos</i> del CEDIA	70
Apéndice 2.6. Centiles equivalentes de la puntuación directa Total del CEDIA	71
7. REFERENCIAS	72

1. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL CEDIA

1.1. FICHA TÉCNICA DEL CEDIA

Nombre: CEDIA. *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia*.

Autores: Cándido J. Inglés Saura, María Soledad Torregrosa Díez. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Dpto. de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche. F. Xavier Méndez. Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Universidad de Murcia. María D. Hidalgo. Dpto. de Psicología Básica y Metodología. Universidad de Murcia.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: Variable, aproximadamente 15 minutos.

Aplicación: Adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años.

Finalidad: Evaluar las dificultades interpersonales que presentan los adolescentes en un amplio rango de relaciones y situaciones sociales.

Tipificación: Centiles para escolares varones y mujeres de 12 a 18 años.

Material: Manual del CEDIA, cuestionario, hoja de perfil y lápiz.

1.2. ADOLESCENCIA Y RELACIONES INTERPERSONALES

La adolescencia es un período evolutivo caracterizado por cambios físicos asociados con la pubertad y por el avance en habilidades cognitivas, como la empatía o la autoconciencia. Estos cambios repercuten, a su vez, sobre las relaciones que el adolescente establece en todos aquellos contextos sociales en los que participa (Bierman y Montminy, 1993; Christopher, Nangle y Hansen, 1993; Hansen, Nangle y Meyer, 1998; Oliva, 1999).

En primer lugar, a medida que los niños se hacen mayores, sus actividades dejan de estar centradas en casa para desplazarse al grupo de iguales y a la comunidad, por lo que, además del cambio en las relaciones ya existentes, se produce una ampliación y diversificación de su red de relaciones sociales, es decir, los adolescentes se exponen a un amplio abanico de nuevas situaciones sociales (fiestas, bares, oficinas públicas, establecimientos comerciales, transportes, etc.), donde se relacionan con personas desconocidas o no allegadas (De Armas y Kelly, 1989; Feiring y Lewis, 1989; Flores y Díaz, 1995; Kimmel y Weiner, 1998; Oliva, 1999).

En segundo lugar, los adolescentes adquieren una autonomía cada vez mayor respecto a sus padres. Este hecho ha dado lugar a que, durante años, se considerase la adolescencia como una etapa caracterizada por el conflicto entre los adolescentes y sus padres. Esta idea fue apoyada principalmente desde la perspectiva psicoanalítica (Adelson y Doehrman, 1980; Blos, 1970). Sin embargo, durante los últimos años, esta imagen de conflictividad familiar ha sido reemplazada por otra

más realista. Los datos disponibles hoy día nos permiten indicar que durante la adolescencia tienen lugar una serie de cambios en la relación que chicos y chicas establecen con sus padres, pero estos cambios no tienen por qué suponer necesariamente la aparición de conflictos graves (Hill y Holmbeck, 1987; Montemayor, 1983; Openshaw, Mills, Adams y Durso, 1992; Petersen, 1988; Rice, 1997; Steinberg, 1990; Youniss y Smolar, 1985). Como señalan Laursen y Collins (1994), menos de un 10% de familias parecen experimentar dificultades serias durante esta etapa y, sin duda, muchas de ellas ya presentaban problemas durante la infancia.

La mayoría de los estudios parecen coincidir en que la adolescencia temprana es una etapa de perturbaciones temporales en las relaciones familiares (Smetana, 1989). En esta etapa del ciclo vital, los adolescentes adquieren mayores cotas de autonomía, pasan más tiempo fuera del hogar y disminuye el número de interacciones positivas con los padres. Los conflictos paterno-filiales suelen relacionarse con aspectos de la vida cotidiana tales como el cumplimiento de ciertas tareas domésticas, la elección de amistades, la forma de vestir o la hora de regresar a casa los fines de semana (Galambos y Almeida, 1992; Smetana, Braeges y Yau, 1991). Laursen, Coy y Collins (1998), en un metaanálisis realizado sobre un gran número de investigaciones que estudian los conflictos familiares durante la adolescencia, hallaron que a partir de la pubertad hay una clara correlación negativa entre edad y número de conflictos entre padres e hijos. Así, conforme los adolescentes afirman su individualidad y autonomía, no se distancian de sus padres, sino que, por el contrario, requieren con mayor intensidad de su apoyo o guía, produciéndose un acercamiento entre ellos (Mayseless, Wiseman y Hai, 1998; Rice y Mulkeen, 1995), debido, quizás, a que conforme los chicos y chicas se acercan a la adultez su capacidad para ponerse en lugar de sus padres se ve incrementada (Smetana, 1989).

Por otro lado, las relaciones entre hermanos tiene una influencia considerable en el desarrollo del adolescente (Buhrmester y Furman, 1990). Los hermanos, a menudo, se proporcionan amistad y compañía y satisfacen mutuamente su necesidad de contar con relaciones significativas y afectuosas. Actúan como confidentes mutuos, comparten muchas experiencias y están dispuestos a brindarse ayuda en los problemas (Rice, 1997). El conflicto entre hermanos es mayor al inicio de la adolescencia que en momentos posteriores (Goodwin y Roscoe, 1990).

En tercer lugar, a pesar de que la familia sigue ocupando un lugar preferente como contexto socializador, en la medida en que los jóvenes se van desvinculando de sus padres, las relaciones con los compañeros ganan importancia, intensidad y estabilidad y el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización más influyente (Buhrmester y Furman, 1987; Mayseless y cols., 1998; Oliva, 1999; Rice, 1997). Como consecuencia de la maduración cognitiva y del tiempo que dedican a hablar de sí mismos, los adolescentes irán comprendiéndose mejor unos a los otros, lo que va a repercutir en

que las relaciones con los amigos estén marcadas por la reciprocidad y el apoyo mutuo (Buhrmester y Furman, 1987; Volling, Youngblade y Blesky, 1997). También aumenta sustancialmente la intimidad de estas relaciones, sobre todo entre las chicas, durante la adolescencia temprana y media (Bracken y Crain, 1994; Furman y Buhrmester, 1985; Hays, 1985; Hunter y Youniss, 1982; Jones y Dembo, 1989; La Gaipa, 1979; Sharabany, Gershoni y Hoffman, 1981). Según numerosos investigadores, resulta erróneo pensar que los vínculos con el grupo de iguales suponen una disminución de la influencia ejercida por los padres (Rice, 1997). Por el contrario, cabe pensar que padres y amigos no compiten entre sí, sino que representan influencias complementarias que satisfacen diferentes necesidades del adolescente (Clark-Lempers, Lempers y Ho, 1991; Lempers y Clark-Lempers, 1992). La fuente de mayor influencia sobre la conducta del adolescente varía según el asunto que se considere. De esta manera, los hallazgos de las investigaciones indican que es más probable que los jóvenes escuchen a sus padres que a los compañeros cuando se trate de cuestiones morales, educativas, o que tengan que ver con el dinero o con el control de relaciones interpersonales distintas de las que tienen con los compañeros. Por el contrario, los adolescentes son más susceptibles de escuchar a sus compañeros cuando se trata de elegir a amigos, controlar las relaciones con los compañeros o pasar el tiempo libre (Hunter, 1985; Kimmer y Weiner, 1998; Sebald, 1989; Smetana, 1993; Wilks, 1986).

En cuarto lugar, el grupo de iguales también experimenta una evolución a lo largo de la adolescencia, pasando una serie de etapas, desde la pandilla unisexual, en la adolescencia temprana, hasta la aparición de las relaciones de pareja, en la adolescencia media-tardía (Bracken y Crain, 1994; Buhrmester y Furman, 1987; Hansen, Christopher y Nangle, 1992; Kimmel y Weiner, 1998). El aumento del impulso sexual, unido a la imitación de los comportamientos adultos, va a favorecer que chicos y chicas empiecen a acercarse con interés al otro sexo (Oliva, 1999). Aunque existen diferencias entre adolescentes, la mayoría de chicas empiezan a tener sus primeras citas entre los 12 y 14 años, mientras que los chicos lo hacen algo más tarde, entre los 13 y 15 años (Kimmel y Weiner, 1998).

Finalmente, durante la adolescencia temprana va a tener lugar una importante transición en relación con el contexto educativo. Suele ocurrir que bien al inicio de la educación secundaria (12-13 años) o bien cuando comienza el segundo ciclo de este tramo (14-15 años), se produce el cambio de la escuela al instituto. El cambio de centro va a suponer una dispersión o ruptura del grupo de amigos, constituido alrededor de la clase o de las actividades extraescolares. Esta desestructuración puede repercutir negativamente en la adaptación a la nueva situación. Además, con la llegada al instituto, también se van a producir cambios importantes en el funcionamiento de las aulas. Concretamente, durante esta etapa, los alumnos tienen un papel mucho más activo y participativo, lo cual significa que deben enfrentarse a toda una serie de actuaciones en público, por ejemplo, exponer su opinión delante de la clase o en una asamblea de estudiantes. Durante la adolescencia, los jóvenes se hacen

notoriamente conscientes de facetas relacionadas con la autoimagen y la autoidentidad, adquiriendo gran relieve y motivo de preocupación aspectos relativos al aspecto, la competencia social y el miedo a la evaluación negativa que pueden hacer los demás. La maduración cognitiva da lugar a de que el adolescente se vuelva más sensible a lo que piensan otras personas, y las necesidades de pertenencia al grupo de compañeros hacen que se preocupe de causar buena impresión. Además, este desarrollo cognitivo permite al adolescente ser mucho más consciente de la discrepancia entre cómo se ve a sí mismo y cómo cree que lo ven los demás (Bados, 2001). Debido a esta autoconciencia excesiva, los adolescentes pueden mostrar una escasa participación en el aula y pueden inclinarse por no preguntar al profesor por miedo a parecer estúpidos o ignorantes, lo cual podría derivar en el abandono de los estudios o en un bajo rendimiento escolar (Beidel, 1991; Francis y Radka, 1995; Kearney y Silverman, 1990, 1993; Last y Strauss, 1990).

1.3. IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LA ADOLESCENCIA

La relevancia de la conducta interpersonal se deriva de los hallazgos empíricos, en los que se ha puesto de manifiesto la sólida relación existente entre un adecuado funcionamiento social y la adaptación social, académica o laboral y psicológica en la infancia, en la adolescencia y en la vida adulta (Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985; Strain, Guralnick y Walker, 1986). Numerosas investigaciones han hallado que el éxito en las relaciones interpersonales se encuentra relacionado positivamente con aspectos generales del funcionamiento psicosocial, tales como: a) autoestima (Bijstra, Bosma y Jackson, 1994; Bijstra, Jackson y Bosma, 1995; Chou, 1997; Frankel y Myatt, 1996; Riggio, Throckmorton y DePaola, 1990; Riggio, Watring y Throckmorton, 1993); b) bienestar (Bijstra y cols., 1994, 1995); c) felicidad (Argyle y Lo, 1990); d) afrontamiento de situaciones sociales conflictivas (Bijstra y cols., 1994, 1995); e) apoyo social proporcionado por padres y compañeros ante eventos estresantes (Bijstra y cols., 1994, 1995; Cohen, Sherrod y Clark, 1986; DeVet, 1997; Furman y Buhrmester, 1985; Riggio y cols., 1993; Sarason, Sarason, Hacker y Bashman, 1985); f) adaptación escolar y éxito académico (Feshbach y Feshbach 1987; Frankel y Myatt, 1996; Green, Forehand, Beck y Vosk, 1980; Lynch y Cicchetti, 1997; Patrick, 1997; Wels, Parke, Widaman y O'Neil, 2001; Wentzel 1991a, 1991b; Wentzel y Asher, 1995; Wentzel, Weinberger, Ford y Feldman, 1990); g) desarrollo de amistades (Cohen y cols., 1986) y aceptación y popularidad entre los compañeros (Asher, 1983; Morison y Masten, 1991) y h) éxito en las citas con el sexo opuesto (Clark, Turner, Beidel, Donovan, Kirisci y Jacob, 1994; La Greca y Lopez, 1998; Procidano y Heller, 1983; Twentyman, Boland y McFall, 1981).

Por el contrario, la evidencia ha puesto de manifiesto que las dificultades en las relaciones interpersonales (déficit de aserción, ansiedad social, ira, etc.) se encuentran relacionadas con una gran

variedad de problemas, tales como: a) fracaso académico o abandono de la escuela (Beidel, 1991; Cartledge y Milburn, 1978; Francis y Radka, 1995; Last y Strauss, 1990; Ullman, 1957; Wels et al., 2001; Wentzel y Asher, 1995); b) fracaso en las citas (Horowitz y French, 1979; La Greca y Lopez, 1998; Russell, Peplau y Cutrona, 1980; Twentyman y cols., 1981); c) alcoholismo (Clark, 1993; Goldberg y Botvin, 1993; Hover y Gaffney, 1991; Schneier, Martin, Liebowitz, Gorman y Fyer, 1989); d) tabaquismo (Hover y Gaffney, 1988); e) delincuencia (Ollendick, Weist, Borden y Greene, 1992); f) depresión (Allan y Gilbert, 1997; Chan, 1993; Gilbert y Allan, 1994; Segrin, 1993, 1996, 1998, 2000; Spence y Liddle, 1990; Spirito, Hart, Overholser y Halverson, 1990; Wierzbicki, 1984; Wierzbicki y McCabe, 1988; Youngren y Lewinsohn, 1980) y g) trastornos de la alimentación (Bulik, Beidel, Duchmann, Weltzin y Kaye, 1991).

1.3.1. Importancia de las relaciones con los padres

La familia es la principal influencia socializadora sobre el adolescente. Esto significa que la familia es el principal transmisor de los conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos. La familia moldea la personalidad del adolescente y le infunde modos de pensar y formas de actuar (Rice, 1997). Además, la familia tiene un papel moderador en la relación existente entre la autonomía emocional y la adaptación del adolescente (Oliva, 1999). Las investigaciones realizadas sobre este aspecto (Lamborn y Steinberg, 1993; Fuhrman y Holmbeck, 1995) indican que la alta autonomía emocional suele conllevar problemas adaptativos cuando se da en un entorno familiar poco cohesionado y que ofrece poco apoyo. Por el contrario, cuando el contexto familiar es más favorable, se traduce en una serie de consecuencias positivas, como una buena actitud y rendimiento académicos, una elevada autoestima y una identidad más lograda (Silverberg y Gondoli, 1996).

La investigación sobre el papel que juegan los estilos educativos de los padres pone de manifiesto que los padres democráticos, que combinan en la relación con sus hijos la comunicación y el afecto con el control no coercitivo de la conducta y las exigencias de una conducta responsable, son quienes más van a favorecer la adaptación de sus hijos, que mostrarán un funcionamiento social más saludable, una mejor actitud y rendimiento académico y menos problemas de conducta (Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Darling y Steinberg, 1993). Por el contrario, cuando los padres se comportan de manera fría y excesivamente controladora, como ocurre en los padres autoritarios, suele ocurrir que a corto plazo sus hijos se muestran obedientes, sumisos y conformistas, pero a largo plazo suelen rebelarse y orientarse en exceso a sus amigos; además, es frecuente que estos adolescentes desarrollen una baja autoestima, síntomas depresivos y una actitud hostil y de rechazo hacia sus padres. A pesar de mostrar una relación cálida y afectuosa con sus hijos, los padres permisivos presentan un déficit en el control respecto al comportamiento de sus hijos, lo que se

relaciona con falta de esfuerzo, problemas de conducta y consumo de alcohol y otras drogas. Por último, cuando los adolescentes carecen tanto de control como de afecto en el contexto familiar, que es lo que ocurre en el caso de los padres indiferentes, van a desarrollar problemas tanto externalizantes (agresividad, conductas antisociales, consumo de drogas, escasa competencia social), como internalizantes (baja autoestima, malestar psicológico).

Se ha escrito profusamente sobre el papel que pueden jugar las actitudes y los patrones de conducta de los padres en la conducta interpersonal de sus hijos (Ladd y Golter, 1988; Parke y Bhavnagri, 1989; Radke-Yarrow y Zahn-Waxler, 1986). En primer lugar, Putallaz y Heflin (1990) analizaron la influencia que las relaciones padres-hijo podrían tener sobre las relaciones del niño con sus compañeros, encontrando que el hecho de que los padres transmitieran seguridad a sus hijos constituía un precedente de unas relaciones positivas entre el niño y sus compañeros. Del mismo modo, otras investigaciones hallaron que el afecto y el comportamiento de la madre hacia el hijo estaban asociados positivamente con el comportamiento prosocial de los niños hacia otros compañeros (Attili, 1989). Por otro lado, Finnie y Russell (1988) observaron que en situaciones donde los niños juegan en grupo y las madres participan con ellos, las madres de los niños ignorados por sus compañeros diferían en el tipo de instrucciones que daban a sus hijos con respecto a las madres de niños populares. Las primeras proporcionaban más instrucciones orientadas a la tarea y facilitaban menos la inclusión de su hijo en el grupo. Del mismo modo, MacDonald (1987) observó que los padres de niños ignorados se comprometían afectivamente en el juego menos que los padres de los niños identificados como populares.

En segundo lugar, Parker (1979) sugirió que un niño con escaso apoyo emocional y sobreprotección por parte de sus padres podría experimentar posteriormente dificultades en sus relaciones interpersonales, tales como fobia social. En este contexto, Arrindell, Emmelkamp, Mosma y Brilman (1983) encontraron que los sujetos fóbicos sociales percibían a sus padres como sobreprotectores y con escaso apoyo emocional. Unos años más tarde, Bruch, Heimberg, Berger y Collins (1989) encontraron que: a) los sujetos con fobia social generalizada informaban que sus padres tenían una mayor preocupación acerca de la opinión de los demás; b) existía un mayor aislamiento de los hijos como consecuencia de la actitud sobreprotectora y el excesivo control por parte de los padres y c) existía una baja sociabilidad familiar, entendida como un número reducido de contactos sociales por parte de los padres, lo cual podría limitar el acceso a experiencias sociales al niño y así interferir en la adquisición de habilidades sociales adecuadas. Estos resultados fueron confirmados, posteriormente, por Rapee y Melville (1997).

1.3.2. Importancia de las relaciones con los iguales

Las relaciones con los iguales, sobre todo con los amigos, constituyen una experiencia muy gratificante para los adolescentes, siendo un factor relevante para su socialización (Rice, 1997). En general, tener amigos es indicativo de poseer buenas habilidades interpersonales y un signo de ajuste psicológico posterior (Kimmel y Weiner, 1998; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Parker y Asher, 1987), probablemente, porque los chicos con menos habilidades interpersonales y con más problemas psicológicos (p. ej., ansiedad social) serán rechazados o ignorados por sus iguales (Asher y Hymel, 1981; Asher y Renshaw, 1981; Inderbitzen, Walters y Bukowski, 1997; La Greca, Dandes, Wick, Shaw y Stone, 1988; La Greca y Lopez, 1998; La Greca y Stone, 1993; Sletta, Valas y Skaalvik, 1996; Strauss, Frame y Forehand, 1987; Walters e Inderbitzen, 1998) y tendrán más dificultades para establecer amistades (Rubin, LeMare y Lollis, 1990; La Greca y Lopez, 1998), pudiendo experimentar sentimientos de soledad (Jones, Hobbs y Hockenbury, 1982; Inderbitzen, Clark y Solano, 1992; Moore y Schultz, 1983; Segrin, 1993, 1998; Wittenberg y Reis, 1986). A su vez, los jóvenes que no gozan de la simpatía de sus compañeros y sufren la exclusión de las interacciones del grupo, pierden la oportunidad de tener experiencias de aprendizaje que les ayudarían a adquirir habilidades interpersonales y pueden ver aumentada su ansiedad social. Esto significa que la escasez de habilidades interpersonales y la ansiedad social pueden provocar el hecho de ser impopular o bien derivarse de tal impopularidad, con lo que se desarrolla una relación circular.

Por otro lado, los beneficios derivados de disponer de amigos en la adolescencia son abundantes. En primer lugar, la relación circular antes mencionada también puede funcionar en una dirección positiva. Así, un nivel adecuado de habilidades interpersonales y la ausencia de ansiedad social pueden incrementar la popularidad del adolescente, lo que dará más oportunidades para disfrutar de las interacciones grupales que, a su vez, mejoran las habilidades interpersonales e impiden la aparición de ansiedad social (Kimmel y Weiner, 1998). La aceptación y popularidad entre iguales están íntimamente relacionadas con la conducta prosocial (Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975). Características tales como cooperación, lealtad, apoyo emocional, autenticidad, intimidad, confianza o respeto mutuo se relacionan positivamente con percepciones de popularidad, cordialidad y participación social (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; Foster, DeLawyer y Guevremont, 1986; Inderbitzen y Foster, 1990; Inderbitzen, Beyer, Halstenson-Sawyer, y Groene, 1991; Volling y cols., 1997).

En segundo lugar, la relación del adolescente con sus iguales es un factor clave para el desarrollo de la identidad personal, la independencia del núcleo familiar (Buhrmester y Furman, 1987; Duseck, 1991; Mayseless y cols., 1998; Rice, 1997) y el establecimiento de relaciones heterosexuales (Hansen y cols., 1998; Rice, 1997).

1.3.3. Importancia de las relaciones heterosexuales

Las relaciones con personas del sexo opuesto son importantes porque satisfacen muchas de las necesidades sociales de los adolescentes (Lempers y Clark-Lempers, 1993; Rice, 1997). En sus primeras citas, chicos y chicas aprenden a interactuar con personas del otro sexo, se divierten, experimentan los primeros escauceos eróticos y mejoran su prestigio ante el grupo de iguales, sobre todo cuando son vistos con una pareja muy deseable (Hansen y cols., 1992; Rice, 1997). Por ello, no es extraño que para sus primeras citas, chicos y chicas prefieran parejas que tengan mucho prestigio y sean valoradas por sus compañeros (Oliva, 1999).

Furman y Wehner (1997) consideran que las relaciones de pareja durante la adolescencia temprana satisfacen cuatro tipos de necesidades: sexuales, de afiliación (compañía), de apego, y de dar y recibir apoyo. En la medida que vaya transcurriendo la adolescencia, estas relaciones serán más estables y la pareja irá ascendiendo en la jerarquía de figuras de apego. Si a los 12 años la pareja ocupa el cuarto lugar, a los 15 ó 16 años la pareja ya suele haber alcanzado el primer lugar de la jerarquía, y podrá cubrir también las necesidades de apoyo, apego y seguridad emocional.

Para algunos adolescentes conocer y sentirse cómodos con el sexo opuesto resulta un proceso difícil (Miller, 1990). Martinson y Zerface (1970) encontraron que los estudiantes estaban más interesados en aprender a llevarse mejor con el sexo opuesto que en conseguir ayuda para escoger una carrera o aprender sobre su capacidad, intereses, inteligencia o personalidad. Rice (1997) recogió algunas de las preguntas habituales de los adolescentes que están intentando establecer relaciones heterosexuales: “¿por qué seré tan tímido cuando estoy cerca de las chicas?”; “¿cómo hacer para gustarle a una chica?”; “¿cómo puedo lograr que los chicos piensen en mí como algo más que una amiga?”; “¿cómo puedo superar mi temor de pedirle a una chica que salga conmigo?”, etc.

La dificultad para desenvolverse satisfactoriamente con personas del sexo opuesto puede originar o agravar problemas en esta etapa evolutiva. El fracaso para establecer relaciones heterosexuales satisfactorias durante la adolescencia puede constituir un precursor importante de perturbaciones psicológicas serias en la edad adulta (Oliva, 1999; Phillips y Zigler, 1964; Twentyman y cols., 1981). Varias investigaciones han hallado que la ansiedad heterosexual se relaciona directamente con el deseo de evitar situaciones sociales e inversamente con la frecuencia de las citas (Heimberg, Harrison, Montgomery, Madsen y Sherfey, 1980). Arkowitz, Hinton, Perl y Himadi (1978) encontraron que problemas relacionados con las citas, como el aislamiento social, la depresión y el fracaso académico, conducen a muchos estudiantes a buscar ayuda en los centros de orientación psicológica.

1.4. BASE TEÓRICA DEL CEDIA

Como comentábamos anteriormente, la adolescencia es un período evolutivo caracterizado por importantes cambios en las relaciones interpersonales. Por tanto, la investigación de los factores que inhiben o interfieren en las relaciones interpersonales del adolescente es relevante en el ámbito de la psicopatología del desarrollo.

Los rápidos y notables cambios en las relaciones interpersonales, y el consiguiente riesgo de aparición de dificultades y malestar, explican que la ansiedad y los miedos sociales se incrementen con la edad y que la ansiedad social tenga su inicio en la preadolescencia, alcanzando su punto máximo entre los 14 y los 16 años (Essau, Conradt y Patterman, 1999; Schneier, Johnson, Horning, Liebowitz y Weissman, 1992; Thyer, Parrish, Curtis, Nesse y Cameron, 1985; Wittchen, Essau, von Zerssen, Krieg y Zaudig, 1992).

Inglés y colaboradores (Inglés, Hidalgo y Méndez, 2005; Inglés, Méndez y Hidalgo, 2001; Méndez, Inglés y Hidalgo, 2001; Méndez y Olivares, 2003) explican la génesis y mantenimiento de las dificultades interpersonales como el resultado de la interacción de factores personales y situacionales (ver Figura 1).

Los *factores personales* incluyen determinantes biológicos (p. ej., hipoacusia), variables de personalidad (p. ej., introversión) y repertorios básicos de comportamiento deficitarios (p. ej., déficit en habilidades sociales). Mientras que, los *factores situacionales*, incluyen las demandas de la situación social (p. ej., una crítica infundada que requiere una respuesta asertiva), las características de otra persona o personas (p. ej., sexo opuesto) y el contexto de la relación interpersonal (p. ej., escuela). De esta forma, las dificultades interpersonales se deben normalmente a la acción combinada de múltiples factores que dan lugar a experiencias de aprendizaje pobres o desagradables.

Numerosos autores señalan la existencia de una predisposición genética en el sentido de un aumento de la activación vegetativa y un comportamiento evitador ante estímulos no familiares (p. ej., desconocidos). Este fenómeno es conocido como *inhibición conductual* y se manifiesta al principio con un temperamento difícil, relacionándose con variables de personalidad como la introversión y el neuroticismo. Esta hipótesis podría explicar las diferencias individuales en los bebés en lo que respecta a la reactividad ante la estimulación social.

La interacción social también depende de la situación social. Estudios llevados a cabo con muestras de adolescentes revelan que las situaciones interpersonales más temidas son aquellas que requieren un comportamiento asertivo (p. ej., expresar disgusto o desacuerdo, rechazar peticiones, defender los derechos personales, comenzar una relación romántica), mientras que, la actuación social más difícil es hablar en público (Beidel, Turner y Morris, 1995; Clark, y cols., 1994; Crozier, 1995; Essau y cols., 1999; García-López, Olivares, Hidalgo, Beidel y Turner, 2001; Inglés y cols., 2000, 2001;

Inglés, Méndez, Hidalgo y Spence, 2003; La Greca, Dandes, Wick, Shaw y Stone, 1988; La Greca y Lopez, 1998; Méndez, Hidalgo y Inglés, 2002; Méndez, Inglés y Hidalgo, 2002, 2004; Spence, Donovan y Brechman-Toussaint, 1999). Aunque los adolescentes también experimentan dificultades con los amigos y los familiares (Inderbitzen y cols., 1997; La Greca y Lopez, 1998; La Greca y Stone, 1993; Walters y Inderbitzen, 1998), los problemas son menos serios (Inglés y cols., 2000, 2001; Méndez, Inglés y cols., 2002) pues tienden a percibir a los familiares y amigos como figuras de seguridad y apoyo emocional (Volling, Youngblade y Belsky, 1997). Por tanto, es más fácil llevar a cabo una tarea de forma competente cuando la situación social demanda un comportamiento positivo, el hablante mantiene una relación de refuerzo con el sujeto y el contexto de la relación resulta familiar.

Para explicar el modelo se combinan las hipótesis de la consistencia del comportamiento y la especificidad situacional, permitiendo explicar tanto los problemas específicos de los sujetos socialmente competentes, por ejemplo un adolescente que presenta ansiedad ante las citas después de una primera experiencia extremadamente negativa, como cierto grado de estabilidad comportamental, por ejemplo, un adolescente socialmente reservado que tiende a presentar un comportamiento inhibido en diferentes situaciones sociales.

La interacción de los factores personales y situacionales se refleja en la historia de aprendizaje, a través de procesos directos (por ej., pedir las cosas por favor y sonreír tras la petición educada) e indirectos (por ej., el modelo de unos padres socialmente competentes). La elevada tendencia de los sujetos introvertidos a evitar las situaciones sociales tiene como resultado menores experiencias de aprendizaje, mientras que la elevada labilidad de los sujetos emocionalmente inestables aumenta la probabilidad de tener experiencias de aprendizaje negativas. Estas tendencias personales se acentúan en situaciones de aislamiento y rechazo social (por ej. áreas rurales, minorías étnicas, inmigrantes, etc.) y en entornos desfavorables para el desarrollo social (p. ej., estilo educativo autoritario y punitivo, compañeros de clase agresivos, etc). Tanto la pobreza como la aversión en las experiencias de aprendizaje hacen que la adquisición de la competencia social resulte más difícil y aumentan el riesgo de padecer ansiedad y fobia social. El CEDIA se diseñó ajustándose a este modelo.

1.5. DESCRIPCIÓN DEL CEDIA

El *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia* (CEDIA) es un autoinforme compuesto por 36 ítems, diseñado para medir las dificultades interpersonales que presentan los adolescentes en un amplio rango de relaciones y situaciones sociales, con personas de diferente edad, género, nivel de autoridad y grado de conocimiento y confianza, en diversos contextos: hogar, colegio, amigos, relaciones heterosexuales y situaciones de la calle, comerciales y de servicios.

El CEDIA es un cuestionario aplicable a adolescentes entre 12 y 18 años. Existen versiones separadas para chicos y chicas, idénticas excepto para el género de nombres y pronombres. Por ejemplo, “¿Tienes dificultad para pedirle salir a una chica?”, Forma chicos, y “¿Tienes dificultad para pedirle salir a un chico?”, Forma chicas (ver Apéndices 1.1. y 1.2.).

Los adolescentes valoran cada ítem mediante una escala *Likert* de 5 puntos, de acuerdo con la dificultad que, generalmente, les supone cada situación y relación social (0 = *ninguna dificultad*; 4 = *máxima dificultad*).

El CEDIA contiene cinco subescalas: *Asertividad*, *Relaciones Heterosexuales*, *Hablar en Público*, *Relaciones Familiares* y *Amigos*, que se suman para obtener la puntuación Total del CEDIA. A mayor puntuación, mayor dificultad interpersonal.

Las subescalas del CEDIA son:

- *Asertividad (AS)*: incluye 16 ítems sobre formulación de quejas, defensa de los derechos e intereses, rechazo de peticiones poco razonables y solicitud de información a: personal de servicios (camareros, dependientes, etc.), familiares y conocidos (abuelos, vecinos, etc.) y desconocidos por la calle.
 - “¿Tienes dificultad para decirle a la cajera del supermercado que te ha devuelto tres euros de menos?”
 - “¿Tienes dificultad para pedir a un desconocido que apague su cigarrillo porque te molesta?”
- *Relaciones Heterosexuales (RH)*: se compone de siete ítems sobre relaciones con el sexo opuesto (concertar citas, hacer cumplidos, conversaciones, etc.).
 - “¿Tienes dificultad para pedirle salir a una chica?” (forma chicos)
 - “¿Tienes dificultad para iniciar una conversación con una chica que te atrae?” (forma chicos)
- *Hablar en Público (HP)*: comprende cinco ítems en los que el comportamiento del adolescente se lleva a cabo ante un grupo numeroso o auditorio.
 - “¿Tienes dificultad para exponer en clase un trabajo que has preparado?”
 - “¿Tienes dificultad para preguntarle al profesor en clase cuando no entiendes algo de lo que ha explicado?”
- *Relaciones Familiares (RF)*: está formada por cuatro ítems sobre aserción específicamente en el ámbito familiar.
 - “¿Tienes dificultad para opinar en contra si no estás de acuerdo con tus padres?”

“¿Tienes dificultad para decirle a un familiar (abuelos, tíos, etc.) que te molestan sus bromas pesadas?”

- *Amigos (AM)*: consta de cuatro ítems sobre expresión de agradecimiento, petición de disculpas y manejo de críticas con amigos de ambos sexos.

“¿Tienes dificultad para defender a un amigo tuyo cuando está siendo criticado por otros?”

“¿Tienes dificultad para dar las gracias a un amigo que te ayuda en tus tareas escolares?”

1.6. OBJETIVOS DEL CEDIA

El CEDIA puede ser administrado tanto de forma individual como colectiva. Este instrumento se puede utilizar como:

1. Una medida de diagnóstico y detección para ayudar a identificar las áreas en las que los adolescentes pueden beneficiarse en mayor medida de las intervenciones clínicas y educativas. En la práctica clínica, el CEDIA debería combinarse con otras medidas de ansiedad social o habilidades sociales.
2. Una herramienta de orientación para aconsejar a los adolescentes, o para diseñar programas de prevención o intervención en dificultades interpersonales.
3. Una herramienta para estudiar las posibles razones del desempeño académico deficiente del estudiante o de un comportamiento escolar inaceptable.
4. Una base para planificar las recomendaciones individuales tanto para la intervención como para la prevención. Como herramienta clínica, el CEDIA puede resultar de utilidad para guiar las entrevistas clínicas *post hoc* y para planificar intervenciones terapéuticas. La disponibilidad de un procedimiento de interpretación normativo permite identificar las relaciones sociales que se desvían significativamente del resto de relaciones del adolescente o del nivel global de relaciones interpersonales del adolescente. Los ítems de cada una de las subescalas del CEDIA también pueden proporcionar información valiosa y clínicamente relevante referente a la percepción de los adolescentes sobre aspectos específicos de las relaciones sociales.
5. Una medida de competencia social a nivel pre y post para aquellos adolescentes que participan en programas o cursos centrados en el aprendizaje de habilidades sociales.
6. Un instrumento de uso en proyectos de investigación en los que el objetivo es examinar la relación entre las dificultades interpersonales y otros constructos psicológicos. El CEDIA puede usarse en estudios correlacionales o en diseños que utilizan un paradigma de evaluación, siguiendo un programa pretest-posttest, o un paradigma experimental, en el que las comparaciones se realizan entre grupos experimentales y grupos control.

En resumen, el CEDIA puede utilizarse en marcos clínicos, educativos y de investigación, por ejemplo en centros de educación secundaria, centros de orientación, centros de salud mental, centros psicológicos y psiquiátricos para jóvenes y adolescentes, unidades de alcohol y drogas para jóvenes, centros de investigación, etc.

2. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL CEDIA

2.1. APLICACIÓN

2.1.1. Formación requerida para los examinadores

Para la aplicación del CEDIA no es necesaria una cualificación o entrenamiento especial. Este instrumento puede aplicarlo psicólogos, orientadores educativos, profesores o paraprofesionales. El CEDIA está diseñado para que la aplicación resulte sencilla. Sin embargo, sí resultan necesarios ciertos conocimientos para interpretar y utilizar las escalas de valoración.

2.1.2. Instrucciones de aplicación del CEDIA

Las instrucciones para cumplimentar el CEDIA están impresas en la primera página del cuestionario y resultan comprensibles para los estudiantes del rango de edad a los que va dirigido este instrumento. Aunque estas pautas hacen referencia a la aplicación colectiva, el procedimiento es básicamente el mismo en la aplicación individual.

1. Asegúrese de que cada estudiante tiene un lápiz y una goma de borrar.
2. Proporcione una copia del CEDIA a cada estudiante.
3. Diga a los estudiantes que no existen respuestas correctas ni incorrectas y que sus contestaciones serán confidenciales y no se harán públicas. Queda bajo la responsabilidad del examinador el cumplir esta promesa.
4. Pida a los estudiantes que completen los datos de identificación en la parte superior de la primera página: "Ahora completad vuestros datos personales en la parte superior de la primera página. Poned en qué clase estáis. Ahora rellenad vuestro nombre, sexo, edad, curso, número de alumno y nombre del colegio en los espacios correspondientes".
5. Las instrucciones del inicio del cuestionario deben ser leídas en voz alta antes de que los estudiantes empiecen a responder a los ítems. Pida a los estudiantes que le sigan mientras usted lee en voz alta las instrucciones de la primera página.
6. Cuando esté preparado para comenzar diga: "Por favor, empezad ahora y aseguraos de que contestáis a los 36 ítems. Una vez halláis empezado, por favor no habéis". Asegurese de poner fin a cualquier conversación, comentario o vocalización, intencionada o inconsciente.

7. Si hay cualquier pregunta, acérquese al estudiante. Si un estudiante tiene problemas para entender algunas palabras o expresiones, parafrasee la expresión sin cambiar el significado de la frase. Pida al estudiante que trate de responder lo mejor que pueda.
8. Diga a los estudiantes que cuando terminen de contestar al cuestionario dejen el lápiz sobre su mesa y permanezcan sentados.

2.1.3. Modo y tiempo de aplicación

El CEDIA puede ser administrado de forma individual o colectiva.

Aunque el CEDIA no tiene un tiempo limitado para su aplicación, el cuestionario suele ser cumplimentado por la mayoría de los adolescentes en unos 15 minutos. Podría ser necesario más tiempo para los sujetos más jóvenes que tienen dificultades para entender los ítems o aquellos sujetos con habilidades de lectura deficientes.

Se debe considerar el tiempo empleado en contestar el cuestionario como un indicador del esfuerzo del adolescente. Si el sujeto contesta el cuestionario en un período de tiempo muy breve es probable que se haya esforzado poco, y por tanto es posible que sea necesario invalidar los resultados. Los tiempos de aplicación excesivamente breves o prolongados, deben considerarse como un indicador potencial de resultados no válidos. El examinador debe investigar cuáles son las razones de que sea necesario un tiempo de aplicación no habitual, antes de realizar inferencias sobre la validez de los resultados del cuestionario.

3. CONSTRUCCIÓN, ESTANDARIZACIÓN, PUNTUACIÓN E INTERPRETACIÓN DEL CEDIA

3.1. CONSTRUCCIÓN DEL CEDIA

El CEDIA fue concebido originalmente como la Escala de Dificultades Interpersonales para Adolescentes (EDIA) por Méndez, Sánchez, Martínez e Hidalgo (1995). El EDIA se diseñó para evaluar las dificultades interpersonales de los adolescentes en cuatro áreas: instituto, amigos, familia y calle. Estas cuatro subescalas se diseñaron en forma de tablas. Las columnas hacían referencia a las personas-estímulo, que variaban en función de sus características (sexo, edad, grado de conocimiento y nivel de autoridad) y de la cantidad (una persona, algunas o muchas). Existía también una columna final para “otros”, donde se añadían aquellas personas, no identificadas en la escala, con las que el sujeto tiene una relación difícil, por ejemplo, una abuela que vive en la residencia familiar. Las filas incluían diez conductas interpersonales: opiniones, cumplidos, gracias, empatía, conversación, información, favores, perdón, quejas y derechos. De esta forma, el instrumento quedaba formado por

200 parejas de conductas interpersonales y situaciones sociales, para las que el sujeto evaluaba su grado de dificultad interpersonal en una escala *Likert* de cinco puntos (0= *ninguna dificultad*; 4= *máxima dificultad*). El rango de puntuaciones en la escala total y en cada una de las subescalas era de 0-200 y 0-50 respectivamente.

Tras aplicar la escala a varias muestras de adolescentes y aplicar criterios “teórico-clínicos” y “analítico-factoriales” (Méndez et al., 1995; Méndez, Inglés e Hidalgo, 2001), el banco inicial de 200 ítems quedó reducido a 83. Aunque las propiedades psicométricas eran adecuadas, la prueba presentaba varios inconvenientes: a) el número de ítems, a pesar de haberse reducido más de la mitad, continuaba siendo elevado, de modo que su cumplimentación exigía bastante tiempo; b) algunas interacciones relevantes, como las relaciones con el otro sexo o hablar en público, no estaban suficientemente representadas y c) los adolescentes encontraban difícil contestar utilizando el formato de tabla de doble entrada de la prueba.

Con el objetivo de subsanar estas deficiencias, los autores propusieron la necesidad de elaborar una nueva medida de autoinforme para los adolescentes, el CEDIA.

Inglés et al. (2000) llevaron a cabo un estudio piloto con el CEDIA. El cuestionario fue aplicado a una muestra de 415 estudiantes de Enseñanza Secundaria (222 varones y 193 mujeres, de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años).

La elaboración y selección de los ítems del CEDIA se realizó en varias fases:

1. Se llevó a cabo una revisión bibliográfica para proporcionar apoyo teórico a los objetivos de la investigación y que permitiera revisar otros autoinformes utilizados en la investigación de las relaciones interpersonales en la adolescencia. Se consultaron las bases bibliográficas más comunmente citadas: *PsycoINFO*, *ERIC*, *Psicodoc*, *Isoc* y *Current Contents*. El intervalo temporal de las revisiones varió en función de la disponibilidad de cada una de las bases.
2. Partiendo de la experiencia profesional y de los resultados de estudios anteriores (Méndez et al., 1995; Méndez et al., 2001), cuatro miembros del equipo de investigación elaboraron, de forma independiente, 105 ítems representativos de las relaciones interpersonales características de la adolescencia de la siguiente manera:
 - a) se formularon en forma de pregunta los 83 ítems del banco inicial.
 - b) se incorporaron 22 nuevos ítems sobre interacciones asertivas, relaciones con el otro sexo y hablar en público.
3. Se entregó el listado de 105 ítems a una muestra aleatoria de 84 adolescentes, 12 por cada grupo de edad (de 12 a 18 años), de un Instituto de Educación Secundaria de similares características al centro donde se reclutó la muestra del estudio, para que escogieran los que juzgaran más apropiados a sus edades.

4. Se proporcionó la misma lista a cuatro jueces expertos.
5. Los jueces y los adolescentes valoraron el grado de pertinencia de cada uno de los ítems con una escala *Likert* de cuatro puntos (0= *nada pertinente*, 4= *muy pertinente*).
6. Para retener un ítem del banco inicial se establecieron dos criterios:
 - a) que al menos tres de los jueces lo estimaran muy pertinente (75% de acuerdo).
 - b) que la puntuación media de la evaluación realizada por los adolescentes fuera como mínimo igual o superior a tres.

Treinta y tres ítems no cumplieron estos criterios, por lo que fueron eliminados y el instrumento quedó compuesto, finalmente, por 72 ítems redactados en forma de pregunta “¿Tienes dificultad para...?”. Para cada uno de estos ítems, el sujeto valora su grado de dificultad por medio de una escala *Likert* de cinco puntos, de 0= “*ninguna dificultad*” a 4= “*máxima dificultad*”.

Los estudiantes contestaron el cuestionario. Se procedió a la entrega de los ejemplares, que incluían las instrucciones, los 72 ítems iniciales y tres preguntas abiertas para preservar la validez de contenido: “¿existen otras relaciones interpersonales en las que tengas dificultad?”, “¿hay alguna pregunta que no hayas entendido?” y “¿consideras inapropiada para tu edad alguna de las cuestiones planteadas?”.

El instrumento quedó finalmente compuesto por 40 ítems. El análisis de los ítems y el análisis factorial exploratorio redujo los 72 ítems iniciales a 39, algunos de ellos reformulados, más un ítem más: “¿Tienes dificultad para pedirle salir a un chico (a una chica)?”, sugerido por el 14,21% de los participantes del estudio piloto. Los ítems se agruparon en cinco factores: *Asertividad*, *Relaciones Heterosexuales*, *Hablar en Público*, *Relaciones Familiares* y *Amigos*, que explicaron el 32,92% de la varianza. Los coeficientes de consistencia interna fueron 0,91 (CEDIA) y 0,69 – 0,86 (puntuaciones de las subescalas). Sin embargo, los autores no proporcionan datos sobre la fiabilidad test-retest ni sobre otros tipos de validez.

Recientemente, Inglés Hidalgo y Méndez (2005) aplicaron el CEDIA a una muestra de 4240 estudiantes de Enseñanza Secundaria. Tanto los análisis factoriales exploratorios como los confirmatorios confirmaron la estructura de cinco factores encontrada por Inglés et al. (2000): *Asertividad*, *Relaciones Heterosexuales*, *Hablar en Público*, *Relaciones Familiares* y *Amigos*. En este estudio, los ítems quedaron finalmente reducidos a 36. La consistencia interna y la fiabilidad test-retest fueron adecuadas. Las correlaciones entre el CEDIA y otros autoinformes resultaron estadísticamente significativas.

3.2. ESTANDARIZACIÓN

3.2.1. Descripción de la muestra

La estandarización del CEDIA se realizó a partir de una muestra de 4240 estudiantes de Educación Secundaria. La población de referencia fueron los adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Región de Murcia. Según el censo escolar existían 74 318 sujetos, 63 329 matriculados en 77 centros públicos y 10 989 en 30 centros privados (Comunidad Autónoma de Murcia, 2000). Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados (zonas geográficas de la Región de Murcia: centro, norte, sur, este y oeste). Con el fin de que todas las zonas geográficas estuvieran representadas se seleccionaron, aleatoriamente, 32 centros de áreas rurales y urbanas, 24 públicos y 8 privados. Cada zona geográfica estuvo representada por una media de 6 centros. Una vez determinados los centros del estudio, se seleccionaron aleatoriamente 6 aulas computándose aproximadamente 140 sujetos por centro.

El total de sujetos reclutados fue 4431 (error muestral = 0,02), de los que 191 sujetos (4,31%) fueron excluidos del estudio, debido a omisiones o errores en sus respuestas o por no obtener el consentimiento informado por escrito de sus padres para participar en la investigación. El CEDIA fue cumplimentado colectivamente en el aula en grupos de 25 estudiantes aproximadamente. Todos los adolescentes participaron voluntariamente. Por tanto, la muestra se compuso de 4240 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (2155 varones y 2085 mujeres), con un rango de edad de 12 a 18 años ($M = 14,81$; $DT = 1,83$). La distribución de sujetos por grupos de edad y sexo se presenta en la Tabla 1.

Por medio de la prueba χ^2 de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los seis grupos de género x edad ($\chi^2 = 1,17$; $p = 0,557$). El tamaño del efecto ($\Phi = 0,02$) confirmó que las diferencias fueron insignificantes.

3.2.2. Diferencias de sexo y edad

Los teóricos del proceso de socialización señalan que varones y mujeres presentan patrones diferentes de desarrollo social (Fodor, 1992; Osborn y Harris, 1975; Wolfe y Fodor, 1975, 1977). Mientras que en los chicos se fomenta la aserción negativa (defensa de los derechos personales y expresión de desagrado), la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto y el comportamiento competitivo o agresivo, a las chicas se les enseña a anteponer las necesidades ajenas, a ceder la iniciativa al otro sexo, a reservarse las opiniones e inhibir los deseos por deferencia a los demás. Así pues, los estereotipos sexuales y las consiguientes pautas educativas originan diferencias en el proceso de socialización de ambos sexos (Fodor, 1992; Merrell y Gimpel, 1998).

La evidencia sobre diferencias sexuales en este campo es inconsistente, tanto con adolescentes (Furnham y Gunter, 1983) como con universitarios y adultos de distintas culturas

(Crawford, 1988; Furnham y Henderson, 1981). El examen de los estudios con cuestionarios, inventarios y escalas de dificultades interpersonales, independientemente de su naturaleza (déficit en aserción, ansiedad social, etc.), revela tres resultados distintos:

- a) Las chicas informan significativamente más dificultades interpersonales (Clark y cols., 1994; Del Greco, Breitbach, Rumer, McCarthy y Suissa, 1986; Galassi, Delo, Galassi, y Bastien, 1974; García-López, Olivares, Hidalgo, Beidel y Turner, 2001; Goldberg y Botvin, 1993; Inderbitzen y Walters, 2000; Inderbitzen, Walters y Bukowski, 1997; La Greca y Lopez, 1998; Méndez, Inglés e Hidalgo, en prensa; Olivares, García-López, Turner y Beidel, 1999; Pitcher y Meikle, 1980; Vaal y McCullagh, 1977).
- b) Las chicas informan significativamente menos dificultades interpersonales (Connolly, 1989; Lee, Halberg, Slemon y Haase, 1985).
- c) No se encuentran diferencias significativas entre chicas y chicos (Bijstra y Jackson, 1998; Connor, Dann y Twentyman, 1982; Essau, Conradt y Petermann, 1999; Farrell, Ampy y Meyer, 1998; Furnham y Gunter, 1983; Furnham, 1984; Kessler, Ibrahim y Kahn, 1986; Méndez, Inglés e Hidalgo, 1999; Ollendick, Matson y Helsel, 1985).

Un análisis de las diferencias de sexo por áreas y tipos de relaciones interpersonales permite explicar esta aparente disparidad. En líneas generales, las chicas informan más dificultades, pero únicamente en situaciones sociales complejas o estresantes. Así, Burke y Weir (1978) hallaron que presentaban mayor dificultad para relacionarse con el sexo opuesto. Rotheram y Armstrong (1980) comprobaron también mayor dificultad para relacionarse con chicos, así como para mostrarse asertivas, por ejemplo expresión de sentimientos negativos, hablar en público o buscar empleo. Y a la inversa, Smye y Wine (1980) encontraron que eran más hábiles para expresar sentimientos positivos y revelar información personal. Goldberg y Botvin (1993) comprobaron que eran más competentes para hacer cumplidos a los amigos, pedir favores e iniciar conversaciones con desconocidos, mientras que los chicos se mostraban más habilidosos con personas del sexo opuesto y en la defensa de sus derechos. En relación con los compañeros, Inderbitzen (1992) constató niveles más elevados de conducta prosocial y antisocial, en el sexo femenino y en el masculino respectivamente. Este hallazgo fue corroborado por Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen (2001; 2003) y por Méndez, Hidalgo e Inglés (2002) con sendas muestras de adolescentes españoles. Así mismo, Godoy, Gavino, Martorell y Silva (1993) constataron mayor agresividad en los chicos y mayor sumisión en las chicas.

Aunque el cuerpo de investigación es más reducido, el panorama es similar con la variable edad, es decir, existen estudios que concluyen que las dificultades interpersonales aumentan con la edad (Connolly, 1989; Essau et al., 1999; García-López et al., 2001; Liebowitz, Gorman, Fyer y Klein, 1985; Méndez et al., 2002; Méndez et al., 2004; Ollendick, 1979, 1983; Schneider, Johnson, Horning,

Liebowitz y Weissman, 1992; Thyer, Parrish, Curtis, Nesse y Cameron, 1985), disminuyen (Cavell y Kelley, 1994; Coie y Dodge, 1988; Inderbitzen y Walters, 2000), o permanecen estables (Méndez et al., 1999; Olivares et al., 1999; Ollendick et al., 1985).

La divergencia entre estudios se explica por múltiples diferencias: constructo evaluado (déficit en aserción, ansiedad social generalizada, miedo a hablar en público, malestar social, falta de competencia social, conducta antisocial, etc.), definición (conductas problemáticas descritas operacionalmente, factores o conglomerados obtenidos empíricamente, categorías clínicas establecidas consensuadamente, etc.), población de referencia (general, escolar, clínica, etc.), muestra reclutada (tamaño, clase social, país, etc.), edad de los sujetos (adolescencia temprana, media, tardía, etc.), fuentes de información (adolescentes, padres, profesores, etc.), instrumentos de evaluación (entrevistas, cuestionarios, observación, etc.), contextos (hogar, escuela, calle, etc.), análisis de datos (cualitativo, correlaciones, tamaños del efecto, etc.), dificultando la comparación de resultados (Arrindell y cols., 1999; Furnham y Henderson, 1981).

Las relaciones interpersonales son más o menos estresantes en función de la conducta social y de las características del interlocutor, por ejemplo, expresar desagrado ante el comportamiento molesto de un desconocido suele ser más difícil que felicitar a un amigo. Así pues, los constructos *dificultades interpersonales* y *habilidades sociales* son de naturaleza multidimensional (Eisler, Hersen, Miller y Blanchard, 1975; Inglés, Hidalgo y Méndez, 2001; Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000; Méndez et al., 2002; Méndez et al., 2004; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983), de modo que la puntuación total de un autoinforme no refleja adecuadamente las diferencias sutiles de sexo y edad (Crassini, Law y Wilson, 1979; Furnham y Henderson, 1981).

La investigación en la década de los 70 y 80 reveló que una de las preocupaciones más prevalentes de los adolescentes atañe a sus relaciones interpersonales (De Armas y Kelley, 1989; Porteous, 1979). Los estudios hallaron que entre el 10% y el 60% consideraban la timidez, la ansiedad social (principalmente ante las citas), y la inhibición social, como los problemas personales más relevantes (Arkowitz, Hinton, Perl y Himadi, 1978; Bryant y Trower, 1974; Heimberg, Madsen, Montgomery y McNabb, 1980). Fodor (1992) encontró que las relaciones interpersonales más difíciles para los adolescentes eran: a) iniciar conversaciones, sobre todo con desconocidos, b) relacionarse con el otro sexo, c) rechazar peticiones poco razonables, d) expresar desacuerdo, e) dar y recibir elogios y quejas, f) pedir ayuda, y g) controlar la ira y afrontar el enfado de otras personas.

Finalmente, el estudio realizado por Inglés, Méndez e Hidalgo (2001), con una muestra de adolescentes españoles, reveló que las dificultades interpersonales, constituyen un factor de riesgo para la aparición de fobia social generalizada. Además, estos autores hallaron que las dificultades interpersonales de los adolescentes con ansiedad social generalizada fueron notablemente mayores

tanto globalmente como para hablar en público, relacionarse con el otro sexo y mostrarse asertivos. Aunque también informaron más dificultades interpersonales con la familia y los amigos, las diferencias fueron bastante menores.

Por tanto, teniendo en cuenta los resultados de investigaciones previas, Méndez, Inglés e Hidalgo (2002) hipotetizaron que las dificultades de los adolescentes serían mayores en áreas referidas a la ansiedad social, como hablar en público o relacionarse con el sexo opuesto, y al déficit en aserción, que en las relaciones con familiares y amigos. Los resultados de este estudio revelaron que la puntuación media del cuestionario fue 40,53 y la desviación típica 18,67, situándose la mediana en 39. Los valores de la escala de estimación medios (rango 0-4), resultantes de dividir la puntuación obtenida por el correspondiente número de ítems, fueron 1,13 (CEDIA), 1,11 (*Asertividad*), 1,84 (*Relaciones Heterosexuales*), 1,24 (*Hablar en Público*), 0,48 (*Relaciones Familiares*) y 0,50 (*Amigos*), de modo que los tres primeros factores se sitúan por encima y los dos últimos factores por debajo del grado leve de dificultad interpersonal. Para los adolescentes, las relaciones interpersonales más difíciles son con el sexo opuesto y las más fáciles con la familia.

Se llevaron a cabo análisis de varianza (ANOVA) inter-sujetos 2x3 (sexo x edad) con la puntuación total y las puntuaciones de las cinco subescalas del CEDIA.

Las chicas presentaron mayores dificultades interpersonales en general, con el sexo opuesto, en aserción y para hablar en público, mientras que los chicos informaron más dificultades con la familia y los amigos (Tabla 2). Con muestras de gran tamaño, la razón *F* puede detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas. Por este motivo se analizó la magnitud de las diferencias halladas, obteniéndose tamaños del efecto (*d*) entre 0,20 y 0,37. Cohen (1988) sugiere que un valor igual o mayor que 0,20 y menor que 0,50 indica un tamaño del efecto bajo. Por tanto, las diferencias de sexo en dificultad en las relaciones interpersonales fueron pequeñas.

Las dificultades interpersonales varían significativamente con la edad (Tabla 3). Las comparaciones *post hoc* revelaron que las dificultades interpersonales aumentan en la adolescencia media y este incremento se mantiene en la adolescencia tardía. La única excepción a esta tendencia ascendente fueron las dificultades en las relaciones familiares, que disminuyeron al final de la adolescencia. No obstante, la magnitud de estas variaciones fue insignificante ($d < 0,20$), excepto en la dificultad para hablar en público, que experimentó con la edad un aumento de pequeño tamaño ($0,20 < d < 0,50$) (Tabla 4).

Se apreciaron interacciones sexo x edad estadísticamente significativas en las dificultades interpersonales en general, y en *Asertividad*, *Relaciones Heterosexuales* y *Hablar en Público* (Tablas 5 y 6), debido a que el patrón creciente de dificultad interpersonal con la edad se trunca en el grupo de chicas de 16-18 años, en el que se observa un suave declive (Figuras 2-5).

En resumen, las chicas presentaron mayores dificultades interpersonales en general y en las situaciones estresantes (*Asertividad*, *Relaciones Heterosexuales* y *Hablar en Público*). Por el contrario, los chicos informaron tener mayores dificultades en las relaciones sociales menos estresantes (*Relaciones Familiares* y *Amigos*). Las dificultades interpersonales aumentan con la edad, excepto en el caso de las relaciones familiares, en las que tienden a decrecer. Sin embargo, el análisis de los tamaños del efecto, revela que las diferencias en lo que respecta al sexo eran pequeñas y que las diferencias con respecto a la edad resultaban insignificantes, excepto en el caso de hablar en público, que presentaba mayores dificultades en la adolescencia media y tardía, aunque de nuevo con un tamaño del efecto pequeño.

Por otra parte, con el fin de conocer las relaciones interpersonales específicas que generan más y menos dificultad Méndez et al. (2002) seleccionaron los ítems con mayor y menor puntuación media por sexo (Tabla 7). Dos ítems referidos al sexo opuesto y uno a conducta asertiva obtuvieron una media superior a 2, valor central de la escala de estimación, que equivale a un grado medio de dificultad interpersonal. Las chicas informaron mayores dificultades, experimentando sobre todo: “bastante dificultad para pedirle salir a un chico”. Del mismo modo que la razón F , la prueba t puede detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas en muestras grandes. En este caso, el índice d propuesto por Hedges (1981) permite cuantificar la magnitud de las diferencias. La mayor diferencia de sexo y única de tamaño mediano fue la mencionada dificultad para: “pedirle salir a un chico (forma chicas)” y “pedirle salir a una chica (forma chicos)”.

Siete ítems obtuvieron una puntuación media inferior a 0,50, indicando un grado muy bajo de dificultad interpersonal. Excepto un ítem de contenido asertivo (“reclamar a la cajera del supermercado que te ha devuelto tres euros de menos”), los restantes pertenecían al ámbito de la familia y las amistades. Excepto en el ítem relativo a la reclamación de dinero, las chicas informaron menos dificultad en las relaciones familiares y con los amigos, aunque estas diferencias de sexo fueron pequeñas o insignificantes.

Con respecto a la edad, los ítems de mayor dificultad fueron los tres mismos que para el género (Tabla 8). El único aumento significativo de dificultad se produjo en el ítem 26, aunque resultó de tamaño insignificante. De nuevo hubo coincidencia en los siete ítems de menor dificultad para las variables edad y sexo. Se apreciaron diferencias significativas, de magnitud irrelevante, en tres ítems sólo, una disminución con la edad de las dificultades asertivas con los padres (ítems 32 y 37) y un aumento con la edad en la expresión de agradecimiento a los amigos (ítem 3).

Así pues, las conductas de inicio de relaciones con el sexo opuesto y la petición de cambio de conducta a un desconocido fueron las más estresantes, mientras que las muestras de agradecimiento

a los amigos, la aserción con familiares y amigos, y la reclamación de dinero ofrecieron mínima dificultad.

Los resultados obtenidos son consistentes con los de investigaciones previas realizadas con adolescentes anglo-parlantes y ponen de manifiesto que las dificultades interpersonales varían en función del género y de la edad del adolescente, sugiriendo la conveniencia de emplear datos normativos independientes para cada género y grupo de edad. Por otra parte, los adolescentes presentaron en conjunto mayores y menores dificultades interpersonales en las relaciones más y menos estresantes respectivamente. Estos resultados poseen una importante implicación práctica ya que los programas de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes deberían incluir diferentes tipos de conducta social, situaciones y personas, para chicos y chicas en la adolescencia temprana, media y tardía.

3.3. INTERPRETACIÓN Y PUNTUACIÓN

3.3.1. Cálculo de la puntuación directa Total y de las subescalas del CEDIA

La puntuación directa de las subescalas del CEDIA (*Asertividad, Relaciones Heterosexuales, Hablar en Público, Relaciones Familiares y Amigos*) se obtiene sumando el nivel de dificultad indicado por el sujeto en la escala de estimación que aparece junto a los ítems que las constituyen. A mayor puntuación, mayor dificultad interpersonal en esa área (ver Tabla 9).

Las puntuaciones directas de las subescalas del CEDIA se utilizan para calcular la puntuación directa total del CEDIA. Para calcular la puntuación directa total del CEDIA, se trasladan las puntuaciones directas de las subescalas del CEDIA a los espacios correspondientes de la Hoja de Perfil del CEDIA (ver Figura 6). Se suman las puntuaciones directas de las subescalas del CEDIA y se anota la puntuación directa total del CEDIA en el espacio etiquetado como “puntuación Total CEDIA”. Esta puntuación indica el nivel de dificultad interpersonal que presenta el sujeto. A mayor puntuación, mayor dificultad interpersonal.

3.3.2. Conversión de las puntuaciones directas en centiles

Una vez obtenidas las puntuaciones directas (PD) en el total y en cada una de las subescalas del CEDIA es necesario transformarlas en puntuaciones centiles. Las puntuaciones centiles se pueden interpretar directamente como el tanto por ciento del grupo normativo al que un sujeto es superior en el constructo medido por el instrumento.

Las tablas necesarias para transformar las puntuaciones directas en centiles se presentan en los Apéndices 2.1, 2.2., 2.3., 2.4, 2.5 y 2.6., situándose en la base de las mismas los estadísticos básicos de los grupos normativos, *N* (casos), *M* (media) y *DT* (desviación típica).

Debido a que existen diferencias de sexo y edad en varias de las subescalas del CEDIA, las comparaciones normativas se presentan por separado para varones y mujeres y para los distintos grupos de edad.

Las puntuaciones directas aparecen en las columnas centrales, y en la primera y última columna se presentan los centiles correspondientes. En las cabeceras de las columnas se encuentran los grupos de edad. Una vez obtenidas las puntuaciones directas (PD) de un sujeto, se entra en el cuerpo de la tabla por la columna de su sexo y grupo de edad, hasta encontrar el valor directo y a la misma altura se encuentra la puntuación centil. A continuación, se anota el centil de cada subescala del CEDIA en el espacio correspondiente de la Hoja de Perfil del CEDIA. Por ejemplo, si un chico de 12 o 13 años ha obtenido una puntuación directa de 18 en la subescala *Asertividad* del CEDIA, tendría una puntuación centil de 65.

Una vez se han anotado los centiles de las subescalas del CEDIA y de la puntuación Total, se completa el perfil.

Cuando la puntuación directa no aparezca expresamente indicada, puede hacerse una interpolación y asignarle un centil comprendido entre los correspondientes a los valores inmediatamente superior e inferior registrados, o bien escoger entre estos dos el que esté más próximo.

3.3.3. Interpretación del perfil

En el gráfico se han trazado tres líneas horizontales que corresponden a los centiles 25, 55 y 75 y que sirven como indicativo a la hora de interpretar los resultados (ver Figura 6). Se delimitan así cuatro niveles de dificultad interpersonal:

1. Ausencia de dificultad o dificultad mínima: incluye a todos aquellos sujetos que obtienen una puntuación centil igual o menor a 25.
2. Dificultad media: indicativa de sujetos que obtienen una puntuación centil mayor que 25 y menor o igual a 55.
3. Dificultad alta: engloba a aquellos sujetos cuya puntuación centil es mayor que 55 e igual o menor que 75.
4. Dificultad máxima: incluye a todos aquellos sujetos que obtienen una puntuación centil mayor que 75.

4. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CEDIA

Inglés et al. (2005) realizaron dos estudios para determinar las propiedades psicométricas del CEDIA. En el primer estudio, se analizaron la estructura factorial y la consistencia interna, con el fin de

replicar los resultados encontrados por Inglés et al. (2000) en el estudio piloto. La muestra ($N= 4240$ estudiantes de Enseñanza Secundaria; 2155 varones y 2085 mujeres con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años) se dividió aleatoriamente en dos submuestras. Con la submuestra A ($n_1 = 2063$) se llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios, mientras que con la submuestra B ($n_2 = 2,177$) se llevaron a cabo análisis factoriales confirmatorios mediante validación cruzada y se calculó la consistencia interna.

En el segundo estudio, se analizaron la fiabilidad test-retest y las relaciones del CEDIA con el *Cuestionario de Confianza para Hablar en Público-Versión abreviada* (PRCS-12; Paul, 1966; Méndez et al., 2004), el *Inventario de Ansiedad y Fobia Social* (SPAI; Turner, Beidel, Dancu y Stanley, 1989) y el *Cuestionario de Personalidad de Eysenck* (EPQ; Eysenck y Eysenck, 1975). La muestra estaba formada por 538 estudiantes de Enseñanza Secundaria (322 varones y 216 mujeres de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años) seleccionados de colegios públicos y privados de Murcia. En esta muestra, Inglés, Méndez y cols. (2001) analizaron la validez externa del CEDIA, que fue apoyada por las notables diferencias entre las puntuaciones presentadas por los adolescentes pertenecientes a grupos clínicos (adolescentes con ansiedad social generalizada, miedo a hablar en público, introvertidos y emocionalmente inestables) y los adolescentes pertenecientes a grupos no clínicos (adolescentes sin ansiedad social generalizada, sin miedo a hablar en público, extrvertidos y emocionalmente estables).

Además, Inglés, Méndez, Hidalgo y Spence (2003) analizaron las correlaciones entre el CEDIA y la *Lista de Situaciones Sociales Problemáticas* (LSSP; Spence, 1980) en una muestra formada por 388 estudiantes de Enseñanza Secundaria de un colegio público de Murcia, seleccionados aleatoriamente, con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años.

4.1. FIABILIDAD

4.1.1. Consistencia Interna y análisis de ítems

Mediante el programa TESTAT 2.0 (Stenson, 1988) se efectuó un análisis clásico de ítems, calculándose las correlaciones de cada ítem con las puntuaciones de su respectiva subescala y del total del CEDIA. La Tabla 10 muestra la correlación ítem-subescala (RS), la correlación ítem-subescala corregida (RCS), la correlación ítem-test (RT), la correlación ítem-test corregida (RCT), la media (M) y la desviación típica (DT) de los 36 ítems del CEDIA.

Las correlaciones ítem-subescala fueron elevadas, excepto las presentadas por tres ítems (20, 32 y 36) de la subescala de *Asertividad*, las cuales fueron inferiores a 0,50. Las correlaciones ítem-subescala variaron de 0,39 a 0,66 (*Asertividad*), de 0,65 a 0,78 (*Relaciones Heterosexuales*), de 0,69 a 0,72 (*Hablar en Público*), de 0,58 a 0,76 (*Relaciones Familiares*) y de 0,60 a 0,76 (*Amigos*). La

correlación ítem-test más alta fue 0,63 para el ítem 35: “¿Tienes dificultad para mantener una conversación con una chica que te atrae?” (forma chicos), y la más baja fue 0,23 para el ítem 24: “¿Tienes dificultad para dar las gracias a un amigo (o a una amiga) que te ayuda en tus tareas escolares?”.

Aunque los ítems 13, 24 y 27 no alcanzaron el criterio (0,30), Ingles et al. (2005) decidieron mantenerlos por dos razones: a) por tener adecuadas saturaciones factoriales y b) por sus elevadas correlaciones con la subescala.

El 71% de los ítems obtuvo una correlación ítem-test igual o superior a 0,40, indicando un buen comportamiento de la mayoría de los ítems respecto al total del cuestionario.

Los coeficientes de consistencia interna (α de Cronbach) fueron 0,90 (CEDIA), 0,83 (Asertividad), 0,85 (Relaciones Heterosexuales), 0,75 (Hablar en Público), 0,67 (Relaciones Familiares) y 0,57 (Amigos).

4.1.2. Fiabilidad Test-retest

La fiabilidad test-retest, calculada mediante el coeficiente producto-momento de Pearson para un intervalo de dos semanas, fue 0,78 (CEDIA), 0,74 (Asertividad), 0,79 (Relaciones Heterosexuales), 0,76 (Hablar en Público), 0,43 (Relaciones Familiares), y 0,56 (Amigos).

En resumen, el CEDIA presenta niveles aceptables de consistencia interna, siendo éstos similares a los obtenidos por Inglés et al. (2000). Los coeficientes de fiabilidad test-retest fueron más bajos que los coeficientes de consistencia interna. Estos resultados coinciden con los hallados por Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Estévez (2003) y por Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Orgilés (2003), en dos revisiones de cuestionarios, inventarios y escalas de habilidades sociales y ansiedad social en muestras de adolescentes españoles, respectivamente.

4.2. VALIDEZ DE CONSTRUCTO

4.2.1. Estudios sobre la estructura factorial

Estructura Factorial: Análisis Factorial Exploratorio

Se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación oblicua para explorar la estructura subyacente del cuestionario mediante el paquete estadístico SYSTAT 8.0 (Wilkinson, 1997). La solución factorial fue determinada a partir del procedimiento del *scree-plot* (ver Figura 7), ya que la investigación han demostrado que el criterio Kaiser de autovalores mayores que 1 puede sobreestimar o infraestimar el número adecuado de factores (Floyd y Widaman, 1995). Se decidió que los factores obtenidos sólo incluirían aquellos ítems con una saturación factorial mayor de 0,35. La solución

factorial se compuso de 36 ítems, agrupados en cinco factores, que explicaron el 42,86% de la varianza.

Se eliminaron los siguientes ítems por presentar una baja saturación: 8 "¿Tienes dificultad para quejarte a un amigo (o a una amiga) cuando dice o hace algo que te molesta?", 23 "¿Tienes dificultad para pedir disculpas a tu madre por no asistir a una comida familiar?", 29 "¿Tienes dificultad para felicitar a un compañero (o a una compañera) delante de la clase por haber conseguido retrasar el examen y así tener más tiempo para estudiar?" y 37 "¿Tienes dificultad para decirle a tu madre que te molestó que no te felicitara el día de tu cumpleaños?".

El Factor 1, *Asertividad* (autovalor= 8,31), explicó el 12,42% de la varianza e incluyó 16 ítems sobre formulación de quejas, defensa de derechos e intereses, rechazo de peticiones poco razonables y solicitud de información a personal de servicios (camareros, dependientes, etc.), familiares y conocidos (abuelos, vecinos, etc.) y desconocidos por la calle. El Factor 2, *Relaciones Heterosexuales* (autovalor= 2,34), explicó el 11,29% de varianza y se compuso de siete ítems sobre relaciones con el sexo opuesto (concertar citas, hacer cumplidos, etc.). El Factor 3, *Hablar en Público* (autovalor= 1,68), explicó el 7,71% de varianza y comprendió cinco ítems relativos a hablar en público ante un grupo numeroso o auditorio. El Factor 4, *Relaciones Familiares* (autovalor= 1,65), explicó el 6,07% de varianza y estuvo formado por cuatro ítems sobre aserción específicamente en el ámbito familiar. El Factor 5, *Amigos* (autovalor= 1,45), explicó el 5,37% de varianza y constó de cuatro ítems sobre expresión de agradecimiento, petición de disculpas y manejo de críticas con amigos íntimos de ambos sexos. La estructura factorial resultante se muestra en la Tabla 11.

Estructura factorial del CEDIA: Análisis factorial confirmatorio

Se evaluaron tres modelos factoriales: el modelo nulo (M_0) o modelo de línea de base, que asume la máxima independencia entre ítems, o sea, es el modelo sin estructura factorial; el modelo de un factor (M_1), que predice que todos los ítems saturan en el mismo factor, Dificultad Interpersonal; y el modelo de cinco factores (M_5), que se basa en los resultados del análisis factorial exploratorio, permitiendo de correlaciones entre los factores. Debido a que el tamaño muestral influye significativamente en el estadístico χ^2 , se utilizaron tres índices de ajuste para evaluar la adecuación de los modelos puestos a prueba: (1) raíz cuadrática media de residuales (*S-RMR*) menor que 0,10, (2) índice de bondad de ajuste (*GFI*) de 0,90 o superior, e (3) índice ajustado de bondad de ajuste (*AGFI*) de 0,85 o superior. Los modelos fueron estimados con el programa LISREL 8 (Jöreskog y Sörbom, 1993), usando el método de máxima probabilidad partiendo de la matriz de correlaciones policóricas entre ítems.

Los resultados mostraron que los niveles de probabilidad del estadístico χ^2 fueron menores

que 0,01, indicando un mal ajuste de los tres modelos. Sin embargo, estos valores deben ser considerados con precaución porque el estadístico χ^2 de bondad de ajuste depende del tamaño muestral. Este estadístico es muy potente con muestras grandes y puede detectar diferencias significativas a pesar de que el modelo se ajuste bien a los datos. El mejor ajuste de los modelos estudiados fue el modelo de cinco factores (M_5), que presentó valores aceptables de GFI, AGFI, y S-RMR (ver Tabla 12). La Tabla 13 ofrece la estructura factorial resultante.

Las correlaciones más altas ($> 0,50$) fueron obtenidas entre los factores *Asertividad*, *Relaciones Heterosexuales* y *Hablar en Público*, mientras que las correlaciones más bajas ($< 0,30$) fueron obtenidas entre los factores *Relaciones Familiares* y *Relaciones Heterosexuales* y *Hablar en Público*. La intercorrelación media entre los factores fue 0,42 (ver Tabla 14).

En resumen, este estudio permitió eliminar cuatro de los 40 ítems originales, que finalmente quedaron reducidos a 36. Tanto el análisis factorial confirmatorio como el exploratorio confirmaron la estructura de cinco factores encontrada por Inglés et al. (2000): *Asertividad*, *Relaciones Heterosexuales*, *Hablar en Público*, *Relaciones Familiares* y *Amigos*. Esta estructura apoya la naturaleza multidimensional del constructo (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Estévez, 2003; Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Orgilés, 2003) y el uso del CEDIA en la identificación de situaciones sociales específicas que los adolescentes encuentran difíciles. Las situaciones identificadas como problemáticas pueden servir como áreas importantes a trabajar en los programas de entrenamiento en habilidades sociales.

Se observaron correlaciones moderadas entre las puntuaciones de las subescalas y de éstas con la puntuación total del CEDIA. Estos resultados fueron esperados ya que el comportamiento social, y las emociones asociadas, tienden a covariar (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Estévez, 2003; Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Orgilés, 2003). Por ejemplo, un adolescente puede tener dificultades para mantener una conversación en diferentes situaciones sociales, aunque le resulte más difícil mantenerla con figuras de autoridad que con sus compañeros de clase. De este modo, aunque se produce un solapamiento considerable en el estilo interpersonal de un adolescente a través de diferentes contextos sociales, los distintos patrones de relaciones interpersonales desarrollados a través de y entre estos contextos permiten a los profesionales caracterizar niveles globales de ajuste social.

Semejanzas de la estructura factorial del CEDIA en función del sexo y la edad

Un objetivo frecuente de los estudios factoriales es demostrar que la estructura interna de un autoinforme es similar en distintos grupos (p. ej., varones vs. mujeres). Esta evidencia proporciona apoyo a la generalización de los factores aislados y puede ser necesaria antes de que las puntuaciones entre los grupos sean comparadas adecuadamente. En el caso del CEDIA, el análisis factorial

confirmatorio realizado independientemente para las respuestas de chicos y chicas han demostrado la generalización de la estructura factorial en lo que respecta al sexo. Del mismo modo, el análisis factorial confirmatorio independiente de las respuestas de los sujetos en función de la edad (12-13 años, 14-15 años y 16-18 años) han demostrado la generalización de la estructura factorial en lo que respecta a la edad. Así, los resultados revelan estructuras factoriales bien definidas y coincidentes, siendo las saturaciones de los ítems consistentemente elevadas. Las correlaciones interfactoriales también fueron elevadas y coincidentes (ver Inglés, 2001, para una revisión).

4.2.2. Relaciones con la dificultad social

Inglés, Méndez, Hidalgo y Spence (2003) calcularon los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson entre la puntuación total y las puntuaciones de las subescalas del CEDIA y la puntuación total y las puntuaciones de las subescalas de la *Lista de Situaciones Sociales Problemáticas* (LSSP).

La LSSP (Spence, 1980) fue desarrollada para identificar las situaciones interpersonales valoradas por los adolescentes como incómodas o difíciles de manejar. El análisis factorial exploratorio llevado cabo por Inglés, Méndez, Hidalgo y Spence (2003), en una muestra de 388 adolescentes españoles, aisló cuatro factores: *Ansiedad Social*, *Oposición hacia los Adultos*, *Asertividad* y *Hacer Amigos*. Altas puntuaciones reflejaban niveles elevados de dificultad social.

Tal y como se esperaba, todas las correlaciones resultaron positivas y estadísticamente significativas (ver Tabla 15), excepto para la puntuación de la subescala *Oposición hacia los Adultos* de la LSSP. Para los coeficientes de correlación de Pearson, Cohen (1988) sugirió que los valores mayores que 0,10 y menores que 0,30 indicaban una relación de pequeña magnitud, y valores entre 0,31 y 0,49 y mayores que 0,50 indicaban una relación moderada y elevada, respectivamente. Teniendo en cuenta este criterio, las correlaciones más significativas se obtuvieron para las puntuaciones de la subescala *Ansiedad Social* de la LSSP con la puntuación total y las puntuaciones de todas las subescalas del CEDIA, excepto con la puntuación de la subescala *Relaciones Familiares* del CEDIA.

La puntuación total y la puntuación de la subescala *Asertividad* de la LSSP mostraron el mismo patrón de correlación que la puntuación de la subescala de *Ansiedad Social*, aunque las correlaciones con esta última fueron algo más pequeñas, sobre todo en el caso de la puntuación de la subescala *Asertividad*. Finalmente, aunque la mayoría de los coeficientes de correlación de la puntuación total y de las puntuaciones de las subescalas de la LSSP con la puntuación de la subescala *Relaciones Familiares* del CEDIA fueron estadísticamente significativos, también mostraron un tamaño del efecto pequeño ($<0,30$).

En resumen, se encontró una relación fuerte, positiva y estadísticamente significativa entre la puntuación de la subescala de *Ansiedad Social* de la LSSP y la puntuación de dificultad interpersonal medida por el CEDIA. Además, se encontraron bajas correlaciones entre la puntuación de la subescala *Oposición hacia los Adultos* de la LSSP y la puntuación total y de las subescalas del CEDIA, sugiriendo que estos constructos son relativamente independientes. También se advirtió que la puntuación de la subescala de *Ansiedad Social* de la LSSP presentaba una correlación baja con la puntuación de la subescala *Relaciones Familiares* del CEDIA, mientras que el grado de correlación era mucho más elevado con las puntuaciones de las subescalas *Hablar en Público*, *Amigos* y *Relaciones Heterosexuales*. Estos hallazgos sugieren que la ansiedad social puede tener un impacto más nocivo en las situaciones en las que los adolescentes necesitan ser asertivos, iniciar relaciones con miembros del sexo opuesto o hablar en público (Inglés et al., 2000, 2001) que en las relaciones con miembros de su familia, ya que estos son figuras de seguridad y apoyo emocional (Volling, Youngblade, y Belsky, 1997).

4.2.3. Relaciones con la ansiedad social específica y generalizada

Inglés et al. (2005) calcularon los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson entre la puntuación total y las puntuaciones de las subescalas del CEDIA y la puntuación de la subescala de *Fobia Social* (FS) del *Inventario de Ansiedad y Fobia Social* (SPAI; Turner et al., 1989), y la puntuación total y las puntuaciones de las subescalas del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público-12 (PRCS-12; Paul, 1966; Méndez et al., 2004).

La puntuación de la subescala *Fobia Social* del SPAI evalúa el grado de ansiedad en presencia de cuatro grupos diferentes (desconocidos, figuras de autoridad, sexo opuesto y gente en general). Altas puntuaciones reflejan niveles elevados de ansiedad social generalizada.

El PRCS está formado por 12 ítems, la mitad positivos (*Seguridad al Hablar en Público*) y la mitad negativos (*Miedo a Hablar en Público*) que evalúan las respuestas afectivas, cognitivas y comportamentales experimentadas por un sujeto cuando está hablando frente a un grupo de gente. Para su corrección, se invierte la puntuación de los ítems positivos y se suma a la puntuación de los ítems negativos, de forma que, cuanto más elevada es la puntuación, menor confianza tiene el sujeto a la hora de hablar en público.

La puntuación total y las puntuaciones de las subescalas del CEDIA correlacionaron positiva y significativamente con la puntuación de la subescala *Fobia Social* del SPAI (ver Tabla 16). La puntuación total y las puntuaciones de las subescalas del CEDIA se relacionaron también de forma positiva y significativa con la puntuación total del PRCS-12 y con la puntuación de la subescala *Miedo a Hablar en Público*, excepto en lo que respecta a la puntuación de la subescala *Relaciones Familiares*

del CEDIA, que no correlacionó significativamente ni con la puntuación total del PRCS-12 ni con la puntuación de la subescala *Miedo a Hablar en Público*, y la puntuación de la subescala *Amigos*, que no correlacionó de forma significativa con la puntuación de la subescala *Miedo a Hablar en Público* del PRCS-12. Finalmente, la puntuación total y las puntuaciones de las subescalas del CEDIA, correlacionaron de forma negativa y significativa con la puntuación de la subescala de *Seguridad al Hablar en Público* del PRCS-12. Una vez más, la subescala *Relaciones Familiares* del CEDIA no correlacionó con esta subescala del PRCS-12.

Inglés et al. (2005) analizaron las diferencias en dificultades interpersonales (evaluadas mediante el CEDIA) entre adolescentes sin y con ansiedad social generalizada, utilizando la prueba *t* de Student (ver Tabla 17). Teniendo en cuenta el punto de corte propuesto por Olivares et al. (2002) en la subescala de *Fobia Social* del SPAI en adolescentes españoles (100; porcentaje de acuerdo 76,57%), la muestra se dividió en dos grupos: adolescentes con ansiedad social generalizada ($n_1 = 44$; 8,18%) y adolescentes sin ansiedad social generalizada ($n_2 = 494$; 91,82%). Las diferencias entre ambos grupos resultaron estadísticamente significativas con respecto a la puntuación total y a las puntuaciones de las subescalas del CEDIA, excepto en la subescala de *Amigos* que sólo presentó una diferencia marginalmente significativa. El tamaño del efecto (*d*; Hedges, 1981) fue igual o superior a 0,80 en las puntuaciones de las subescalas de *Asertividad*, *Relaciones Heterosexuales* y *Hablar en Público* y en la puntuación total del CEDIA, revelando la existencia de importantes diferencias en las relaciones interpersonales entre ambos grupos. Por el contrario, el tamaño del efecto fue menor de 0,50 en las puntuaciones de las subescalas *Relaciones Familiares* y *Amigos*, mostrando pequeñas diferencias entre ambos grupos en estas subescalas.

De acuerdo con el modelo teórico de la Figura 1, se efectuó un análisis discriminante para determinar el valor de las dificultades interpersonales para predecir la fobia social generalizada, considerando como variable criterio el diagnóstico de ansiedad social generalizada según el SPAI y como variable predictora la puntuación total del CEDIA. Se obtuvo una lambda de Wilks de 0,85 ($p = 0,000$), una correlación canónica de 0,39 y un coeficiente tipificado de 1. La variable dificultades interpersonales clasificó correctamente el 74,9% de los casos (Inglés et al., 2001).

Con el fin de identificar las dificultades interpersonales de mayor riesgo para el desarrollo de ansiedad social generalizada se realizó un análisis discriminante por pasos. Las dificultades para hablar en público y con el sexo opuesto predijeron la ansiedad social generalizada. La lambda de Wilks fue de 0,80 ($p = 0,000$), con una correlación canónica de 0,45 y coeficientes tipificados de 0,62 (*Hablar en Público*) y 0,60 (*Relaciones Heterosexuales*). Ambos factores clasificaron correctamente el 81% de los casos (Inglés et al., 2001).

Por otra parte, puesto que no se ha establecido un punto de corte del PRCS-12 para identificar adolescentes con ansiedad social específica o circunscrita (miedo a hablar en público), Inglés et al. (2001) utilizaron como criterio de selección la puntuación 60, que equivale a la media ($M = 38,28$) más dos veces la desviación típica ($DT = 10,86$) (Inglés y cols., 2001). De este modo, la muestra ($N = 531$) se dividió de nuevo en dos grupos: adolescentes con miedo a hablar en público ($n_1 = 17$; 3,20%) y adolescentes sin miedo a hablar en público ($n_2 = 514$; 96,80%). La mayor diferencia entre ambos grupos se obtuvo en la subescala *Hablar en Público* del CEDIA. Los adolescentes con miedo a hablar en público presentaron también mucha más dificultad en general, en las relaciones con el otro sexo y en conducta asertiva. La diferencia en dificultad con los amigos fue media, mientras que en el ámbito familiar no se constató ninguna diferencia (Tabla 18).

Inglés et al. (2001) realizaron un análisis discriminante utilizando como variable criterio el *Miedo a Hablar en Público* (PRCS-12) y como variable predictora las dificultades interpersonales (CEDIA). Se halló una lambda de Wilks de 0,94 ($p = 0,000$), una correlación canónica de 0,24 y un coeficiente tipificado de 1. Las dificultades interpersonales clasificaron correctamente el 74,3% de los casos. De nuevo el análisis discriminante por pasos reveló que las dificultades para hablar en público y con el sexo opuesto predecían el miedo a hablar en público. La lambda de Wilks fue de 0,92 ($p = 0,000$), con correlación canónica de 0,29 y coeficientes tipificados de 0,77 (*Hablar en Público*) y 0,40 (*Relaciones Heterosexuales*). Ambos factores clasificaron correctamente el 79,1% de los casos.

4.2.4. Relaciones con variables de personalidad

Inglés et al. (2005) calcularon el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson entre la puntuación total y la puntuación de las subescalas del CEDIA y la puntuación de las escalas *Extraversión* y *Neuroticismo* del Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ). Los coeficientes de correlación resultaron estadísticamente significativos, excepto para la puntuación de la subescala *Relaciones Familiares* del CEDIA con las puntuaciones de las escalas de *Neuroticismo* y *Extraversión* del EPQ y para la puntuación de la subescala *Amigos* del CEDIA con la puntuación de la escala *Neuroticismo* del EPQ (ver Tabla 19).

Una vez comprobado que la distribución de las puntuaciones de los sujetos del estudio se ajustaba a la distribución teórica esperada en la escala *Introversión* del EPQ, la muestra se dividió en tres grupos (Inglés et al., 2001): a) extravertidos: puntuaciones superiores al centil 75 ($PD > 19$) ($n_1 = 116$; 22,18%); b) controles: puntuaciones mayores que el centil 25 e iguales o menores que el centil 75 ($14 < PD \leq 19$) ($n_2 = 224$; 42,83%) y c) introvertidos: puntuaciones iguales o inferiores al centil 25 ($PD \leq 14$) ($n_3 = 183$; 34,99%).

Los resultados de los análisis de varianza se ofrecen en la Tabla 20. Los adolescentes introvertidos presentaron más dificultades interpersonales que los extrvertidos y los controles, en todas las áreas excepto en la familiar. Los adolescentes introvertidos presentaron mucha más dificultad para hablar en público que los extrvertidos ($d = 1,11$) y los controles ($d = 0,89$), y muchas más dificultades interpersonales en general que los extrvertidos ($d = 0,91$).

Para conocer si la introversión predispone a experimentar dificultades interpersonales Inglés et al. (2001) realizaron un análisis de regresión simple, con la puntuación directa en dicha escala del EPQ como variable independiente y la puntuación total del CEDIA como variable dependiente. La *Introversión* explicó el 13,7% de la varianza (coeficiente de determinación ajustado $R = 0,14$), encontrándose una relación lineal estadísticamente significativa entre ambas variables ($F_{1,536} = 85,28$, $p = 0,000$). El tamaño de la relación (r) fue 0,37, lo que indica la existencia de una relación de magnitud moderada.

Utilizando el mismo procedimiento, la muestra se dividió de nuevo en tres grupos basándose en la escala de *Neuroticismo* del EPQ (Inglés et al., 2001): a) inestables emocionales: puntuaciones superiores al centil 75 ($PD > 15$) ($n_1 = 164$; 30,48%); b) controles: puntuaciones mayores que el centil 25 e iguales o menores que el centil 75 ($8 < PD \leq 15$) ($n_2 = 255$; 47,40%); c) estables emocionales: puntuaciones iguales o inferiores al centil 25 ($PD \leq 8$) ($n_3 = 119$; 22,12%).

No se hallaron diferencias significativas con familiares y amigos (Tabla 21). En los restantes ámbitos, las mayores diferencias se obtuvieron entre los grupos extremos, adolescentes emocionalmente inestables y estables, en dificultad para relacionarse en general ($d = 1,01$) y específicamente para hablar en público ($d = 1,05$) y mostrarse asertivo ($d = 0,85$).

Según el análisis de regresión simple, la dimensión *Neuroticismo* explicó el 11,6% de la varianza (coeficiente de determinación ajustado $R = 0,11$), obteniéndose una relación lineal con las dificultades interpersonales estadísticamente significativa ($F_{1,536} = 70,31$, $p = 0,000$). El tamaño de la relación (r) fue medio (0,34).

En resumen, la correlación entre el CEDIA y otras medidas apoya su validez de constructo y confirma la hipótesis sobre el tamaño y el signo de las correlaciones. Se encontró una relación fuerte, positiva y estadísticamente significativa entre la puntuación total y de las subescalas del CEDIA y la puntuación de la subescala de *Fobia Social* del SPAI, la puntuación total del PRCS-12 y la puntuación de la subescala *Miedo a Hablar en Público*, y la puntuación de la escala de *Neuroticismo* del EPQ. Además, se encontró una relación fuerte, negativa y estadísticamente significativa entre la puntuación total y la puntuación de las subescalas del CEDIA y la puntuación de la subescala *Seguridad al Hablar en Público* del PRCS-12, y la puntuación de la subescala de *Extraversión* del EPQ. También se advirtió que los coeficientes de correlación con *Ansiedad Social*, *Hablar en Público*, *Neuroticismo* y

Extraversión, fueron mayores para las puntuaciones de las subescalas *Asertividad*, *Relaciones Heterosexuales* y *Hablar en Público* del CEDIA que para las puntuaciones de las subescalas *Relaciones Familiares* y *Amigos* del CEDIA. Respecto a la relación con variables de personalidad, los adolescentes introvertidos e inestables emocionales informaron mayores dificultades interpersonales, del mismo modo que en otras investigaciones con adolescentes americanos (Rolf, 1972), británicos (Furnham, 1984; Furnham y Gunter, 1983), canadienses (Young y Bradley, 1998) y españoles (Gismero, 2000, Silva y Martorell, 1987).

Además, la validez de constructo del CEDIA fue apoyada por diferencias estadísticamente significativas entre adolescentes pertenecientes a grupos clínicos (adolescentes con ansiedad social generalizada, con miedo a hablar en público y emocionalmente inestables) y adolescentes que no pertenecían a grupos clínicos (adolescentes sin ansiedad social generalizada, sin miedo a hablar en público y emocionalmente estables), subrayando la utilidad de diagnóstico del instrumento. Como se esperaba, los adolescentes con fobia social generalizada, miedo a hablar en público, introvertidos y con tendencia a la inestabilidad emocional, experimentan mayores dificultades interpersonales.

Las dificultades interpersonales son resultado de la interacción entre factores situacionales: a) tipo de conducta social (por ejemplo, aserción), b) características de la otra persona (por ejemplo, sexo opuesto), c) contexto de la relación (por ejemplo, dirigirse a un auditorio), y factores personales: a) variables de personalidad (por ejemplo, introversión) y b) emociones y preocupaciones interfirientes (por ejemplo, ansiedad social). El malestar producido por las dificultades interpersonales y la consiguiente evitación puede conducir con el tiempo a problemas en el área social. Varios estudios clínicos han puesto de manifiesto que alrededor del 70% de los adultos con grave inhibición social experimentan un serio deterioro en sus relaciones interpersonales (Schneier y cols., 1992; Turner, Beidel, Dancu y Keys, 1986).

Se plantea la hipótesis de que las dificultades interpersonales son un factor de riesgo de fobia social generalizada y no generalizada. El rechazo y la exclusión social son importantes estresores para el adolescente (Frankel, 1990), que generan aprehensión, preocupación y malestar social, conduciendo a la evitación de las relaciones interpersonales y a la pérdida de oportunidades para una socialización adecuada (La Greca y Lopez, 1998). A su vez, la aparición de la fobia social acentúa las dificultades interpersonales. Sin embargo, la naturaleza correlacional de estos estudios impide concluir si las dificultades interpersonales son causa, correlato o consecuencia, de la fobia social.

Figura 1. Variables y procesos de aprendizaje responsables de la génesis y mantenimiento de las dificultades interpersonales

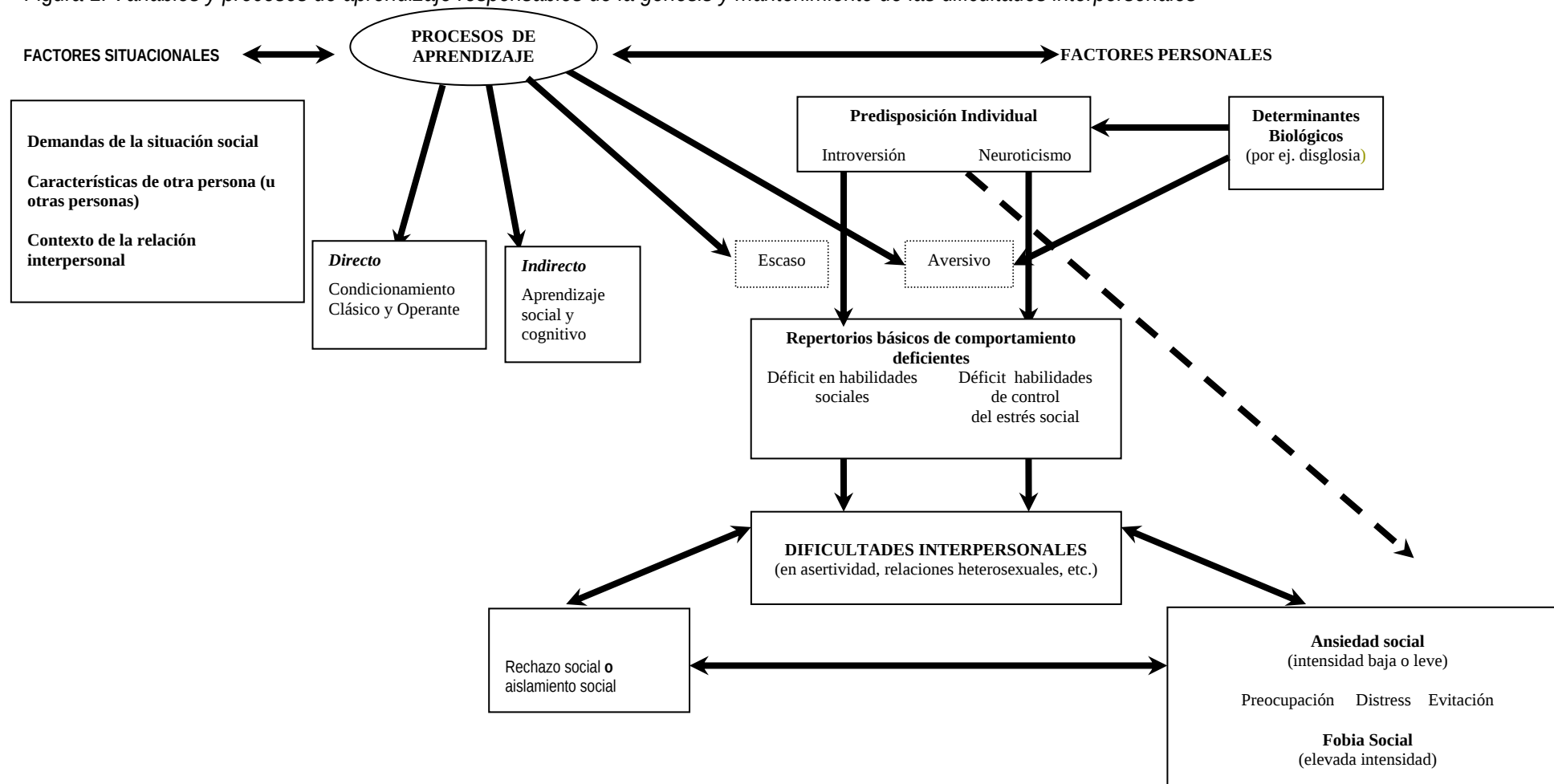


Tabla 1. *Número (y porcentaje) de sujetos clasificados por sexo y edad*

	12-13 años	14-15 años	16-18 años	Total
Varones	640 (15,09%)	684 (16,13%)	831 (19,60%)	2155 (50,83%)
Mujeres	595 (14,03%)	654 (15,42%)	836 (19,72%)	2085 (49,17%)
Total	1235 (29,13%)	1338 (31,56%)	1667 (39,32%)	4240 (100%)

Tabla 2. *Diferencias en dificultades interpersonales por sexo*

Dificultades Interpersonales	Varones	Mujeres	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>F</i> _{1,4234}	<i>p</i>	<i>d</i>
1. <i>Asertividad</i> (rango: 0-64)	16,14 (9,21)	19,24 (9,81)	110,72	0,001	0,32
2. <i>Relaciones Heterosexuales</i> (rango: 0-28)	11,72 (6,68)	14,11 (6,22)	142,42	0,001	0,37
3 <i>Hablar en Público</i> (rango: 0-20)	5,72 (3,89)	6,54 (4,27)	44,01	0,001	0,20
4. <i>Relaciones Familiares</i> (rango: 0-16)	2,22 (2,53)	1,66 (2,35)	54,40	0,001	0,23
5. <i>Amigos</i> (rango: 0-16)	1,98 (2,14)	1,55 (1,83)	48,66	0,001	0,22
<i>Puntuación total CEDIA</i> (rango: 0-144)	37,78 (18,39)	43,10 (18,59)	86,80	0,001	0,29

Nota. CEDIA: *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia*

Tabla 3. *Diferencias en dificultades interpersonales por edad*

Dificultades Interpersonales	12-13 años	14-15 años	16-18 años	Significación Estadística	
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>F_{2,4234}</i>	<i>p</i>
1. <i>Asertividad</i> (rango: 0-64)	17,06 (9,99)	17,98 (9,56)	18,03 (9,40)	4,42	0,012
2. <i>Relaciones Heterosexuales</i> (rango: 0-28)	12,55 (6,73)	13,12 (6,71)	13,08 (6,30)	3,10	0,045
3. <i>Hablar en Público</i> (rango: 0-20)	4,96 (3,64)	6,59 (4,11)	6,85 (4,23)	87,72	0,001
4. <i>Relaciones Familiares</i> (rango: 0-16)	2,09 (2,54)	1,94 (2,45)	1,78 (2,39)	5,89	0,003
5. <i>Amigos</i> (rango: 0-16)	1,61 (2,00)	1,81 (2,02)	1,87 (2,00)	6,23	0,002
<i>Puntuación total CEDIA</i> (rango: 0-144)	38,27 (19,10)	41,45 (18,64)	41,61 (18,22)	13,75	0,001

Nota. CEDIA: *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia*

Tabla 4. *Magnitud de las diferencias en dificultades interpersonales por edad*

Dificultades Interpersonales	<i>d</i>		
	Adolescencia temprana vs. adolescencia media	Adolescencia media vs. adolescencia tardía	Adolescencia tardía vs. adolescencia temprana
1. <i>Asertividad</i>	0,10	n.s.	0,10
2. <i>Relaciones Heterosexuales</i>	0,08	n.s.	0,08
3. <i>Hablar en Público</i>	0,40	n.s.	0,47
4. <i>Relaciones Familiares</i>	n.s.	n.s.	0,13
5. <i>Amigos</i>	0,10	n.s.	0,13
<i>Puntuación total CEDIA</i>	0,17	n.s.	0,18

Nota. n.s. = no significativo. CEDIA: *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia*.

Tabla 5. *Interacciones sexo x edad en dificultades interpersonales*

	12-13 años	14-15 años	16-18 años	Significación estadística	
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>	<i>F</i> _{2,4234}	<i>p</i>
1. Asertividad					
Varones	15,71 (9,58)	15,89 (8,76)	16,83 (9,26)	3,57	0,028
Mujeres	18,40 (10,24)	20,08 (9,90)	19,23 (9,39)		
2. Relaciones Heterosexuales					
Varones	11,48 (6,82)	11,45 (6,73)	12,24 (6,51)	6,29	0,002
Mujeres	13,63 (6,46)	14,78 (6,27)	13,92 (5,98)		
3. Hablar en Público					
Varones	4,73 (3,52)	5,83 (3,67)	6,60 (4,15)	7,80	0,001
Mujeres	5,18 (3,76)	7,35 (4,40)	7,10 (4,28)		
4. Relaciones Familiares					
Varones	2,41 (2,70)	2,23 (2,41)	2,01 (2,47)	0.56	0,572
Mujeres	1,77 (2,31)	1,65 (2,46)	1,55 (2,29)		
5. Amigos					
Varones	1,74 (2,12)	2,03 (2,10)	2,16 (2,16)	2.51	0,081
Mujeres	1,48 (1,85)	1,59 (1,90)	1,57 (1,77)		
Puntuación total CEDIA					
Varones	36,07 (18,89)	37,44 (17,46)	39,84 (18,59)	5.89	0,003
Mujeres	40,47 (19,08)	45,45 (18,97)	43,37 (17,68)		

Nota. CEDIA: Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia.

Tabla 6. *Magnitud de las diferencias en dificultades interpersonales para la interacción sexo x edad*

Dificultades Interpersonales	<i>d</i>		
	12-13 años	14-15 años	16-18 años
	Varones frente a mujeres	Varones frente a mujeres	Varones frente a mujeres
1. <i>Asertividad</i>	0,28	0,43	0,25
2. <i>Relaciones Heterosexuales</i>	0,33	0,51	0,26
3. <i>Hablar en Público</i>	0,11	0,37	0,12
4. <i>Relaciones Familiares</i>	n.s.	n.s.	n.s.
5. <i>Amigos</i>	n.s.	n.s.	n.s.
<i>Puntuación total CEDIA</i>	0,23	0,43	0,19

Nota. n.s. = no significativo. CEDIA: Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia.

Figuras 2-5. Interacciones sexo x edad en dificultades interpersonales

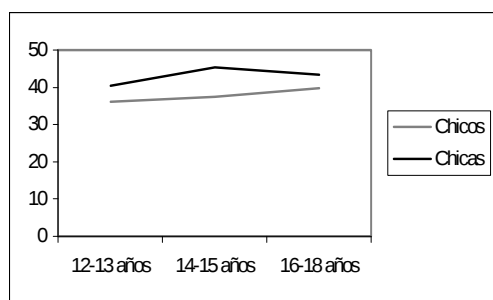


Figura 2: Puntuación Total CEDIA

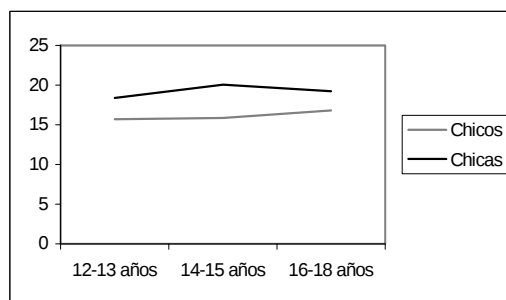


Figura 3: Asertividad

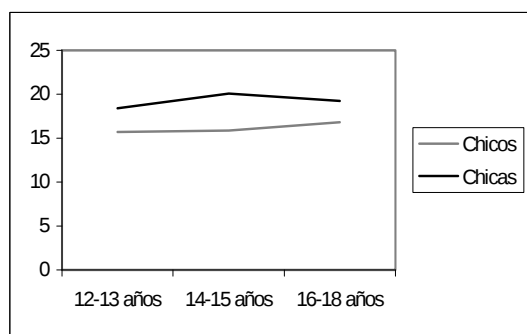


Figura 4: Relaciones Heterosexuales

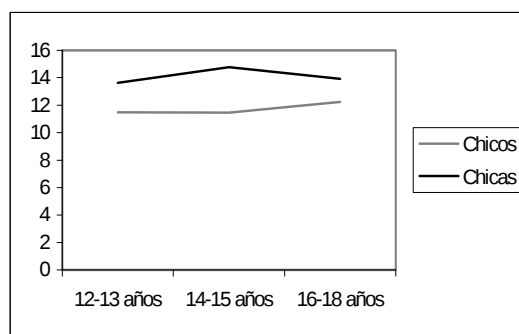


Figura 5: Hablar en Público

Tabla 7. *Items del CEDIA con mayor y menor puntuación media por sexo*

Dificultades interpersonales		Chicos	Chicas	Significación estadística y magnitud de las diferencias		
Item	Enunciado ¿Tienes dificultad para...	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>t</i> ₄₂₃₈	<i>p</i>	<i>d</i>
26	Pedir a una chica salir con ella? (Forma chicos)					
	Pedir a un chico salir con él? (Forma chicas)	2,15	3,11	-25,06	0,001	0,77
15	Acercarte y presentarte a una chica que te gusta? (Forma chicos)	(1,97) ^a	2,34	-8,73	0,001	0,26
	Acercarte y presentarte a un chico que te gusta? (Forma chicas)					
38	Pedir a un desconocido que apague su cigarrillo porque te molesta?	(1,93) ^a	2,18	-6,63	0,001	0,20
11	Reclamar a la cajera del supermercado que te ha devuelto 500 pesetas de menos?	0,37	(0,56) ^b	-7,57	0,001	0,23
32	Quejarte a tus padres cuando no te dejan ir a la excursión que ha organizado tu centro escolar?	(0,53) ^b	0,37	5,56	0,001	0,18
25	Defender a un amigo/a tuyo/a cuando está siendo criticado/a por otros?	0,49	0,39	4,00	0,001	0,12
37	Defenderte cuando tus padres te culpan por algo que no has hecho?	0,48	0,39	3,52	0,001	0,11
39	Defenderte cuando tu hermano/a te acusa de haberle estropeado algo suyo (libro, prenda de vestir, etc.)?	0,38	0,24	6,28	0,001	0,19
3	Dar las gracias a tus amigos/as cuando salen en tu defensa?	0,35	0,20	7,41	0,001	0,23
5	Dar las gracias a un amigo/a que te ayuda en tus tareas escolares?	0,26	0,13	7,37	0,001	0,23

^a No cumple el criterio de superar el valor central de la escala de estimación (2).

^b No cumple el criterio de situarse por debajo del valor 0,50 en la escala de estimación.

Tabla 8. *Items del CEDIA con mayor y menor puntuación media por edad*

Dificultades interpersonales		12-13 años	14-15 años	16-18 años	Significación estadística	
Item	Enunciado ¿Tienes dificultad para...	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>F</i> _{2, 4237}	<i>p</i>
26	Pedir a una chica salir con ella? (Forma chicos)					
	Pedir a un chico salir con él? (Forma chicas)	2,50	2,59	2,74	11,77	0,001
15	Acercarte y presentarte a una chica que te gusta? (Forma chicos)	2,11	2,15	2,19	1,27	n.s.
	Acercarte y presentarte a un chico que te gusta? (Forma chicas)					
38	Pedir a un desconocido que apague su cigarrillo porque te molesta?	2,03	2,12	2,02	2,52	n.s.
11	Reclamar a la cajera del supermercado que te ha devuelto 500 pesetas de menos?	0,45	0,46	0,48	0,45	n.s.
32	Quejarte a tus padres cuando no te dejan ir a la excursión que ha organizado tu centro escolar?	0,49	0,48	0,41	3,78	0,023
25	Defender a un amigo/a tuyo/a cuando está siendo criticado/a por otros?	0,44	0,44	0,45	0,10	n.s.
37	Defenderte cuando tus padres te culpan por algo que no has hecho?	0,47	0,46	0,39	4,33	0,013
39	Defenderte cuando tu hermano/a te acusa de haberle estropeado algo suyo (libro, prenda de vestir, etc.)?	0,33	0,31	0,29	1,04	n.s.
3	Dar las gracias a tus amigos/as cuando salen en tu defensa?	0,24	0,26	0,31	4,89	0,008
5	Dar las gracias a un amigo/a que te ayuda en tus tareas escolares?	0,19	0,19	0,21	0,69	n.s.

Nota. n.s. = no significativo.

Tabla 9. *Cálculo de las puntuaciones directas de las subescalas del CEDIA*

Subescalas CEDIA	Ítems
<i>Asertividad (AS)</i>	1, 4, 6, 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 24, 28, 29, 33, 34, 35
<i>Relaciones Heterosexuales (RH)</i>	2, 8, 11, 21, 26, 32, 36
<i>Hablar en Público (HP)</i>	3, 5, 7, 16, 20
<i>Relaciones Familiares (RF)</i>	9, 23, 25, 31
<i>Amigos (A)</i>	12, 22, 27, 30

Nota. CEDIA: Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia.

Figura 6. Hoja de Perfil del CEDIA

	AS	RH	HP	RF	AM	Total
Puntuaciones directas						
Percentiles						

	Percentil	AS	RH	HP	RF	AM	Total	Percentil	
DIFICULTAD MÁXIMA	99	o	o	o	o	o	o	99	DIFICULTAD MÁXIMA
	95	o	o	o	o	o	o	95	
	90	o	o	o	o	o	o	90	
	85	o	o	o	o	o	o	85	
	80	o	o	o	o	o	o	80	
DIFICULTAD ALTA	75	o	o	o	o	o	o	75	DIFICULTAD ALTA
	70	o	o	o	o	o	o	70	
	65	o	o	o	o	o	o	65	
	60	o	o	o	o	o	o	60	
	55	o	o	o	o	o	o	55	
DIFICULTAD MEDIA	50	o	o	o	o	o	o	50	DIFICULTAD MEDIA
	45	o	o	o	o	o	o	45	
	40	o	o	o	o	o	o	40	
	35	o	o	o	o	o	o	35	
	30	o	o	o	o	o	o	30	
AUSENCIA DE DIFICULTAD O DIFICULTAD MÍNIMA	25	o	o	o	o	o	o	25	AUSENCIA DE DIFICULTAD O DIFICULTAD MÍNIMA
	20	o	o	o	o	o	o	20	
	15	o	o	o	o	o	o	15	
	10	o	o	o	o	o	o	10	
	5	o	o	o	o	o	o	5	

Tabla 10. Análisis de ítems del CEDIA

Ítem	RS	RCS	RT	RCT	M	DT
<i>Asertividad (M = 17,70; DT = 9,63)</i>						
4	0,66	0,58	0,60	0,55	1,50	1,21
39	0,61	0,52	0,53	0,48	1,01	1,12
11	0,61	0,54	0,53	0,49	0,82	0,99
26	0,59	0,49	0,55	0,50	1,48	1,22
14	0,58	0,49	0,54	0,49	2,05	1,26
31	0,58	0,51	0,51	0,48	0,58	0,90
38	0,56	0,46	0,53	0,48	1,38	1,23
6	0,55	0,45	0,50	0,45	1,27	1,27
1	0,54	0,47	0,47	0,41	0,46	0,85
16	0,53	0,45	0,49	0,45	0,70	0,94
19	0,53	0,45	0,51	0,47	0,80	0,99
15	0,50	0,39	0,47	0,41	1,22	1,30
18	0,50	0,44	0,48	0,45	0,52	0,83
20	0,48	0,39	0,46	0,41	1,17	1,13
32	0,45	0,34	0,38	0,32	1,24	1,22
36	0,40	0,33	0,37	0,30	1,49	1,34
<i>Relaciones Heterosexuales (M = 12,92; DT = 6,56)</i>						
28	0,78	0,67	0,61	0,56	2,15	1,37
35	0,76	0,66	0,63	0,59	1,56	1,28
40	0,73	0,61	0,53	0,48	2,62	1,34
2	0,71	0,60	0,51	0,46	1,51	1,19
22	0,71	0,59	0,54	0,49	1,77	1,34
12	0,69	0,56	0,57	0,52	1,65	1,30
9	0,65	0,52	0,57	0,52	1,65	1,27
<i>Hablar en Público (M = 6,21; DT = 4,10)</i>						
17	0,72	0,51	0,46	0,40	1,28	1,26
21	0,72	0,55	0,54	0,50	1,05	1,10
5	0,71	0,51	0,53	0,48	1,57	1,23
7	0,69	0,52	0,43	0,38	1,03	1,03
3	0,69	0,48	0,43	0,38	1,28	1,15
<i>Relaciones Familiares (M = 1,93; DT = 2,46)</i>						
34	0,76	0,53	0,30	0,25	0,45	0,87
25	0,76	0,54	0,32	0,28	0,44	0,84
10	0,73	0,42	0,30	0,25	0,73	1,02
27	0,58	0,33	0,26	0,24	0,31	0,73
<i>Amigos (M = 1,78; DT = 2,01)</i>						
30	0,76	0,37	0,39	0,35	0,86	1,01
13	0,67	0,43	0,27	0,24	0,28	0,63
33	0,63	0,30	0,40	0,37	0,44	0,76
24	0,60	0,37	0,23	0,21	0,20	0,57

Figura 7. Número de factores del CEDIA: Sree-plot

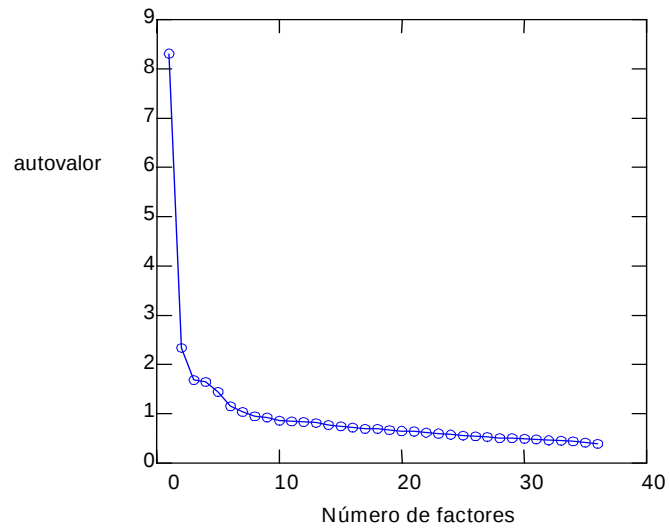


Tabla 11. Estructura factorial del CEDIA

		Factor				
Item	Enunciado: Tienes dificultad para... ?	1	2	3	4	5
Factor 1: Asertividad						
11	Quejarte a un camarero cuando te sirve comida o bebida en mal estado?	.71	-.01	-.01	-.09	.06
1	Decirle a la cajera del supermercado que te ha devuelto tres euros de menos?	.68	-.11	-.03	-.02	.04
31	Devolver un compact-disk defectuoso a la tienda donde lo compraste?	.68	-.08	.03	-.02	.08
39	Pedir a un camarero que te cambie el refresco de cola que te ha servido por el zumo de naranja que habías pedido?	.67	.01	-.01	-.01	.02
4	Pedir a un camarero que te atienda a ti primero porque tú estabas antes?	.60	.17	.00	.00	-.05
16	Pedir información a un camarero si tienes dudas sobre el menú?	.50	-.01	.13	-.02	.11
19	Preguntar en la ventanilla de tu banco o caja de ahorros qué hay que hacer para abrir una libreta de ahorros?	.45	-.01	.17	.02	.08
6	Decirle a un desconocido que intenta colarse en la cola para el cine que guarde su turno?	.43	.12	-.03	.03	.12
18	Preguntar a un desconocido una dirección cuando te pierdes en un barrio que no conoces?	.43	-.00	.11	.06	.19
32	Decir que no a un amigo/a que te pide prestada la bici o la moto?	.39	-.02	.06	.08	-.12
36	Decir que no a un mendigo que te pide dinero?	.39	.03	-.08	.16	-.22
20	Decirle a un familiar (abuelos, tíos, etc.) que te molestan sus bromas pesadas?	.37	.16	-.00	.08	.01
26	Decirle a un vecino que no te deja estudiar con el ruido que está haciendo?	.37	.28	-.02	.05	.07
14	Pedir a un desconocido que apague su cigarrillo porque te molesta?	.37	.27	.01	.07	-.09
15	Vender lotería por la calle para el viaje de estudios?	.36	.14	.14	-.09	.01
38	Pedirle a un desconocido que te ayude si te caes de la bicicleta o moto?	.35	.18	.12	.03	.06
Factor 2: Relaciones Heterosexuales						
2	Hacer cumplidos (elogios, piropos, etc.) a una persona del sexo opuesto por la que te interesas?	-.08	.79	-.07	-.01	.02
40	pedirle salir a una persona del sexo opuesto?	.02	.76	.04	-.09	-.13
28	Acercarte y presentarte a alguien del otro sexo que te gusta?	.01	.74	.05	-.02	.01
22	Invitar a alguien del otro sexo a ir al cine?	-.05	.70	.01	.02	.08
35	Iniciar una conversación con una persona del otro sexo que te atrae?	.04	.70	.08	.02	.04
12	Decirle a una persona del sexo opuesto que acaban de presentarte lo mucho que te gusta como viste?	.05	.63	.00	.08	.06
9	Iniciar una conversación con una persona del sexo opuesto de tu edad, a la que no conoces, en la parada del autobús?	.10	.51	.12	-.02	.05
Factor 3: Hablar en Público						
7	Preguntarle al profesor en clase cuando no entiendes algo de lo que ha explicado?	.01	-.11	.76	.03	.01
17	Salir voluntario a la pizarra a pesar de que llevas preparada la lección?	.01	.00	.71	.03	-.05
3	Exponer en clase un trabajo que has preparado?	-.02	.01	.68	-.06	.00
21	Expresar tu punto de vista ante tus compañeros de clase?	-.02	.10	.65	.09	.02
5	Expresar tu opinión en una asamblea de estudiantes cuando no estás de acuerdo con lo que dicen?	.07	.08	.63	-.01	-.01
Factor 4: Relaciones Familiares						
34	quejarte a tus padres cuando no te dejan ir a la excursión que ha organizado tu centro escolar?	-.05	-.02	-.01	.80	.00
25	defenderte cuando tus padres te culpan de algo que no has hecho?	-.04	.04	-.01	.78	.05
10	opinar en contra si no estás de acuerdo con tus padres?	-.05	.00	.11	.69	-.05
27	defenderte cuando tu hermano/a te acusa de haberle estropeado algo suyo (libro, prenda de vestir, etc.)?	.10	-.08	-.03	.53	.14
Factor 5: Amigos						
13	dar las gracias a tus amigos/as cuando salen en tu defensa?	.00	.02	-.05	.04	.78
24	dar las gracias a un/a amigo/a que te ayuda en tus tareas escolares?	.04	-.06	-.04	.02	.76
30	disculparte con un/a amigo/a con quien te pasaste discutiendo?	.08	.13	.07	.05	.46
33	defender a un amigo/a tuyo/a cuando está siendo criticado/a por otros?	.06	.12	.10	.15	.43

Tabla 12. *Análisis factorial confirmatorio*

MODELO	χ^2	gl	p	S-RMR	GFI	AGFI
Nulo (M_0)	20128,10	630	0,00	0,21	0,39	0,35
Un factor (M_1)	6942,11	594	0,00	0,06	0,80	0,78
Cinco factores (M_5)	2849,84	584	0,00	0,04	0,93	0,92

Tabla 13. *Análisis factorial confirmatorio: Saturaciones factoriales del CEDIA*

Ítem	Factor				
	AS	RH	HP	RF	A
4	0,61	--	--	--	--
11	0,58	--	--	--	--
39	0,55	--	--	--	--
31	0,55	--	--	--	--
14	0,55	--	--	--	--
26	0,54	--	--	--	--
6	0,51	--	--	--	--
1	0,51	--	--	--	--
38	0,51	--	--	--	--
19	0,51	--	--	--	--
16	0,49	--	--	--	--
18	0,48	--	--	--	--
15	0,44	--	--	--	--
20	0,41	--	--	--	--
32	0,37	--	--	--	--
36	0,32	--	--	--	--
28	--	0,74	--	--	--
35	--	0,73	--	--	--
40	--	0,66	--	--	--
2	--	0,65	--	--	--
22	--	0,65	--	--	--
12	--	0,62	--	--	--
9	--	0,60	--	--	--
21	--	--	0,71	--	--
5	--	--	0,63	--	--
17	--	--	0,59	--	--
7	--	--	0,58	--	--
3	--	--	0,58	--	--
34	--	--	--	0,67	--
25	--	--	--	0,67	--
10	--	--	--	0,53	--
27	--	--	--	0,45	--
13	--	--	--	--	0,61
30	--	--	--	--	0,54
24	--	--	--	--	0,53
33	--	--	--	--	0,41

Nota. CEDIA: Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. AS = subescala Asertividad; RH = subescala Relaciones Heterosexuales; HP = subescala Hablar en Público; RF = subescala Relaciones Familiares; A = subescala Amigos; Total = puntuación total del CEDIA.

Tabla 14. *Matriz de correlaciones entre los factores del CEDIA*

	AS	RH	HP	RF	A
1. <i>Asertividad (AS)</i>					
2. <i>Relaciones Heterosexuales (RH)</i>	.65				
3. <i>Hablar en Público (HP)</i>	.61	.56			
4. <i>Relaciones Familiares (RF)</i>	.43	.21	.25		
5. <i>Amigos (A)</i>	.45	.32	.31	.38	

Nota. CEDIA: *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia*. AS = subescala *Asertividad*; RH = subescala *Relaciones Heterosexuales*; HP = subescala *Hablar en Público*; RF = subescala *Relaciones Familiares*; A = subescala *Amigos*; Total = *puntuación total del CEDIA*.

Tabla 15. *Correlaciones del CEDIA con la LSSP*

Medidas	CEDIA					
LSSP	AS	RH	HP	RF	A	Total
<i>Ansiedad Social</i>	0,45	0,51	0,44	0,13 ^b	0,36	0,57
<i>Oposición hacia los Adultos</i>	0,07 ^c	0,01 ^c	0,12 ^b	0,00 ^c	0,26	0,10 ^c
<i>Asertividad</i>	0,37	0,21	0,33	0,15 ^a	0,31	0,39
<i>Hacer Amigos</i>	0,21	0,16	0,18	0,16 ^a	0,23	0,25
<i>Puntuación Total LSSP</i>	0,37	0,34	0,37	0,13 ^b	0,38	0,45

Nota. Las correlaciones son significativas a $p < 0,001$, excepto en los casos señalados con una "a", que son significativos a $p < 0,01$, los casos señalados con una "b", que son significativos a $p < 0,05$, y aquellos designados con una "c", que no son significativos. LSSP = *Lista de Situaciones Sociales Problemáticas*. CEDIA: *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia* (AS = subescala *Asertividad*; RH = subescala *Relaciones Heterosexuales*; HP = subescala *Hablar en Público*; RF = subescala *Relaciones Familiares*; A = subescala *Amigos*; Total = *puntuación total del CEDIA*).

Tabla 16. Correlaciones del CEDIA con el SPAI y con el PRCS-12

Medidas	SPAI	PRCS-12		
	<i>Fobia Social</i>	<i>Miedo a Hablar en Público</i>	<i>Seguridad al Hablar en Público</i>	<i>Puntuación Total</i>
1. Asertividad	0,48	0,24	-0,31	0,34
2. Relaciones Heterosexuales	0,50	0,22	-0,35	0,35
3. Hablar en Público	0,57	0,32	-0,37	0,43
4. Relaciones Familiares	0,18 ^a	0,01 ^b	0,00 ^b	0,01 ^b
5. Amigos	0,20	0,09 ^b	-0,23	0,20
Puntuación Total CEDIA	0,61	0,30	-0,41	0,43

Nota. Las correlaciones son significativas a $p < 0,001$, excepto aquellas marcadas con una "a", que son significativas a $p < 0,01$, y aquellas designadas con una "b", que no son significativas. CEDIA: *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia*; SPAI = *Inventario de Ansiedad y Fobia Social*; PRCS-12 = *Cuestionario de Confianza para Hablar en Público-12*

Tabla 17. *Diferencias en dificultades interpersonales entre adolescentes sin y con ansiedad social generalizada*

Medidas	Fobia Social (SPAI)		Valores <i>t</i> (<i>gl</i> = 536)	Tamaño del efecto (<i>d</i>)
	Con Ansiedad Social	Sin Ansiedad Social		
1. <i>Asertividad</i> (rango: 0-64)	24,02 (9,03)	15,40 (8,75)	-6,25	1,02
2. <i>Relaciones Heterosexuales</i> (rango: 0-28)	20,25 (4,48)	11,36 (6,12)	-9,37	1,47
3. <i>Hablar en Público</i> (rango: 0-20)	10,93 (5,04)	5,24 (3,66)	-9,56	1,50
4. <i>Relaciones Familiares</i> (rango: 0-16)	2,43 (1,52)	1,52 (2,04)	-2,82 ^a	0,44
5. <i>Amigos</i> (rango: 0-16)	2,07 (1,63)	1,56 (1,86)	-1,75 ^b	0,28
<i>Puntuación total CEDIA</i> (rango: 0-144)	59,70 (16,44)	35,08 (16,03)	-9,74	1,53

Nota. Todos los niveles de probabilidad son $p < 0,001$., excepto aquellos señalados con una "a", que resultan significativos a $p < 0,01$, y aquellos señalados con una "b", que resultan marginalmente significativos ($p = 0,08$). CEDIA: *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia*; SPAI = *Inventario de Ansiedad y Fobia Social*.

Tabla 18. *Diferencias en dificultades interpersonales entre adolescentes sin y con ansiedad social específica*

Medidas	Miedo a Hablar en Público (PRCS-12)		Valores <i>t</i> (<i>gl</i> = 529)	Tamaño del efecto (<i>d</i>)
	Con Miedo a Hablar en Público	Sin Miedo a Hablar en Público		
1. <i>Asertividad</i> (rango: 0-64)	15,79 (8,95)	24,47 (9,35)	-3,93	0,97
2. <i>Relaciones Heterosexuales</i> (rango: 0-28)	11,83 (6,35)	19,53 (6,58)	-4,91	1,21
3. <i>Hablar en Público</i> (rango: 0-20)	5,47 (3,86)	11,71 (6,20)	-6,39	1,57
4. <i>Relaciones Familiares</i> (rango: 0-16)	1,59 (2,10)	1,65 (1,77)	-0,11 ^b	----
5. <i>Amigos</i> (rango: 0-16)	1,57 (1,84)	2,29 (1,97)	-2,23 ^a	0,55
<i>Puntuación total CEDIA</i> (rango: 0-144)	36,26 (16,96)	59,94 (17,44)	-5,66	1,14

Nota. Todos los niveles de probabilidad son $p < 0,001$, excepto aquellos señalados con una “a”, que son significativos a $p < 0,05$, y aquellos señalados con una “b”, que no son significativos CEDIA: *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia*; PRCS-12 = *Cuestionario de Confianza para Hablar en Público-12*.

Tabla 19. *Correlaciones del CEDIA con el EPQ*

Medidas	EPQ	
	<i>Extraversión</i>	<i>Neuroticismo</i>
1. <i>Asertividad</i>	-0,24	0,27
2. <i>Relaciones Heterosexuales</i>	-0,32	0,25
3. <i>Hablar en Público</i>	-0,41	0,38
4. <i>Relaciones Familiares</i>	-0,10 ^b	0,04 ^b
5. <i>Amigos</i>	-0,20	0,08 ^b
Puntuación Total CEDIA	-0,38	0,34

Nota. Las correlaciones resultan significativas a $p < 0,001$, excepto aquellas marcadas con una "b", que no son significativas. CEDIA: *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia*; EPQ = *Cuestionario de Personalidad de Eysenck*.

Tabla 20. *Diferencias en dificultades interpersonales entre adolescentes clasificados según la dimensión Introversión*

Medidas	Extraversión (EPQ)			Valores F (gl = 520)	Probabilidad (p)
	Extravertidos	Control	Introvertidos		
1. <i>Asertividad</i> (rango: 0-64)	13,72 (8,10)	14,86 (9,13)	19,00 (8,99)	16,37	0,001
2. <i>Relaciones Heterosexuales</i> (rango: 0-28)	10,37 (5,94)	10,96 (6,36)	14,66 (6,30)	23,48	0,001
3. <i>Hablar en Público</i> (rango: 0-20)	3,94 (3,46)	4,76 (3,28)	8,08 (4,37)	57,02	0,001
4. <i>Relaciones Familiares</i> (rango: 0-16)	1,40 (1,87)	1,62 (2,16)	1,74 (2,15)	0,94	n.s.
5. <i>Amigos</i> (rango: 0-16)	1,15 (1,46)	1,57 (1,83)	1,96 (2,05)	7,06	0,001
<i>Puntuación total CEDIA</i> (rango: 0-144)	30,57 (15,61)	33,77 (16,27)	45,44 (16,96)	37,59	0,001

Nota. n.s. = no significativo. CEDIA: *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia.*; EPQ = *Cuestionario de Personalidad de Eysenck.*

Tabla 21. *Diferencias en dificultades interpersonales entre adolescentes clasificados según la dimensión Neuroticismo*

Medidas	Neuroticismo (EPQ)			Valores <i>F</i> (<i>gl</i> = 535)	Probabilidad (<i>p</i>)
	Emotionalmente inestable	Control	Emotionalmente estable		
1. <i>Asertividad</i> (rango: 0-64)	12,39 (7,85)	16,80 (8,32)	19,75 (10,36)	26,33	0,001
2. <i>Relaciones Heterosexuales</i> (rango: 0-28)	9,90 (6,12)	12,31 (6,28)	14,63 (6,48)	19,85	0,001
3. <i>Hablar en Público</i> (rango: 0-20)	3,81 (3,21)	5,93 (3,90)	7,82 (4,43)	38,62	0,001
4. <i>Relaciones Familiares</i> (rango: 0-16)	1,55 (2,05)	1,53 (1,95)	1,77 (2,38)	0,59	n.s.
5. <i>Amigos</i> (rango: 0-16)	1,43 (2,08)	1,68 (1,64)	1,68 (1,92)	1,06	n.s.
<i>Puntuación total CEDIA</i> (rango: 0-144)	29,08 (15,41)	38,25 (15,84)	45,65 (18,59)	36,60	0,001

Nota. n.s. = no significativo. CEDIA: *Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia.*; EPQ = *Cuestionario de Personalidad de Eysenck.*

6. APÉNDICES

Apéndice 1.1. CEDIA. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES INTERPERSONALES EN LA ADOLESCENCIA. FORMA CHICOS

Nombre: Clase: Sexo:

Edad: Número de estudiante: Colegio:

Las siguientes preguntas se refieren a la dificultad que puedes tener para relacionarte con otras personas. Debes señalar el número que tú creas corresponde mejor al grado de dificultad que, generalmente, te supone cada relación. Nos referimos tanto a aquellas situaciones en las que no sabes como responder o actuar (por ejemplo; te callas y te pones rojo), como a aquellas otras en las que crees que te has excedido con la otra persona (por ejemplo; le insultas y luego te arrepientes).

0 = Ninguna dificultad	1 = Poca dificultad	2 = Mediana dificultad	3 = Bastante dificultad	4 = Máxima dificultad
------------------------	---------------------	------------------------	-------------------------	-----------------------

¿Tienes dificultad para...					
1	decirle a la cajera del supermercado que te ha devuelto tres euros de menos?	0	1	2	3 4
2	hacer cumplidos (elogios, piropos, etc.) a una chica por la que te interesas?	0	1	2	3 4
3	exponer en clase un trabajo que has preparado?	0	1	2	3 4
4	pedir a un camarero que te atienda a ti primero porque tú estabas antes?	0	1	2	3 4
5	expresar tu opinión en una asamblea de estudiantes cuando no estás de acuerdo con lo que dicen?	0	1	2	3 4
6	decirle a un desconocido que intenta colarse en la cola para el cine que guarde su turno?	0	1	2	3 4
7	preguntarle al profesor en clase cuando no entiendes algo de lo que ha explicado?	0	1	2	3 4
8	iniciar una conversación con una chica de tu edad a la que no conoces en la parada del autobús?	0	1	2	3 4
9	opinar en contra si no estás de acuerdo con tus padres?	0	1	2	3 4
10	quejarte a un camarero cuando te sirve comida o bebida en mal estado?	0	1	2	3 4
11	decirle a una chica que acaban de presentarte lo mucho que te gusta como viste?	0	1	2	3 4
12	dar las gracias a tus amigos/as cuando salen en tu defensa?	0	1	2	3 4
13	pedir a un desconocido que apague su cigarrillo porque te molesta?	0	1	2	3 4
14	vender lotería por la calle para el viaje de estudios?	0	1	2	3 4
15	pedir información a un camarero si tienes dudas sobre el menú?	0	1	2	3 4
16	salir voluntario a la pizarra a pesar de que llevas preparada la lección?	0	1	2	3 4
17	preguntar a un desconocido una dirección cuando te pierdes en un barrio que no conoces?	0	1	2	3 4
18	preguntar en la ventanilla de tu banco o caja de ahorros qué hay que hacer para abrir una libreta de ahorros?	0	1	2	3 4
19	decirle a un familiar (abuelos, tíos, etc.) que te molestan sus bromas pesadas?	0	1	2	3 4
20	expresar tu punto de vista ante tus compañeros de clase?	0	1	2	3 4
21	invitar a una chica a ir al cine?	0	1	2	3 4
22	dar las gracias a un/a amigo/a que te ayuda en tus tareas escolares?	0	1	2	3 4
23	defenderte cuando tus padres te culpan de algo que no has hecho?	0	1	2	3 4
24	decirle a un vecino que no te deja estudiar con el ruido que está haciendo?	0	1	2	3 4
25	defenderte cuando tu hermano/a te acusa de haberle estropeado algo suyo (libro, prenda de vestir, etc.)?	0	1	2	3 4
26	acercarte y presentarte a una chica que te gusta?	0	1	2	3 4
27	disculparte con un/a amigo/a con quien te pasaste discutiendo?	0	1	2	3 4
28	devolver un compact-disk defectuoso a la tienda donde lo compraste?	0	1	2	3 4
29	decir que no a un amigo/a que te pide prestada la bici o la moto?	0	1	2	3 4
30	defender a un amigo/a tuyo/a cuando está siendo criticado/a por otros?	0	1	2	3 4
31	quejarte a tus padres cuando no te dejan ir a la excursión que ha organizado tu centro escolar?	0	1	2	3 4
32	iniciar una conversación con una chica que te atrae?	0	1	2	3 4
33	decir que no a un mendigo que te pide dinero?	0	1	2	3 4
34	pedirle a un desconocido que te ayude si te caes de la bicicleta o moto?	0	1	2	3 4
35	pedir a un camarero que te cambie el refresco de cola que te ha servido por el zumo de naranja que habías pedido?	0	1	2	3 4
36	pedirle salir a una chica?	0	1	2	3 4

Apéndice 1.2. CEDIA. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LAS DIFICULTADES INTERPERSONALES EN LA ADOLESCENCIA. FORMA CHICAS

Nombre: Clase: Sexo:

Edad: Número de estudiante: Colegio:

Las siguientes preguntas se refieren a la dificultad que puedes tener para relacionarte con otras personas. Debes señalar el número que tú creas corresponde mejor al grado de dificultad que, generalmente, te supone cada relación. Nos referimos tanto a aquellas situaciones en las que no sabes como responder o actuar (por ejemplo; te callas y te pones rojo), como a aquellas otras en las que crees que te has excedido con la otra persona (por ejemplo; le insultas y luego te arrepientes).

0 = Ninguna dificultad	1 = Poca dificultad	2 = Mediana dificultad	3 = Bastante dificultad	4 = Máxima dificultad
------------------------	---------------------	------------------------	-------------------------	-----------------------

¿Tienes dificultad para...					
1	decirle a la cajera del supermercado que te ha devuelto tres euros de menos?	0	1	2	3 4
2	hacer cumplidos (elogios, piropos, etc.) a un chico por el que te interesas?	0	1	2	3 4
3	exponer en clase un trabajo que has preparado?	0	1	2	3 4
4	pedir a un camarero que te atienda a ti primero porque tú estabas antes?	0	1	2	3 4
5	expresar tu opinión en una asamblea de estudiantes cuando no estás de acuerdo con lo que dicen?	0	1	2	3 4
6	decirle a un desconocido que intenta colarse en la cola para el cine que guarde su turno?	0	1	2	3 4
7	preguntarle al profesor en clase cuando no entiendes algo de lo que ha explicado?	0	1	2	3 4
8	iniciar una conversación con un chico de tu edad al que no conoces en la parada del autobús?	0	1	2	3 4
9	opinar en contra si no estás de acuerdo con tus padres?	0	1	2	3 4
10	quejarte a un camarero cuando te sirve comida o bebida en mal estado?	0	1	2	3 4
11	decirle a un chico que acaban de presentarte lo mucho que te gusta como viste?	0	1	2	3 4
12	dar las gracias a tus amigos/as cuando salen en tu defensa?	0	1	2	3 4
13	pedir a un desconocido que apague su cigarrillo porque te molesta?	0	1	2	3 4
14	vender lotería por la calle para el viaje de estudios?	0	1	2	3 4
15	pedir información a un camarero si tienes dudas sobre el menú?	0	1	2	3 4
16	salir voluntario a la pizarra a pesar de que llevas preparada la lección?	0	1	2	3 4
17	preguntar a un desconocido una dirección cuando te pierdes en un barrio que no conoces?	0	1	2	3 4
18	preguntar en la ventanilla de tu banco o caja de ahorros qué hay que hacer para abrir una libreta de ahorros?	0	1	2	3 4
19	decirle a un familiar (abuelos, tíos, etc.) que te molestan sus bromas pesadas?	0	1	2	3 4
20	expresar tu punto de vista ante tus compañeros de clase?	0	1	2	3 4
21	invitar a un chico a ir al cine?	0	1	2	3 4
22	dar las gracias a un/a amigo/a que te ayuda en tus tareas escolares?	0	1	2	3 4
23	defenderte cuando tus padres te culpan de algo que no has hecho?	0	1	2	3 4
24	decirle a un vecino que no te deja estudiar con el ruido que está haciendo?	0	1	2	3 4
25	defenderte cuando tu hermano/a te acusa de haberle estropeado algo suyo (libro, prenda de vestir, etc.)?	0	1	2	3 4
26	acercarte y presentarte a un chico que te gusta?	0	1	2	3 4
27	disculparte con un/a amigo/a con quien te pasaste discutiendo?	0	1	2	3 4
28	devolver un compact-disk defectuoso a la tienda donde lo compraste?	0	1	2	3 4
29	decir que no a un amigo/a que te pide prestada la bici o la moto?	0	1	2	3 4
30	defender a un amigo/a tuyo/a cuando está siendo criticado/a por otros?	0	1	2	3 4
31	quejarte a tus padres cuando no te dejan ir a la excursión que ha organizado tu centro escolar?	0	1	2	3 4
32	iniciar una conversación con un chico que te atrae?	0	1	2	3 4
33	decir que no a un mendigo que te pide dinero?	0	1	2	3 4
34	pedirle a un desconocido que te ayude si te caes de la bicicleta o moto?	0	1	2	3 4
35	pedir a un camarero que te cambie el refresco de cola que te ha servido por el zumo de naranja que habías pedido?	0	1	2	3 4
36	pedirle salir a un chico?	0	1	2	3 4

Apéndice 2.1. Centiles equivalentes de las puntuaciones directas de la subescala Asertividad del CEDIA

ASERTIVIDAD							
Centil	Puntuaciones Directas						Centil
	Varones			Mujeres			
	12-13 años	14-15 años	16-18 años	12-13 años	14-15 años	16-18 años	
5	2	3	3	3	5	5	5
10	4	5	5	6	8	7	10
15	5	7	7	7	10	9	15
20	7	8	8	9	11	11	20
25	8	9	10	10	12	12	25
30	9	10	11	11	13	13	30
35	10	11	12	13	15	14	35
40	12	12	13	14	16	15	40
45	13	13	14	16	17	17	45
50	14	14	16	17	19	18	50
55	15	15	17	18	20	19	55
60	17	17	18	20	21	20	60
65	18	18	19	21	23	22	65
70	20	19	21	23	24	23	70
75	22	20	22	25	26	25	75
80	24	22	24	27	28	27	80
85	26	24	26	28	30	29	85
90	28	27	28	31	34	31	90
95	32	33	33	36	38	36	95
99	44 – 64	39 – 64	41 – 64	48 – 64	46 – 64	43 – 64	99
<i>N</i>	640	684	831	595	654	836	<i>N</i>
<i>M</i>	15.71	15.89	16.83	18.40	20.08	19.23	<i>M</i>
<i>DT</i>	9.58	8.76	9.26	10.24	9.90	9.39	<i>DT</i>

Apéndice 2.2. Centiles equivalentes de las puntuaciones directas de la subescala Relaciones Heterosexuales del CEDIA

RELACIONES HETEROSEXUALES							
Centil	Puntuaciones Directas						Centil
	Varones			Mujeres			
	12-13 años	14-15 años	16-18 años	12-13 años	14-15 años	16-18 años	
5	0	1	1	3	4	4	5
10	2	2	3	4	6	6	10
15	4	3	5	6	8	7	15
20	5	5	6	7	9	8	20
25	6	6	7	9	10	9	25
30	7	7	8	10	11	10	30
35	8	8	9	11	11	11	35
40	9	9	10	12	12	12	40
45	10	10	11	13	13	13	45
50	11	11	12	14	14	13	50
55	12	12	13	15	15	14	55
60	13	13	14	16	16	15	60
65	14	14	15	17	17	16	65
70	15	15	16	18	18	17	70
75	16	16	17	18	20	18	75
80	17	17	18	19	21	19	80
85	19	19	19	21	22	20	85
90	21	21	21	22	23	22	90
95	23	23	23	24	24	24	95
99	27 – 28	27 - 28	27 – 28	26 – 28	27 – 28	26 – 28	99
<i>N</i>	640	684	831	595	654	836	<i>N</i>
<i>M</i>	11.48	11.45	12.24	13.63	14.78	13.91	<i>M</i>
<i>DT</i>	6.82	6.73	6.51	6.46	6.23	5.98	<i>DT</i>

Apéndice 2.3. Centiles equivalentes de las puntuaciones directas de la subescala Hablar en Público del CEDIA

HABLAR EN PÚBLICO							
Centil	Puntuaciones Directas						Centil
	Varones			Mujeres			
	12-13 años	14-15 años	16-18 años	12-13 años	14-15 años	16-18 años	
5		0	0		0	0	5
10	0	1	1	0	1	1	10
15				1	2	2	15
20	1	2	2		3		20
25			3	2	4	3	25
30	2	3				4	30
35			4	3			35
40		4	5		5	5	40
45	3					6	45
50		5	6	4	6		50
55	4				7	7	55
60	5	6	7	5	8		60
65						8	65
70	6	7	8	6	9	9	70
75		8	9	7	10		75
80	7	9	10	8	11	10	80
85	8	10	11	9	12	11	85
90	9	11	12	10	13	13	90
95	11	12	14	12	15	14	95
99	15 – 20	16 – 20	17 - 20	16 – 20	18 – 20	17 – 20	99
<i>N</i>	640	684	831	595	654	836	<i>N</i>
<i>M</i>	4.73	5.83	6.60	5.18	7.35	7.10	<i>M</i>
<i>DT</i>	3.52	3.67	4.15	3.76	4.38	4.28	<i>DT</i>

Apéndice 2.4. Centiles equivalentes de las puntuaciones directas de la subescala Relaciones Familiares del CEDIA

RELACIONES FAMILIARES							
Centil	Puntuaciones Directas						Centil
	Varones			Mujeres			
	12-13 años	14-15 años	16-18 años	12-13 años	14-15 años	16-18 años	
5							5
10							10
15							15
20							20
25							25
30	0	0					30
35							35
40			0				40
45				0			45
50		1			0	0	50
55			1				55
60	2			1			60
65		2			1	1	65
70	3		2	2			70
75		3			2		75
80	4		3	3	3	2	80
85	5	4	4	4	4	3	85
90	6	5	5	5		4	90
95	7	7	6	6	6	6	95
99	11 – 16	10 – 16	10 – 16	9 – 16	10 - 16	10 – 16	99
<i>N</i>	640	684	831	595	654	836	<i>N</i>
<i>M</i>	2.41	2.23	2.01	1.77	1.65	1.55	<i>M</i>
<i>DT</i>	2.70	2.41	2.47	2.31	2.46	2.29	<i>DT</i>

Apéndice 2.5. Centiles equivalentes de las puntuaciones directas de la subescala Amigos del CEDIA

AMIGOS							
Centil	Puntuaciones Directas						Centil
	Varones			Mujeres			
	12-13 años	14-15 años	16-18 años	12-13 años	14-15 años	16-18 años	
5							5
10							10
15							15
20							20
25			0				25
30		0					30
35					0	0	35
40	0			0			40
45			1				45
50		1					50
55							55
60	1				1	1	60
65			2	1			65
70		2					70
75	2			2	2	2	75
80	3	3	3				80
85			4	3	3	3	85
90	4	4	5	4	4	4	90
95	5	6	6	5	5	5	95
99	9 – 16	8 – 16	9 – 16	7 – 16	8 – 16	7 – 16	99
<i>N</i>	640	684	831	595	654	836	<i>N</i>
<i>M</i>	1.74	2.03	2.16	1.48	1.59	1.57	<i>M</i>
<i>DT</i>	2.12	2.10	2.16	1.85	1.90	1.77	<i>DT</i>

Apéndice 2.6. Centiles equivalentes de la puntuación directa Total del CEDIA

PUNTUACIÓN TOTAL CEDIA							
Centil	Puntuaciones Directas						Centil
	Varones			Mujeres			
	12-13 años	14-15 años	16-18 años	12-13 años	14-15 años	16-18 años	
5	8	12	11	12	16	16	5
10	13	16	17	18	22	21	10
15	16	19	21	21	25	25	15
20	19	22	24	24	28	28	20
25	22	24	26	25	32	30	25
30	25	26	28	27	33	32	30
35	27	29	31	30	36	35	35
40	30	31	34	33	38	37	40
45	32	33	36	36	41	39	45
50	35	36	39	38	44	42	50
55	37	38	40	41	46	44	55
60	39	40	43	44	48	47	60
65	42	43	46	46	51	49	65
70	45	45	48	50	54	51	70
75	47	48	51	53	57	54	75
80	52	52	55	56	61	57	80
85	55	56	59	60	66	61	85
90	61	60	64	65	71	67	90
95	68	69	72	74	78	73	95
99	87 – 144	82 – 144	90 – 144	93 – 144	96 – 144	90 - 144	99
N	640	684	831	595	654	836	N
M	36.07	37.44	39.84	40.47	45.45	43.37	M
DT	18.89	17.46	18.59	19.08	18.97	17.68	DT

7. REFERENCIAS

- Adelson, J. y Doehman, M. J. (1980). The psychodynamic approach to adolescence. En J. Adelson (Ed.) *Handbook of the psychology of adolescence* (pp. 99-116). Nueva York: Wiley.
- Allan, S. y Gilbert P. (1997). Submissive behaviour and psychopathology, *Brithish Journal of Clinical Psychology*, 36, 467-488.
- Argyle, M. y Lo, L. (1990). Happines and social skills. *Personality and Individual Differences*, 11, 1255-1261.
- Arkowitz, H., Hinton, R., Perl, J. y Himadi, W. (1978). Treatment strategies for dating anxiety in college men based on real-life practice. *The Counseling Psychologist*, 7, 41-46.
- Arrindell, W. A., Emmelkamp, P. M. G., Monsma, A. y Brilman, E. (1983). The role of perceived parental rearing practices in the etiology of phobic disorders: A controlled study. *British Journal of Psychiatry*, 143, 183-187.
- Arrindell, W. A., Van der Ende, J., Sanderman, R., Oosterhof, L., Stewart, R. Y Lingsma, M. M. (1999). Normative studies with the Scale of Interpersonal Behaviour (SIB): I. Nonpsychiatric social skills trainees. *Personality and Individual Differences*, 27, 417-431.
- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Chid Development*, 54, 1427-1434.
- Asher, S. R. y Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. En J. D. Wine y M. D. Smye (Eds.). *Social competence* (pp. 125-157).
- Asher, S. R. y Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social-skill training. En S. R. Asher y J. M. Gottman (Eds.). *The development of children's friendships* (pp. 273-296). NuevaYork: Cambridge University Press.
- Attili, G. (1989). Social competence versus emotional security: The link between home relationships and behavior problems at scholl. En B. H. Schneider, G. Attili y J. Nadel (Eds.). *Social competence in developmental perspective* (pp. 293-311). London: Kluwer.
- Bados, A. (2001). *Fobia social*. Madrid: Síntesis.
- Beidel, D. C. (1991). Social phobia and overanxious disorder in school-age children. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 545-552.
- Beidel, D. C., Turner, S. y Morris, T. L. (1995). A new Inventory to assess childhood social anxiety and phobia: The Social Phobia and Anxiety Inventory for Children. *Psychological Assessment*, 7, 73-79.
- Bierman, K. L. y Montniny, H. P. (1993). Developmental issues in social-skills assessment and intervention with children and adolescent. *Behavior Modification*, 17, 229-254.

- Bijstra, J. O., Bosma, H. A. y Jackson, S. (1994). The relationship between social skills and psycho-social functioning en early adolescent. *Personality and Individual Differences*, 16, 767-776.
- Bijstra, J. O. y Jackson, S. (1998). Social skills training with early adolescents: Effects on social skills, well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education*, 13, 569-583.
- Bijstra, J. O., Jackson, S. y Bosma, H. A. (1995). Social skills and psycho-social functioning in early adolescence: A three-year follow-up. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 8, 221-233.
- Blos, P. (1970). *The young adolescent*. Nueva York: Free Press.
- Bracken, B. A. (1993). *Assessment of Interpersonal Relations. Examiner's manual*. Autin, TX: PRO-ED.
- Bracken, B. A. y Crain, R. M. (1994). Children's and adolescents' interpersonal relations: Do age, race, and gender define normalcy?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 14-32.
- Bruch, M. A., Heimberg, R. G., Berger, P. y Collins, T. M. (1989). Social phobia and perceptions of early parental and personal characteristics. *Anxiety Research*, 2, 57-63.
- Bryant, B. y Trower, P. (1974). Social difficulty in a student sample. *British Journal of Educational Psychology*, 44, 13-21.
- Buhrmester, D. y Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Buhrmester, D. y Furman, W. (1990). Perceptions of Sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development*, 61, 1387-1398.
- Bulik, C. M., Beidel, D. C., Duchmann, E., Weltzin, T. E. y Kaye, W. H. (1991). An analysis of social anxiety in anorexic, bulimic, social phobic and control women. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 13, 199-211.
- Bulkeley, R. y Cramer, D. (1994). Social skills training with young adolescents. Group and individual approaches in a school setting. *Journal of Adolescence*, 17, 521-531.
- Burke, R. J. y Weir, T. (1978). Sex differences in adolescent life stress, social support, and well-being. *Journal of Psychology*, 98, 277-288.
- Cartledge, G., y Milburn, J. L. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 1, 133-156.
- Cavell, T. A., y Kelley, M. L. (1994). The Checklist of Adolescent Problem Situations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 226-238.
- Chan, D. W. (1993). Components of assertiveness: Their relationships with assertive rights and depressed mood among chinese college students in Hong Kong. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 529-538.

- Chou, K. L. (1997). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Reliability and validity of a Chinese translation. *Personal and Individual Differences*, 22, 123-125.
- Christopher, J. S., Nangle, D. W. y Hansen, D. J. (1993). Social skills interventions with adolescents: Current issues and procedures. *Behavior Modification*, 17, 314-338
- Clark, D. B. (1993, marzo). *Assessment of social anxiety in adolescent alcohol abusers*. Comunicación presentada en la Convención Anual de la Asociación Americana de Trastornos de Ansiedad. Charleston, USA.
- Clark, D. B. y Kirisci, L. (1996). Posttraumatic stress disorder, depression, alcohol use and quality of life in adolescents. *Anxiety*, 2, 226-233.
- Clark, D. B. y Sayette, M. A. (1993). Anxiety and the development of alcoholism: Clinical and scientific issues. *American Journal of Addiction*, 2, 59-76.
- Clark, D. B., Turner, S. M., Beidel, D. C., Donovan, J. E., Kirisci, L. y Jacob, R. G. (1994). Reliability and validity of the Social Phobia and Anxiety Inventory for Adolescents. *Psychological Assessment*, 6, 135-140.
- Clark-Lempers, D. S., Lempers, J. D. y Ho, C. (1991). Early, middle, and late adolescents' perceptions of their relationships with significant others. *Journal of Adolescent Research*, 6, 296-315.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Cohen, S., Sherrod, D. R. y Clark, M. S. (1986). Social skills and the stress-projective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 963-973.
- Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Comunidad Autónoma de Murcia (2000). *Anuario Estadístico de la Región de Murcia: Datos Regionales* [Statistical Annual of the Region of Murcia: Regional Data]. Murcia: Author.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 258-269.
- Connor, J. M., Dann, L. N. y Twentyman, C. T. (1982). A self-report measure of assertiveness in young adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 101-106.
- Crassini, B., Law, H. G. y Wilson, E. (1979). Sex differences in assertive behaviour?. *Australian Journal of Psychology*, 31, 15-19.

- Crawford, M. (1988). Gender, age, and the social evaluation of assertion. *Behavior Modification*, 12, 549-564.
- Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of educational Psychology*, 65, 85-95.
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- De Armas, A. y Kelly, J. A. (1989). Social relationships in adolescence: Skill development and training. In J. Worell y F. Danner (Eds.), *The adolescent as decision-maker: Applications to development and education. Educational Psychology* (pp. 83-109). San Diego, CA, USA: Academic Press.
- Del Greco, L., Breitbach, L., Rumer, S., McCarthy, R. H. y Suissa, S. (1986). Further examination of the reliability of the Modified Rathus Assertiveness Schedule. *Adolescence*, 21, 483-485.
- DeVet, K. (1997). Parent-Adolescent relationships, physical disciplinary history, and adjustment in adolescents. *Family Process*, 36, 311-322.
- Duseck, J. (1991). *Adolescent development and behavior*. Palo Alto, CA: Science Research Associates.
- Eisler, R. M., Hersen, M., Miller, P. M. y Blanchard, E. B. (1975). Situational determinants of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 29, 295-299.
- Essau, C. A., Conradt, J. y Petermann, F. (1999). Frequency and comorbidity of social phobia and social fears in adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 831-843.
- Eysenck, H. J. y Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. Educational and Industrial Testing Service, San Diego.
- Farrell, A. D., Ampy, L. A. y Meyer, A. L. (1998). Identification and assessment of problematic interpersonal situations for urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 293-305.
- Feiring, C. y Lewis, M. (1989). The social networks of females and males from early through middle childhood. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 119-150). New York: Wiley.
- Feshbach, N. D. y Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58, 1335-1347.
- Finnie, V. y Russell, A. (1988). Preschool children's social status and their mothers' behavior and knowledge in the supervisory role. *Developmental Psychology*, 24, 789-801.
- Flores, M. F. y Diaz, R. D. (1995). Development and validation of a multidimensional assertiveness scale for students. *Revista Mexicana de Psicología*, 12, 133-144.

- Floyd, F. J., y Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299.
- Fodor, I. G. (1992). *Adolescent assertiveness and social skills training: A clinical handbook*. Nueva York: Springer Publishing.
- Foster, S. L., DeLawyer, D. D. y Guevremont, D. C. (1986). A critical incidents analysis of liked and disliked peer behaviors and their situational parameters in childhood and adolescence. *Behavioral Assessment*, 8, 115-133.
- Francis, G., Last, C. G. y Strauss, C. C. (1992). Avoidant disorder and social phobia in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 1086-1089.
- Francis, G. y Radka, D. F. (1995). Social anxiety in children and adolescents. In M. B. Stein (Ed.), *Social phobia: Clinical and research perspectives* (pp. 119-143). New York: Guildford Press.
- Frankel, F. y Myatt, R. (1996). Self-esteem, social competence and psychopathology in boys without friends. *Personality and Individual Differences*, 20, 401-407.
- Frankel, K. A. (1990). Girls's perceptions of peer relationships support and stress. *Journal of Early Adolescence*, 10, 69-88.
- Fuhrman, T. y Holmbeck, G.N. (1995). A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child Development*, 66, 793-811.
- Furnham, A. (1984). Personality, social skills, anomie and delinquency: A self-report study of a group of normal non-delinquent adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 409-420.
- Furnham, A. y Gunter, B. (1983). Sex and personality differences in self-reported social skills among British adolescents. *Journal of Adolescence*, 6, 57-69.
- Furnham, A. y Henderson, M. (1981). Sex differences in self-reported assertiveness in Britain. *British Journal of Clinical Psychology*, 20, 227-238.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Furman, W. y Wehner, E. A. (1997). Adolescent romantic relationships: A developmental perspective. En S. Shulman y W. A. Collins (Eds.). *New directions for child development: Adolescent romantic relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Galambos, N. L. y Almeida, D. N. (1992). Does parent-adolescent conflict increase in early adolescence?. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 737-747.
- Galassi, J., Delo, J., Galassi, M. y Bastien, S. (1974). The College Self-Expression Scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5, 165-171.
- García-López, L. J., Olivares, J., Hidalgo, M. D., Beidel, D. C. y Turner, S. (2001). Psychometric properties of the Social Phobia and Anxiety Inventory, the Social Anxiety Scale for Adolescents, the Fear of Negative Evaluation Scale and the Social Avoidance and Distress Scale in an adolescent Spanish-speaking sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 51-59.
- Gilbert, P. y Allan S. (1994). Assertiveness, submissive behaviour and social comparison. *British Journal of Clinical Psychology*, 33, 295-306.
- Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- Godoy, A., Gavino, A., Martorell, M. C. y Silva, F. (1993). Assertiveness Scale for Children and Adolescents In M. Forns and M. T. Anguera (Comps.). *Recent contributions to psychological assessment* (pp. 247-264). Barcelona: PPU.
- Goldberg, C. J. y Botvin, G. J. (1993). Assertiveness in hispanic adolescents: Relationship to alcohol use and abuse. *Psychological Reports*, 73, 227-238.
- Goodwin, M. P. y Roscoe, B. (1990). Sibling violence and agonistic interactions among middle adolescents. *Adolescence*, 25, 451-468.
- Gottman, J., Gonso, J. y Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J. y Vosk, B. (1980). An assessment of the relationships among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Hansen, D. J., Christopher, J. S. y Nangle, D. W. (1992). Adolescent heterosocial interactions and dating. En V.B. Van Hasselt y M. Hersen (Eds.). *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 371-394). Nueva York: Plenum Press.
- Hansen, D. J., Nangle, D. W. y Meyer, K. A. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. *Education and Treatment of Children*, 21, 489-513.
- Hays, R. B. (1985). A longitudinal study of friendship development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 909-924.
- Hedges, L. V. (1981). Distribution theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6, 107-128.

- Heimberg, R. G., Harrison, D. F., Montgomery, D., Madsen, C. H. y Sherfey, J. A. (1980). Psychometric and behavioral analysis of a social anxiety inventory: The Situation Questionnaire. *Behavioral Assessment*, 2, 403-416.
- Heimberg, R. G., Madsen, C. H., Montgomery, D. y McNabb, C. E. (1980). Behavioral treatments for heterosocial problems. *Behavior Modification*, 4, 147-172.
- Hill, J. P. y Holmbeck, G. N. (1987). Disagreements about rules in families with seventh-grade females and males. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 221-246.
- Hops, H. y Greenwood, C. R. (1988). Social skills deficits. En E.J. Mash y L. G. Terdal (Eds.). *Behavioral assessment of childhood disorders* (pp. 263-314). Nueva York: Guildford.
- Horowitz, L. M. y French, R. (1979). Interpersonal problems of people who describe themselves as lonely. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 762-764.
- Hover, S. y Gaffney, L. R. (1988). Factors associated with smoking behavior in adolescent girls. *Addictive Behaviors*, 13, 139-145.
- Hover, S. y Gaffney, L. R. (1991). The relationship between social skills and adolescent drinking. *Alcohol y Alcoholism*, 26, 207-214.
- Hunter, F. T. (1985). Adolescents' perception of discussions with parents and friends. *Developmental Psychology*, 21, 433-440.
- Hunter, F. T. y Youniss, J. (1982). Changes in functions of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 806-811.
- Inderbitzen, H. M. (1992). *Exploration of factor structure and gender differences on the TISS*. Unpublished manuscript, University of Nebraska-Lincoln.
- Inderbitzen, H. M., Beyer, R. L., Halstenson-Sawyer, N. y Groene, J. A. (1991, noviembre). *Identification of social behaviors important for adolescent peer acceptance: Implications for social skills training*. Comunicación presentada en el Congreso Anual de la Asociación para el Avance de la Terapia de Conducta, Nueva York.
- Inderbitzen, H. M., Clark, M. L. y Solano, C. H. (1992). Correlates of loneliness in midadolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 151-167.
- Inderbitzen, H. M. y Foster, S. L. (1990). Adolescent friendships and peer acceptance: Implications for social skills training. *Clinical Psychology Review*, 10, 425-440.
- Inderbitzen, H. M. y Walters, K. S. (2000). Social Anxiety Scale for Adolescents: Normative data and further evidence of construct validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 360-371.

- Inderbitzen, H. M., Walters K. S. y Bukowski, A. L. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: Differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 338-348.
- Inglés, C. J. (2001). *Elaboración y validación psicométrica del Cuestionario sobre Dificultades Interpersonales para Adolescentes*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Murcia. Murcia, España.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D. y Méndez, F. X. (2005). Interpersonal difficulties in adolescence: A new self-report measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 11-22.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X. e Inderbitzen, H.M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X. e Hidalgo, M. D. (1999, abril). *Estudio sobre la habilidad para hablar en público en población española preuniversitaria*. I Symposium sobre Habilidades Sociales: Técnicas y Áreas de Aplicación, Granada, España.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X. e Hidalgo, M. D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, 12, 390-398.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X. e Hidalgo, M. D. (2001). Dificultades interpersonales en la adolescencia: ¿Factor de riesgo de fobia social?. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 6, 91-104.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., e Inderbitzen, H. M. (2002, marzo). *Evaluación de la conducta prosocial y antisocial en adolescentes españoles y estadounidenses*. Comunicación presentada en las Jornadas sobre Habilidades Sociales: La Competencia Social y Personal. Presente y Futuro, Valladolid, España.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., Rosa, A. I. y Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en Educación Secundaria: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9, 71-87.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., Rosa, A. I. y Orgilés, M. (2003). Cuestionarios, inventarios y escalas de ansiedad social para adolescentes: Una revisión crítica. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8, 1-21.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. y Spence, S. H. (2003). The List of Social Situation Problems: Reliability and validity in an adolescent Spanish-speaking sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 25, 65-74.
- Jones, G. P. y Dembo, M. H. (1989). Age and sex role differences in intimate friendships during childhood and adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 445-462.
- Jones, W. H., Hobbs, S. A. y Hockenbury, D. (1982). Loneliness and social skills deficits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 682-689.

- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8. User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software.
- Kearney, C. A. y Silverman, W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal. *Behavior Modification*, 14, 340-366.
- Kearney, C. A. y Silverman, W. K. (1993). Mesuring the function of school refusal behavior. The School Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 85-96.
- Kessler, G. R., Ibrahim, F. A. y Kahn, H. (1986). Character development in adolescence. *Adolescence*, 21, 1-9.
- Kimmel, D. C. y Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Kupersmidt, J., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). Nueva York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. L. y Asher, S. R. (1985). Social skills training and children's peer relations. En L'Abate y T. Milan (Eds.). *Handbook of social skills training and research* (pp. 219-244). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Ladd, G. W. y Golter, B. S. (1988). Parent's management of preschooler' peer relations: It it related to children's social competence?. *Developmental Psychology*, 24, 109-117.
- La Gaipa, J. J. (1979). A developmental study of the meaning of friendship in adolescence. *Journal of Adolescence*, 2, 201-213.
- La Greca, A. M., Dandes, S. K., Wick, P., Shaw, K. y Stone, W. L. (1988). Development of the Social Anxiety Scale for Children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 84-91.
- La Greca, A. M. y López, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94.
- La Greca, A. M. y Stone, W. L. (1993). Social Anxiety Scale for Children-Revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17-27.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. Y Dornbusch, S. N. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lamborn, S. D. y Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux. *Child Development*, 64, 483-499.
- Last, C. G. y Strauss, C. C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 31-35.
- Laursen, B. y Collins, A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 197-209.

- Laursen, B., Coy, K. C. y Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69, 817-832.
- Lawrence, B. y Bennet, S. (1992). Shyness and education: The relationship between shyness, social class and personality variables in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 257-263.
- Lee, D. Y., Hallberg, E. T., Slemon, A. G. y Haase, R. F. (1985). An assertiveness Scale for Adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 41, 51-57.
- Lempers, J. D. y Clark-Lempers, D. S. (1992). Young, middle, and late adolescents' comparisons of the functional importance of five significant relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 53-96.
- Lempers, J. D. y Clark-Lempers, D. S. (1993). A functional comparison of same-sex and opposite-sex friendships during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 8, 89-108.
- Liebowitz, M. R., Gorman, J. M., Fyer, A. J. y Klein, D. F. (1985). Social phobia: Review of a neglected anxiety disorder. *Archives of General Psychiatry*, 42, 729-736.
- Lynch, M. y Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-89.
- MacDonald, K. (1987). Parent-child physical play with rejected, neglected, and popular boys. *Developmental Psychology*, 5, 705-711.
- Martinson, W. D. y Zerface, J. P. (1970). Comparison of individual counseling and a social program with non-daters. *Journal of Counseling Psychology*, 17, 36-40.
- Mayseless, O., Wiseman, H. y Hai, I. (1998). Adolescents' relationships with father, mother, and same-gender friend. *Journal of Adolescent Research*, 13, 101-123.
- McNeilly, R. A. y Yorke, C. (1990). Social skills training and the role of a cognitive component in developing school assertion in adolescents. *Canadian Journal of Counselling*, 24, 217-229.
- Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. e Inglés, C. J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 30-42.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J. e Hidalgo, M. D. (1999). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Confianza para Hablar en Público: Estudio con una muestra de alumnos de enseñanzas medias. *Psicothema*, 11, 65-74.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J. e Hidalgo, M. D. (2001). Escala de Dificultad Interpersonal para Adolescentes (EDIA): Estructura factorial y fiabilidad. *Anales de Psicología*, 17, 23-36.

- Méndez, F. X., Inglés, C. J. e Hidalgo, M. D. (2001, diciembre). *Vulnerabilidad a la fobia social en la adolescencia*. Comunicación presentada en el III Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología. Valencia, España.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J. e Hidalgo, M. D. (2002). Estrés en las relaciones interpersonales: Un estudio descriptivo en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 8, 25-36.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J. e Hidalgo, M.D. (2004). La versión española abreviada del Personal Report of Confidence as Speaker: Fiabilidad y validez en población adolescente [The shortened Spanish version of the Personal Report of Confidence as Speaker: Reliability and validity in adolescent population]. *Psicología Conductual*, 12, 25-42.
- Méndez, F. X. y Olivares, J. (2003). Social competence (including social skills and assertion). En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of Psychological Assessment* (Vol. 2: M-Z; pp. 894-901). London: Sage.
- Méndez, F. X., Sánchez, S., Martínez, J. A. e Hidalgo, M. D. (1995). Escala de Dificultad Interpersonal para Adolescentes (EDIA). Murcia: Universidad de Murcia, España.
- Merrell, K. W. y Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum Press.
- Miller, M. W. (1990). Adolescents' same-sex and opposite-sex peer relations: Sex differences in popularity, perceived social competence, and social cognitive skills. *Journal of Adolescent Research*, 5, 222-241.
- Monjas, M. I. (2000). *La timidez en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83-103.
- Moore, D. y Schultz, N. R. (1983). Loneliness and adolescence: Correlates, attributions, and coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 95-100.
- Morison, P. y Masten, A. S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child Development*, 62, 991-1007.
- Numally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva* (pp. 493-517). Madrid: Alianza.
- Olivares, J., García-López, L. J., Hidalgo, M. D., La Greca, A. M., Turner, S. y Beidel, D. C. (2002). A pilot study on normative data for two social anxiety measures: The Social Phobia and Anxiety

- Inventory and the Social Anxiety Scale for Adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 467-476.
- Olivares, J., García-López, L. J., Hidalgo, M. D., Turner, S. M., y Beidel, D. C. (1999). The Social Phobia and Anxiety Inventory: Reliability and validity in an adolescent Spanish population. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21, 67-78.
- Ollendick, T. H. (1979). Fear reduction techniques with children. In M. Hersen, R. M. Eisler y P. M. Miller (Eds.). *Progress in behavior modification* (vol. 8, pp. 127-168). New York: Academic Press.
- Ollendick, T. H. (1983). Reliability and validity of the Revised Fear Survey Schedule for Children. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 685-692.
- Ollendick, T. H., Matson, J. L. y Helsel, W. J. (1985). Fears in children and adolescents: Normative data. *Behaviour Research and Therapy*, 23, 465-467.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, C. y Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- Openshaw, D. K., Mills, T. A., Adams, G. R. y Durso, D. D. (1992). Conflict resolution in parent-adolescent dyads: The influence of social skills training. *Journal of Adolescent Research*, 7, 457-468.
- Osborn, S. M. y Harris, G. G. (1975). *Assertive training for women*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Parke, R. D. y Bhavnagri, N. P. (1989). Parents as managers of children's peer relationships. En D. Belle (Ed.). *Children's social networks and social supports* (pp. 241-259). Nueva York: Wiley.
- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patrick, H. (1997). Social self-regulation: Exploring the relations between children's social relationships, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist*, 32, 209-220.
- Paul, G. L. (1966). *Insight vs desensitization in psychotherapy*. Standford, CA: Standford University Press.
- Petersen, A. C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.
- Phillips, L. y Zigler, E. (1964). Role orientation, the action-thought dimension and outcome in psychiatric disorders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 381-389.
- Pitcher, S. y Meikle, S. (1980). The topography of assertive behaviours in positive and negative situations. *Behavior Therapy*, 11, 532-547.
- Porteous, M. A. (1979). A survey of the problems of normal 15 year olds. *Journal of Adolescence*, 2, 307-323.

- Procidano, M. E. y Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24.
- Putallaz, M. y Heflin, A. H. (1990). Parent-child interaction. En S. R. Asher y J. C. Coie (Eds.). *Children's status in the peer group* (pp. 189-216). Nueva York: Cambridge University Press.
- Radke-Yarrow, M. y Zahn-Waxler, C. (1986). The role of familiar factors in the development of prosocial behavior: Research findings and questions. En D. Olweus, J. Block y M. Radke-Yarrow (Eds.). *Development of antisocial and prosocial behavior: Research, theories, and issues* (pp. 207-233). Orlando, FL: Academic Press.
- Rappe, R. M. y Meville, L. F. (1997). Recall of family factors in social phobia and panic disorder: Comparison of mother and offspring reports. *Depression and Anxiety*, 5, 7-11.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.
- Rice, K. G. y Mulkeen, P. (1995). Relationships with parents and peers: A longitudinal study of adolescent intimacy. *Journal of Adolescent Research*, 10, 338-357.
- Riggio, R. E., Throckmorton, B. y DePola, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 11, 799-804.
- Riggio, R. E., Watring, K. P. y Throckmorton, B. (1993). Social skills, social support, and psychosocial adjustment. *Personality and Individual Differences*, 15, 275-280.
- Rolf, J. (1972). The social and academic competence of children vulnerable to schizophrenia and other behaviour pathologies. *Journal of Abnormal Psychology*, 80, 225-243.
- Rotheram, M. J. y Armstrong, M. (1980). Assertiveness training with high school students. *Adolescence*, 15, 267-276.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp. 217-249). Nueva York: Cambridge University Press.
- Russell, D., Peplau, L. A. y Cutrona, C. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.
- Sandin, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: Dykinson.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., Hacker, T. A. y Basham, R. B. (1985). Concomitants of social support: social skills, physical attractiveness, and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 469-480.
- Schneier, F. R., Johnson, J., Horning, C. D., Liebowitz, M. R. y Weissman, M. M. (1992). Social phobia: Comorbidity and morbidity in an epidemiology sample. *Archives of General Psychiatry*, 49, 282-288.

- Schneier, F. R., Martin, L. Y., Liebowitz, M. R., Gorman, J. M. y Fyer, A. J. (1989). Alcohol abuse in social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 3, 15-23.
- Sebal, H. (1989). Adolescents' peer orientation: Changes in the support system during the past three decades. *Adolescence*, 24, 937-946.
- Segrin, C. (1993). Social skills deficits and psychosocial problems: Antecedent, concomitant, or consequent?. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 12, 336-353.
- Segrin, C. (1996). The relationship between social skills deficits and psychosocial problems: A test a vulnerability model. *Communication Research*, 23, 425-450.
- Segrin, C. (1998). Interpersonal communication problems associated with depression and loneliness. En P. A. Anderson y L. A. Guerrero (Eds.). *The handbook of communication and emotion* (pp. 215-242). Nueva York: Academic Press.
- Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20, 379-403.
- Sharabany, R., Gershoni, R., y Hoffman, J. E. (1981). Girlfriend, boyfriend: Age and gender differences in intimate friendship. *Developmental Psychology*, 17, 800-808.
- Silva, F. y Martorell, C. (1987). *Batería de Socialización (Autoevaluación)* [Set of Socialization (Self-assessment)]. Madrid: TEA.
- Silverberg, S. B. y Gondoli, D. M. (1996). Autonomy in adolescence: A contextualized perspective. En G. R. Adams, R. Montemayor y T. P. Gullota (Eds.). *Psychosocial development during adolescence* (pp. 12-61). Thousand Oak, CA: Sage.
- Sletta, O., Valas, H. y Skaalvik, E. (1996). Peer relations, loneliness, and self-perceptions in school-aged children. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 431-445.
- Smetana, J. G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict.. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Smetana, J. G. (1993). Conceptions of parental authority in divorced and married mothers and their adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 19-39.
- Smetana, J. G., Braeges, J. L. y Yau, J. (1991). Doing what you say and saying what you do: Reasoning about adolescent-parent conflict in interviews and interactions. *Journal of Adolescence Research*, 6, 276-295.
- Smye, J. y Wine, M. (1981). *Social competence*. New York: Guilford Press.
- Thyer, B. A., Parrish, R. T., Curtis, E. C., Nesse, R. M. y Cameron, O. G. (1985). Ages of onset of DSM-III anxiety disorders. *Comparative Psychiatry*, 26, 113-122.
- Spence, S. H. (1980). *Social skills training with children and adolescents: A counselor's manual*. Windsor, UK: NFER-NELSON.

- Spence, S. H., Donovan, C. y Brechman-Toussaint, M. (1999). Social skills, social outcomes, and cognitive features of childhood social phobia. *Journal of Abnormal Psychology, 108*, 211-221.
- Spence, S. H. y Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of Social Skills for Youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment, 12*, 317-336.
- Spirito, A., Hart, K., Overholser, J. y Halverson, J. (1990). Social skills and depression in adolescent suicide attempters. *Adolescence, 25*, 543-552.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge: Harvard University Press.
- Stenson, H. (1988). *TESTAT 2.0*. Evanston, IL, USA: Author.
- Strain, P. S., Guralnick, M. J. y Walker, H. M. (1986). *Children's social behavior. Development, assessment and modification*. Orlando, FL: Academic Press.
- Strauss, C. C., Frame, C. L. y Forehand, R. (1987). Psychosocial impairment associated with anxiety in children. *Journal of Clinical Child Psychology, 16*, 235-239.
- Strauss, C. C. y Last, C. G. (1993). Social and simple phobias in children. *Journal of Anxiety Disorders, 7*, 141-152.
- Thyer, B. A., Parrish, R. T., Curtis, E. C., Nesse, R. M. y Cameron, O. G. (1985). Ages of onset of DSM-III anxiety disorders. *Comparative Psychiatry, 26*, 113-122.
- Turner, S. M., Beidel, D. C., Dancu, C. V. y Keys, D. J. (1986). Psychopathology of social phobia and comparison to avoidant personality disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 95*, 389-394.
- Turner, S. M., Beidel, D. C., Dancu, C. V. y Stanley, M. A. (1989). An empirically derived inventory to measure social fears and anxiety: The Social Phobia and Anxiety Inventory. *Psychological Assessment, 1*, 35-40.
- Twentyman, C., Boland, T., y McFall, R. M. (1981). Heterosocial avoidance in college males: Four studies. *Behavior Modification, 5*, 523-552.
- Ullman (1957). Teachers, peers and tests as predictors of adjustment. *Journal of Educational Psychology, 48*, 257-267.
- Vaal, J. J. y McCullagh, J. (1977). The Rathus Assertiveness Schedule: Reliability at the junior high school level. *Adolescence, 12*, 411-419.
- Van Amerigen, M., Mancini, C. y Farvolden, P. (2002). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Anxiety Disorders, 17*, 561-571.
- Vaughn, S. y Lancelotta, G. X. (1990). Teaching interpersonal social skills to poorly accepted students. Peer-pairing versus non-peer-pairing. *Journal of School Psychology, 28*, 181-188.

- Volling, B. L., Youngblade, L. M. y Belsky, J. (1997). Young children's social relationships with siblings and friends. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 102-111.
- Walters, K. S. y Inderbitzen, H. M. (1998). Social anxiety and peer relations among adolescents: Testing a psychobiological model. *Journal of Anxiety Disorders*, 12, 183-198.
- Wels, M., Parke, R. D., Widaman, K. y O'Neil, H. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 39, 463-483.
- Wentzel, K. R. (1991a). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K. R. (1991b). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R. y Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzel, K. R., Weinberger, D. A., Ford, M. E. y Feldman, S. S. (1990). Academic achievement in preadolescence: The role of motivational, affective, and self-regulatory processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 179-193.
- Wierzbicki, M. (1984). Social skills deficits and subsequent depressed mood in students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 605-610.
- Wierzbicki, M. y McCabe, M. (1988). Social skills and subsequent depressive symptomatology in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 203-208.
- Wilkinson, L. (1997). *Systat 8.0: The System for Statistics*. Evanston, IL: Systat Inc.
- Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 101-115.
- Wittchen, H. U., Essau, C. A., von Zerssen, D., Krieg, C. y Zaudig, M. (1992). Lifetime and six-month prevalence of mental disorders in the Munich follow-up study. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 241, 247-258.
- Wittenberg, M. T. y Reis, H. T. (1986). Loneliness, social skills, and social perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 121-130.
- Wolfe, J. L. y Fodor, I. G. (1975). A cognitive/behavioral approach to modifying assertive behavior in women. *Counseling Psychologist*, 5, 45-52.
- Wolfe, J. L. y Fodor, I. G. (1977). Modifying assertive behavior in women: A comparison of the approaches. *Behavior Therapy*, 8, 567-574.
- Young, M. R. y Bradley, M. T. (1998). Social withdrawal: Self-efficacy, happiness, and popularity in introverted and extroverted adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 14, 21-35.

- Youngren, M. A. y Lewinsohn, P. M. (1980). The functional relation between depression and problematic interpersonal behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 333-341.
- Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.