

# EDUCACION Y DESARROLLO DE LA TOLERANCIA

Programas para favorecer  
la Interacción Educativa en  
contextos Etnicamente Heterogéneos

## IV. INSTRUMENTOS DE EVALUACION



# **EDUCACION Y DESARROLLO DE LA TOLERANCIA**

**Programas para favorecer la interacción educativa  
en contextos étnicamente heterogéneos**

## **IV. INSTRUMENTOS DE EVALUACION**

**DIRECCION: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO**

**AUTORAS: MARIA JOSE DIAZ-AGUADO  
ROSARIO MARTINEZ ARIAS  
ANA BARAJA**

**(UNIVERSIDAD COMPLUTENSE)**



© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Renovación Pedagógica  
NIPO: 176-92-012-X

Imprime: Gráficas JUMA  
Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

## **EQUIPO INVESTIGADOR**

### **AUTORAS DE LA INVESTIGACION**

MARIA JOSE DIAZ-AGUADO  
(Directora e investigadora principal)

ROSARIO MARTINEZ ARIAS  
(Diseño de investigación y análisis de resultados)

ANA BARAJA DE MIGUEL  
(Coordinadora)

### **Han colaborado también en esta investigación**

PILAR ROYO GARCIA  
(Evaluación)

SARA RODRIGUEZ, ITZIAR SANTAMARIA, SOTERRANA BENITO,  
ANA GARCIA CAMARA, ANA GARCIA GARCIA  
(Recogida de datos)

LUIS PEREZ, ANGEL SORIA, JOSEFA ATRISTAIN, FRANCISCO BAZ  
(Relación con instituciones educativas)

# INDICE

PROLOGO .....	9
PRIMERA PARTE: Hacia un modelo de evaluación múltiple: Procedimientos y conceptos básicos	
CAPITULO 1 La evaluación en la investigación psico-educativa ..	15
1.1 Investigación y evaluación .....	15
1.2 La evaluación psicoeducativa se refiere a constructos basados en inferencias .....	15
1.3 Evaluación y estandarización .....	16
1.4 Evaluación y cuantificación .....	17
1.5 Algunos problemas de la evaluación de constructos psico-educativos .....	17
1.6 Hacia un modelo general de evaluación que integre diversos procedimientos .....	19
CAPITULO 2 Procedimientos de evaluación .....	21
2.1 La observación .....	21
Las ventajas de la observación .....	21
Limitaciones y alternativas a la observación directa .....	22
El papel de la observación en la creación de los programas ..	22
2.2 La entrevista .....	24
La entrevista semiestructurada y el método clínico .....	25
Los criterios de valoración de la entrevista .....	25
Dos condiciones para la realización de entrevistas .....	26
2.3 Los cuestionarios estandarizados .....	27
La fiabilidad .....	28
La validez .....	28
Normas de interpretación comparativa: baremos y percentiles	31

SEGUNDA PARTE: La evaluación de la tolerancia y de las relaciones  
entre compañeros en contextos inter-étnicos

CAPITULO 3 La evaluación del desarrollo de la tolerancia y los prejuicios étnicos . . . . .	35
3.1 Antecedentes . . . . .	35
Componentes del prejuicio . . . . .	35
La naturaleza asimétrica del prejuicio étnico . . . . .	36
Diferencias evolutivas y prejuicios étnicos . . . . .	36
3.2 Entrevista sobre el prejuicio étnico . . . . .	38
Introducción . . . . .	38
Evaluación peyorativa . . . . .	40
Sesgo de atribución diferencial de la conducta en situaciones hipotéticas . . . . .	43
Sesgo de atribución diferencial de la conducta en situaciones reales . . . . .	46
Uniformidad del estereotipo . . . . .	47
Explicación racista de las diferencias étnicas . . . . .	50
Diferencias en función de la edad en el nivel de prejuicio eva- luado a través de entrevista . . . . .	53
<i>Entrevista semiestructura sobre el prejuicio étnico (E.S.P.E.)</i> . . . . .	54
3.3 El diferencial semántico . . . . .	56
Introducción . . . . .	56
Procedimiento seguido en la selección de los adjetivos . . . . .	56
Normas de aplicación . . . . .	57
Dimensionalidad de la escala . . . . .	58
Normas de puntuación . . . . .	59
Normas de comparación: baremos . . . . .	59
<i>Escalas del diferencial semántico (E.D.S.)</i> . . . . .	61
3.4 Escalas de disposición conductual e identificación étnica . . . . .	63
Introducción . . . . .	63
Normas de aplicación . . . . .	63
Dimensionalidad de la escala . . . . .	64
Normas de corrección . . . . .	64

Normas de comparación: baremos .....	65
<i>Escalas de disposición conductual e identificación étnica</i> (E.D.C.I.E.) .....	66
3.5 Análisis sobre la naturaleza del prejuicio .....	68
Relaciones entre distintos indicadores de prejuicio .....	68
La naturaleza asimétrica del prejuicio étnico .....	68
<b>CAPITULO 4</b> La evaluación de las relaciones entre compañeros ..	69
Antecedentes .....	69
La evaluación de las relaciones entre compañeros a través de la sociometría .....	70
Normas de aplicación e interpretación .....	73
Relación entre la sociometría y el autoconcepto .....	74
<i>Cuestionario sociométrico C.S.</i> .....	76
<i>Prueba del ranking</i> .....	77
La evaluación de las relaciones entre compañeros a través de la observación .....	78
<b>TERCERA PARTE: Adaptación escolar y autoconcepto: Instrumentos para su evaluación y estudios comparativos en con- textos inter-étnicos</b>	
<b>CAPITULO 5</b> La evaluación de la percepción y actitud hacia la es- cuela .....	81
5.1 Antecedentes .....	81
Desventaja sociocultural, comprensión del sistema escolar y adaptación al papel de alumno .....	81
Percepción del tratamiento diferencial del profesor .....	85
5.2 Escala de percepción y actitud escolar .....	87
Elaboración de ítems discriminativos .....	88
Dimensionalidad de la escala .....	89
Relación con otros indicadores de adaptación escolar .....	92
Sensibilidad para evaluar programas de intervención .....	92
Normas de aplicación .....	93
Normas de corrección .....	93
Resultados en cada curso y grupo étnico .....	94

Normas de comparación .....	95
<i>Escala de percepción y actitud escolar (E.P.A.E.)</i> .....	97
5.3 Entrevista sobre el sistema escolar .....	100
<b>CAPITULO 6 La evaluación del autoconcepto</b> .....	103
6.1 Antecedentes .....	103
Importancia del autoconcepto desde distintas perspectivas psicológicas .....	103
Autoestima y rendimiento .....	104
Dimensiones y componentes del conocimiento de uno mismo	104
Cambios evolutivos en el autoconcepto de los 6 a los 10 años	105
La influencia de la experiencia y los procesos de comparación social .....	106
6.2 Escala de autoconcepto de Piers-Harris .....	107
Normas de aplicación .....	108
Normas de corrección .....	108
Dimensionalidad de la escala .....	110
Relación con otros indicadores de adaptación escolar .....	111
Resultados en cada curso y grupo étnico .....	112
Normas de comparación: baremos .....	113
<i>Escala de autoconcepto de Piers-Harris</i> .....	117
6.3 Otros procedimientos de evaluación del autoconcepto .....	120
<b>ANEXO</b> .....	125
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	133

## PROLOGO

La evaluación es una condición fundamental del proceso investigador, que determina en buena parte el valor de sus resultados así como su posibilidad de generalización más allá del ámbito en el que se encontraron. Este cuarto volumen es, por tanto, fundamental para entender la investigación que se presenta en el volumen tercero; así como para que los resultados que en ella se obtuvieron puedan servir de punto de partida para nuevas investigaciones y otros equipos investigadores.

De acuerdo a lo expuesto en el párrafo anterior, en este volumen se pretenden los siguientes objetivos:

- 1) Proporcionar un conjunto de **instrumentos para evaluar** importantes objetivos educativos que suelen resultar de difícil evaluación: a) el desarrollo de la tolerancia (capítulo tres); b) el establecimiento de relaciones adecuadas entre los compañeros, que proporcionen a todos los alumnos las oportunidades que, en este sentido, necesitan para su desarrollo (capítulo cuatro); c) la capacidad de autorrealización en el sistema escolar a través del concepto que cada alumno tiene de sí mismo (capítulo seis) y de la percepción y actitud del aprendizaje y de la escuela (capítulo cinco).
- 2) **Describir el proceso por el cual se crearon** los instrumentos de evaluación mencionados en el párrafo anterior. Descripción que pretende favorecer una reflexión sobre el significado de la evaluación psico-educativa, proporcionando pautas para elaborar nuevos procedimientos de evaluación.
- 3) **Proponer un modelo de evaluación que integra tres procedimientos de recogida de datos** que a veces se ven como incompatibles: la observación, la entrevista y los cuestionarios estandarizados. Propuesta que tratamos de relacionar con los referentes concretos de nuestras investigaciones a partir de los cuales se ha elaborado. La elección de un procedimiento de evaluación supone, como la mayoría de las elecciones, posibilidades y limitaciones. La integración de los tres procedimientos anteriormente mencionados permite contar con las ventajas de cada uno de ellos compensando entre sí sus limitaciones. Para llevarla a cabo es necesario plantearse **la investigación como un proceso a largo plazo** o, mejor aún, como un proceso continuo; en el que los resultados que se obtienen en cada etapa proporcionan los interrogantes que sirven de punto de partida para la siguiente.

- 4) Presentar, junto a los instrumentos de evaluación, una serie de **nuevas investigaciones realizadas a partir de los datos obtenidos antes de aplicar los programas de intervención** descritos en el volumen tres, y que permiten avanzar en la comprensión del desarrollo de la adaptación escolar y el concepto de sí mismo en contextos interétnicos. Especialmente relevantes, en este sentido, son los análisis que se presentan en los capítulos cinco y seis, sobre autoconcepto y percepción de la escuela, así como al final del capítulo tres, en relación a las actitudes étnicas. Análisis que tratan de profundizar en cuestiones sobre las que existe actualmente poca información, como señalábamos en el primer volumen:

“No se han realizado suficientes investigaciones que permitan conocer con precisión cuál es el proceso por el cual los niños aprenden que su grupo social es infravalorado por la sociedad en la que se encuentran; pero la mayoría de los autores que estudian este problema comparten la idea de que comienza desde la educación familiar y que puede tener consecuencias muy negativas en la construcción de la propia identidad. (...) En el caso de los niños pertenecientes a minorías étnicas, este proceso se complica y adelanta considerablemente porque la pertenencia a un grupo étnico se hace mucho más visible y diferenciada (asociada a características físicas) y porque casi siempre va unida a la pertenencia a una clase social baja. (...) Como consecuencia de lo expuesto anteriormente podría deducirse la posibilidad de que la autoestima de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas en desventaja fuese inferior a la de los alumnos pertenecientes al grupo mayoritario (p. 52)”.

Para avanzar en la comprensión de estas cuestiones, los estudios comparativos que aquí se presentan incluyen, en relación a cada uno de los constructos anteriormente mencionados (actitudes étnicas, relaciones entre compañeros, autoconcepto y percepción de la escuela), dos tipos de análisis:

- **Las diferencias en función del grupo étnico**, comparando a los alumnos del grupo mayoritario (que se percibe con más poder) con sus compañeros del grupo minoritario (que se percibe con menos poder).
- **Las diferencias evolutivas**, comparando a los alumnos de segundo (de transición entre el pensamiento preoperatorio y el pensamiento operatorio concreto) con los alumnos de quinto (en el comienzo de la preadolescencia).

Los resultados obtenidos en los estudios comparativos anteriormente mencionados apoyan la necesidad de seguir investigando sobre las diferencias evolutivas que se producen en los contextos heterogéneos. A un nivel más específico sugieren que pertenecer a un grupo étnico minoritario supone diferencias

evolutivas significativas, como consecuencia de la interacción entre las nuevas habilidades cognitivas que el desarrollo supone y los procesos de comparación que a partir de ellas se posibilitan en los contextos heterogéneos.

De acuerdo a los objetivos mencionados y a la información disponible en los volúmenes anteriores, hemos dividido el que aquí se presenta en tres partes claramente diferenciadas no sólo por su contenido sino también por su estructura:

**En la primera parte**, se analiza el modelo general de evaluación así como el proceso seguido en su creación a lo largo de una serie de investigaciones iniciada en 1983 sobre la interacción educativa en contextos heterogéneos; tratando de establecer una estrecha relación entre dicho modelo general y los referentes concretos a partir de los cuales se ha elaborado. Objetivo que confiere a esta primera parte un carácter introductorio y al mismo tiempo de conclusión. Como introducción, puede favorecer la comprensión de conceptos que se utilizan posteriormente. Y como conclusión, puede resultar más significativa después de conocer con cierto detalle los referentes concretos en los que se fundamenta.

**En la segunda parte** se describen los instrumentos de evaluación básicos para comprobar la eficacia de los programas de intervención que se presentan en el volumen dos: 1) el desarrollo de la tolerancia y la superación de los prejuicios; 2) y las relaciones entre compañeros. La definición de los constructos que con ellos se pretenden medir se encuentra desarrollada con detalle en los tres primeros volúmenes, por dicha razón aquí la presentamos de forma resumida.

Las revisiones de los resultados obtenidos a largo plazo con los primeros programas de educación compensatoria han llevado a reconocer la necesidad de centrar la evaluación de sus efectos en la capacidad de adaptación y de autorrealización en el contexto escolar (a través de la actitud hacia la escuela, la motivación y el autoconcepto), en base al supuesto de que dicha capacidad representa el principal antecedente de la futura capacidad de adaptación al sistema social. La evaluación de dichos constructos plantea, sin embargo, importantes interrogantes. Con el objetivo de avanzar en este sentido, hemos incluido en la tercera parte una reflexión sobre dichos constructos así como sobre su evaluación a través de distintos procedimientos. Constructos que, a diferencia de los implicados en los capítulos tres y cuatro, no habían sido analizados con detalle en los volúmenes anteriores.

**HACIA UN MODELO DE  
EVALUACION MULTIPLE:  
PROCEDIMIENTOS Y CONCEPTOS BASICOS**

## **CAPITULO 1**

# **LA EVALUACION EN LA INVESTIGACION PSICOEDUCATIVA**

### **1.1 Investigación y evaluación**

Para que la educación pueda responder a la continua necesidad de innovación que los rápidos cambios sociales exigen es imprescindible enfocarla como una tarea de investigación que supone: plantearse objetivos e hipótesis sobre la realidad educativa, evaluar sistemáticamente, en función de lo cual se diseñan y aplican procedimientos de intervención, cuya eficacia debe comprobarse a través de una nueva evaluación, para mantener los procedimientos eficaces y superar sus limitaciones a partir de nuevas innovaciones que se comprobarán en el futuro. La investigación educativa exige, por tanto, evaluar en un primer momento, para conocer el punto de partida, definir los objetivos y adaptar los procedimientos al contexto, y después de haberlos aplicado, para comprobar su eficacia y desarrollarlos a partir de los resultados que con ellos se han obtenido.

Es evidente que resulta imposible investigar sin evaluar. No es menos cierto, sin embargo, que una evaluación educativa que no se inserte en un proceso continuo de investigación, es decir de búsqueda y reflexión sistemática sobre la relación entre objetivos, procedimientos y resultados, difícilmente puede contribuir a mejorar la educación (principal función del proceso evaluador).

### **1.2 La evaluación psicoeducativa se refiere a constructos basados en inferencias**

La evaluación psico-educativa hace referencia a constructos (como el prejuicio o la autoestima) que no pueden medirse directamente, a diferencia de los atributos físicos (como la estatura y el peso), sino que deben ser inferidos a través de sus manifestaciones externas (las expresiones de rechazo hacia miembros de otros grupos étnicos o las expresiones negativas hacia uno mismo).

Como ejemplo del proceso que se sigue para definir un constructo y evaluarlo imaginemos que un investigador observa a niños preescolares y comprueba que en diferentes situaciones (juego libre, juego dirigido, aula...), algunos

niños tratan repetidamente de dirigir la conducta de los demás. Después de observar estas conductas consistentemente en distintos contextos, el investigador piensa que los niños que la manifiestan pueden denominarse "*socialmente dominantes*". Esta denominación es un constructo teórico que se caracteriza por un conjunto de conductas similares. Pero "inventar" un constructo, no es lo mismo que evaluarlo. Antes de proceder a la evaluación del constructo, es necesario establecer una *regla de correspondencia* entre el constructo teórico (la dominancia social) y las conductas observables que se supone son sus indicadores (dar órdenes, proponer cambios, no aceptar propuestas. . . ); al resultado de este proceso se denomina "*definición operativa del constructo*". En el ejemplo anterior, el investigador debe especificar claramente qué tipos de conductas pueden considerarse dominantes entre los niños preescolares y diseñar un plan para obtener muestras de dichas conductas, para lo cual puede elaborar un *procedimiento de categorización estandarizado* (en el que dos conductas similares siempre sean consideradas de la misma forma); sistema que puede emplearse en *condiciones naturales* (las que se producen habitualmente en el colegio) o en situaciones *estandarizadas* (similares para todos los niños que se quiere evaluar), pidiéndoles, por ejemplo que traten de realizar en grupos de cuatro un juego de construcción (y manteniendo homogéneas todas las características de la situación: materiales del juego, sexo y edad de los compañeros. . . ). Al resultado de todo este proceso le llamaríamos: *instrumento de observación para evaluar la dominancia social*.

Un **instrumento de evaluación** puede definirse, por tanto, como una muestra de conductas (*dar órdenes, no aceptar sugerencias. . .*), de las que pueden **inferirse o predecirse** otras conductas más relevantes o características de personalidad que no son directamente observables (*la dominancia social*).

Para evaluar una determinada característica (por ejemplo el prejuicio étnico) debemos seleccionar una *muestra* de sus manifestaciones externas (puesto que no podemos evaluar todas las que resultarían posibles, hacia todos los grupos étnicos, en todas las situaciones. . . ). Lo importante es que la muestra seleccionada se corresponda bien con el constructo que pretendemos evaluar y con las inferencias que de él se derivan. Por ejemplo, en la *Escala de Disposición Conductual* que se analiza en el capítulo tres, se pregunta a cada alumno cuánto le gusta o le gustaría participar en 10 situaciones con compañeros del otro grupo étnico. La selección de esta muestra de 10 situaciones se ha realizado teniendo en cuenta su relevancia dentro del contexto escolar (estar en el recreo, trabajar en clase, contar un secreto. . . ). A partir de las respuestas que los alumnos dan a este cuestionario se pretende *inferir* su disposición a relacionarse con los compañeros del otro grupo étnico en situaciones reales.

### 1.3 Evaluación y estandarización

Para que las diferencias que se observen con un determinado procedimiento de evaluación puedan ser atribuidas a los constructos que se quiere evaluar y no a las condiciones de la evaluación (instrucciones, clima de confianza o

de tensión, criterio del evaluador... ) es necesario utilizar procedimientos y/o criterios de corrección estandarizados, en los que dichas condiciones se mantengan similares. Con el término estandarización suele hacerse referencia, por tanto, a:

- 1) Establecer de antemano todas las *condiciones en las que se realizará la evaluación* para que éstas sean iguales para todos los sujetos evaluados (redacción y orden de las preguntas, forma de respuesta, tiempo, instrucciones...).
- 2) Establecer de antemano *los criterios que se van a utilizar en la valoración de las respuestas*.

Los cuestionarios estandarizados (como la Escala de Percepción y Actitud Escolar del capítulo 5 y la Escala de Autoconcepto del capítulo 6) implican los dos tipos de estandarización anteriormente expuestos. La Entrevista Semiestructurada para la Evaluación del Prejuicio étnico implica solamente el segundo tipo (criterios de valoración de las respuestas); puesto que las preguntas que en ella se presentan deben ampliarse para incluir otras no establecidas de antemano y que permitan captar en toda su complejidad la estructura del razonamiento que subyace al prejuicio.

#### 1.4 Evaluación y cuantificación

La *medida de un atributo* psicoeducativo tiene lugar cuando se le asigna un *valor cuantitativo o numérico* a la muestra de conductas recogidas con el instrumento de medida. En el ejemplo sobre la conducta dominante, el investigador podría haber registrado el número de actuaciones socialmente dominantes durante un período de observación de 10 minutos. A partir de esta muestra de conductas observables, extrae una inferencia acerca de la "*cantidad de constructo*" (grado de dominancia) que caracteriza a cada niño.

La cuantificación de los resultados obtenidos a través de la evaluación facilita considerablemente su utilización en una investigación (para comparar situaciones o grupos, valorar el cambio, resumir conclusiones, verificar hipótesis, establecer niveles de error...). En algunas ocasiones, sin embargo, no resulta conveniente asignar valores cuantitativos a los resultados obtenidos a través de un determinado procedimiento de evaluación (como suele suceder, por ejemplo, con la observación en condiciones naturales). Información que suele denominarse, por tanto de *tipo cualitativo*.

#### 1.5 Algunos problemas de la evaluación de constructos psicoeducativos

La necesidad de realizar inferencias para poder evaluar los constructos psicoeducativos complica considerablemente dicha evaluación y origina frecuentes problemas que conviene tener en cuenta para interpretarla. Entre di-

chos problemas, cabe destacar, por ejemplo, siguiendo a Crocker y Algina (1989), los siguientes:

- 1) *No existe una aproximación única y universalmente aceptada a la medida de un constructo.* Puesto que son atributos inferidos, cabe siempre la posibilidad de que dos investigadores que hablan del mismo constructo seleccionen diferentes conductas en su definición operacional. Y a partir de diferentes definiciones operacionales llegarán a diferentes conclusiones acerca de las personas evaluadas.
- 2) *Las medidas psicológicas están basadas en muestras limitadas de conductas.* En el ejemplo que consideramos, sería imposible observar a los niños en todas las situaciones y momentos posibles y nos vemos obligados a seleccionar una muestra. La determinación de lo que constituye una muestra adecuada, es uno de los problemas más graves en la medición de constructos psicológicos.
- 3) *Las medidas resultantes siempre tienen cierto nivel de error.* Puesto que la mayor parte de las medidas se basan en una muestra, obtenida generalmente en una única ocasión, los resultados podrían variar con otra muestra y en otras ocasiones. Es improbable que las puntuaciones sean idénticas a causa de múltiples variaciones que se pueden producir en la persona evaluada y en la situación. Estas variaciones debidas a los muestreos de tareas, ocasiones, etc. se consideran errores de medida. Es muy importante conocer el nivel de error que caracteriza a cada instrumento.
- 4) *Falta de escalas de medida con unidades bien definidas.* Consideremos el caso de una prueba de lectura. El hecho de que un sujeto no responda correctamente a ninguna de las preguntas de la prueba ¿permite considerar que el sujeto carece completamente de esta destreza? Supongamos ahora que tres niños, Ana, Enrique y Carlos, responden a la misma prueba; Ana obtiene una puntuación de 15 puntos, Enrique de 10 y Carlos de 5, ¿podríamos decir que la diferencia en destrezas lectoras es la misma entre Ana y Enrique que entre Enrique y Carlos? Es evidente que la respuesta sería negativa. Todo procedimiento de medición requiere definir claramente las propiedades de la escala y desarrollar un sistema bien definido de puntuaciones.
- 5) *Los constructos psicológicos no pueden definirse solamente en términos de definiciones operacionales, sino que deben mostrar relaciones con otros constructos o fenómenos observables.* Para conocer con precisión el significado y la utilidad de un instrumento de evaluación, es preciso definir los constructos en dos niveles: 1) en términos de conductas observables o manifestaciones externas; 2) y en términos de sus relaciones con otros constructos o fenómenos (Lord y Novick, 1968).

## 1.6 Hacia un modelo general de evaluación que integre diversos procedimientos

El modelo de evaluación que aquí se propone pretende integrar distintos procedimientos que implican tres situaciones diferentes para la recogida de la información: 1) la observación; 2) la entrevista; 3) y los cuestionarios estandarizados. Para valorar su adecuación es imprescindible hacerlo en relación a los objetivos y condiciones de la investigación.

Cuando el conocimiento del tema que se propone investigar es muy limitado, los procedimientos básicos para obtener información deben ser poco estructurados; y suelen resultar más adecuadas, la observación y la entrevista. Por otra parte, cuando es preciso evaluar a muchas personas en condiciones muy homogéneas; para conocer la eficacia de una determinada innovación educativa (comparando a distintos grupos experimentales y de control antes y después de llevarla a cabo) es imprescindible emplear procedimientos que puedan ser aplicados en poco tiempo y en situaciones estandarizadas, que permitan atribuir las diferencias que se observen a dicha innovación.

Para avanzar simultáneamente en la comprensión de la realidad educativa y en el diseño de procedimientos de intervención que permitan optimizarla, conviene utilizar siempre que sea posible diversas estrategias de recogida de datos. Pueden diferenciarse, sin embargo, tres fases en este sentido:

- 1) *Una primera fase denominada genericamente de tipo exploratorio*, destinada a obtener información comprensiva de un determinado aspecto de la realidad educativa que resulta poco conocido; a partir de lo cual: definir hipótesis (que se comprobarán en una fase posterior) y elaborar instrumentos de evaluación (que se validarán en fases posteriores). Dentro de este tipo de investigación, cabe considerar la iniciada en 1983 (Díaz-Aguado, 1986) sobre la naturaleza de la interacción entre compañeros y su papel en la adaptación escolar, que permitió establecer las hipótesis básicas del programa que aquí se presenta así como diseñar situaciones estandarizadas para su evaluación. Los principales procedimientos empleados en esta investigación exploratoria fueron *la entrevista semiestructurada de tipo clínico* (sobre conocimiento social, comprensión del sistema escolar y relaciones entre compañeros) y *la observación* (en condiciones naturales sin utilizar ningún sistema de codificación y en una situación controlada filmada en vídeo con objeto de poder elaborar a posteriori el sistema de categorización).
- 2) *Una segunda fase destinada a comprobar hipótesis* previamente definidas, a desarrollar *instrumentos de evaluación* así como a comprobar la eficacia de determinados procedimientos de intervención en condiciones controladas, para lo cual conviene que sean aplicados por profesionales con experiencia en la investigación educativa. Dentro de esta fase cabe incluir, las primeras verificaciones del programa de intervención que aquí se presenta llevadas a cabo por experimentadores (Díaz-Aguado y

Baraja, 1993; Baraja, 1991). A partir de las cuales se adaptaron y comprobaron para los alumnos de los primeros cursos dos procedimientos de intervención (el aprendizaje cooperativo y la discusión de conflictos morales) que hasta entonces habían sido verificados con alumnos de superior edad. Este trabajo permitió además desarrollar procedimientos de evaluación aplicables a muestras numerosas en poco tiempo y comprobar su relación con otros procedimientos más comprensivos como la entrevista de tipo clínico.

- 3) *Y una tercera fase, destinada a la generalización de las innovaciones propuestas* que deben ser aplicadas por los profesionales que trabajan habitualmente en los contextos a los que se destinan, para lo cual se requiere una descripción minuciosa de dichas innovaciones e incluir como componente de las mismas la formación de dichos profesionales. Este tipo de investigación requiere evaluar en condiciones muy similares y al mismo tiempo a todos los grupos estudiados (experimentales y de control) utilizando para ello *procedimientos validados en situaciones estandarizadas*. Dentro de este tipo de investigación, cabe considerar el trabajo que aquí se presenta.

## CAPITULO 2

# PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION

### 2.1 La observación

#### 2.1.1 Las ventajas de la observación

La observación se caracteriza, en principio, por *recoger los datos tal como se presentan sin modificarlos ni actuar sobre ellos*. Característica que la convierte en el procedimiento más relevante y de posible aplicación para aquellas situaciones educativas en las que *no conviene interferir con el ritmo natural* de los acontecimientos.

*Cuando es realizada por el propio profesor, la observación* puede convertirse, además, en un importante componente de innovación y mejora educativa. La oportunidad de observar, por ejemplo, las situaciones en las que algunos alumnos tratan de llamar la atención a través del comportamiento disruptivo, puede sensibilizarle sobre la importancia que para dichos alumnos tiene el reconocimiento así como sobre lo ineficaz que en estos casos resulta a menudo la crítica.

No todos los profesores tienen suficientes oportunidades para observar con detenimiento lo que sucede en la escuela. Puesto que el intenso ritmo de su actividad cotidiana puede resultar incompatible con una *disposición observadora*. Aumentar dichas oportunidades puede ser, por tanto, un importante requisito para la evaluación y la innovación educativa.

La observación *permite captar los acontecimientos en toda su complejidad* (antecedentes, funciones, interacciones); cualidad que puede permitir llegar a *explicaciones funcionales* globales que resultarían muy difíciles de obtener mediante otros procedimientos. Siguiendo el ejemplo anteriormente expuesto, la observación del comportamiento disruptivo que algunos alumnos manifiestan en el aula permite comprobar que dicho comportamiento cumple una importante función psicológica: obtener la atención que no pueden conseguir de otra manera; y que para reducir este problema lo más adecuado es proporcionar a dichos alumnos oportunidades académicas de protagonismo positivo.

En determinadas condiciones, la observación se convierte en el único procedimiento de evaluación que es posible utilizar debido a: 1) características de las personas evaluadas (como sucede con los niños pequeños que no pueden

contestar a cuestionarios ni entrevistas; 2) y la naturaleza de los procesos que se pretende evaluar (por tratarse, por ejemplo, de cuestiones que no se quieren manifestar o difíciles de mencionar o reconocer).

### **2.1.2 Limitaciones y alternativas a la observación directa**

Hay cuestiones que resultan muy difíciles de observar debido, a que se producen con escasa frecuencia o en situaciones de difícil acceso para el observador.

Por otra parte, la influencia de la situación en la que se observa es tan importante que resulta muy difícil a veces interpretar los datos recogidos e inferir una determinada característica psicológica en el alumno observado. "Las observaciones directas contienen los poderosos efectos del entorno, la influencia de los actos simultáneos de las otras personas, variaciones en los estados corporales inmediatos así como la contribución única y permanente del niño a la relación. Como alternativa, cabe utilizar un procedimiento indirecto de observación a través de las puntuaciones otorgadas por otras personas que se relacionan habitualmente con la que quiere evaluar (los profesores, los compañeros). El que puntúa actúa como un computador que llega a su juicio sobre la varianza que puede ser atribuida a la exclusiva contribución del niño a la relación "(Cairns, 1979, p. 202).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, cabe interpretar la superior validez que las medidas sociométricas (descritas en el capítulo cuatro) tienen respecto a la observación directa para evaluar las relaciones entre compañeros.

### **2.1.3 El papel de la observación en la creación de los programas para favorecer la interacción educativa en contextos interétnicos**

Para reflejar el papel que la observación (en condiciones naturales y controladas) puede desempeñar en las distintas fases de la investigación psico-educativa, pasamos a describir brevemente a continuación su función en el proceso seguido para crear los programas que en esta serie se presentan.

En nuestras investigaciones (Díaz-Aguado, 1986; 1988; Díaz Aguado y Baraja, 1993) se han llevado a cabo desde un primer momento dos tipos de observación, que utilizadas simultáneamente permiten combinar las ventajas de cada método, compensando sus limitaciones:

- 1) *Observación en condiciones naturales (dentro del aula de clase y en el recreo)* sin utilizar ningún sistema de categorización establecido de antemano y con un nivel medio de participación por parte del observador, tratando de conciliar la necesidad de mantener una perspectiva receptiva que facilite el registro de la información con la posibilidad de mejorar la

calidad de dicha información cuando para ello sea necesario que el observador intervenga. Los resultados de este tipo de observación se manejan a nivel exclusivamente cualitativo.

- 2) *Observación en una situación controlada*, que consiste en formar grupos de un número determinado de niños manteniendo un criterio homogéneo (que depende del tipo de interacción que se quiere estudiar) y pedirles que colaboren en una determinada tarea (previamente seleccionada) durante un tiempo (también establecido). Interacción que se filma en vídeo con objeto de que pueda ser posteriormente categorizada de forma sistemática por varios observadores; y evaluar el grado de acuerdo entre ellos como criterio de fiabilidad del proceso de categorización.

El procedimiento utilizado para registrar este segundo tipo de observaciones se centra en el niño seleccionado (por ejemplo un alumno del grupo étnico minoritario), anotando cada una de sus conductas en la categoría correspondiente (*pasividad, actividad individual, llamar la atención sobre la tarea, intentar colaborar, expresar aceptación, pedir información o ayuda, dar o compartir objetos, falta de respuesta, llamar la atención sobre sí mismo, dirigir u ordenar, obstaculizar, rechazar o criticar, agredir o amenazar*); así como las conductas que el niño seleccionado recibe del resto de los compañeros (por ejemplo tres niños del grupo mayoritario). El hecho de reservar una fila para cada conducta permite reconstruir *a posteriori* la secuencia en que se suceden y captar así los ciclos de *acción-reacción* implicados en este proceso, de tal forma que sea posible separar los efectos debidos al niño seleccionado (del grupo étnico minoritario) de los que se deben a sus compañeros (del grupo mayoritario).

En la primera investigación realizada (Díaz-Aguado, 1986) con objeto de explorar la naturaleza de las interacciones entre compañeros en el proceso de adaptación a la escuela:

- 1) *La observación en condiciones naturales* nos permitió descubrir que: a) los alumnos de grupos étnicos en desventaja manifestaban una falta casi total de orientación a la tarea; b) y que la crítica o incluso el castigo del comportamiento disruptivo por parte del profesor parecía producir en algunos niños rechazados por sus compañeros una gran satisfacción. Las entrevistas realizadas con estos niños reflejaron problemas en su percepción del impacto que producían en los demás; captaban muy bien cuando conseguían dicho impacto pero no su naturaleza (llegando incluso a interpretar como señales de aceptación las señales de rechazo y viceversa).
- 2) *La observación en condiciones controladas*, nos permitió descubrir que los niños rechazados por sus compañeros –según la sociometría– interactúan con ellos –según la observación– de una forma diferente a la que caracteriza a los niños aceptados (resultado que apoya la validez de ambas medidas). Los niños rechazados tratan frecuentemente de “llamar la

*atención sobre ellos mismos*” y tienen dificultades para centrarse en lo que más interesa a los otros niños (la tarea); tendencia que se ve fomentada por el hecho de no recibir apenas conductas positivas por parte de los demás. Al contrario de lo que hubiera cabido esperar, sus compañeros no les dirigen más conductas explícitamente negativas (de rechazo o crítica); lo que reciben de ellos es una constante *falta de atención* (falta de respuesta), con lo que se ven privados de información discriminativa sobre los efectos de su conducta en los demás y aumenta su tendencia a interpretar erróneamente las pocas atenciones que reciben. Como se describe en el capítulo cuatro, éste parece ser el proceso por el cual se adquiere la conducta antisocial.

En una segunda investigación, cuyo objetivo era comprobar la eficacia de un modelo de intervención para el desarrollo de la competencia social en niños rechazados (Díaz-Aguado, 1988, 1990), registramos en vídeo su interacción con otro niño tanto antes como después de la intervención. Esto nos permitió descubrir que su eficacia para mejorar la conducta, era mayor cuando considerábamos el cambio de conducta desde un punto de vista interactivo (analizando conjuntamente la aceptación o el rechazo que el niño emitía y las conductas similares que recibía de su compañero). En otras palabras, que el programa sólo lograba que el niño expresara más aceptación y menos rechazo cuando lograba que el compañero se comportara de manera similar. Resultado que refleja la necesidad de orientar este tipo de programas desde una perspectiva interactiva, incluyendo no sólo la conducta de los niños rechazados sino también el tratamiento que dichos niños reciben de sus compañeros.

Por otra parte, para comprobar la eficacia del programa de intervención que se describe en el volumen dos, en investigaciones anteriores (Díaz-Aguado y Baraja, 1993) se registró la interacción en grupos heterogéneos (un niño gitano y tres niños payos). Lo cual permitió comprobar la eficacia del programa para mejorar la conducta de los alumnos del grupo étnico minoritario (que aumentaron las manifestaciones de aceptación) y las conductas que los alumnos del grupo mayoritario (disminución de las órdenes) dirigen a sus compañeros gitanos. Cambios que cabe atribuir al superior estatus escolar que el aprendizaje cooperativo favorece en los alumnos del grupo étnico minoritario.

## 2.2 La entrevista

La entrevista representa una situación intermedia entre la observación, en la que se tratan de recoger los datos tal como se presentan sin actuar sobre ellos, y el cuestionario estandarizado, en el que se especifican de antemano todas las condiciones de la evaluación para que éstas sean homogéneas (orden de las preguntas, instrucciones, forma de respuesta, criterios de corrección. . .).

### 2.2.1 La entrevista semiestructurada y el método clínico

El tipo de entrevista que mejor representa la situación intermedia descrita en el párrafo anterior es la **semiestructurada**. Cuando la entrevista está totalmente estructurada se parece bastante a un cuestionario (aplicado individualmente). Y cuando no tiene ninguna estructuración previa se aproxima a la observación (participativa).

Las entrevistas que utilizamos en nuestras investigaciones (como las que se incluyen en el capítulo tres, sobre el prejuicio, y en el capítulo cinco, sobre la comprensión del sistema escolar) son semiestructuradas; y para su aplicación conviene seguir las bases del **método clínico propuesto por Piaget (1933)** y utilizado posteriormente por numerosos investigadores del enfoque cognitivo-evolutivo.

Piaget (1933) señala que para conocer cómo es la representación que el niño tiene de la realidad es necesario seguir un método similar al que utilizan los clínicos, que no consiste en conseguir que el niño dé una respuesta (como sucede con los cuestionarios), sino en “hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas, en vez de canalizarlas y ponerles diques (p. 14)”.

En la entrevista de tipo clínico se favorece que el niño exprese con sus propios términos, sin categorías establecidas de antemano, cuestiones que resultaría muy difícil observar de otra forma (su comprensión de las diferencias étnicas, los sesgos en la atribución de la conducta, o los procesos cognitivo-emocionales que subyacen a lo que se observa).

A menudo, las primeras respuestas que un niño da a la entrevista son superficiales y estereotipadas, parecen corresponder más a sugerencias del entrevistador que a lo que el niño realmente piensa. Cuando así sucede, el entrevistador debe hacer una *contrasugerencia*; y ésta debe basarse en lo que el niño acaba de responder, creando así nuevas preguntas que no pueden elaborarse de antemano (en el guión de la entrevista) porque dependen de las respuestas que el niño da a las cuestiones que en ella aparecen.

Como señala Selman (1980), en la entrevista de tipo clínico hay dos tipos de cuestiones: 1) *la pregunta estandarizada* (similar para todos los sujetos) elaborada en el guión establecido de antemano; 2) y *la pregunta no estandarizada*, que el entrevistador debe formular para que el niño clarifique cuáles son las razones que subyacen a sus opiniones.

### 2.2.2 Los criterios de valoración de la entrevista

A diferencia de lo que sucede con los cuestionarios estandarizados, la validez de la entrevista de tipo clínico requiere modificar las preguntas para adaptarlas a cada sujeto. Su rigor no depende, por tanto, de la estandarización de la situación en la que se recogen los datos, sino de *la estandarización de los criterios de valoración* de las respuestas (condición que también deben cumplir los cuestionarios).

La fiabilidad de la entrevista semiestructurada requiere que los criterios de valoración de las respuestas estén definidos con precisión; de tal forma que

permitan llegar a resultados similares al ser utilizados por distintos evaluadores. Este procedimiento (el acuerdo entre evaluadores) representa el indicador más relevante de la fiabilidad para la entrevista de tipo clínico (Colby y Kohlberg, 1987; Selman, 1980).

Las investigaciones realizadas con nuestra Entrevista Semiestructura sobre el Prejuicio Étnico, han permitido desarrollar y validar los criterios de valoración que se incluyen en el capítulo tres. Tanto su fiabilidad (acuerdo inter-evaluadores) como su validez (relación con otros indicadores del prejuicio étnico, diferencias entre grupos de distintos niveles evolutivos, sensibilidad para captar los cambios que se producen como consecuencia del programa de intervención) son adecuadas.

Los criterios de valoración de las entrevistas de tipo clínico destinadas a evaluar el desarrollo de la tolerancia (en la entrevista del capítulo tres), el razonamiento moral (Colby y Kohlberg, 1987) o la comprensión interpersonal (Selman, 1980) pueden servir de orientación al profesor para: 1) conocer cuál es el punto de partida o nivel en el que se encuentran inicialmente los alumnos; 2) la definición de los objetivos a conseguir; 3) las preguntas que pueden plantearse para estimular su desarrollo; 4) así como la valoración de los cambios logrados.

La mayoría de los autores que han estandarizado los criterios de valoración de entrevistas de tipo clínico desde una perspectiva cognitivo-estructural (Colby y Kohlberg, 1987; Selman, 1980) señalan que su comprensión es una tarea difícil que requiere bastante experiencia así como la oportunidad de comparar los distintos tipos de respuestas que se dan a cuestiones similares desde niveles evolutivos diferentes. Esta oportunidad proporciona la "distancia", o perspectiva necesaria para captar las diferencias cognitivo-evolutivas.

### 2.2.3 Dos condiciones para la realización de entrevistas

Entre las principales condiciones que ayudan en la realización de las entrevistas de tipo clínico cabe destacar las dos siguientes:

#### 1º) *Crear un clima de confianza que motive la comunicación.*

Una entrevista debe proporcionar un contexto en el que el sujeto entrevistado se sienta bien y esté motivado para comunicarse con el entrevistador. Su validez depende, por tanto, de la capacidad empática que éste tenga para crear un clima de confianza y estimular la comunicación. Para ello suele resultar conveniente expresar al principio que está muy interesado en hablar con el niño para conocer lo que piensa sobre el tema objeto de la entrevista (sus amigos, los compañeros, el colegio...).

Para conseguir crear el clima de confianza descrito en el párrafo anterior, conviene adecuar el orden de realización de las preguntas, comenzando por algunas que resulten cómodas y fáciles de responder; e ir aumentando su nivel de complejidad después de haber conseguido una buena comunicación.

2º) *Buscar algo sin sugerirlo.*

Según Piaget, para hacer una buena entrevista son necesarias dos cualidades que a menudo resultan incompatibles: "saber observar, es decir, dejar hablar al niño, sin agotarle ni sugerirle, y, al mismo tiempo, saber buscar algo preciso, tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo, alguna teoría, acertada o equivocada, qué comprobar. Es necesario haber enseñado el método clínico para comprender su verdadera dificultad. Los principiantes suelen sugerir al niño todo lo que desean encontrar o no sugieren nada, pero es porque no buscan nada, y entonces tampoco encuentran nada (Piaget, 1933, pp. 17-18).

El problema descrito por Piaget se resuelve cuando se conocen bien los criterios de valoración de la entrevista. Y para ello suele resultar útil realizar algunas entrevistas, intentar corregirlas (lo cual lleva a comprobar los errores cometidos inicialmente), volver a realizar otras entrevistas e intentar valorarlas para avanzar en la comprensión de los criterios.

*¿Qué hacer para formular las preguntas no estandarizadas?* En primer lugar, conocer bien los criterios de valoración de las respuestas, conocimiento que permite ir valorando en la propia entrevista cada respuesta para saber qué conviene aclarar, cuando es necesaria más información y cómo preguntarla (Colby y Kohlberg, 1987; Selman, 1980). Por otra parte, hay algunas preguntas generales que suelen resultar útiles; como por ejemplo: 1) repetir lo que el niño ha dicho en forma de pregunta o pidiéndole que lo explique más; 2) preguntar el por qué de lo que comenta o cómo lo sabe; 3) preguntar qué quiere decir con los términos que utiliza. También puede estimularse el razonamiento del niño planteándole cuestiones en distintos niveles de reflexión:

- Sobre situaciones hipotéticas concretas (*por ejemplo un conflicto descrito por el entrevistador entre dos niños de distintos grupos étnicos*).
- Sobre la propia experiencia del niño entrevistado en relación a cuestiones concretas (*al preguntarle, por ejemplo si le ha sucedido algo parecido a la historia hipotética*).
- Sobre cuestiones generales relacionadas con el tema objeto de la entrevista (*cómo son los niños de otros grupos étnicos, por qué son así, cómo pueden cambiar...*).

### 2.3 Los cuestionarios estandarizados

En los cuestionarios estandarizados tanto las condiciones de la situación en la que se realiza la evaluación (preguntas, instrucciones, ...) como los criterios de valoración de las respuestas deben ser homogéneos para todos los sujetos que lo realizan. El hecho de que todas las personas evaluadas respondan a la misma situación permite inferir que las diferencias que se encuentran entre ellas se deben a otras causas (por ejemplo al hecho de haber participado o no en un determinado programa de intervención). Para poder utilizar un

cuestionario estandarizado se requiere haberlo validado previamente; es decir, haber comprobado que su *fiabilidad y validez* son adecuadas. Aunque también la observación y la entrevista requieren comprobar dichas características, su estudio se ha desarrollado más en el caso de los cuestionarios.

### 2.3.1 Fiabilidad

El estudio de la fiabilidad de los cuestionarios psicoeducativos se refiere a la consistencia de la medida; y reconoce explícitamente que aunque ninguna medida es perfecta, como consecuencia de lo difícil que resulta elaborar definiciones operacionales de fenómenos tan complejos como son la autoestima, el prejuicio o la inteligencia, hay instrumentos mucho más fiables que otros. El procedimiento más empleado actualmente es el coeficiente alpha de Cronbach. (1951), basado en el análisis de las relaciones entre todos los elementos que componen el cuestionario. Consideremos, por ejemplo, la consistencia obtenida en las seis dimensiones del autoconcepto (con el cuestionario que se describe en el capítulo seis). La dimensión que tiene una mayor consistencia interna es el autoconcepto conductual o *percepción de tener un buen comportamiento (de ser bueno)*. Lo cual significa que las respuestas que los niños evaluados en esta investigación (de segundo y quinto curso) dan a los 18 elementos que componen el autoconcepto conductual son muy consistentes, que están relacionadas entre sí, que se puede *confiar* en ellas (más que en las puntuaciones obtenidas en las otras dimensiones del autoconcepto). Como posible explicación cabe considerar que las afirmaciones conductuales suelen ser más significativas para las edades estudiadas. Probablemente por eso, los resultados obtenidos en la dimensión del autoconcepto conductual se relacionan más con los resultados obtenidos mediante la evaluación del profesor y son más sensibles al cambio producido por los programas de intervención, que los resultados obtenidos en otras dimensiones del autoconcepto.

Cuanto mayor sea la longitud de un cuestionario y las diferencias existentes entre las personas evaluadas mayor suele ser su consistencia interna.

A medida que el cuestionario tiene más items, diferencia mejor entre las personas. Una prueba que tiene 25 elementos, potencialmente puede tener puntuaciones que van de 0 a 25, mientras que una prueba con 50, las tendrá entre 0 y 50. Esta última permite una gradación más fina entre las personas que a ella responden. Por ejemplo, los intentos de elaborar una versión reducida del cuestionario de autoconcepto de Piers-Harris reflejaron una considerable disminución de su consistencia interna. Razón que nos llevó a mantener la versión original de 80 elementos.

Puesto que la fiabilidad de un cuestionario debe reflejar las diferencias individuales existentes entre las personas, un grupo homogéneo tiende a reducirla. La diversidad existente entre los alumnos evaluados en esta investigación ha podido contribuir a obtener resultados bastante consistentes con las diversas pruebas utilizadas.

### 2.3.2 La validez

La propiedad más importante de un instrumento de medida es su validez. Comprobarla permite conocer qué significado tienen las puntuaciones que a partir de él se obtienen y si sirve o no para la finalidad perseguida con su aplicación.

Para comprobar la validez de un cuestionario es necesario obtener pruebas que apoyen las inferencias que con él pretendemos realizar (Cronbach, 1971). Pueden diferenciarse tres tipos de validez relacionadas con tres tipos de inferencia: de contenido, referida a un criterio y de constructo.

#### *Validez de contenido*

La validez de contenido se refiere al grado de representatividad de los elementos del instrumento para evaluar lo que con él se pretende. Es muy importante en programas educativos, en los que requiere definir de antemano los distintos objetivos que con ellos se pretenden y seleccionar elementos para evaluar todos ellos (incluyendo, por ejemplo los distintos componentes del prejuicio: conductual, cognitivo y afectivo).

#### *Validez relativa a un criterio*

Tal vez el uso más práctico de las puntuaciones de los cuestionarios está en la posibilidad de predecir a partir de ellos otras conductas de interés (por ejemplo el rendimiento o la adaptación posterior).

Suelen considerarse dos tipos de validez relativa a un criterio: 1) *concurrente*, cuando las medidas de la variable predictora y del criterio están simultáneamente disponibles; 2) *predictiva*, cuando las medidas de la variable predictora están disponibles antes que las del criterio. En ambos casos se correlacionan las puntuaciones de la variable predictora con las del criterio.

Como ejemplo de validez concurrente cabe considerar el obtenido en una investigación anterior (Díaz-Aguado y Baraja, 1993) al comprobar la validez de las puntuaciones sociométricas recibidas de los compañeros (como indicador de la adaptación escolar) para predecir el rendimiento de los alumnos (Díaz-Aguado y Baraja, 1993). Resultado que demuestra la importancia que tiene resolver los problemas de relación entre compañeros para favorecer la adaptación escolar en general (una de las hipótesis básicas de los programas de intervención que aquí se presentan).

Como ejemplo de validez predictiva, cabe considerar los obtenidos por diversos estudios longitudinales en los que se demuestra que el rechazo de los compañeros de clase en los primeros cursos es uno de los mejores predictores del abandono de la escuela en cursos posteriores (Parker y Asher, 1987).

### *Validez de constructo*

La validez de constructo integra, en cierto sentido, a los otros tipos de validez (Guion, 1977; Messick, 1980) al comprobar la relación existente entre los resultados obtenidos con un determinado instrumento (para evaluar por ejemplo el prejuicio étnico) y los que cabría esperar de acuerdo con la teoría existente en torno al constructo que con él se pretende medir (la teoría sobre cómo se producen y cambian los prejuicios étnicos).

Cabe distinguir cuatro procedimientos básicos para comprobar la validez de constructo de un instrumento de evaluación:

- 1) Calculando las **diferencias de grupo**, si son significativas y en la dirección postulada por el constructo apoyan su validez. Un ejemplo de ello lo representan las diferencias encontradas en todos los indicadores de prejuicio entre el grupo mayoritario, que se percibe con más poder, y el grupo minoritario, que se percibe con menos poder (que verifica el supuesto teórico sobre la naturaleza asimétrica del prejuicio interétnico).
- 2) El análisis de **relaciones existentes entre los resultados obtenidos con un determinado instrumento y los obtenidos con otros instrumentos con los que cabe esperar dicha relación**. Como se refleja, por ejemplo, en la tabla 9 en la que se recogen las correlaciones entre los distintos indicadores de prejuicio o en la tabla 13 entre las distintas medidas sociométricas.
- 3) Los estudios de **cambio tras una intervención** cuando confirman las hipótesis establecidas en la teoría del constructo. Como, por ejemplo, la disminución del prejuicio étnico en sus dos modalidades (inter-étnico e intra-étnico) producida como consecuencia de los programas de intervención orientados a desarrollar la tolerancia y a proporcionar experiencias de igualdad de estatus entre ambos grupos.
- 4) **El análisis factorial** de las distintas dimensiones que existen entre los elementos de un cuestionario cuando concuerda con las dimensiones postuladas teóricamente.

El análisis factorial estudia la posible formación de grupos de elementos en las respuestas que los sujetos dan a un cuestionario. El número y composición de dichos grupos, que se denominan factores, se determina por medio de las interrelaciones entre todos los elementos. Un factor es, por tanto, una variable latente. Un conjunto de elementos forman un factor cuando la forma de responder a ellos es similar.

Consideremos por ejemplo, el análisis factorial realizado para ver cómo se agrupan las respuestas de los alumnos en la escala de disposición conductual e identificación étnica. Las agrupaciones o factores son los mismos para los dos grupos étnicos (mayoritario y minoritario), pudiéndose diferenciar: 1) un primer factor referido a la disposición para relacionarse con compañeros del otro grupo étnico; 2) un segundo factor con los tres elementos referidos a la identidad étnica (*que te gustaría ser si volvieras a nacer, que te gustaría que*

fuera tus padres, y de que grupo étnico te gusta que sean la mayoría de tus amigos); 3) y un tercer factor, formado sólo por dos ítems (que podríamos considerar como valoración de los contextos étnicamente heterogéneos: *te gusta estar en un colegio en el que hay niños... y cuánto te gusta estar en el recreo con niños...*). El hecho de encontrar estos tres factores refleja la existencia de tres variables psicológicas que conviene diferenciar, que las respuestas que se dan dentro de cada factor están relacionadas entre sí mucho más que con las respuestas que el niño da en los otros dos factores.

### 2.3.3 Normas de interpretación comparativa de las puntuaciones: baremos y percentiles

¿El hecho de que un alumno obtenga una puntuación de 25 en la escala de disposición conductual, refleja que tiene un alto nivel de prejuicio? ¿Una puntuación global de 52 en el cuestionario de autoconcepto de Piers-Harris, qué significa? Para contestar a preguntas como éstas y poder interpretar las puntuaciones directas es necesario compararlas con normas o criterios (relativos a objetivos educativos o a las tendencias que se observan en *grupos normativos de referencia*, denominados así porque permiten establecer *normas de interpretación comparativa*).

La forma más frecuente de expresar las puntuaciones de un grupo normativo es en términos de percentiles. Una puntuación percentil indica el *porcentaje de personas del grupo que puntúa por debajo de una puntuación particular*. Estas puntuaciones son de naturaleza ordinal, es decir, muestran la posición relativa de un individuo con respecto a su grupo normativo. Por ejemplo, una puntuación que corresponde al percentil 75 indica que el sujeto que obtiene esta puntuación se sitúa por encima del 75% de las personas de su grupo.

Para utilizar los baremos que se presentan en este volumen: 1) se calcula la puntuación directa que cada sujeto obtiene; 2) se consulta la tabla de percentiles correspondiente a su grupo (que puede variar en función del curso y del grupo étnico); 3) y se busca cuál es el percentil equivalente a dicha puntuación empírica. Por ejemplo, si el alumno que ha obtenido en el cuestionario de Piers-Harris una puntuación directa global de 52 es de segundo curso (véase la tabla 30.7), significa que está en el percentil 15 (sólo el 15% de los alumnos de segundo obtienen puntuaciones menores a él). Mientras que si el alumno que ha obtenido dicha puntuación es de quinto curso (véase la tabla 31.7) equivale al percentil 20 (sólo el 20% de los alumnos de quinto obtienen puntuaciones inferiores). En ambos casos, una puntuación de 52 refleja baja autoestima así como la conveniencia de proporcionar experiencias que permitan desarrollarla, especialmente en el caso del alumno de segundo curso.

Las puntuaciones en percentiles tienen varias ventajas: dan una visión rápida y clara de la posición relativa de cada persona, son fáciles de comunicar a otras personas (profesores, familiares) y no están influidas por la forma de la distribución de las puntuaciones. Su principal dificultad es que las diferencias entre percentiles tienen un significado diferente dependiendo de su posición. Pequeñas diferencias entre puntuaciones en el rango medio de la distribución

pueden exhibir amplias diferencias en percentiles. Dicho en otras palabras, los percentiles tienden a sobreenfatizar las diferencias en la zona media de la distribución y disminuir las diferencias en los extremos.

Para la interpretación de un percentil, es esencial conocer cuál es el grupo normativo de referencia, ya que la interpretación de una misma puntuación directa puede cambiar con grupos de referencia distintos. En resumen, podemos establecer los siguientes requisitos para un grupo normativo: 1) *ser representativo de la población* con la que se pretende comparar; 2) *basarse en un número elevado de casos*; 3) *y ser actual*, basarse en una evaluación reciente.

Para los estudios de validación realizados en esta investigación (así como para los baremos que en este volumen se presentan) se ha utilizado la evaluación pretratamiento (tanto de los grupos experimentales como del grupo de control) descrita en el volumen tres. Evaluación que proporciona información sobre cómo es en general la adaptación escolar en contextos interétnicos (antes de aplicar los programas de intervención para el desarrollo de la tolerancia).

El grupo normativo estudiado está formado por alumnos de segundo y quinto curso de EGB, de centros educativos interétnicos. El grupo total es de 571 sujetos: 478 del grupo mayoritario y 93 de grupos étnicos minoritarios (fundamentalmente de la minoría gitana (82), asistententes a los colegios públicos situados en la periferia de Madrid que a continuación se mencionan: Severo Ochoa, Valle Inclán, Los Cármenes, Aravaca, Vasco Nuñez, Julio Cortazar, Garcia Morente, Madroño, Victor de la Serna, Concha Espina, Padre Mariana, Rca. del Brasil, Pedro Salinas, Lucero, La Rioja

La *distribución de la muestra por cursos* es: 319 alumnos de segundo (252 del grupo mayoritario y 67 de grupos étnicos minoritarios) y 252 de quinto (226 del grupo mayoritario y 26 de grupos minoritarios). La *distribución por sexos* es: 307 niños (249 del grupo mayoritario y 58 de grupos minoritarios) y 262 niñas (262 del grupo mayoritario y 35 de grupos minoritarios).

Para una descripción más detallada de la muestra puede consultarse el volumen tres.

**LA EVALUACION DE LA TOLERANCIA Y DE  
LAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS EN  
CONTEXTOS INTER-ETNICOS**

## CAPITULO 3

# LA EVALUACION DEL DESARROLLO DE LA TOLERANCIA Y LOS PREJUICIOS ETNICOS

### 3.1 Antecedentes

#### 3.1.1 Componentes del prejuicio

El término prejuicio hace referencia a una actitud negativa de los miembros de un grupo generalmente mayoritario hacia los de otro(s) grupo(s) generalmente minoritario(s):

Una adecuada conceptualización del prejuicio que permita evaluarlo para comprobar los cambios que en él se producen exige diferenciar tres componentes (Ashmore, 1970; Pinillos, 1982; Rosenfield y Stephan, 1981):

- 1) **El componente cognitivo o estereotipo**, conjunto de creencias sobre los rasgos de los miembros de un grupo que se hacen explícitas a través de etiquetas verbales.
- 2) **El componente afectivo o evaluativo**, evaluación negativa de un grupo junto con sentimientos de hostilidad hacia sus miembros.
- 3) **El componente conductual**, constituido por una intencionalidad de conducta negativa o/y una tendencia a conductas hostiles y de marginación hacia los miembros del grupo.

La evaluación de los dos primeros componentes suele hacerse de forma conjunta a través del **diferencial semántico y de una entrevista semiestructurada**. Para evaluar el tercer componente se utilizan generalmente **escalas de disposición conductual**.

Los estudios realizados sobre la adquisición de los diversos componentes del prejuicio sugieren la posibilidad de que se produzcan con una relativa independencia (Katz, 1976; Rosenfield y Stephan, 1981).

- 1) El desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades de categorización y explicación de las diferencias inter-étnicas influyen especialmente en el componente cognitivo del prejuicio.

- 2) Las actitudes que se observan en los agentes de socialización (padres, profesores, compañeros) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo-evaluativo del prejuicio.
- 3) Y las experiencias y situaciones inter-étnicas específicas que se han vivido con individuos del otro grupo influyen sobre todo en el componente conductual.

### 3.1.2 La naturaleza asimétrica del prejuicio étnico

Los estudios realizados con diversas minorías étnicas en desventaja reflejan la existencia de importantes diferencias en el grado de prejuicio inter-étnico y en la identificación personal entre los sujetos pertenecientes al grupo mayoritario y los sujetos pertenecientes al grupo minoritario (Clark y Clark, 1952; Amir y Sharan, 1984). Las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país con la minoría gitana, reflejan una tendencia similar (Baraja, 1991; Díaz-Aguado y Baraja, 1993); según la cual existe un superior nivel de prejuicio inter-étnico de los alumnos payos hacia los gitanos que de éstos hacia aquellos en todos los indicadores considerados: diferencial semántico, disposición conductual, interacción, estatus sociométrico. Comprobándose también la existencia en el grupo minoritario gitano de cierto nivel de prejuicio intra-grupo -hacia sí mismo- que se refleja en problemas de identificación étnica en un número significativo de alumnos gitanos; que ante las preguntas: "Si volvieras a nacer ¿qué te gustaría ser? (payo, gitano, te daría igual); ¿y qué te gustaría que fueran tus padres?", contestan que preferirían pertenecer al grupo mayoritario (que se percibe con más poder).

Los resultados que se acaban de resumir ponen de manifiesto la existencia de dos tipos de prejuicios: 1) un **prejuicio interétnico**, que es significativamente superior en el grupo mayoritario; 2) y un **prejuicio hacia el propio grupo** en los alumnos pertenecientes a la minoría.

Para evaluar el desarrollo de la tolerancia y establecer los objetivos educativos será necesario tener en cuenta tanto la asimetría del prejuicio inter-étnico (hacia el otro grupo) como la existencia en el grupo minoritario de un prejuicio intra-grupo, hacia sí mismo.

### 3.1.3 Diferencias evolutivas y prejuicios étnicos

El estudio del prejuicio en niños y adolescentes (Allport, 1954; Lambert y Klinenberg, 1967; Metz, 1980; Piaget y Weil, 1951; Katz, 1976; Martin y Halverson, 1981; Damon y Hart, 1982; Aboud y Skerry, 1984) permite diferenciar una serie de etapas universales estrechamente relacionadas con otras transformaciones cognitivo-evolutivas que se producen con la edad y que conducen, en general, a una progresiva superación del prejuicio.

- 1) En una **primera etapa** (que comprendería de los tres a los cinco años aproximadamente) los niños no diferencian entre las distintas categorías sociales o tienen un concepto vago de las mismas. Aunque aprenden las

etiquetas que sus padres asignan a determinados grupos e interiorizan los sentimientos asociados a dichas etiquetas, son incapaces de incluir en ellas con precisión a los individuos correspondientes (Allport, 1954; Elkind, 1961, 62, 63; Metz, 1980; Piaget y Weill, 1951)). Esta **falta de diferenciación** conduce a la **centración** en la orientación y posición del propio grupo de forma **absoluta**, aceptándola sin crítica, aunque no se conozca con exactitud (Metz, 1980).

- 2) En **una segunda etapa**, (que va de los cinco a los siete años aproximadamente) el niño es capaz de diferenciar correctamente entre el propio grupo, que tiende a sobrevalorar, y los otros grupos, que tiende a infravalorar (Allport, 1954; Alexander, 1980; Doyle y Beaudet, 1988; Loevinger, 1976). Todos los miembros del exogrupo son rechazados en cualquier circunstancia, siendo juzgados como inferiores al propio grupo en todos los aspectos (Allport, 1954).

Los sujetos de esta etapa son incapaces de reconocer diferencias individuales entre los miembros de un mismo grupo ni semejanzas intergrupales (Alexander, 1980; Doyle y Beaudet, 1988; Loevinger, 1976; Metz, 1980). Debido a la incapacidad para cambiar de perspectiva o para tener en cuenta al mismo tiempo varias dimensiones (etapa preoperacional), se asume erróneamente la semejanza de los miembros de un grupo étnico en atributos no relacionados con dicha pertenencia (Doyle y Beaudet, 1988).

Por otra parte, tanto la descripción de las personas (incluida la de uno mismo) como la de los grupos sociales se caracterizan en esta etapa por centrarse en un escaso número de constructos, físicamente observables (atributos externos, rasgos físicos y actividades), sin realizar inferencias ni tener en cuenta rasgos más sutiles de tipo psicológico (más difíciles de observar) (Doyle y Beaudet, 1988; Gollin, 1958; Lambert y Klinenberg, 1967; Scarlett y col., 1971; Supnick, 1967; Watts, 1944).

- 3) **La tercera etapa** se produce como consecuencia del pensamiento operatorio concreto. Gracias al cual el niño puede tener en cuenta al mismo tiempo varias dimensiones y reconocer, por tanto, que los miembros de otras etnias son semejantes a él en otros atributos distintos a los étnicos. Es capaz de observar que un atributo puede estar en el propio grupo y en los otros; observación que le permite percibir las semejanzas intergrupales. También aumenta la capacidad para percibir las diferencias individuales intragrupalas y, en consecuencia, la de descubrir tanto rasgos positivos como negativos en ambos grupos (Allport, 1954; Doyle y Beaudet, 1988; Metz, 1980).

Por otra parte, las descripciones de los grupos a partir de esta tercera etapa suponen un progresivo avance con respecto a la anterior, al incluir características psicológicas más abstractas; con las consecuencias que ello supone en la posibilidad de percepción de semejanzas entre los miembros de distintos grupos étnicos (Doyle y Beaudet, 1988). A partir de estas primeras abstracciones, se comienza a reconocer que otros grupos pueden

tener diferentes valores y creencias, que deberían ser aceptadas en base a normas generales de bondad e igualdad (Alexander, 1980; Loevinger, 1976).

- 4) Cabe distinguir una **cuarta etapa** evolutiva (que se produciría después del pensamiento formal), de superior complejidad conceptual; caracterizada por la coordinación de las diferencias y semejanzas, de tal forma que el propio grupo y los demás son entendidos sobre una base equivalente y recíproca; lo cual conduce a relativizar al propio grupo, conceptualizándolo como un grupo entre otros muchos (Metz, 1980).

Cada una de las cuatro etapas anteriormente resumidas proporciona, en principio, mejores recursos que las anteriores para superar los prejuicios (basados en una excesiva simplificación conceptual) debido a su superior complejidad cognitiva (Loevinger, 1976; Alexander, 1980) y ampliación de la perspectiva social adoptada.

## 3.2 Entrevista sobre el prejuicio étnico

### 3.2.1 Introducción

Un importante objetivo de nuestras investigaciones es avanzar en la comprensión y evaluación del prejuicio completando las medidas tradicionales de cuestionario (Diferencial Semántico y Escalas de Disposición Conductual e Identificación Étnica) con otras que puedan captar la estructura de razonamiento y la comprensión global de las diferencias y semejanzas inter-étnicas; resolviendo así algunos problemas que plantean los cuestionarios, especialmente en el grupo minoritario, al no poder captar cambios estructurales hacia la tolerancia que incluyan los dos prejuicios (hacia el propio grupo y hacia el otro grupo).

#### *Indicadores de prejuicio evaluados por la entrevista*

De acuerdo a las diferencias evolutivas descritas en el apartado anterior sobre la comprensión de las diferencias y semejanzas entre distintos grupos, la entrevista pretende evaluar los componentes cognitivo y evaluativo del prejuicio étnico a partir de los siguientes indicadores:

- 1) **Evaluación peyorativa del otro grupo étnico**, indicador que coincide con el componente afectivo evaluativo del prejuicio y que la entrevista pretende medir a través de las respuestas de los niños al preguntarles, por ejemplo: "Los gitanos ¿son mejores o peores que los payos?", "¿Te gustaría ir a un colegio sólo para payos?".
- 2) **Sesgo de atribución diferencial de la conducta en función del grupo étnico en situaciones hipotéticas**, se evalúa al comparar cómo explica el sujeto entrevistado la misma conducta de dos niños (uno del grupo mayoritario y otro del grupo minoritario) en situaciones hipotéticas idénticas.

- 3) **Sesgo de atribución diferencial de la conducta en función del grupo étnico en situaciones reales**, indicador de prejuicio que se evalúa de forma similar al anterior pero preguntando al niño entrevistado por problemas reales que ha tenido con compañeros del grupo mayoritario y del grupo minoritario.
- 4) **Uniformidad del estereotipo**, o tendencia a percibir a los miembros del otro grupo étnico de forma indiferenciada como si fueran un único individuo; ignorando las diferencias individuales dentro del otro grupo étnico así como las semejanzas entre los miembros del propio grupo y los del otro.
- 5) **Explicación racista de las diferencias étnicas**, que se perciben como inmodificables y sin tener en cuenta las influencias socio-ambientales e históricas que en ellas inciden.

En algunos niños del grupo minoritario, en los que se observen indicadores de prejuicio hacia su propio grupo, las definiciones anteriormente expuestas deben entenderse de forma que permitan reconocer ambos prejuicios simultáneamente.

Aunque tanto el componente cognitivo como el componente afectivo del prejuicio influyen en los distintos indicadores anteriormente definidos, cabe esperar una mayor influencia del componente cognitivo en los dos últimos (uniformidad del estereotipo y explicación racista) y del componente afectivo en el primero (evaluación peyorativa); así como una combinación de ambos componentes en la activación del sesgo atribucional en situaciones hipotéticas o reales.

### ***Objetivos de la definición de criterios de prejuicio***

Para poder considerar las respuestas que los niños dan a la entrevista en la evaluación de la eficacia del programa de intervención (comparando al grupo experimental y control antes y después de la intervención), es necesario definir con precisión los criterios en función de los cuales puntuar los distintos tipos de respuesta, de forma tal que puedan ser aplicados homogéneamente por distintos evaluadores y en distintas situaciones. La fiabilidad de dichos criterios, comprobada a partir de la correlación existente entre las puntuaciones dadas a la entrevista por diferentes evaluadores es muy alta ( $r > .94$ ).

Por otra parte, conocer cuáles son los indicadores de prejuicio y tolerancia que los alumnos manifiestan desde los primeros cursos puede servir de orientación para el profesor. De esta forma, *los criterios de valoración de la entrevista pueden ser también considerados como una secuencia de objetivos educativos*. Según la cual, conocer el nivel en el que se encuentran inicialmente los alumnos ayuda a definir con precisión cuáles son los objetivos a conseguir (hacia los niveles siguientes) así como a comprobar con posterioridad si se ha producido progreso o no.

La evaluación del quinto indicador de prejuicio, *explicación racista de las diferencias*, parece ser más difícil de realizar. En las investigaciones experi-

mentales llevadas a cabo hasta el momento no hemos podido considerar dicho indicador para evaluar la eficacia del programa por carecer de información suficiente en una muestra representativa. Lo hemos incluido aquí a pesar de dichas dificultades debido a su especial relevancia y susceptibilidad de modificación a través de procesos de enseñanza-aprendizaje.

### *Los criterios de prejuicio como fases evolutivas*

Puede establecerse cierto paralelismo entre las diferencias que se observan en la entrevista en los dos indicadores de prejuicio más relacionados con el componente cognitivo (uniformidad del estereotipo, y explicación de las diferencias) y el cambio evolutivo que se describe en el apartado anterior en torno a la comprensión de las diferencias interétnicas (entre la segunda y la tercera etapa). Por eso hemos denominado fases a los distintos niveles identificados en estos dos indicadores. El carácter evolutivo resulta menos evidente en los dos indicadores relacionados con la utilización de sesgos: en la explicación de la conducta en función del grupo étnico y en la evaluación peyorativa. Razón por la cual, no utilizamos en este caso el término de fase sino simplemente el de puntuación.

Conviene tener en cuenta que como la puntuación refleja grado de prejuicio, las primeras fases se corresponden con las puntuaciones más altas, y que las puntuaciones van disminuyendo en las fases siguientes.

Como los niveles identificados dependen de las características de la muestra estudiada (de segundo y quinto de EGB) su significación debe limitarse a dichas edades. Más allá de las cuales cabe esperar niveles de comprensión de las diferencias étnicas más desarrollados. Conviene tener en cuenta que las últimas fases que se describen pueden ser alcanzadas incluso por los niños de segundo curso después de haber participado en el programa de intervención (como se refleja en algunos protocolos que a continuación se incluyen); lo cual nos permite situarlas dentro de la *zona de desarrollo próximo* de dichos niños; aunque antes de aplicar los programas sólo se observen en los niños de más edad.

#### **3.2.2 Evaluación peyorativa**

Este criterio pretende medir el componente afectivo evaluativo del prejuicio a través de la valoración que los niños hacen de los miembros del otro grupo étnico como mejores, peores o iguales al suyo, y el grado en que les gusta relacionarse con ellos. Es evaluado básicamente a través de las respuestas que el niño da ante la pregunta 8 (a) de la entrevista; que en contextos en los que interactúan niños payos y gitanos es: "Los gitanos (los individuos del otro grupo étnico) *son mejores o peores que los payos* (los miembros de su grupo étnico)?" y "¿*Te gustaría ir a un colegio sólo para payos* (su grupo étnico)?".

En este criterio se han encontrado cuatro niveles de prejuicio. Sus puntuaciones van desde 0 (mínimo prejuicio) a 3 (máximo prejuicio).

**Puntuación 3.** Cuando se cumplen las dos condiciones siguientes: 1) considera que los miembros del otro grupo son peores que los del suyo; 2) y preferiría que no estuviesen en su colegio.

Raquel (11 años): “Me gustaría que sólo hubiese payos en el colegio porque no somos tan pegones. *Los gitanos, ¿son peores o mejores que los payos?* Son peores, porque son peleones y envidiosos”.

**Puntuación 2.** Cuando se cumple sólo una de las dos condiciones siguientes: 1) considera que los miembros del otro grupo son peores que los del suyo; 2) o preferiría que no estuviesen en su colegio.

Pedro (8 años): “Me da igual que haya gitanos en el colegio porque yo no me pego con nadie *Los gitanos, ¿son peores o mejores que los payos?* Son peores porque les da todo igual: si les compran algo, lo dan; se manchan la ropa... y los payos, algunos no”.

María (8 años): “Me gusta como estoy aquí, porque juego con los payos, no me pegan, son muy buenos. *Los gitanos, ¿son peores o mejores que los payos?* Son peores los gitanos, porque los gitanos pegamos mucho y somos más malos; decimos: te voy a pegar y voy a llamar a mi primo. *¿Por que dicen eso?* Porque les gusta hacerse los chulos. *¿Y por qué les gusta hacerse los chulos?* No sé”.

Juan (8 años): “Me gustaría que sólo hubiese payos en el colegio porque el comportamiento de todas las clases sería igual. *Los gitanos, ¿son peores o mejores que los payos?* Hay algunos que son mejores que los payos, no son como los otros. *¿Por qué no son como los otros?* Porque se creen payos o querían ser payos”.

**Puntuación 1** Cuando: 1) no se llega a una valoración similar de los dos grupos pero se mencionan cualidades positivas y/o negativas en ambos; 2) y se expresa una actitud positiva o ambivalente hacia la presencia de niños del otro grupo en el colegio.

Pilar (8 años): “No me gustaría ir a un colegio donde todos los niños fuesen gitanos, porque los payos se portan muy bien conmigo y se ajuntan conmigo. *Los gitanos, ¿son peores o mejores que los payos?* Unos son mejores y otros peores: algunos se portan peor y otros mejor”.

Carmen (8 años): “Son peores los gitanos porque los gitanos pegamos mucho y somos más malos. *Por qué crees que sois más malos y pegais?* Porque decimos: te voy a pegar, voy a llamar a mi primo. *¿Y por qué decís eso?* Porque les gusta hacerse los chulos; *¿Sois iguales o mejores en algo que los payos?* Somos iguales de guapos, somos más limpios que los payos porque todos los días nos duchamos. *¿Preferirías ir a un colegio donde todos los niños fuesen gitanos?* Me gusta estar aquí porque juego

con los payos; no pegan y son muy buenos. Yo quiero jugar con los payos, pero otros gitanos no quieren jugar conmigo porque me voy con los payos; me dicen: ahora te vas con los payos”.

Eva (10 años): “¿Te gustaría ir a un colegio donde sólo hubiese niños payos? No, ellos tienen que estar donde nosotros; si tienes que estar con gitanos, pues lo estás. Me da igual porque tienen que estar en el colegio aprendiendo. *Los gitanos, ¿son peores o mejores que los payos?* Son iguales, porque a veces ellos hacen los mismo que nosotros: en la clase, también hacen los deberes. Los payos también pegan.”

**Puntuación 0.** Cuando la valoración de los miembros de ambos grupos étnicos es similar, no se atribuyen estereotipos negativos a ninguno de ellos, y se manifiesta una actitud positiva hacia la presencia de niños del otro grupo étnico en el colegio.

Enrique (10 años): “Me gusta más este colegio porque se intercambian culturas. En otro colegio sólo conocería payos, y aquí puedes conocer otras razas, como los gitanos, y te sirve para aprender de ellos cosas que te pueden servir. *Los gitanos ¿son peores o mejores que los payos?* Son iguales y, además, iguales ante la ley; no se tiene que diferenciar por raza o por religión, y así lo dice el artículo 14 de La Constitución”.

### ***Eficacia del programa para superar la evaluación peyorativa del otro grupo étnico***

Los alumnos que participan en el programa disminuyen su evaluación peyorativa del otro grupo étnico de forma significativa, como se refleja en la respuesta de Enrique (un alumno de segundo de EGB). El nivel de significación alcanzado en este criterio varía en las distintas investigaciones desde una significación muy alta ( $p < .000$ ) hasta una significación marginal ( $p = 0.157$ ).

Enrique (7 años) antes de la intervención. “No me gusta que haya gitanos y preferiría ir a un colegio donde no hubiera. Mi madre me dice que no me acerque a ellos porque tienen piojos. Son peores porque tienen piojos y pegan”.

Enrique, después de la intervención. “Me da igual que haya gitanos en el colegio porque ellos también tienen que aprender. Son iguales, porque ellos hacen lo mismo que nosotros, a veces lo hacen mejor”.

La actitud de Enrique parece haber cambiado llevándole a reconocer la existencia de semejanzas de comportamiento entre payos y gitanos así como la necesidad compartida de aprender y la posibilidad de que los miembros del otro grupo puedan hacer algunas cosas mejor que los de su propio grupo. El cambio de la puntuación de Enrique en este criterio ha sido muy significativo, pasando de un 3 (antes de la intervención) a un 0 (después de la intervención).

### 3.2.3 Sesgo de atribución diferencial de la conducta en función del grupo étnico en situaciones hipotéticas

Este criterio pretende medir el grado en que los sujetos explican de modo diferencial la conducta en función de la pertenencia a uno u otro grupo étnico en situaciones hipotéticas. Se evalúa a través de la primera pregunta de la entrevista al comparar cómo explica el sujeto entrevistado la misma conducta de dos niños (uno del grupo mayoritario y otro del grupo minoritario).

La puntuación para las respuestas que los niños dan a la historia hipotética va de 0 (mínimo prejuicio) a 3 (máximo prejuicio).

Para evaluar este criterio, es necesario comparar las respuestas dadas en las dos situaciones (1) cuando el que quita los cromos pertenece al mismo grupo étnico; 2) y cuando pertenece al otro). Es necesario tener en cuenta al mismo tiempo la explicación que el sujeto hace sobre la causa de dichas conductas y cómo cree que el personaje de la historia resolvería el conflicto (solución). La forma de puntuar es la siguiente:

**Puntuación 3.** Cuando tanto la causa como la solución son diferentes en función de los estereotipos existentes sobre el otro grupo étnico.

Elena (7 años):

Situación 1: “¿Por qué se los quitó? Porque ella no tenía nada para jugar. ¿Qué podía hacer para que se los devolviera? Decirla que me los tiene que dar porque no es suyo y no está bien”.

Situación 2: “¿Por qué se los quitó? Porque los gitanos son malos. ¿Qué podía hacer para que se los devolviera? Decírselo a su hermano y si no, se tendrá que defender sola. ¿Por qué dices que los gitanos son malos? Porque los niños payos no quitan nada o muy poco, y los gitanos quitan lapiceros, pinturas, y esas cosas. ¿Y por qué cuando la niña es gitana, Ana no le diría que se los diera? Porque los gitanos no hacen caso.

Marina (11 años):

Situación 1: “¿Por qué se los quitó? Porque es mala. ¿Qué podía hacer para que se los devolviera? Pedírselo por favor”.

Situación 2: “¿Por qué se los quitó? Porque es gitana y le da envidia. ¿Qué podía hacer para que se los devolviera? Darle cien pesetas a cambio. ¿Por qué en la primera historia dices que se los quita porque la niña es mala, y en la segunda historia, cuando la niña es gitana, dices que se los quita porque le da envidia y porque es gitana? Porque los gitanos son más malos y quitan más cosas que los payos ¿Por qué crees que quitan más cosas? Porque un día le quitaron a una niña un estuche; faltaba y lo tenían los gitanos en sus carteras. ¿Por qué en la primera historia dices que Ana le pediría por favor a la otra niña que le devolviera los cromos, y en la segunda historia, cuando la niña es gitana, le darías dinero a cambio? Porque las gitanas no te lo dan si se lo pides. ¿Cómo lo sabes? Porque una vez me quitaron el balón, se lo pedí y no me lo daban; son diferentes a los payos”.

**Puntuación 2.** Cuando la causa o la solución son diferentes y se explican en función del estereotipo existente sobre el otro grupo étnico.

Clara (7 años):

Situación 1: "Se los quitó porque era mala"

Situación 2: "Se los quitó porque era maleducada. *La niña paya ¿también era maleducada?* La niña gitana es más mala porque pega a toda la gente. *¿Por qué sabes que pega a toda la gente?* Porque los gitanos son muy malos: los veo pegar a la gente".

**Puntuación 1.** Cuando la causa o la solución en una situación son diferentes a las de la otra pero no se da una explicación muy estereotipada.

Juan (7 años):

Situación 1: "*¿Qué podía hacer Enrique para que le devolviera los cromos?* Pedírselo por favor".

Situación 2: "*¿Qué podía hacer Enrique para que le devolviera los cromos?* Llamar a su hermano, que es gitano, y decirle que se lo de. *¿Por qué cuando el niño es gitano, Enrique no se lo pide por favor?* No sé".

Luisa (11 años):

Situación 1: "*¿Por qué se los quitó?* Porque los quería ella".

Situación 2: "*¿Por qué se los quitó?* Porque tiene envidia. *¿Por qué en la primera historia, cuando la niña es paya, dices que se los quitó porque los quería, y en la segunda historia, cuando es gitana, dices que se los quitó porque tenía envidia?* Es lo mismo, ellos algunas veces son igual que nosotros".

**Puntuación 0.** Cuando la causa y la solución sugeridas en las dos situaciones son similares.

Blanca (11 años):

Situación 1: "*¿Por qué se los quitó?* Porque le dio la gana. *¿Qué podía hacer Ana para que se los devolviera?* Decírselo a sus profesores".

Situación 2: "*¿Por qué se los quitó?* Porque le dio la gana. *¿Qué podía hacer Ana para que se los devolviera?* Decírselo a sus profesores".

### ***Eficacia del programa en la superación del sesgo atribucional en situaciones hipótéticas***

El programa de intervención aplicado por los profesores ha resultado significativamente eficaz para reducir el sesgo atribucional de la conducta en situaciones hipótéticas, como reflejan las respuestas de Dolores que incluimos a continuación:

Dolores (9 años), antes de la intervención: “Ana llevó unos cromos al colegio y Elena, una niña paya, (del mismo grupo que la niña entrevistada) se los quitó *¿Por qué se los quitó?* Porque le dice que le dé uno y no quiere *¿Qué podía hacer Ana para que se los devolviera?* Decírselo al profesor. *¿Crees que daría resultado?* Sí, porque si no, luego le castiga. *Unos días después quien le quitó los cromos a Ana fue Sara, una niña gitana, ¿por qué se los quitó?* Porque es mala *¿Qué podía hacer Ana para que se los devolviera?* Decírselo al profesor. *¿Crees que daría resultado?* Sí, porque si no, le expulsarían *¿Por qué expulsarían del colegio a Sara en vez de castigarle como a Elena?* Porque los gitanos son distintos a los payos, si les castigan luego pegan. La paya no va a pegar. *¿Por qué crees que Sara cuando le quita los cromos lo hace porque es mala y Elena lo hace porque se lo ha pedido y Ana no se lo ha dado?* Porque la gitana quiere adueñarse de todo y la otra sólo quiere uno”.

Dolores, después de la intervención: “*¿Por qué Elena le quitó los cromos a Ana?* Se los quitó porque no los tenía y quería tenerlos. *¿Qué podía hacer Ana para que se los devolviera?* Decírselo a la directora. *¿Crees que daría resultado?* Sí, si no se lo diría al profesor. *¿Por qué se los devolvería?* Porque si no el profesor le castiga. *Unos días después quien le quitó los cromos a Ana fue Sara, una niña gitana, ¿Por qué se los quitó?* Se los quitó por lo mismo de antes. *¿Qué podía hacer Ana para que se los devolviera?* Haría lo mismo. *¿Crees que se los devolvería?* Sí, lo mismo que antes”.

Antes de la intervención, Dolores explica la conducta de la niña gitana de forma sesgada, atribuyéndola a una característica negativa estable que parece deducir automáticamente de su identidad étnica (“porque es mala”); mientras que cuando la misma conducta es realizada por una niña paya es atribuida a una motivación situacional que surge además después de haber intentado una conducta positiva (“porque lo ha pedido y no se lo ha dado”). Cree, por otra parte, que si la niña gitana no devuelve los cromos sería expulsada del colegio porque otro tipo de sanción no daría resultado, al contrario de lo que cree que sucedería en el caso de la niña paya. En la entrevista de Dolores antes de la intervención se refleja con claridad que el prejuicio étnico produce una tendencia a explicar la conducta de los miembros del otro grupo de la peor forma posible, sesgo que impide el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad.

Después de la intervención, Dolores explica la conducta de las dos niñas de forma similar haciendo referencia a una motivación situacional y cree, además, que su solución podría ser la misma. Parece, por tanto, que el programa ha logrado eliminar en Dolores el sesgo de atribución diferencial de la conducta en situaciones hipotéticas. El cambio de puntuación en este criterio ha sido muy significativo, pasando de un 3 (causa y solución diferentes) a un 0 (causa y solución similares).

### 3.2.4 Sesgo de atribución diferencial de la conducta en función del grupo étnico en situaciones reales

Este criterio pretende medir el grado en que se explica de modo diferencial la conducta en función de la pertenencia a uno u otro grupo étnico en situaciones reales. Se evalúa al comparar cómo explica el sujeto entrevistado un conflicto real ocurrido con dos niños (uno del grupo mayoritario y otro del grupo minoritario) a partir de preguntas que en contextos en los que interactúan payos y gitanos son: 1) “¿Has tenido alguna vez algún problema con un niño gitano?”, “¿Por qué crees que se produjo?;” 2) “¿Te ha pasado algo parecido con un niño payo?”. Al comparar las respuestas que se dan en las dos situaciones es necesario tener en cuenta tanto la causa de la conducta como la solución que propone.

La puntuación para las respuestas que los niños dan a dichas preguntas va de 0 (mínimo prejuicio) a 2 (máximo prejuicio).

**Puntuación 2.** Cuando se dan las dos condiciones siguientes: 1) la causa es diferente o no se encuentra ningún problema similar con miembros del propio grupo étnico; 2) y para explicar los problemas se recurre a estereotipos.

Clara (8 años): “¿Me puedes contar algún problema que hayas tenido con algún niño gitano? Amara algunas veces se mete conmigo. Cuéntame qué pasó la última vez. Me empujó hacia atrás, se metió conmigo. ¿Por qué crees que te empujó? Porque tenía ganas de pelea. ¿Y tú qué hiciste? Me fui. ¿Y te ha empujado alguna vez algún niño payo o te ha pasado algo parecido? No”.

Dolores (8 años): “¿Me puedes contar algún problema que hayas tenido con algún niño gitano? Luisa, un día, me quitó un globo. ¿Por qué crees que te lo quitó? Porque las gitanas son muy avariciosas. ¿Y alguna niña paya te ha quitado alguna vez algo o te ha pasado algo parecido? Sí, un día una niña paya me quitó una cosa y no me la quería dar. ¿Por qué crees que te la quitó? Porque se quería reír de mí porque era mayor”.

**Puntuación 1.** Cuando la causa es diferente en las dos situaciones pero no se hace referencia a estereotipos.

Carmen (8 años): “¿Me puedes contar algún problema que hayas tenido con algún niño de tu clase? Raquel se va con Erica, y cuando no está Erika se va conmigo. ¿Por qué crees que cuando está Erica no se va contigo? Porque le gusta más ella, dice que es muy buena. ¿Has tenido alguna un problema parecido con un niño o una niña gitana? No”.

**Puntuación 0.** Cuando la causa es similar en ambas situaciones sin hacer referencia a estereotipos.

Isabel (10 años): “*¿Me puedes contar algún problema que hayas tenido con algún niño gitano?* Un día Soraya abrió la puerta y dijo a la señorita que había sido yo. *¿Por qué crees que hizo esto?* Para quitarse las culpas ella. *¿Y has tenido un problema parecido con un niño payo?* Un niño tiró el balón al barro y dijo que fui yo. *¿Por qué crees que dijo eso?* Para que no le pegasen y no le hiciesen limpiar el balón”.

### ***Eficacia del programa de intervención en la superación del sesgo atribucional en situaciones reales***

El programa de intervención aplicado por experimentadores en investigaciones anteriores (Díaz-Aguado y Baraja, 1993) con niños de 6-7 años, ha resultado significativamente eficaz para reducir el sesgo atribucional de la conducta en situaciones reales, como reflejan las respuestas de Pilar que incluimos a continuación:

Pilar, antes de la intervención. “*¿Me puedes contar algún problema que hayas tenido con algún niño gitano?* Gema, un día me quitó un globo. *¿Por qué crees que te lo quitó?* Porque las gitanas son muy avariciosas. *¿Te ha pasado algo parecido con una niña paya?* Sí, un día una niña paya me quitó una cosa. *¿Por qué crees que te la quitó?* Porque era mayor y se quería reír de mí”.

Pilar, después de la intervención: “*¿Me puedes contar algún problema que hayas tenido con algún niño gitano?* Una niña abrió la puerta y dijo a la señorita que había sido yo. *¿Y por qué le dijo a la señorita eso?* Para que no le echasen las culpas a ella. *¿Te ha pasado algo parecido con una niña paya?* Sí, una niña tiró un balón al barro y dijo que fui yo. *¿Por qué crees que dijo eso?* Para que no le hiciesen limpiar el balón”.

Antes de la intervención, Pilar explica la situación ocurrida con la niña gitana en función de un estereotipo existente (“son avariciosas”), mientras que no realiza atribuciones estereotipadas en el suceso que ha vivido con la niña del grupo mayoritario. Después de la intervención no existen sesgos atribucionales de la conducta en función del grupo étnico. La puntuación de Pilar antes de la intervención es un 2 (causa diferente en función de estereotipos), mientras que después es un 0 (causa similar).

### **3.2.5 Uniformidad del estereotipo**

El indicador de prejuicio denominado uniformidad del estereotipo se identifica por la tendencia a percibir a los miembros de un grupo étnico de forma indiferenciada como si fueran un único individuo, ignorando las diferencias in-

dividuales dentro de dicho grupo (sin diferenciación intragrupo) así como las semejanzas que comparten con los miembros de otros grupos (diferenciación intergrupala absoluta).

En este criterio se han encontrado cuatro etapas evolutivas. Sus puntuaciones van desde 3 (máximo prejuicio) a 0 (mínimo prejuicio).

### **Puntuación 3 (máximo prejuicio): diferenciación intergrupala absoluta**

Existe plena uniformidad del estereotipo en los distintos atributos mencionados, considerando únicamente diferencias entre los dos grupos étnicos, sin tener en cuenta ninguna semejanza, o considerando sólo semejanzas físicas. No se consideran diferencias individuales entre los miembros del grupo étnico.

Juan (7 años): "Todos los gitanos son pegones. Son diferentes porque roban, pegan. . . y nosotros no".

### **Puntuación 2: diferenciación intragrupal con predominio de estereotipos**

Se distinguen algunas diferencias individuales entre los miembros del otro grupo étnico, pero predominan los estereotipos. En cuanto a las diferencias y semejanzas que el sujeto percibe entre dicho grupo y el suyo, pueden incluirse en esta etapa dos criterios:

- 1) Cuando solo se consideran diferencias entre los dos grupos étnicos o una igualdad meramente física.

Ana (7 años): "Yo no me ajunto con los gitanos porque dice mucha gente que tienen "pipis". A la seño le hacen burla; son muy malos, te pegan. Te dicen: dame eso y hay que decirles que no. *¿Todos te pegan?* Hay algunos que sí y otros que no. *¿Los gitanos son diferentes a los payos o tienen también cosas iguales?* Son diferentes en la ropa y en los calcetines. *¿Por qué?* Porque los llevan sucios. Dice la gente que son como negros y eso es verdad, que yo los he visto; nosotros somos más blancos. *¿Y en algo son iguales a los payos?* En que tienen juguetes y lavadoras; son iguales los que tienen la cara, las orejas. . . limpias".

- 2) Cuando se consideran semejanzas y diferencias entre los dos grupos, pero se justifica la semejanza haciendo referencia a atributos generalmente asociados a su propio grupo; o/y la diferencia, a estereotipos negativos de uno de los grupos.

Eva (8 años): "Algunos gitanos te defienden y otros te pegan. *¿Los payos no pegan?* Pegan más los gitanos. *¿Por qué?* Porque parece que quieren probar la mano y se creen muy listos porque son gitanos. *¿por qué pegan?*

Porque son gitanos y son negros. Hay gitanos que son como yo de blanca, porque sólo uno de los padres es gitano. *¿Los gitanos son diferentes a los payos o tienen también cosas iguales?* Son diferentes porque son más pegones y son negros, se hacen más los chulos, algunos tienen mocos y son muy sucios; queman la ropa nueva todos los días y les dan mil pesetas. *¿En algo son iguales?* En que algunos son blancos, no pegan, son normales; tienen el dinero que necesitan y tienen que ir al banco a por dinero como los payos”.

### **Puntuación 1: *diferenciación intragrupal con reconocimiento de atributos positivos en el otro grupo***

En esta etapa el niño: 1) diferencia entre los miembros de la otra etnia (aunque diga que todos son iguales en un rasgo físico o muy general no peyorativo); 2) reconoce en dicho grupo algunos atributos positivos, aunque haga referencia a ciertos estereotipos; 3) y considera algunas semejanzas entre ambos grupos étnicos.

Sara (8 años): “Algunos payos son buenos y otros son malos. Algunos se portan bien conmigo. *¿Por qué dices que algunos son malos?* Porque tratan mal a la gente, pegan a las chicas. *¿Los gitanos son diferentes a los payos o tienen también cosas iguales?* Son iguales en ser buenos, portarse bien en clase y hacer bien todo”.

### **Puntuación 0: *diferenciación individualizada***

En esta etapa existe una diferenciación individualizada entre los miembros del otro grupo étnico, sin hacer referencia a ningún estereotipo. Por otra parte, el sujeto reconoce semejanzas intergrupales a un nivel más abstracto que en las etapas anteriores.

Andrés (10 años): “*¿Los gitanos son todos iguales o no?* No, se diferencian en cómo comprenden las cosas, en cómo se adaptan al colegio, etc. . . . *Los gitanos ¿son diferentes a los payos o tienen también cosas iguales?* Son iguales, en cuanto que son personas, y diferentes, no porque sean payos o gitanos, sino porque cada uno vive su propia vida”.

### **Eficacia del programa de intervención en la superación de la uniformidad del estereotipo**

La eficacia del programa parece ser en esta dimensión especialmente significativa ( $p = .016$ ). Los alumnos que participaron en el programa disminuyen en esta dimensión cognitiva del prejuicio en una dirección similar a la reflejada por Andrés (un alumno de segundo de EGB del grupo experimental); mientras que, por el contrario, los alumnos del grupo de control, que no participaron en él, aumentan.

Andrés (8 años) antes de la intervención. “¿Cómo son los gitanos? Tienen la piel morena, viven en chabolas, venden cosas, algunas veces roban. Son pobres, no llevan ropas muy bonitas. ¿Por qué crees que son más morenos? No lo sé. ¿Por qué viven en chabolas? Porque son pobres. ¿Y por qué son pobres? Porque no son gente de dinero. ¿Por qué dices que algunas veces roban? Porque ellos quieren. ¿Cómo sabes que son así? Cuando voy por ahí de paseo, veo que venden cosas y viven en chabolas. Cuando voy por mi barrio, les he visto robar y que duermen en la calle. También lo he visto en una película. ¿Los niños gitanos son todos iguales o no? No, bueno sí: todos viven en chabolas, venden cosas y nosotros no. Todos son pobres y algunos roban pero otros no. *Los niños gitanos ¿son diferentes o iguales que los payos?* Son diferentes porque ellos son pobres y nosotros no, en que ellos no se lavan y nosotros sí.”

Andrés, después de la intervención. “¿Cómo son los gitanos? Manolito me cae bien, pero Consuelo un poco peor, porque algunas veces dice palabrotas. ¿Cómo sabes que dice palabrotas? Porque alguna vez me lo han dicho los niños de mi clase. De los otros niños no sé cómo serán, porque como yo no estoy en otros colegios, pues no lo sé. Los de éste, algunos serán buenos y otros malos, algunos pegarán y otros no. Manolito nunca pega. ¿Los niños gitanos son diferentes o iguales que los payos? Son diferentes e iguales. Diferentes porque los payos tienen una casa que tiene muchas habitaciones y ellos a lo mejor tienen pocas: ellos viven en chabolas porque son pobres. ¿Por qué son pobres? Porque los padres trabajan, pero no tienen mucho dinero. ¿Por qué no tienen mucho dinero? Porque les da poco dinero el jefe donde trabajan. ¿Y por qué les da poco dinero? Eso no lo sé. También son diferentes en que ellos escriben en cartillas y nosotros no, porque ellos tienen que aprender las letras y nosotros ya las sabemos. ¿Y por qué ellos no las saben y vosotros sí? Porque nosotros empezamos a venir al colegio antes y ellos después. Si ellos hubieran empezado cuando nosotros, pues sabrían las letras y eso. ¿Por qué decías antes que también son iguales que vosotros? Porque ellos se divierten y juegan igual que nosotros”.

Las diferencias entre las respuestas de Andrés antes y después de la intervención indican un progreso muy significativo en: 1) la percepción de diferencias individuales entre los miembros del otro grupo étnico; 2) la consideración tanto de diferencias como de semejanzas interétnicas; 3) y el razonamiento utilizado para explicar las diferencias entre payos y gitanos, que refleja una mejor comprensión de las causas socioculturales que las originan. La puntuación de Andrés antes de la intervención es un 2 (Segunda Etapa: diferenciación intragrupal con predominio de estereotipos), y después de la misma es un 1 (Tercera Etapa: diferenciación intragrupal con reconocimiento de atributos positivos en el otro grupo).

### 3.2.6 Explicación racista de las diferencias étnicas

Este criterio pretende medir el grado en que las diferencias étnicas se perciben como inmodificables y sin tener en cuenta las influencias socio-ambientales

que en ellas inciden. Se han encontrado cuatro fases, por eso sus puntuaciones van desde 0 (comprensión de las causas socioambientales) a 3 (explicación racista de las diferencias étnicas).

### **Puntuación 3. Total incomprensión de causas socioambientales y explicación racista de las diferencias étnicas**

Para explicar las diferencias que se observan entre los individuos de distintos grupos étnicos no se consideran en absoluto las posibles influencias socio-ambientales sino que se hace referencia a características innatas o físicas y, por tanto, inmodificables.

Ana (7 años): “Porque son gitanos. Han nacido así y sus padres se han peleado mucho y sus padres son los que los crían. *¿Porqué dices que los gitanos son malos?* Porque son gitanos y los gitanos son muy malos. *¿Pero por qué son malos?* Porque nacen muy malos; sus padres, de pequeños, también son muy malos”.

Pedro (7 años): “Porque han nacido en una especie que son malos. *¿Todos son malos?* Son buenos o malos, depende de cómo sean sus padres: si son buenos, son buenos, y si son malos, son malos”.

### **Puntuación 2. Transición entre la explicación racista de las diferencias y el inicio de la comprensión de causas socioambientales**

Aunque no se haga referencia a características innatas o físicas, las diferencias que se observan se atribuyen a causas que se derivan de forma automática de la pertenencia al grupo étnico (“lo hacen porque quieren”), ignorando la influencia de las causas socioambientales. Se comienza a reconocer la posibilidad de que los miembros del otro grupo cambien y se sugieren como posibles condiciones de cambio la obediencia a la autoridad y el castigo.

Teresa (7 años): “*¿Cómo crees que son los gitanos?* Me pegan, son unos pegones; son muy malos. *¿Por qué son malos?* Porque desobedecen a la señorita *¿Y por qué la desobedecen?* Porque ellos quieren, no quieren venir al colegio. *¿Por qué no quieren venir al colegio?* Vienen para jugar; quieren pegar a toda la gente. *¿Por qué quieren pegar?* Porque no están bien educados. *¿Quién les educa?* Sus padres y sus madres. *¿Y por qué no están bien educados?* Porque ellos no quieren educarlos; sus padres quieren que peguen a los niños. *¿Cómo podrían educarlos?* Que no aprendan a pegar. *¿Y qué tendrían que hacer para que no aprendan a pegar?* Que no les enseñaran a pelear y castigarlos para que se porten bien”.

Juan (7 años): “Los padres de los gitanos también están mal educados: comen con la boca abierta, no se lavan los dientes, cosas así. *¿Y tú cómo lo sabes?* Mi padre ha ido a muchas casas y los ve: un día preguntó a un gitano y veía que estaba muy sucio. *¿Por qué no se lavan?* Porque

no quieren. *¿Tienen agua?* Sí, pero no les gusta el agua y tienen miedo y otros no se quieren lavar. *¿Qué habría que hacer para que cambiaran?* Sus padres tendrían que estar muy bien educados, hay algunos que están bien educados y otros que no”.

Enrique (10 años): “Unos estudian y otros pasan de los profesores, porque no les interesa estudiar. *¿Por qué no les interesa estudiar?* Porque no saben lo que les puede venir en el futuro. *¿Por que no lo saben?* Porque sus padres no les hablan ni se interesan por ellos. *¿Cómo podrían cambiar?* No sé. *¿Tú podrías hacer algo para que cambien?* Nada, es si ellos quieren. *¿Y la señorita puede hacer algo?* Nada nos enseña igual a unos y a otros; algunos gitanos quieren estudiar y otros no.”

### **Puntuación 1: Inicio de la comprensión de las causas socioambientales**

Se hace referencia a la influencia que las causas socioambientales procedentes del entorno inmediato tienen en las diferencias inter-étnicas o intra-étnicas; sin comprender aún las causas que a su vez inciden en las primeras (macrosociales). Las explicaciones de las diferencias suelen hacer referencia a la educación transmitida por los adultos (padres y profesores). Se manifiesta la posibilidad de cambiar las actuales diferencias a través del castigo o la transmisión verbal de pautas de comportamiento.

Isabel (10 años): “A los que se portan mal sus padres les dicen: si te pegan, tú pega; a los que se portan bien les dicen: tú no pegues hasta que no te peguen”. (Isabel es quinquillera).

Juan (10 años): “A algunos sus padres les educan y a otros no. *¿Cómo educan los padres?* Les dice que no peguen a nadie. *El profesor ¿puede hacer algo para que los niños payos cambien?* Que nos dijese que tenemos que ser amigos y no pegarnos”. (Juan es gitano).

Pedro (10 años): “Los payos no quieren peleas, sin embargo los padres gitanos dicen a sus hijos: ¡na más que te metas en pelea, pegalós! Por eso son más chulos los gitanos que los payos. *¿Podrían cambiar los payos?* Sí. *¿Cómo?* Que les eduquen sus padres. *¿Cómo les tienen que educar?* Que les castiguen, que les peguen un poquito más”. (Pedro es gitano).

### **Puntuación 0. Comprensión de la influencia de las causas socioambientales**

Para explicar las diferencias étnicas se empiezan a tener en cuenta las causas socio-económicas que van más allá del entorno inmediato del sujeto, aunque se expliquen en terminos concretos. Por ejemplo, los niños hacen referencia al hecho de que los padres hayan ido o no a la escuela, la edad en la que se comienza y abandona la escolarización, el trato re-

cibido en las interacciones sociales o las oportunidades laborales. Como posibilidad de cambio se sugieren actuaciones positivas, superando la orientación al castigo de las fases anteriores.

Pedro (11 años): "Algunos pegan porque otros les pegan. *¿Cómo podrían cambiar?* Que nos hiciésemos amigos de ellos y así no pegarían tanto. *¿Cómo podrían cambiar los payos?* Si pensarán más en que no existen diferencias entre unos y otros, tal vez cambiarían. *¿Tú podrías hacer algo para que cambien?* Lo que hago es no pegarme con ellos. Creo que son los payos los que no quieren acercarse a los gitanos. Puede que porque nos portamos mal con ellos".

Andrés (9 años): "Los gitanos viven en chabolas porque son pobres; sus padres trabajan, pero no tienen mucho dinero porque les da poco el jefe donde trabajan. . . Escriben en cartillas porque ellos tienen que aprender las letras y nosotros ya nos las sabemos. *¿Por qué ellos no las saben?* Porque nosotros empezamos antes el colegio y ellos después. Si ellos hubieran empezado cuando nosotros, pues sabrían las letras y eso. *¿Cómo podrían cambiar?* El rey les tendría que dar dinero para que no vivan en chabolas, se compren casas y vivan como nosotros. *¿En algo más podrían cambiar?* Que empezaran el cole el mismo día que nosotros. *¿Qué habría que hacer para esto?* El alcalde les diría que empezaran el mismo día que nosotros. *¿Tú podrías hacer algo?* Enseñarles a multiplicar. *¿Y la señorita podría hacer algo?* Decirles que estudien la tabla en su casa" (postest).

Juan (11 años): "Creo que los payos son más estudiosos que nosotros. Si comparamos las notas, siempre tendrá mejores notas el payo. *¿Y esto a qué se debe?* Porque nosotros estamos más educados a la antigua: nuestros padres se dedican a la venta ambulante y nos quitamos de estudiar."

### 3.2.7 Diferencias en función de la edad en el nivel de prejuicio evaluado a través de la entrevista

A través de la entrevista individual se pretende evaluar la estructura cognitivo-evolutiva a partir de la cual se va desarrollando una superior capacidad de tolerancia a la diversidad que permite superar los prejuicios y estereotipos existentes hacia los miembros de otros grupos sociales. En apoyo de la validez de constructo de dicho procedimiento de evaluación cabe interpretar la comprobación de diferencias estadísticamente significativas en el nivel de prejuicio evaluado a través de la entrevista entre los niños de segundo y los niños de quinto curso.

El análisis de varianza realizado (véase la tabla uno del anexo) refleja que existen diferencias significativas ( $F=7.09$ ;  $p.< 0.01$ ) en el grado de prejuicio evaluado a partir de los criterios de la entrevista entre los alumnos de segundo y los de quinto y que dichas diferencias se producen en la dirección prevista: a más edad menor nivel de prejuicio.

### Entrevista sobre el prejuicio étnico (E.P.E.)

El guión que a continuación se incluye está elaborado para entrevistar a un niño del grupo mayoritario en un contexto en el que la principal minoría es la gitana. Para otros casos es preciso modificar la palabra gitano por el nombre del otro grupo étnico y la palabra payo por el nombre del grupo étnico del niño entrevistado.

- 1) Te voy a contar una historia: “Un día Enrique (Ana), un niño como tú, llevó unos cromos al colegio y otro niño de su clase se los quitó. ¿Por qué se los quitó?

- ¿Qué podía hacer Enrique (Ana) para que se los devolviera?
- ¿Crees que daría resultado? ¿Por qué?

Vamos ahora a hablar de una historia muy parecida a la anterior: el protagonista es Enrique (Ana), pero esta vez el niño que le quita los cromos es un niño gitano (del otro grupo étnico).

- ¿Por qué se los quitó?
- ¿Qué podía hacer Enrique (Ana) para que se los devolviera?
- ¿Crees que daría resultado? ¿Por qué?

*Es necesario comparar las historias. Hay que lograr una explicación atribucional de la conducta del otro niño y de las posibles reacciones ante los intentos de recuperación del objeto por parte de su compañero.*

- 2) (a) ¿Cuáles son los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar? ¿Por qué?  
*Si menciona algún niño del otro grupo étnico se continúa el resto de la entrevista preguntándole acerca de él o de ellos. Si no menciona ningún niño gitano se pregunta.*
- (b) ¿Cuáles son los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta trabajar? Y si todavía no menciona ningún niño del otro grupo étnico se le pregunta directamente por ellos
- (c) ¿Qué tal te caen... (se nombran varios niños del otro grupo étnico). El objetivo de esta pregunta es conocer su comprensión de las diferencias étnicas a partir de referentes concretos.
- 3) ¿Cómo son los gitanos? *El objetivo de esta pregunta es averiguar hasta qué punto generaliza el estereotipo.*
- 4) ¿Por qué son...? *se mencionan cada una de las características atribuidas en la pregunta anterior hasta lograr que dé una explicación sobre el origen de las mismas.*

- 5) ¿Cómo sabes que son...? *se repite la pregunta para cada una de las características hasta que describa el proceso por el cual se ha llegado a creer que las cumplen: opinión de los padres, observación, etc.*
- 6) Los niños gitanos. ¿son todos iguales o no (todos son...? (se mencionan los atributos que haya respondido en las preguntas anteriores).
- 7) Los gitanos ¿son diferentes a los payos o tienen también cosas iguales? ¿Por qué? *es importante averiguar si sólo capta diferencias o también semejanzas.*
- 8) (a) Los gitanos ¿son peores o mejores que los payos? ¿Por qué?  
 (b) ¿Te gustaría ir a un colegio donde sólo hubiese niños payos? *El objetivo de estas preguntas es conocer el componente de evaluación del prejuicio.*
- 9) ¿Me puedes contar algún problema que hayas tenido con un niño gitano? *Hay que conseguir que describa la situación, sus antecedentes, como reaccionó él, a qué atribuye la conducta del niño gitano, si es capaz de comprender las distintas perspectivas...*  
 ¿Has tenido alguna vez algún problema parecido con un niño payo? (se le repiten las mismas preguntas para ver si interpreta la situación de forma diferente por el hecho de no ser gitano).
- 10) ¿Qué creen los otros niños de la clase acerca de los gitanos?
- 11) Y tú, ¿qué piensas de los niños gitanos?
- 12) Y el profesor ¿qué piensa de los gitanos? (comprobar si perciben un tratamiento diferencial en función de la etnia).
- 13) ¿Qué piensan tus padres de los gitanos? (se trata de ver la percepción que tiene sobre las teorías paternas acerca de las diferencias sociales y raciales).
- 14) ¿Podrían cambiar los gitanos? ¿Cómo podrían cambiar?
- 15) ¿Y tú qué podrías hacer? (Para que cambien).
- 16) ¿Y el profesor podría hacer algo?

### 3.3 El diferencial semántico

#### 3.3.1 Introducción

El diferencial semántico es actualmente uno de los procedimientos más utilizados (Rosenfield y Stephan, 1978; Amir y Sharan, 1984) en la evaluación de los *componentes cognitivo y afectivo de los prejuicios étnicos*. Para entender adecuadamente su significado conviene tener en cuenta algunos supuestos fundamentales en los que se basa.

Con el término actitud suele hacerse referencia a una predisposición de respuesta afectiva (favorable o desfavorable) en función de la cual se produce una tendencia de acercamiento o evitación. Las actitudes son, por tanto, procesos implícitos que varían en dos características: 1) *dirección*, hacia un polo positivo o negativo; 2) e *intensidad* (Osgood, Suci y Tanenbaum, 1970).

De acuerdo con la definición anteriormente expuesta, el diferencial semántico pretende evaluar las actitudes a través de las reacciones que suscita una determinada palabra o categoría conceptual, como por ejemplo "*los gitanos*" o "*los payos*", considerando: 1) *su dirección* hacia el polo positivo o negativo 2) y *su intensidad*, o distancia respecto al centro neutral (Osgood, Suci y Tanenbaum, 1970). Para ello se seleccionan una serie de adjetivos bipolares en torno a los cuales se pide a la persona que sitúe el concepto o grupo social sobre el que se le pregunta, utilizando una escala que oscila entre cinco y siete grados y considerando el centro como actitud neutral.

#### 3.3.2 Procedimiento seguido en la selección de los adjetivos

Con el fin de conocer los estereotipos existentes hacia la minoría gitana diseñamos una primera prueba formada por 30 pares de adjetivos bipolares (guapos-feos, listos-tontos, ricos-pobres. . .) que se aplicó a una muestra de 107 alumnos de clase media, representativa de los distintos niveles de la enseñanza primaria (primero, tercero, quinto y octavo) y de dos colegios públicos en los que no había alumnos gitanos. Se seleccionó este tipo de centro por considerar que permitiría detectar mejor los estereotipos; puesto que pueden disminuir cuando se tiene experiencia con personas de los grupos sobre los que se pregunta. A partir de dicho estudio se elaboró la escala de diferencial semántico que aquí se presenta, con los diez adjetivos más relevantes en la percepción de los niños gitanos (el grupo étnico minoritario) por parte de los niños payos (el grupo étnico mayoritario); utilizando para realizar dicha selección el procedimiento propuesto por Gardner (1972).

En apoyo de la validez de los adjetivos seleccionados se comprobó su relación con las descripciones que realizan los propios niños en otro tipo de pruebas de tipo abierto (entrevista sobre el prejuicio y cuestionario sociométrico) al referirse a sus compañeros gitanos antes de participar en los programas.

### 3.3.3 Normas de aplicación

Se aplican siempre dos pruebas diferentes (una para cada grupo étnico) con los mismos adjetivos. Su única diferencia consiste en la pregunta general. ¿Cómo son los niños... seguida por el nombre de un grupo étnico distinto al que pertenece cada alumno.

La aplicación de esta prueba puede realizarse de forma colectiva a partir del segundo curso e individualmente en primero. Es conveniente situar físicamente a los niños de forma que les resulte difícil observar las respuestas de sus compañeros para favorecer así que expresen su propia opinión.

Conviene relativizar el interés del evaluador en estudiar las actitudes interétnicas, comentando, por ejemplo, que quizá en otro momento se les pregunte su opinión sobre otros grupos de personas (los hombres y las mujeres, los niños y los mayores...) a través de una explicación sencilla que resulte fácilmente comprensible para los alumnos. En las investigaciones realizadas se explicaba:

“Estamos estudiando como ven los niños a otras personas. Puesto que en este colegio hay niños gitanos y payos, queremos saber qué opinión tenéis los payos de los gitanos y los gitanos de los payos. Otro día quizá os preguntemos lo que pensáis los chicos de las chicas y las chicas de los chicos o lo que pensáis de las personas mayores. Hoy teneis que pensar, los niños gitanos sobre los payos y, los niños payos sobre los gitanos”.

A continuación se debe realizar un ejemplo en la pizarra con un adjetivo no incluido en la lista, como el de “altos-bajos”.

muy	algo	(ni altos)	algo	muy
altos	altos	(ni bajos)	bajos	bajos

“Vamos a hacer un ejemplo, si un alumno piensa que los payos (o los gitanos) no son ni altos ni bajos rodea con un círculo aquí (y se rodea en la pizarra la posición central). Si piensa que son algo altos rodea... (Cuando todos los alumnos lo han entendido se explica el paso siguiente).

“Ahora teneis que pensar ¿cómo son los...? y rodear con un círculo en cada línea las palabras que coincidan con lo que habeis pensado. Hay que contestar lo primero que se piensa tratando de ser muy sinceros.”

Conviene que el evaluador dirija la prueba para controlar un ritmo rápido de respuesta que facilite la espontaneidad de las respuestas. Debe leer cada uno de los números que hay a la izquierda y después las cualidades siguiendo el orden tal como viene expresado a continuación. Es necesario asegurarse de que los niños realizan sólo un círculo por cada uno de los diez adjetivos.

### 3.3.4 Dimensionalidad de la escala

Los resultados del análisis factorial reflejaron la existencia de dos factores, distintos para cada uno de los dos grupos étnicos estudiados.

En la percepción que los alumnos payos tienen de los gitanos (véase la tabla dos del anexo) se destaca como primer factor aquel en el que se incluyen los adjetivos que denotan una evaluación más peyorativa dentro del estereotipo: "sucios", "robones", "vagos" y "peleones". Integrándose, por el contrario, en el segundo factor tres adjetivos que pueden reflejar un estereotipo menos peyorativo: "alegres", "valientes" y "pobres". El hecho de incluir este tercer adjetivo de tipo negativo dentro del factor menos peyorativo puede reflejar la consideración de las causas socio-económicas como explicación de las diferencias asociadas al grupo étnico.

Por otra parte, en la percepción que los alumnos gitanos tienen de los payos se diferencia como primer factor aquél en el que destacan los adjetivos: "listos" (probablemente relacionado con la diferencia de estatus académico), "cobardes" (atribuible al rechazo a implicarse en agresiones físicas que los niños gitanos atribuyen a los payos en la entrevista), "elegantes" y "limpios" (relacionados con la apariencia). Y se integran en un segundo factor los adjetivos: "ricos" (relacionado con la percepción de diferencia de estatus económico) y "orgullosos".

Relacionando la estructura del estereotipo interétnico payos-gitanos cabe destacar:

- 1) La relevancia que tienen los dos adjetivos bipolares relacionados con el estatus económico (ricos-pobres) en el segundo factor de ambos estereotipos.
- 2) La percepción del grupo mayoritario por parte del grupo minoritario como "orgullosos" posiblemente por asociación con su estatus económico superior y con la atribución de "arrogancia" que suele detectarse en la entrevista. Este resultado recuerda a los obtenidos en otras investigaciones llevadas a cabo con alumnos de la minoría negra en E.E.U.U. que también suele percibir a sus compañeros blancos como "engreídos" (véase el volumen uno, capítulo 5).

Las investigaciones realizadas con el diferencial semántico en muestras muy numerosas y con listas de más de 30 adjetivos suelen encontrar frecuentemente una estructura de tres factores (Evaluación, Poder y Actividad). El factor más importante y en el cual suelen incluirse la mayoría de los adjetivos y especialmente los adjetivos con connotaciones afectivas más relevantes es el de evaluación (Heise, 1970). En algunos casos los otros dos factores –Potencia y Actividad– se agrupan en uno sólo. Relacionando dichos resultados con los obtenidos en esta investigación, podríamos considerar que el primer factor detectado en ambos grupos étnicos coincide con la dimensión de evaluación, puesto que incluye los ítems de repercusiones afectivas más claras; así como que el segundo factor en ambos casos incluye ítems más relacionados con la dimensión de potencia.

### 3.3.5 Normas de puntuación de la escala

Cada adjetivo bipolar incluye cinco grados, que se puntúan desde 5 (máximo prejuicio) a 1 (mínimo prejuicio). El polo que indica mínimo prejuicio (que se puntúa con un 1) en cada elemento es el siguiente: muy alegres, muy ricos, muy limpios, muy trabajadores, muy pacíficos, muy listos, muy elegantes, muy valientes, muy sencillos, muy generosos).

Para calcular la puntuación global se suman las puntuaciones obtenidas en cada adjetivo bipolar. Las puntuaciones reflejan nivel de prejuicio en los componentes cognitivo y evaluativo: a mayor puntuación mayor nivel de prejuicio.

### 3.3.6 Normas de comparación: baremos

Presentamos a continuación los baremos del diferencial semántico para cada curso en el grupo étnico mayoritario; en el que, como se analiza en el volumen tres, dicha medida parece tener una superior validez. El reducido tamaño de la muestra evaluada en el grupo minoritario limitaría considerablemente el valor de los baremos que podríamos haber obtenido para dicho grupo. Razón por la cual no se presentan. Para interpretar los resultados del diferencial semántico en el grupo étnico que se percibe con menos poder conviene tener en cuenta que su nivel de prejuicio suele ser muy inferior ( $p = .0001$ ). Incluimos a continuación de los baremos una copia de la prueba de diferencial semántico utilizada para los grupos gitanos-payos.

**TABLA 4** *Percentiles en los componentes cognitivo-evaluativo del prejuicio evaluados a través del diferencial semántico*

**Tabla 4.1** *Segundo Curso*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	16	10	20	15	23
20	25	25	27	30	28
35	29	40	30	45	31
50	33	55	34	60	35
65	36	70	37	75	39
80	40	85	42	90	44
95	46	97	48	99	49

**Tabla 4.2** *Quinto curso*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	17	10	21	15	23
20	24	25	26	35	27
40	28	45	29	50	30
60	31	65	32	70	34
75	35	80	36	85	38
90	39	95	41	97	42
99	46				

## E.D.S.

Colegio: .....		Fecha: .....-.....	
Nombre: .....		Apellidos: .....	
Edad: ... años		Curso: ... °EGB	

Rodea con un círculo **cómo crees** que son los gitanos:

01	muy alegres	algo alegres	ni alegres ni tristes	algo tristes	muy tristes	01
02	muy ricos	algo ricos	ni ricos ni pobres	algo pobres	muy pobres	02
03	muy sucios	algo sucios	ni sucios ni limpios	algo limpios	muy limpios	03
04	muy trabajadores	algo trabajadores	ni trabajadores ni vagos	algo vagos	muy vagos	04
05	muy peleones	algo peleones	ni peleones ni pacíficos	algo pacíficos	muy pacíficos	05
06	muy listos	algo listos	ni listos ni tontos	algo tontos	muy tontos	06
07	muy elegantes	algo elegantes	ni elegantes ni vulgares	algo vulgares	muy vulgares	07
08	muy valientes	algo valientes	ni valientes ni cobardes	algo cobardes	muy cobardes	08
09	muy sencillos	algo sencillos	ni sencillos ni orgullosos	algo orgullosos	muy orgullosos	09
10	muy robones	algo robones	ni robones ni generosos	algo generosos	muy generosos	10

## E.D.S.

Colegio: .....	Fecha: .....-.....
Nombre: .....	Apellidos: .....
Edad: ... años	Curso: ... °EGB

Rodea con un círculo **cómo crees** que son los payos:

01	muy alegres	algo alegres	ni alegres ni tristes	algo tristes	muy tristes	01
02	muy ricos	algo ricos	ni ricos ni pobres	algo pobres	muy pobres	02
03	muy sucios	algo sucios	ni sucios ni limpios	algo limpios	muy limpios	03
04	muy trabajadores	algo trabajadores	ni trabajadores ni vagos	algo vagos	muy vagos	04
05	muy peleones	algo peleones	ni peleones ni pacíficos	algo pacíficos	muy pacíficos	05
06	muy listos	algo listos	ni listos ni tontos	algo tontos	muy tontos	06
07	muy elegantes	algo elegantes	ni elegantes ni vulgares	algo vulgares	muy vulgares	07
08	muy valientes	algo valientes	ni valientes ni cobardes	algo cobardes	muy cobardes	08
09	muy sencillos	algo sencillos	ni sencillos ni orgullosos	algo orgullosos	muy orgullosos	09
10	muy robones	algo robones	ni robones ni generosos	algo generosos	muy generosos	10

### 3.4 Escalas de disposición conductual e identificación étnica

#### 3.4.1 Introducción

Para evaluar el componente conductual del prejuicio suelen emplearse escalas de tipo Likert en las que se pregunta por la disposición a participar en diversas actividades con miembros del otro grupo étnico (Katz y Rosenberg, 1978; Rosenfield y Stephan, 1981; Schwarzwald y Cohen, 1982; Amir y Sharan, 1984). La selección de las actividades por las que se pregunta suele realizarse teniendo en cuenta su relevancia en las relaciones inter-personales de la población estudiada así como la conveniencia de incluir tanto actividades de nivel de compromiso moderado (pedir el teléfono, sentarse al lado...) como alto (visitar la casa, compartir el tiempo libre...).

Junto a las Escalas de Disposición conductual descritas en el párrafo anterior suelen incluirse algunos elementos para evaluar el grado de identidad étnica con el propio grupo, o nivel de satisfacción que la persona siente con su origen étnico; preguntándole: si volvieras a nacer ¿qué preferirías ser? ¿que te gustaría que fueran tus padres? ¿de que grupo étnico prefieres que sean la mayoría de tus amigos?...

Siguiendo la metodología descrita anteriormente hemos elaborado: 1) una escala de 10 elementos con el fin de evaluar la disposición para interactuar en actividades junto con miembros del otro grupo étnico; 2) y una escala de tres elementos para evaluar la identificación étnica con el propio grupo. En ambos casos se ha utilizado una escala tipo Likert, con cuatro grados expresados verbalmente (MUCHO, POCO, BASTANTE, NADA). Debido a la similitud de forma y lo reducido de su extensión, las dos escalas se aplican conjuntamente, aunque a partir de ellas se obtienen puntuaciones separadas.

De los 10 ítems que forman la escala de **Disposición conductual** pueden diferenciarse dos niveles: 1) los que implican compromiso interpersonal moderado (elementos 2,3,4,6,7 y 9); 2) y los que implican un alto grado de compromiso interpersonal (elementos 1,5,8 y 10). La dimensión de identidad étnica se evalúa a partir de los tres últimos elementos (11, 12, 13).

#### 3.4.2 Normas de aplicación

En la aplicación de las escalas de disposición conductual e identidad étnica conviene seguir las mismas normas generales que en el diferencial semántico. Por dicha razón, las tres escalas pueden aplicarse en una misma sesión. El formato de respuesta es diferente para cada grupo étnico (mayoritario y minoritario). Todos los elementos, excepto el tres, están redactados haciendo referencia al otro grupo étnico.

En los elementos de la escala de identidad étnica (sobre todo el 11 y el 12) hay que comprobar que cada alumno explica las razones de su elección después de haberla realizado.

### 3.4.3 Dimensionalidad de la escala

Como puede observarse en las tablas 5 y 6 del anexo, la distribución de ítems en factores es similar para ambos grupos (mayoritario y minoritario): 1) un factor de disposición conductual para relacionarse con miembros del otro grupo étnico (ítems 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10); 2) un factor de identidad étnica (ítems 11, 12 y 13); 3) y un tercer factor, formado por los ítems 2 y 3 que parece evaluar la satisfacción con la educación interétnica, en la que se incluye la situación del recreo.

En investigaciones anteriores (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 1991) realizadas en aulas de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, el ítem 2 (en el que se pregunta por el recreo) se agrupaba en el primer factor de disposición conductual; y el ítem 3 (en el que se pregunta por la integración) aparecía como un elemento separado de los restantes de la escala. El hecho de que en el caso de los contextos inter-étnicos, el ítem 2 (*¿cuánto te gusta jugar en el recreo con niños (del otro grupo étnico)?*) se agrupe junto al ítem 3 (*¿Te gusta estar en el colegio con niños (del otro grupo étnico)?*), pone de manifiesto la especial relevancia que adquiere la actividad informal en las relaciones inter-étnicas. En relación a lo cual cabe considerar la significativa eficacia que el programa de intervención parece tener para mejorar la satisfacción con el recreo, según se analiza en el volumen 3.

Aunque los análisis sugieren tres factores, se ha decidido puntuar en torno a dos; debido a que el tercero está formado solo por dos ítems y puede interpretarse como indicador del componente conductual del prejuicio (igual que el primer factor). El conjunto de los tres factores explica el 70,6% de la varianza total (para las minorías) y el 64,6% (para el grupo mayoritario). La consistencia interna global es alta ( $\alpha = 0.8951$ ).

### 3.4.4 Normas de corrección

Como se pretende que la **escala de disposición conductual** refleje el nivel de prejuicio (rechazo a participar en actividades con miembros del otro grupo étnico); se puntúan todos los ítems excepto el 3 de la siguiente forma: nada=4, poco=3, bastante=2, mucho=1. Como el ítem tres está formulado en sentido inverso es preciso corregirlo de forma también diferente: mucho=4, bastante=3, poco=2, nada=1. Para obtener la puntuación total de la escala de Disposición Conductual, se suman las puntuaciones de los elementos 1 a 10, después de haber reconvertido la puntuación del elemento 3.

La puntuación total de la **escala de identidad étnica** se obtiene sumando las puntuaciones de los elementos 11, 12 y 13. Como se trata de reflejar satisfacción con el propio grupo, la puntuación para cada elemento es: mucho=1; bastante=2; poco=3; nada=4.

### 3.4.5 Normas de comparación: baremos

A continuación se presentan los Percentiles de la escala de disposición conductual para el grupo étnico mayoritario. No es posible establecer baremos para el grupo étnico minoritario debido al reducido tamaño muestral. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que el nivel de prejuicio en el grupo que se percibe con menos poder suele ser también a través de esta escala significativamente inferior ( $p = .0001$ ). No se presentan baremos para la escala de identificación étnica, debido a que sólo resultarían significativos (de acuerdo a la naturaleza de la escala) para el grupo étnico minoritario.

**TABLA 7** *Percentiles en el componente conductual del prejuicio interétnico*

**Tabla 7.1** *Segundo curso*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	12	10	13	15	15
20	18	25	19	30	21
35	24	40	25	45	27
50	30	55	31	60	32
70	33	80	34	90	36
99	36				

**Tabla 7.2** *Quinto curso*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	9	10	12	15	14
20	16	25	17	30	18
35	21	40	22	45	23
50	25	55	27	60	28
65	30	75	31	80	32
85	33	90	34	95	36
99	36				

Se incluyen a continuación las escalas de disposición conductual e identificación étnica elaboradas para contextos interétnicos "*gitanos-payos*", en sus dos versiones. Para aplicarlas en otros contextos es necesario adaptar las preguntas de forma que la versión que cada niño responde haga referencia al otro grupo étnico con el que interactúa, excepto el elemento tres que hace referencia a su propio grupo étnico.

## E.D.C.I.E.

Nombre: ..... Curso: .....

A continuación encontrarás una serie de preguntas. Léelas y rodea con un círculo la palabra correspondiente según te guste mucho, bastante, poco o nada, hacer lo que en cada frase se pregunta.

Contesta rodeando con un círculo:

1) ¿Te gustaría invitar a un niño gitano a tu casa?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
2) ¿Te gusta jugar en el recreo con niños gitanos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
3) ¿Preferirías ir a un colegio donde todos los niños fuesen payos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
4) ¿Te gustaría ir de excursión con niños gitanos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
5) ¿Te gustaría contar un secreto tuyo a un niño gitano?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
6) ¿Te gusta trabajar en grupos en los que hay niños gitanos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
7) ¿En el comedor te gusta sentarte al lado de un niño gitano?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
8) ¿Te gustaría ir al cumpleaños de un niño gitano?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
9) ¿Te gusta sentarte en clase al lado de niños gitanos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
10) ¿Te gustaría tener a un niño gitano como uno de tus mejores amigos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
11) Si pudieras nacer de nuevo, ¿te gustaría ser gitano? ¿Por qué?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
12) ¿Te gustaría que tus padres fuesen gitanos? ¿Por qué?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
13) ¿Preferirías tener más amigos gitanos que payos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA

**E.D.C.I.E.**

Nombre: ..... Curso: .....

A continuación encontrarás una serie de preguntas. Léelas y rodea con un círculo la palabra correspondiente según te guste mucho, bastante, poco o nada, hacer lo que en cada frase se pregunta.

Contesta rodeando con un círculo:

1) ¿Te gustaría invitar a un niño payo a tu casa?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
2) ¿Te gusta jugar en el recreo con niños payos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
3) ¿Preferirías ir a un colegio donde todos los niños fuesen gitanos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
4) ¿Te gustaría ir de excursión con niños payos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
5) ¿Te gustaría contar un secreto tuyo a un niño payo?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
6) ¿Te gusta trabajar en grupos en los que hay niños payos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
7) ¿En el comedor te gusta sentarte al lado de un niño payo?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
8) ¿Te gustaría ir al cumpleaños de un niño payo?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
9) ¿Te gusta sentarte en clase al lado de niños payos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
10) ¿Te gustaría tener a un niño payo como uno de tus mejores amigos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
11) Si pudieras nacer de nuevo, ¿te gustaría ser payo? ¿Por qué?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
12) ¿Te gustaría que tus padres fuesen payos? ¿Por qué?	MUCHO BASTANTE POCO NADA
13) ¿Preferirías tener más amigos payos que gitanos?	MUCHO BASTANTE POCO NADA

### 3.5 Análisis sobre la naturaleza del prejuicio

#### 3.5.1 Relaciones entre los distintos indicadores de prejuicio

Como puede observarse en la tabla 8 del anexo, existe una estrecha relación entre las puntuaciones que cada alumno obtiene en los distintos indicadores de prejuicio: 1) componente cognitivo-afectivo evaluado a través del diferencial semántico; 2) componente cognitivo-afectivo evaluado a través de la entrevista; 3) y el componente conductual evaluado a través de la escala de disposición conductual. Relaciones que apoyan la validez de las medidas utilizadas.

#### 3.5.2 Diferencias en función de la edad y el grupo étnico

Como puede observarse en las tablas 9 y 10 del anexo (en las que se recogen los resultados obtenidos antes de aplicar los programas de intervención):

- 1) Los alumnos del grupo minoritario manifiestan un nivel de prejuicio inter-étnico significativamente inferior al que manifiesta el grupo que se percibe con más poder. Cuando no se aplican los programas de intervención, **la asimetría del prejuicio entre ambos grupos parece que tiende a aumentar con la edad y/o la experiencia de los alumnos, puesto que las diferencias son en quinto curso mayores que en segundo.**
- 2) **Los problemas de identificación étnica** que manifiesta antes de la intervención el grupo minoritario, que se percibe con menos poder, son **especialmente significativos entre los alumnos del segundo curso**, probablemente por las limitaciones cognitivas de dicha edad (en función de las cuales la percepción de un superior poder en el otro grupo lleva a infravalorar el propio). Algunos de los alumnos del grupo minoritario de quinto curso parecen utilizar espontáneamente estrategias cognitivas de *descentración*, similares a las que pretenden enseñar nuestros programas, que les ayudan a superar en parte los problemas de identificación étnica; estrategias que no utilizan los niños de segundo antes de participar en los programas, pero que sí aprenden con ellos. Volveremos sobre esta cuestión en los dos últimos capítulos.
- 3) Los alumnos del grupo mayoritario de quinto curso manifiestan una identificación étnica ligeramente inferior a la que manifiestan los alumnos de dicho grupo en el segundo curso. Es decir que con la edad parece que **la identificación étnica del grupo que se percibe con más poder tiende a hacerse menos absoluta**. Lo cual refleja una vez más que la naturaleza de esta dimensión difiere considerablemente entre ambos grupos y apoya la validez de los cambios conseguidos en este sentido con el programa de intervención, cambios que se producen en una dirección evolutiva, hacia la superación: 1) de los problemas de identificación étnica en el grupo minoritario; 2) y la absoluta identificación étnica entre los alumnos del grupo que se percibe con más poder.

## CAPITULO 4

# EVALUACION DE LAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS

### 4.1.3 Antecedentes

El rechazo de los compañeros en la escuela durante la infancia es uno de los mejores predictores de problemas muy graves de adaptación social en edades posteriores; como son: 1) la inadaptación escolar (Kohn, 1977) y el abandono de la escuela (Kuperstmidt, 1983; Parker y Asher, 1987); 2) la delincuencia (Roff, 1972; Roff y Wirt, 1984); 3) el suicidio (Stengle, 1971); 4) o la necesidad de recibir asistencia psiquiátrica en la edad adulta (Cowen et al., 1973; Roff y Wirt, 1984).

Para explicar los resultados resumidos en el párrafo anterior, conviene tener en cuenta (Díaz-Aguado, 1986, 1988) que las relaciones entre compañeros representan el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social y se ensayan la mayoría de las habilidades necesarias para una adecuada adaptación en la vida adulta. *Cuando un niño es rechazado por sus compañeros* (como suele suceder a los pertenecientes a minorías étnicas en desventaja) la interacción con ellos suele quedar deteriorada y no cumple la función socializadora anteriormente mencionada (Díaz-Aguado, 1986, 1988, 1990). Una especial significación tienen, en este sentido, las relaciones entre amigos, puesto que en ellas se ensayan las estrategias sociales más sofisticadas. Por eso, *los niños sin amigos* tienen muchas menos oportunidades para desarrollar su competencia social; de ahí la gran relevancia que tiene lograr que consigan al menos un amigo entre sus compañeros.

Las investigaciones realizadas en contextos educativos interétnicos encuentran que:

- 1) A diferencia de lo que sucede en otros casos, *el rechazo de los alumnos pertenecientes a grupos étnicos minoritarios* en desventaja no suele eliminarse desarrollando simplemente su competencia social, como tampoco puede explicarse en la mayoría de las ocasiones en función de falta de habilidad; sino que parece estar estrechamente *relacionado con los prejuicios étnicos* en general y de forma especial con su inferior estatus en el sistema escolar: menores oportunidades de éxito y reconocimiento.

- 2) El *estatus sociométrico de los alumnos del grupo minoritario (que se percibe con menos poder)* es según los distintos indicadores considerados (elecciones, rechazos, ranking) significativamente inferior al de los alumnos del grupo mayoritario (Díaz-Aguado y Baraja, 1993).
- 3) El *establecimiento de amistades entre alumnos de distintos grupos étnicos* suele ser muy poco frecuente debido a la existencia de *sesgos perceptivos* que llevan a interpretar la conducta de los compañeros del otro grupo de la peor forma posible (Schofield, 1981). Para comprender adecuadamente la importancia de este resultado, conviene tener en cuenta que las oportunidades para establecer amistades interétnicas es una de las principales condiciones para el desarrollo de la tolerancia y la superación de los prejuicios étnicos (Allport, 1954; Muir y Muir, 1988).

#### 4.1.4 La evaluación de las relaciones entre compañeros a través de la sociometría. Normas de aplicación e interpretación

El procedimiento más utilizado actualmente para evaluar las relaciones entre compañeros, la sociometría, consiste en preguntar a todos los alumnos acerca del resto de los niños de la clase. Entre las ventajas de su utilización cabe destacar la facilidad de su aplicación y su alta validez, especialmente cuando se utilizan procedimientos múltiples.

Los métodos sociométricos utilizados en esta investigación se basan en un enfoque múltiple diseñado en dos estudios anteriores sobre la interacción entre compañeros (Díaz-Aguado, 1986, 1988) que implica los siguientes procedimientos:

##### *Método de las nominaciones*

El método de las nominaciones consiste en pedir al alumno que nombre a los tres niños o niñas con los que más le gusta jugar (cuestión uno) y con los que menos le gusta jugar (cuestión tres); preguntándole a continuación el por qué de sus elecciones y rechazos. En el caso de los adolescentes conviene ampliar las preguntas a más de una situación, incluyendo también las tareas, de forma que puedan obtenerse datos más diferenciados.

Este procedimiento permite obtener información de las oportunidades que cada alumno tiene para el establecimiento de relaciones de amistad, dentro del grupo en el que se aplica, a través de los siguientes indicadores:

- **Elecciones:** número de veces que el alumno es nombrado en la pregunta número uno por sus compañeros.
- **Rechazos:** número de veces que el alumno es nombrado en la pregunta número tres por sus compañeros.

Puede calcularse un índice global a partir de los dos anteriores denominado **preferencia social**, y que se obtiene a partir del número de elecciones menos el número de rechazos.

El número de veces que un niño es nombrado en las preguntas número dos y cuatro del cuestionario sociométrico nos proporciona un índice de la impresión que produce en sus compañeros. Cuando un niño menciona a otro en la pregunta número dos, *¿quién quiere jugar contigo?*, puede ser interpretado como que el segundo manifiesta aceptación. Lo cual nos permite obtener información indirecta de la conducta del niño tal como es percibida por sus compañeros (como señal de aceptación o rechazo). A partir de este procedimiento se obtienen los siguientes indicadores de la impresión producida:

- **Impresión de elector (impresión de que acepta):** número de veces que es nombrado en la pregunta número dos.
- **Impresión de rechazar:** número de veces que un niño es nombrado en la pregunta número cuatro.

Se puede calcular un indicador de **impresión global** restando el segundo del primero (número de veces que es nombrado como elector menos número de veces que es nombrado como que rechaza).

### *Método de asociación de atributos perceptivos*

Con objeto de obtener información sobre la conducta tal como ésta es percibida por los compañeros Hartshorne y May propusieron el método del *"adivina quién es"*. A partir de este procedimiento general, en las investigaciones anteriormente realizadas (DíazAguado, 1986, 1988) se seleccionaron los adjetivos más utilizados por los niños de los primeros cursos de escolaridad en la descripción de sus compañeros (para justificar sus elecciones y rechazos en las preguntas de tipo abierto). El procedimiento de asociación de atributos que se incluye en nuestro cuestionario sociométrico permite obtener información de la conducta percibida por los compañeros así como de las características en las que más destacan los niños populares y los niños rechazados, de gran relevancia para conocer las naturaleza de las relaciones entre compañeros en la cultura peculiar que se crea, en este sentido, en cada aula.

Pueden obtenerse dos índices globales de conducta percibida agrupando todas las nominaciones que cada niño recibe en los atributos de tipo positivo, por una parte, y negativo, por otra.

- **Atributos positivos:** número de veces que el niño es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter positivo (el que tiene más amigos, al que más quiere la profesora, el más alegre, el que más ayuda a los otros niños, el que más sabe).

- **Atributos negativos:** número de veces que el niño es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter negativo (el más triste, el que menos amigos tiene, el que más molesta, el que menos sabe, al que menos quiere la profesora).

La probabilidad de obtener un número alto de nominaciones aumenta con el número de sujetos que responden a la prueba. Por dicha razón, cuando se utiliza el método de las nominaciones en investigación todos sus índices se dividen entre el número de niños que a él responden (elecciones, rechazos, impresión de elegir, impresión de rechazar, atributos positivos y atributos negativos).

### *Método de las puntuaciones: ranking*

La mejor evaluación del estatus social (nivel medio de popularidad) se obtiene a partir del método de las puntuaciones, también denominado *ranking*. Consiste en pedir a todos los alumnos que puntuén a cada uno de sus compañeros utilizando una escala de cinco grados (*muy bien, bien, regular, mal, muy mal*), contestando a la pregunta genérica *¿cómo te cae?*, seguida por los nombres de todos los niños de la clase. El estatus sociométrico de cada niño se calcula sumando todas las puntuaciones que recibe y dividiendo el resultado de dicha suma entre el número de compañeros que le han puntuado. Este procedimiento permite conocer la aceptación media obtenida por cada uno de los niños de la clase (acerca de cómo cae a los demás). Es el índice sociométrico que mejor permite captar los efectos producidos como consecuencia de los programas de intervención (Díaz-Aguado, 1988, 1990).

Para su aplicación se entrena previamente a los niños en la utilización de una escala de cinco grados. El procedimiento de aplicación que se ha utilizado (Díaz-Aguado, 1986) en las aplicaciones colectivas (a partir de segundo curso) es el siguiente:

- 1) Cada uno va a pensar quién es el niño o la niña de la clase que mejor le cae. ¿Ya lo habéis pensado?. Buscad su nombre en la lista. Y rodead el número uno, el de la cara más simpática. A todos los niños o niñas que os caigan tan bien como el que acabáis de elegir les pondréis también el número uno.
- 2) Ahora vais a pensar quién es el niño o la niña de la clase que peor os cae. Buscad su nombre y rodeáis el número cinco, el de la cara más seria. (Se procede igual que en el caso anterior).
- 3) Se procede igual que en los dos casos anteriores para enseñar a utilizar las puntuaciones restantes: 3=regular; 2=un poco bien; 4=un poco mal.
- 4) Cuando los niños han aprendido a utilizar la escala de cinco grados, se van leyendo los nombres de todos los niños de la clase, dejando un tiempo para que respondan. Conviene comprobar previamente si se ha

comprendido la utilización de la escala, preguntándoles qué número deben rodear si un niño o niña les cae muy bien, algo bien, regular, algo mal, muy mal.

Puesto que se otorga un uno a los niños que mejor caen y un cinco a los que peor, cuánto mayor sea la puntuación en el ranking, peor es el estatus sociométrico reflejado.

### ***Utilización de la sociometría para conocer las relaciones entre alumnos de distintos grupos étnicos***

Considerando en los distintos indicadores el grupo étnico al que pertenece tanto el niño que responde como el compañero al que se dirige (al que nombra o puntúa), puede obtenerse información de gran relevancia sobre la naturaleza de las relaciones entre los alumnos de distintos grupos étnicos. Por ejemplo: 1) *estatus social de los alumnos de cada grupo étnico* (en general o considerando sólo las puntuaciones que dan los miembros del otro grupo en el ranking); 2) *elecciones interétnicas recibidas* (nominaciones para el juego que los miembros de un grupo reciben por parte de los miembros del otro grupo); 3) *impresión de aceptación interétnica* (nominaciones que reciben los alumnos de un grupo por parte de sus compañeros del otro grupo en la pregunta número dos); 4) *impresión de rechazo interétnico* (igual que en el caso anterior respecto a la pregunta número cuatro)... En el volumen tres, en el que se analizan los cambios que el programa ha producido en las relaciones entre compañeros, puede encontrarse reflejada la relevancia que tienen este tipo de indicadores.

### ***Sensibilidad para evaluar programas de intervención***

Las medidas sociométricas basadas en las *nominaciones* son generalmente poco sensibles a cambios sutiles y graduales que no implican el desarrollo de fuertes vínculos de amistad (Schwarzwald y Cohen, 1982). Este tipo de medidas tienden a estimar conductas que muy difícilmente pueden cambiar en un corto periodo de tiempo. "Por ejemplo, parece razonable esperar que un niño que inicialmente evita jugar con miembros del otro grupo étnico, podría estar dispuesto a jugar cooperativamente con ellos si se fomentase una situación propicia, antes que seleccionar a alguno como compañero preferido de juego" (p. 346, Schofield, 1978). Este problema se supera cuando se utilizan medidas sociométricas basadas en puntuaciones.

### ***Normas de interpretación***

En función de la naturaleza de los procedimientos sociométricos no tiene sentido elaborar baremos para su interpretación, que debe realizarse comparando los resultados que obtienen los niños de distintos grupos étnicos o los que obtiene cada niño respecto a los obtenidos por el resto de la clase. En el volumen tres puede encontrarse un ejemplo de cómo considerar las relaciones

interétnicas a partir de los resultados sociométricos. Una especial relevancia tienen en este sentido: el estatus sociométrico o ranking de los niños del grupo minoritario así como las elecciones interétnicas recibidas (especialmente las que los alumnos del grupo mayoritario dirigen a sus compañeros del grupo minoritario).

Los procedimientos sociométricos pueden servir además para detectar a niños que se encuentran en una situación problemática. Pudiéndose destacar dos criterios generales (ser rechazado por un número importante de compañeros y no tener ningún amigo entre ellos) así como la necesidad de intervenir con los niños que en ellas se encuentran para lograr una mejor integración entre los compañeros. Resumimos brevemente a continuación algunos indicadores que pueden permitir detectar dichas situaciones.

- 1) *Ser rechazado por un número significativo de compañeros*; se refleja en el índice de rechazos (siempre que éste supere a la tercera parte de los niños que contestan al cuestionario) así como en la puntuación obtenida en el ranking cuando excede sensiblemente a la puntuación central que refleja neutralidad, aproximándose al 4. En cualquier caso es necesario interpretar dichos criterios, teniendo en cuenta la tendencia general que se produzca en el grupo evaluado.
- 2) *El aislamiento* o total ausencia de nominaciones para el juego, que refleja falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad en el grupo evaluado. En el caso de los niños pertenecientes a grupos minoritarios en desventaja, conviene tener en cuenta no sólo si reciben o no nominaciones sino también su procedencia. Cuando las únicas que reciben corresponden a otros niños con dificultades de integración en el conjunto de la clase, reflejan la existencia de cierta segregación que puede superarse a través del procedimiento de aprendizaje cooperativo propuesto en el volumen dos.

### ***Relación entre los distintos índices sociométricos***

Para entender el significado de los resultados sociométricos cabe considerar el esquema de correlaciones que se encuentran entre los distintos índices y que se recogen en la tabla 11 del anexo. En la que puede observarse que son siempre muy elevadas y en la dirección inicialmente prevista. Destacando, por una parte, la asociación entre los indicadores de aceptación y percepción de conductas positivas. Y por otra parte, la asociación entre los indicadores de rechazo y la percepción de comportamientos negativos. Lo cual refleja que la aceptación no es exactamente lo contrario del rechazo, que el problema que conduce al rechazo no es igual al problema que conduce a la falta de aceptación.

#### **4.1.5 Relación entre la sociometría y el autoconcepto**

En apoyo de la validez de constructo de las medidas sociométricas cabe considerar la estructura de las correlaciones encontrada entre dichas medidas

y las distintas dimensiones del autoconcepto evaluadas a través del cuestionario de Piers-Harris (tabla 12 del anexo). A partir de la cual pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- 1) El índice sociométrico que correlaciona más con autoconcepto es la *impresión de elector*. Todas las dimensiones del cuestionario de Piers-Harris, con la única excepción de la "ansiedad", correlacionan de forma altamente significativa con la impresión de aceptar a los demás que el niño produce en sus compañeros. Lo cual puede ser interpretado como una prueba de la relación tradicionalmente postulada entre la *tendencia a aceptarse a uno mismo y la tendencia a tratar a los demás de forma positiva* (transmitiendo un sentimiento de aceptación). Destacan especialmente, en este sentido, las correlaciones encontradas con el autoconcepto intelectual ( $r=.473$ ) y con la percepción de felicidad ( $r=.43$ ).
- 2) En segundo lugar, se observan también puntuaciones altamente significativas entre *el autoconcepto y el número de elecciones recibidas de los compañeros* (es decir el número de amigos). Destacando nuevamente las dimensiones del autoconcepto "intelectual" y la percepción de "felicidad".  
Aunque no es posible inferir la dirección causal de las relaciones detectadas, cabe postular una interacción recíproca entre: 1) el sentimiento de felicidad y competencia intelectual (reflejado en el autoconcepto); 2) la conducta positiva (reflejada en la impresión de elegir); 3) y el hecho de tener amigos entre los compañeros (reflejado en el número de elecciones).
- 3) La *falta de ansiedad* evaluada en el cuestionario de autoconcepto de Piers-Harris correlaciona de forma altamente significativa con el índice sociométrico "*impresión de rechazar*" ( $r=.43$ ). Lo cual puede ser interpretado en apoyo de la posible influencia negativa que la ansiedad produce en la conducta social hacia los compañeros. Interpretando conjuntamente la matriz de intercorrelaciones, parece que esta dimensión del autoconcepto es diferente de las otras.
- 4) Cabe destacar, por último, la correlación encontrada entre *el ranking y la autocrítica de conducta* ( $r=.36$ ); que cabe interpretar en apoyo de la precisión perceptiva de esta dimensión del autoconcepto. En anteriores investigaciones hemos encontrado que la tendencia a dicha autocrítica parece estar estrechamente relacionada con la *percepción de comportamiento disruptivo y antisocial por parte del profesor* ( $r=.56$ ).

## CUESTIONARIO SOCIOMETRICO

Nombre: ..... Apellidos: .....

Colegio: ..... Curso: ..... Edad: .....

1) ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar?

¿Por qué te gusta jugar con ellos?

2) ¿Quiénes crees tú que son los tres niños o niñas de tu clase a los que más les gusta jugar contigo?

¿Por qué crees tú que les gusta?

3) ¿Quiénes son los tres niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar?

¿Por qué no te gusta jugar con ellos?

4) ¿Quiénes crees tú que son los tres niños o niñas de tu clase a los que menos les gusta jugar contigo?

¿Por qué crees tú que no les gusta?

ADIVINA quién es el niño o la niña de tu clase que:

5) Tiene más amigos .....

6) El más triste .....

7) Al que más quiere la profesora .....

8) El más alegre .....

9) El que más ayuda a los demás .....

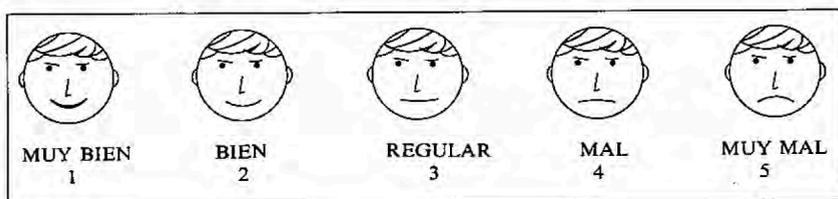
10) El que más sabe .....

11) El que menos amigos tiene .....

12) El que más molesta a los demás .....

13) El que menos sabe .....

14) Al que menos quiere la profesora .....



1.	11.	21.
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2.	12.	22.
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3.	13.	23.
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.	14.	24.
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5.	15.	25.
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6.	16.	26.
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7.	17.	27.
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8.	18.	28.
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9.	19.	29.
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10.	20.	30.
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

#### 4.1.6 La evaluación de las relaciones entre compañeros a través de la observación

Un procedimiento alternativo y complementario de la sociometría es la observación directa de las relaciones entre compañeros. Es muy importante registrar, en este sentido, tanto situaciones informales (por ejemplo el recreo) como situaciones de tarea (por ejemplo un trabajo en el que se propone colaborar). No nos extendemos aquí en la metodología observacional porque puede encontrarse descrita con detalle en otras monografías (Díaz-Aguado, 1986; Anguera, 1982; DeKetele, 1984). Sí conviene destacar, sin embargo, la gran validez y relevancia que parecen tener para el tema que aquí nos ocupa las interacciones filmadas en video al pedir a un grupo de aproximadamente cuatro niños (uno de la minoría étnica y tres del grupo mayoritario) que colaboren en una determinada tarea (por ejemplo en un juego de construcción). Las interacciones filmadas con alumnos de los primeros cursos de enseñanza primaria (en los que parece tener mayor validez) antes de aplicar los programas de intervención suelen reflejar los siguientes problemas:

- 1) Acentuada **falta de orientación a la tarea** del alumno perteneciente al grupo étnico en desventaja, que apenas realiza ningún intento para trabajar en la construcción propuesta (reflejo de su incompreensión y/o ausencia de motivación respecto a los objetivos escolares relacionados con tareas). Los escasos intentos positivos de aproximación a sus compañeros suelen ser sistemáticamente **ignorados** o rechazados por estos. Por el contrario cuando gasta bromas, interrumpe la actividad encomendada o protagoniza alguna disputa o conflicto, sí suele recibir la atención de los otros niños; atención que, aunque sea de carácter negativo (en forma de crítica), puede convertirse en un "premio" debido a su gran **necesidad de protagonismo** que no puede satisfacer de otra manera. Interpretando este proceso a partir de la Teoría del Refuerzo puede ser considerado como un ejemplo del **mecanismo por el cual se enseña y se aprende la conducta disruptiva y antisocial**; proceso similar, en cierto sentido, al que puede observarse en el aula de clase cuando el alumno obtiene con su conducta disruptiva la atención del profesor que no puede conseguir de otra forma.
- 2) En otros casos se observa una situación de **aislamiento** en el niño del grupo minoritario; pudiendose interpretar como consecuencia de las acciones realizadas por sus compañeros del grupo mayoritario, que no le permiten participar en la actividad conjunta y/o por acción del propio niño en situación de desventaja (que se autoexcluye limitándose a **mirar pasivamente** a los demás o realizando alguna **actividad individual** poco estructurada con el material que queda a su alcance).

**ADAPTACION ESCOLAR Y AUTOCONCEPTO:  
INSTRUMENTOS PARA SU EVALUACION Y  
ESTUDIOS COMPARATIVOS EN CONTEXTOS  
INTER-ETNICOS**

## CAPITULO 5

# EVALUACION DE LA PERCEPCION Y ACTITUD HACIA LA ESCUELA

### 5.1 Antecedentes

#### 5.1.1 Desventaja socio-cultural, comprensión del sistema escolar y adaptación al papel de alumno

Como se analiza en el primer volumen, las revisiones de los resultados obtenidos **a largo plazo** con los primeros programas de educación compensatoria han llevado a reconocer la necesidad de evaluar sus efectos desde una perspectiva distinta a la adoptada inicialmente (que evaluaba exclusivamente el cociente intelectual y el rendimiento); para centrar la evaluación en la **capacidad de adaptación y de autorrealización en el contexto escolar**, en base al supuesto de que dicha capacidad representa el principal antecedente de la futura capacidad de adaptación al sistema social. Para lo cual debe prestarse una atención preferente a variables no evaluadas en los primeros trabajos; como son **la actitud hacia la escuela, la motivación y el autoconcepto** (Zigler, 1970; Zigler y Valentine, 1979).

En apoyo de dicha orientación, los estudios sobre la influencia familiar en la adaptación escolar, encuentran que ésta suele ser mucho más adecuada en el caso de los alumnos con padres que han tenido experiencia previa en el sistema escolar y que pueden, por tanto, “dirigir mejor la carrera académica de sus hijos” (Stevenson y Baker, 1987). Diferencias que cabe relacionar con las sugeridas por Jackson (1968) sobre la dificultad de los alumnos en desventaja socio-cultural para entender el papel de alumno, acomodarse al “currículum oculto” y adaptarse, por tanto, a la escuela.

A pesar del consenso que existe sobre su importancia, se han realizado pocas investigaciones acerca de la comprensión del sistema escolar y su relación con otros indicadores de adaptación a la escuela, especialmente en los primeros cursos en los que dicha relación parece ser especialmente significativa (Jackson, 1968; Rist, 1970; Rogers, 1982; Nash, 1984). Con el objetivo de avanzar en la superación de dicha limitación, iniciamos en 1984 una investigación con alumnos de preescolar y de primer curso de EGB (de cinco y seis años) en un centro educativo inter-étnico, al que asistían alumnos de la

minoría gitana y de entornos socioculturales muy heterogeneos. Las variables evaluadas en dicha investigación fueron: 1) la comprensión del sistema escolar (normas, roles y objetivos) a través de una entrevista similar a la que se propone en el apartado 5.3; 2) el conocimiento de estrategias de relación con los compañeros (también a través de entrevista) 3) la percepción del alumno por el profesor en una escala de cinco grados; 4) la aceptación de los compañeros a través de la sociometría; 5-y la interacción con los compañeros filmada en video. Los resultados obtenidos a partir de dicha investigación (Díaz-Aguado, 1986) permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) La comprensión del sistema escolar reflejada por cada alumno está estrechamente relacionada con la **evaluación de su adaptación escolar por parte del profesor** en todas las categorías consideradas: 1) valoración general como alumno ( $r=.54$ ); 2) oportunidad de sus intervenciones en clase ( $r=.51$ ); 3) y aceptación por parte de sus compañeros ( $r=.57$ ).
- 2) La comprensión del sistema escolar parece ser un aspecto importante de la **competencia social** del niño, puesto que se encuentra también relacionada con: 1) aceptación de los compañeros evaluada directamente a través de la sociometría ( $r=.45$ ); 2) y conocimiento de estrategias adecuadas de interacción con iguales ( $r=.33$ ).
- 3) Aunque la mayoría de los niños de 1º de EGB afirman que leer y escribir es lo más importante de todo lo que hacen en el colegio, cuando se les pregunta para qué sirve sólo llegan a contestar que para aprender o para pasar de curso (para satisfacer expectativas del propio sistema escolar), pero son incapaces de encontrar alguna utilidad concreta en su vida cotidiana; llegando a afirmar incluso que la lectura o la escritura no sirven para nada fuera del colegio (Díaz-Aguado, 1986). A medida que avanza la edad de los alumnos esta incomprensión disminuye respecto a los objetivos ya logrados (Díaz-Aguado, 1988). Su dificultad para entender la utilidad de lo que aprenden (mientras lo están aprendiendo) puede ser interpretada como un indicador de lo escasamente **significativo**, y por lo tanto motivador, que puede resultar a veces dicho aprendizaje.
- 4) La mayoría de los alumnos, incluidos algunos niños con problemas de adaptación escolar, responden en la entrevista que el colegio les gusta mucho. Este tipo de respuesta positiva no puede ser interpretada, por tanto, como señal inequívoca de buena adaptación. Sin embargo, todos los alumnos de los primeros cursos que responden de forma negativa al preguntarles si les gusta el colegio, tienen problemas de adaptación (Díaz-Aguado, 1986, 1988). Parece, por tanto, que este tipo de **respuesta negativa** sí puede ser interpretada **en los primeros cursos como indicador de una situación problemática**.
- 5) En una dirección similar cabe interpretar las respuestas que los niños dan al preguntarles si les gusta el **recreo**, puesto que sólo los niños "aislados"

(sin amigos) responden negativamente. Aunque de nuevo se observa que algunos niños con problemas de relación responden positivamente.

- 6) La mayoría de los niños identifican como las actividades que más y menos le gustan aquellas en las que tienen, respectivamente, **más y menos éxito** o en las que encuentran mayor y menor dificultad; tendencia que pone de manifiesto una vez más el papel que el éxito tiene en la motivación.
- 7) Con la edad aumenta la capacidad de los alumnos para **discrepar** respecto a algunas cuestiones de su vida en la escuela (Díaz-Aguado, 1986, 1988); discrepancia que según los resultados obtenidos en otras investigaciones (Baraja, 1991; Lee et al., 1983) puede ser interpretada como un indicador de autonomía socio-moral que se produce simultáneamente al incremento de la valoración de la escuela como institución.
- 8) Los alumnos gitanos de los primeros cursos manifiestan en la entrevista tener una especial **dificultad en la comprensión de los objetivos escolares**, que se refleja también en su **falta de orientación hacia la tarea** observada en situaciones de cooperación entre iguales y en el aula de clase.
- 9) La comprensión que el alumno tiene del sistema escolar está estrechamente relacionada con su entorno socio-cultural, evaluado a través de la **ocupación y nivel educativo de los padres** ( $r=.49$ ). En este sentido, las principales diferencias se observan en la comprensión de los objetivos escolares y en segundo lugar, aunque en menor grado, en la comprensión de los roles. Incluimos a continuación algunos protocolos que reflejan dicha relación. Juan y de Andres proceden de un entorno cultural en desventaja (sus padres no han ido a la escuela); por el contrario, Ana y Enrique proceden de un entorno privilegiado respecto al acceso a los recursos culturales disponibles en nuestra sociedad.

Juan (6 años y cinco meses): “¿Por qué hay que venir al colegio? Por el recreo. ¿Por qué hay que venir al recreo? Porque no hay que saltar la valla. ¿Por qué hay que saltar la valla? ¿Qué pasa si la saltas? Que molestas a los demás. ¿Hay que venir al colegio por algo más? No. ¿Si no existieran los colegios, qué pasaría? Que no vendríamos. ¿Pasaría algo más? No.”

Andrés (5 años y ocho meses): “¿Para qué está la señorita? Para darnos la hoja. ¿Y para qué os da la hoja? Para que la hagamos. ¿Por qué teneis que hacerla? Porque nos la da la señorita. ¿Pero, para qué sirve la hoja? No lo sé. ¿Para qué está el Director? Para abrir la puerta. ¿Tiene que hacer alguna cosa más? No dejar entrar a los niños. ¿A qué niños? A los que llegan tarde. Si un día el Director os dice que hagais una fila y la señorita que no, ¿A quién teneis que hacer caso? A la seño. ¿Por qué? Porque manda más”.

Ana (6 años y siete meses): “¿Por qué hay que venir al colegio? Si no vienes al colegio, no estudias. ¿Y si no estudias, qué pasa? Que no sabes leer. ¿Y si no sabes leer, qué pasa? Que te pregunta la señorita y no lo sabes ¿Y fuera del colegio para qué sirve leer? Para leer los carteles y saber las calles y las señales. ¿Si no vinieras al colegio, te pasaría alguna otra cosa? Que luego no podrías ganar dinero. ¿Y si no existieran los colegios, qué pasaría? Todo el mundo se quedaría sin dinero y tendría que pedir limosna. ¿Y si todo el mundo pidiera limosna, quien se la daría? No lo sé”.

Enrique (6 años y siete meses): “¿Para qué está la señorita? Para enseñarnos. ¿Y qué tiene que hacer para enseñarnos? Explicarnos cómo se hacen las cosas y decirnos cuándo las hemos hecho mal. ¿Para qué está el Director? Para dirigir el colegio, mandar las órdenes y decir las obligaciones. La señorita no puede hacer todo. ¿Quién manda más el Director o la señorita? El director. ¿Por qué? Porque manda en las leyes de las clases y la seño de su clase. Si un día el Directro dice que hagáis fila y la señorita que no, ¿a quién debéis hacer caso? Depende de donde digan. Cerca de donde la hagais todos los días. No sé qué contestar. Lo que a ti te parezca. Para el director está prohibido meterse en éso. La señorita se sabe mejor las leyes de las filas que el director. Entonces, ¿a quién deberías hacer caso? A la señorita”.

Con el objetivo de comprobar el proceso por el cual el profesor transmite las expectativas asociadas al rol de alumno, Blumenfeld y colaboradores (1983) realizaron una investigación observacional en distintas escuelas (en los cursos 1º y 5º de enseñanza primaria) y comprobaron que: 1) dichas expectativas no se transmiten por informaciones explícitas sino a través de un proceso sutil muy similar al descrito por Jackson; 2) la principal diferencia que se detecta entre los alumnos de primero y los de quinto, reside en que aquellos hacen valoraciones mucho más extremas (tanto en sentido positivo como negativo) y anticipan sentimientos mucho más positivos y negativos en el caso de cumplir o no con las expectativas de la institución; 3) los alumnos de clase social baja manifiestan una orientación mucho mayor que los alumnos de clase media a conformarse a las normas institucionales y anticipan reacciones emocionales mucho peores en el caso de no hacerlo así. (Blumenfeld; Hamilton; Bossert; Wessels; Meece, 1983).

Como reflejan los resultados anteriormente expuestos, la relación entre la percepción de la escuela y la clase sociocultural es bastante compleja y varía según cual sea el criterio considerado para evaluar aquélla; para completar el resumen de dicha relación conviene tener en cuenta además que los estudios realizados sobre la percepción relativa de padres y profesores encuentran que entre los preadolescentes de clase baja, a diferencia de sus compañeros de clase media, se produce a menudo una tendencia a sobrevalorar a los profesores y a infravalorar a sus padres. Tendencia que cabe atribuir a la excesiva discrepancia que existe entre ambos contextos (familiar y escolar), aunque tampoco se descarta la hipótesis de que dichas diferencias se produzcan porque para los alumnos de clase baja la escuela resulta mucho más difícil y representa un medio de promoción (Zarour y Gilly 1981-82).

### 5.1.2 Percepción del tratamiento diferencial del profesor, conducta en clase, actitud hacia la escuela y autoconcepto

Como ponen de manifiesto los resultados comentados anteriormente, la percepción que el alumno tiene del profesor se produce a partir no sólo de la experiencia directa que tenga con él sino también a partir de otras fuentes de información, entre las que cabe destacar: la experiencia con otros adultos significativos como son sus padres, la experiencia con otros profesores y la información proporcionada por sus grupos de referencia (Rogers, 1982, Furlong, 1976).

Los estudios realizados sobre el tema reflejan que la percepción del profesor por el alumno depende en gran parte de las expectativas asociadas a dicho papel, razón que puede explicar la similitud que suele existir entre todos los alumnos en dicha percepción así como una tendencia de respuesta que a menudo resulta estereotipada (Milgram, 1979; Cortis y Grayson, 1978).

Se ha comprobado experimentalmente que la percepción que los niños de segundo curso tienen de los roles de profesor y alumno depende del tipo de enseñanza recibido. Los alumnos que dos años antes habían participado en un programa que acentuaba las destrezas para el control personal de la tarea se perciben a sí mismos como responsables de su propio aprendizaje en una frecuencia muy superior a los niños que habían sido dirigidos por el profesor (Nash, 1984). Un resultado similar se obtiene con el procedimiento de aprendizaje cooperativo, después de haber participado en él, los alumnos manifiestan un concepto más activo del aprendizaje así como la expectativa generalizada de poder aprender y enseñar en la interacción con sus compañeros (Díaz Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1991).

La percepción que el alumno tiene del tratamiento diferencial del profesor ha sido, con mucho, el tema más investigado sobre su percepción de la escuela; en gran parte como consecuencia del impacto producido por la obra de Rosenthal y Jacobson sobre las expectativas del profesor (que se analiza en el primer volumen, capítulo 4). Las investigaciones realizadas, en este sentido, permiten llegar a las siguientes conclusiones (Díaz-Aguado, 1986):

- 1) La influencia del tratamiento que el profesor dirige a cada alumno es especialmente significativa en los **primeros cursos**, al representar el contexto en el que los niños aprenden un nuevo papel (el de alumno), que tienden a mantener en los cursos siguientes (Rist, 1970; Dusek y Joseph, 1983). Sus efectos en el alumno se producen en primer lugar en la **conducta** en el aula, la **percepción de su relación con el profesor**, la **actitud hacia el aprendizaje y el autoconcepto**.
- 2) **En preescolar**, el niño suele percibir positivamente su relación con el profesor y negativamente la relación del profesor con otros niños; manifestando así el **deseo de tener una relación privilegiada** (Lecacheur, 1981-82). Resultado que en sus aspectos cognitivos parece estar relacionado con la tendencia absolutista y egocéntrica que caracteriza a la percepción social en dicha edad (Livesley y Bromley, 1973), con el hecho de

que hasta aproximadamente los 7 años el niño tenga dificultades para darse cuenta de que el rendimiento de sus compañeros es a veces mejor que el suyo (Bandura, 1981) y con la tendencia a percibir al principio al profesor en términos figurativos similares a los que el niño utiliza para describir la relación de dependencia confianza que tiene con sus padres (Kutnick, 1980).

- 3) Desde el primer curso de enseñanza primaria todos los alumnos (independientemente de su rendimiento) manifiestan una **especial sensibilidad para percibir el tratamiento diferencial** que el profesor dirige hacia los alumnos de alto y bajo rendimiento (Weinstein y Middlestad, 1979). La percepción de dicho tratamiento parece ser bastante precisa porque coincide en líneas generales con las diferencias encontradas en estudios observacionales. De acuerdo a lo que se obtiene en dichos estudios, algunos profesores son percibidos por sus alumnos como mucho más diferenciadores que otros (Weinstein et al., 1982).
- 4) Aunque en todos los cursos (a partir de los 6-7 años) exista una especial sensibilidad para captar el tratamiento diferencial del profesor parecen existir diferencias en función de la edad en la forma de procesarla. Los alumnos de los primeros cursos perciben el tratamiento diferencial de forma mucho más global identificando como dirigidas a los alumnos de alto rendimiento todas las conductas del profesor que puedan suponer ayuda o apoyo (dejar más tiempo para terminar el trabajo, permitirle desarrollar sus propios proyectos, decirle lo que debe hacer, preguntarle si ha comprendido). Mientras que por el contrario, los alumnos de los cursos superiores (a partir de los 11 o 12 años de edad) distinguen entre las conductas del profesor que favorecen la autonomía, a las que subyacen expectativas positivas (dejarle desarrollar sus propios proyectos, pedirle que dirija actividades...), que perciben como dirigidas a los alumnos de alto rendimiento, y las conductas más directivas del profesor a las que subyacen expectativas negativas (preguntarle si ha entendido, darle pistas...), que perciben como dirigidas a los alumnos de bajo rendimiento (Brattessani et al., 1984).

Las diferencias evolutivas anteriormente comentadas coinciden con la tendencia observada en otras investigaciones sobre este tema; entre las que cabe destacar por su relevancia el trabajo de Livelesy y Bromley (1973), en el que se encuentra un cambio muy significativo en la percepción de personas en torno a los 8 años. Los niños menores de dicha edad tienden a describir a los demás en función de pocos atributos, directamente perceptibles (características físicas, conductas) referidos a la propia conducta y en términos absolutos (todo o nada), absolutismo que contrasta con la facilidad con la que cambian dichas impresiones. A partir de los 8 años las percepciones se hacen más estables, contienen más atributos (tanto positivos como negativos), no directamente perceptibles sino inferidos a través de observaciones de la conducta e intentos

de explicación de la conducta de los demás. Intentos que experimentan un importante progreso de coordinación y explicación en torno a los 11-12 años (momento en que la percepción del tratamiento diferencial se hace mucho más precisa y diferenciada).

En relación a las tendencias evolutivas anteriormente expuestas cabe considerar la posibilidad de que las relaciones entre el rendimiento, la motivación de logro y el autoconcepto cambien con la edad (Rogers, 1982). Los resultados disponibles actualmente impiden llegar a conclusiones definitivas, pero sugieren que al principio de la escolaridad la motivación de logro tiene un valor predictivo sobre el rendimiento posterior superior a la evaluación de dicha variable en otros cursos (Bridgeman y Shipman, 1978).

De todo lo expuesto en este capítulo hasta aquí pueden extraerse las siguientes conclusiones para la evaluación de la percepción y actitud de la escuela:

- 1) Para evaluar la comprensión del aprendizaje, su grado de significación y la percepción de los papeles de profesor y alumno resulta más adecuada la entrevista aplicada según el método clínico; método que permite superar la distorsión producida por la deseabilidad social. La observación del alumno en situaciones de aprendizaje puede proporcionar información complementaria de extraordinario valor sobre su orientación a la tarea.
- 2) Una de las principales dificultades que deberán resolver las escalas o cuestionarios para evaluar la percepción y actitud hacia la escuela es la tendencia de los alumnos a responder de forma estereotipada, tendencia que coincide con la distorsión denominada "deseabilidad social", en función de lo que creen que deben responder o de lo que consideran que sería conveniente, en lugar de hacerlo en función de sus propias percepciones y actitudes; tendencia que suele ser muy fuerte a partir de tercer curso.
- 3) Los resultados obtenidos a través de cuestionarios por el conjunto de los alumnos proporcionan información relevante sobre el clima de la clase y la percepción que tienen de su profesor.
- 4) La utilización de los resultados obtenidos en los cuestionarios como criterio de evaluación individual deberá tener en cuenta que aunque una puntuación positiva no puede interpretarse inequívocamente como señal de adaptación; sin embargo, una puntuación claramente negativa (por debajo del percentil 10) sí puede interpretarse en los primeros cursos como reflejo de una situación problemática.

## **5.2 Escala de percepción y actitud escolar (E.P.A.E)**

La escala de percepción y actitud escolar (E.P.A.E.) elaborada a partir de las investigaciones anteriormente resumidas, permite evaluar esta variable de forma colectiva y fácil de corregir y poder disponer así en poco tiempo de

datos de muestras numerosas (que sería imposible evaluar mediante entrevista). Requisito imprescindible para comprobar la eficacia de los programas al permitir comparar los niveles pretratamiento y postratamiento en los distintos grupos (experimentales y de control) o en relación a las características de los alumnos.

El cuestionario E.P.A.E. que aquí se analiza consta de 38 afirmaciones sobre la situación del alumno en la escuela en torno a las cuales se le pide que exprese su nivel de acuerdo o desacuerdo, siguiendo una escala de cuatro grados (mucho, poco, bastante, nada). Se incluye una última cuestión en la que se pide al alumno que valore las distintas asignaturas y actividades escolares, contestando a la pregunta "¿cuanto te gusta?" seguida de los nombres de las asignaturas y de las posibles respuestas.

### 5.2.1 Elaboración de ítems discriminativos

Analizando los resultados obtenidos con versiones anteriores de la escala de percepción y actitud escolar (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1993) observamos que los ítems más discriminativos (que logran superar la tendencia a responder según lo deseable) se caracterizan por ser situacionales y específicos, de forma que no parezcan críticas graves a la escuela. Cuando se pregunta por ejemplo "¿las lecciones de la escuela son aburridas?", el 75% de los niños responden que no lo son en absoluto. Mientras que cuando se pregunta, "¿cuándo estas en clase tienes ganas de que se termine?", la distribución de sus respuestas refleja las diferencias que realmente existen en la situación de clase (el 25% en una posición muy positiva, otro 25% en una posición negativa y el 50% en una posición intermedia). En otras palabras si se pregunta en general por la bondad de la escuela parecen responder de forma estereotipada siguiendo una norma convencional aprendida, pero si se pregunta en torno a lo que sienten en una situación específica parecen recordarla y responder de forma más diferenciada.

El valor discriminativo de los ítems aumenta también cuando se pregunta por materias concretas, se añade a la frase un matiz que le quite importancia al hecho de manifestar cierta dificultad, o cuando se refieren a problemas. Interpretando esta última tendencia se observa que a los alumnos les cuesta menos aceptar que tienen en cierto grado un determinado problema ("algunas de las cosas que estudiamos en clase me aburren") que contestar negativamente a una frase positiva ("siempre me gustan las tareas escolares"). Los estudios de validación realizados reflejan, además, que los ítems referidos al aprendizaje o al profesor redactados en este último sentido (en sentido positivo) se agrupan en una dimensión independiente fuertemente influida por la deseabilidad social ("percepción de una situación idealizada") y por lo tanto de escasa validez. Razón por la cual han sido suprimidos de la escala que aquí se presenta.

### 5.2.2 Dimensionalidad de la escala

Los estudios de validación realizados en ésta y en otras investigaciones (Díaz-Aguado, Martínez Arias et. al., 1991) con esta nueva escala (E.P.A.E.) han permitido comprobar en los primeros ciclos de EGB (de primero a quinto) en alumnos de distintas clases sociales y grupos étnicos una misma estructura factorial caracterizada por tres dimensiones: 1) percepción de la relación con el profesor y actitud general hacia el aprendizaje y la escuela; 2) percepción de las relaciones con los compañeros; 3) y percepción de una situación ideal como alumno. Por las razones anteriormente expuestas (de falta de validez e influencia de la discapacidad social) hemos suprimido este último factor.

La matriz de intercorrelaciones entre los elementos fue sometida a diversos análisis de componentes y de factores principales, con rotaciones ortogonales (varimax). Todos los análisis fueron realizados con el programa BMDP4M del paquete estadístico BMDP.

El coeficiente de fiabilidad como consistencia interna, establecido por medio del coeficiente alpha, para el conjunto de los 26 items que definen el factor 1, calculado con 475 sujetos, fue 0.9003. Lo elevado de dicho coeficiente indica alta consistencia interna entre los elementos de la subescala. En cuanto al factor 2, el coeficiente de fiabilidad (consistencia interna) para el conjunto de los 12 elementos fue de 0.7712, calculado con 475 sujetos. En ambos factores, los coeficientes de discriminación de todos sus elementos son bastante altos. Por último, el coeficiente de fiabilidad para la escala completa formada por el conjunto de los elementos es de 0.8526.

**TABLA 15** Dimensiones factoriales de la Escala de Percepción y Actitud Escolar  
**Factor 1:** Percepción de la relación con el profesor, el aprendizaje y la escuela

Elementos	Saturaciones
33. El profesor me regaña más que a los demás alumnos . . . . .	560
14. Cuando algo me sale mal en clase se me quitan las ganas de trabajar	550
35. Cuando el profesor explica, a veces me resulta difícil dejar de pensar en otras cosas . . . . .	542
32. A veces me cuesta concentrarme en clase . . . . .	540
27. A veces dejo las cosas sin terminar . . . . .	531
22. A veces se me olvida lo que aprendo . . . . .	526
12. Me pongo nervioso cuando quiero preguntar algo en clase . .	524
28. El profesor me dice que hablo demasiado en clase . . . . .	511
.3. El profesor está siempre regañandome . . . . .	509
26. A veces mis compañeros se aprovechan de mí . . . . .	505
15. El profesor me exige demasiado . . . . .	309

TABLA 15 (continuación)

20. Me gustaría terminar pronto de estudiar y ponerme a trabajar y ganar dinero . . . . .	352
11. Me cuesta entender para que sirven algunas de las cosas que tenemos que aprender en clase . . . . .	486
4. A veces me cuesta encontrar con quien estar en el recreo . . . . .	397
23. A veces pienso que el profesor me tiene mania . . . . .	496
24. A veces estudio cosas que no entiendo . . . . .	400
25. Siento vergüenza cuando el profesor me pregunta y no sé qué contestar . . . . .	429
8. Algunas de las cosas que aprendo en clase me aburren . . . . .	401
5. A veces me aburro en clase . . . . .	483
6. Me pongo muy nervioso cuando el profesor me pregunta en clase . . . . .	456
31. Mis compañeros de clase a veces se meten conmigo . . . . .	438
2. Cuando estoy en clase tengo ganas de que se termine . . . . .	429
17. A veces me cuesta preguntar cuando no entiendo algo . . . . .	489
34. Los niños y niñas de mi clase a veces me ponen dificultades para estar con ellos . . . . .	435
10. A veces me cuesta que mis compañeros de clase me hagan caso . . . . .	334
37. Las notas que me pone el profesor son peores que las que yo espero . . . . .	481

Factor 2: *Percepción de las relaciones con los compañeros*

Elementos	Saturaciones
38. Los demás niños y niñas piensan que soy un buen compañero . . . . .	613
1. Creo que mis compañeros de clase me quieren . . . . .	599
9. Puedo confiar en mis compañeros . . . . .	574
7. Mis compañeros de clase siempre me hacen caso . . . . .	570
18. Mis compañeros son muy simpáticos . . . . .	557
29. Me llevo bien con todos los niños y niñas de la clase . . . . .	546
13. A mis compañeros les gustan mis ideas . . . . .	540
19. Me lo paso bien cuando tengo que trabajar con mis compañeros . . . . .	343
21. Puedo aprender muchas cosas de mis compañeros . . . . .	423
16. Caigo bien a mis compañeros . . . . .	470
30. Soy un miembro importante de mi clase . . . . .	493
36. Me gusta dejar mis cosas a los demás niños . . . . .	346

Una atención especial merece el primer factor, **percepción de problemas en la relación con el profesor que se asocia con la impresión de ser rechazado por los compañeros y con la de tener problemas generales hacia el aprendizaje**, en el que se agrupan items que en investigaciones anteriores se dividían en diversas dimensiones teóricas (relación con el profesor y relación con el aprendizaje) y que en el ciclo superior (a partir de sexto de EGB) se dividen en cuatro factores empíricos.

- 1) La **percepción de la relación con el profesor**; que incluye items como: 1) "A veces pienso que el profesor me tiene manía"; 2) "El profesor me riñe más que a los demás alumnos"; 3) "El profesor me dice que hablo demasiado en clase".
- 2) La **percepción de ansiedad en la interacción con el profesor**, que incluye items como: 1) "Me pongo nervioso cuando quiero preguntar algo en clase; 2) "Siento vergüenza cuando el profesor me pregunta y no sé que contestar; 3) "A veces me cuesta preguntar cuando no entiendo algo".
- 3) La **actitud hacia el aprendizaje**; que incluye items como: 1) "Me cuesta entender para qué sirven algunas de las cosas que tenemos que estudiar"; 2) "Cuando estoy en clase tengo ganas de que se termine"; 3) "Cuando algo me sale mal en clase se me quitan las ganas de trabajar".
- 4) La **percepción de ser rechazado por los compañeros**; que incluye items como: 1) "A veces mis compañeros se aprovechan de mí"; 2) "Los chicos y chicas de mi clase me ponen dificultades para estar con ellos"; 3) "Me cuesta encontrar con quién estar en el recreo". En el caso de los alumnos de ciclo superior estos items se asocian a otros de naturaleza positiva referidos a la interacción entre compañeros.

Parece, por tanto, que los alumnos de ciclo inicial y medio no pueden diferenciar entre la percepción de: un tratamiento discriminatorio del profesor, su ansiedad en la interacción académica, su actitud general hacia el aprendizaje y la impresión de rechazados por el grupo de compañeros; puesto que estas cuatro cuestiones (que sí diferencian los adolescentes) forman en el caso de los niños una única dimensión. Resultado que cabe interpretar como reflejo de lo estrechamente relacionadas que están en el caso de los primeros cursos las variables del proceso de inadaptación general al papel de alumno, por el cual se cumplen las expectativas negativas del profesor (descrito en el capítulo 4 del primer volumen): 1) percepción del tratamiento discriminatorio; 2) ansiedad en interacciones académicas; 3) y falta de motivación por el aprendizaje. Así como la influencia que dicho proceso de inadaptación académica parece tener en el rechazo de los compañeros durante los primeros cursos (Díaz-Aguado, 1986).

### 5.2.3 Relación con otros indicadores de adaptación escolar

La puntuación que los alumnos de ciclo inicial y medio obtienen en el primer factor (después de haber convertido las puntuaciones de forma que reflejen una situación positiva) se relaciona de forma coherente con otros indicadores de su adaptación escolar; entre las correlaciones más significativas cabe destacar las encontradas entre percepción de una relación positiva con el profesor (Díaz-Aguado y Martínez, 1991) y: 1) autoconcepto global ( $r = .61$ ;  $p < .01$ ), (en el que destacan las dimensiones "intelectual", "popularidad" y "ansiedad"); 2) la ausencia de "dificultades de aprendizaje" según la percepción que del alumno tiene el profesor ( $r = .45$ ;  $p < .01$ ); 3) y la ausencia de "comportamiento disruptivo y antisocial" según la percepción que del alumno tiene el profesor ( $r = .35$ ;  $p < .01$ ).

Respecto al segundo factor (percepción de las relaciones con los compañeros), los estudios de validación reflejan que se relaciona de forma consistente con: 1) la percepción de falta de aislamiento por parte del profesor ( $r = .30$ ); 2) y los resultados obtenidos en otras medidas de autopercepción en las dimensiones más relevantes entre compañeros (popularidad  $r = .54$ ; intelectual  $r = .45$ ; físico  $r = .39$ ).

### 5.2.4 Sensibilidad para evaluar programas de intervención

A favor de la validez del primer factor de la escala E.P.A.E. para evaluar la interacción profesor-alumno cabe interpretar los cambios que el programa ha producido en el grupo experimental uno del segundo curso (aplicado fundamentalmente por el profesortutor). Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la interacción profesor alumno en los dos primeros cursos resulta especialmente significativa porque representa el contexto en el que se aprenden las pautas de adaptación a un nuevo sistema: la escuela (Rist, 1970; 1973; Rosenthal y Jacobson, 1968; Dusek y Joseph, 1983).

Para interpretar la especial eficacia que el programa parece haber tenido en el segundo curso (respecto a quinto) en la percepción que el alumno tiene de su relación con el profesor, conviene tener en cuenta que en los primeros cursos dicha percepción suele ser más extrema, valorada afectivamente y mucho más sensible a la situación de desventaja (Blumenfeld et al., 1983; Nash, 1984; Rogers, 1982; Lecacheur, 1981-82). Tendencias que coinciden con las obtenidas en esta investigación, como analizaremos más adelante.

El segundo factor (percepción de las relaciones con los compañeros) evaluado por la escala parece ser mucho menos sensible a los cambios producidos por la intervención; probablemente debido a un "efecto de techo" (a que los niveles iniciales en ambos grupos eran tan altos que resultaban imposibles de mejorar). Hemos mantenido en la escala este segundo factor porque proporciona información válida y relevante de tipo individual (permitiendo detectar posibles problemas en algunos alumnos en la dirección descrita en el primer apartado de este capítulo.

### 5.2.5 Normas de aplicación

La aplicación de esta escala puede hacerse de forma colectiva desde 2º de E.G.B.; e individualmente con los niños de 1º y con aquellos que tengan dificultades (de lecto-escritura o de comprensión).

Es muy importante crear un clima de confianza que permita eliminar la fuerte tendencia a responder en función de lo que los alumnos creen que es deseable en lugar de lo que realmente perciben. Una forma de presentación puede ser la siguiente:

“Queremos conocer lo que pensáis sobre el colegio y cómo os sentís en él, qué es lo que más os gusta y lo que menos os gusta. Conocerlo es muy importante para poder mejorarlo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. No es un examen. Lo importante es que seáis muy sinceros. Vuestras respuestas son confidenciales (sólo nosotros vamos a conocer lo que cada uno contesta).”

En los primeros cursos (hasta tercero o cuarto) conviene que la aplicación de la prueba sea muy dirigida. Para explicarla puede realizarse un ejemplo con el primer ítem copiado en la pizarra. “Si pienso que mis compañeros de clase me quieren mucho, rodeo la palabra MUCHO, si creo que me quieren bastante, rodeo la palabra BASTANTE; si creo que me quieren poco rodeo la palabra POCO y si creo que no me quieren nada, rodeo la palabra NADA”. A continuación, el evaluador va leyendo ítem por ítem (comprobando que todos los niños le siguen y responden en el lugar adecuado). Se favorece la comprensión y validez de la prueba si al leer cada ítem, el evaluador incluye las posibles respuestas dentro de la frase. Por ejemplo, “ A veces me aburro en clase, me aburro mucho, bastante, poco o nada”. En los primeros cursos, conviene asegurarse de que los alumnos entienden la diferencia entre las distintas categorías, sobre todo entre mucho-bastante y poco-nada.

Conviene tener en cuenta que la proximidad de determinados acontecimientos que influyen en la satisfacción de los niños con la escuela (proximidad de exámenes, vacaciones, cansancio. . . ) pueden influir también en las respuestas que los alumnos dan a esta escala; razón por la cual, cuando vaya a utilizarse como criterio de eficacia de una intervención debe controlarse dicha influencia (aplicándola en situaciones neutrales u homogeneizando al máximo su presencia en los grupos experimentales y de control).

### 5.2.6 Normas de corrección

Cada una de las subescalas se valora sumando las puntuaciones dadas por los sujetos a cada uno de los elementos que las componen. Se pretende que la puntuación total represente el polo positivo de la dimensión, es decir, una buena percepción y actitud, por lo que es necesario reconvertir los elementos expresados negativamente. Antes de proceder a la puntuación deberán convertirse las puntuaciones de los elementos: 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37.

Para estos elementos que expresan problemas, las claves de corrección son:

Nada=4; Poco=3; Bastante=2; Mucho =1

Una vez realizada la corrección de los ítems negativos, se obtienen las puntuaciones totales de cada subescala sumando todos sus elementos.

**Factor 1:** Percepción del aprendizaje y del profesor: se sumarán los elementos: 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37.

**Factor 2:** Percepción de las relaciones con los compañeros. Se sumarán los elementos: 1, 7, 9, 13,16, 18, 19, 21, 29, 30, 36, 38.

### 5.2.7 Resultados en cada curso y grupo étnico

Como puede observarse en la tabla 13 del anexo, los alumnos del grupo minoritario de segundo curso perciben su situación escolar de forma significativamente peor que los alumnos del grupo mayoritario ( $p=0.000$ ). En quinto curso, sin embargo, no se aprecian diferencias significativas, en este sentido. Resultado sorprendente si se tiene en cuenta que el rendimiento de los alumnos del grupo minoritario, fundamentalmente de la minoría gitana, en quinto curso suele ser bastante inferior al de sus compañeros payos debido a su tardía escolarización y a su frecuente absentismo. Como posibles explicaciones de estos resultados cabe pensar en:

- 1) La existencia entre los alumnos del grupo minoritario de quinto curso de un "mecanismo de defensa" protector de su autoestima, que les llevaría a negar la problemática situación que viven en el aula (con un rendimiento muy inferior al de sus compañeros). En diversas investigaciones se ha detectado una distorsión similar en la autopercepción de los niños y adolescentes en aquellas dimensiones en las que tienen graves problemas (Harter, 1985; Phillips, 1984; Connell, Ilardi, 1987).
- 2) La utilización por parte de los alumnos gitanos de quinto curso de grupos de referencia múltiples para valorar su situación en la escuela (utilización que no podrían hacer los niños de segundo debido a su inferior competencia cognitiva): 1) un **grupo comparativo de referencia** (otros niños gitanos que no van a la escuela, sus padres...); 2) y un **grupo normativo de referencia** al cual sienten pertenecer y que perciben socialmente muy valorado (la escuela). Desde esta perspectiva (Festinger, 1954; Levine, 1983; Strang, 1978), cuando los alumnos del grupo minoritario de quinto curso comienzan a leer pueden experimentar un gran logro si perciben que supera a los niveles alcanzados por aquellos con los que se comparan (otros niños gitanos, sus padres) y porque refuerza su pertenencia a un grupo que la sociedad valora (la escuela). Los alumnos

del grupo mayoritario de quinto curso no disponen, en este sentido, de grupos de referencia múltiples, sino que se comparan probablemente sólo con sus compañeros que más destacan. Volveremos sobre esta cuestión en el próximo apartado (evaluación del autoconcepto).

Cuando preguntamos a algunos de los profesores de los alumnos evaluados por la tendencia observada en quinto curso confirmaron para explicarla esta segunda hipótesis. Reflejando que los niveles de aspiración entre los alumnos gitanos suelen ser muy limitados, lo cual les ayuda a sentirse satisfechos con pequeños logros (y a adaptarse a corto plazo a la escuela a pesar de tener un nivel de rendimiento muy inferior al de sus compañeros) pero con posibles consecuencias negativas a largo plazo (llevandoles a abandonar la escuela después de haber conseguido dichos logros elementales o cuando se plantean niveles superiores de dificultad). Aunque los profesores son a menudo conscientes de que la tendencia anteriormente expuesta puede tener a largo plazo consecuencias negativas, resulta muy difícil de superar.

### 5.2.8 Normas de comparación: baremos

En las tablas que se presentan a continuación se incluyen los baremos de la Escala de Percepción y Actitud Escolar para cada curso.

**TABLA 15** Percentiles en "Percepción de la relación con el profesor, el aprendizaje y la escuela" en segundo curso

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	52	10	56	15	60
20	63	25	66	30	69
35	72	40	73	45	76
50	78	55	79	60	81
70	84	75	85	80	87
85	89	90	91	95	95
99	99				

**TABLA 16** Percentiles en "Percepción de las relaciones con los compañeros" en segundo curso

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	26	10	30	15	32
20	34	25	35	30	36
40	37	50	39	55	40
65	41	75	40	80	43
85	44	90	45	95	46
97	47	99	48		

**TABLA 17** Percentiles en “Percepción de la relación con el profesor, el aprendizaje y la escuela” en quinto curso

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	52	10	56.7	15	59.5
20	63.4	25	66	30	67.1
35	70.9	40	72	45	74
50	75	55	77	60	79
65	82	70	83	75	84
80	87	85	88	90	92
95	94	97	96.4	99	100.6

**TABLA 18** Percentiles en la “Percepción de las relaciones con los compañeros” en quinto curso

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	23.7	10	28	15	30
20	31	25	33	30	34
35	34	40	35	45	36
50	37	60	38	70	39
75	40	80	41	85	42
90	43	95	45	99	46

**E.P.A.E.**

Fecha: .....
Nombre: ..... Apellidos: .....
Curso: ..... Edad: ..... Colegio: .....

Lee las frases que tienes a continuación y rodea con un círculo la palabra correspondiente según estés muy, bastante, poco o nada de acuerdo con lo que dicen dichas frases. No hay respuestas buenas ni malas, por eso, debes ser muy sincero al responder. Lo importante es que contestes lo que realmente piensas.

1) Creo que mis compañeros de mi clase me quieren	MUCHO BASTANTE POCO NADA
2) Cuando estoy en clase tengo ganas de que se termine	MUCHO BASTANTE POCO NADA
3) El profesor está siempre regañándome	MUCHO BASTANTE POCO NADA
4) A veces me cuesta encontrar con quién estar en el recreo	MUCHO BASTANTE POCO NADA
5) A veces me aburro en clase	MUCHO BASTANTE POCO NADA
6) Me pongo muy nervioso cuando el profesor me pregunta en clase	MUCHO BASTANTE POCO NADA
7) Mis compañeros de clase siempre me hacen caso	MUCHO BASTANTE POCO NADA
8) Algunas de las cosas que aprendo en clase me aburren	MUCHO BASTANTE POCO NADA
9) Puedo confiar en mis compañeros	MUCHO BASTANTE POCO NADA
10) A veces me cuesta que mis compañeros de clase me hagan caso	MUCHO BASTANTE POCO NADA
11) Me cuesta entender para que sirven algunas de las cosas que tenemos que aprender en clase	MUCHO BASTANTE POCO NADA
12) Me pongo nervioso cuando quiero preguntar algo en clase	MUCHO BASTANTE POCO NADA
13) A mis compañeros les gustan mis ideas	MUCHO BASTANTE POCO NADA

14) Cuando algo me sale mal en clase se me quitan las ganas de trabajar	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
15) El profesor me exige demasiado	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
16) Caigo bien a mis compañeros	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
17) A veces me cuesta preguntar cuando no entiendo algo	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
18) Mis compañeros son muy simpáticos	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
19) Me lo paso bien cuando tengo que trabajar con mis compañeros	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
20) Me gustaría terminar pronto de estudiar y ponerme a trabajar y a ganar dinero	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
21) Puedo aprender muchas cosas de mis compañeros	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
22) A veces se me olvida lo que aprendo	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
23) A veces pienso que el profesor me tiene manía	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
24) A veces estudio cosas que no entiendo	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
25) Siento vergüenza cuando el profesor me pregunta y no sé qué contestar	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
26) A veces mis compañeros se aprovechan de mí	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
27) A veces dejo las cosas sin terminar	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
28) El profesor me dice que hablo demasiado en clase	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
29) Me llevo bien con todos los niños y niñas de mi clase	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
30) Soy un miembro importante de mi clase	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
31) Mis compañeros de clase a veces se meten conmigo	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
32) A veces me cuesta concentrarme en clase	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
33) El profesor me regaña más que a los demás alumnos	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
34) Los niños y niñas de mi clase algunas veces me ponen dificultades para estar con ellos	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

35) Cuando el profesor explica, a veces me resulta difícil dejar de pensar en otras cosas	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
36) Me gusta dejar mis cosas a los demás niños y niñas	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
37) Las notas que me pone el profesor son peores que las que yo espero	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
38) Los demás niños y niñas piensan que soy un buen compañero	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

A continuación, encontrarás una lista con las distintas asignaturas y actividades del colegio. Piensa cuánto te gustan y rodea con un círculo la palabra que coincida con lo que hayas pensado, MUCHO BASTANTE POCO NADA.

### ¿Cuánto te gusta?

39) Sociales	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
40) Lengua	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
41) Naturales	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
42) Gimnasia	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
43) Recreo	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
44) Matemáticas	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
45) Plástica (dibujo)	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

### 5.3 Entrevista sobre el sistema escolar

La entrevista sobre el sistema escolar que aquí se presenta debe realizarse de forma individual y siguiendo las bases del método clínico propuesto por Piaget (descrito en el segundo capítulo); método que favorece la superación de la tendencia a responder de forma estereotipada que los alumnos suelen manifestar al preguntarles sobre la escuela.

En el primer apartado de este capítulo se resumen los principales resultados obtenidos en investigaciones anteriores a través de la entrevista sobre el sistema escolar (Díaz-Aguado, 1986, 1988).

La entrevista que aquí se presenta se ha adaptado a los objetivos del modelo de intervención descrito en el volumen dos de forma que permita evaluar:

- 1) La actitud (positiva o negativa) que el alumno tiene hacia la escuela; a través de las preguntas: 1, 2, 3, 4, 20.
- 2) La comprensión del sistema escolar; a través de las preguntas 5, 6, 7, 8.
- 3) La comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, prestando una especial atención al aprendizaje cooperativo; a través de las preguntas 9, 10, 11,12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19.

**Entrevista sobre el sistema escolar (E.S.E.)**

1. ¿Te gusta el colegio?  
¿Por qué?
2. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?  
¿Por qué?
3. ¿Qué es lo que menos te gusta del colegio?  
¿Por qué?
4. ¿Qué te gusta más estar en el recreo o estar en clase?  
¿Por qué?
5. ¿Por qué hay que venir al colegio?
6. ¿Si no existieran colegios qué pasaría?
7. ¿Qué es lo más importante de todo lo que haces en el colegio?  
¿Por qué es importante?
8. ¿Y fuera del colegio para que sirve (*incluir aquí el objetivo de aprendizaje que haya mencionado en la pregunta anterior*).?
9. ¿Qué es lo que tiene que hacer la profesora (el profesor)?  
¿Cómo tiene que hacerlo (*incluir aquí las preguntas necesarias para que el niño exprese cómo entiende los papeles complementarios de profesor y alumno*)?
10. ¿Puede enseñarte alguien más? ¿Quién?  
¿Por qué puede enseñarte (*la persona mencionada en la pregunta anterior*)?  
¿Y podría enseñarte (*incluir otras personas para averiguar cuales son los requisitos que según el niño debe tener una persona para poder enseñar a otra*)?

11. ¿Puedes aprender tú sólo?  
¿Por qué?
12. *(En caso de que la respuesta anterior no haya sido negativa)*  
¿Cómo puedes aprender?
13. ¿Te puede enseñar algún niño o alguna niña de tu clase?  
¿Quién?  
¿Por qué?
14. *(En el caso de que la respuesta a la pregunta anterior no haya sido negativa, repetirla con otros compañeros hasta conocer cuales son las características que según el niño permiten a un compañero enseñar a otro?)*  
¿Y te podría enseñar...? ¿Por qué?
15. ¿Y tú podrías enseñar a algún niño o a alguna niña de tu clase?      ¿A  
quién?  
¿Por qué?
16. ¿Cómo le enseñarías?
17. ¿Lo has intentado alguna vez?
18. *(En el caso de que la respuesta (15) no haya sido negativa, realizar nuevas preguntas con otros compañeros siguiendo el esquema de la pregunta 14.*  
¿Y podrías enseñar a...?
19. *(Si la respuesta a la pregunta 13 ha sido negativa y a la pregunta 15 ha sido positiva, repetir la pregunta 13 contrastando ambas respuestas)*  
¿Por qué crees que no te puede enseñar ningún niño de tu clase y que tú sí puedes enseñar a (...)?
20. ¿Te gustaría más estar en un colegio distinto?  
¿Por qué?                      ¿Cómo te gustaría que fuera?

## CAPITULO 6

# EVALUACION DEL AUTOCONCEPTO

### 6.1 Antecedentes

#### 6.1.1 Importancia del autoconcepto desde distintas perspectivas psicológicas

Existe un amplio consenso en la psicología actual en reconocer que la representación que cada persona tiene de sí misma, y la autoestima que de ella se deriva, son aspectos fundamentales de su capacidad de adaptación a la realidad.

Desde la *psicología del aprendizaje* se postula (Bandura, 1986) que la percepción que una persona tiene de su propia eficacia ejerce una influencia decisiva en: 1) las acciones que emprende; 2) el esfuerzo que le dedica; 3) y lo que piensa al realizarlas. Un funcionamiento óptimo requiere percibir con precisión la propia competencia. Si el individuo se infravalora evita ambientes y actividades que le ayudarían a desarrollar su competencia, privándose así de importantes experiencias o dirigiéndose a las tareas con un sentimiento de deficiencia personal que interfiere con un rendimiento eficaz. Las consecuencias de valorarse en exceso tampoco son muy buenas, porque suele llevar a emprender acciones que van más allá de las propias posibilidades y a experimentar, por tanto, excesivas dificultades e innecesarios fracasos que pueden tener resultados aversivos contraproducentes (Bandura, 1986).

Desde el *enfoque cognitivo-evolutivo* se postula que el proceso por el cual nos conocemos a nosotros mismos y conocemos a los demás están estrechamente relacionados. Pudiendo considerarse como dos caras de una misma moneda, puesto que conocemos a los demás al ponernos en su lugar y descubrir sus semejanzas y diferencias con nosotros mismos (Kohlberg, 1984; Selman, 1981).

La *psicología clínica* considera que un nivel suficiente de autoestima es una condición imprescindible del bienestar psicológico; y que pocas experiencias generan tanto estrés como rechazarse a uno mismo (Albee, 1982).

De forma intuitiva suele reconocerse que el riesgo de sufrir emociones negativas, como la envidia, es mucho mayor en las personas con bajos niveles de autoestima. Los estudios experimentales realizados con niños apoyan dicha intuición, comprobando el efecto inmunizador contra la envidia que tienen las representaciones positivas de uno mismo (Carlson y Masters, 1986).

### 6.1.2 Autoestima y rendimiento

Integrando algunas de las funciones mencionadas anteriormente, el creciente interés de los investigadores educativos por el autoconcepto se centra en la relación que se supone guarda con el rendimiento. Relación que explica de forma bastante adecuada el modelo de Harter (1978) resumido en el primer capítulo del segundo volumen. Según el cual, el éxito genera sentido de autoeficacia y lleva a adoptar una actitud activa y segura ante las dificultades, facilitando su superación al generar un placer intrínseco al resolverlas así como habilidades de autorrefuerzo. El fracaso, por el contrario, disminuye el sentido de competencia personal y la motivación por el ámbito en el que se experimenta, y aumenta el riesgo de fracasar en el futuro por la ansiedad producida al recordar las experiencias pasadas, lo cual hace al individuo inseguro y dependiente de la aprobación de los demás.

Conviene recordar, sin embargo, que la **relación entre rendimiento y autoestima no es tan simple como a veces se supone**. Los datos disponibles apoyan la creencia ampliamente extendida según la cual el aumento del rendimiento produce en general un aumento de autoestima. De lo cual se deriva la importancia que puede desempeñar el incremento del rendimiento en los alumnos con niveles muy bajos en ambas variables (rendimiento y autoestima). La evidencia de las investigaciones no apoya, sin embargo, la hipótesis contraria: que un aumento de autoestima produzca **siempre** un aumento de rendimiento (Rogers, 1982; Levine, 1983). En algunas ocasiones, incluso, son precisamente las pequeñas pérdidas de autoestima que se derivan de las situaciones en las que no obtenemos el resultado deseado las que nos motivan para esforzarnos en su superación. Por otra parte, la continua experiencia de superioridad tampoco parece estar libre de riesgos (en ocasiones genera un sentimiento de cierta hostilidad hacia los que se perciben como inferiores).

Para entender adecuadamente la relación entre autoestima y rendimiento en necesario tener en cuenta, como matización de lo expuesto en el punto anterior, la **necesidad de un determinado nivel de autoestima por debajo del cual resulta muy difícil el aprendizaje**. Los alumnos que se sitúan por debajo de dicho nivel (que no se aceptan a sí mismos) difícilmente pueden soportar los resultados o las comparaciones negativas. Y en estos casos es prioritario desarrollar como requisito previo para el aprendizaje niveles más altos de aceptación personal.

### 6.1.3 Dimensiones y componentes del conocimiento de uno mismo

La conceptualización de uno mismo supone aspectos y procesos que conviene diferenciar. Existe, en este sentido, un amplio consenso en aceptar 1) la naturaleza compleja y multidimensional del autoconcepto; 2) la necesidad de diferenciar aspectos cognitivos y afectivos (autoestima); 3) y su carácter evolutivo en función del cual no solo cambia la propia estructura del autoconcepto

sino también su papel en el proceso de adaptación a la realidad (incluido su papel en el rendimiento y la conducta). Más allá de las cuestiones anteriormente expuestas, el consenso es menor debido en gran parte a la diversidad de contextos, problemas, instrumentos de medida y perspectivas adoptadas. Resumimos a continuación las conceptualizaciones que resultan, desde nuestro punto de vista, más adecuadas para entender lo que sucede en contextos educativos heterogéneos durante los primeros años de escolaridad (de los 6 a los 10 años).

Pueden distinguirse cuatro componentes del autoconcepto relacionados con la motivación en el aula de clase (Maher, 1982):

- 1) **Identidad:** percepción que el alumno tiene de sí mismo como perteneciente a un grupo, del cual extrae los modelos de referencia así como los objetivos que se propone.
- 2) **Sentido del control (autonomía y responsabilidad):** percepción de ser el autor (el responsable) de las propias acciones y logros.
- 3) **Sentido de dirección:** tendencia a proponerse objetivos y a dirigir la conducta de acuerdo con ellos.
- 4) **Sentido de competencia:** percepción de la propia habilidad para trabajar con eficacia en tareas.

Las estrechas relaciones que existen entre los tres últimos componentes quedan reflejadas en el modelo de Harter, anteriormente expuesto; modelo que permite justificar por qué en educación ha sido el último componente el que ha recibido mayor atención (al considerarlo indicador de los otros dos y ser además más susceptible de evaluación durante los primeros años de escolaridad).

Por otra parte, nuestros datos sugieren que durante los primeros años de escolaridad las relaciones entre la identidad (como percepción de pertenencia a un determinado grupo) y los otros componentes son bastante complejas, por lo menos para los alumnos de los grupos en desventaja que se perciben con menos poder. Puesto que ninguna de las dimensiones del autoconcepto evaluada a través del cuestionario de Piers-Harris correlaciona de forma significativa con la identidad étnica; de lo cual se deriva que *a nivel individual* los problemas de identificación con el propio grupo no parecen ir asociados con una inferior autoestima.

### ***Cambios evolutivos en el autoconcepto de los 6 a los 10 años***

Erikson (1968) en su teoría sobre el desarrollo de la identidad personal (el sentido que el individuo tiene de sí mismo) como resultado de las diversas crisis evolutivas por las que atraviesa, define la etapa comprendida entre los 6

y los 10 años (desde el comienzo de la escolaridad hasta la preadolescencia) en función de la crisis **industria versus inferioridad**. Un desarrollo adecuado en esta etapa contribuye a una buena orientación a la tarea y a la adquisición de capacidades de producción (de actuación sobre la realidad) valoradas por los demás. Por el contrario, cuando la crisis no se resuelve adecuadamente produce en el niño un fuerte sentido de inferioridad e inutilidad. En otras palabras, el aspecto más importante del autoconcepto en esta etapa es, según Erikson, la *identificación con la tarea*. Como consecuencia de la cual, el yo se define sobre todo por lo que el niño percibe que puede hacer. Componente del autoconcepto que coincide, en gran parte, con la percepción de autoeficacia (Bandura, 1986), *sentido de competencia* (Maher, 1982), y *yo activo* (Damon y Hart (1982).

Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva, Selman (1981) describe el cambio que se produce desde los 6 a los 10 años en torno a dos estadios:

- 1) La *perspectiva egocéntrica* (hasta los 6 años aproximadamente), en la que el niño tiene cierta conciencia de diferenciación entre el yo y el otro; pero no llega a distinguir las perspectivas personales, ni lo subjetivo de lo objetivo. Ve a las personas como *entidades físicas*.
- 2) La *perspectiva subjetiva* (de los 7 a los 10 años aproximadamente), ya reconoce la existencia de perspectivas personales subjetivas y, por tanto, que el otro puede ver las cosas de forma diferente a él. Pero se centra en su propia perspectiva sin llegar a coordinar puntos de vista. Ve a las personas como *sujetos intencionales*.

Como se resume en el capítulo anterior, el conocimiento social parece experimentar un cambio especialmente significativo en torno a los 8 años de edad, momento en que las descripciones se hacen más estables, con más atributos y comienzan a realizarse inferencias e intentos de explicación de las conductas que se observan (Livesley y Bromley, 1973). Alrededor de los 8 años de edad se sitúan también otros cambios muy relevantes relacionados con el autoconcepto (Harter, 1982; Rosenberg, 1979); entre los que cabe destacar la comparación con los compañeros para inferir sobre la propia competencia (Levine, 1983; Butler, 1989).

#### **6.1.4 La influencia de la experiencia y los procesos de comparación social**

¿Qué condiciones educativas influyen en el autoconcepto durante los primeros años de escolaridad? Las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema permiten destacar, en este sentido, la influencia de: 1) la interacción con otros adultos significativos (entre los que destacan los padres y los profesores); 2) la experiencia de éxito y fracaso en diversos ámbitos (anteriormente analizada); 3) y los procesos de comparación social con los compañeros.

Los procesos de comparación social representan una de las principales fuentes de información de las que dispone el alumno para desarrollar su senti-

do de autoeficacia. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la utilización de los compañeros como fuente de información cambia con la edad. Hasta los 7 u 8 años, los alumnos se fijan en sus compañeros para obtener información que les permita realizar mejor su tarea (para imitarles). A partir de dicha edad, el alumno comienza a hacer inferencias sobre su propia competencia a partir de la comparación con el rendimiento que observa en sus compañeros; proceso que parece ser bastante sofisticado y complejo (Levine, 1983; Butler, 1989).

Conviene diferenciar por su relevancia educativa dos tipos de comparación:

- 1) La **comparación temporal con uno mismo (intra-personal)**, que permite adquirir el sentido del progreso personal de gran importancia en la motivación de logro.
- 2) La **comparación inter-personal con compañeros de nivel de rendimiento similar**. Comparación que favorece al máximo la motivación y el esfuerzo al percibirse la posibilidad de obtener cualquier resultado -positivo o negativo- (Tajfel, 1979; Levine, 1983).

Para evitar las pérdidas de autoestima que este proceso de comparación inter-personal puede suponer a partir de los 8 años de edad mental en algunos alumnos conviene que dispongan de *múltiples grupos de referencia*. Las investigaciones realizadas en contextos de integración con alumnos de necesidades educativas especiales, apoyan la conveniencia que para el autoconcepto de dichos alumnos tiene el hecho de disponer de múltiples grupos de compañeros: 1) un *grupo normativo de pertenencia*, el contexto normalizado de la escuela en el que interactúan con compañeros sin necesidades especiales, que suelen elegir como modelos a imitar; 2) y un *grupo comparativo de referencia*, otros niños con dificultades similares a las suyas, (Strang, Smith y Rogers, 1978; Alía, 1990).

Como se analiza en el capítulo anterior, los resultados obtenidos en la investigación que aquí se presenta ponen de manifiesto que los alumnos gitanos de quinto curso utilizan múltiples grupos de referencia (la escuela y su propio grupo étnico); lo cual les permite sentirse muy satisfechos con pequeños logros y favorecer con ello su adaptación a corto plazo a pesar de interactuar en clase con compañeros de nivel de rendimiento bastante superior.

## 6.2 Escala de autoconcepto de Piers-Harris

La escala de autoconcepto de Piers-Harris consta de 80 frases sencillas con respuesta dicotómica (SI-NO); en las que se pide al alumno que decida SI coinciden o NO con lo que él piensa, rodeando una de las dos respuestas. Permite obtener una puntuación global y seis dimensiones específicas: 1) conducta; 2) intelectual; 3) físico; 4) ansiedad; 5) popularidad; 6) y felicidad-satisfacción.

En las investigaciones anteriores (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Baraja, 1993) habíamos utilizado una versión reducida del cuestionario de Piers-Harris basada en los ítems más fáciles de comprender para los alumnos de los primeros cursos. Los análisis comparativos realizados entre ambas versiones -la reducida y la completa- (Alía, 1990) reflejan que ésta última reúne mejores condiciones de fiabilidad. Razón por la cual la hemos utilizado en esta investigación así como en la que se analiza en el volumen tres.

### 6.2.1 Normas de aplicación

Las condiciones de aplicación de la escala son, en líneas generales, similares a la de la Escala de Percepción y Actitud Escolar. Puede aplicarse de forma colectiva desde el segundo curso siempre que el nivel de lectura de los niños lo permita.

Al dar las instrucciones, el evaluador debe explicar que se trata de una prueba en la que el niño ha de contestar "*según cree que es él mismo, no como le gustaría ser o cómo cree que debería ser, sino cómo cree que es él realmente*". Aclarando que no existen respuestas correctas ni incorrectas y que lo importante es la opinión sincera de cada uno.

Se debe hacer hincapié en la importancia de que se contesten todas las preguntas (puesto que en caso contrario no pueden compararse los resultados con los percentiles y se hace muy difícil su interpretación). Explicando que si en algún caso dudan entre el "SI" el "NO", porque unas veces son de una manera y otras otra, han de contestar pensando cómo son la mayoría de las veces.

Conviene crear un clima de confianza y hacer referencia al carácter confidencial de las respuestas utilizando términos que resulten fáciles de entender para los alumnos evaluados.

### 6.2.2 Normas de corrección

De los 80 ítems de la escala 36 son positivos ("Tengo buenas ideas") y 44 son negativos ("Caigo mal en clase"). Para poderlos sumar de forma que las puntuaciones reflejen buen autoconcepto se procede de la siguiente manera: en los ítems positivos se puntúa con un 1 la respuesta "SI" y con un 0 la respuesta "NO". Y en los ítems negativos se procede al contrario, se puntúa con un 1 la respuesta "NO" y con un 0 la respuesta "SI".

En la tabla 19 se incluyen las formas de respuesta de los 80 elementos que se puntúan de forma positiva (con un punto).

**TABLA 19** *Respuestas que reflejan buen autoconcepto*

1	NO	21	SI	41	SI	61	NO
2	SI	22	NO	42	SI	62	NO
3	NO	23	SI	43	NO	63	SI
4	NO	24	SI	44	SI	64	NO
5	SI	25	NO	45	NO	65	NO
6	NO	26	NO	46	NO	66	NO
7	NO	27	SI	47	NO	67	SI
8	NO	28	NO	48	NO	68	NO
9	SI	29	SI	49	SI	69	SI
10	NO	30	SI	50	NO	70	SI
11	NO	31	NO	51	SI	71	NO
12	SI	32	NO	52	SI	72	SI
13	NO	33	SI	53	NO	73	SI
14	NO	34	NO	54	SI	74	NO
15	SI	35	SI	55	SI	75	NO
16	SI	36	SI	56	NO	76	SI
17	SI	37	NO	57	SI	77	NO
18	NO	38	NO	58	NO	78	NO
19	SI	39	SI	59	NO	79	NO
20	NO	40	NO	60	SI	80	SI

A continuación se obtendrá una puntuación para cada una de las subescalas, sumando las puntuaciones de los elementos que las componen, y teniendo en cuenta para ello la distribución que se presenta en la tabla 20. Para calcular el autoconcepto global se suman las puntuaciones obtenidas en los 80 ítems.

**TABLA 20** *Dimensiones del autoconcepto del cuestionario de Piers-Harris*

Dimensiones	Elementos
Conducta	4, 12, 13, 14, 22, 25, 31, 32, 34, 35, 48, 56, 59, 64, 67, 76, 78, 80
Intelectual	5, 7, 9, 11, 12, 16, 17, 21, 26, 27, 30, 33, 42, 49, 53, 57, 66, 70
Físico	8, 15, 27, 29, 41, 49, 54, 55, 57, 60, 63, 73.
Ansiedad	6, 7, 8, 10, 20, 28, 37, 40, 44, 55, 55, 74, 79
Popularidad	1, 3, 11, 33, 40, 46, 49, 51, 57, 58, 69, 77.
Felicidad-Satisfacción	2, 8, 36, 38, 39, 43, 50, 52, 59

### 6.2.3 Dimensionalidad de la escala

Las dimensiones que se recogen en la tabla 20 son las mismas definidas por Piers-Harris (1969). En la tabla 21 del anexo se incluyen los coeficientes de fiabilidad ( $\alpha$ ) obtenidos en esta investigación con una muestra de 452 sujetos para el autoconcepto total y para las 6 subescalas. La consistencia interna del autoconcepto total es muy buena. También pueden considerarse altos los valores obtenidos en el autoconcepto conductual, popularidad y autoconcepto físico. Dimensiones que parecen estar más definidas en la muestra estudiada que las evaluadas a través de las escalas restantes (ansiedad, felicidad y autoconcepto intelectual) con valores que reflejan una inferior consistencia.

Resumimos a continuación el significado que los resultados obtenidos en muestras españolas en ésta y en otras investigaciones (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 1991), permiten dar a las seis dimensiones del autoconcepto de Piers-Harris (1969):

- 1) **Autoconcepto conductual:** percepción de portarse bien en distinto tipo de situaciones, que el niño parece asociar con la idea general de ser bueno. Incluye items como: 1) "*Se puede confiar en mí*"; 2) "*Me porto bien en el colegio*"; 3) "*Me llevo bien con la gente*"; 4) "*Soy obediente*"; 5) "*Soy una buena persona*". Según los resultados obtenidos en esta investigación, es el factor más consistente y sensible al cambio (en el que más eficaz ha resultado el programa de intervención). Parece reflejar la percepción que el niño tiene de responder a las expectativas del sistema social, especialmente en su interacción con las figuras de autoridad.
- 2) **Autoconcepto intelectual:** percepción de ser importante y competente en la situación del aula. Podría identificarse con la percepción del estatus socio-académico. Incluye items como: 1) "*soy listo*"; 2) "*cuando sea mayor voy a ser una persona importante*"; 3) "*Hago bien el trabajo del colegio*"; 4) "*Soy un miembro importante de mi clase*"; 5) "*Mis compañeros de clase piensan que tengo buenas ideas*"; 6) "*A menudo salgo voluntario en clase*"; 7) "*En clase puedo dar una buena impresión*". Se trata de una dimensión poco consistente en la muestra estudiada en esta investigación. Parece depender más de la situación que el niño percibe tener en su grupo de clase, que de su rendimiento o relación con el profesor (más relacionadas con el autoconcepto conductual).
- 3) **Autoconcepto físico:** depende de la apariencia y de la percepción de competencia física. Incluye items como: 1) "*Soy guapo*"; 2) "*Tengo una cara agradable*"; 3) "*Soy uno de los mejores en juegos y en deportes*". Su consistencia en la muestra estudiada es aceptable. Se trata de una dimensión muy específica, y sin gran incidencia en la adaptación escolar durante la infancia. Su relevancia suele aumentar en la adolescencia.
- 4) **Falta de ansiedad:** percepción de ausencia de problemas de naturaleza emocional. Incluye items como: 1) "*Me preocupó mucho cuando tenemos un examen en el colegio*"; 2) "*Duermo bien por la noche*"; 3) "*Cuando*

*las cosas son difíciles las dejo sin hacer*"; 4) "*Soy tímido*"; 5) "*Suelo tener miedo*". Parece tratarse de una dimensión poco consistente y de menor validez en la muestra estudiada que las otras dimensiones; probablemente debido a la superior complejidad que suponen los conceptos emocionales implicados.

- 5) **Autoconcepto social o popularidad:** evalúa, básicamente, la percepción que el alumno tiene de sus relaciones con los otros niños. Incluye items como: 1) "*Me resulta difícil encontrar amigos*"; 2) "*Mis compañeros de clase se burlan de mí*"; 3) "*Caigo bien en clase*". Su consistencia en la muestra estudiada es aceptable.
- 6) **Felicidad-satisfacción:** autoestima. Incluye items como: 1) "*Soy una persona feliz*"; 2) "*Me gusta ser como soy*"; 3) "*Mi familia está desilusionada conmigo*". Parece tratarse del factor más sensible al cambio cuando el programa es aplicado por experimentadores (psicólogos) (Díaz-Aguado y Baraja, 1993).

#### 6.2.4 Relación con otros indicadores de adaptación escolar

##### *Autoconcepto y relaciones con los compañeros*

Como se analiza en el cuarto capítulo, la autoestima ( $r=.43$ ) y la percepción de ser intelectualmente competente ( $r=.473$ ) parecen estar relacionadas con la expresión de aceptación a los compañeros así como con el hecho de ser aceptado por ellos ( $r=.40$ ; y  $r=.41$  respectivamente). Resultados que pueden ser interpretados como una prueba de la relación existente entre la aceptación de uno mismo y la aceptación de los demás, que lleva a tratarles de forma positiva y a ser tratado de la misma manera. Y que sugieren la hipótesis de una influencia causal de doble dirección (recíproca) entre: 1) el sentimiento de felicidad y competencia intelectual (reflejado en el autoconcepto); 2) dirigir una conducta positiva a los compañeros; 3) y ser aceptado por ellos (tener amigos).

De todas las variables estudiadas en esta investigación, la que más se relaciona con la percepción de felicidad por el propio niño es el número de amigos que tiene en la clase (número de niños que le eligen para jugar entre los tres primeros); lo cual parece reflejar la especial relevancia que *sentirse solo* (o no *sentirse solo*) tiene en la autoestima y en la valoración que los niños hacen de su bienestar.

Por otra parte, el hecho de que la dimensión del autoconcepto que más se relacione con aceptación de los compañeros sea la intelectual, pone de manifiesto una vez más la importancia que tiene el protagonismo académico en el estatus social y en la impresión que el alumno tiene de "*ser un miembro importante de su clase*" y "*poder producir una buena impresión*".

### ***Autoconcepto conductual y adaptación al sistema escolar***

Integrando los resultados obtenidos en esta investigación con los obtenidos en investigaciones anteriores puede concluirse que, de todas las dimensiones del autoconcepto es la conductual, (la representación que el niño tiene de "ser una buena persona", que identifica con el hecho de portarse bien) la que más relacionada está con su adaptación al papel de alumno (al curriculum oculto que capta a través de su relación con el profesor).

Los resultados obtenidos en otras investigaciones (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 1991), que se resumen en la tabla 22 del anexo, han permitido encontrar que de todas las dimensiones del autoconcepto es la conductual la más relacionada con la percepción del alumno por el profesor durante los primeros cursos; destacando las correlaciones encontradas en el caso de los alumnos de ciclo inicial y medio entre mal autoconcepto conductual y percepción de problemas por parte del profesor (*dificultades de aprendizaje* ( $r=.43$ ); *dependencia del profesor* ( $r=.38$ ); *comportamiento disruptivo y antisocial* ( $r=.28$ ); y *problemas de relación con los compañeros* ( $r=.27$ )).

En el caso de los adolescentes (ciclo superior), el mal autoconcepto conductual del alumno sólo correlaciona de forma significativa con la percepción de mal comportamiento por parte del profesor (comportamiento disruptivo y antisocial); lo cual refleja que con la edad el alumno tiene una representación de sí mismo mucho más diferenciada y precisa.

#### **6.2.5 Resultados en cada curso y grupo étnico**

Como puede observarse en las tablas 23-29 del anexo, los alumnos del grupo minoritario del segundo curso tienen en todas las dimensiones del autoconcepto puntuaciones significativamente inferiores a los alumnos del grupo mayoritario (que se percibe con más poder). Mientras que en quinto curso, sólo se observan diferencias significativas en el autoconcepto conductual. Resultados que reflejan, una vez más, la especial relevancia de dicha dimensión conductual y la superior vulnerabilidad de los niños pequeños a los problemas escolares originados por la desventaja, como consecuencia de sus limitaciones cognitivas (para utilizar múltiples grupos de comparación, realizar *dencentaciones*, considerar simultáneamente varias dimensiones...). Resultados que coinciden con los analizados en el capítulo anterior sobre la percepción de la escuela y que podrían atribuirse también a la utilización por parte de los alumnos gitanos de quinto curso de grupos de referencia múltiples (su propio grupo étnico y el grupo que se percibe con más poder), utilización que les permite sentirse satisfechos con niveles de rendimiento muy inferiores a los de sus compañeros de clase.

Cuando se comparan las puntuaciones de los alumnos del grupo minoritario de segundo y quinto se observa que éstos últimos obtienen puntuaciones ligeramente superiores en todas las dimensiones del autoconcepto; resultado que cabe atribuir a las diferencias cognitivas y de identidad étnica que se observan entre ambos cursos. Parece que los niños del grupo minoritario de quinto

han aprendido a resolver los problemas de identidad étnica que se observan en los niños de segundo curso a través de sus superiores habilidades cognitivas; que también utilizan en su autoconcepto.

Al comparar el autoconcepto global de los alumnos del grupo mayoritario de segundo y quinto se observa una tendencia contraria a la del grupo minoritario: disminuye con la edad, tanto en el autoconcepto global como en las dimensiones más relacionadas con la percepción de eficacia en tareas (intelectual, físico y ansiedad), resultados que podrían explicarse en función de la tendencia a compararse con los compañeros que se produce en los niños de quinto y de la utilización de un único grupo de referencia (el conjunto de la clase).

### 6.2.6 Normas de comparación: baremos

En las tablas 30 y 31 se presentan los baremos en percentiles para cada una de las dimensiones del autoconcepto y para el autoconcepto total, (de forma separada para los cursos segundo y quinto) y a continuación la escala de autoconcepto de Piers Harris utilizada en esta investigación.

**TABLA 30** Percentiles en autoconcepto. Segundo curso

**Tabla 30.1** *Autoconcepto conductual*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	9	15	12	25	13
35	14	50	15	60	16
70	17	90	18		

**Tabla 30.2** *Autoconcepto Intelectual*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	8	10	10	15	11
20	12	25	13	35	14
50	15	65	16	75	17
95	18				

**Tabla 30.3** *Autoconcepto Físico*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	4	10	6	20	8
25	9	40	10	50	11
75	12				

**TABLA 30** Percentiles en autoconcepto. Segundo curso**Tabla 30.4** *Falta de Ansiedad*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	5	15	6	25	7
35	8	50	9	70	10
85	11	99	12		

**Tabla 30.5** *Popularidad*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	5	10	6	15	7
25	8	35	9	50	10
70	11	90	12		

**Tabla 30.6** *Felicidad-satisfacción*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	4	25	6	40	7
50	8	75	9		

**Tabla 30.7** *Autoconcepto global*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	41	10	49	15	52
20	54	25	57	30	59
35	60	40	61	45	63
50	64	55	66	60	67
65	68	70	70	75	71
80	72	85	74	90	75
95	76	97	77	99	77.5

**TABLA 31** Percentiles en autoconcepto. Quinto curso**Tabla 31.1** *Autoconcepto conductual*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	9,8	10	11	15	12
20	13	30	14	35	15
50	16	65	17	85	18

**Tabla 31.2** *Autoconcepto Intelectual*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	6	10	8	15	9
25	10	30	11	35	12
40	13	50	14	60	15
70	16	85	17	95	18
99	18				

**Tabla 31.3** *Autoconcepto Físico*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	4	10	5	15	6
25	7	35	8	40	9
50	10	70	11	90	12
99	12				

**Tabla 31.4** *Falta de Ansiedad*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	3	10	4	20	5
25	6	50	7	60	8
70	9	80	10	95	11
99	11				

**TABLA 31** Percentiles en autoconcepto. Quinto curso**Tabla 31.5** *Popularidad*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	4	10	6	15	7
20	8	25	9	40	10
50	11	75	12	99	12

**Tabla 31.6** *Felicidad-satisfacción*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	5	10	6	25	7
50	8	70	9	75	9
99	9				

**Tabla 31.7** *Autoconcepto global*

Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación	Percentil	Puntuación
5	42	10	45	15	49
20	52	25	54.5	30	57
35	59	40	60	45	62
50	64	55	65	60	66
65	67	70	69	75	70
80	71	85	72	90	73.4
95	75	97	76	99	78.9

## C.P.H.

Nombre .....	Colegio .....	Fecha .....
--------------	---------------	-------------

- |  |    |    |
|--|----|----|
| 1. Mis compañeros de clase se burlan de mí .....             | SI | NO |
| 2. Soy una persona feliz .....                               | SI | NO |
| 3. Me resulta difícil encontrar amigos .....                 | SI | NO |
| 4. Estoy triste muchas veces .....                           | SI | NO |
| 5. Soy listo .....   | SI | NO |
| 6. Soy tímido .....  | SI | NO |
| 7. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor .....    | SI | NO |
| 8. Mi cara me disgusta .....                                 | SI | NO |
| 9. Cuando sea mayor voy a ser una persona importante .....   | SI | NO |
| 10. Me preocupo mucho cuando tenemos examen en el colegio .. | SI | NO |
| 11. Caigo mal en clase .....                                 | SI | NO |
| 12. Me porto bien en el colegio .....                        | SI | NO |
| 13. Cuando algo va mal suele ser por culpa mía .....         | SI | NO |
| 14. Creo problemas a mi familia .....                        | SI | NO |
| 15. Soy fuerte .....   | SI | NO |
| 16. Tengo buenas ideas .....                                 | SI | NO |
| 17. Soy un miembro importante de mi familia .....            | SI | NO |
| 18. Generalmente quiero salirme con la mía .....             | SI | NO |
| 19. Tengo habilidad con las manos .....                      | SI | NO |
| 20. Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer .....  | SI | NO |
| 21. Hago bien mi trabajo del colegio .....                   | SI | NO |
| 22. Hago muchas cosas malas .....                            | SI | NO |
| 23. Dibujo bien .....  | SI | NO |
| 24. Soy bueno para la música .....                           | SI | NO |

25. Me porto mal en casa . . . . .	SI	NO
26. Soy lento haciendo mi trabajo del colegio . . . . .	SI	NO
27. Soy un miembro importante de mi clase . . . . .	SI	NO
28. Soy nervioso . . . . .	SI	NO
29. Tengo los ojos bonitos . . . . .	SI	NO
30. Dentro de clase puedo dar una buena impresión . . . . .	SI	NO
31. En clase suelo estar en las nubes . . . . .	SI	NO
32. Fastidio a mis hermanos . . . . .	SI	NO
33. A mis amigos les gustan mis ideas . . . . .	SI	NO
34. Me meto en líos a menudo . . . . .	SI	NO
35. Soy obediente en casa . . . . .	SI	NO
36. Tengo suerte . . . . .	SI	NO
37. Me preocupo mucho por las cosas . . . . .	SI	NO
38. Mis padres me exigen demasiado . . . . .	SI	NO
39. Me gusta ser como soy . . . . .	SI	NO
40. Me siento un poco rechazado . . . . .	SI	NO
41. Tengo el pelo bonito . . . . .	SI	NO
42. A menudo salgo voluntario en clase . . . . .	SI	NO
43. Me gustaría ser distinto de como soy . . . . .	SI	NO
44. Duermo bien por la noche . . . . .	SI	NO
45. Odio el colegio . . . . .	SI	NO
46. Me eligen de los últimos para jugar . . . . .	SI	NO
47. Estoy enfermo frecuentemente . . . . .	SI	NO
48. A menudo soy antipático con los demás . . . . .	SI	NO
49. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas . . . . .	SI	NO
50. Soy desgraciado . . . . .	SI	NO
51. Tengo muchos amigos . . . . .	SI	NO
52. Soy alegre . . . . .	SI	NO
53. Soy torpe para la mayoría de las cosas . . . . .	SI	NO

54. Soy guapo . . . . .	SI	NO
55. Cuando tengo que hacer algo lo hago con muchas ganas . . .	SI	NO
56. Me peleo mucho . . . . .	SI	NO
57. Caigo bien a los chicos . . . . .	SI	NO
58. La gente se aprovecha de mí . . . . .	SI	NO
59. Mi familia está desilusionada conmigo . . . . .	SI	NO
60. Tengo una cara agradable . . . . .	SI	NO
61. Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal . . . . .	SI	NO
62. En mi casa se aprovechan de mí . . . . .	SI	NO
63. Soy uno de los mejores en juegos y deportes . . . . .	SI	NO
64. Soy patoso . . . . .	SI	NO
65. En juegos y deportes miro, pero no participo . . . . .	SI	NO
66. Se me olvida lo que aprendo . . . . .	SI	NO
67. Me llevo bien con la gente . . . . .	SI	NO
68. Me enfado fácilmente . . . . .	SI	NO
69. Caigo bien a las chicas . . . . .	SI	NO
70. Leo bien . . . . .	SI	NO
71. Me gusta más trabajar solo (que en grupo) . . . . .	SI	NO
72. Me llevo bien con mis hermanos . . . . .	SI	NO
73. Tengo buen tipo . . . . .	SI	NO
74. Suelo tener miedo . . . . .	SI	NO
75. Siempre estoy rompiendo cosas . . . . .	SI	NO
76. Se puede confiar en mí . . . . .	SI	NO
77. Soy una persona rara . . . . .	SI	NO
78. Pienso en cosas malas . . . . .	SI	NO
79. Lloro fácilmente . . . . .	SI	NO
80. Soy una buena persona . . . . .	SI	NO

### 6.3 Otros procedimientos de evaluación del autoconcepto

La escala de Piers-Harris anteriormente analizada es el procedimiento más utilizado actualmente para la evaluación del autoconcepto. Entre las cualidades de este cuestionario estandarizado, cabe destacar:

- 1) La facilidad y rapidez de su aplicación, desde los seis años, de forma individual, y desde los 7 u 8, de forma colectiva.
- 2) La facilidad y rapidez de su corrección e interpretación, al comparar la puntuación obtenida por cada niño con los baremos de la edad correspondiente (y de esta forma detectar niños en situación de riesgo, por debajo del percentil 10, que requieren un nivel de reconocimiento superior para salir de una situación considerada como obstáculo para el aprendizaje y fuente de tensión psicológica).
- 3) La posibilidad de comparar fácil y rápidamente muestras numerosas y poder evaluar así la eficacia de programas de intervención manteniendo constantes las condiciones de aplicación y corrección del procedimiento así como el cambio intra-sujeto.

Hay ocasiones y objetivos para los que pueden resultar preferibles otros procedimientos distintos al cuestionario de items previamente definidos (cerrados) en la evaluación del autoconcepto, como por ejemplo:

- 1) Para conocer la estructura en función de la cual se organiza (sin incluir categorías establecidas de antemano) así como la capacidad de comprensión y razonamiento que cada sujeto tiene sobre sí mismo.
- 2) Para eliminar sesgos perceptivos o emocionales (incluida la deseabilidad social) que dificultan la interpretación de las respuestas emitidas en un cuestionario con items definidos de antemano (de forma cerrada).
- 3) Para obtener información sobre los procesos que subyacen a determinados niveles de autoestima: cuáles son los grupos de referencia, quiénes son los adultos más significativos, qué aspectos del sí mismo se valoran más...

Incluimos a continuación como muestra de procedimiento alternativo y complementario para la evaluación del autoconcepto una adaptación del método de las frases incompletas de Canfield y Wells (1976) que puede pasarse colectivamente (a partir de 8-9 años) o servir de guión para una entrevista individual, que convendría realizar siguiendo las bases del método clínico descrito en el segundo capítulo.

## ***Las frases incompletas***

A continuación encontrarás una serie de frases incompletas, termínalas expresando lo primero que pienses al leerlas, tratando de completar el espacio que sigue a cada una. Tus respuestas son confidenciales. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lo importante es tu sinceridad.

Nombre .....	Colegio .....	Fecha .....
--------------	---------------	-------------

1. En general el colegio es .....

.....

.....

.....

2. Mis compañeros son .....

.....

.....

.....

3. Lo que más me gusta de mis amigos o amigas es .....

.....

.....

.....

4. Lo que menos me gusta del colegio es .....

.....

.....

.....

5. Algo que quisiera decir a mi profesor es .....

.....  
.....  
.....

6. Lo mejor que me podría pasar es .....

.....  
.....  
.....

7. Me gustaría que mis padres supieran .....

.....  
.....  
.....

8. Cinco adjetivos que describen como soy son .....

.....  
.....  
.....

9. Me gustaría que .....

.....  
.....  
.....

10. Mis compañeros creen que yo soy .....

.....  
.....  
.....

11. Soy feliz cuando .....

.....

.....  
.....  
12. Tengo miedo cuando .....

.....  
.....  
13. Tres cosas que me gustaría llegar a ser .....

.....  
.....  
14. Me gusta como soy cuando .....

.....  
.....  
15. No me gusta como soy cuando .....

.....  
.....  
16. Me pongo triste cuando .....

.....  
.....  
17. Cuando tenga 30 años voy a estar .....

## ANEXO\*

**TABLA 1** *Medias en nivel de prejuicio evaluado a través de la entrevista en los dos niveles evolutivos estudiados*

	Media	D.T.	P (Sig. F)
Segundo	6.57	2.28	0.0097
Quinto	5.31	2.11	

**TABLA 2** *Resultados del análisis factorial sobre el diferencial semántico. Matriz factorial rotada. Percepción que los alumnos payos tienen de gitanos. (N=338)*

Adjetivos	Factor 1	Factor 2
Sucios	.71349	.05592
Robones	.69242	.08172
Vagos	.66874	.14109
Peleones	.60430	-.29361
Vulgares	.58987	.29689
Tontos	.56584	.23932
Sencillos	.31337	.23034
Alegres	.16555	.75997
Valientes	.07597	.75482
Pobres	.06784	.60249

\*Las tablas n<sup>os</sup> 4, 7, 15-20, 30-31, no se encuentran en este anexo, por estar incluidas en los capítulos anteriores.

**TABLA 3** *Matriz factorial rotada.*  
*Percepción que los alumnos gitanos tienen de los payos. (N=46)*

Adjetivos	Factor 1	Factor 2
Listos	.79351	.38119
Elegantes	.76453	.01422
Cobardes	.64903	-.00046
Limpqos	.64296	-.02735
Robones	.58344	-.49688
Alegres	.55132	.31714
Trabajadores	.48317	.37177
Peleones	.48245	-.22664
Ricos	.09700	.74008
Orgullosos	.03162	-.74008

**TABLA 5** *Resultados del análisis factorial sobre las escalas de disposición conductual e identidad étnica en el grupo minoritario. Factores principales. Varimax. (N=87)*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Item 1	.66452	.33001	.08173
Item 2	.01342	.03448	.70964
Item 3	.04563	.04208	.66152
Item 4	.77443	.22608	.03164
Item 5	.65404	.39948	.01673
Item 6	.79533	.27740	-.00210
Item 7	.71420	.35181	-.00419
Item 8	.76046	.32568	.08593
Item 9	.78521	.26124	.07395
Item 10	.75768	.15216	.00873
Item 11	.34024	.78000	.00942
Item 12	.28848	.70368	.09482
Item 13	.47776	.57597	.05481

**TABLA 6** Resultados del análisis factorial sobre las escalas de disposición conductual e identidad étnica en el grupo mayoritario. Factores principales. Varimax.

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Item 1	.67836	.16245	.01915
Item 2	.18495	.05091	.71200
Item 3	.02129	-.03793	.35805
Item 4	.86687	.07206	.13238
Item 5	.40524	.48363	.02743
Item 6	.78091	.20488	.11968
Item 7	.67174	.26889	-.01169
Item 8	.86063	.22534	.11657
Item 9	.80736	.19880	.12704
Item 10	.67169	.20056	.11944
Item 11	.22808	.80847	-.17823
Item 12	.08419	.76799	.01001
Item 13	.22294	.58407	.08023

**TABLA 8** Matriz de correlaciones entre el nivel de prejuicio evaluado a través de diversos procedimientos.

	D. Semántico	D. Conductual	Entrevista
D. Semántico	1.0000	.6056**	.4064**
D. Conductual	.6056**	1.0000	.5315**
Entrevista	.4064**	.5315**	1.0000
n=64;	**= P <sub>i</sub> .0001		

**TABLA 9** Puntuaciones medias en los indicadores de prejuicio inter-étnico en cada curso y grupo étnico.

**Componente cognitivo-evaluativo (diferencial semántico)**

Curso	Grupo	N	Media	Desv. Típica	g.l.	t-test	prob.
Segundo	G. Minoritario	48	30,23	9,77	63,48	-1,98	0.053
	G. Mayoritario	211	33,24	8,3			
Quinto	G. Minoritario	21	22,76	6,38	24,77	-5,36	0.000
	G. Mayoritario	196	30,64	6,57			

TABLA 9 (continuación)

## Componente conductual (Escala de disposición conductual)

Curso	Grupo	N	Media	Desv. Típica	g.l.	t-test	prob.
Segundo	G. Minoritario	55	19,73	10,76	65,75	-5,67	0.000
	G. Mayoritario	229	28,38	7,11			
Quinto	G. Minoritario	21	14,09	4,93	31,29	-9,35	0.000
	G. Mayoritario	193	25,38	7,56			

TABLA 10 Puntuaciones medias en identificación étnica en cada curso y grupo étnico

Curso	Grupo	N	Media	Desv. Típica	g.l.	t-test	prob.
Segundo	G. Minoritario	55	7,49	4,23	61,78	-5,61	0.000
	G. Mayoritario	233	10,80	2,31			
Quinto	G. Minoritario	21	8,57	2,73	23,12	-2,79	0.010
	G. Mayoritario	193	10,29	2,27			

TABLA 11 Matriz de intercorrelaciones entre las distintas medidas sociométricas

Correlaciones	At.(+)	GLOBAL(+)	Ranking	Elecciones	Rechazos	Im. Ele.
AT.(+)	1.0000	.9818**	-.3911*	.6226**	-.0530	.5327**
Global(+)	.9818**	1.0000	-.4446**	.7425**	-.0837	.6604**
Ranking	-.3911*	-.4446**	1.0000	-.4860**	.3378*	-.4123**
Elecciones	.6226**	.7425**	-.4860**	1.0000	-.1921	.6685**
Rechazos	-.0530	-.0837	.3378*	-.1921	1.0000	-.0962
Im.Elec.	.5327**	.6604**	-.4123**	.6685**	-.0962	1.0000
Im.Rec.	-.0158	-.0400	.1177	-.1635	.6040**	-.0242
Global(-)	-.0247	-.0456	.3448*	-.0744	-.6743**	-.1163
At.(-)	-.0185	-.0349	.3275*	-.0375	.5486**	-.1148

TABLA 11 (continuación)

	Global(-)	At.(-)	Im.Rec.
Global(-)	1.0000	.9834**	.4192
At.(-)	.9834**	1.0000	.2695
At.(+)	-.0247	-.0185	-.0158
Global(+)	-.0456	-.0349	.2457
Ranking	.3448*	.3275*	.1177
Elecciones	-.0744	-.0375	-.1635
Rechazos	.6743**	.5486**	.6040**
Im.Elec.	-.1163	-.1148	-.0242
Im.Rec.	.4192**	.2695	1.0000
N = 54	Nivel de significación * - .01 ** - .001		

TABLA 12 Matriz de inter-correlaciones entre autoconcepto y sociometría

	Conducta	Intelectual	Físico	Ansiedad	Social	Felicidad
Global(-)	-.1511	-.1053	-.0162	.0353	-.1313	-.0511
At (-)	-.1224	-.0765	.0094	-.0169	-.1173	-.0819
At (+)	.1682	.3007	.1709	.2362	.2525	.3370
Global(+)	.2222	.3610*	.2325	.2587	.2943	.3838*
Ranking	-.3568*	-.0997	.0234	.0430	-.2237	-.3160
Elecciones	.3109	.4125*	.3505*	.2731	.3239	.3967*
Rechazos	-.2812	-.2841	-.2504	.0079	-.2981	-.0272
I.Elec.	.3440*	.4730**	.3665*	.2136	.3465*	.4272*
I. Rec.	-.0457	.0004	.0714	.4334*	.1071	.2236
N = 47	Nivel de significación * - .01 ** - .001					

TABLA 13 Percepción de la Relación con el profesor, el aprendizaje y la escuela: Puntuaciones medias obtenidas en cada curso y grupo étnico

Curso	Grupo	N	Media	Desv. Típica	g.l.	t-test	prob.
Segundo	G. Minoritario	49	67,96	13,92	68,24	-4,08	0.000
	G. Mayoritario	219	76,84	13,05			
Quinto	G. Minoritario	21	72,90	14,71	23,49	-0,67	0.510
	G. Mayoritario	190	75,14	12,84			

**TABLA 21** *Coefficientes de fiabilidad obtenidos a partir del cuestionario de Piers-Harris*

Dimensión del autoconcepto	Valor del coeficiente alpha
Autoconcepto conductual	0.8576
Autoconcepto intelectual	0.6561
Autoconcepto físico	0.7225
Ansiedad	0.6271
Popularidad	0.7287
Felicidad-satisfacción	0.6442
Autoconcepto general	0.9271

**TABLA 22** *Correlaciones entre autoconcepto conductual negativo y percepción de problemas en el alumno por parte del profesor*

	Niños N=42	Adolescentes N=21
Dificultades aprendizaje	0.43 **	0.30
C. disruptivo o antisocial	0.28 *	0.56 **
Aislamiento	0.27 *	0.31
Dependencia del adulto	0.38 **	0.40

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

**TABLA 23** *Puntuaciones medias en el autoconcepto conductual en cada curso y grupo étnico*

Curso	Grupo	N	Media	Desv. Típica	g.l.	t-test	prob.
Segundo	G. minoritario	48	13,15	2,83	65,17	-4,06	0.000
	G. mayoritario	217	14,95	2,57			
Quinto	G. minoritario	20	13,80	3,10	21,91	-2,03	0.055
	G. mayoritario	190	15,26	2,61			

**TABLA 24** *Puntuaciones medias en el autoconcepto intelectual en cada curso y grupo étnico*

Curso	Grupo	N	Media	Desv. Típica	g.l.	t-test	prob.
Segundo	G. minoritario	48	12,87	3,47	60,68	-3,02	0.004
	G. mayoritario	222	14,48	2,77			
Quinto	G. minoritario	20	13,40	3,35	23,59	0,33	0.742
	G. mayoritario	190	13,14	3,50			

**TABLA 25** *Puntuaciones medias en el autoconcepto físico en cada curso y grupo étnico*

Curso	Grupo	N	Media	Desv. Típica	g.l.	t-test	prob.
Segundo	G. minoritario	47	9,11	2,21	68,93	-2,44	0.017
	G. mayoritario	218	9,98	2,29			
Quinto	G. minoritario	20	9,15	2,74	22,87	0,44	0.666
	G. mayoritario	192	8,87	2,65			

**TABLA 26** *Puntuaciones medias en falta de ansiedad en cada curso y grupo étnico*

Curso	Grupo	N	Media	Desv. Típica	g.l.	t-test	prob.
Segundo	G. minoritario	49	7,61	2,22	64,90	-3,28	0.002
	G. mayoritario	222	8,73	1,92			
Quinto	G. minoritario	21	7,90	2,14	25,03	1,35	0.188
	G. mayoritario	195	7,23	2,26			

**TABLA 27** *Puntuaciones medias en autoconcepto social en cada curso y grupo étnico*

Curso	Grupo	N	Media	Desv. Típica	g.l.	t-test	prob.
Segundo	G. minoritario	48	8,52	2,13	74,17	-2,95	0.004
	G. mayoritario	226	9,54	2,38			
Quinto	G. minoritario	20	9,60	2,35	23,76	-0,43	0.670
	G. mayoritario	193	9,84	2,52			

**TABLA 28** *Puntuaciones medias en felicidad-satisfacción cada curso y grupo étnico*

Curso	Grupo	N	Media	Desv. Típica	g.l.	t-test	prob.
Segundo	G. minoritario	50	6,58	1,42	75,49	-4,21	0.000
	G. mayoritario	224	7,52	1,50			
Quinto	G. minoritario	20	7,50	1,54	22,15	-1,01	0.324
	G. mayoritario	194	7,86	1,36			

**TABLA 29** *Puntuaciones medias en autoconcepto global en cada curso y grupo étnico*

Curso	Grupo	N	Media	Desv. Típica	g.l.	t-test	prob.
Segundo	G. minoritario	44	56,27	9,33	63,90	-5,26	0.000
	G. mayoritario	198	64,47	9,41			
Quinto	G. minoritario	17	61,17	10,95	18,87	0,25	0.804
	G. mayoritario	183	61,48	10,55			

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABOUD, F.E., Y SKERRY, S.: The development of ethnics attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1984, 15, 3-34. \
- ALBEE, G.: Preventing psychopathology and promoting human potential. *American Psychologist*, 1982, 37, 1043-50.
- ALEXANDER, R.: Moral Education to reduce racial and ethnic prejudice. En: R. L. Mosher (Ed.), *Education Moral*, Praeger, 1980.
- ALIA, T.: *Integración del alumno con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias: variables psicosociales*. Madrid: Universidad Complutense, 1990. Tesis Doctoral.
- ALLEN, M.J. Y YEN, W.M.: *Introduction to Measurement Theory*. Monterey, CA: Brooks. Cole, 1979.
- ALLPORT, G.W.: *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley, 1954.
- AMIR, Y. Y SHARAN, S.: *School Desegregation*. Hilldale: Erlbaum, 1984.
- ANGUERA, M.T.: *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra, 1982.
- ASHER, S. Y DODGE, K.: Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 1986, 22, 4, 444-449.
- BANDURA, A.:— Self-referent thought. En Flavell, J. y Ross, L. (Eds.) *Social cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- BANDURA, A.: *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martinez Roca, 1987 (fecha de la primera edición en inglés : 1986).
- BARAJA, A.: *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid: Universidad Complutense, 1991.
- BLUMENFELD, P., HAMILTON, V., BOSSERT, S., WESSELS, K., MEECE, J.: Teacher talk and student thought: socialization into the student role. En: En J. M. Levine y M. C. Wang (Eds), *Teacher and student perceptions: Implications for learning*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1983.
- BRATTESANI, K., WEINSTEIN, R., MARSHALL, H.: Student perception of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 236-247.
- BRIDGEMAN, B. Y SHIPMAN, V.: Pre-school measures of self-esteem and achievement motivation as predictors of third grade achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70, 17-28.
- BUTLER, R.: Mastery versus ability appraisal: A developmental study of children's observations of peers'work. *Developmental Psychology*, 1989, 60, 1350-1361.
- CANFIELD, J. Y WELLS, H.: *100 Ways to enhance self concept in the classroom*. New Jersey: Prentice Hall, 1976.

- CARLSON, C., MASTERS, J.: Inoculation by emotion: Effects of positive emotional states on children's reactions to social comparison. *Developmental Psychology*, 1986; 22,2,760-765.
- CARMINES, E.G. Y ZELLER, R.A.: *Reliability and validity assessment*. Beverly Hills, CA: Sage, 1979.
- CLARK, K.B. Y CLARK, M.P.: Racial identification and preference in Negro children. En: T. M. Newcomb y E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (Rev. ed.). New York: Holt, 1952.
- COIE, J., DODGE, K., COPPOTELLI, H.: Dimensions and types of social status: A cross age perspective. *Developmental Psychology*, 1982, 18, 557-570.
- COLBY, A., KOHLBERG, L.: *The measurement of moral judgment*. 2 vols. Nueva York: Cambridge University Press, 1987.
- CONNELL, J., ILARDI, B.: Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers's evaluations of academic competence. *Child Development*, 1987, 58, 1297-1307.
- CORTIS, G. Y GRAYSON, A.: Primary of school pupil's perceptions of student teachers's performance. *Educational Review*, 1978, 30, 93-101.
- COWEN, E., PEDERSON, A., BABIGIAN, H., IZZO, L., TROST, M.: Long Term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 41, 438-446.
- CRONBACH, L.J.: Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 1951,16, 297-334.
- DAMON, W., HART, D.: The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 1982, 53, 841-864.
- DIAZ-AGUADO, M.J.: Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, Núm. 162, octubre-diciembre 1983.
- DIAZ-AGUADO, M.J.: *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. C.I.D.E. Madrid, 1986.
- DIAZ-AGUADO, M.J.: Conocimiento social. En : J. Mayor(Dir.) : *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Madrid: Anaya, 1986.
- DIAZ-Aguado, M.J.: *La interacción entre compañeros. Un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988.
- DIAZ-AGUADO, M.J.: Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos con inadaptación socio-emocional. En: J. M. Roman y D. Garcia Villamizar (Eds.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro, 1990.
- DIAZ-AGUADO, M.J.: El desarrollo moral. En : Madruga,J. y Lacasa,P. (Dir.) *Psicología Evolutiva*. Madrid: UNED, 1990.
- DIAZ-AGUADO, M.J.: *Programas para favorecer el desarrollo de la competencia social en la infancia y adolescencia. Master en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos*. Madrid: Universidad Complutense, 1992.
- DIAZ-AGUADO, M.J. Y BARAJA, A.: *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE, 1993.
- DIAZ-AGUADO, M.J. Y MARTINEZ ARIAS, R.: *Programas para favorecer la integración escolar de alumnos ciegos*. Madrid: ONCE, 1991. Informe de investigación inédito.

- DOYLE, A. Y BEAUDET, J.: Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 1988, 19 (1), 3-18.
- DRIEDGER, L.: Ethnic self-identity: A comparison of ingroup evaluations. *Sociometry*, 1976, 39, 131-144.
- DUSEK, J. Y JOSEPH, G.: The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, 327-346.
- ELKIND, D.: The child's conceptions of his religious denomination: I. The jewish child. *The Journal of Genetic Psychology*, 1961, 99, 209-225.
- ELKIND, D.: The child's conceptions of his religious denomination: II The catholic child. *The Journal of Genetic Psychology*, 1962, 101, 185-193.
- ELKIND, D.: The child's conceptions of his religious denomination: III . The protestant child. *The Journal of Genetic Psychology*, 1963, 103, 291-304.
- ENTWISLE, D., ALEXANDER, K., PALLAS, A., CARDIGAN, D.: The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure. *Child Development*, 1987, 58, 1190-1206.
- ERIKSON, E.: *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós, 1971 (fecha de la primera edición en inglés: 1968).
- FESTINGER, L.: A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 1954, 7, 117-140.
- FURLONG, V.: Interaction sets in the classroom: toward a study of pupil knowledge. En: Stubbs, M.; Delamont, S. *Explorations in classroom observations*. Londres: Wiley, 1976.
- GARCIA TORRES, B.: Development of self descriptions in the context of play: a longitudinal study. En: L. Hoppenheimer (Ed.) *The self concept*. Berlin: Springer-Berlag, 1990.
- GARDNER, R.C.: Ethnic Stereotypes; the traditional approach, a new look. *The Canadian Psychological*, 1973, 14, 113-147.
- GLOCK, C., WUTHNOW, R., PILIAVIN, J., SPENCER, M.: *Adolescent Prejudice*. New-York: Harper and Row, 1975.
- GOLLIN, E.: Organizational characteristics of social judgment: A developmental investigation. *Journal of Personality*, 1958, 26, 139-154.
- HARTER, S.: Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 1978, 21, 34-64.
- HARTER, S.: The perceived competence scale for children. *Child Development*, 1982, 53, 87-97.
- HARTER, S.: Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept formation in children. En: J. Sullis y A. Grenwald (Eds.) *Psychological perspectives on the self*. Vol.3. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1985.
- HEISE, D.: El diferencial semántico y la investigación de actitudes. En G. Summers (Dir.) *Medición de actitudes*. México: Trillas, 1976 (fecha de la primera edición en inglés: 1970).
- JACKSON, P.: *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1975 (Fecha de la edición original 1968).
- KANE, J. Y LAWLER, E.: Methods of peer assesment. *Psychological Bulletin*, 1978, 85, 555-586.

- KATZ, P.: The acquisition of racial attitudes in children. En: P. A. Katz (Ed.), *Toward the elimination of racism*. New York: Pergamon Press, 1976.
- KATZ, P. Y ROSENBERG, Z.: Modification of children's Racial Attitudes. *Developmental Psychology*, 1978, 14 (5), 447-461.
- KOHLBERG, L.: *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row, 1984.
- KOHN, M.: *Social Competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective*. Washington: Winston and Sons, 1977.
- KUPERSMIDT, J.: Predicting delinquency and academic problems from childhood peer status. En: D. Coie (Ed.) *Strategies for identifying children at social risk: Longitudinal correlates and consequences*. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit, 1983.
- KUTNECK, P.: The inception of school authority: the socialization of the primary school child, *Genetic Psychology Monographs*, 1980, 101, 35-70
- LAMBERT, W. Y KLINEBERG, O.: *Children's views of foreign people. A cross national study*. New York: Appleton century Crofts, 1976.
- LECACHEUR, M.: La maitresse d école maternelle a travers des judgments de ses élèves. *Bulletin de Psychologie*, 1.
- LEVINE, J.M.: Social comparison and education. En J. M. Levine y M. C. Wang (Eds), *Teacher and student perceptions: Implications for learning*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1983.
- LIVESLEY, W. Y BROMLEY, D.: *Person perception in childhood and adolescence*. Londres: Methuen, 1973.
- LOEVINGER, J.: *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
- LORD, F. M., NOVICK, M.R.: *Statistical theories of mental test scores*. Reading, MA: Addison Wesley.
- LYMAN, H.B.: *Test scores and what they mean*. Englewood-Cliff. N.J. Prentice e Hall, 1978.
- MARTIN, C. Y HALVERSON, C.: A schematic processing model of sex-typing and stereotyping in children. *Child Development*, 1981, 52, 1119-1134.
- METZ, K.: Desociocentering; a neopiagetian model of the process of Decentering in the intergroup context. *Human Development*, 23: 1 16 , 1980.
- MILGRAM, R.: Perception of teacher behavior in gifted and non gifted children. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 125-8.
- MUIR, D. Y MUIR, L.: Social distance between deep-south middle-school "whites" and "blacks". *Sociology and Social Research*, 1988, 72 (3), 177-180.
- OSGOOD, C., SUCI, G., TANNENBAUM, P.: Medición de actitudes. En: G. Summners (Dir.) *Medición de actitudes*. México: Trillas, 1976 (fecha de la primera edición en inglés: 1970).
- PARKER, J., ASHER, S.: Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 1987, 102, 357-389.
- PIAGET, J.: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1978 (fecha de la primera edición en español: 1933).

- PIAGET, J. Y A.M. WEIL: The development in children of the idea of Homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin*, 1951, 3, 561-78.
- PIERS, E. Y HARRIS, D.: *The Piers-Harris children's self concept scale: Manual*. Nashville, Tenn. Counselor Recording and tests, 1969.
- PHILLIPS, D.: The illusion of incompetence among academically competent children. *Child Development*, 1984, 55, 2000-2016.
- RIST, R.: Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 1970, 40, 411-451.
- ROFF, M., SELLS, S., HYMEL, S.: *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis University of Minnesota Press, 1972.
- ROFF, M., WIRT, D.: Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 1984, 12, 111-126.
- ROGERS, C.: *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor, 1987 (fecha de la primera edición en inglés: 1982).
- ROSENFELD, D. Y STEPHAN, W.: Intergroup relations among children. Brehm, S. ; Kassin,S.; Gibbon,F. (Dir), *Developmental Social Psychology*. New York: Oxford University Press, 1981.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L.: *Pygmalion in the classroom. Teacher expectations and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart y Winston, 1968.
- SCARLETT, H., PRESS, ALLAN, CROCKETT, W.H.: Children's descriptions of peers: a wernerian developmental analysis. *Child Development*, 1971, 42, 439-453.
- SCHOFIELD, J.: School desegregation and intergroup relations. En: D. Bar-Tar y L. Saxe (eds). *Social Psychology of education*, Hemisphere publishing corporation, 1978.
- SCHOFIELD, J.: Complementary and conflicting identities : images and interaction in an interracial school. En: S. Asher y J. Gottman (Eds.) *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- SCHOFIELD, J.: *Black and white in school*. New York: Praeger, 1982.
- SCHWARZWALD, J. Y COHEN, S.: Relationship between academic tracking and degree of interethnic acceptance. *Journal of Educational Psychology*, 1982, 74 (4), 588-597.
- SELMAN, R.: *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press, 1980.
- STENGLE, E.: *Suicide and attempted suicide*. Middlesex: Penguin, 1971.
- STEVENSON, D.L., BAKER, D.P.: The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 1987, 58, 1348-1357.
- STRANG, L., SMITH, M., ROGERS, C.: Social comparison, multiple reference groups, and the self concepts of academically handicapped children before and after mainstreaming. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70, 4, 487-497.
- TAJFEL, H.: (Ed.) *Differentiation between the social groups*. Londres: Academic Press, 1979.
- WATTS, A.: *The language and mental development of children*. London: Harrap, 1944.
- WEINSTEIN, R., MIDDLESTAD, S.: Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 49, 223-236.
- WOODS, P.: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-M.E.c., 1987 (fecha de la primera edición en inglés 1986).

ZAROOUR, M., GILLY, M.: Competences attribuees aux adultes par des eleves de fin de scolarite primaire, *Bulletin de Psychology*, 35, 227-241.

ZIGLER, E.: The environmental mystique: Training the intellect versus development of the child. *Childhood Education*, 1970, 46, 402-412.

ZIGLER, E., SEITZ, V.: Early childhood intervention programs: A reanalysis. *School Psychology Review*, 1980, 9, 354-368.

ZIGLER, E., TRICKETT, P.I.Q., social competence and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist*, 1978, 33, 789-798.

ZIGLER, E., VALENTINE, J.: (Eds.) *Projet Head Start: A legacy of the war on poverty*. New Yor: Free Press, 1979.

