



Comportamiento asertivo y adaptación social: Adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria(6-12 años)

De la Peña, V.; Hernández, E. y Rodríguez Díaz, F.J.

Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.

RESUMEN

Este trabajo es un estudio de la Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) en una muestra de alumnos de Enseñanza Primaria de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (2º Curso: N=119 y 4º y 6º: N=260). El objetivo es lograr una escala breve para discriminar el estilo asertivo frente a los no asertivos en las edades iniciales de escolarización. Para ello hemos eliminado los ítems redundantes (que producían una matriz de covarianzas con determinante 0) y, posteriormente, se ha evaluado la correlación ítem-test de los ítems restantes que conforman la escala. Sobre la escala resultante hemos establecido su fiabilidad (para 2º= 0.7162 y para 4º y 6º=0.6539), así como su validez de constructo, mediante las correlaciones con las subescalas de Respeto-Autocontrol y Agresividad-Terquedad, así como con la variable resultante de la suma de dos subescalas de la Batería de Socialización BAS-1 (Silva y Martorell, 1989), que consideramos una medida adecuada del grado de problemática individual en el aula, es decir, Adaptación Escolar. Nuestros resultados confirman la bipolaridad del estilo personal de asertividad al inicio de la escolarización obligatoria mediante el análisis de correspondencias.

Palabras clave: Asertividad, Adaptación Escolar, Evaluación, Estilo personal.

ABSTRACT

This piece of work is a study of the Children Assertive Behaviour Scale (CABS) which shows a sample of children of the second (N=119), fourth and sixth year of the primary school (N=260) in the Principado de Asturias. Our main objective is to set a short scale in order to discriminate the assertive style in comparison with the non-assertive style in the early ages of escolarisation. With this purpose the redundant items (items that produced a matrix covariance determined by 0) have been removed. After that the correlation test-items within the remaining items that consist of the scale have been evaluated. Regarding the result scale we have studied the fiability (for the children of the second year 0.7162, for the children of the fourth and sixth year 0.6539) and the construct validity through Respect – Self-control subscale correlations and Aggressiveness – Stubbornness of the Bathery Associative System. (Silva and Martorell, 1989). Besides that, we have correlated the results with the remaining variable : Respect – Self-control and Aggressiveness – Stubbornness, all of them already mentioned that we consider to be an appropriate correspondence of the individual problematic degree in the class, that is to say, Scholastic Adaptation. Finally, it has been possible to confirm the bipolarity of the assertive individual style at this age.

Keywords: Assertive, Scholastic Adaptation, Assessment, Style.

Correspondencia

Dr. Fco. Javier Rodríguez
Facultad de Psicología. Plaza Feijoo, s/n. 33003 Oviedo
e-mail: gallego@correo.uniovi.es



1.- Introducción

Hablar de competencia social no implica estar utilizando este término en el sentido de competitividad. Nosotros lo utilizaremos para identificar relaciones eficaces, siendo conscientes de que la buena relación con el entorno no es algo fácil, sino que requiere esfuerzo e incluso aprendizaje por parte del individuo.

Hablamos de personas competentes socialmente, de igual manera, cuando somos capaces de reflexionar para definir correctamente sus problemas, postular varias alternativas a una situación conflictiva y pararse a pensar en las consecuencias de cada una de ellas, para luego escoger la que más ventajas y menos inconvenientes tenga identificando correctamente el objetivo de sus acciones y planificando los medios necesarios para llevar a cabo la solución escogida, siendo capaces de anticipar posibles obstáculos que puedan aparecer en esta realización (López, Garrido y Ross, 2001; Rodríguez, Grossi y otros, 1999; López, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002).

El ser competente socialmente implica ser asertivo, es decir, saber defender tus derechos sin pisar los de los demás. Ello va a conllevar, a su vez, ser empático, poder ponerse en el lugar de los demás y comprender los distintos puntos de vista, así como poseer y articular en el momento preciso las distintas habilidades que requiera la situación. De esta manera, no podemos olvidar el desarrollo moral y de valores implicados y en concordancia con la realización cotidiana. En definitiva, como ya dijimos en otras ocasiones: *“lo que queremos son personas que digan lo que piensan, sin perder el respeto a los que piensan de otra manera; personas que no se hagan fuertes con los débiles y débiles con los fuertes, sino que mantengan siempre una fortaleza serena ante la incoherencia, la inmadurez y el egoísmo de otros”* (Rodríguez y Grossi y otros, 1999; Rodríguez, Garrido, Grossi y otros, 1998; López, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002).

Frente a esta cara de la moneda nos encontramos con personas no competentes socialmente. En este agrupamiento incluimos tanto a individuos inhibidos como a los agresivos, siendo el primero de estos estilos caracterizado por la torpeza tanto en el desarrollo como en el mantenimiento de las relaciones sociales, así como la falta de energía e iniciativa, no únicamente sociales sino también individuales. En otras palabras, los pasivos o inhibidos serían aquellas personas que abandonan sus derechos ante cualquier conflicto, al mismo tiempo que no permiten que los demás sepan lo que piensan; es decir, embotellan sus sentimientos y tienden a deprimirse y a considerarse heridos, ya que tienden a desear que algo se hiciese para que ellos puedan intervenir.

Las personas calificadas de agresivas, por otra parte, no toman en consideración los derechos de los demás. Pretenden, además, alcanzar de inmediato sus metas sin considerar a largo plazo las consecuencias negativas. Es decir, el estilo personal agresivo retrata a los individuos que basan todo en sus propios derechos, logrando sus objetivos a expensas de los demás. De igual manera, desde los años 80, diferentes estudios han sostenido y demostrado que los niños agresivos tienen déficit para percibir y decodificar estímulos ambientales de forma “imparcial”, realista (Dodge y Bates, 1990; Dodge y Pettit, 1986; Dodge y Price, 1990; Kendall, Reber, McCleer y otros, 1990; Nasby, Hayden y DePaulo, 1980; Rodríguez y Paíno, 1994). En otras palabras, mientras el niño agresivo reacciona como si las intenciones de los



iguales hubieran sido hostiles, los asertivos interpretarán las ideas de sus iguales como si fueran bondadosas.

En cualquiera de estos casos referidos, los individuos no resuelven de forma eficaz sus problemas. Sus repertorios conductuales constan de un menor número de alternativas, a lo que debemos añadir el hecho de que no anticipan las consecuencias de ellas, lo que en muchas ocasiones les lleva a escoger la que menos esfuerzo requiere en ese momento. Esta tendencia de respuesta, por tanto, ofrecerá un porcentaje mayor de respuestas agresivas, incompetentes a las situaciones sociales “de provocación”, es decir, decrecerían el número posible de respuestas competentes asertivas. Así, y estando de acuerdo con Deluty (1979) y Spivack y Shure (1974), los niños agresivos son capaces de concebir soluciones asertivas, pero el porcentaje de alternativas asertivas en su repertorio son escasas. Al ser mayor el porcentaje de respuestas agresivas, por consiguiente al ajustar su solución entre las diversas opciones posibles aparece con mayor probabilidad la alternativa agresiva de acuerdo con el porcentaje posible (Rodríguez, Grossi y otros, 1999).

De acuerdo con esta conceptualización cognitivo-conductual, que focaliza la agresión infantil respecto al procesamiento de la información, se ha pretendido evaluar las soluciones presentes en el repertorio conductual de los niños en vistas a establecer su nivel de adaptación y competencia. Desde esta perspectiva, las primeras pruebas de autoinforme infantil sobre el comportamiento asertivo fueron versiones modificadas de inventarios para adultos, tales como el *Rathus Assertiviness Scale* (Rathus, 1973), cuya adaptación se ha realizado adecuando el lenguaje a estudiantes de escuela superior (Vaal y McCulloch, 1975) y primaria (D'Amico, 1976) sin estudiar sus características psicométricas –fiabilidad y validez de la nueva prueba para estudiantes-.

Reardon, Hersen, Bellack y Foley (1979), que crearon el *Self-Report Assertiviness Test for Boys* (SRAT-B), con la pretensión de valorar las respuestas que pudieran ser utilizadas en la vida real, siendo de resaltar que sus estudios no fueron confirmados a nivel de validez externa. Deluty (1979) informó sobre las características del *Children's Assertive Tendency Scale* (CATS) –autoinforme sobre agresividad, asertividad y sumisión- cuyo objetivo era evaluar los conflictos interpersonales en situaciones específicas. Esta escala, al igual que la anterior, muestra un nivel muy bajo de validez externa.

Wood, Michelson y Flynn (1978) crearon la *Escala de Comportamiento Asertivo para niños* (CABS), cuyo objetivo era clasificar los niños agresivos, inhibidos y asertivos. Para ello, han propuesto una serie de situaciones sobre temas como hacer y recibir cumplidos, presentar y aceptar críticas, pedir y ceder cosas, aceptar culpas, prestar ayuda, iniciar conversaciones y comportamiento ante órdenes. La escala consta de 27 ítems, cada uno de ellos con cinco alternativas de respuesta: agresivo, asertivo, muy inhibido, inhibido y asertivo, mostrando unos niveles de consistencia aceptables (ver tabla 1).



	Wood y cols (1978)	Michelson y cols (1979)
N	149	90
Curso	4º Grado	4º, 5º y 6º Grado
Consistencia interna	0.78	0.80

Tabla 1: Muestra y niveles de consistencia del CABS.

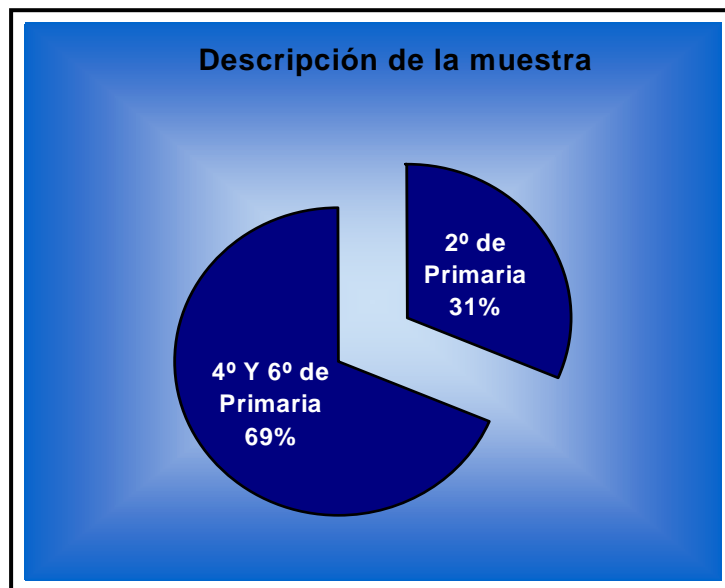
Si esta realidad de evaluación del estilo personal descrita parece pobre para los países anglosajones (por lo menos con respecto a la repercusión social que se desarrolla alrededor del estilo agresivo), en nuestro contexto cultural únicamente debemos plantear que vivimos de sus adaptaciones, mejor dicho: de traducciones de sus trabajos. Por ello, nuestro estudio tiene como objetivo:

Construir una escala breve, que permita economizar recursos y logre discriminar los escolares asertivos de los no asertivos en el periodo de escolarización obligatoria, sin perder la fiabilidad y validez de punto de partida de la prueba.

2.- Método

2.1.- Muestra

La muestra utilizada son 379 escolares de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias (España), en edades comprendidas entre los 7 y 12 años. Estos escolares que se encontraban realizando alguno de los cursos de Enseñanza Primaria en cinco colegios (dos urbanos y tres semiurbanos-rurales). De estos, 119 estaban en el Primer Ciclo de Enseñanza Primaria, 1º o 2º de EGB, de los cuales, 66 eran niños y 50 niñas; 260 niños, 125 niños y 135 niñas en los restantes ciclos de Enseñanza Primaria, es decir, haciendo alguno de los cursos comprendidos entre 3º y 6º de EGB, ambos inclusive (Ver gráfica 1).



Gráfica 1: Descripción de la muestra utilizada por curso.

2.2.- Instrumentos

El instrumento seleccionado para evaluar el estilo de resolución de problemas, asertivo frente al no asertivo, fue la adaptación española del CABS de Wood y Michelson (1979). La aplicación de esta escala se ha realizado en sus dos versiones: la prueba Tipo I -18 ítems- (ver Anexo I) utilizada con los niños de Primer ciclo de Enseñanza Primaria y la Tipo II -24 ítems- (ver Anexo II) adaptada para escolares de los ciclos superiores de primaria. Ambas modalidades responden al mismo objetivo, encontrándose la diferencia en la adaptación de los ítems al periodo evolutivo al que corresponden. Estos ítems, a su vez, se conforman sobre 5 alternativas de respuesta, habiendo nosotros trabajado con tres posibilidades de elección: asertiva, agresiva e inhibida, a la vez que las dos últimas las consideramos polos antagónicos a la propia asertiva (no asertivas).

El nivel de adaptación de los escolares se ha establecido mediante la Batería de Socialización, BAS-1 (Silva y Martorell, 1989) identificándose aquel referido al medio escolar, es decir, se establece la resistencia a las normas en sus manifestaciones conductuales de dificultad para la disciplina, la terquedad, la desobediencia, el egoísmo... así como la agresividad verbal y física (RA, AT e IE).

2.3.- Procedimiento

Establecida la base de datos, hemos seguido el siguiente procedimiento de análisis: fiabilidad, análisis factorial, análisis de correspondencias y, por último, la correlación de Pearson, con el objeto de establecer la validez de constructo. El paquete estadístico utilizado fue el SPSS v7.5 y v.8.0.



3.- Resultados

El análisis realizado va a considerar las respuestas inhibidas y agresivas, en primer lugar, como no asertivas, es decir, van a ser recodificadas como no asertivas, en tanto queremos conformar una prueba que identifique la posibilidad de nuestros escolares de dar respuestas significativas y adaptativas en ambientes significativos de nuestra sociedad para lograr su adaptación a las exigencias socioeconómico culturales de un contexto concreto: la escuela, las relaciones interpersonales. Para nuestro propósito, igualmente, hemos eliminado todos aquellos ítems que producían una matriz de covarianzas con determinante 0, lo que se justifica por ser nuestro objetivo el construir una escala breve manteniendo el nivel de eficacia de partida, es decir, hay ítems que son función lineal de otros – tabla de matrices de correlaciones-. Para conformar la prueba, finalmente, se han eliminado aquellos ítems cuya correlación ítem-test no fuera superior a 0.2 (índice de discriminación). Con ello se pretende, a la vez que reducimos ítems redundantes, aumentar la consistencia interna (unidimensionalidad) de la escala.

El procedimiento descrito ha llevado a conformar la escala Tipo I, que ha quedado reducida a 10 ítems (ver Anexo I) con una fiabilidad de 0.72, mientras que la escala Tipo II tendrá 8 ítems y una fiabilidad de 0.65 (ver anexo II).

La validez de constructo de las escalas resultantes se ha estudiado mediante las correlaciones de las escalas resultantes con las subescalas de Respeto-Autocontrol (RA) y Agresividad-Terquedad (AT) de la Batería de Socialización BAS-1 (Silva y Martorell, 1989). Al mismo tiempo, hemos correlacionado nuestros resultados con la variable resultante de la suma de dos subescalas: Respeto-Autocontrol y Agresividad-Terquedad de la prueba citada anteriormente, que consideramos una medida adecuada del grado de problemática individual en el aula, es decir, Inadaptación escolar (IE). – Ver tabla 2 -.

	Escala Inicial		Escala Final	
	2°	4° y 6°	2°	4° y 6°
RA	-0.251**	-0.128*	-0.249**	-0.046
AT	0.166*	0.317**	0.191*	0.217**
IE	0.229*	0.244**	0.236**	0.141*

* Nivel de significación de .05; **Nivel de significación de .01

Tabla 2: Correlaciones de Pearson de los dos tipos de escalas con las subescalas del BAS-1 utilizadas para establecer la validez de constructo.

Establecidos los índices psicométricos, se ha tratado de confirmar y de verificar la bipolaridad del estilo personal de asertividad, en las edades que comprende el periodo de Escolarización de Enseñanza Primaria, a través del análisis de correspondencias. La bipolaridad del estilo personal se confirma en todos los ítems de nuestras escalas, con excepción de los ítems 10 y 14 en la escala tipo I y de los ítems 12 y 13 en la escala tipo II (Ver gráficas 2 y 3). El gráfico 4 es un ejemplo del patrón de comportamiento de los ítems, mantenido y seguido en su mayoría, en el Análisis de Correspondencias.



Gráfico 2: Análisis de correspondencias entre los ítems 10 y 14 de la escala tipo I.

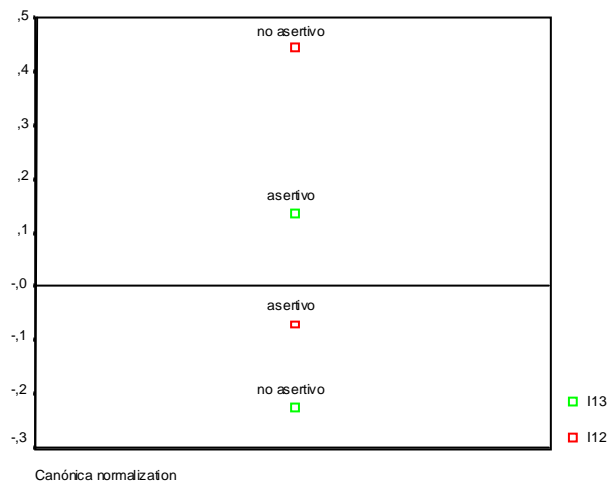
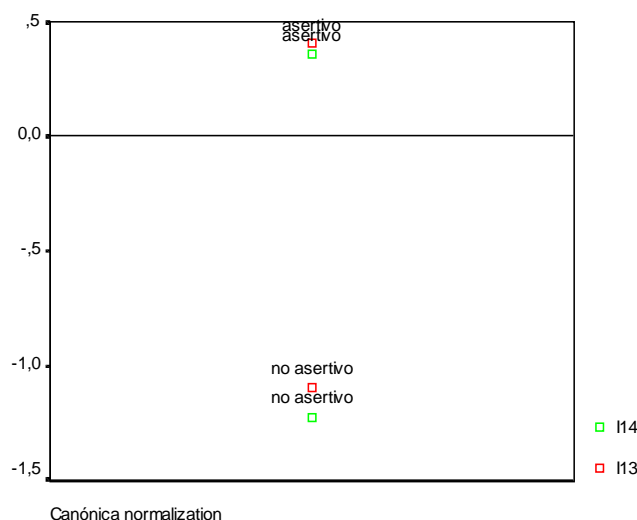


Gráfico 3: Análisis de Correspondencias entre los ítems 12 y 13 de la escala Tipo II.



Gráfica 4: Patrón de Comportamiento observado y esperado de los ítems

4.- Discusión

La Escala de Comportamiento Asertivo (CABS) para escolares de Enseñanza Primaria (6-12 años), ha resultado ser una prueba breve y útil para discriminar a los escolares asertivos. De esta manera, aun perdiendo algo de consistencia con respecto a la prueba original (Woods y cols., 1978; Michelson y cols., 1979), nuestros resultados son satisfactorios si tenemos presente que estos refieren un estilo personal, donde además de un procesamiento cognitivo resultante a éste se ve acompañado para su desarrollo por una serie de actitudes que vienen a relativizar la existencia de respuestas significativas, adaptativas a ambientes significativos para cada uno de nosotros (ver anexo I y II).

Respecto al nivel de validez externa a pesar de obtener correlaciones significativas con el grado referido de conductas adaptativas evaluadas por las subescalas del BAS-1 (RA, AT e IE), nuestros datos muestran la necesidad de seguir mejorando tal criterio psicométrico en la línea de otras pruebas referidas a este constructo (Reardon, Hersen y otros, 1979; Deluty, 1979). Con todo, lo que si ha venido a confirmar nuestros datos es la bipolaridad del estilo personal que estamos refiriendo como asertividad, indicando que el grado de ajuste de los niños (incluso de los agresivos) va a estar en función de las soluciones competentes adquiridas y el porcentaje de alternativas hostiles, ineficaces presentes en el repertorio comportamental frente a las corporativas, a las que tienen presente al otro. Entonces, los problemas conductuales vendrán dados cuando las soluciones alternativas iniciales son mínimas y menos soluciones alternativas competentes son posibles de activar, hecho que está de acuerdo con otros resultados (Deluty, 1979; Spivack y Shure, 1974; López, Garrido y Ross, 2001; López, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002; Rodríguez, Grossi y otros, 1999; Rodríguez y Paíno, 1994).



Esta descripción de estilo conductual agresivo versus competente, asertivo, coincidente con la ofrecida por Rathjen, Rathjen y Hiniker (1978) y por López, Garrido y Ross (2001), Rodríguez, Grossi y otros (1999),, entre otros, refleja el respeto por los derechos de los otros frente a primar los propios personales. El estilo de conducta agresivo refleja y conforma un elevado grado de respeto por los derechos propios, mientras los derechos de los otros son sostenidos en menor medida. Los otros molestan, estorban vs. entender, ponernos en el lugar del otro sobre las consecuencias de nuestra conducta

5.- Conclusiones

Asumiendo una concepción cognitivo-conductual, se ha buscado establecer el nivel de adaptación de nuestros escolares a través de la propia identificación con referencia a su posible repertorio conductual, es decir, situaciones a referir como hacer, pudiéndose decir:

- 1.- Hemos conseguido crear una nueva escala breve, con la cual podemos economizar recursos -sin perder fiabilidad ni validez de constructo de la escala inicial-, para identificar la posibilidad de lograr nuestros escolares unas relaciones interpersonales satisfactorias
- 2.- Se ha confirmado la bipolaridad del estilo personal, aunque hemos observado que en algunos casos ésta resulta difícil debido al escaso distanciamiento entre conductas, en tanto consideración a separar en forma de continuo social bien establecido.

6.- Referencias

- D'Amico, W. (1976). *Revised Rathus Assertiveness Scale for children, Grades 3-8*. Marblehead, Massachusetts: Educational Counseling and Consulting Services.
- Deluty, R. H. (1979). Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1061-1071.
- Dodge, K. A., Bates, J. E. y Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McGlaskey, C. L., y Brown, M. M. (1986). *Social Competence in Children*. Monographs of the Society for Research in Child Developments [Serial No. 213], 51(2), 1-85.



- Dodge, K. A., Price, J. M., Coie, J. D., Christopoulos, C. (1990). On the development of aggressive dyadic relationships in boys' peer groups. *Human Development*, 33, 260-270.
- Garrido, V., López Latorre, M.J. (1995). *Prevención de la Delincuencia: el Enfoque de la Competencia Social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Kendall, P.E., Reber, M., McCleer, S. y otros (1990). Cognitive –behavioral treatment of conduct disordered children. *Cognitive Therapy and Research*, 14.
- López, M.J., Garrido, V. y Ross, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- López, M.J., Garrido, V., Rodríguez, F.J. y Paíno, S.G. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Monográfico Psicothema Psicología de la Violencia*, 14, 155-163.
- Michelson, L., Andrasik, F., Vucelic, I. y Coleman, D. (1979). *Concurrent, predictive and external validity of the Children's Assertive Behavior Scale: Teacher, parents, peers a self-report measures of social competency in elementary school children*. Unpublished manuscript. Pittsburgh: Department of Psychiatry, University of Pittsburgh, School of Medicine.
- Michelson, L. y Wood, R., (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behaviour Scale. *Journal of Behavioral Assessment*, 4, 3-14.
- Nasby, W., Hayden, B. y DePaulo, B.M. (1980). Attributional bias among aggressive boys to interpret ambiguous stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 459-468.
- Rathjen, D., Rathjen, E. y Hiniker, A. (1978). A cognitive analysis of social performance. En J. Foreyt y D. Rathjen (Eds), *Cognitive Behavior Therapy: Research and application*. New York: Plenum Press, (pag. 21-48)
- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing behaviour. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Reardon, R. C., Hersen, M., Bellack, A. S. y Foley, J. M. (1979). Measuring social skill in grade school boys. *Journal of Behavioural Assessment*, 1, 87-105.
- Rodríguez, F. J., Garrido, V., Grossi, F.J. y Cuesta, M., Herrero, F.J., López, C. y Jiménez Viñuela, (1998). *Violencia en las Aulas de Primaria. Informe de la Realidad Social en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe para la Dirección Regional de Educación del Principado de Asturias.



- Rodríguez, F.J., Grossi, F.J., Cuesta, M., Herrero, F.J., Posada, J.M., López, C., Jiménez Viñuela, A., Hernández, E., López, A., Pisonero, L. Gómez Cabornero, P. y Braña, B. (1999). *Violencia y Competencia Social. Análisis y resultados del desarrollo de un programa de prevención en el aula de enseñanza primaria de la comunidad autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe de FICYT.
- Rodríguez, F.J. y Paíno, S.G. (1994). Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6, 229-244.
- Silva, F. Y Martorell, M.C. (1989). *BAS-1,2: Bateria de Socialización*. Madrid: TEA.
- Spivack, G y Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey Bass.
- Vaal, J. J. y McCullagh, J., (1975). The Rathus Assertiveness Schedule: Reliability at the junior high school level. *Behavior Therapy*, 6, 566-567.
- Wood, R., Michelson, L. y Flynn, J., (1978). *Assessment of assertive behavior in elementary school children*. Chicago: Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy.



Anexo I.

CABS TIPO I

- 1.- Llegas con tus padres a casa de unos amigos y una señora te dice: “eres un niño/a muy guapo/a”.
 - A) “¿De verdad?. Gracias”.
 - B) Me pongo colorado y no contesto.
 - C) Si, creo que soy bastante guapo/a.
2. - Un compañero de colegio está haciendo un dibujo y a ti te parece bonito.
 - A) No le digo nada.
 - B) “Tu dibujo es muy bonito”.
 - C) “¡Yo lo hago mejor que tu!”.
3. - Te estas haciendo con los Lego un coche o casita que te gusta mucho y tu hermano (o amigo) te dice que esta quedando mal.
 - A) “¡Vete tonto!. No sabes nada”.
 - B) Me pongo triste y no le digo nada.
 - C) “Pues a mí me gusta”.
4. - Te olvidas de llevar la libreta al colegio y un amigo te dice que pareces tonto.
 - A) “Hombre, también se te habrá olvidado algo alguna vez”.
 - B) “El tonto eres tu”.
 - C) “Si, a veces, soy un poco tonto”.
5. - Ves a tu mejor amigo triste porque el profesor le ha echado una bronca.
 - A) No le digo nada.
 - B) “Estas triste: ¿Qué te pasa?”.
 - C) “Fastídiate”.
6. - Vienes de jugar con tus amigos y te has peleado con ellos. Tu madre te pregunta; Pareces triste, ¿te pasa algo?.
 - A) “No, no me pasa nada”.
 - B) “¡Déjame en paz y metete en tus cosas”.
 - C) “Si, me pelee con mis amigos”.
7. - Un amigo te echa la culpa de haberle roto su juguete, pero tu no fuiste.
 - A) “¡Eres un mentiroso”.
 - B) “Yo no fui”.
 - C) Me pongo a llorar.
- 8.- Mientras juegas con tus juguetes gritas y hablas muy fuerte.Tu padre te dice: “No grites, estas molestando”.
 - A) “Vale, papá, hablare mas bajo”.
 - B) Dejo de jugar, un poco avergonzado.
 - C) “No me da la gana de callarme”.
9. - Estas haciendo cola en el colegio para ir al baño, y un niño que llega después se pone delante de ti.
 - A) No le digo nada.
 - B) “Oye, yo estaba antes; ponte al final de la cola”.
 - C) “¡Vete de aquí, tonto”.
10. - Un compañero que celebra su cumpleaños invita a toda la clase, menos a ti.
 - A) “¿Por qué no me invitaste?”.
 - B) “¡Eres malo y tonto!”.
 - C) Me pongo triste y no le digo nada.
- 11.- Tu quieres subirte al columpio, pero hay otros niños que ya llevan mucho tiempo jugando pero no se bajan.
 - A) “¡Oye tu, bájate de ahí ya!”.
 - B) Espero a que bajen y si no se bajan me voy.
 - C) “Por favor, ¿me dejáis a mi un poquito?”.



12. - Tu hermano o hermana te pide que le prestes tu bicicleta nueva y tú no quieres prestársela en esos primeros días.
- A) “Es muy nueva: cuando pasen más días te la presto”.
 - B) Se la presto, aunque en el fondo no quiero.
 - C) “No, no te la voy a prestar, ¡lárgate de aquí!”.
13. - Tus amigos están jugando a un juego que te gusta mucho. Tienes muchas ganas de jugar con ellos.
- A) Me quedo mirando y no digo nada.
 - B) “¡Hagan sitio que voy a jugar!”.
 - C) “Me gustaría jugar con vosotros, ¿me dejáis?”.
14. - En el patio del colegio, un niño se cae y se da un golpe muy fuerte.
- A) Me río mucho de lo que pasó.
 - B) Espero a que alguien vaya a ayudarlo; yo no me atrevo.
 - C) Voy corriendo y le pregunto: “¿te hiciste daño?”
15. - Jugando en el recreo, te das un golpe en una pierna y te duele mucho. Tu profesor te dice: “¿te hiciste daño?”.
- A) No le digo nada.
 - B) “¡Déjeme, yo soy muy fuerte!”.
 - C) “Sí, me duele mucho”.
16. - Rompes un libro y le echan la culpa a tu hermano o hermana.
- A) “Fui yo, el no tiene la culpa”.
 - B) “Sí, lo rompió él”.
 - C) “Me parece que no fue él”.
17. - Estas viendo la tele y tu madre te manda a dar un recado a la vecina.
- A) Voy sin decir nada.
 - B) “Vale, pero ¿lo puedo hacer cuando acaben los dibujos?”.
 - C) “Ahora no quiero, ve tu”.
18. - En el colegio, un profesor que tu no conoces te para y te dice: “¡Hola!”.
- A) Miro hacia abajo y no le digo nada.
 - B) “¿Qué quieres?”.
 - C) “¡Hola!. ¿Quién es usted?”.



Anexo II

CABS TIPO II

- 1.- Tu amigo te dice en serio: eres muy simpático o simpática.
 - A) "Sí, creo que soy el mejor".
 - B) "Gracias".
 - C) No digo nada y me pongo colorado.
- 2.- Tu amigo ha hecho una tarea y tú crees que está muy bien.
 - A) No le digo nada.
 - B) "¡Yo lo hago mejor que tu!".
 - C) "Está muy bien".
- 3.- Estás haciendo un dibujo y tú crees que está muy bien, pero otro chico te dice: No me gusta.
 - A) "Pues yo creo que está bien".
 - B) "Está muy bien: ¿tú qué sabes?".
 - C) Me siento mal y no le digo nada.
- 4.- No has traído el libro de Matemáticas y tu compañero te dice: ¡Pareces tonto!, mira que olvidarte del libro...
 - A) "Es verdad, a veces parezco tonto".
 - B) "Tonto lo serás tú".
 - C) "No soy tonto por olvidar algo: eso le puede pasar a cualquiera".
- 5.- Quedas con un amigo y llega tarde. Cuando por fin llega, no te dice nada de por qué llego tarde.
 - A) "No me gusta que me hagan esperar".
 - B) No le digo nada.
 - C) "Se necesita cara para llegar tarde y no dar explicaciones".
- 6.- Tienes que pedirle ayuda a tu amigo para hacer la tarea.
 - A) No me atrevo a pedírsela.
 - B) "¡Hazme la tarea!".
 - C) "¿Puedes ayudarme a hacer la tarea?".
- 7.- Tu amigo o amiga está triste.
 - A) "Estás triste, cuéntame lo que te pasa".
 - B) Me quedo con él o con ella y no le digo nada.
 - C) Me río de él o de ella y le digo que es un chico o una chica.
- 8.- Estás triste y tu hermano (si no lo tienes un amigo) te dice: ¿Te pasa algo?.
 - A) "¡A ti no te importa!".
 - B) "Sí estoy triste; gracias por preguntarme".
 - C) "No, no me pasa nada".
- 9.- Estás en la calle y te echan la culpa de romper un cristal que tú no has roto.
 - A) "¡Estás loco: yo no hice nada!".
 - B) "Yo no lo hice".
 - C) Cargo con la culpa y no digo nada.
- 10.- Tu profesor te dice que tienes que hacer de árbol o de flor para representar un cuento y tú no quieres hacerlo.
 - A) "Eso es de tontos: ¡yo no lo hago!".
 - B) Lo hago sin protestar.
 - C) "Profesor, ¿podría hacer otra cosa?. De árbol o de flor no me gusta".
- 11.- Estás en una excursión y varios niños están haciendo cometas. Un compañero te dice que la tuya es la mejor.
 - A) "No, no está bien".
 - B) "Es verdad, soy el mejor".
 - C) "La verdad es que me ha quedado muy bonita".
- 12.- Estás con tu grupo de amigos y uno de ellos te ha dado un chicle.
 - A) "Gracias por el chicle".
 - B) "Gracias", pero lo digo un poco cortado.
 - C) "¡Dame más, uno no es nada!".



- 13.- Estas en tu casa con un amigo y tu hermano te dice: No grites tanto.
- A) “Si no te gusta, te aguantas” y sigo hablando.
 - B) “Tienes razón, te hablaré más bajo” y hablo más bajo.
 - C) “Perdona” y dejo de hablar del todo.
- 14.- Estás haciendo cola en un cine y un chico se te cuele.
- A) No le digo nada.
 - B) “¡Ponte el último, idiota!”.
 - C) “Oye, nosotros estábamos antes, ponte en tu sitio”.
- 15.- Un compañero te quita los lápices de colores y tú te enfadas.
- A) “¡Eres tonto, te voy a dar un puñetazo!”.
 - B) “¡Devuélveme ese estuche que es mío!” (Dicho con serenidad).
 - C) Me siento mal y no le digo nada.
- 16.- Un compañero tiene una pelota con la que tú quieres jugar..
- A) No le digo nada.
 - B) Se la quito.
 - C) “¿Jugamos juntos?” o “¿Me la prestas?”.
- 17.- Tu hermano (si no lo tienes, tu amigo) te pide el jersey que te regalaron en Navidad. Tú no quieres prestarlo.
- A) “No, es nuevo y no quiero prestarlo. ¿Quieres otro?”.
 - B) Se lo presto aunque no quiero hacerlo.
 - C) “¡Ni loco te lo presto! Usa uno tuyo”.
- 18.- Vas a ir al cine con tus amigos y están diciendo que película quieren ir a ver. Tus amigos dicen la que les gusta a ellos.
- A) Los hago callar y digo: “tenemos que ir a ver la que a mi me gusta”.
 - B) Digo la que a mi me gusta.
 - C) Espero que me pregunten y si lo hacen, no digo nada.
- 19.- Un chico va corriendo por la calle y se cae.
- A) Me río y le digo que mire por donde va.
 - B) Lo ayudo a levantarse del suelo.
 - C) Me quedo mirando, pero no me atrevo a ayudarlo.
- 20.- Te das un golpe muy fuerte en la cabeza con una estantería. Alguien de tu familia te dice: ¿Te has hecho daño?.
- A) “¡A ti qué te importa: déjame en paz!”.
 - B) “Me duele un poco, pero no te preocupes”.
 - C) “No, no me duele” (pero sí te duele).
- 21.- Rompes una página de un libro y le echan la culpa a otro.
- A) Me callo.
 - B) “Sí, fue él quien lo rompió”.
 - C) “No fue él, fui yo”.
- 22.- Tú eres el portero del equipo de fútbol de tu clase. Te meten un gol tonto y al terminar el partido, el capitán de tu equipo te dice: Hemos perdido por tu culpa, no sirves para nada.
- A) Me siento muy mal y no le digo nada.
 - B) “Vete a la m... El que no sirve eres tú!”.
 - C) “Lo siento, pero no hace falta que te enfades conmigo”.
- 23.- Tu madre te dice que recojas tu cuarto, pero aún no has terminado la tarea del colegio.
- A) No digo nada y me pongo a recogerlo.
 - B) “¡Déjame en paz!. No pienso hacerlo”.
 - C) “Déjame que termine la tarea y en seguida lo recojo”.
- 24.- Durante el recreo, un chico o una chica al que no conoces mucho se te acerca y te dice: “¡Hola!”.
- A) “No me molestes, ¡lárgate!”.
 - B) “Hola, ¿quieres jugar conmigo?”.
 - C) Le digo “hola” tímidamente y me marcho corriendo.