

Apoyo social en la adolescencia: adaptación y propiedades psicométricas del “Social Support Scale for Children” de Harter (1985)

YOLANDA PASTOR¹, YOLANDA QUILES² Y LIDIA PAMIES²

¹Universidad Rey Juan Carlos; ²Universidad Miguel Hernández de Elche



Resumen

Este trabajo tuvo un doble objetivo, en primer lugar, la adaptación a población adolescente española de la Social Support Scale for Children (SSSC) de Harter (1985), y el estudio de sus propiedades psicométricas. Y en segundo lugar, estudiar el apoyo social percibido de los adolescentes, analizando las diferencias en función de la edad y el género. Se administró dicha escala a una muestra representativa de 648 adolescentes escolarizados entre 11 y 16 años del municipio de Elche (Medad = 13.38; DT = 1.70). Los resultados del análisis factorial confirmatorio mostraron una solución de cuatro factores que se asemeja a la escala original. Las relaciones positivas y significativas que los cuatro factores presentaron con la escala de Autovalía Global aportaron evidencias de la validez externa del cuestionario. El coeficiente alfa de Cronbach de la adaptación española adoptó valores iguales o superiores a .69. El apoyo social que los adolescentes percibían por parte de los padres disminuía con la edad en ambos géneros, mientras que aumentaba el apoyo percibido del grupo de iguales, particularmente en el caso de las chicas de mayor edad (15 a 16 años).

Palabras clave: Adolescencia, apoyo social, Escala de Apoyo Social para Niños, género.

Social support in adolescence: Adaptation and psychometric properties of the Social Support Scale for Children by Harter (1985)

Abstract

The purpose of the present paper is twofold: first, to adapt to the Spanish adolescent population the Social Support Scale for Children (SSSC: Harter, 1985) and to evaluate its psychometric properties; second, to study adolescents' perceived social support, analysing age and gender differences. The scale was administered to a representative sample of 648 adolescent students, aged 11 to 16 years, attending school in Elche (Spain) (Mage = 13.38; SD = 1.70). The results of the confirmatory factor analysis showed that the four-factor model provided the best fit for the data, similar to the original scale. The positive and significant relationships that the four factors showed with the Global Self-Worth Scale provided evidence of the external validity of the questionnaire. The internal consistency (Cronbach's alpha) of the scale's adaptation to the Spanish population was greater than or equal to .69. Perceived parents' social support decreased with age in both genders, while perceived peer group support increased, especially in the case of the older girls (15 to 16 years).

Keywords: Adolescence, social support, Social Support Scale for Children, gender.

Correspondencia con las autoras: Yolanda Quiles Marcos. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche. Edificio Altamira. Avda. de la Universidad s/n 03202 Elche (Alicante). Telf.: 966658314. Fax: 966658904. E-mail: y.quiles@umh.es
Original recibido: 02/06/2009. Aceptado: 08/02/2011.

Desde los inicios de la investigación sobre adolescencia con Stanley Hall (1904) hasta la actualidad son muchos los autores que conciben la etapa adolescente como un periodo de “estrés y drama”. Frente a éstos emerge el modelo del contextualismo evolutivo que concibe la adolescencia como un periodo en el que la persona en desarrollo interacciona con el contexto ecológico que la envuelve (véase Muuss, 1996 para una revisión sobre teorías de la adolescencia). Desde este enfoque teórico, las relaciones sociales y el apoyo social que proporcionan son vitales para favorecer un desarrollo saludable (Demaray y Malecki, 2002; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

De este modo, en uno de los últimos informes publicados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre la salud mental de los adolescentes, se indicó que la carencia de apoyo social era un factor de riesgo para el desarrollo de trastornos mentales en este periodo (Mathieson y Koller, 2008). Del mismo modo, un trabajo previo realizado con una muestra de adolescentes irlandeses puso de manifiesto que un mayor número de relaciones de apoyo se asociaba a una salud más positiva, siendo el apoyo social de padres e iguales un potente predictor de un buen estado de salud en los adolescentes (Molcho, Nic Gabhainn y Kelleher, 2007). Los resultados de diversas investigaciones han indicado que aquellos adolescentes que perciben mayor apoyo de sus padres utilizan estrategias de afrontamiento más efectivas, tienen una mejor autoestima, son más competentes socialmente y tienen mejor estado de ánimo (Barrera y Li, 1996; Casas *et al.*, 2004; Musitu *et al.*, 2001; Musitu y Cava, 2002). Asimismo, algunas investigaciones han mostrado que el apoyo social juega un papel protector frente al consumo de sustancias (Butters, 2002; Jiménez, Musitu y Murgui, 2006) o las conductas delictivas (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005), e incluso favorece la adaptación de niños con dificultades en el aprendizaje (Wenz-Gross y Siperstein, 1997).

Las relaciones sociales durante la adolescencia experimentan importantes transformaciones (Savin-Williams y Berndt, 1990; Steinberg, 1990), esto puede implicar cambios en la percepción de apoyo de las distintas fuentes. Como ya han advertido previamente otros autores, en comparación con otras poblaciones, se han realizado pocos trabajos sobre el apoyo social en este periodo evolutivo (Fernández del Valle y Bravo, 2000). Algunas investigaciones han constatado la disminución del peso del apoyo social percibido proveniente del núcleo familiar al comienzo de la adolescencia y el aumento de la importancia otorgada al apoyo del grupo de iguales (Casas *et al.*, 2004; Casas *et al.*, 2005; Musitu *et al.*, 2001). La percepción de apoyo otorgado por los padres disminuye conforme avanza la adolescencia, resultando ser esta disminución más significativa en el caso del padre que en el de la madre (Fernández del Valle y Bravo, 2000). De hecho, el informe de la OMS citado anteriormente señaló cómo los jóvenes de diferentes países europeos encontraban más fácil hablar y comunicarse con sus madres que con sus padres (Mathieson y Koller, 2008). Asimismo puso de manifiesto que mientras que la percepción de apoyo paterno y de los abuelos disminuía en este periodo, aumentaba la importancia concedida a las relaciones con los iguales, incrementándose también la percepción de apoyo de un/a amigo/a íntimo/a. Así pues, la integración en el grupo de iguales durante la adolescencia es fundamental puesto que el grupo le aporta un sentimiento de pertenencia y una validación de su identidad (Fernández del Valle y Bravo, 2000; Furman y Buhrmester, 1992; Musitu y Cava, 2002; Zambon *et al.*, 2006).

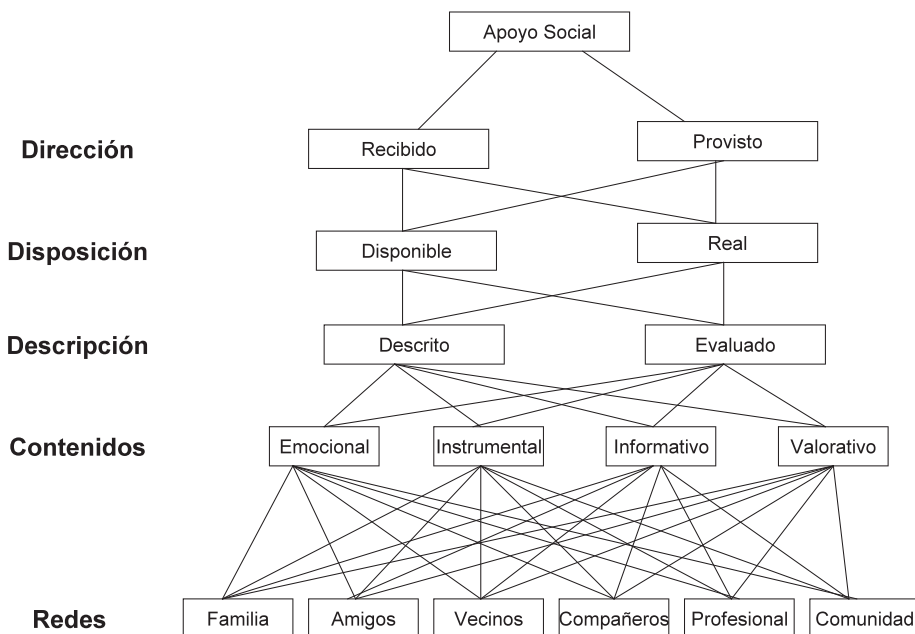
En cuanto a las diferencias en la percepción de apoyo social en función del género, diferentes estudios han constatado cómo las mujeres, niñas y adolescentes perciben significativamente más apoyo social brindado por sus compañeros de clase, de sus amigos, así como de apoyo global, recibido en términos generales, si se las compara con sus pares varones (Fernández, Castro y Contini, 2006; Malecki y Demaray, 2002; Musitu y Cava, 2002). Es posible que las características de los roles de género femeninos, más relacionados tradicionalmente con la protección y el cuidado de los demás, contribuyan a estas diferencias.

La búsqueda de evidencia empírica sobre la relación entre apoyo social y adaptación ha llevado al desarrollo y validación de numerosos instrumentos. Sin embargo, se han cons-

truido relativamente pocos orientados a la adolescencia. Entre ellos destacamos algunos en lengua española como son: la Escala de Apoyo Social (familiar, escolar y social) para adolescentes (Mestre, Frías, García-Ros y Moreno, 1993), el Cuestionario de Apoyo Social de Fernández del Valle y Errasti (1991) para adolescentes en centros de protección, el Cuestionario de Apoyo Social (CAS) de Musitu y Cava (2002) o la Escala de Apoyo Social Percibido de Padres o Amigos (PSS-Fa; PSS-Fr) (Procidiano y Heller, 1983). Entre los factores que han contribuido a esta diversidad instrumental, cabría señalar la estructura dimensional del constructo de apoyo social o la distinción entre aspectos estructurales y funcionales (Térol *et al.*, 2004).

En cuanto a la dimensionalidad del constructo de apoyo social, Tardy (1985) propuso un diagrama a modo de árbol de decisión compuesto por cinco dimensiones que describen las diferentes opciones disponibles en la evaluación del apoyo social (véase Figura 1). La primera dimensión, *dirección*, hace referencia a la bidireccionalidad en el apoyo social: puede ser *provisto* (si es evaluado desde el proveedor de apoyo) o *recibido* (si es evaluado desde el receptor del apoyo). La *disposición* se refiere, por un lado, a la evaluación del *apoyo disponible o accesible* ante situaciones hipotéticas específicas o globales; y por otro lado, la evaluación del *apoyo real*, que hace referencia al que se ha dado o se está dando. Respecto a la tercera dimensión, la *descripción/evaluación*, el *apoyo descrito* especifica las acciones o categorías de apoyo, mientras el *apoyo evaluado* refleja la adecuación del mismo en términos de satisfacción, valorado desde el receptor o desde quién lo provee. En cuanto al *contenido*, se distinguen cuatro categorías de apoyo social; *emocional* (se operativiza en términos de expresiones de afecto, cariño, empatía, etcétera), *instrumental* (supone realizar acciones o proporcionar materiales o servicios para resolver problemas prácticos), *informativo* (recoge aquellas intervenciones que implican aconsejar, informar o guiar) y *valorativo* (se refiere al suministro de feedback o información evaluativa de la actuación del sujeto). La última de las dimensiones, *redes*, alude a la característica transaccional e interpersonal de apoyo integrando términos más específicos que son mencionados en la literatura sobre apoyo social, como proveedores, fuentes y relaciones íntimas.

FIGURA 1
Dimensiones del apoyo social adaptado de Tardy (1985)



Respecto a la distinción entre aspectos estructurales y funcionales, cabe señalar que desde la perspectiva estructural se estudia fundamentalmente las características objetivas de la estructura de las redes sociales. Mientras que desde la perspectiva funcional se ha evaluado si las relaciones interpersonales cumplen determinadas funciones emocionales, de ayuda, e informativas entre otras. Esta perspectiva se asienta en las teorías psicológicas que defienden que el proceso de apoyo está mediado por la percepción del sujeto. Se evalúan medidas subjetivas de la representación o percepciones individuales del sistema de apoyo de un sujeto, y éstas pueden no estar relacionadas con otras medidas realmente objetivas que parten de perspectivas estructurales (Cohen y Syme, 1985).

Desde esta última perspectiva, funcional y psicológica del apoyo social, surgió la *Social Support Scale for Children (SSSC)* de Susan Harter (1985), que fue diseñada bajo el supuesto de que la percepción de apoyo de los otros significativos influye en la percepción que cada uno tiene de sí mismo. Harter (1985) diseñó este cuestionario con la finalidad de identificar aquellas formas de apoyo social que mejor predijeran el sentimiento de autovalía o autoestima de un individuo. Así, esta autora incorporó ítems que evaluaban en qué medida el sujeto percibía que los demás le trataban como una persona, les gustaba cómo era, tenían interés por sus sentimientos, lo entendían y escuchaban sus problemas. En este sentido, el apoyo social se entiende como la percepción de la *consideración positiva* que los demás tienen de un individuo.

Esta escala consta de 24 ítems que valoran el apoyo social percibido, clasificado según la fuente de apoyo: amigos íntimos, compañeros de clase, padres y profesores. Siguiendo el árbol de decisión de las diferentes dimensiones de apoyo social propuesto por Tardy (1985), podemos decir que la *SSSC* propuesta por Harter (1985) evalúa el apoyo social recibido, disponible, descrito, emocional y de las redes de amigos íntimos, compañeros de clase, profesores y padres. Los análisis psicométricos realizados por la autora mostraron unos índices de fiabilidad satisfactorios en las diferentes muestras en las que se había aplicado la escala. Así, los valores del coeficiente alfa de Cronbach para la subescala de padres oscilan de .78 a .88, los de compañeros de clase varían de .74 a .79, los referidos a la subescala de profesores varían de .81 a .84 y los de la subescala de amigos varían de .72 a .83. Respecto a la validez de constructo, la autora presentó un patrón factorial con los cuatro factores descritos anteriormente. Las saturaciones factoriales oscilaron entre .35 a .71 para el factor de compañeros de clase, entre .33 a .77 para el factor de amigos íntimos, desde .54 a .79 para el factor de padres y de .51 a .80 en la subescala de profesores (Harter, 1985).

La *SSSC* ha sido adaptada en diferentes países y lenguas, como por ejemplo, México, Corea y Finlandia (López y Salas, 2006; Miller, 2000; Sim, 1995). La adaptación a población adolescente mexicana de López y Salas (2006) mostró unos valores del coeficiente alfa de Cronbach que oscilaron de .63 en la subescala de apoyo social de los compañeros de clase a .83 en la subescala de apoyo social de los amigos, aunque estos autores no estudiaron la validez de constructo en lengua española. En el trabajo de adaptación y validación de Miller (2000), con niños finlandeses, se replicó la estructura de cuatro factores y el coeficiente alfa de Cronbach alcanzó valores superiores a .77 (rango .77 a .90). A pesar de que la escala se utiliza con población coreana (Sim, 1995), no se ha proporcionado información acerca de sus propiedades psicométricas.

La *SSSC* de Harter (1985) es uno de los instrumentos de evaluación del apoyo social más utilizados a nivel internacional. Ha sido aplicada a niños y adolescentes y ha mostrado su relación con el sentimiento de autovalía personal tanto en población general como clínica (Piek, Dworcan, Barrett y Coleman, 2000; Riesen y Porath, 2004; Shute, McCarthy y Roberts, 2007; von Weiss, Rapoff, Varni, Lindsley, Olson, Madson y Bernstein, 2002). En la actualidad se propone esta escala como un instrumento adecuado para la evaluación del apoyo social tanto en la infancia como en la adolescencia por su vinculación con el sentimiento de autovalía personal, tal y como lo define Harter (1985). Todo ello, junto con las características psicométricas exhibi-

das en otros trabajos (López y Salas, 2006; Miller, 2000), hace de este cuestionario un candidato excepcional para su traducción y adaptación española. Por este motivo, el objetivo principal de este estudio fue traducir y adaptar la SSSC a población adolescente española, así como estudiar sus propiedades psicométricas. Asimismo, y tal y como se refleja al principio de esta introducción y debido a la escasez de trabajos realizados, como segundo objetivo nos planteamos estudiar el apoyo social percibido de los adolescentes entre los 11 y 16 años, analizando las diferencias en función del género y de la edad. Así, en función de lo reseñado en párrafos precedentes se plantearon las siguientes hipótesis:

a) El apoyo social percibido de amigos y compañeros de clase aumenta con la edad en la adolescencia.

b) Las chicas presentarán puntuaciones medias significativamente superiores en el apoyo social percibido de sus compañeros de clase y de los amigos que los chicos.

c) El apoyo social percibido de los padres disminuye con la edad a medida que avanza la adolescencia.

MÉTODO

Participantes

La muestra fue representativa de los adolescentes escolarizados entre 11 y 16 años del término municipal de Elche (Alicante) que cursaban sus estudios de 6º Primaria, 2º y 4º de ESO. Para la selección de la misma se llevó a cabo un muestreo aleatorio estratificado proporcional para el que se emplearon los datos del censo de los centros docentes de la Generalitat Valenciana (<http://www.cult.va.es/dgcd/dghome.htm>). La unidad primaria de muestreo fueron las distintas zonas del término municipal de Elche, que se divide en área metropolitana (con 7 distritos) y área no metropolitana (con 16 pedanías) (subdividiendo cada área en cinco zonas geográficas: centro, norte, sur, este y oeste). Las unidades secundarias fueron los centros de enseñanza secundaria públicos y privados de cada zona geográfica (que fueron seleccionados de forma aleatoria y proporcional). Y finalmente las unidades terciarias fueron las aulas de 6º Primaria, 2º y 4º de ESO de cada centro seleccionado (que fueron elegidas aleatoriamente). La muestra estuvo compuesta por centros escolares distribuidos en un total de 18 zonas del término municipal de Elche. Se recogieron un total de 687 encuestas de las cuales 39 (5.7%) fueron eliminadas por contener errores o excesivos datos faltantes.

La muestra final estuvo compuesta por 648 adolescentes (52% chicos y 48% chicas) cuya media de edad fue 13.38 años ($DT = 1.70$) que cursaban sus estudios en 6º de primaria (29.7%; M edad = 11.21, $DT = 0.54$; Rango = 11-12), 2º de ESO (35.8%; M edad = 13.37, $DT = 0.62$; Rango = 13-14) y 4º de ESO (34.5%; M edad = 15.21, $DT = 0.52$; Rango = 15-16). La proporción de chicos y chicas en cada grupo fue similar al patrón de la muestra total. El error muestral adoptó un valor de $\pm 3.1\%$ con un nivel de confianza del 95.7% para la muestra global.

Instrumentos

Se administró una adaptación española del *Social Support Scale for Children (SSSC)* (Harter, 1985) que fue también adaptada a población adolescente. Esta escala consta de 24 ítems que valoran el apoyo social percibido por el adolescente, clasificado según la fuente de apoyo. La escala de respuesta para cada ítem consiste en dos frases contrapuestas que los adolescentes deben elegir a cuál de ellas se parecen más y a continuación valorar si son totalmente así o tan sólo parcialmente. De modo que cada ítem consta de 4 posibles respuestas de menor a mayor valor (véase Apéndice). Al igual que en la escala original de Harter (1985) se incluyen ítems que abarcan cuatro subescalas:

6 *Revista de Psicología Social*, 2012, 27 (1), pp. 0-0

La Escala de Apoyo Social de los Padres (AS padres)

Incluye ítems referidos a la medida en que los padres entienden a sus hijos, quieren escuchar los problemas de éstos, se preocupan por sus sentimientos, les tratan como una persona que realmente les importa, les gusta su forma de ser y muestran con su conducta que lo que hacen sus hijos es importante para ellos.

La Escala de Apoyo Social de los Compañeros de Clase (AS compañeros clase)

Incluye ítems que valoran si el adolescente siente que gusta cómo es a sus compañeros de clase, son simpáticos con él, no se burlan de él, escuchan lo que tiene que decir y le piden que participe en sus juegos.

La Escala de Apoyo Social de los Profesores (AS profesores)

Evalúa el grado en el cual uno de los profesores se interesa por el adolescente cuando se encuentra mal, le ayuda a sacar lo mejor de sí mismo, se interesa por él, le trata como a una persona y es justo con él.

La Escala de Apoyo Social de los Amigos Íntimos (AS amigos íntimos)

Pregunta al adolescente si tiene un amigo íntimo a quien puede contarle sus problemas, que realmente le entienda, con quien puede hablar de las cosas que le preocupan, con quien le gusta pasar el rato y que realmente escucha lo que dice.

El proceso de traducción y adaptación del cuestionario se llevó a cabo siguiendo el proceso iterativo recomendado por diversos autores (Brislin, 1986; Bullinger, Anderson, Cella y Aaronson, 1994; Guillemin, Bombardier y Beaton, 1993). En un primer momento, dos personas bilingües realizaron dos traducciones independientes inglés-castellano. Otros dos traductores independientes tradujeron de nuevo estos instrumentos al inglés. Ambas versiones fueron comparadas con el instrumento original, consiguiéndose una versión prácticamente equivalente a la original. Los miembros del equipo de investigación (expertos en evaluación psicológica, psicología social y estadística) revisaron las distintas versiones valorándose la comprensión, la equivalencia semántica, idiomática y conceptual, de manera que, tras realizar algunas pequeñas modificaciones y ajustes en las instrucciones y en algún ítem, se alcanzó una versión consensuada. Este instrumento fue administrado a un pequeño grupo piloto de adolescentes que fueron entrevistados posteriormente para valorar la comprensión de los ítems. Como consecuencia de esto se hicieron algunas leves modificaciones en la versión en castellano del instrumento.

Asimismo, se administró la subescala de Autovalía Global de Harter (1988) del instrumento Self-Perception Profile for Adolescents adaptado y validado a población adolescente española (Pastor, Balaguer, Atienza y García-Merita, 2001).

Procedimiento

Una vez realizada la selección de los centros educativos se llevó a cabo una entrevista con sus directores y orientadores para exponer los objetivos de la investigación y solicitar permiso y colaboración. Tras la aceptación por parte de los centros educativos, se envió una circular a los padres de los estudiantes en la que se les informaba de la investigación que se iba a realizar, y se solicitaba el consentimiento informado por escrito autorizando a sus hijos a participar en el estudio. Aproximadamente un 8% de los estudiantes contactados no pudieron participar en la investigación por no disponer del consentimiento parental. Los cuestionarios fueron administrados de forma colectiva, anónima y voluntaria en horario de clase por miembros del equipo de investigación sin la presencia de personal del centro en el aula.

Análisis de datos

Evidencias de validez

Con objeto de estudiar la validez de constructo de la SSSC se utilizó el análisis factorial confirmatorio con el que se pusieron a prueba de forma independiente tres modelos anidados: el modelo original de Harter (1985) con cuatro factores de 6 ítems cada uno (amigos, compañeros de clase, padres y profesores), un modelo bidimensional con 12 ítems por factor (iguales y adultos) y un modelo unifactorial que implica la existencia de una sola escala de apoyo social general. Los análisis fueron realizados con el programa LISREL 8.54. Dado que la escala de los ítems es ordinal, se empleó la matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas como input para el análisis de los datos y el método de estimación utilizado fue el de mínimos cuadrados ponderados. Para examinar la bondad de ajuste de los modelos se utilizaron los siguientes índices: a) entre los índices de ajuste absoluto: chi cuadrado dividido por los grados de libertad (χ^2/gl), Índice de Bondad de Ajuste (GFI), Promedio de los Residuales Estandarizados (RMSR) y el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA); y b) entre los índices de ajuste relativo: Índice de Ajuste No Normativo (NNFI) y el Índice Comparativo de Ajuste (CFI). Para comparar los distintos modelos se utilizó el estadístico χ^2 de la diferencia. Asimismo, se proporciona la estimación estandarizada de los parámetros del modelo que presentó mejor ajuste y su significación (> 1.96).

Con el fin de estudiar las evidencias sobre las relaciones entre las mediciones aportadas por el SSSC y otras variables externas, y siguiendo las recomendaciones de la autora original de este cuestionario y su teoría (Harter, 1985), según la cual, las subescalas de este cuestionario se relacionan de forma positiva y significativa con la autovalía global, se calcularon las correlaciones de las diferentes subescalas con la puntuación obtenida en el cuestionario de autovalía global.

Consistencia interna

Se realizó el cálculo de la consistencia interna de las diferentes dimensiones obtenidas mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Diferencias en percepción AS por edad y género

Con objeto de estudiar las diferencias en las percepciones de apoyo social por edad y género, se llevó a cabo un MANOVA de dos factores (género y edad) con los factores del modelo que presentó un mejor ajuste a los datos, utilizando como variables dependientes: AS padres, AS profesores, AS amigos íntimos y AS compañeros de clase. Se estudiaron los efectos principales y de la interacción en posteriores análisis univariados. Para valorar la existencia de diferencias significativas entre los distintos grupos se empleó la corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples. El análisis de datos fue realizado con el paquete estadístico SPSS 14.0.

RESULTADOS

Evidencias de validez de la SSSC

En la tabla I se muestran los índices de bondad de ajuste de los distintos modelos. Aunque en los tres modelos estudiados el estadístico χ^2 es significativo, en el modelo tetrafactorial el cociente χ^2/gl es inferior a 4. Esto sugiere que este modelo puede tener un ajuste aceptable siempre y cuando otros índices de ajuste proporcionen apoyo (Bollen, 1989; Marsh, Balla y McDonald, 1988). El estadístico χ^2 de la diferencia muestra diferencias significativas ($p < .001$) entre los modelos, indicando que es el modelo tetrafactorial el que ajusta significativamente mejor a los datos. Asimismo, el resto de índices de ajuste considerados ofrecen mejores valores para el modelo tetrafactorial ($RMSR = .18$; $RMSEA = .065$; $NNFI$

8 *Revista de Psicología Social*, 2012, 27 (1), pp. 0-0

= .95; CFI = .95; GFI = .97). A juzgar por los índices de ajuste considerados en su totalidad podemos considerar que el modelo original de 4 factores de la escala de apoyo social es el que presenta un mejor ajuste a los datos. Las saturaciones de todos los ítems resultaron estadísticamente significativas ($p < .01$), siendo todas ellas superiores a .70.

TABLA I
Índices de bondad de ajuste de los modelos

	Modelo tetrafactorial (1)	Modelo bifactorial (2)	Modelo unifactorial (3)
χ^2	917.15	1449.11	1777.99
gl	246	251	252
χ^2/gl	3.72	5.77	7.05
$\Delta\chi^2$ (vs. Modelo 1)	—	531.96*	860.84*
Δgl (vs. Modelo 1)	—	5	6
RMSR	0.18	0.27	0.36
RMSEA	0.065	0.086	0.097
NNFI	0.95	0.91	0.89
CFI	0.95	0.92	0.90
GFI	0.97	0.95	0.94

Nota. * $p < .001$

TABLA II
Estructura tetrafactorial confirmatoria de la SSSC

ITEMS	AS Padres de clase	AS Compañeros íntimos	AS profesores	AS Amigos
1	0.83	—	—	—
5	0.93	—	—	—
9	0.86	—	—	—
13	0.97	—	—	—
17	0.76	—	—	—
21	0.77	—	—	—
2	—	0.72	—	—
6	—	0.77	—	—
10	—	0.54	—	—
14	—	0.82	—	—
18	—	0.78	—	—
22	—	0.85	—	—
3	—	—	0.86	—
7	—	—	0.79	—
11	—	—	0.85	—
15	—	—	0.84	—
19	—	—	0.90	—
23	—	—	0.83	—
4	—	—	—	0.98
8	—	—	—	0.96
12	—	—	—	0.97
16	—	—	—	0.92
20	—	—	—	0.94
24	—	—	—	0.97
α	0.795	0.685	0.796	0.881

Nota. Todos $p < .01$

Las correlaciones que las distintas subescalas mostraron con la Autovalía Global fueron positivas y significativas (AS compañeros $r = .39$; AS amigos íntimos $r = .24$; AS profesores $r = .21$; AS padres $r = .45$; en todos los casos $p < .001$).

Consistencia interna de la SSSC

El coeficiente alfa de Cronbach para las escalas adoptó valores iguales o superiores a .79, excepto para la escala de AS de compañeros de clase que fue igual a .69. Podemos afirmar que la fiabilidad de las escalas es aceptable (véase Tabla II).

Diferencias por género y edad en la SSSC

Los estadísticos descriptivos para las diferentes subescalas se muestran en la tabla III. Los resultados del MANOVA mostraron un efecto de la interacción género-edad significativo en las subescalas de apoyo social ($Wilks = .96$, $F = 2.54$, $gl = 8$, $p < .05$, $Eta^2 = .018$). La interacción resultó significativa en la variable de apoyo social de los compañeros de clase ($F = 4.03$, $gl = 2$, $p < .05$, $Eta^2 = .014$) y apoyo social de los amigos íntimos ($F = 7.82$, $gl = 2$, $p < .01$, $Eta^2 = .027$). Con estas dos variables se procedió a estudiar los efectos de la interacción con mayor profundidad, con objeto de apresar las diferencias entre los distintos grupos de edad y género estudiados. Para ello se realizaron dos ANOVAs que introducían como variable independiente la interacción género*edad y como variables dependientes el apoyo social de los amigos íntimos en un caso, y el apoyo social de los compañeros de clase en el otro.

TABLA III
Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las subescalas en nuestro estudio

	6º primaria (11-12 años)			2º ESO (13-14 años)			4º ESO (15-16 años)			
	Chicos	Chicas	GT	Chicos	Chicas	GT	Chicos	Chicas	GT	
AS padres	M	3.47	3.50	3.48	3.33	3.21	3.27	3.14	3.30	3.21
	DT	0.59	0.59	0.59	0.60	0.65	0.63	0.67	0.69	0.68
AS compañeros	M	3.19	3.22	3.21	3.03	3.06	3.05	3.04	3.36	3.18
	DT	0.61	0.58	0.60	0.65	0.58	0.61	0.58	0.52	0.58
AS profesores	M	2.94	3.07	3.00	2.83	2.89	2.86	2.59	2.67	2.63
	DT	0.78	0.64	0.72	0.71	0.72	0.72	0.74	0.70	0.73
AS amigos	M	3.27	3.50	3.38	3.22	3.32	3.28	3.09	3.74	3.37
	DT	0.73	0.59	0.68	0.81	0.79	0.80	0.81	0.54	0.78

Los resultados del ANOVA indicaron diferencias estadísticamente significativas en la variable de apoyo social percibido de los amigos íntimos en función de la interacción de las variables género y edad ($F = 9.98$, $gl = 5$, $p < .05$, $Eta^2 = .07$). La aplicación de la corrección de Bonferroni mostró que la media de las chicas de mayor edad (entre 15-16 años) ($M = 3.74$) en esta variable era mayor y estadísticamente diferente de los tres grupos de chicos (entre 11-12 años $M = 3.27$, entre 13-14 años $M = 3.22$, entre 15-16 años $M = 3.09$), y de las chicas entre 13-14 años ($M = 3.32$). Asimismo indicó que las chicas de menor edad (entre 11-12 años, $M = 3.50$) presentaban una media mayor en esta variable que los chicos de mayor edad (entre 15-16 años, $M = 3.09$) (véase Figura 2).

En la variable de apoyo social percibido de los compañeros de clase, aparecieron diferencias significativas en función de la interacción género-edad ($F = 5.07$, $gl = 5$, $p < .05$, $Eta^2 = .04$). Tras aplicar la corrección de Bonferroni, la media de las chicas entre 15-16 años ($M = 3.36$), en dicha variable, fue mayor y estadísticamente diferente de aquella de las chicas entre 13-14 años ($M = 3.22$) y de los chicos entre 13-14 años ($M = 3.03$) y entre 15-16 años ($M = 3.04$) (véase Figura 3).

Se evaluaron los efectos principales de la edad y el género de forma independiente en aquellas dimensiones de apoyo social percibido en las que la interacción no resultó estadísticamente significativa. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas en el apoyo social percibido de los padres ($F = 8.42$, $gl = 2$, $p < .05$;

FIGURA 2
 Medias marginales estimadas de Apoyo Social Percibido de los Amigos por curso y género

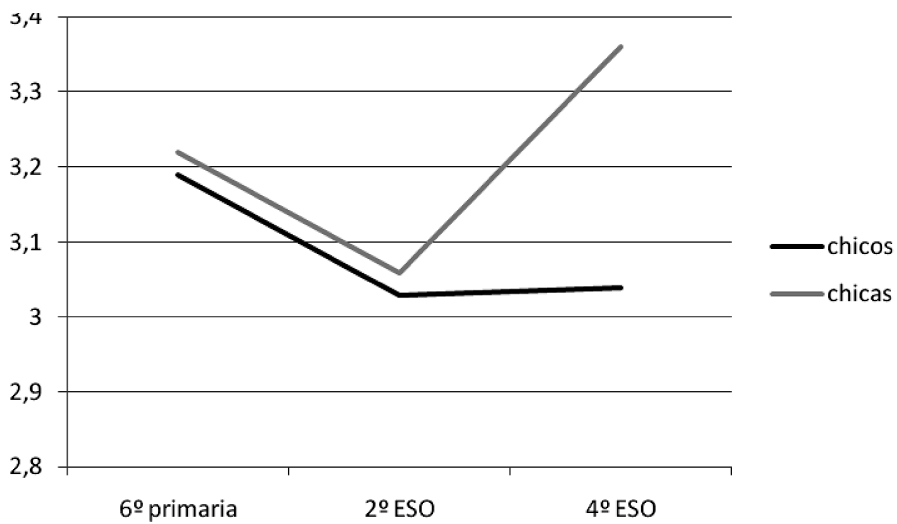
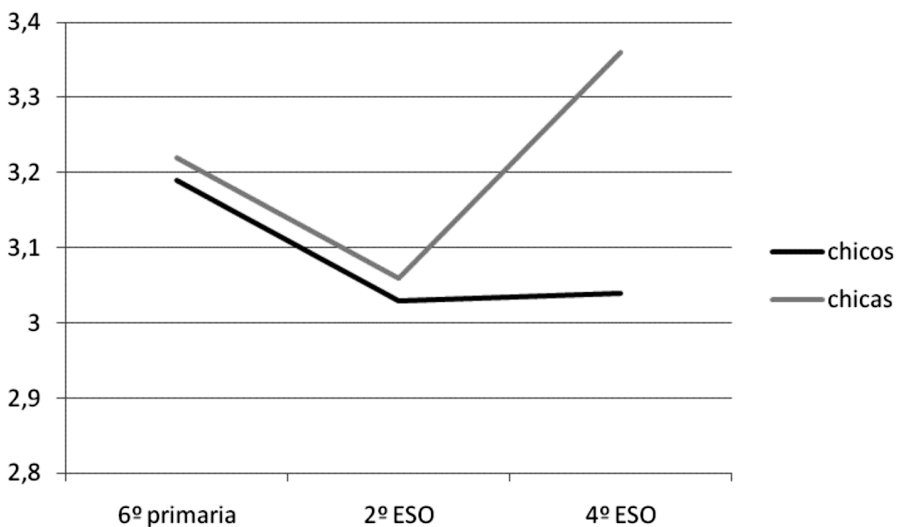


FIGURA 3
 Medias marginales estimadas de Apoyo Social Percibido de los Compañeros de Clase por curso y género



$Eta^2 = .03$) y apoyo social percibido de los profesores ($F = 12.39$, $gl = 2$, $p < .05$; $Eta^2 = .04$) en función de la edad, pero no fueron significativas las diferencias por género. En lo que se refiere al apoyo social percibido de los padres, la media de los estudiantes de entre 11-12 años ($M = 3.48$) fue superior y estadísticamente diferente a la de los otros dos grupos de mayor edad (entre 13-14 años $M = 3.27$; y entre 15-16 años $M = 3.21$) tras aplicar la corrección de Bonferroni. Respecto a la variable de apoyo social percibido de los profesores, la media de los estudiantes entre 15-16 años ($M = 2.63$) fue estadísticamente inferior a las de los estudiantes de 11-12 ($M = 3.00$) y de 13-14 años ($M = 2.86$) tras aplicar la corrección de Bonferroni.

DISCUSIÓN

El presente trabajo se planteó como objetivos la adaptación a población adolescente española de la SSSC (Harter, 1985), el estudio de sus propiedades psicométricas y de las diferencias por género y edad en las puntuaciones de este instrumento, con una muestra representativa de adolescentes entre 11 y 16 años del municipio de Elche (España).

Tres estructuras factoriales fueron contrastadas (uno, dos y cuatro factores) con análisis factorial confirmatorio, cuyos resultados apoyaron la estructura factorial de cuatro factores del cuestionario original (Harter, 1985) como aquella que mejor se ajustaba a los datos, coincidiendo este resultado con estudios previos realizados en otros países (Miller, 2000). Estas cuatro subescalas mostraron adecuada fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach entre .69 y .88). Estos valores son similares a los encontrados en el estudio original de Harter (1985), así como en otras investigaciones de adaptación y validación de esta escala (López y Salas, 2006; Miller, 2000; Sim, 1995). Asimismo, las diferentes subescalas presentaron una correlación positiva y significativa con el sentimiento de Autovalía Global, tal y como sugiere la investigación previa realizada por Harter (1985). Así pues, los resultados obtenidos por nuestra investigación indican que la adaptación a población adolescente española de esta escala posee unas buenas propiedades psicométricas. Por tanto, nos provee de un instrumento en castellano adecuado para población adolescente del apoyo social entendido como la percepción de la *consideración positiva* que los demás tienen hacia la persona (Harter, 1985). Las subescalas de este instrumento responden al apoyo percibido por los adolescentes hacia las relaciones sociales más importantes en su vida cotidiana: los padres, los profesores, los compañeros de clase y los amigos íntimos.

Respecto a las diferencias por género y edad en las distintas subescalas, nuestros resultados informan de la importancia de tener en cuenta la interacción género por edad cuando estudiamos el apoyo social percibido de los iguales en la adolescencia. No obstante, todas estas diferencias han de ser consideradas con cautela, porque pese a que han resultado ser estadísticamente significativas, el tamaño del efecto obtenido ha sido pequeño. Comparando los distintos grupos se observa que las chicas de mayor edad (15-16 años) percibían más apoyo social de los amigos íntimos que las chicas entre 13 y 14 años y que los chicos de todos los grupos de edad. Asimismo las chicas de menor edad (11-12 años) perciben más apoyo de los amigos íntimos que los chicos de mayor edad. Las chicas más mayores también percibían más apoyo de los compañeros de clase que las chicas y chicos entre 13 y 14 años y que los chicos de su misma edad (15-16). Estos resultados apoyan parcialmente nuestra primera y segunda hipótesis. Respecto a la primera, esperábamos encontrar un aumento significativo de las puntuaciones en apoyo social percibido de amigos y compañeros en base a la edad en ambos géneros; sin embargo nuestros datos informan que este aumento se produce tan sólo en el caso de las chicas cuando alcanzan los 15 y 16 años. En función de la segunda hipótesis, esperábamos encontrar que las chicas presentaran puntuaciones medias significativamente superiores en el apoyo social percibido de amigos y compañeros de clase que los chicos. Esta hipótesis sólo se confirmaría en el apoyo social de los amigos para las chicas más mayores (15-16 años) comparadas con los chicos entre 11 y 16 años y para las chicas menores (11-12 años) comparadas con los chicos mayores (15-16 años). En el apoyo social de los compañeros de clase, se cumpliría para las chicas entre 15 y 16 años comparadas con los chicos entre 13 y 16 años.

Los resultados de esta investigación son similares a los de otros trabajos realizados con jóvenes adolescentes en los que también las chicas de mayor edad percibían más apoyo de los amigos íntimos y de los compañeros de clase que los chicos (Fernández *et al.*, 2006; Malecki y Demaray, 2002; Martínez y Fuertes, 1999; Musitu y Cava, 2002). Así por ejemplo, Martínez y Fuertes (1999) encontraron que las chicas adolescentes percibían mayor grado de proximidad y de intimidad en sus relaciones de amistad que los chicos. Como señalan estos autores, las chicas presentan como consecuencia de diferentes procesos de socialización, un mayor desarrollo interpersonal que los chicos que podrían explicar, en parte, estas diferencias.

En cuanto al apoyo social percibido de los padres y de los profesores nuestros resultados indicaron diferencias significativas en función de la edad pero no del género. Respecto al apoyo social de los profesores, los adolescentes entre 15-16 años percibían menos apoyo de éstos que los otros dos grupos de jóvenes de menor edad. Y en cuanto al apoyo social percibido de los padres, los adolescentes de menor edad (11-12 años) percibían más apoyo de sus padres que los otros dos grupos más mayores. Estos resultados permiten confirmar nuestra tercera hipótesis en la que esperábamos encontrar que el apoyo social percibido de los padres disminuyera con la edad. Los resultados obtenidos se corresponden con los de otros autores en cuanto a que, en términos generales, la percepción de apoyo otorgado por los padres disminuye conforme avanza la adolescencia. Diversos trabajos han indicado que mientras la percepción del apoyo paterno disminuye, aumenta la importancia concedida a las relaciones con los iguales, sobre todo, y tal como refleja este trabajo, en el caso de las chicas (Casas *et al.*, 2004; Fernández del Valle y Bravo, 2000; Furman y Buhrmester, 1992; Musitu *et al.*, 2001; Musitu y Cava, 2002; Zambon *et al.*, 2006). Como señalan Musitu y Cava (2002) la disminución del apoyo paterno podría estar relacionada con la necesidad de autonomía del adolescente y con el incremento en los conflictos entre padres e hijos que se producen, sobre todo, al inicio de la adolescencia. No obstante, como también señalan en su trabajo estos autores, no debe considerarse que el apoyo paterno es menos importante en esta etapa de la vida, ya que resulta esencial para el adecuado ajuste psicosocial de los adolescentes. Asimismo, parece ser que esta disminución en las percepciones de apoyo social con la edad en la adolescencia es extensible a otros adultos además de los padres, tal y como muestran nuestros datos en el caso de los profesores y en consonancia con los resultados de otros trabajos acerca del apoyo social percibido de los abuelos (Fernández del Valle y Bravo, 2000).

Así pues, podemos concluir que, a grandes rasgos, los resultados obtenidos aportan evidencias de fiabilidad y validez de la adaptación española de la SSSC para la evaluación del apoyo social en adolescentes. En cuanto a la percepción de apoyo social en los adolescentes y las diferencias en función de la edad y género, entre los 11 y 16 años el apoyo social percibido de los padres y profesores parece disminuir a medida que avanza la adolescencia. Por otro lado, el apoyo percibido de los grupos de iguales (amigos íntimos y compañeros de clase) parece aumentar con la edad entre los 11 y 16 años, singularmente en el caso de las chicas, quienes muestran mayor percepción de apoyo de los grupos de iguales que los chicos. No obstante, estos resultados han sido obtenidos a partir de una comparativa de grupos de edad con datos trasversales. Por este motivo, para corroborar estos resultados sería recomendable realizar estudios longitudinales que recojan incluso un mayor rango de edades. Asimismo, se han realizado pocos trabajos que incidan en los posibles factores que pueden estar influyendo en estas fluctuaciones de las percepciones de apoyo social en la adolescencia por edad y por género, siendo ésta una línea de investigación recomendable para futuras investigaciones.

Referencias

- BARRERA, M. & LI, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G. R. Pierce, B. R. Saranson & I. G. Saranson (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 313-343). Nueva York: Plenum.
- BOLLEN, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- BRISLIN, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. En W. J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Beverly Hills: SAGE.
- BULLINGER, M., ANDERSON, R., CELLA, D. & AARONSON, N. (1994). Developing and evaluating cross-cultural instruments from minimum requirements to optimal models. *Quality of Life Research*, 2, 451-459.
- BUTTERS, J. E. (2002). Family stressors and adolescent cannabis use: A pathway to problem use. *Journal of Adolescence*, 25, 645-654.
- CASAS, F., BUXARRAIS, M. R., FIGUER, C., GONZÁLEZ, M., TEY, A., NOGUERA, E. & RODRÍGUEZ, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- CASAS, F., BUXARRAIS, M. R., FIGUER, C., GONZÁLEZ, M., TEY, A., NOGUERA, E. & RODRÍGUEZ, J. M. (2005). Values and their influence on the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16: A study of some correlates. *Psychology in Spain*, 9, 21-33.

- COHEN, S. & SYME, S. L. (1985). *Social support and health*. Londres: Academic Press.
- DEMARAY, M. K. & MALECKI, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- FERNÁNDEZ, M., CASTRO, A. & CONTINI, N. (2006). Apoyo social en estudiantes adolescentes; generalización de la estructura factorial de una escala en distintos grupos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 131-148.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. & BRAVO, A. (2000). Estructura de las dimensiones de apoyo en la red social de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31, 87-105.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. & ERRASTI, J. M. (1991). *Redes de apoyo social en menores acogidos en centros de servicios sociales de protección*. Comunicación presentada al III Congreso de Evaluación Psicológica. Barcelona.
- FURMAN, W. & BUHRMESTER, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationship. *Child Development*, 63, 103-115.
- GUILLEMIN, F., BOMBARDIER, C. & BEATON, D. (1993). Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: Literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*, 46, 1417-1432.
- HALL, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. I & II). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- HARTER, S. (1985). *Manual for the Social Support Scale for Children*. Denver: University of Denver.
- HARTER, S. (1988). *Manual for the Social Support Profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- JIMÉNEZ, T., MUSITU, G. & MURGUI, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36, 181-195.
- JIMÉNEZ, T., MUSITU, G. & MURGUI, S. (2006). Funcionamiento y comunicación familiar y consumo de sustancias en la adolescencia: el rol mediador del apoyo social. *Revista de Psicología Social*, 21, 21-34.
- LÓPEZ, E. & SALAS, L. (2006). Assessing social support in Mexican and Mexican American high school students: A validation study. *Journal of Hispanic Higher Education*, 5, 97-106.
- MALECKI, C. K. & DEMARAY, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASS). *Psychology in the Schools*, 39, 1-18.
- MARSH, H. W., BALLA, J. & McDONALD, R. P. (1988). Goodness of fit indices in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- MARTÍNEZ, J. L. & FUERTES, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14, 235-250.
- MATHIESON, A. & KOLLER, T. (2008). *Social cohesion for mental well-being among adolescents*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- MESTRE, V., FRIAS, D., GARCÍA-ROS, R. & MORENO, C. (1993). Análisis psicométrico y factorial de la Escala de Apoyo Social (familiar, escolar y social) para adolescentes. *Psicológica*, 14, 193-208.
- MILLER, H. M. (2000). Cross-cultural validity of a model of self-worth: Application to Finnish children. *Social Behavior and Personality*, 28, 105-118.
- MOLCHO, M., NIC GABHAINN, S. & KELLEHER, C. (2007). Interpersonal relationships as predictors of positive health among Irish youth: The more the merrier. *Irish Medical Journal*, 100, 33-36.
- MUSITU, G., BUELGA, S., LILA, M. & CAVA, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- MUSITU, G. & CAVA, M. J. (2002). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12, 179-192.
- MUUS, R. (1996). *Theories of adolescence*. Nueva York: McGraw Hill.
- PASTOR, Y., BALAGUER, I., ATIENZA, F. L. & GARCÍA-MERITA, M. L. (2001). Análisis de las propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepciones para Adolescentes (Harter, 1988) en los adolescentes valencianos. *Iberpsicología. Anales de la Revista de Psicología General y Aplicada*, 6, 1-2. Recuperado el 1 de julio de 2009, de <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi6-1/pastor/pastor.htm>
- PIEK, J. P., DWORCAN, M., BARRETT, N. C. & COLEMAN, R. (2000). Determinants of self-worth in children with and without developmental coordination disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 259-272.
- PROCIDIANO, M. E. & HELLER, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 1, 1-24.
- RIESEN, Y. & PORATH, M. (2004). Self-worth and social support of children exposed to marital violence. *Canadian Journal of School Psychology*, 19, 75-97.
- SAVIN-WILLIAMS, R. C. & BERNDT, T. J. (1990). Friendship and peer relations. En S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 277-307). Cambridge: Harvard University Press.
- SHUTE, R., MCCARTHY, K. R. & ROBERTS, R. (2007). Predictors of social competence in young adolescence with craniofacial anomalies. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 595-613.
- SIM, H. (1995). Stress, social support and maladjustment of adolescents. *Korean Journal of Child Studies*, 16, 89-98.
- STEINBERG, L. (1990). Autonomy, conflict and harmony in the family relationship. En S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge: Harvard University Press.
- TARDY, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13, 187-202.
- TEROL, M. C., LÓPEZ, S., NEIPP, M. C., RODRÍGUEZ, J., PASTOR, M. A. & MARTÍN-ARAGÓN, M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: revisión y clasificación. *Anuario de Psicología*, 35, 23-45.

- VON WEISS, R. T., RAPOFF, M. A., VARNI, J. W., LINDSLEY, C. B., OLSON, N. Y., MADSON, K. L. & BERNSTEIN, B. H. (2002). Daily hassles and social support as predictors of adjustment in children with pediatric rheumatic disease. *Journal of Pediatric Psychology*, 27, 155-165.
- WENZ-GROSS, M. & SIPERSTEIN, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63, 183-193.
- ZAMBON, A., BOYCE, W., COIS, E., CURRIE, L., LEMMA, P., DALMASSO, P., BORRACCINO, A. & CARVALLO, F. (2006). Do welfare regimes mediate the effect of socioeconomic position on health in adolescence: A cross-national comparison in Europe, North America and Israel. *International Journal of Health Services*, 36, 309-329.

Apéndice

LA GENTE EN MI VIDA

Parcialmente cierto para mi	Realmente cierto para mi				Realmente cierto para mi	Parcialmente cierto para mi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Algunos/as chicos/as sienten que sus padres realmente no les entienden	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as sienten que sus padres sí les entienden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Algunos/as chicos/as gustan a sus compañeros/as de clase tal y como son	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as sienten que sus compañeros/as de clase desean que sean diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Algunos/as chicos/as tienen algún/a profesor/a que les ayuda si están disgustados/as o tienen algún problema	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as no tienen ningún/a profesor/a que les ayude si están disgustados/as y tienen un problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. Algunos/as chicos/as tienen un/a amigo/a íntimo/a a quien pueden contar sus problemas	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as no tienen ningún/a amigo/a íntimo/a a quien puedan contar sus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Algunos/as chicos/as tienen padres que no parecen querer escuchar los problemas de sus hijos/as	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as tienen padres que quieren escuchar los problemas de sus hijos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. Algunos/as chicos/as tienen compañeros/as de clase con quienes pueden hacerse buenos/as amigos/as	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as no tienen compañeros/as de clase con quienes pueden hacerse buenos/as amigos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Algunos/as chicos/as no tienen ningún/a profesor/a que les ayude a sacar lo mejor de ellos/as mismos/as	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as tienen algún/a profesor/a que les ayude a sacar lo mejor de ellos/as mismos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Algunos/as chicos/as tienen un/a amigo/a íntimo/a que realmente les entiende	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as no tienen un/a amigo/a íntimo/a que les entienda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Algunos/as chicos/as tienen padres a quienes les importan los sentimientos de sus hijos/as	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as tienen padres a quienes no parece importarles mucho los sentimientos de sus hijos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. Algunos/as chicos/as notan que algunos/as compañeros/as de clase a veces se ríen de ellos/as	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as no piensan que sus compañeros/as de clase se ríen de ellos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Algunos/as chicos/as tienen algún/a profesor/a que se interesa por ellos/as	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as no tienen ningún/a profesor/a que se interese por ellos/as.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Algunos/as chicos/as tienen un/a amigo/a íntimo/a con quien pueden hablar de las cosas que les preocupan	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as no tienen un/a amigo/a íntimo/a con quien pueden hablar de las cosas que les preocupan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. Algunos/as chicos/as tienen padres que tratan a sus hijos/as como si realmente les importaran	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as tienen padres que no suelen tratar a sus hijos/as como si realmente les importaran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Realmente cierto para mi	Parcialmente cierto para mi				Parcialmente cierto para mi	Realmente cierto para mi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. Algunos/as chicos/as tienen compañeros/as de clase que prestan atención a lo que ellos/as dicen	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as tienen compañeros/as que no suelen prestar atención a lo que ellos/as dicen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Algunos/as chicos/as no tienen ningún/a profesor/a que sea justo/a con ellos/as	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as tienen algún/a profesor/a que es justo/a con ellos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Algunos/as chicos/as no tienen un/a amigo/a íntimo/a con quien les gusta pasar el rato	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as tienen un/a amigo/a íntimo/a con quien les gusta pasar el rato.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Algunos/as chicos/as notan que gustan a sus padres tal y como son	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as notan que sus padres quieren que sean diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. A algunos/as chicos/as sus compañeros/as de clase no les invitan muy a menudo a participar en juegos	SIN EMBARGO	A otros/as chicos/as sus compañeros/as les invitan a menudo a participar en juegos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Algunos/as chicos/as no tienen ningún/a profesor/a que se interesa si se sienten mal	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as tienen algún/a profesor/a que se interesa si se sienten mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. Algunos/as chicos/as no tienen un/a amigo/a íntimo/a que realmente escuche lo que ellos/as dicen	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as tienen un/a amigo/a íntimo/a que realmente escucha lo que ellos/as dicen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21. Algunos/as chicos/as tienen padres que no consideran que lo que hacen sus hijos/as sea importante	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as tienen padres que sí consideran que lo que hacen sus hijos/as es importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22. Algunos/as chicos/as pasan solos/as sus recreos	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as pasan sus recreos jugando con sus compañeros/as de clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23. Algunos/as chicos/as tienen algún/a profesor/a que les trata como una persona	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as no tienen ningún/a profesor/a que les trate como una persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24. Algunos/as chicos/as no tienen un/a amigo/a íntimo/a a quien le importen sus sentimientos	SIN EMBARGO	Otros/as chicos/as tienen un/a amigo/a íntimo/a a quien le importan sus sentimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>