



EL PAPEL DE LA INTERACCION
ENTRE IGUALES
EN LA ADAPTACION ESCOLAR
Y EL DESARROLLO SOCIAL

| María José Díaz-Aguado



INVESTIGACION

Colección: INVESTIGACION
Número 3 (1986)

Diseño Portada: Paloma Vallhonrat

EL PAPEL de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social / María José Díaz-Aguado.

Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, 1986.

1. Desarrollo social 2. Adaptación 3. Grupo de iguales 4. Niño

NIPO: 177-86-042-X

ISBN: 84-505-4809-8

Dep. Legal: Z-2094-1986

Impreso en SERCRESA - Doctor Esquerdo, 105 - 28007 MADRID

EL PAPEL DE LA INTERACCION ENTRE IGUALES

EN LA ADAPTACION ESCOLAR Y EL DESARROLLO SOCIAL

MARIA JOSE DIAZ-AGUADO

Se ha podido realizar esta investigación gracias a una ayuda concedida por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (Plan XII) a través del I.C.E. de la Universidad Complutense.

En ella han colaborado :

María José Díaz-Aguado (Directora e investigadora principal)

Pablo Falcón (Investigador colaborador)

Antonio Gonzalez y Miguel A. García (Análisis de datos)

Antonio Nicolas y Enrique Aguilar (Filmación en video)

Centro de Medios Audiovisuales de la Universidad de Murcia

Así como el Colegio Nacional Narciso Yepes de Murcia

y en él especialmente : Pilar Tornero y María José Martínez

INDICE

A) EL PAPEL DEL GRUPO DE IGUALES EN EL DESARROLLO: DIVERSOS MODELOS EXPLICATIVOS	
1.-El enfoque cognitivo-evolutivo: el grupo de iguales como fuente de conflictos y reestructuraciones cognitivas. Reversibilidad, negociación y autonomía.....	pág. 3.
2.-La perspectiva etológica: el papel de la interacción con compañeros en el control de la agresividad, la conducta prosocial y la innovación.	pág. 10.
3.-La perspectiva sociogrupal: la influencia de los iguales en la transmisión de las normas culturales. El papel de compañero y el papel de profesor. Pertenencia al grupo, oposición a la autoridad y sentido comunitario.....	pág. 17.
4.-Las teorías del aprendizaje: el grupo de iguales como agente de refuerzos y modelos. Comparación entre compañeros y sentido de autoeficacia....	pág. 33.
5.-La perspectiva de la psicología soviética : origen social de los procesos superiores y papel evolutivo de la interacción entre compañeros. Actividad, comunicación y autorregulación.....	pág. 39.
B) EL PAPEL DEL GRUPO DE IGUALES EN EL DESARROLLO : ESTUDIOS TRANSCULTURALES	
.....	pág. 44.

C) SITUACION EN EL SISTEMA FAMILIAR E INTERACCION CON LOS IGUALES EN EL SISTEMA ESCOLAR. HIPOTESIS I .	
1.-Conceptualización de la influencia familiar.....pág.	58.
2.-Dimensiones del comportamiento y actitudes de los padres.....pág.	64.
3.-La familia como base para la construcción de la propia identidad. Clase social y sentido de competencia.....pág.	69.
4.-La familia como fuente de apego e independencia.....pág.	73.
5.-Posición ordinal e interacción con hermanos.....pág.	77.
6.-Conclusiones e hipótesis.....pág.	85.
D) CONOCIMIENTO SOCIAL , ESTRATEGIAS DE INTERACCION Y ACEPTACION DE LOS COMPAÑEROS. HIPOTESIS II.....	pág. 87.
E) ESTILOS DE INTERACCION DE LOS NIÑOS DE ALTO Y BAJO ESTATUS SOCIOMETRICO. HIPOTESIS III.....	pág. 100.
F) ESTRATEGIAS DE INTERACCION , COMPRESION DEL SISTEMA ESCOLAR Y ADAPTACION A LA ESCUELA. HIPOTESIS IV.....	pág. 106.
G) RESUMEN DE HIPOTESIS Y OBJETIVOS	pág. 114.
H) METODO:	
1.-Sujetos.....	pág. 117.
2.-Procedimiento.....	pág. 119.
3.-Instrumentos de medida.....	pág. 123.
1.-Cuantificación de la clase social.....	pág. 123.
2.-Cuestionario de actitudes de los padres ante la educación.....	pág. 125.
3.-Medidas sociométricas.....	pág. 133.

4.-Cuestionario sobre estrategias de interacción entre iguales.....	pág. 138.
5.-Cuestionario sobre comprensión del sistema escolar.....	pág. 150.
6.-Sistema de registro de las interacciones entre iguales.....	pág. 156.
7.-Cuestionario de evaluación del alumno por el profesor.....	pág. 160.

I) RESULTADOS

1.-Sobre el papel de la familia.....	pág. 162.
2.-Diferencias en conocimiento de estrategias sociales entre sujetos de alto y bajo estatus sociométrico.....	pág. 171.
3.-Diferencias observadas en la interacción con los compañeros entre los sujetos de alto y bajo estatus sociométrico.....	pág. 172.
4.-Adaptación a la escuela, conocimiento de estrategias sociales y comprensión del sistema escolar.....	pág. 176.
5.-Evaluación del profesor y relación con los compañeros....	pág. 178.
6.-Evaluación del profesor y características familiares.....	pág. 180.
7.-Relaciones entre las distintas medidas sociométricas.....	pág. 183.

J) CONCLUSIONES.....pág. 190.

K) BIBLIOGRAFIA.....pág. 195.

A) EL PAPEL DEL GRUPO DE IGUALES EN EL DESARROLLO: DIVERSOS MODELOS EXPLICATIVOS

A.-1.-EL ENFOQUE COGNITIVO-EVOLUTIVO: EL GRUPO DE IGUALES COMO FUENTE DE CONFLICTOS Y REESTRUCTURACIONES COGNITIVAS, REVERSIBILIDAD, NEGOCIACIÓN Y AUTONOMIA

El enfoque cognitivo-evolutivo (o cognitivo-estructural) se basa en el supuesto de que los principales cambios que se producen con el desarrollo suponen importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto da al mundo (hipótesis cognitiva) y que el resultado de las mismas posibilita formas superiores de adaptación a él (hipótesis evolutiva). No se considera el desarrollo social como algo realmente distinto del desarrollo cognitivo, sino a ambos como aspectos paralelos, que representan distintas perspectivas o contextos del cambio estructural.

En su obra El juicio moral en el niño, el único trabajo donde realmente analiza el origen social del desarrollo, Piaget (1932) considera las relaciones entre iguales como una condición necesaria para la autonomía. La relación con el adulto es fuente, por el contrario, de la moral heterónoma, basada en el deber y la obediencia; como resultado de la cual el niño : considera la regla moral al pie de la letra, evalúa la responsabilidad de las acciones en función de sus consecuencias materiales; confunde las leyes

morales con las físicas; identifica la mentira con el error; y concibe la justicia desde un punto de vista expiatorio.

Al entrar en contacto con sus iguales, hacia los siete años, el niño empieza a tener relaciones de cooperación, puesto que la igualdad favorece el intercambio de papeles, su reversibilidad. Hasta entonces el niño ocupaba siempre un mismo papel, el de quien debe obedecer; papel que difícilmente podía intercambiar con el adulto.

El descubrimiento de la justicia entre iguales permite al niño adquirir conciencia de la imperfección de la justicia del adulto. Y el igualitarismo sustituye a los conceptos de autoridad, obediencia y expiación.

La práctica de la regla heterónoma es defectuosa por estar deformada egocéntricamente y por basarse en relaciones de presión y miedo al castigo. La heteronomía hace que cuando más obligatoria se considere una regla más defectuosa sea su práctica. El niño puede seguir perfectamente, por el contrario, una regla que ha contribuido a construir, cuando la considera como el resultado del mutuo acuerdo, de una decisión libre y racional.

Las investigaciones posteriores realizadas han permitido completar y matizar el punto de vista de Piaget sobre el papel de los iguales. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que Piaget estaba en lo cierto al describir el desarrollo moral como un proceso que va de la heteronomía a la autonomía y en el que la interacción con los compañeros influye de forma decisiva. Sin embargo, tanto el proceso como la influencia parecen ser bastante

más complejos.

Kohlberg (1980) considera que el grupo de iguales representa una excelente oportunidad, pero una oportunidad entre otras, para adoptar un papel social, y no la condición necesaria de la autonomía como lo consideraba Piaget. Lo importante para el desarrollo del niño no sería tanto una relación específica, con niños de su misma edad, como la oportunidad de establecer distinto tipo de relaciones y desempeñar, por consiguiente, distintos papeles. A través de este proceso de adopción de perspectivas conoce que el otro es, en cierta manera como el yo y que aquél conoce o responde a éste en función de un sistema de expectativas complementarias (Kohlberg, 1969). Como resultado de este proceso construye simultáneamente el conocimiento de sí mismo y el de los demás.

La interacción entre compañeros puede ser la ocasión para que el sujeto experimente conflictos cognitivos, y favorecer por tanto su desarrollo. Blatt y Kohlberg (1975), en una intervención educativa realizada con el objetivo de comprobar la eficacia de las discusiones sobre dilemas morales, encontraron que la exposición de un alumno adolescente a modelos de razonamiento del estadio inmediatamente superior produce un desequilibrio en la estructura de dicho sujeto haciéndole avanzar hacia el estadio siguiente, mientras que la exposición a otros tipos de razonamiento no parece suscitar cambios importantes en el razonamiento moral. De lo cual se deduciría que la relación con compañeros de mayor edad (que generalmente poseen un estadio superior) puede ser un estímulo más eficaz para el desarrollo de este tipo de razonamiento que la interacción con adultos.

En apoyo de la importancia que desde esta perspectiva puede tener la interacción con sujetos de nivel evolutivo similar cabe señalar los resultados obtenidos

por Mugny, Doise y Perret-Clermont, (1975-76) al estudiar la influencia de la composición de los grupos en la resolución de problemas de adopción de perspectivas, puesto que encontraron que los sujetos que más habían progresado eran : los de nivel inferior y que habían formado grupo con sujetos de nivel medio; y los sujetos clasificados al principio en el nivel intermedio y que habían formado grupo con sujetos de su mismo nivel o de nivel inferior.

Existe actualmente un gran acuerdo entre los autores de perspectiva cognitivo-estructural en considerar el conflicto como la pieza clave para llegar a explicar el desarrollo (Langer, 1969; Rest, 1974; Turiel, 1974-77; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, 1981). "Este mecanismo entra en acción cuando el sujeto capta evidencia externa que resulta inconsistente o contraria a su sistema interno de creencias o valores" (Selman, 1981, p. 81) . "El conflicto socio-cognitivo se produce por la confrontación de sistemas de respuesta antagónicos así como por la confrontación de un mismo sistema desde dos puntos de vista opuestos (...) y supone cuatro consecuencias : 1.-activa emocionalmente al sujeto, motivándole con ello a buscar más activamente una solución nueva; 2.-le ayuda a tomar conciencia de otras formas de respuesta, de modelos heterogéneos que puede percibir simultáneamente; 3.-el otro proporciona al sujeto los elementos o las dimensiones de la nueva estructuración; 4.-sólo le ayuda a progresar cuando le permite participar activamente en la reestructuración del problema" (Mugny y Doise, 1978, pp. 27-28).

Los resultados obtenidos en estos trabajos sugieren que la interacción entre iguales puede resultar incluso más eficaz que la interacción con adultos para aprender a resolver determinados problemas. En otras palabras, relacionarse con un punto de vista percibido claramente como erróneo puede favorecer más el desarrollo (por permitir cuestionarse simultáneamente el pro-

pio punto de vista y el del otro) que con un punto de vista de nivel evolutivo muy superior (más difícil de comprender y/o de ser puesto en duda por el niño).

La evidencia empírica actual proporciona cierto apoyo tanto a la hipótesis de Piaget como a la de Kohlberg; puesto que demuestra que la interacción entre compañeros desempeña un papel crucial en el desarrollo, pero es mejor conceptualizada dentro del conjunto de relaciones y papeles que el sujeto desempeña. En este sentido cabe interpretar, entre otros, los resultados obtenidos por Light (1979) en una prueba de adopción de perspectivas :

1.-Los primogénitos puntúan significativamente menos que los sujetos que han nacido en segundo lugar, a pesar de controlar la influencia del cociente intelectual. Lo cual constituye una prueba de la importancia de la interacción entre iguales en la adopción de perspectivas.

2.-Los niños con un alto nivel de interacción exclusiva con adultos (i.e. en la que el adulto se dedica solamente al niño) obtienen también puntuaciones superiores al resto de los sujetos. Con lo que se demuestra el papel de la interacción adulto-niño cuando ésta posee una determinada cualidad.

3.-Respecto a la cantidad de interacción exclusiva con iguales, los resultados son más complejos. Los sujetos con un nivel medio de interacción son los que puntúan más en adopción de perspectivas, por encima de los sujetos con mucha o poca interacción exclusiva con iguales.

Light llega a la conclusión de que es más importante para el desarrollo la variedad de la interacción que el sujeto mantiene así como determinados aspectos cualitativos de la misma que su cantidad.

La interacción entre iguales ayuda al niño a descubrir la relatividad de la justicia del adulto (Piaget,1932). Sin embargo, no parece conducir directamente de la heteronomía a la autonomía; entre estos dos tipos de moral existen varias fases intermedias que Piaget omitió en su descripción evolutiva (Kohlberg,1984) . En otras palabras, el desarrollo de los principios democráticos es bastante más complejo de lo que se deduce de la obra piagetiana; volveré sobre este tema al tratar sobre la atmósfera moral del grupo (Kohlberg,1980).

Otra consecuencia de la reversibilidad que se da en la interacción entre iguales es que proporciona una excelente oportunidad para la adquisición de estrategias sociales a través de la negociación y el intercambio. "El descubrimiento de la amistad es el paso más importante para el desarrollo del conocimiento social en la infancia. En la familia el niño tiene pocas oportunidades para intercambiar. Debe reconocer, aceptar y adaptarse a sus relaciones con padres y hermanos (...) Cuando el niño sale de ella descubre una amplia gama de opciones en la selección de sus compañeros de juego. Y a través de esta interacción con iguales, el niño aprende que puede negociar los vínculos y contextos sociales. Aprende también que sus iguales no le aceptan fácilmente . Tiene que convencerles de sus méritos como compañero de juego y a veces tiene que anticipar y aceptar la exclusión"(Corsaro, 1981,p.207).

Como conclusión puede afirmarse que el enfoque cognitivo-evolutivo considera que el papel de la interacción entre iguales consiste en :

- 1.-Suscitar conflictos y favorecer así el desarrollo cognitivo.
- 2.-Estimular el proceso de adopción de perspectivas a partir del cual se construye el conocimiento de sí mismo y el de los demás.

3.-Proporcionar la ocasión para intercambiar y negociar, imprescindible para el aprendizaje de las estrategias de interacción social.

4.-Favorecer la cooperación y por consiguiente la autonomía moral.

2.-LA PERSPECTIVA ETOLOGICA: EL PAPEL DE LA INTERACCIÓN CON COMPAÑEROS EN EL CONTROL DE LA AGRESIVIDAD , LA CONDUCTA PROSOCIAL Y LA INNOVACION

La aplicación de los métodos etológicos de observación naturalista y explicación teleológica de la conducta (en función de su valor adaptativo tanto a nivel del individuo como de la especie) al estudio del desarrollo humano han permitido llegar a importantes descubrimientos sobre el papel del grupo de iguales.

Harlow y Harlow (1966) , después de una importante y conocida serie de investigaciones sobre la socialización de los primates (macacus rhesus), concluyen que la interacción entre compañeros es, igual que la interacción materno-filial, esencial para el desarrollo del individuo, y que ambas interactúan de forma secuencialmente ordenada. En condiciones naturales, al principio la cría permanece junto a la madre que la protege, pero poco a poco la madre fomenta la separación de la cría y ésta comienza a explorar el ambiente físico y social; como consecuencia de lo cual inicia juegos de interacción con sus iguales.

Es sorprendente constatar la frecuencia con la que se mencionan en medios no estrictamente científicos los descubrimientos etológicos sobre los efectos negativos de la privación materna mientras que se omiten los relativos a las graves consecuencias negativas que supone la falta de interacción temprana con los iguales. En los estudios realizados con primates se ha comprobado que

las crías que han carecido de esta interacción tienen alteradas las pautas sexuales y agresivas, manifestándose excesivamente agresivas y/o precavidas con sus compañeros.

Blurton-Jones (1967) fue quien describió por primera vez en la conducta humana la compleja pauta de interacción social denominada juego desordenado (rough-and-tumble play) al observar niños de tres y cuatro años de edad en un centro preescolar. Estos juegos producen un alto nivel de activación y suponen comportamientos como :tirarse al suelo, rodar, sacudir los brazos, saltar con los pies juntos, reír, empujarse , gritar, etc. Suelen ser precedidos o seguidos por otros juegos como el de perseguir y escapar, que suponen una distribución de papeles recíprocos. En algunas ocasiones los adultos interpretan estas conductas como indicio de agresión; sin embargo, los motivos que las originan, las situaciones en que se producen y la frecuente manifestación de señales como los saltos y las risas por parte de los niños, indican su naturaleza no agresiva.

Burton-Jones(1967) sugiere la posibilidad de que exista un periodo crítico para el desarrollo del juego desordenado que terminaría aproximadamente hacia los tres años; pueden encontrarse datos en apoyo de esta hipótesis siempre que se entienda el concepto con la necesaria flexibilidad que requiere su aplicación al desarrollo humano y se amplie algo su límite temporal. En general, puede afirmarse que los niños que , entre los dos y cuatro o cinco años de edad, no interactúan con sus iguales, y no tienen por tanto oportunidad para este tipo de juegos, suelen presentar ciertos problemas de adaptación social : excesiva timidez, miedo y rechazo de las actividades que suponen contacto físico o el más mínimo riesgo, incapacidad de distinguir el juego de lucha de la verdadera agresión, etc.

Los juegos desordenados varían en función de determinadas características ambientales. Por ejemplo, son más frecuentes al aire libre (donde hay más espacio y menos juguetes) y aumentan cuando un grupo disminuye de veinte a diez miembros permaneciendo en el mismo espacio. Los juegos desordenados varían también en función de determinadas características de los niños. A los cuatro años el contacto físico es mucho más frecuente entre los niños que entre las niñas. La madurez social del niño influye también de forma importante: la experiencia en la guardería (tiempo que lleva el niño en ella) correlaciona positivamente con la frecuencia del juego desordenado y de las manifestaciones positivas en dicho juego (sonreír, reír); características que también correlacionan, aunque menos, con su edad (Burton-Jones, 1972; McGrew, 1972).

El método observacional y el tipo de explicación característicos de la etología han permitido descubrir que así como la interacción entre iguales es la pieza clave para la socialización de la agresividad, la interacción con niños de menor edad lo es para las conductas prosociales y de liderazgo; pudiendo tener, incluso, un importante efecto terapéutico compensatorio de las consecuencias ocasionadas por situaciones anteriores de privación. Suomi y Harlow (1972) comprobaron un efecto de este tipo en primates. Colocaron a un grupo de crías macacus rhesus en aislamiento social durante sus primeros seis meses de vida; condición que produjo las alteraciones comportamentales esperadas. El hecho de colocar entonces a estas crías junto a otras normales pero de tres meses menos de edad resultó ser una intervención especialmente eficaz para compensar los efectos del aislamiento inicial, ya que a los siete meses su conducta no se diferenciaba de la de sus iguales que no habían sufrido la situación de privación.

Furman, Rahe y Hartup (1979) seleccionaron a 24 niños aislados socialmente

mediante observaciones realizadas por periodos de cinco semanas en siete guarderías. La edad de los niños oscilaba entre los 4 y los 6 años. Ocho de estos niños participaron en diez sesiones diarias de juego con otro niño 15 meses menor. El segundo grupo experimental, compuesto por otros ocho niños, tuvo diez sesiones de juego con un niño de su misma edad (con el que no se llevaban más de tres meses). El resto de los niños no recibió ningún tratamiento. Los niños pertenecientes a los dos grupos experimentales mostraron un significativo progreso en su conducta social al compararlos con los niños del grupo de control, y especialmente los del primer grupo; es decir, los niños que habían jugado con un compañero 15 meses menor que ellos. El principal cambio mostrado por estos niños consistió en un considerable aumento en la frecuencia con que emitían refuerzos sociales. Los autores concluyen que, de la misma forma que la interacción entre iguales parece ser una excelente oportunidad para el control de la agresividad, la interacción con niños de menor edad parece serlo para el desarrollo de las conductas prosociales. Postulan que las sesiones experimentales de juego deben haber proporcionado a los niños aislados experiencias que rara vez encuentran en condiciones normales y que les permiten ser socialmente asertivos (iniciar y dirigir la interacción) con éxito. Dichas experiencias pueden haber contribuido a que pierdan su inseguridad en este sentido y haber proporcionado además una excelente oportunidad para aprender estrategias de interacción social. El estudio no permite, sin embargo, saber cuál es el proceso por el que la experiencia de interacción diádica logrará sus efectos ni si éstos se mantienen a largo plazo.

Hasta ahora he estado analizando cuáles son las funciones que desde la perspectiva etológica tiene la interacción con los compañeros para la adaptación del individuo. Pero, ¿cuál es su función a nivel de la especie?



Reynols (1976) incluye la formación de grupos de individuos jóvenes con estructuras sociales propias (diferenciadas de las de los adultos) dentro de las características del sistema de flexibilidad de determinadas especies que subyace a su comportamiento lúdico y a una superior capacidad de adaptación a cambios ambientales repentinos. Los otros componentes de dicho sistema son: un período relativamente largo de maduración y dependencia respecto a un cuidador; una creciente capacidad para manipular objetos y usarlos como instrumentos; una marcada tendencia a adquirir información observando lo que precede y sigue a la conducta de otros individuos; y el desarrollo de secuencias convencionales de acción a través del comportamiento imitativo.

Kawai (1965) describe cómo los individuos jóvenes de un grupo de macacus rhesus propagan entre ellos los nuevos procedimientos que descubren. En un principio todos los individuos solían lavar las patatas a manotazos. En 1953 observó a un miembro joven (Imo) que ponía las patatas en el agua. Esta técnica fue enseguida adoptada por sus iguales (los miembros que tenían entre uno y dos años y medio); y después más lentamente entre las cohortes mayores. Once años más tarde sólo la utilizaban dos de los individuos más viejos. En 1955 Imo descubrió otra técnica más compleja, que consistía en lanzar la patata al agua y esperar a que la tierra se fuera separando. Esta vez la propagación también fue entre sus iguales (los miembros del grupo que tenían de dos a cuatro años). Fenómenos similares han sido observados también por otros investigadores en grupos de macacus rhesus (Hunde, 1974 ; Jolly, 1972).

El hecho de que los individuos jóvenes de una especie tiendan a explorar lo nuevo y adopten fácilmente las innovaciones resultantes tiene, sin duda, un gran valor adaptativo. Así como también lo tiene el hecho de que los vie-

jos conserven las conductas que anteriormente han servido, y que de otra forma se perderían, contribuyendo así a seleccionar mejor las innovaciones realmente adaptativas.

La tendencia innovadora de los jóvenes y la rigidez de los adultos cumplen para la supervivencia de la especie funciones similares a la mutación biológica y a las tasas de baja mutación, respectivamente (Kummer, 1971).

Existen en la especie humana fenómenos que, aunque de complejidad muy superior, poseen características similares a los anteriormente descritos, y alcanzan su máxima expresión en lo que se ha dado en llamar enfrentamiento generacional. La explicación etológica puede contribuir a comprender mejor su valor adaptativo para la supervivencia de la especie; así como también la función que a este nivel puede tener el grupo de iguales (el de los jóvenes que se oponen a los adultos).

Hasta el siglo XX los cambios sociales eran suficientemente lentos para que no se produjeran modificaciones importantes durante la vida de un individuo o durante las dos generaciones que interactúan en la tarea educativa; al contrario de lo que sucede hoy. Pero esta misma aceleración histórica hace que los jóvenes se constituyan en grupo social y se conviertan en críticos del adulto y reformadores de la sociedad, puesto que adelanta, por una parte, su desarrollo y va atrasando progresivamente, por otra, su inserción en el trabajo y, por tanto, en la vida adulta; creando así no sólo nuevas necesidades sino también las condiciones para poder responder a ellas con nuevas adaptaciones, porque el enfrentamiento generacional parece producirse de tal forma que posibilita tanto la transmisión de la información adquirida por las generaciones anteriores como la capacidad de adaptación a cambios

futuros que aquellas no pueden prever y las siguientes deben afrontar.

En resumen, puede afirmarse que desde la perspectiva etológica la interacción con los iguales, como complemento necesario a la interacción con los adultos, cumple las siguientes funciones :

A.-A nivel del individuo : desarrollo socio-emocional.

1.-Socialización de la agresividad y de la sexualidad (con compañeros de la misma edad).

2.-Desarrollo prosocial y oportunidad de compensar efectos anteriores de privación (con compañeros de inferior edad).

B.-A nivel de la especie : capacidad de adaptación a cambios repentinos.

.-Desarrollo de tendencias innovadoras que interactúan con tendencias conservadoras de los adultos.

3.-LA PERSPECTIVA SOCIOGRUPAL: LA INFLUENCIA DE LOS IGUALES EN LA TRANSMISION DE LAS NORMAS CULTURALES. EL PAPEL DE COMPAÑERO Y EL PAPEL DE PROFESOR. PERTENENCIA AL GRUPO, OPOSICIÓN A LA AUTORIDAD Y SENTIDO COMUNITARIO

La perspectiva sociogrupal pretende explicar la conducta del individuo como resultado de las diversas presiones grupales que sobre él inciden. No formula explícitamente cuál es el papel que el grupo de iguales cumple en el desarrollo. Y ello, fundamentalmente, por dos razones : 1.-porque se trata de la aplicación de los conceptos y resultados obtenidos al estudiar los grupos adultos al estudio de los grupos de niños; 2.-y porque pretende explicar al individuo por el grupo y no al revés. Los estudios realizados desde esta perspectiva se basan , sin embargo, en el supuesto implícito de que el grupo de iguales cumple importantes funciones en la transmisión de las normas culturales, en el proceso de su interiorización por parte del individuo y, por consiguiente en su adaptación a la sociedad.

Una especial importancia dentro de esta perspectiva tiene la teoría del rol o papel social. Su aplicación al estudio del grupo de iguales consiste en analizar su influencia dentro de sistemas más complejos en función de un conjunto de papeles complementarios que existen, igual que los papeles teatrales , independientemente de las personas que los desempeñan. El papel se define como una serie de prescripciones conductuales que la persona que lo ocupa debe cumplir; si no es así, si contraría las expectativas que sobre él tienen las personas que ocupan papeles complementarios, surgirán probablemente conflictos.

En las sociedades industrializadas, especialmente en ambientes urbanos, el niño empieza a interactuar con iguales cuando entra en el sistema escolar; es decir, cuando comienza a desempeñar el papel de alumno. Jackson (1968), a partir de un pionero trabajo observacional sobre la vida en el aula, llega a la conclusión de que para entenderla es preciso tener en cuenta la gran cantidad de tiempo que el niño pasa en ella, la monotonía del entorno escolar y la obligatoriedad de la asistencia diaria. Se exige al niño, dentro de su rol de alumno, que aprenda a permanecer inmóvil, mientras espera durante largos períodos de tiempo (a que le pregunten, a salir al recreo, a cambiar de actividad). En una palabra, se le exige que tenga paciencia así como que aprenda a no atender a sus compañeros mientras está en el aula. Sólo en la escuela pasan diariamente tantas horas 30 o 35 personas tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí. Pero también se le exige que cambie drásticamente de papel cuando sale al recreo.

Otra característica que define la vida escolar es el constante espíritu de evaluación; mecanismo por excelencia mediante el cual se enseña al alumno a cumplir las expectativas de la institución. Y es el incumplimiento de estas expectativas lo que más molesta al profesor, pues le impide desempeñar adecuadamente su papel, mucho más que la falta de rendimiento académico. La adaptación a la escuela exige que el niño aprenda : cómo funciona este mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos; a exhibir las evaluaciones positivas y ocultar las negativas ; y a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias , el profesor y los compañeros, lo cual no siempre es fácil, especialmente en el caso de los muchachos y a determinadas edades, pues suele suponer conductas incompatibles. Incompatibilidad a la que atribuye Jackson el hecho de que éstos reciban muchos más castigos que las niñas.

Por último, la vida escolar exige acostumbrarse a la diferencia de poder, a sustituir los propios planes por los que el profesor impone. Aunque este proceso comienza mucho antes se acelera notablemente al entrar en la escuela.

En otras palabras , la adaptación al sistema escolar supone cumplir dos tipos de curriculums: el oficial y otro no tan explícito que el alumno debe aprender de forma más sutil. La mayoría de los castigos se deben al incumplimiento del segundo. Cuando el maestro señala que el alumno tiene una actitud positiva, que se esfuerza por realizar su trabajo, quiere decir generalmente que se adecúa a las expectativas de la institución, que es un alumno modelo aunque no sea un buen estudiante, que le permite hacer de profesor.

El papel de alumno puede entrar en conflicto con otros papeles que el niño debe desempeñar simultáneamente. Desde este punto de vista podrían explicarse los resultados aparentemente contradictorios que se obtienen al estudiar la influencia del sexo del alumno en su interacción con el profesor y en el rendimiento en la escuela primaria. En Estados Unidos, por ejemplo, aprenden antes a leer las niñas (Gates,1961; Johnson,1972; Maccoby,1966; Preston,1962), tendencia que parece ser también la que existe en nuestro país; sin embargo en otros, como Alemania o Inglaterra, aprenden antes los niños (Johnson,1972; Preston,1962); y también hay países, como Japon, en donde no se observan diferencias sexuales en el aprendizaje de la lectura (Kagan,1969). Resultados que podrían explicarse por la interacción de la definición del rol de alumno y profesor y la definición del rol masculino y femenino en cada sociedad. En otras palabras, el hecho de que en Estados Unidos, donde realiza Jackson su trabajo, resulte más fácil a las niñas la adaptación a la escuela primaria se explicaría por la similitud existente entre el rol de alumno en el nivel elemental y el rol femenino en la sociedad americana.

Pero, ¿quién presiona en el sistema escolar para que el sujeto cumpla las características del rol masculino o femenino y éstas puedan interactuar con el papel que el profesor hace cumplir al alumno? Según los datos existentes actualmente, esta presión parece ser ejercida por el grupo de iguales (Fagot, 1977; Lamb y Roopnarine, 1979).

De todas formas, el grupo de sujetos que está en peor situación para aprender este mecanismo y adaptarse, por consiguiente, al sistema escolar es de los alumnos de estatus socioeconómico bajo ; puesto que su ambiente familiar resulta sumamente discrepante con dicho aprendizaje : castigos físicos inconsistentemente aplicados , orientación al presente , estilo de acción de efecto inmediato, actitudes fatalistas y pasivas respecto al futuro, poca confianza en la propia competencia y falta de apoyo consistente a los hijos cuyo proceso de independencia se da de forma brusca y temprana (Chilman,1966).

Los resultados obtenidos al estudiar las diferentes actitudes que el profesor tiene hacia sus alumnos apoyan la hipótesis de Jackson(1968). Uno de los trabajos más conocidos en este sentido es el de Feshbach (1969), en el que se pidió a un grupo de estudiantes de magisterio que leyeran la descripción de 16 alumnos ficticios y los ordenaran en una serie de escalas. Sus respuestas mostraron que estos futuros maestros preferían : en primer lugar, a los alumnos descritos como rígidos, ordenados y conformistas; luego, a los alumnos descritos como atentos, pasivos y conformistas; en tercer lugar, a los flexibles, no conformistas y desordenados; y, por último, a los alumnos descritos como independientes, activos y asertivos.

A raíz de la publicación de este trabajo se originaron diversas críticas

y réplicas que han permitido matizar sus resultados, limitándolos a determinado tipo de sujetos en función de la formación recibida. Tanto los estudiantes de magisterio como los maestros en ejercicio obtienen puntuaciones similares a las anteriores, pero diferentes a ,por ejemplo, estudiantes de psicología o maestros especialmente preparados para tolerar actitudes y costumbres culturales divergentes (Beigel y Fescbach, 1970). Lo cual parece apoyar que la preferencia por los alumnos conformistas depende de cómo se defina el papel de profesor; y éste , a su vez, de la preparación de los futuros maestros.

Como apoyo empírico para definir el rol de compañero merecen una atención especial los trabajos sociométricos; perspectiva que puede permitir subsanar, por lo menos parcialmente, una de las principales limitaciones de dichos trabajos: su falta de base teórica.

El análisis conjunto de los resultados obtenidos a partir de las técnicas sociométricas permite llegar a las siguientes conclusiones:

1.-Los niños tienden a elegir como amigos a compañeros de su mismo sexo, raza y edad. Esta tendencia a elegir amigos en función de la similitud parece aumentar a lo largo de la infancia.

1.1.-La frecuencia con que se eligen amigos del mismo sexo es superior en la segunda infancia y alcanza su punto máximo en la preadolescencia (Hartup,1970).

1.2.-Aunque el aumento que con la edad experimenta la tendencia a elegir amigos de la misma raza está sobradamente demostrado (Bartel, Bartel y Grill,1973) , Singleton y Asher (1979) han comprobado que dicha tendencia puede invertirse (i.e. disminuir con la edad) en determinados

ambientes educativos.

1.3.-Incluso en entornos donde los niños suelen elegir como mejor amigo a un compañero de distinta edad (escuelas sin agrupamientos por edades), esta tendencia disminuye sensiblemente a partir de los 10 u 11 años (Allen,1981).

1.4.-Respecto a otro tipo de similitudes, los resultados más concluyentes se han obtenido en relación a actitudes y valores. Byrne y Griffitt (1966), por ejemplo, encontraron que en sujetos de 10 a 20 años de edad, que la preferencia sociométrica es una función lineal de la similitud percibida en las actitudes sociales.

2.-El papel de compañero (según las características asociadas a aceptación por los iguales) no coincide con el papel de alumno (según las características preferidas por los profesores). En este sentido, los resultados sociométricos apoyan la hipótesis de Jackson (1968). Sin embargo, en general estos papeles no parecen ser necesariamente incompatibles. Aunque existen pruebas a favor de cierta incompatibilidad para determinados grupos o contextos.

2.1.-La dependencia respecto al adulto (evaluada a través de contactos iniciados por el niño y que suponen búsqueda de apoyo emocional o demanda de atención negativa) correlaciona negativamente con la aceptación de los compañeros (Dunnington,1957; Marshall y McCandless,1957; McCandless, Bilous y Bennett,1961; Wiggins y Winder, 1961; Winder y Rau, 1962; Moore, 1967).

2.2.-La participación en las tareas propuestas por el profesor correlaciona positivamente con la aceptación de los iguales (Feinberg et al., 1958; Moore, 1967). La falta de participación en dichas tareas correlaciona positivamente con el rechazo de los compañeros en sujetos de alto

estatus socioeconómico.

2.3.-Para que un sujeto sea aceptado por su grupo de iguales parece ser necesario que él a su vez también lo acepte; manifestándose así lo que podríamos considerar una ley general de las relaciones sociales: la reciprocidad. Se ha comprobado que la aceptación por parte de los compañeros se relaciona con : la conformidad respecto a las normas del grupo (Lippitt,1941; Elkins,1958); la aceptación del grupo (Singer,1951) y de la situación (Koch,1933); la falta de deseos de cambiar la conducta de otros miembros del grupo (Rosen et al.,1961); así como la ausencia de expresiones de desacuerdo ,muy frecuentes en los niños rechazados (Putallaz y Gottman,1981). "Los niños populares parecen deseosos de modular su propia conducta y cumplir los compromisos necesarios para el pacífico y eficaz funcionamiento del grupo (Moore,1967, p. 241). La adaptación al grupo de iguales parece depender de una eficaz interiorización de sus normas sociales (Hartup,1970). Hay ocasiones en que la sumisión al grupo entra en conflicto con la obediencia al profesor. El niño que opta por la segunda, por ejemplo chivándose, será probablemente por ello rechazado por sus compañeros.

2.4.-El rendimiento correlaciona positivamente con el estatus socio-métrico (Feinberg et al.,1956; Muma,1965). Sells y Roff (1967) han encontrado que esta correlación disminuye significativamente con la edad (en 4º curso era $r=0.43$; en 5º de 0.34; en 6º de 0.27; y en 7º de 0.28).

2.5.-También se ha encontrado una relación significativa , aunque no de carácter lineal, entre motivación de logro y aceptación por parte de los compañeros. Los niños con un nivel medio de aspiración son más

aceptados que los niños con un nivel excesivamente alto o bajo (Cassel y Sangstad,1952).

2.6.-En las clases heterogéneas, los niños de estatus socioeconómico bajo suelen ser menos aceptados por sus compañeros que los niños de estatus medio o alto (Elkins,1958; Cannon,1957),aunque se controle la influencia del cociente intelectual (Grossman y Wrighter,1948).

Esta relación disminuye en la enseñanza secundaria (McGuire, Lanmon y White,1953); probablemente debido a que los niños de clase baja que no han podido adaptarse al sistema escolar ya lo han abandonado.

Hartup (1970) pretende explicar estas diferencias en función de los distintos valores que suelen ir asociados a la clase social; junto al hecho de que los valores del sistema educativo coinciden con los de las clases más favorecidas. Además, la interacción entre iguales de estatus socioeconómico bajo suele suponer mucha más independencia del adulto que en el caso del estatus medio o alto.

2.7.-Existen diferencias entre las características de los niños y de las niñas que correlacionan con aceptación por parte de los iguales; diferencias que van en la dirección de los estereotipos sexuales. Iscoe y Garden (1961) han encontrado que la orientación perceptiva independiente, o analítica, de los niños correlaciona positivamente con el estatus sociométrico; mientras que, por el contrario, en el caso de las niñas, la orientación que correlaciona positivamente con dicho estatus es más pasiva, o dependiente de campo. Por otra parte, Helper (1958) obtuvo diferencias significativas en autoestima entre los niños aceptados por sus compañeros y los que no lo eran (a favor de los primeros) . Pero no encontró, sin embargo, diferencias en el caso de las niñas.

3.-La conducta que los niños aceptados mantienen con sus iguales se caracteriza por : un alto nivel de participación en el grupo (Bonney,1944; Bonney y Powell ,1953; Baron,1951); y la frecuencia con que se dirigen amistosamente a sus compañeros, les atienden y les refuerzan (Hartup et al.,1967; Moore y Updegraff,1967). La ausencia de participación no produce rechazo sino aislamiento (ni elegido ni rechazado por los otros niños). Por otra parte, la conducta de los niños rechazados se caracteriza por : una frecuencia muy superior de contactos agresivos (Dunnington,1957; Hartup,1967; Moore,1967) y expresiones de desacuerdo y demandas de atención sobre sí mismos (Putallaz y Gottman,1981); así como la ausencia de refuerzos positivos hacia los demás (Hartup,1967). Estas diferencias conductuales son más fáciles de observar en preescolares que en niños de edades superiores; en los que la aceptación y el rechazo parecen corresponder a patrones comportamentales mucho más complejos (Putallaz y Gottman,1981. b).

4.-La aceptación por parte de los compañeros correlaciona positivamente con distintos aspectos del conocimiento psico-social, como : 1.-la sensibilidad a las necesidades sociales de los otros niños (Klaus,1959); 2.-el nivel evolutivo de los constructos utilizados para describir a sus iguales (Gold,1962); la capacidad para la adopción de perspectivas (Mouton, Bell y Bake,1956; Gottman et al.,1975); y el conocimiento de estrategias de interacción social más positivas y elaboradas (Asher y Reshaw,1981). Kurdek y Krile (1982) han encontrado que la correlación entre conocimiento psico-social y aceptación aumenta significativamente con la edad; aumento que podría explicarse por la superior capacidad que con el desarrollo se adquiere para controlar voluntariamente la conducta.

5.-Aunque son varios los estudios que no han logrado encontrar correla-

ciones muy significativas entre autoestima y aceptación por parte de los iguales (Cox,1966; Horowitz,1962; Perkins,1958; Sears,1960), ello podría deberse a que la relación entre estas dos variables no es lineal , como hubiera cabido esperar en principio, sino curvilínea (Reese,1961); es decir, que los niños con un nivel de autoestima moderado son más aceptados por sus compañeros que los niños con niveles muy altos o bajos ; resultados que podrían explicarse en relación al nivel moderado de asertividad y de motivación de logro que caracteriza a los niños populares.

6.-Por último, se han encontrado correlaciones positivas entre adaptación socio-emocional y aceptación por parte de los compañeros (Trent,1957; Mensh y Glidwell,1958; Hartup,1959). El status sociométrico en la preadolescencia parece ser además un buen predictor de la adaptación emocional posterior y servir , por tanto, para identificar "sujetos de alto riesgo" y prevenir mediante una adecuada intervención problemas como el abandono de la escuela (Ullman,1957) o la delincuencia (Roff et. al.,1972).

7.-De cualquier forma, los datos correlacionales anteriormente resumidos deben interpretarse con cautela porque el contexto influye de forma muy importante en las características en función de las cuales se acepta o se rechaza en el grupo de compañeros .

En función de los resultados obtenidos en los estudios sociométricos, el rol de compañero dentro del sistema escolar parece, pues, requerir :

1.-Cierta similitud con el propio sujeto, sobre todo similitud percibida ; probablemente para poder compararse con él y construir así su propia identi-

dad. En apoyo de esta hipótesis está el hecho de que la necesidad de dicha similitud aumente considerablemente en la adolescencia, momento evolutivo dedicado sobre todo a la ruptura de la identidad convencional dada por los adultos y a la construcción de una identidad propia.

2.-Puesto que se trata de un compañero dentro del sistema escolar, se valora su estatus dentro de dicho sistema (a través de las notas, de las interacciones que con él inicia el profesor, etc); debe, pues, colaborar eficazmente con las figuras de autoridad pero sin depender de ellas, y buscar los objetivos de la institución pero sin que esto adquiera predominancia, sobre todo en los casos de conflicto, respecto a la relación con sus compañeros. En este sentido puede interpretarse el hecho de que exista una relación lineal entre las calificaciones (estatus dentro del sistema escolar) y aceptación; pero que la relación sea curvilínea entre motivación de logro, autoconcepto o asertividad y aceptación de los iguales, puesto que cuando se poseen en excesivo grado suponen conductas que obstaculizan la relación con el grupo (por valorar más el propio éxito) o con la asertividad y el autoconcepto de los demás, que dejan, por ello, de ser tratados como iguales.

En resumen, los otros alumnos quieren un compañero con el que poder construir, por comparación, su propia identidad dentro del sistema; por lo tanto un igual cuya identidad sea valorada y que les permita ejercer temporalmente el control de la relación (que no sea él siempre el que dirija). Mientrás que, por el contrario, el profesor quiere un alumno al que pueda controlar sin problemas, que le permita hacer de profesor.

Dentro de esta misma teoría del rol social (Allen,1976) se postula que las tutorías entre alumnos de distintas edades constituyen una importantísima e insustituible experiencia educativa. Como señala Aries (1962), la industrialización ha traído consigo una progresiva diferenciación no sólo de clases sociales sino también de grupos en función de la edad; lo cual priva a los individuos de interacciones muy importantes para su desarrollo.

Allen (1976), después de revisar los estudios empíricos existentes al respecto, llega a las siguientes conclusiones: 1.-la experiencia de la tutoría parece ser especialmente importante para el niño que hace de tutor; 2.-dicha experiencia supone un complejo proceso de interacción en el que intervienen variables cognitivas, sociales y afectivas por ambas partes; de lo cual se deduce que es preciso analizar tanto el proceso como sus efectos a estos tres niveles; 3.-no todos los niños son igual de eficaces como tutores y esto no parece deberse a sus diferencias de inteligencia o de rendimiento sino a la forma en que interactúan con sus alumnos; 4.-quizá una de las más importantes ventajas de esta experiencia es que proporciona un contexto en que los niños pueden interactuar con otros de distintas edades de forma socialmente constructiva. Por otra parte, como han demostrado Rosen et al., (1978), las ventajas de hacer de tutor se deben, en gran parte, al aumento en el sentido de la propia competencia que proporciona la oportunidad de poder enseñar y controlar a otro. Comparando estos resultados con los resumidos anteriormente sobre la relación entre aceptación por los compañeros y autoestima (Reese,1961) o la hipótesis de Furman, Rahe y Hartup (1979) sobre el papel de la interacción con un niño de menor edad en el desarrollo de la conducta asertiva, parece razonable suponer que la experiencia de hacer de tutor será especialmente enriquecedora para los niños con baja autoestima

y/o excasa asertividad.

Otra función que los compañeros cumplen en el desarrollo es la de proporcionar un tipo de seguridad que no puede proporcionar la familia: la que resulta de satisfacer la necesidad que el sujeto tiene de sentir su pertenencia al grupo; así como la de aprender a soportar la exclusión (Rubin,1981) .

La afirmación de la pertenencia al grupo se hace a veces a costa de excluir de él a determinados sujetos. Esto puede explicar por qué se forman a veces dentro de una misma clase subgrupos que se enfrentan entre sí. Cuando existen diferencias raciales éstas suelen ser la base de tales divisiones, que se apoyan en procesos cognitivos muy primitivos y en el supuesto de la similitud entre los miembros del subgrupo al que se pertenece y la diferencia con los miembros del otro subgrupo. (Allen,1981; Schofield,1981).

Esta seguridad que proporciona el grupo de iguales puede cumplir otra importantísima función evolutiva: permitir al individuo enfrentarse a la autoridad cuando ésta es considerada injusta. Como se demostró en el experimento de Milgram (1973), en el que se pedía al sujeto experimental que administrara descargas eléctricas de distinta intensidad a otra persona (con un aumento de 15 en 15 voltios, y cuyos interruptores estaban agrupados según sus efectos con los rótulos : "descarga ligera, descarga moderada, descarga fuerte, descarga intensa, descarga sumamente intensa, atención : descarga peligrosa"). Se comprobó , sorprendentemente, que la intensidad media administrada por los sujetos (creyéndolo ellos , pero sin que fuera cierto) a la víctima, fue de 360; y el 62% de los sujetos llegaron a administrar hasta la descarga máxima. Milgram interpreta estos resultados, en los

cuales los sujetos realizan conductas en contra de sus propias convicciones para conservar una determinada relación con la autoridad, como el producto de su historia anterior, educativa, escolar, profesional, incluso militar, en la que estos sujetos han aprendido a obedecer a las personas que ocupan determinadas posiciones. Cuando los sujetos experimentales se encontraban junto a otros supuestos iguales (cómplices del experimentador) que se oponían a éste, el número de sujetos que desobedeció la orden fue considerablemente superior. La descarga máxima sólo la administró en esta condición un 10% de los sujetos.

Y es que tanto para explicar como para evitar la frecuente discrepancia que se produce entre el razonamiento moral del sujeto y su comportamiento es imprescindible atender a las diversas presiones grupales que recibe. A una conclusión similar llega la escuela de Harvard dirigida por L. Kohlberg, integrando así la perspectiva cognitivo-evolutiva y la sociogrupal.

"Una de las más importantes conclusiones a que nos ha llevado el estudio del desarrollo moral es que la acción moral individual generalmente tiene lugar en un contexto social o grupal y que este contexto tiene generalmente una profunda influencia en la toma de decisión moral del individuo. Las decisiones morales individuales de la vida real se toman siempre en el contexto de las normas grupales o de procesos grupales de toma de decisión.(...) la constatación del importante papel que la atmósfera moral (normas) del grupo desempeña en la acción moral individual nos ha conducido a la hipótesis de que la mejor forma de educación moral es la que intenta cambiar la atmósfera moral en la que se toman las decisiones individuales. Esta es la hipótesis que ha guiado nuestras intervenciones en escuelas y prisiones.

Cambiar las decisiones grupales supone algo más que cambiar el estadio

medio de los individuos de un grupo....Nuestros supuestos sobre el cambio de valores individuales a través de la intervención grupal proceden directamente de dos teorías : la de Lewin (1947) y la de Durkheim(1925)" (Kohlberg, 1980, pp. 38-39).

Las intervenciones educativas realizadas por Kohlberg y sus colaboradores se basan en el establecimiento de estructuras democráticas de justicia (un hombre un voto) dentro del sistema educativo; comprobando su influencia en el desarrollo del grupo y de los individuos y observando que éste pasa por una serie de fases, que se resumen en el cuadro nº uno (p. 32) y que culminan en un sentido de comunidad que podríamos considerar condición necesaria para un correcto funcionamiento de los principios democráticos.

En resumen, la perspectiva sociogrupal parte del supuesto de que el grupo de iguales cumple un importante papel en la transmisión de las normas culturales (como se refleja, por ejemplo, en la fuerte presión que ejerce respecto a los estereotipos sexuales); y, por consiguiente, en la futura adaptación del sujeto al sistema social (de ahí el valor que el rechazo de los compañeros en la preadolescencia tiene para predecir inadaptaciones sociales graves en la vida adulta). A un nivel más específico :

- 1.-La interacción con compañeros permite construir la propia identidad en el sistema escolar.
- 2.-Hacer de tutor de un niño de menor edad tiene importantes repercusiones en la autoestima.
- 3.-La pertenencia al grupo de iguales proporciona un tipo de seguridad que no puede proporcionar la familia; permite aprender a soportar la exclusión, a oponerse a la autoridad cuando ésta es injusta y desarrollar un sentido superior de comunidad necesario para una correcta participación democrática.

CUADRO Nº UNO: ESTADIOS DE VALORES NORMATIVOS COLECTIVOS Y DEL SENTIDO DE COMUNIDAD (KOHLBERG, 1980)

Valores normativos colectivos	Sentido de comunidad
<u>Estadio dos</u>	
<p>No hay todavía un conocimiento explícito de los valores normativos colectivos. Pero hay expectativas generalizadas de que los individuos deben reconocer derechos individuales concretos y resolver conflictos mediante el intercambio.</p> <p>EJEMPLOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-No traiciones a otro miembro del grupo. Uno no debe chivarse porque te puede castigar alguien del grupo. 2.-Vive y deja vivir. 3.-Ayuda a los demás cuando quieras. 	<p>No hay un sentido claro de comunidad aparte de los intercambios entre los miembros. Comunidad significa colección de individuos que se hacen favores entre sí, y en realidad para protegerse mutuamente. Es valorada en la medida en que satisface las necesidades concretas de sus miembros.</p> <p>EJEMPLOS:</p> <p>La comunidad es como un <u>banco</u>. Los miembros encuentran en ella un intercambio de favores, pero no se puede obtener más de lo que se da.</p>
<u>Estadio tres</u>	
<p>Los valores normativos colectivos se refieren a relaciones entre los miembros del grupo. Ser miembro de un grupo significa cumplir las expectativas compartidas. Los conflictos deben resolverse apelando a mutuos valores normativos colectivos.</p> <p>EJEMPLOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Los miembros de un grupo deben ser capaces de confiarse mutuamente sus posesiones. 2.-Los miembros de un grupo deben cuidar de otros miembros del grupo. 	<p>El sentido de comunidad se refiere a un conjunto de relaciones y cosas compartidas entre los miembros del grupo. Se valora al grupo por la amistad entre sus miembros. Su valor se iguala al valor de las expectativas normativas colectivas.</p> <p>EJEMPLOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-La comunidad es una <u>familia</u> en la que sus miembros se cuidan unos a otros. 2.-La comunidad es digna porque ayuda a los demás.
<u>Estadio cuatro</u>	
<p>Los valores normativos colectivos agudizan el sentido de la comunidad como una entidad distinta de sus miembros individuales. Los miembros están obligados a actuar para el bienestar y la armonía del grupo.</p> <p>EJEMPLOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Los individuos no son sólo responsables de sí mismos, sino que comparten la responsabilidad del grupo como totalidad. 2.-Los individuos deben participar en la organización política del grupo opinando y votando informadamente. 	<p>La escuela es explícitamente valorada como una entidad distinta de las relaciones entre sus miembros. Se valoran los <u>compromisos e ideales del grupo</u>. Se percibe la comunidad como un todo orgánico compuesto de sistemas interrelacionados que conducen al funcionamiento del grupo.</p> <p>EJEMPLO:</p> <p>El robo afecta a la comunidad más que al individuo porque eso es lo que somos nosotros. No somos simplemente un grupo de individuos.</p>

4.-LAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE: EL GRUPO DE IGUALES COMO AGENTE DE RE-
FUERZOS Y MODELOS. COMPARACION ENTRE COMPAÑEROS Y SENTIDO DE AUTOEFICACIA.

Las teorías del aprendizaje comparten con el enfoque sociogrupal el supuesto implícito de que el grupo de iguales cumple, o puede cumplir, un importante papel en la transmisión de las normas culturales. El énfasis puesto por dichas teorías en la observación de la conducta en relación a los estímulos que la anteceden o la siguen ha sido una pieza básica para los actuales análisis de las interacciones entre compañeros, sobre todo una vez que han aceptado que la influencia causal entre estímulos y respuestas, en este caso la conducta de los dos niños que se relacionan, no es lineal sino recíproca. Por otra parte, al definir el déficit del niño rechazado como un déficit de aprendizaje susceptible de cambiar mediante entrenamiento han contribuido de forma muy significativa a las actuales intervenciones educativas a través del grupo de compañeros.

Una especial importancia tiene, en este sentido, el descubrimiento de que muchas conductas indeseables, como la delincuencia (Buehler, Patterson y Furniss, 1966), la agresividad (Patterson, Littman y Bricker, 1967) y otros comportamientos problemáticos que se producen en el aula (Patterson, Shaw, y Ebner, 1969; Soloman y Wahler, 1973) se adquieren y mantienen en gran parte por el refuerzo proporcionado por los compañeros; que llevó a comprobar la posibilidad de utilizar dicha influencia con fines educativos (Wahler, 1967; McGee ,

Kauffman y Nussen,1977).

La relación entre atracción personal (medida a través del estatus sociométrico) y refuerzo proporcionado a los compañeros está sobradamente demostrada, tanto a nivel correlacional (Hartup, Glazer y Charlesworth,1967) como experimental (Keislar,1961; Karen,1965). Por otra parte, los niños que más refuerzan a sus iguales (con conductas como atender, aprobar, seguir sugerencias y dar objetos tangibles) son también los más reforzados por ellos; la correlación encontrada, en este sentido, por Charlesworth y Hartup (1967) fue de 0.75.

En el caso del rechazo parece existir así mismo un proceso de influencia recíproca , base de la espiral escalonada que explicaría el alto valor predictivo de este índice sociométrico respecto a problemas de adaptación en la vida adulta. Una de las conductas que más consistentemente se relaciona con el rechazo es la agresión (Hartup,1970). Dodge y Frame (1982) han encontrado que los niños más agresivos son también los que más agresiones reciben por parte de sus compañeros; y que este proceso parece comenzar con un deficit atribucional que caracteriza a estos sujetos y que ante una provocación ambigua de otro niño les hace interpretarla más como resultado de hostilidad que como un accidente.

La orientación de un sujeto hacia el grupo de iguales depende, en gran medida, de los premios y castigos recibidos junto a sus compañeros . Hartup (1970), después de una extensa revisión sobre el tema, concluye : "El atractivo interpersonal aumenta cuando la presencia de los iguales es contigua con la experiencia de éxito del propio sujeto. Los estudios realizados en este campo sugieren , pues, que la atracción personal varía en función tanto de las recompensas que se observan dan a los demás como de la medida en que el

propio sujeto encuentra experiencias placenteras en presencia de los iguales" (Hartup,1970, p.399).

En relación al principio anterior cabría interpretar también el hecho de que el refuerzo proporcionado por el profesor ejerza una gran influencia en el estatus del niño en el grupo de iguales (Flanders y Havumaki,1960; Horri-son et al.,1983; Sutherland et al.,1983) así como en el sentido que el pro-pio sujeto tiene de su competencia (Cooper,1977; Cooper y Baron,1977;1979). Gottman (1977), a través de un análisis de cluster, ha encontrado, incluso, un tipo sociométrico puro definido en función de las interacciones negativas que mantiene con el profesor.

Por otra parte, Hartup y Coates (1967) han encontrado que los niños fre-cuentemente reforzados por sus compañeros imitan la conducta de los modelos reforzantes; mientras que los niños que no suelen ser reforzados por sus igua-les tienden a imitar a modelos no reforzantes.

Todos estos resultados apoyan la explicación del deficit que subyace al rechazo como incapacidad para dar y recibir refuerzos positivos de los compa-ñeros; limitación que aumenta en forma de espiral al hacer que estos sujetos: alteren su sensibilidad hacia los otros niños; no puedan obtener las importan-tes consecuencias afectivas que supone el refuerzo proporcionado por el grupo de iguales; ni aprender las destrezas sociales resultantes de su interacción con ellos.

Los estudios realizados sobre imitación entre iguales permiten concluir que : 1.-desde muy corta edad los niños son sensibles a los modelos .

que les ofrecen sus compañeros (Bandura, Grusec y Menlove,1967 ; Hartup y Coates,1967; Hicks,1965); a través de los cuales pueden aprender pautas de comportamiento de gran complejidad, como son las relacionadas con el autorrefuerzo (Bandura y Kupers,1964) o los estereotipos sexuales (Fagot,1977; Lamb y Roopnarine,1979); 3.-la tendencia a imitar a un compañero depende de los refuerzos recibidos con anterioridad por el grupo de iguales así como de la experiencia vivida específicamente con dicho modelo (Hartup y Coates,1967; Hartup, 1970) ; 4.-cuando interactúan niños de distintas edades, la imitación se da de forma selectiva respecto a modelos de la misma o superior edad (Brody y Stoneman,1981; Thelen y Kirkland,1976).

Por otra parte, se ha comprobado que los niños pueden aprender a resistir a la transgresión siguiendo la prohibición de un compañero. Esta tendencia también parece depender de la experiencia de refuerzos vivida en el grupo de iguales. Un niño que ha sido frecuentemente castigado no suele obedecer dichas prohibiciones; con lo cual aumenta la probabilidad de ser castigado en el futuro por ellos (Furman y Masters,1980).

Para entender la influencia del refuerzo, y especialmente en el contexto del grupo de iguales , es preciso tener en cuenta el proceso cognitivo que a él subyace : la comparación social. Santrock la define como el proceso por el cual el individuo evalúa su rendimiento y conducta así como sus consecuencias contrastándolo con el rendimiento y las consecuencias del otro (Santrock, Readdick y Pollard,1980). Se ha comprobado, en este sentido, que la comparación social negativa (la que resulta de recibir menos premios que los demás) inhibe la conducta altruista (Masters,1971) y hace aumentar las agresiones

físicas, las conductas regresivas y las obstaculizaciones a los otros niños (Santrock, Smith y Bourbeau (1976) .

Según Bandura (1981), los iguales proporcionan los puntos de referencia más informativos para apreciar y verificar por comparación la propia eficacia. Ninguna otra faceta del autoconocimiento influye tanto como ésta en la vida cotidiana de una persona. La percepción de auto-eficacia interviene de forma muy importante en : 1.-la elección de las acciones que se emprenden; 2.-el esfuerzo dedicado y el tiempo que se persiste en ellas intentando superar los obstáculos que aparecen; 3.-los procesos de pensamiento y reacciones emocionales producidos durante las actuales o anticipatorias transacciones ambientales. Un funcionamiento óptimo, en este sentido, requiere percibir con precisión la propia competencia. Si se sobrevalora, el sujeto emprende acciones más allá de sus posibilidades , y experimenta excesivas dificultades e innecesarios fracasos que pueden tener resultados aversivos irreversibles. Si, por el contrario, se subestima, evita ambientes y actividades que le ayudarían a desarrollar su competencia , privándose así de importantes experiencias reforzantes, o dirigiéndose a las tareas con un sentimiento de deficiencia personal que interfiere con un rendimiento eficaz.

Una de las principales fuentes para la percepción de la propia eficacia es la información vicaria. Juzgamos, en gran parte, nuestra capacidad al compararnos con el rendimiento de los demás. En este sentido, los modelos que consideramos similares o ligeramente superiores a nosotros representan la principal fuente de información (Sullis y Miller,1977). Brown e Inouye (1978) han comprobado que el fracaso del modelo tiene un efecto negativo en la percepción de autoeficacia de los observadores que se habían considerados similares a él, pero no tiene efecto alguno en los observadores que se habían juzgado de supe-

rior capacidad.

Aparte de este proceso de comparación social, la información vicaria, a la que el sujeto es especialmente sensible cuando el modelo es considerado como similar, influye en la percepción de autoeficacia : 1.-mostrando estrategias eficaces para resolver situaciones difíciles, información que resulta de gran importancia cuando existen déficits conductuales; 2.-e informando sobre la naturaleza de la tarea, sus dificultades y la posibilidad de predecir resultados .

La información obtenida al observar la estrategia del modelo puede alterar los efectos habituales de la comparación social. Ver que un superior falla utilizando medios claramente insuficientes puede aumentar la percepción de autoeficacia de observadores que creen poseer estrategias mejores. (Bandura,1977).

En resumen, desde las teorías del aprendizaje se ha comprobado que : 1.- el refuerzo y los modelos proporcionados por los iguales resultan de gran eficacia para la adquisición y el mantenimiento tanto de conductas deseables (autocontrol, altruismo) como indeseables (agresividad, delincuencia); 2.-al rechazo por parte de los compañeros subyace un deficit en el aprendizaje para dar y recibir refuerzos positivos que aumenta en forma de espiral hasta conducir a graves perturbaciones socioemocionales, modificando aquél pueden evitarse éstas; 3.-los iguales proporcionan la principal fuente informativa para comprobar por comparación la propia eficacia.

5.-LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGIA SOVIETICA: ORIGEN SOCIAL DE LOS PROCESOS SUPERIORES Y PAPEL EVOLUTIVO DE LA INTERACCION ENTRE COMPAÑEROS. ACTIVIDAD, COMUNICACION Y AUTORREGULACION.

Aunque Vygotski no se ocupara directamente de la influencia de los iguales, su teoría sobre el origen social de los procesos cognitivos y la importancia que la actividad del individuo tiene en el aprendizaje y en el desarrollo de los sistemas funcionales proporciona, a nuestro modo de ver, la base más correcta para su conceptualización, puesto que permite integrar tanto las dimensiones cognitivas como las dimensiones socio-afectivas de la interacción entre compañeros; superando así la improductiva escisión entre el estudio del desarrollo cognitivo, tradicionalmente abordado desde un punto de vista organicista como representa la teoría de Piaget, y el estudio del desarrollo socio-afectivo, más frecuentemente tratado desde perspectivas mecanicistas como representan las teorías del aprendizaje. (Kuhn,1978).

Como Cole y Scribner (1974) señalan, Vygotski es el primer psicólogo moderno que da cuenta de los mecanismos por los cuales la cultura se convierte en parte de la naturaleza del individuo. Las características socioculturales influyen en el tipo de actividad que una persona realiza y a través de ésta en la organización de los procesos psicológicos superiores (memoria voluntaria, atención activa, pensamiento abstracto) en complejos sistemas funcionales.

El lenguaje es el instrumento por excelencia mediante el cual se transmite, de generación en generación, el bagaje cultural. A través de la comunicación se reorganizan todos los procesos mentales. Las instrucciones del adulto se convierten en el primer regulador de la conducta del niño. "Todo lo que un niño hace con ayuda hoy favorece y facilita que lo haga solo mañana". Luria (1959) describe tres fases en el desarrollo del autocontrol verbal : 1.-el habla de los adultos controla y dirige la conducta del niño; 2.-el habla manifiesta del niño llega a ser un eficaz regulador de su conducta; 3.-y el habla encubierta o interna asume el autocontrol; manifestándose así una vez más la ley evolutiva general según la cual toda función aparece primero a nivel social, en interacción con otras personas, y después a nivel individual, en la conducta que el niño realiza por sí mismo.

Desde esta perspectiva, la instrucción del adulto al niño es el principal contexto a partir del cual se desarrollan los procesos cognitivos superiores, "pero las relaciones entre compañeros pueden funcionar como contextos intermedios entre las interacciones sociales externas adulto-niño y el lenguaje interior individual del niño"(Forman y Cazden, 1984, pág. 155).

Otro postulado fundamental de la psicología soviética, en función del cual la interacción entre compañeros adquiere una especial relevancia , es la conceptualización del aprendizaje como el proceso por el cual el individuo asimila distintos tipos de actividad humana y, por consiguiente, los actos por los cuales, se realizan esas actividades . Toda acción humana es un sistema regulador único, en el que pueden distinguirse :un componente orientador (unidad reguladora), un componente ejecutivo (unidad operativa), y un compo-

nente de control (mecanismo de examen y comparación) (Menchiskaia,1978).

En el contexto de esta teoría de la actividad, el pensamiento se deriva de una tendencia afectiva y volitiva (Vygotski,1956). La conciencia es moldeada por el significado que el conocimiento tiene para el sujeto, por el motivo de la actividad global de la que es parte (Leontiev,1947).

El desarrollo de la motivación depende de la posición que ocupa el sujeto en la vida en cada edad, de las exigencias que el medio social le presenta. Siente bienestar emocional sólo cuando es capaz de responder a ellas. Bozhovich, uno de los autores soviéticos que más ha investigado sobre este tema, describe los principales cambios motivacionales en relación a : 1.-la nueva posición social del escolar, en torno a los siete años de edad; 2.-la posición en la colectividad de iguales, en la preadolescencia; 3.-y , por último, la posición del adolescente como futuro miembro de la sociedad.(Bozhovich, 1972).

Cuando existen problemas de adaptación a la escuela o de fracaso académico, "la experiencia ha demostrado que se debe comenzar por alterar la motivación, ya que una actitud negativa hacia los ejercicios de aprendizaje hace imposible movilizar el esfuerzo intelectual requerido para su solución, y por lo tanto la inteligencia se ve privada de un ámbito que es absolutamente necesario para su crecimiento. Al mismo tiempo, como han demostrado las investigaciones, la esfera motivacional es la más inestable (comparada con el intelecto o la inteligencia) (...) Un factor muy importante , en este sentido, es la autovaloración; cumple la función de la autorregulación de la conducta, y en base a ella se determina lo deseable o indeseable de cualquier hecho; e influye , en gran medida

en el éxito alcanzado al realizar cualquier actividad. (Menchiskaia, 1978, pp. 341-342). Una autovaloración errónea (ya sea sobreestimada o subestimada) influye de forma negativa en el resultado de la actividad de aprendizaje. Sólo es posible cambiar la autovaloración incorrecta de un alumno e inculcarle una correcta si se altera su posición en el colectivo de la clase (Lipkina, 1971, 1975; Lybkina y Rybatk, 1968).

La interacción entre compañeros tiene, pues, importantes repercusiones motivacionales que inciden de forma decisiva en el autoconcepto del sujeto y en su orientación a las tareas escolares. Para comprender otro tipo de efectos es preciso analizar la naturaleza de la actividad realizada. Abramenkova (1981), por ejemplo, ha encontrado, en este sentido, que jugar o trabajar junto a otro niño apenas contribuye al desarrollo de las actitudes prosociales en preescolares; mientras que, por el contrario, participar en una situación interactiva que exija la colaboración sí resulta eficaz.

En esta misma línea, Lomov (1978) ha comprobado con adolescentes que la realización conjunta de determinadas tareas, como puede ser la elaboración de mapas, contribuye a mejorar el rendimiento individual porque crea una situación problema que les hace comunicarse sobre sus diversas hipótesis e intentar verificarlas en común.

En resumen, la psicología soviética (origen social de los procesos superiores y teoría de la actividad) proporciona la base para una conceptualización bastante completa del papel del grupo de iguales :

1.-La comunicación entre compañeros actúa como contexto intermedio en

la interiorización de los procesos superiores.

2.-La posición dentro del grupo de iguales es una importante motivación para la actividad escolar; influye de forma decisiva en la autovaloración y adaptación al sistema educativo.

3.-A través de las dos funciones anteriores, la interacción entre compañeros ejerce una gran influencia en el desarrollo de la capacidad de autorregulación.

B) EL PAPEL DEL GRUPO DE IGUALES EN EL DESARROLLO: ESTUDIOS TRANSCULTURALES

La atención dedicada por los estudios transculturales a la influencia del grupo de compañeros es mínima, sobre todo si la comparamos con la dedicada a la influencia de los adultos o a la comparación de las diferencias cognitivas asociadas a la cultura.

Una especial relevancia tienen, en este sentido, los trabajos realizados por Bronfenbrenner y otros investigadores de la Universidad de Cornell, sobre la influencia relativa de los iguales y los adultos en diversas sociedades industrializadas.

Rodgers, Bronfenbrenner y Devereux (1968) evaluaron la orientación a los iguales versus la orientación al adulto en muestras americanas, inglesas, rusas y suizas, con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años, a través de un cuestionario en el que se preguntaba sobre el valor de ciertas normas. Y encontraron los siguientes resultados:

- 1.-Los muchachos americanos: concedían más importancia al cumplimiento de las normas que los ingleses; no mostraban diferencias importantes según el estatus social o la edad; y eran los que otorgaban una mayor importancia al hecho de decir la verdad y de buscar un nivel de conocimiento superior.
- 2.-Los muchachos ingleses : eran los que mostraban una menor responsabili-

dad respecto al cumplimiento de las normas adultas; su punto de vista sobre dichas normas estaba muy influido por las características individuales (edad, estatus social); consideraban más que ningún otro grupo determinados atributos de la "masculinidad" relacionados con la oposición a la autoridad adulta; y valoraban, igual que los americanos, el hecho de decir la verdad y lograr un superior conocimiento.

3.-Los muchachos rusos : concedían, igual que los americanos, mucha importancia al cumplimiento de las normas; no mostraban diferencias en función del sexo, edad o escuela; fue el grupo que puso un mayor énfasis en la corrección externa de la conducta (orden, limpieza y otras formas de control) y menos énfasis en decir la verdad o adquirir conocimientos.

4.-Los muchachos suizos: concedían menos importancia que los soviéticos al cumplimiento de las normas; no mostraban diferencias en función del sexo ni de la edad, pero manifestaron, por el contrario, significativas e importantes diferencias en función de la escuela a la que asistían normalmente; la mayoría de los muchachos respetaban la autoridad del adulto, y apenas concedían valor a la agresividad masculina, expresando así su preferencia por las virtudes calvinistas del trabajo individual y el rendimiento (emplear el tiempo en hacer algo útil para uno mismo).

En otros estudios (Bronfenbrenner, Devereux, Suci y Rodgers, 1965) encontraron que la resistencia a transgredir una norma adulta por la presión de los iguales era superior en los muchachos soviéticos e inferior en los ingleses: Como posible explicación de estas diferencias, señalan que éstos últimos pasan menos tiempo con sus padres, menos tiempo solos y más con sus compañeros, especialmente en pandillas (es decir, fuera de instituciones educativas). Conviene señalar, en este sentido, que entre las muestras america-

nas, alemanas e inglesas, se obtuvieron correlaciones positivas entre orientación al adulto y tendencia a sentir culpabilidad después de una transgresión y correlaciones negativas entre tiempo pasado con los iguales y orientación al adulto. En todas las culturas estudiadas, la sensibilidad a la presión de los compañeros fue superior en los chicos que en las chicas.

Bronfenbrenner interpreta estas diferencias haciendo un especial hincapié en el hecho de si el grupo de iguales se opone o no a las normas de la sociedad adulta; oposición que considera necesaria para la autonomía. En un estudio posterior (Bronfenbrenner, 1970), verificó que: 1.- los muchachos insertos en un único sistema de socialización se conforman antes a las presiones externas que los muchachos insertos en dos sistemas de socialización (comparando a alumnos internos y externos de una escuela soviética); 2.- y que en los muchachos americanos el deseo de transgredir una norma aumenta cuando van a conocerlo sus compañeros, mientras que en el caso de los soviéticos, en esta condición, el deseo disminuye:

Las funciones desempeñadas por el grupo de compañeros en estas dos sociedades parecen ser bastante diferentes. En la sociedad americana se opone a las normas adultas, mientras que en la soviética las asume y se convierte en el principal agente de disciplina. En un trabajo anterior, Bronfenbrenner (1962) resumía en siete puntos las principales diferencias:

1.- En la sociedad soviética, el grupo de iguales, dirigido por un adulto, supera muy pronto a la familia como principal agente de socialización.

2.- Se utiliza la competición intergrupal como el más importante mecanismo de motivación para el cumplimiento de las normas de conducta.

3.-Se evalúa la conducta del individuo en función de su relevancia para el logro de las metas colectivas.

4.-Las recompensas o castigos se dan generalmente a todo el grupo; es decir, que todo el grupo se beneficia o sufre como consecuencia de la conducta de sus miembros individuales.

5.-La misión de evaluar las conductas de los individuos y de recompensar y sancionar se delega, lo antes posible, a los miembros del grupo.

6.-Los principales métodos de control social son el reconocimiento y la crítica públicos. Se anima a cada miembro del grupo a observar las transgresiones de sus compañeros y se le ofrece expresamente la oportunidad de informar de ellas al grupo. Esta información es recompensada como un deber cívico.

7.-La crítica grupal es el medio para enseñar la autocrítica en presencia de los iguales. Esta autocrítica pública se ve como un poderoso mecanismo para mantener y alentar el compromiso con las normas de conducta aceptadas y como el mejor método para corregir a los transgresores (Bronfenbrenner, 1962).

Bronfenbrenner concluye que el sistema soviético priva a los muchachos de una importante función que el grupo de iguales debe tener : ofrecer un código de normas distinto al del adulto, creando con ello un conflicto y obligando a elegir.

Johnson (1970) expresa , en este sentido, el punto de vista contrario ; señalando que la delincuencia juvenil existente en Estados Unidos podría desaparecer utilizando el procedimiento educativo descrito por Bronfenbrenner (1962) :

"En Estados Unidos, en vez de tratar deliberadamente de aprovechar las subculturas estudiantiles para mejorar el aprendizaje, las escuelas opta-

ron por ignorarlas o compatirlas. Por consiguiente, las subculturas que finalmente se desarrollan suelen adoptar normas que obstaculizan la labor escolar.

(...) gran parte de las conductas que la sociedad llama "delictivas" y antisociales son de índole grupal y están prescritas socialmente por el grupo y la comunidad a que pertenece el delincuente. (...) Si la delincuencia se basa en el acatamiento de normas grupales, un camino hacia la rehabilitación del delincuente consiste en resocializarlo dentro de un nuevo grupo de iguales cuyas normas son aceptables para la sociedad y antitéticas a las normas de los delincuentes. La socialización en un grupo no delincuente se logra a través de la interacción grupal guiada."

Las normas de estos grupos, opuestas a las de los delincuentes, serán las siguientes : "se invierte la máxima de la calle "no delatarás", que es fundamental para la existencia de la subcultura del delincuente común; la ayuda a un compañero incluye que se expongan sus infracciones al grupo para que éste pueda castigarlo y así ayudarlo a no cometer otra vez el mismo delito. El no revelar una transgresión se considera como señal de que a uno no le importa ayudar al infractor a vencer sus problemas.

Todo agravio serio serio contra las normas del grupo, como por ejemplo, no denunciar a un miembro que se ha comportado de forma incorrecta, es castigado por el grupo.

(...) existe en estos grupos una severa norma contra la violencia física, que invierte el sistema del mundo del delito que ensalza la proeza física; y en aquellos se valora también el trabajo riguroso . invirtiendo otra norma callejera que afirma que el trabajo es para "tontos".

La interacción grupal guiada ha tenido un éxito insólito en la rehabilitación de menores delincuentes. (Johnson, 1970, pp. 222-224).

Respecto a la discrepancia entre Johnson y Bronfenbrenner, sobre cuál debe ser la función del grupo de iguales, conviene señalar ; en primer lugar, que la oposición de dicho grupo a las normas de la sociedad adulta no es, en general, tan acentuada como algunos estudios han hecho creer, ni siguiera en Estados Unidos (Hartup, 1970; Kandel y Lesser, 1972). Dicha oposición aumenta, sin embargo, cuando los adultos son autoritarios (Devereux, 1965); así como también en los grupos sociales menos favorecidos. Quizá obedezca en ambos casos a una misma causa, y en este sentido cabría preguntarse si no se trata del resultado de lo que puede considerarse (pp. 29-30) una de las principales funciones del grupo de compañeros ; la de permitir oponerse a la autoridad cuando ésta es considerada injusta. Volveré sobre este tema al tratar sobre la influencia de la familia.

Por otra parte, aunque el grupo de iguales asuma las normas de la sociedad adulta; su aplicación en dicho grupo siempre conllevará una superior reversibilidad y participación por parte del sujeto . Siendo por tanto exagerado el temor de Bronfenbrenner de que en estas condiciones la interacción entre compañeros no pueda cumplir su principal función. Sin embargo, la utilización que sugiere Johnson de la coacción de los iguales para rehabilitar a los jóvenes delincuentes , siguiendo el modelo de la educación soviética descrito por Bronfenbrenner, no me parece correcta; pues consiste en invertir simplemente el primitivo sentido de comunidad que caracteriza a estos sujetos sin hacerlo evolucionar. A mi modo de ver, la intervención educativa en este sentido debería consistir en cambiar la estructura de justicia de las instituciones en las que se encuentran, haciéndoles participar en comunidades realmente justas para que el grupo de compañeros no tenga que cumplir la función de defensa anteriormente mencionada y puedan desarrollar un sentido superior de comunidad (véanse

pp. 29-32).

Bronfenbrenner (1962) describe cinco tipos de carácter distintos que se desarrollan como resultado de diversos sistemas de socialización (según la relativa influencia de los iguales y los adultos) :

1.-El sujeto orientado hacia sí mismo, motivado exclusivamente por sus propios impulsos de gratificación; orientación que se produce como consecuencia de la permisividad e inconsistencia de los adultos junto a un grupo de iguales que alienta la propia indulgencia.

2.-El tipo orientado hacia el adulto , que acepta los valores y normas parentales como finales e inmutables; generalizando esta sumisión a todas las personas de superior estatus o autoridad dentro de su comunidad y se desarrolla como consecuencia de una intensa socialización dentro del núcleo familiar y en ausencia de influencias socializadoras fuera de él.

3.-El tipo orientado hacia sus iguales, que se somete al grupo aceptando cualquier conducta u opinión. Carácter que se desarrolla cuando la influencia de los adultos es permisiva o muy dependiente de las normas grupales y hay una temprana e intensa participación en grupos de iguales que exigen como condición indispensable la conformidad. Las normas de dichos grupos son efímeras y no suponen metas consistentes para el individuo.

4.-El tipo orientado hacia la colectividad, o persona comprometida con el conjunto de metas y objetivos de su grupo; valores que considera prioritarios a los deseos individuales o exigencias de relaciones interpersonales particulares. Bronfenbrenner identifica este tipo con el modelo del "nuevo hombre soviético" y resultado de una evolución histórica en la que los padres ponen por encima de las necesidades del niño o de cualquier otro miembro de la fami-

lia las exigencias de la colectividad. La afectividad y la disciplina se subordinan al interés del grupo social y el niño pasa la mayor parte de su infancia en centros estatales bajo la dirección de adultos que le adiestran en los valores de la vida colectiva.

5.-El tipo orientado hacia principios objetivamente aceptados, valores que a pesar de haber sido aprendidos en la familia o en el grupo de iguales no son el resultado de una conformidad ciega. Su desarrollo supone una fuerte y diferenciada organización familiar con altos niveles de afectividad y disciplina; pero, al mismo tiempo, la oportunidad de participar en diversos grupos de iguales que, a su vez, también se caractericen por una alta afectividad y por poseer códigos de disciplina propios.

Wright (1971), claramente influido por la anterior descripción realizada en este sentido por Bronfenbrenner, (1962) elabora una tipología del carácter moral en función de dos dimensiones: la relativa influencia de los iguales y los adultos y el grado de interiorización de las normas morales (véanse el gráfico de la pág. 52 y el cuadro de las págs. 53-54); describiendo seis tipos diferentes en : 1.-resistencia a la transgresión, capacidad de reprimir una conducta moralmente censurable cuando se está motivado para realizarla, ya sea en presencia de otros o a solas; 2.-reacciones posteriores a la transgresión, conducta y emociones que se manifiestan después de violar una regla moral; 3.-altruismo, conducta dirigida a beneficiar a los demás; 4.-insight moral, tipo de razonamiento que la persona utiliza para justificar y defender sus juicios y creencias morales; 5.-ideología moral, conjunto de conductas que el individuo considera buenas o malas, su grado de compromiso con dichas creencias y la función que cumplen en su personalidad.

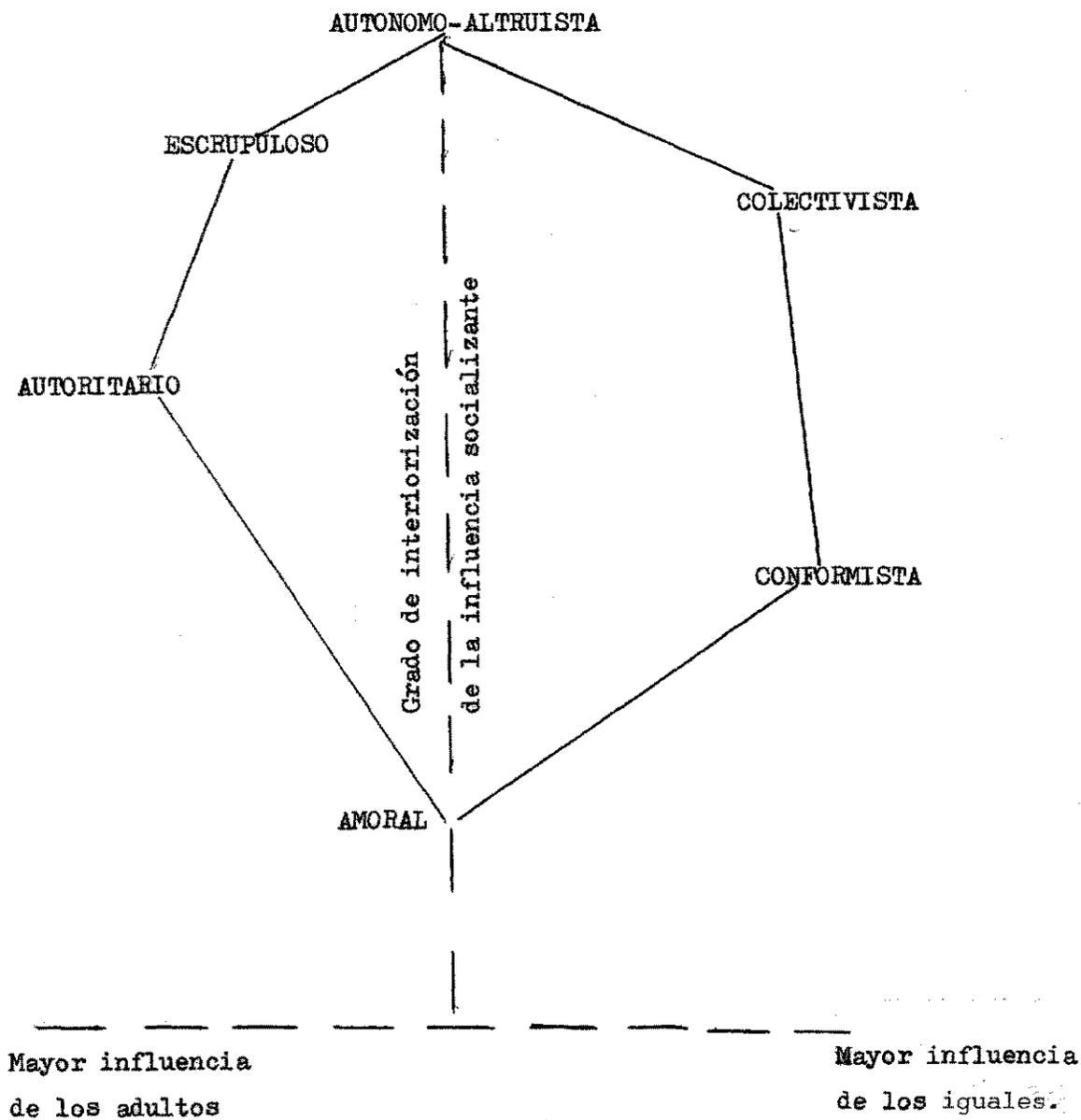


Gráfico 1 : Tipología del carácter moral de Wright(1971).

CUADRO Nº 2 : TIPOLOGIA DE VEGET DEL CARACTER MORAL

TIPOS	<u>AMORAL</u>	<u>CONFORMISTA</u>	<u>AUTORITARIO</u>
RESISTENCIA A LA TRANSGRESION	Nula, si acaso en provecho propio.	Según las expectativas del grupo.	Controles internos débiles y muy motivado al control: conflicto.
REACCIONES POSTERIORES A LA TRANSGRESION	Desconoce la ansiedad posterior a la transgresión.	Siente vergüenza antes que culpa.	Evitar que lo descubran y negar la responsabilidad.
ALTRUISMO MORAL	Si acaso en forma de pago adelantado.	Desinteresado, en función del grupo y lo que prescriba. No desarrolla simpatías por seres individuales.	No altruista. Según el status, con el de más elevado es servicial.
INSIGHT MORAL	Gran separación entre lo que dice y lo que piensa, si es que piensa.	Según las expectativas de lograr la aprobación del grupo.	Su identidad y seguridad radican en su posición social.
IDEOLOGIA MORAL	La acción se justifica porque conduce al placer o evita el dolor.	Según la ley del grupo, equivalente a la ley parental descrita por Piaget: autoridad absoluta.	Convencional, conservador, cerrado y estático. Creencias absolutas, basadas más en la letra que en el espíritu.

CUADRO N° 2 : TIPOLOGIA DE WRIGHT DEL CARACTER MORAL

TIPOS	COLECTIVISTA	DESCUPLOSO	AUTONOMO-ALTRUISTA
RESISTENCIA A LA TRANSGRESION	Control fuerte de la vida personal. Valora la abnegación y el heroísmo.	Resiste no sólo en privado sino también cuando la transgresión es reforzada por los pares.	Restricción moral según el control de procesos de razonamiento y decisión conscientes.
REACCIONES POSERIORES A LA TRANSGRESION	Recurre muy a menudo a la vergüenza como castigo .	Es el carácter que presenta el sentimiento de culpabilidad más intenso y duradero.	La ansiedad post-transgresión es un estímulo para la acción constructiva y reparadora.
ALTRUISMO	Altruismo heroico en beneficio de la colectividad, pero desvalorización de lo interhumano.	Se debe a la culpa o a la conformidad compulsiva a las reglas que prescriben acciones caritativas y benévolas.	Tiene su raíz en el sistema de valores del individuo y en la generosidad y en la simpatía.
INSIGHT MORAL	Se identifica menos que el conformista con su grupo inmediato y más con la ideología.	Su razonamiento moral apela a principios morales básicos e inalterables.	Principios individuales basados en la experiencia de sus relaciones personales.
IDEOLOGIA MORAL	Sus creencias morales las determina más la ideología que las normas grupales.	Sus creencias morales son estables aunque sus respuestas sean compulsivas e irracionales.	Son estables pero flexibles. Es creativo, menos obligado por la letra de la regla que los demás .

Como puede verse en el gráfico de la página 52 según la tipología de Wright , una superior influencia de los iguales puede originar un carácter conformista, si la interiorización de las normas es mínima, o un carácter colectivista , si la interiorización es mayor. Por otra parte, cuando es superior la influencia de los adultos, y según el grado de interiorización, pueden originarse los tipos autoritario y escrupuloso. El carácter autónomo-altruista se logrará cuando se producen un grado máximo de interiorización y un correcto equilibrio entre la influencia de los adultos y los iguales. Por último, el tipo amoral se define por no haber interiorizado ninguna influencia socializadora.

Por otra parte, algunos de los estudios realizados sobre estilos educativos en culturas no industrializadas incluyen descripciones sobre la naturaleza y composición de los grupos de niños. El más importante, en este sentido, es el de Whiting (1963) : En Orchard (un pueblo norteamericano de 5.000 habitantes,"solíamos encontrar a niños jugando con otros 3 o 4 años mayores y/o menores que ellos. La población estaba muy dispersa y una estricta segregación por edades hubiera dejado a muchos niños sin compañeros de juego del mismo sexo. " En Taorong (un pequeño pueblo de Filipinas),"los grupos de juego en la escuela primaria son de distintas edades y de ambos sexos; su característica en común, debido a las importantes barreras espaciales, es el lugar de residencia ". En Juxtlahvaca (un pueblo pobre de México),"el contacto entre iguales sin relación familiar está extremadamente limitado. Los niños participan en el grupo formado por hermanos y primos; el contexto social para el niño es el equivalente a una amplia familia". En Nyansongo (aislada comunidad de Kenya),"el grupo de hermanos, con la consiguiente variación en la edad de todos sus miembros, suele ser el más importante agente socializador no parental, puesto que las fa-

milias viven muy aisladas entre sí. Sin embargo, distintos grupos de hermanos se mezclan a veces en los pastos. En estos grupos de pastores compuestos por niños de varias familias, los mayores dominan a los demás : mandándoles, pegándoles a veces, y quitándoles los objetos que quieren. Las chicas mayores tienden a dominar en las interacciones que se producen en " casa ". En Taira (un pueblo de Okanawa) el grupo preescolar, que se reúne como grupo todos los días, incluye a todos los niños desde el destete hasta los seis años. Se puede describir a este grupo como una masiva sesión de cuidado de niños (baby-sitting). La composición de los grupos de edad escolar no está clara. Nos han informado de que los niños de la misma edad se observan y controlan entre sí; mientras que los mayores asumen la función de recordar a los demás, cuando estos los olvidan, " que atiendan las necesidades de los hermanos pequeños que lloran". En Rajput (pueblo indio de 5.000 habitantes) los niños parecen interactuar tanto en grupos mixtos como en grupos más homogéneos. En estos últimos, los niños mayores dirigen el juego de los menores " (Whiting, 1963).

Estas y otras descripciones llevan a la conclusión de que en las sociedades no industrializadas los grupos de niños de distinta edad son mucho más frecuentes que los grupos homogéneos. Estos últimos , consecuencia de la industrialización (Aries, 1960) "parecen poseer una especial significación adaptativa para los niños que viven en grandes y complejas sociedades " (Hartup, 1976, p. 54).

En resumen, se puede concluir que, según los estudios transculturales realizados en sociedades industrializadas :

1.-La función del grupo de iguales no consiste tanto en oponerse o conformarse al adulto como en proporcionar un tipo de interacción de naturaleza básicamente distinta.

2.-Existen importantes diferencias culturales en la tendencia de niños y adolescentes a responder siguiendo la presión de los iguales o de los adultos cuando ambas entran en conflicto. Esta tendencia varía, sin embargo, también en función de otras variables como : la edad, el estatus socioeconómico, el sexo o el tipo de relación que el adulto mantenga con el niño . La cultura influye así mismo en la variabilidad que dichas variables supongan, respecto a la orientación a los iguales o al adulto.

Los estudios realizados en sociedades no industrializadas (junto a los resultados obtenidos en las comparaciones etológicas , Hartup,1976) parecen apoyar la hipótesis de que la interacción con compañeros de la misma edad es filogenéticamente superior a la interacción con compañeros de distinta edad. La primera supone una superior especialización de funciones relacionadas con las necesidades de las sociedades más complejas.

C) SITUACION EN EL SISTEMA FAMILIAR, E INTERACCION CON LOS IGUALES EN EL SISTEMA ESCOLAR. HIPOTESIS I

C.1.-CONCEPTUALIZACION DE LA INFLUENCIA FAMILIAR.

Hoffman y Lippitt (1960) proponen el siguiente esquema de secuencia causal para analizar los diseños y procedimientos de investigación sobre la influencia de la familia en el desarrollo del niño, en el que clasifican detalladamente las variables, desde las más generales a las más específicas, intentando reflejar en el orden la distancia causal existente entre ellas.

Los tipos de variables que componen este esquema de secuencia causal son:

a.-Antecedentes de los padres. Esta categoría incluye variables como el nivel educativo de los padres, el tipo de educación que recibieron y las relaciones que tuvieron con sus propios padres.

b.-Situación familiar actual. Incluye variables como tipo de ocupación, estatus socioeconómico y características de la vivienda.

c.-Composición de la familia. Incluye variables como número de miembros de la familia, posición ordinal del niño, edad y sexo de los hermanos, y condición especial de algún miembro de la familia.

d.-Relaciones entre los padres. Incluye variables como relaciones de poder, esquemas de toma de decisión, división del trabajo, esquema de comuni-

cación, grado de acuerdo y relaciones afectivas.

e.-Características personales de los padres. Incluye las características psicológicas de los padres no específicamente orientadas a la función parental; como la estructura general de personalidad, el estilo cognitivo, el nivel de razonamiento moral o las actitudes sociales.

f.-Actitudes parentales hacia el hijo. Incluye objetivos educativos, conceptos sobre el rol de padre (madre), actitudes hacia los distintos procedimientos de disciplina y aceptación o rechazo del hijo.

g.-Esquemas parentales de comportamiento manifiesto. Incluye prácticas de crianza, procedimientos de disciplina utilizados, respuestas a las conductas del niño, cambios o inconsistencias en los esquemas conductuales y tipos de conflictos con el niño.

h.-Orientación del niño hacia los padres y hermanos. Incluye percepción y evaluación de los esquemas de conducta de los padres, actitudes hacia padres y hermanos, percepción de los sentimientos y actitudes de los padres hacia el propio nipo, y percepción de las relaciones entre los padres y entre todos los miembros de la familia. En este nivel de la secuencia empiezan a clasificarse las respuestas del niño.

i.-Comportamiento manifiesto del niño hacia otros miembros de la familia. Incluye categorías de respuesta del niño a los demás; como: reacciones a la disciplina, demanda de atención, hostilidad y afecto.

j.-Características personales del niño. Incluye variables como la inteligencia, autoconcepto, estilo cognitivo, conocimiento social y nivel de juicio moral.

k.-Características del niño fuera de la familia. Incluye actitudes y conductas del niño en la escuela, con sus compañeros o con otros miembros distintos de los que forman parte de su familia.

Como Hoffman y Lippitt señalan, uno de los problemas más frecuentes en los estudios sobre la influencia de la familia en el desarrollo del niño es la excesiva distancia causal existente entre las variables de la vida familiar (Vs. independientes) y las características del niño (Vs. dependientes) estudiadas. Es muy importante conocer las variables de proceso que median entre ambas. Para explicar, por ejemplo, la relación entre la clase social (b) y la interacción con los compañeros en la escuela (k), es necesario conocer las diferencias de clase social en variables como las actitudes de los padres ante la educación (f) o determinadas características del niño, como su nivel de conocimiento social (j). En este sentido se orientan las revisiones más recientes sobre los efectos de la clase social (Spencer, 1983). Por otra parte, tener información de variables más distantes a las características del niño, como son los antecedentes de los padres (a), proporciona un contexto más general y rico en el que situar los datos, permitiendo una mejor interpretación de los mismos. Cabe mencionar en este sentido el trabajo de Laosa (1982) sobre los efectos de la escolarización de los padres (a) en el tipo de interacción que éstos mantienen con sus hijos (g) y, como consecuencia de ello, en su adaptación al sistema escolar (k). Así como los estudios sobre el maltrato de niños en los que se encuentra que los padres que maltratan fueron a su vez niños maltratados (Kempe y Kempe, 1979).

Hasta la década de los 60, y como se refleja en el esquema de Hoffman y Lippitt (1960), el único modelo existente para el estudio de la influencia familiar consideraba las características paternas como variables independientes (causas) y las características del niño como variables dependientes (efectos). Es decir, un modelo básicamente mecanicista que define la relación causal como un proceso unidireccional (antecedente-consecuente)

entre elementos. Para superar la insuficiencia de dicho modelo, algunos autores, como Martin (1975) , se limitan a señalar la necesidad de estudiar la influencia causal en sentido inverso. De esta forma, puede descubrirse, por ejemplo, cómo la interacción del niño con sus compañeros fuera de la familia (k) modifica la interacción con sus padres (h,g) (Vandell,1979). Sin embargo, el modelo más adecuado para explicar la influencia familiar no se logrará invirtiendo simplemente la dirección causal; sino incluyendo los distintos componentes del sistema familiar en un proceso de causación recíproca. En este sentido, el modelo propuesto por Bronfenbrenner (1979) proporciona una correcta conceptualización tanto de la influencia familiar como de la interacción existente entre dicha influencia y la adaptación del niño a la escuela (rendimiento, aceptación compañeros, relación con el profesor).

La ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979) logrará superar la inadecuada definición del ambiente que ha caracterizado a una gran parte de las investigaciones psicológicas hasta la actualidad, al conceptualizarlo, junto al sujeto, en términos de sistemas y subsistemas que interactúan recíprocamente y producen efectos de diversos ordenes; distinguiendo entre:

1.-El microsistema: complejo de relaciones entre el sujeto y el escenario de conducta (setting) inmediato en el que se encuentra (hogar, escuela, trabajo, etc). Un escenario de conducta (setting) se define como un lugar con características físicas particulares en el que los participantes realizan determinadas actividades en función de roles específicos (padre, hijo, maestro) y en determinados periodos de tiempo.

2.-El mesosistema : conjunto de inter-relaciones entre los principales escenarios de conducta de una persona en determinado punto de su ciclo vital. En el caso de los alumnos estudiados en este trabajo comprendería : su casa

y la escuela.

3.-El exosistema: extensión del mesosistema en la que se incluyen otras estructuras sociales, tanto formales como informales, que no contienen en sí mismas al sujeto pero que influyen en los escenarios de conducta específicos que sí lo contienen (vecindario, medios de comunicación). Difiere del nivel anterior porque no se refiere a contextos específicos que afectan a la vida de una persona sino a prototipos generales de la cultura o subcultura en un nivel concreto.

4.-El macrosistema: conjunto de esquemas institucionales de la cultura o subcultura (sistema político, económico, legal, social, educativo) del cual los niveles anteriores (microsistema, mesosistema y exosistema) son manifestaciones concretas. El macrosistema no se analiza sólo en términos estructurales sino también como contenidos de información e ideología que, de forma implícita y explícita, confieren el significado de los papeles sociales, actividades, etc, y de sus inter-relaciones. El lugar que el niño y su familia ocupan en el macrosistema es de una gran importancia para la forma en que son tratados e interactúan con otros en los distintos tipos de escenarios de conducta.

El descubrimiento de la relación entre clase social y rendimiento académico llevó a intentar modificar, a través de los primeros Programas de Educación Compensatoria, los efectos que el mesosistema, el exosistema y el macrosistema producen en los niños de clase baja en el escenario de conducta escolar simplemente adelantando la entrada en este último, donde se había detectado la desventaja, pero con lo cual lo único que se logra es acelerar la expresión de lo que surge como consecuencia de los tres niveles superiores. Error que contribuyó, en gran medida, al fracaso de estos primeros programas.

Los programas actuales (Peters,1975) reconocen la necesidad de actuar a distintos niveles; así como que el nivel más importante y sobre el que existen más posibilidades de intervenir es el mesosistema; es decir, la interacción escuela-familia. En otras palabras, la desventaja de los niños de clase baja no puede compensarse adelantando simplemente su entrada en el sistema escolar porque su fracaso en él se debe, sobre todo, a la gran discrepancia existente entre la actividad escolar y la familiar; discrepancia que no desaparece en absoluto con dicho adelanto (Laosa,1982).

C.2.-DIMENSIONES DEL COMPORTAMIENTO Y ACTITUDES DE LOS PADRES

Como Mussen, Conger y Kagan(1969) señalan, "probablemente no exista un tema de la psicología del desarrollo infantil en el que la opinión pública contenga más errores y mitos que el de los efectos de las conductas de los padres en el desarrollo del niño". (...) Estas ideas son erróneas porque: "1.-simplifican excesivamente las complejidades y variaciones posibles acerca de las conductas de los padres; 2.-suponen que cualquier afirmación de que las conductas de los padres influyen en el desarrollo del niño equivale a declarar que los demás factores carecen de importancia; 3.-y suponen que es imposible investigar con rigor y validez las posibles influencias de las conductas paternas" (Mussen,Conger y Kagan,1969; p. 540).

Para deshacer las frecuentes confusiones existentes sobre este tema es preciso, en primer lugar, diferenciar entre tres perspectivas distintas para definir los objetivos educativos. Voy a seguir , en este sentido, el esquema propuesto por Kohlberg y Mayer (1972):

1.-El progressismo : la meta de la educación es favorecer la interacción del niño con una sociedad en constante cambio; lo cual se logrará creando un clima que estimule activamente el desarrollo mediante conflictos genuinos pero resolubles (adecuados a la edad del niño), que le ayuden a descubrir por sí mismo formas superiores de adaptación.

2.-El romanticismo : la meta de la educación es la felicidad, el equilibrio saludable del niño en el estadio en el que se encuentre. No se concede ninguna importancia , o incluso llegan a rechazarse, tanto los conocimientos como los valores.

Los objetivos de la educación se definen en función de determinados rasgos, como por ejemplo la espontaneidad, relacionados con un tipo ideal de personalidad sana. Para lograrlos es necesario crear un entorno sin conflictos en donde el niño pueda hacer lo que quiera.

3.-La transmisión cultural: la meta de la educación es la adquisición pasiva de conocimientos y la interiorización de los valores para asegurar el mantenimiento de la sociedad y de la cultura. Los objetivos de la educación se definen en función del éxito de la vida futura dentro del sistema. Para ello es necesario que el adulto establezca y mantenga una fuerte disciplina.

Kohlberg y Mayer analizan estas tres posturas educativas a través de las obras de Dewey (progresismo), Neill (romanticismo) y Skinner (transmisión cultural). Puede encontrarse cierto paralelismo con los estilos de liderazgo estudiados por Lewin y Lippit (1938) : el progresismo coincidiría con el democrático; el romanticismo con el laissez-faire; y el modelo de la transmisión cultural con el liderazgo autocrático.

Una de las principales contribuciones de estos autores es haber logrado diferenciar dos estilos que suelen frecuentemente confundirse : "el liderazgo laissez-faire no es igual al democrático (ni el progresismo al romanticismo) . Como existe la tendencia general de atribuir a la democracia ciertos resultados que, de hecho, pertenecen al laissez-faire, es muy importante

diferenciar bien estos dos estilos (White y Lippit,1972, p.357).

La mayoría de los trabajos realizados sobre los efectos de la educación familiar reconocen la necesidad de distinguir varias dimensiones en la conducta y actitudes de los padres. En este sentido, y al contrario de lo que sucede en otras áreas, no es difícil encontrar cierta homogeneidad en los diversos sistemas de categorización. Voy a resumir a continuación las semejanzas y diferencias de tres importantes series de trabajos : Schaefer,1959; Becker,1964; y Baldwin, Kalhorn y Breese,1949 (en donde se resumen los principales resultados obtenidos en el estudio longitudinal comenzado en los años 20 en el Instituto Fels aplicando las primeras escalas observacionales para la medida de la conducta parental en ambientes naturales).

1.-La dimensión afecto-hostilidad (aceptación-rechazo) aparece en las tres; y su significado parece ser bastante similar. El afecto supone conductas que reflejan apoyo emocional, aceptación , comprensión e interés por el niño. La hostilidad supone las conductas contrarias.

2.-Otra dimensión que aparece también en los tres trabajos, aunque de forma algo diferente, es la de democracia-autocracia, denominada : democracia-control por Baldwin et al.; y autonomía-control por Schaefer y por Becker. Este último propone distinguir dentro de esta dimensión dos diferentes: restrictividad-permisividad, que hace referencia al grado de control; y ansiedad-tranquilidad en relación a la implicación emocional de los padres.

Baldwin define el estilo democrático en función de las siguientes características : evitación de las decisiones arbitrarias, elevado nivel de inter-

acción verbal entre padres e hijos, consideración del punto de vista de éstos últimos a la hora de tomar decisiones, explicación de las razones por las que se han establecido las normas y el hecho de proporcionar respuestas que satisfagan la curiosidad del niño. El control se caracterizaría, por el contrario, por su frecuente utilización de restricciones tajantes e injustificadas así como por la ausencia de las conductas democráticas. Esta dimensión, tal como Baldwin la define, es en la que más se acentúan los aspectos cognitivos, y coincide, en gran medida, con la diferenciación autocrático-democrático de Lewin y Lippit (1938) y con la de progresivo-transmisión cultural de Kolberg y Mayer (1972). Sin embargo, la definición que de autonomía-control hacen Schaefer y Becker parece coincidir más con la diferenciación laissez-faire-autocrático.

Considerando únicamente estas dimensiones los tres trabajos resultarían incompletos. Pero Baldwin, Kalhorn y Breese añaden una tercera: la indulgencia (o sobreprotección) que permite distinguir así adecuadamente el estilo democrático del laissez-faire. Esta tipología resulta, por tanto, la más adecuada.

Baldwin (1949), estudiando niños con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años, encontró que los hijos de padres democráticos, padres que solían dar también bastante afecto y apoyo emocional a sus hijos, se distinguían por ser: extrovertidos, tanto en situaciones cordiales como hostiles; participar activamente en la escuela; tener un estatus superior en el grupo de compañeros; y mostrar más originalidad y curiosidad. Los niños muy controlados en sus casas eran, por el contrario, básicamente: pasivos, poco agresivos y conformistas. La indulgencia pareció fomentar características similares al exceso de

control : pasividad, ausencia de agresividad y de originalidad, y tendencia a tener un estatus inferior en el grupo de iguales.

C.3.-LA FAMILIA COMO BASE PARA LA CONSTRUCCION DE LA PROPIA IDENTIDAD.
CLASE SOCIAL Y SENTIDO DE COMPETENCIA.

Una de las influencias familiares más reconocidas y estudiadas ha sido la ejercida en el desarrollo de la propia identidad, en la idea que la persona tiene de sí misma y de su eficacia dentro del sistema social.

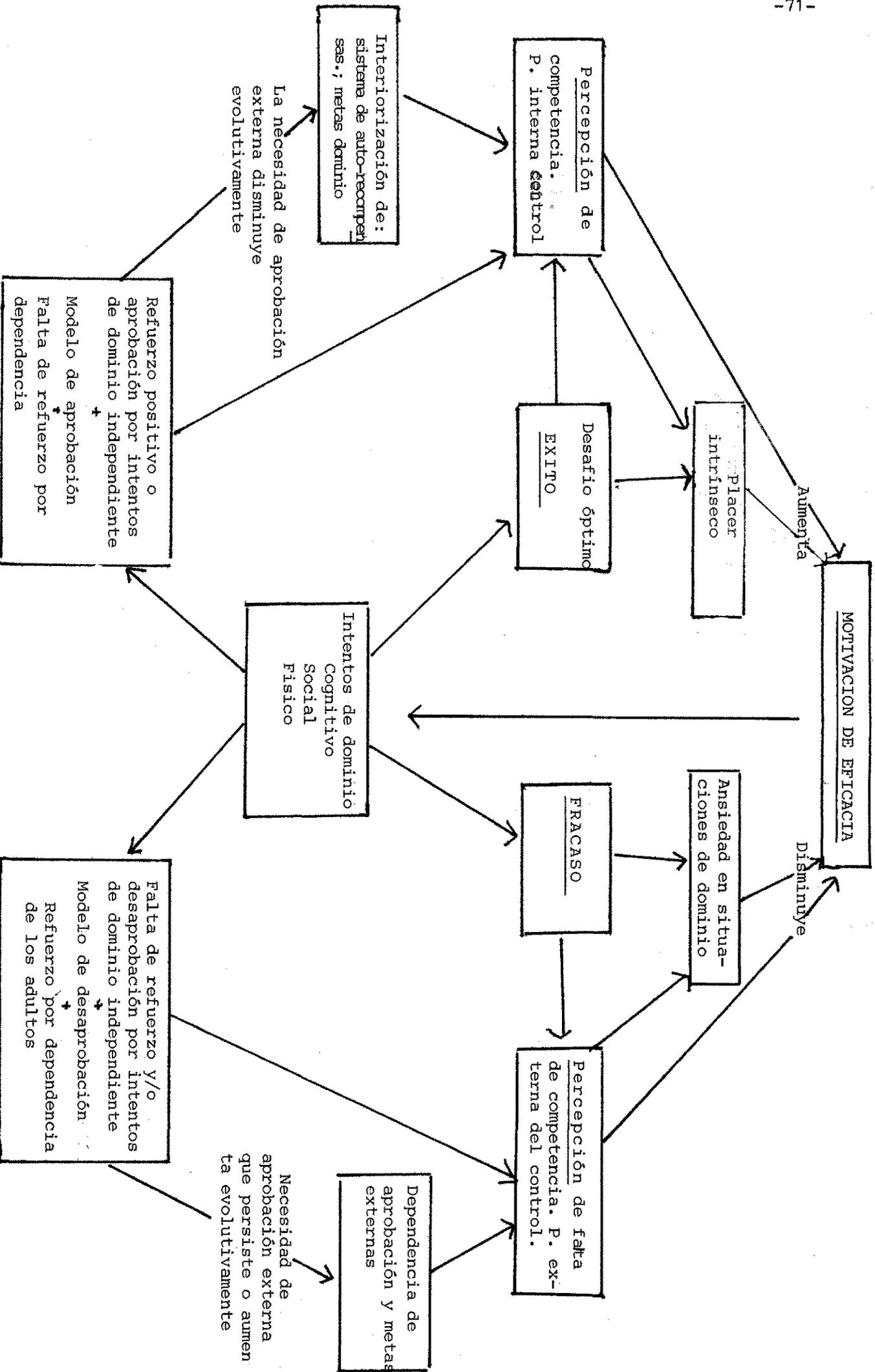
Coopersmith (1967) encontró que los padres de los niños que mostraban un nivel alto de autoestima se distinguían de los padres de los niños que mostraban un nivel bajo en esta dimensión por : su estabilidad emocional, su propia autoestima, la eficacia en el desempeño de tareas y la satisfacción en el trabajo. La relación que estos padres mantenían con sus hijos se caracterizaba por : el apoyo emocional, el interés, la aceptación, la vigilancia cuidadosa y consistente del cumplimiento de las reglas, la utilización poco frecuente de castigos, la ausencia de la negación de afecto (retirada del afecto hasta que el niño se conforma a lo que se espera de él) como procedimiento de disciplina y la participación del niño en discusiones y toma de decisiones. Este estilo de interacción corresponde en la clasificación de Baldwin al estilo afectivo-democrático-no indulgente; y los resultados obtenidos por Coopersmith son bastante consistentes con los suyos, sobre todo si tenemos en cuenta que la alta autoestima se relaciona con un rendimiento superior en tareas cognitivas y con una mejor adaptación social.

Una variable estrechamente relacionada con el sentido de competencia es la motivación de logro. Existe bastante acuerdo en considerar que dicha motivación sufre pocos cambios después de los seis o siete años y se desarrolla, por tanto, fundamentalmente, bajo la influencia de la educación familiar. Las conductas paternas más frecuentemente señaladas como antecedentes de la motivación de logro son : el apoyo emocional (incluso cuando el niño fracasa), la estimulación de la independencia, el refuerzo del éxito, y la realización de tareas con el niño (Heckhausen,1967).

El modelo elaborado por Harter (1978) sobre el desarrollo del sentido de competencia y motivación de eficacia (ver p. 71) ofrece una explicación del proceso por el cual se producen los resultados anteriormente mencionados (Coopersmith, 1967; Heckhausen,1967).

Las correlaciones entre la clase social y los diversos índices de adaptación a la escuela (rendimiento académico, relación con el profesor, aceptación de los compañeros) han sido sistemáticamente verificadas. Las diferencias que a ellas subyacen parecen actuar desde la primera infancia. Kagan Y Moss (1962) comprobaron que en este sentido, los efectos de la clase social ya a la edad de un año en el nivel de atención del niño a representaciones de caras y formas humanas; efectos que superaban durante el segundo año de vida a las disposiciones propias de cada niño observadas durante el primero. El inferior nivel de atención de los niños de estatus socioeconómico bajo fue relacionado con el estilo de interacción de sus madres; ya que éstas les hablaban y estimulaban menos y eran más directivas y autocráticas en la disciplina que las madres de estatus medio.

Como Kagan (1978) ha sugerido después, para entender adecuadamente la influen-



RESULTADOS POSITIVOS

RESULTADOS NEGATIVOS

cia que la clase social tiene en el desarrollo es importante considerar sus efectos en la construcción de la propia identidad, especialmente en lo que se refiere al sentido de competencia y motivo de eficacia. Puesto que la familia proporciona la información básica sobre los valores de la sociedad a que pertenece (valores en los que la clase media resulta favorecida) y sobre su estatus dentro de ella.

"La clase social de la familia ejerce una gran influencia en el sentido que el niño adquiere de su capacidad, no sólo porque existan diferencias de clase social en la utilización de distintos tipos de lenguaje y estrategias de resolución de problemas sino también porque existen diferencias en la forma de tratar a los niños. Los padres de clase baja comunican a sus hijos inferiores expectativas de éxito en las capacidades fomentadas por la clase dominante (...) comunicándoles su sentido de indefensión e inadecuación y llevándoles a adoptar un punto de vista muy pesimista sobre sus posibilidades de éxito en el ambiente (Kagan,1978, p. 227).

La identificación del niño con la clase de su familia es difícil de cambiar porque no se trata simplemente de una opinión impuesta por alguien o un hábito producido por experiencias familiares específicas, aunque esto es importante, sino porque es el resultado de una profunda inferencia en la que la evidencia fortalece continuamente a la creencia original . (...) El niño de clase baja durante los años anteriores a la adolescencia va desarrollando la idea de que posee muy poco de lo que la cultura valora. Este insight, que es un componente de su identificación de clase, le conduce a una sensación de impotencia". (Kagan,1978, p. 231).

C.4.-LA FAMILIA COMO FUENTE DE APEGO E INDEPENDENCIA

En la familia es donde comienza la socialización y el niño encuentra los primeros y más importantes objetos de apego. Aunque otras personas le cuiden la mayor parte del tiempo, él, en general, suele preferir, en este sentido, a sus padres. Como posible explicación, Kagan (1978) señala que al estar más implicados emocionalmente en la relación, le proporcionan información mucho más variada. Otros estudios han confirmado también la importancia del adulto hacia el que el niño desarrolla sus primeros apegos como fuente de estimulación. Schaffer y Emerson (1964) encontraron que las características más relevantes eran: las respuestas que el adulto daba a las señales de atención del niño y la cantidad de interacción que iniciaba espontáneamente con él. Como señalan Yarrow, Rubinstein y Pedersen: "es probable que la respuesta al llanto de un lactante haga algo más que reforzar dicho llanto. Refuerza la adaptación activa al entorno. Pudiendo así obtener información de las personas y de los objetos. Por otra parte, cuando los padres responden rápidamente a su llanto, el lactante capta que mediante sus propios actos puede ejercer un efecto sobre otras personas y sobre su medio ambiente" (Yarrow et al., 1975, p. 86).

Los padres de clase baja sufren numerosas situaciones estresantes (problemas económicos, exceso de trabajo, un número superior de hijos, etc) bajo las cuales difícilmente podrán cumplir el papel anteriormente descrito; así como

tampoco podrán cumplirlo los padres con un fuerte rechazo hacia el niño. En ambas situaciones, que frecuentemente coinciden, éste suele carecer de la experiencia de seguridad y dominio sobre su entorno que necesita para desarrollarse (Magnussen, Duner y Zetterblom, 1975).

Las relaciones adulto-niño y niño-niño evolucionan en estrecha interacción. Leach (1972) observó que los preescolares cuya adaptación al grupo de iguales resultaba más difícil (eran menos sensibles e iniciaban menos contactos y cuando lo hacían no tenían éxito) se diferenciaban de los otros niños por tener una relación problemática con su madre. Se pegaban a ella pero rechazaban la interacción. Su madre también parecía evitarles (conducta que podría interpretarse como expresión de rechazo). Por otra parte, Lieberman (1977) encontró que los niños cuyo apego (observado a través de la interacción con su madre en el hogar) fue calificado como "seguro" eran más sensibles a los compañeros en el Jardín de Infancia y participaban más en interacciones sociales prolongadas que los niños cuyo apego fue calificado como "no seguro". De lo cual concluye Lieberman que una correcta relación con la madre proporciona al niño la seguridad necesaria para una correcta interacción con sus iguales fuera de la familia. A conclusiones similares permiten llegar también otros estudios realizados en este sentido (Sroufe, 1979).

Existen bastantes datos a favor de la hipótesis de que el rechazo de los padres constituye uno de los principales antecedentes del rechazo de los compañeros. Elkins (1958), por ejemplo, encontró que los niños cuyos padres están satisfechos con ellos suelen recibir superiores puntuaciones sociométricas que los niños de los padres que no lo están. En la misma línea, Hoffman (1961) observó que la interacción afectiva padre-hijo correlacionaba

significativamente con la aceptación del niño por parte de los compañeros y con la aceptación de los compañeros por parte del niño. Como pruebas indirectas de la misma hipótesis pueden considerarse los resultados obtenidos por Wyer y por Winder y Rau. Wyer (1965) señala que los niños cuyos padres evitan comunicarse con ellos (lo cual podría ser interpretado como un indicio de rechazo) son más inseguros en las situaciones sociales (inseguridad que suele conducir a un estatus bajo en el grupo de iguales). Y Winder y Rau (1962) encontraron que tanto los padres como las madres de los niños muy aceptados por sus compañeros expresan pocas demandas de agresión y rara vez usan el castigo físico con sus hijos. Las madres de estos niños usan poco la negación de privilegios como procedimiento de disciplina. Y sus padres suelen hacer evaluaciones favorables de la competencia de sus hijos (conductas que pueden ser interpretadas como señales de aceptación). En la misma línea cabe interpretar algunos resultados comentados en los dos apartados anteriores (Coopersmith, 1967; Heckhausen, 1967; Baldwin, 1949).

Además de proporcionar seguridad (y en estrecha interacción con ello) el objeto de apego debe favorecer que el niño vaya progresivamente independizándose de él y explorando tanto el ambiente físico como el social (dentro del cual la relación con los iguales ocupa un papel prioritario). Mc Grew (1972), en una detallada descripción de la conducta de niños de tres años de edad en sus primeros días de asistencia a un Jardín de Infancia, señala que la mayoría de las madres introducen al niño en este nuevo ambiente enseñándole los juguetes y presentándole a los otros niños; conductas destinadas a la función mencionada más arriba. Sin embargo, no todos los padres cumplen con ella. Como señalé al comentar los resultados obtenidos por Baldwin (1949) la sobreprotección y la indulgencia actúan, en este sentido, de forma similar. Ambas representan

el polo negativo de lo que, en el extremo opuesto, sería la incitación a la autonomía. La conducta resultante de este tipo de educación familiar (pasividad, conformismo y ausencia de agresividad y de originalidad) coincide con la del niño aislado (Gottman,1977); es decir, un niño que parece tener miedo de sus compañeros, y que pasa inadvertido por ellos, aunque suele ser ligeramente rechazado.

La relación entre estos dos sistemas sociales (paterno-filial y entre iguales) no sólo se comprueba en que cuando hay deficiencias en el primero aparecen problemas en el segundo. Se comprueba también al observar cómo a pesar de sus diferencias funcionales y estructurales, el niño utiliza con sus compañeros conductas adquiridas en su relación con el adulto (conductas sociales positivas, Blurton-Jones,1972; conductas de ayuda, McGrew,1972) y con el adulto estrategias aprendidas con los iguales (ofrecer un intercambio) ,Vandell,1979. Así aprende muy pronto a diferenciar entre estos dos tipos de interacción; es decir, que puede, por ejemplo, encontrar seguridad y apoyo en sus padres y que tiene que demostrar a los otros niños sus cualidades como amigo.

Como conclusión, cabe señalar que una inadecuada relación con la figura de apego , generalmente la madre o el padre, que no proporcione al niño la suficiente seguridad e independencia, dificulta y reduce su interacción con los otros niños; lo cual le impide adquirir destrezas sociales, llevándole a fracasar en los pocos intentos que hace de acercarse a sus iguales, fracaso que contribuye a disminuir aún más su sentido de competencia social y, por tanto, a rechazar y ser rechazado por los otros niños.

C.6.-POSICION ORDINAL E INTERACCION CON HERMANOS

Hasta ahora he venido analizando exclusivamente la relación del niño con sus padres, pero en la familia nuclear existe otro tipo cualitativamente distinto de relaciones que cumple un importantísimo papel en el aspecto del desarrollo que aquí nos ocupa : las relaciones entre hermanos. De hecho, éstos comparten con los compañeros extrafamiliares algunas funciones, como la de ser una de las principales fuentes de información para conocer por comparación la propia eficacia (Bandura,1981). No es menos cierto, sin embargo, que existen entre ambos grandes diferencias.

La existencia de la influencia que los hermanos tienen en el desarrollo es un hecho bien conocido por la mayoría de los adultos (tal como se refleja, por ejemplo, en los comentarios que suelen hacer acerca de las desventajas del hijo único). No es igualmente conocida, sin embargo, su complejidad (desconocimiento reflejado también en el mismo tipo de comentarios).

La mayoría de los estudios realizados sobre los efectos de la composición familiar en el desarrollo tratan sobre dimensiones cognitivas. En este sentido permiten llegar a las siguientes conclusiones (Forteza,1981, p. 140) :

- 1.-Las puntuaciones en los tests decrecen a medida que aumenta el tamaño de la familia; relación que se mantiene a pesar de subdividir las muestras por

niveles socioeconómicos.

2.-Dentro de las familias de un determinado tamaño, las puntuaciones decrecen según el orden de nacimiento.

3.-El intervalo de separación entre los hermanos parece ser muy importante; dentro de cada familia, el descenso se relaciona con el distanciamiento de los hermanos: los muy seguidos tienden a obtener puntuaciones menores de lo que correspondería por su posición, mientras que cuando median más de dos años de separación tienden a parecerse más a los del puesto anterior.

4.-Los hijos únicos, que como grupo puntúan bastante alto, sin embargo tienden a situarse por debajo de los primogénitos de las familias de dos o tres hermanos.

5.-Dentro de cada familia, los últimos nacidos muestran un declive mayor que el de cualquier otro puesto; sin embargo, este descenso suele compensarse en el caso de que haya una mayor separación entre éstos y sus hermanos.

6.-El declive entre hermanos seguidos disminuye a medida que crece el orden de nacimiento : en familias numerosas el declive entre el 1º y el 2º parece ser mayor que el declive entre el 4º y el 5º.

7.-Comparativamente, los gemelos incluidos en estas muestras obtienen puntuaciones más bajas que los nacidos de un sólo parto.

Zajonc y Marcus (1975) proponen un modelo para explicar estas diferencias en función del ambiente intelectual de las distintas composiciones familiares en que se sitúa cada niño. Según este modelo, la inteligencia se relacionaría negativamente con el tamaño de la familia porque a medida que aumenta el número de hijos el nivel intelectual medio disminuye; los efectos de la posición del niño y de su separación respecto a sus hermanos también se explicarían por el nivel intelectual medio que en función de estas condiciones le rodea. Por

otra parte , el superior declive del hijo menor y la inferioridad del hijo único respecto al primogénito con uno o dos hermanos se explicaría por la importancia que poder enseñar a otro tiene en el desarrollo cognitivo.

Como he señalado al analizar la conceptualización de la influencia familiar, para explicar la relación existente entre el desarrollo del niño y variables como la composición de la familia es necesario estudiar las variables de proceso que median entre ambas. En este sentido, la explicación de Zajonc y Markus sobre la importancia de la oportunidad de enseñar a otro sí cuenta con importantes apoyos (Allen,1976). Sin embargo la utilidad de su modelo general para explicar las otras diferencias es bastante cuestionable.

Los estudios realizados sobre posición ordinal en el sistema familiar y aceptación de los compañeros en la escuela distinguen también entre el primogénito y las demás posiciones. Schachter (1964) encontró que los universitarios nacidos en primer lugar eran menos populares que los nacidos después. Así como que aquellos tendían a asignar sus respuestas sociométricas a menos compañeros y a sujetos más populares que los que ocupaban otra posición ordinal. Y lo atribuye a un tratamiento diferencial por parte de sus padres (señalando que los padres son menos consistentes con su primer hijo que con los que nacen después). Lo cual haría que los primogénitos fuesen más ansiosos y dependientes que los demás ; características relacionadas, a su vez, con una inferior popularidad.

Aunque la mayoría de los autores reconocen la especial situación del primogénito no todos coinciden en el tipo de explicación, puesto que suele ser más frecuente el énfasis en los fuertes sentimientos de envidia que éste tiene ha-

cia sus hermanos y que generalizaría después hacia sus compañeros , ni en equiparar la situación del primogénito con la del hijo único. Sells y Roff (1964) encontraron , estudiando una muestra de 1013 niños de enseñanza primaria, que tanto los hijos únicos como los pequeños eran significativamente más populares que los primogénitos. Diferencias que atribuyen a los fuertes sentimientos de rivalidad de éstos últimos.

Para entender adecuadamente los efectos de la posición ordinal es necesario tener en cuenta tanto los cambios que se producen en la interacción con los padres (de ahí la validez de considerar a la familia como un sistema) como las posibles consecuencias de la interacción diferencial con los hermanos.

Kagan (1969) analiza los efectos de la posición ordinal en el desarrollo considerando ambos tipos de interacción en los siguientes términos:

1.-Los primogénitos tienen normas de adecuación más exigentes en relación a las cualidades valoradas por sus padres. Al niño que nace después se le presentan criterios menos exigentes porque puede compararse con sus hermanos mayores y no sólo con sus padres; y esto puede favorecer el desarrollo de normas más realistas.

2.-El primogénito dispone sólo de modelos adultos y tiende a identificarse principalmente con ellos, lo cual puede relacionarse con su superior conformismo e identificación con la autoridad durante su vida adulta. Los niños que nacen después tienen como modelo a sus hermanos mayores y es mucho más probable que imiten a estos que a los adultos.

3.-El primogénito suele recibir explicaciones más lógicas y consistentes como respuesta a sus preguntas que los otros niños; ya que el primero interactúa mucho más con los padres que el segundo. Este, por el contrario, no sólo

recibe menos explicaciones consistentes; ya que muchas de ellas se las da su hermano, sino que sufre las consecuencias resultantes de la rivalidad que vive el mayor, lo que puede contribuir a que se forme una imagen del mundo como algo desordenado e imprevisible de lo que se tiene que proteger.

4.-El primogénito se acostumbra al afecto exclusivo de sus padres. La inevitable disminución de la atención que se produce cuando hace otro hijo representa una terrible pérdida para él y suele provocarle mucha ansiedad. El que nace después se acostumbra desde un principio a compartir la atención de sus padres con sus otros hermanos y suele aceptar este hecho más fácilmente. El mayor suele ser más vulnerable al temor de perder el cariño y el cuidado de sus padres que sus hermanos; tendencia que se manifiesta en la superior dependencia de aquél en momentos difíciles.

5.-Es probable que el primogénito sienta más culpabilidad por la hostilidad que tiene hacia sus hermanos que éstos, puesto que sus padres le señalan constantemente la necesidad de quererles y cuidarles; mientras que los hermanos pequeños pueden justificar más fácilmente su hostilidad como respuesta a la agresión del mayor.

Kagan deduce las diferencias anteriormente señaladas de los resultados obtenidos en los estudios realizados sobre diferencias de personalidad de los primogénitos; en los que se encuentra que éstos suelen : ser menos agresivos, más conformistas e inestables emocionalmente, tener fuertes sentimientos de culpabilidad, eludir el daño físico y los deportes peligrosos y tener una motivación de logro superior a la de los otros niños.

En una obra posterior, Kagan (1978) compara la influencia de la posición ordinal del niño dentro de la familia con la que la clase social ejerce en el

desarrollo de la identidad personal. Tanto el hijo menor como el niño de clase baja toman un punto de referencia para definir su yo que les supera en las cualidades que sus padres y la sociedad valoran (p. 233).

Como señalan Sutton-Smith y Rosenberg (1970) existen muchos menos trabajos sobre la interacción entre hermanos que sobre la interacción entre los padres y el hijo. Las investigaciones realizadas sobre sus diferencias encuentran que los hermanos tienden a dar más respuestas negativas y menos respuestas positivas que los padres (Wahl et al., 1974; Baskett y Johnson, 1982). Baskett y Johnson (1982) encontraron, además, estudiando las que se producen hacia niños de 4 a 8 años de edad, que éstos reciben un superior número y variedad de conductas por parte de sus padres que por parte de sus hermanos.

Aunque una gran parte de los trabajos realizados sobre los efectos de la posición ordinal hacen referencia, para explicarlos, a la envidia hacia los hermanos, muy pocos la han estudiado. Santrock, Readdick y Pollard (1980) encontraron que la comparación social negativa (que se produce cuando el sujeto recibe menos refuerzo que un igual) resultante de una discriminación materna que beneficia a un hermano, tiene efectos negativos inmediatos hacia la madre (desobediencia) y hacia dicho hermano (agresiones). Pero no se generaliza a la posterior interacción con un compañero extrafamiliar. Por el contrario, cuando la discriminación beneficia a un compañero, el niño parece inhibir la conducta negativa hasta que está con su hermano.

Como cabe deducir del estudio resumido anteriormente, los efectos de lo que supone tener un hermano dependerán de cómo modifiquen la interacción entre el niño y sus padres, porque sin duda la modifican. Además, estos

cambios parecen comenzar muy pronto. Baldwin (1977) en un nuevo análisis de algunos de los datos observacionales recogidos en el estudio longitudinal realizado por el Instituto Fels, concluye que cuando la madre queda nuevamente embarazada cambia el estilo de su interacción con el hijo o los hijos anteriores: 1.-disminuye el calor (afectividad) maternal; 2.-disminuye también la intensidad y duración del contacto madre-hijo; 3.-así como la eficacia de los procedimientos que utiliza para controlarlo; 4.-y aumentan, por el contrario, las restricciones, los mandatos y la severidad de los castigos. Cambios interpretados por algunos autores como destinados a favorecer el desapego, el paso al estatus de hermano mayor, del hijo anterior. Cabe mencionar en este sentido que Harlow y Harlow (1966) encontraron también, en sus estudios sobre la socialización en macacus rhesus, cambios analógicos que hacían que otros miembros del grupo distintos a la madre se ocuparan de las crias en esta situación para evitarles las agresiones de aquella.

En la misma dirección pero desde distinta perspectiva, Rothbart (1971) , comparando la interacción madre-hijo en tareas de resolución de problemas, encontró que las madres trataban a los primogénitos de forma diferente, les daban más explicaciones y en un lenguaje más complejo (la muestra estaba formada por dos grupos de madres, todas tenían únicamente dos hijos y uno de ellos de cinco años de edad; la edad del otro hijo era de siete en un grupo y de tres en el otro).

En otro tipo de estudios se ha confirmado que los padres modifican sus estilos de disciplina y enseñanza a medida que aumenta la familia (Zussman,1978; McGillicuddy-Delisi,1982). Los padres de familias numerosas emplean más afirmación de poder, negación de afecto, menos inducción y menos enseñanza indirecta

que los padres de familias menores.

Los resultados obtenidos por Light (1979), y que resumí en la pág. 7, también pueden servir como una prueba , aunque indirecta, del proceso por el cual la posición ordinal influye en el desarrollo del niño al modificar su interacción con los padres; puesto que en dicho estudio se comprueba la existencia de una correlación significativa entre cantidad de interacción exclusiva con adultos (que disminuye lógicamente cuando hay hermanos) y el desarrollo de la capacidad para adoptar distintas perspectivas.

Por último, cabe mencionar la tendencia de muchos padres a compensar los posibles efectos negativos del hijo único, facilitando que juegue con otros niños en el hogar o adelantando su entrada en un Jardín de Infancia ; puesto que ambas condiciones parecen relacionarse con un superior estatus en el grupo de compañeros (Lieberman,1976; Hartup,1970).

En resumen, para explicar los efectos de la posición ordinal hay que tener en cuenta : 1.-las diferencias existentes en función de dicha posición en la interacción con los padres; 2.-la naturaleza de la interacción con los hermanos; 3.-la comparación social que resulte del tratamiento diferencial de aquellos hacia estos; 4.-y la interacción del niño con otros compañeros tanto en el hogar como fuera de él.

C.6.-CONCLUSIONES E HIPOTESIS SOBRE LA RELACION ENTRE LA SITUACION EN LA FAMILIA Y LA ACEPTACION DE LOS COMPAÑEROS

Como analizo en el apartado A, la aceptación del niño por sus compañeros actúa como efecto y como causa de la adaptación a la escuela. Y como se deduce del apartado C, para entender adecuadamente la adaptación del niño al sistema escolar es imprescindible considerar la relación entre este sistema y el sistema familiar en el que el niño se ha desarrollado hasta entonces.

En este sentido, las dos variables que han resultado ser más significativas son : la clase social y el clima familiar (medido a través de las dimensiones aceptación-rechazo, democracia-autocracia y sobreprotección-incitación a la autonomía).

Nuestra primera y principal hipótesis sobre este tema es que el clima familiar, medido a través de las actitudes de los padres en aceptación del hijo, democracia e incitación a la autonomía, se relaciona con el estatus del niño entre sus compañeros.

En segundo lugar nos planteamos también como hipótesis que : 1.-la clase social , medida a través de la ocupación y el nivel educativo de los padres, se relaciona con el estatus del niño entre sus compañeros; 2.-y que la clase social se relaciona con las actitudes de los padres en aceptación del hijo, democracia e incitación a la autonomía).

La finalidad de este trabajo es elaborar un modelo de intervención educativa para favorecer la adaptación escolar y el desarrollo social del alumno a través de la interacción con sus compañeros. De lo cual se deriva la prioridad de la primera hipótesis, puesto que cambiar las actitudes de los padres, a pesar de las múltiples dificultades que ello pueda suponer, resulta menos difícil para una intervención educativa que cambiar la clase social.

Por otra parte, y cómo se refleja en la tercera hipótesis, los efectos de la clase social en la aceptación de los compañeros se producen, en gran medida, a través de los distintos tipos de educación familiar asociados a ella. Cabe esperar en este sentido que modificando dicha educación puedan disminuir dichos efectos.

Un segundo objetivo sobre la educación familiar, en este trabajo con carácter exploratorio, es : 1.-conocer sus relaciones con otros aspectos del desarrollo social que pueden a su vez influir en el estatus entre los compañeros (como formulamos en otras hipótesis); 2.-así como explorar las relaciones entre otras variables de la vida familiar (posición ordinal del niño, edad entrada en el primer centro educativo) y los diversos índices del desarrollo social. Aunque no hemos formulado hipótesis previas en este sentido.

D.-CONOCIMIENTO SOCIAL, ESTRATEGIAS DE INTERACCION Y ACEPTACION DE LOS
COMPAÑEROS . HIPOTESIS II

El estudio de las variables cognitivas que subyacen a la aceptación o el rechazo de los compañeros es relativamente reciente y procede de : la aplicación del enfoque cognitivo-evolutivo a las relaciones sociales, en base a su hipótesis de que la mejor forma de entender la adaptación social del individuo es a través de las distintas estructuras cognitivas que supone; y de la extensión de las teorías del aprendizaje social a las variables cognitivas que median entre los estímulos y las respuestas. En cualquier caso, este tipo de estudios refleja un intento de sintetizar dos perspectivas hasta hace poco antagónicas y cada vez más ampliamente reconocidas como insuficientes.

La hipótesis en la que se basan estos trabajos es que la conducta del niño por la que es aceptado o rechazado depende, por lo menos en parte, de su conocimiento social.

Los intentos de relacionar dimensiones cognitivas y conductuales no siempre han obtenido los resultados esperados. La capacidad de adoptar distintas perspectivas sociales parece correlacionar poco o nada con las observaciones de la conducta prosocial (Rushton y Wiener, 1975; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y Brady-Smith, 1977).

Bastante más éxito han tenido, sin embargo, los intentos de encontrar las deficiencias cognitivas que subyacen a problemas serios de adaptación social. Los adolescentes delincuentes suelen obtener puntuaciones muy inferiores en adopción de perspectivas sociales que los otros muchachos (Chandler, 1973; Selman, 1976). Dodge y Frame (1982), estudiando a niños desde preescolar hasta 5º de enseñanza primaria, encontraron pruebas de un deficit atribucional en los niños agresivos, en función del cual interpretan las señales ambiguas de sus compañeros, que pueden obedecer a factores accidentales, como una muestra de hostilidad; interpretación que les hace responder agresivamente y recibir, por tanto, muchas más agresiones por parte de sus compañeros; desencadenándose así una espiral escalonada que conduce a un considerable aumento del problema con el paso del tiempo. Como posible explicación de este deficit, que se produce solo cuando la conducta ambigua era dirigida a ellos, los autores esgrimen el hecho de que al actuar el nivel de activación de estos niños es mucho más alto; lo cual les impide inhibir respuestas incorrectas pero muy disponibles.

Como posible explicación del origen social del deficit atribucional detectado por Dogge y Frame (1982), cabe mencionar los resultados obtenidos por Schofield (1981) al estudiar los procesos cognitivos subyacentes a los prejuicios raciales; que les llevan a la siguiente conclusión:

Los estereotipos raciales influyen en la interpretación de la conducta de forma que disminuya la probabilidad de que las interacciones conduzcan a la amistad. A veces, por ejemplo, los muchachos blancos interpretaban conductas accidentales o de broma de los muchachos negros de clase baja como respuestas agresivas dirigidas a su personalidad. Por otra parte, los negros parecían malinterpretar el rendimiento académico de los blancos así como su ofrecimiento de ayuda en trabajos escolares como un indicio de arrogancia o

snobismo (Schofield,1981).

Los intentos de relacionar dimensiones cognitivas directamente con la aceptación o el rechazo de los compañeros han obtenido bastante más éxito que los destinados a relacionar dichas dimensiones con observaciones de la conducta. Especialmente significativos, en este sentido, son los trabajos que estudian como dimensión cognitiva la forma de procesar la información social: Klaus (1959) encontró que los niños aceptados son más sensibles a las necesidades de sus compañeros, utilizan categorías conceptuales sistemáticas en sus descripciones y son capaces de hacer sutiles inferencias acerca de la conducta de los demás; la aceptación correlaciona significativamente con la seguridad en las relaciones personales, según se refleja en las respuestas que el niño da a historias hipotéticas incompletas (Compos, 1962); así como en su destacada sensibilidad para aceptar a los demás (Gold, 1962). El estatus sociométrico correlaciona significativamente también con la capacidad para adoptar distintas perspectivas sociales (Mouton, Bell y Bake,1956). Por otra parte, se ha encontrado que la relación entre conocimiento psicosocial y aceptación de los compañeros, que es superior en las niñas, aumenta significativamente con la edad (Kurdek y Krile,1982); probablemente debido a la superior capacidad que con el desarrollo se adquiere para controlar voluntariamente la conducta.

Custrona y Fesbach (1979), estudiando a niños de 8 a 10 años de edad, obtuvieron importantes diferencias en la forma de procesar la información social relacionadas con la conducta agresiva y prosocial a través de las descripciones del profesor. Los niños menos agresivos y más altruistas hacían predicciones de la conducta de los demás en función de datos disposicionales.

Mientras que , por el contrario, los niños descritos como más agresivos y menos prosociales, tendían a predecir en función de datos situacionales.

¿Por que parece existir más relación entre estatus sociométrico y conocimiento social que entre dicho conocimiento y las observaciones directas de la conducta, si en realidad es ésta la que media entre aquellas dos variables?

Como respuesta puede servirnos el análisis metodológico que Cairns (1979) realiza sobre la validez de los registros observacionales de la interacción social frente a las puntuaciones dadas por personas que interactúan frecuentemente con la que es objeto de estudio (como serían en nuestro caso las puntuaciones de los compañeros o del profesor).

"La puntuación suele eliminar las variaciones de la conducta del niño que pueden haberse atribuido al entorno, a peculiaridades de los actos de otras personas y a otras nuevas fuentes de variabilidad ambiental. 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. Por otra parte, las observaciones directas de los intercambios 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. Las observaciones pueden contener grandes fuentes de varianza que son eliminadas en las puntuaciones. "

(Cairns,1979, p. 202).

Es decir, que las medidas sociométricas o las descripciones del profesor, como se refleja en el estudio de Cutrona y Fesbach (1979) , se relacionan

más con las dimensiones cognitivas que las observaciones directas de la conducta del niño que media entre aquellas, porque los compañeros o el profesor abstraen los efectos atribuibles al niño de los atribuibles al entorno y las observaciones directas no pueden hacerlo.

Por otra parte, el deficit cognitivo que subyace al rechazo por parte de los compañeros es bastante más complejo de lo que algunos estudios suponen. Asher y Reshaw (1981) describen la competencia social necesaria para una correcta interacción en cuatro niveles :

1.-Conocimiento de los principios o conceptos generales de la interacción. Como, por ejemplo, la importancia y el significado de la cooperación, la conveniencia de apoyar a los demás, o la necesidad de comunicarse.

2.-Conocimiento de conductas o secuencias conductuales específicas que pueden utilizarse para llevar a la práctica los principios o conceptos generales . Como, por ejemplo, qué decir a un niño nuevo para comenzar a comunicarse con él.

3.-La estructura de las metas que el propio niño se plantea en situaciones específicas. A veces el rechazo obedece a un deficit fundamentalmente motivacional basado en una incorrecta definición de determinadas situaciones. Si un niño, por ejemplo, define el juego como una situación en la que debe ganar, en lugar de verlo también como una situación en la que tanto él como el otro (o los otros) niños pueden divertirse, es muy probable que sea rechazado por ello.

4.-La capacidad para reconocer el impacto que él tiene en los demás. Sólo si lo conoce puede corregir sus conductas cuando son inadecuadas.

Podemos evaluar los tres primeros niveles a través de las respuestas que el niño de al plantearle qué se puede hacer para lograr determinados objetivos,

que coincidan con los que él suele habitualmente plantearse, y en situaciones hipotéticas específicas. Lo cual nos permite averiguar cuales son las estrategias que conoce para controlar la conducta de los otros niños.

El concepto de estrategia es clave dentro de la redefinición , que surge en los años 60, del sujeto como procesador de información; es decir, como un organismo activo dirigido hacia objetivos, en función de los cuales construye programas que aplica y comprueba. En otras palabras, parte del supuesto de que la conducta humana está controlada internamente por un programa o plan que regula el orden en que se realizaran un conjunto de operaciones para llegar a la meta (Miller, Gallanter y Pribam, 1960). En un principio, este enfoque se limitó a estudiar el procesamiento de contenidos poco relevantes en situaciones de laboratorio, ignorando sus relaciones con la conducta en la vida real (que entraban dentro de su objeto de estudio). Su aplicación al ámbito social está aún, en gran parte, por hacer.

Son muy pocos los trabajos realizados sobre el desarrollo de las estrategias sociales. Aunque podría considerarse tratado en parte en los estudios sobre destrezas sociales. La utilización de uno u otro término refleja una concepción del sujeto como un procesador activo controlado internamente por sus propios objetivos para cuyo logro emplea estrategias o una concepción del sujeto como un receptor pasivo al que se le puede adiestrar por asociación para que adquiriera determinados hábitos o destrezas.

Uno de los primeros trabajos realizados sobre el desarrollo de las estrategias de interacción social es el de Weinstein (1969). Este autor señala que

la más primitiva es la simple expresión de necesidades, y, dentro de ella, su primera forma el llanto. A partir, aproximadamente, del año de edad, esta conducta puede ser utilizada intencionadamente para lograr un objetivo (Prye, 1981). Weinstein y cols. estudiaron las diferencias entre esta primera estrategia (petición directa) y otra más elaborada y que surge con posterioridad : el ofrecimiento de un intercambio , preguntando a niños desde preescolar hasta 3º curso de enseñanza primaria, qué harían para conseguir determinados objetivos de su madre, el maestro y un amigo. El 50% de los preescolares recurrieron a la petición directa; mientras que sólo fue sugerida por el 25% de los niños de 2º y 3º. La táctica más usada por éstos últimos fue la de ofrecer un intercambio; que sólo usaron, por el contrario, un 12% de los preescolares. Parece, pues, que hay una evidente evolución con la edad hacia estrategias más elaboradas así como un consiguiente abandono de las más primitivas. Wood, Weinstein y Parker (1967) señalan también que la mayoría de los niños que sugerían esta segunda estrategia no sabían explicar el por qué de su eficacia; de lo cual deducen que probablemente la adquieren por imitación o por ensayo-error. Sin embargo, el hecho de que sólo el 20% de los niños pudiera explicar la motivación psicológica subyacente a la eficacia del intercambio social no quiere decir que los otros la desconozcan, sino simplemente que no saben explicarla .

El desarrollo de las estrategias de interacción social evoluciona con posterioridad , señala Weinstein, pasando de tácticas basadas en la reciprocidad a tácticas de intercambio ventajoso, a maximizar los beneficios en relación a los costos. Sin embargo, la excesiva utilización de esta estrategia puede conducir a ser rechazado por los compañeros. Desde el punto de vista de su valor adaptativo convendría redefinirla como el logro de intercambios en los

que el sujeto no pierda ni pueda ser por ello evitado por los demás.

Por otra parte, analiza Weinstein las estrategias basadas en el establecimiento de identidades situacionales con las que se asocian consecuencias positivas. El niño aprende, por ejemplo, que recibe más privilegios cuando es categorizado de buen chico que de chico desobediente, y como consecuencia, que le conviene establecer dicha identidad mediante señales adecuadas; aprende también a controlar a los demás llevándoles a adoptar identidades que son consistentes con la conducta que desea de ellos ("somos amigos ¿no? pues entonces.."); así como a separar la propia identidad de conductas que pueden resultar negativas ("es que mi madre no me deja que lo de..."), estrategia que suele estar destinada a lograr los propios propósitos y mantener la relación que, de otra forma, podría peligrar.

Por último, Weinstein señala, con acierto, la necesidad de reconocer importantes diferencias individuales en la motivación de controlar a los demás. En los dos extremos de esta dimensión estarían el maquiavelismo (en el que el control se sitúa por encima de cualquier otro valor) y la indefensión (o incapacidad total para controlar). Tanto un excesivo miedo al fracaso, por el cual el sujeto no se atrevería a correr el más mínimo riesgo y permanecería, por tanto, aislado, como la actitud contraria, es decir, la insensibilidad a las señales de rechazo que impide corregir la conducta, conducen a problemas de interacción social.

En lugar de hablar de grado de elaboración de las estrategias, algunos autores (Corsaro, 1981; Rubin, 1980) las describen como más o menos indirectas. Si una estrategia es tanto más elaborada cuantos más actos intermedios supon-

jugadores; como seguir las directrices del líder, pedirle algo relacionado con el papel que está representando o imitar la conducta de otros miembros del grupo. Por otra parte, no son nunca eficaces para entrar en un grupo de juego: las imposiciones, las propuestas de un cambio brusco, las amenazas, ni entrar directamente obstaculizando la conducta de algunos de los participantes. Preguntar directamente ¿puedo jugar? es eficaz en algunas ocasiones pero no en la mayoría. Otra destreza observada es la que consiste en hacer una proeza , cuya eficacia parece depender de la composición del grupo, cuando se hace por un niño mayor resulta eficaz y éste puede conseguir no sólo entrar en el grupo sino incluso dirigirlo; de lo contrario, no lo es (Díaz-Aguado, 1983).

Spivack , Platt y Shure (1976) postulan que la capacidad cognitiva de resolución de problemas interpersonales es un importante mediador de la adaptación social del individuo. Dicha capacidad incluye :

1.-Sensibilidad al problema: conocimiento de los problemas que supone la interacción humana y la capacidad o el deseo de examinar qué puede estar equivocado en una determinada interacción interpersonal.

2.-Pensamiento de soluciones alternativas: capacidad para generar una amplia variedad de posibles soluciones al problema.

3.-Pensamiento medios-fines: capacidad para articular paso a paso medios para la resolución al problema, habilidad que coordina el reconocimiento de obstáculos, alternativas y consecuencias sociales, así como una apreciación de que la resolución de problemas interpersonales es un proceso complicado y que, a menudo, lleva mucho tiempo.

4.-Pensamiento sobre consecuencias: tendencia a considerar las consecuencias de los actos sociales en términos de uno mismo así como de los demás y de generar consecuencias alternativas a cualquier acto de significación so-

cial antes de tomar una decisión.

5.-Pensamiento causal: apreciación de la motivación personal y social, de la influencia recíproca entre cómo se siente y actúa uno y cómo se sienten y actúan los demás.

Spivack, Platt y Shure (1976) han encontrado que mientras el mejor predictor de la adaptación en preescolares es el pensamiento de soluciones alternativas, en el caso de los sujetos de superior edad parece serlo el pensamiento medios-fines. Por otra parte, Spivack y Shure (1974) comprobaron que tanto los niños de clase baja como los niños menos adaptados (según la evaluación de su profesor) sugieren menos soluciones alternativas, las que se les ocurren contienen menos categorías, y suelen suponer más respuestas negativas para el mantenimiento de las relaciones sociales.

Gottman, Gonso y Rassmussen (1975), estudiando a niños de 8 a 9 años de edad a los que se les pedía que representaran con el experimentador cómo se puede uno hacer amigo de un chico nuevo que llega a clase, encontraron que los sujetos más aceptados por sus compañeros conocían muchas más estrategias para hacer amigos (puntuaban como tales: los saludos, dar información adecuada, pedir información y hacer invitaciones) que los chicos menos aceptados.

Ladd y Oden (1979), comparando la aceptación de los compañeros con el conocimiento de estrategias prosociales en una muestra de niños de 9 a 11 años, encontraron como principal diferencia, en este sentido, el superior número de estrategias "únicas" (no sugerida en esa situación por ningún otro compañero del mismo sexo) en las respuestas de los sujetos menos populares. Para

explicar estos resultados señalan que el consenso con las respuestas de los compañeros , que en general fue alto, refleja un conocimiento compartido o el acuerdo con las normas existentes sobre la forma más adecuada de ayudarse en situaciones específicas .

Resumiré para terminar este apartado el estudio realizado por Asher y Reshaw (1981) comparando las estrategias sugeridas por preescolares de alto y bajo estatus sociométrico para lograr determinados objetivos (iniciar una relación con otro niño, mantenerla y resolver conflictos). Encontraron que a los niños de alto y bajo estatus se les ocurren , en gran medida, estrategias semejantes. Para comprobar sus diferencias realizaron tres tipos de análisis .

1.-Comparando las estrategias sugeridas exclusivamente por cada uno de estos dos grupos encontraron que las de los niños de alto estatus son mucho más positivas (por sus consecuencias para los otros niños) y elaboradas. Por el contrario, las tácticas que se les ocurren sólo a los niños de bajo estatus son mucho más negativas (por sus consecuencias para los demás).

2.-El análisis de los porcentajes reflejó que los niños impopulares sugieren muchas más respuestas agresivas para resolver conflictos que los niños de alto estatus sociométrico; aquellos difieren también de éstos por dar respuestas vagas o recurrir a la autoridad en situaciones cuyo objetivo es iniciar o mantener la relación con un compañero.

3.-Dos jueces (ciegos respecto al estatus del niño) puntuaron cada estrategia en tres dimensiones : asertividad, grado en que se intenta activamente controlar la situación ; consecuencias para la relación con el otro niño; y eficacia, grado en que cabe esperar que se logre el objetivo deseado. ~~Los~~ Encontraron, mediante este minucioso procedimiento de corrección, que los niños

de alto estatus sociométrico sugerían estrategias de interacción mucho más eficaces y positivas que los niños de bajo estatus. No existiendo, sin embargo, diferencias en el grado de asertividad .

Como conclusión de lo expuesto en este apartado, y con el objetivo de comprobar (para la elaboración de un modelo de intervención educativa) cuál es el déficit o la competencia cognitiva que subyace a la conducta con los compañeros por la que un niño es aceptado o rechazado, nos planteamos la siguiente hipótesis :

Los niños más aceptados por sus compañeros (según la preferencia sociométrica) se diferencian de los niños menos aceptados por disponer de mejores estrategias de interacción con iguales (medido a través de sus respuestas a situaciones hipotéticas) .

E) ESTILOS DE INTERACCION DE LOS NIÑOS DE ALTO Y BAJO ESTATUS SOCIOMETRICO . HIPOTESIS III.

Tanto para explicar el proceso como resultado del cual surge la aceptación o el rechazo de los compañeros como para elaborar un modelo de intervención en este sentido es imprescindible conocer la interacción diferencial que media entre dicho resultado y las variables antecedentes (clase social, educación familiar, deficit cognitivo...) con las que se relaciona.

La mayoría de las intervenciones realizadas hasta el momento en base a criterios conductuales han utilizado para seleccionar sujetos de alto riesgo la frecuencia de la interacción (Evers y Schwarz,1973; Furman, Rahe y Hartup,1979; Keller y Carlson,1974; O'Connor,1969, 1972). Sin embargo, dicha frecuencia no parece correlacionar con el estatus sociométrico. Como Asher, Markel y Hymel (1981) señalan al revisar este tema, dicha aproximación resulta inadecuada ; es necesario tener en cuenta, sobre todo, la calidad de la interacción.

Por otra parte, y como refleja lo dicho anteriormente, "muy pocos de los programas de intervención llegan a la elección de las habilidades que se deben enseñar en base a las diferencias observadas entre los niños con problemas y los niños sin problemas en situaciones relevantes " (Puttallaz y Gott-

man,1981); deficiencia que pretendemos subsanar en esta investigación.

En apoyo de la necesidad de estudiar los estilos diferenciales de interacción de los niños aceptados y rechazados cabe mencionar además el hecho de que el contexto influya de forma muy importante en el tipo de conductas que correlaciona con popularidad ; así como que dicha relación se haga considerablemente más compleja a medida que aumenta la edad de los sujetos.

Desde un punto de vista teórico, es importante utilizar una metodología observacional que estudie la secuencia de la interacción, a pesar de las múltiples dificultades que ello puede suponer, porque quizá de esta forma podamos descubrir una teoría que explique en esquemas de interacción social las estructuras captadas por los métodos sociométricos (Puttallaz y Gottman, 1981).

Otro error que con frecuencia se ha cometido ha sido la confusión de dos problemas diferentes tanto sociométrica y conductualmente como respecto a sus orígenes : el aislamiento y el rechazo.

La definición sociométrica del aislamiento requiere tener en cuenta dos dimensiones : la preferencia social (número de elecciones menos número de rechazos) y el impacto social (número de veces que es seleccionado por sus compañeros ,es decir, elecciones más rechazos). El niño aislado se caracteriza por obtener bajas puntuaciones tanto en impacto como en preferencia social y esta última de carácter negativo, puesto que suele ser un niño básicamente ignorado por sus compañeros aunque ligeramente impopular. El sujeto rechazado obtiene también puntuaciones negativas en preferencia social, pero a diferen-

cia del caso anterior éstas puntuaciones son altas; así como también lo son las que obtiene en impacto social, pues suele tratarse de niños sumamente significativos para sus compañeros. Significación que comparten con los niños populares (ambos puntúan alto en impacto); la diferencia entre ellos reside en el carácter de la puntuación obtenida en preferencia; que es negativa para los rechazados y positiva para los populares. Peery (1979), en su intento de conseguir la máxima precisión sociométrica categorizando todos los casos posibles a partir de estas dos dimensiones, distingue, además, a los sujetos con bajo impacto y preferencia social, pero que obtienen en esta última puntuaciones positivas; sujetos que incluye bajo la denominación de amables.

Gottman (1977) describe la conducta del niño aislado (que no es ni aceptado ni rechazado sino más bien ignorado por sus compañeros aunque ligeramente impopular) como básicamente fuera de lugar o al margen de la tarea que realizan sus iguales; es decir, una conducta de evitación que refleja miedo y ansiedad. Y la compara con la descripción que McGrew (1972) hace de los niños de tres años de edad en sus primeros días de asistencia a un centro de educación preescolar. Conducta que se diferencia por las siguientes características: inmovilidad, silencio, evitación del contacto visual, automanipulación, movimientos nerviosos de pies, morderse los labios, llevarse objetos o los propios dedos a la boca, encoger repetidamente los hombros y exploración pasiva (visual) del ambiente y de las actividades de los otros niños. Un dato importante del estudio de McGrew es que la diferencia entre el niño nuevo y los otros niños que persistió durante más tiempo fue la evitación que aquél hacía de todo tipo de juego desordenado o de lucha.

En resumen, el niño aislado se caracteriza por su falta de asertividad. No es de extrañar, por tanto, como confirman Furman, Rahe y Hartup (y analizo en la página 13) , que en este tipo de casos la interacción con un niño de menor edad tenga efectos tan positivos.

En las páginas 22-27 analizo los resultados obtenidos en los estudios sobre diferencias conductuales entre los niños de alto y bajo estatus socio-métrico. En función de los cuales puede concluirse que los sujetos populares se distinguen de los sujetos rechazados por : 1.-ocupar una posición destacada y positiva en el sistema escolar (orientación a la tarea, participación con el profesor siempre que no suponga dependencia y no entre en conflicto con la solidaridad con sus compañeros); 2.-intentar trabajar en grupo y colaborar con los otros niños en las tareas escolares ; 3.-intercambiar el control de la relación con sus compañeros (asertividad moderada); 4.-y expresar su aceptación hacia ellos (aprobación, ausencia de rechazos, poca agresividad).

Uno de las características de la interacción entre iguales que más sistemáticamente se comprueba, reflejada en los datos resumidos anteriormente, es su marcada reciprocidad (el niño que más refuerza suele ser el más reforzado, Hartup et al.,1967 , y el niño que agrede suele ser el más agredido, Dodge y Frame,1982). Característica que se comprueba también al analizar la conducta de sujetos que no pertenecen a grupos extremos. Cuando un niño se dirige a otro durante el juego de forma amistosa és probable que obtenga una respuesta de aceptación ; mientras que cuando se dirige con exigencias suele obtener respuestas coercitivas; y cuando lo hace en forma de queja suele ser ignorado (Leiter, 1977).

A pesar de que la mayoría de los estudios realizados comprueben la relación entre posición del niño en el sistema escolar y estatus sociométrico, son muy pocos los trabajos existentes sobre la influencia que en dicho estatus puede tener la interacción diferencial en tareas escolares (las investigaciones sobre interacción se han basado generalmente en observaciones durante el juego libre).

Cooper, Marquis y Ayers-Lopez (1982) , observando la interacción entre compañeros en tareas escolares en niños de preescolar y segundo curso de enseñanza primaria, han comprobado que la relativa ambigüedad del estatus que se produce entre iguales hace que una gran parte de las conductas estén destinadas a negociar los roles asimétricos del que enseña (da información, corrige..) y el que aprende (acepta o pide información); es decir, las jerarquías de dominancia. A partir de estas observaciones, realizadas en condiciones naturales, han llegado a las siguientes conclusiones : 1.-los preescolares distribuyen sus interacciones entre todos sus compañeros, mientras que los mayores las suelen dirigir hacia sus amigos; 2.-los pequeños llaman mucho más la atención hacia sí mismos y ofrecen información sin que nadie se la haya pedido, en los mayores , por el contrario son mucho más frecuentes las interacciones de colaboración (intercambio de roles asimétricos); 3.-en otras conductas (como atender pasivamente o esperar para trabajar) no se observan diferencias entre estos dos cursos; 4.- los niños a los que se les pide más información (a los que se les concede el rol de profesor) son también los que reciben más ofertas espontáneas de enseñanza (los que parecen saber hacer de alumnos); comprobándose una vez más la estrecha reciprocidad de las relaciones entre iguales. Por lo que conocemos de los estilos de interacción de los niños de alto y bajo estatus sociométrico, podría postularse como hipótesis la existencia de un

cierto paralelismo entre sus diferencias y las encontradas por Cooper, Marquis y Ayers-López (1982) entre los sujetos de preescolar y segundo curso.

La hipótesis que nos planteamos en nuestra investigación es que existen diferencias en la forma en que los niños de alto y bajo estatus sociométrico interactúan con sus compañeros (tanto en las conductas emitidas como recibidas) cuando deben resolver una tarea. Además de conocer en qué consisten dichas diferencias, un importante objetivo de este trabajo (de cara a la elaboración de un programa de intervención) es encontrar un procedimiento de registro que nos permita captarlas sin excesiva dificultad.

F) ESTRATEGIAS DE INTERACCION, COMPRENSION DEL SISTEMA ESCOLAR Y

ADAPTACION A LA ESCUELA . HIPOTESIS IV.

Como he señalado con anterioridad, se puede interpretar la aceptación entre los compañeros como un indicio de la adaptación al sistema escolar; estrechamente relacionado, aunque diferente, del criterio más frecuentemente utilizado en este sentido: la evaluación del profesor. Existen bastantes datos que demuestran una influencia recíproca entre estas dos variables.

En primer lugar, la aceptación entre los compañeros correlaciona con medidas generales de adaptación socio-emocional (Trent, 1957; Mensh y Glidewell, 1958; Hartup, 1959). Y el rechazo de los iguales en la preadolescencia parece ser uno de los mejores predictores de serios problemas de adaptación que surgen con posterioridad; se utiliza para seleccionar "sujetos de alto riesgo" y poder prevenir así el abandono de la escuela (Ullman, 1957) o la delincuencia (Roff et al., 1972).

Por otra parte, la participación en las tareas propuestas por el profesor (Feinberg et al., 1958; Moore, 1967) y el rendimiento académico (Muma, 1965) correlacionan con el estatus sociométrico. El refuerzo proporcionado por el maestro ejerce una gran influencia en la aceptación por parte de los compañeros

(Flanders y Havumaki,1960; Horrison et al.,1983; Sutherland et al.1983). Gottman (1977) ha encontrado incluso, utilizando el analisis de cluster, un tipo sociométrico puro definido en función de las interacciones negativas que mantiene con el profesor. Y el éxito experimentado junto a los compañeros hace aumentar la orientación hacia ellos (Hartup,1970).(Puede encontrarse un análisis más detallado de esta influencia en el apartado A).

Ya expliqué (apartado D) el papel que el conocimiento de estrategias interpersonales tiene sobre las relaciones que el niño establece. Para analizar la competencia cognitiva subyacente a la adaptación escolar es preciso tener en cuenta, además de dicho conocimiento (pues en ella el niño se relaciona a nivel interpersonal), su comprensión de la escuela como sistema social (objetivos, normas y roles).

A diferencia de otros autores cognitivo-evolutivos, Turiel (1983 a) (véase el apartado A.1.) postula que el conocimiento social no se desarrolla de forma unitaria ; y distingue , en este sentido, tres ámbitos, que surgen como resultado de distintas formas de interacción social :

1.-El ámbito psicológico : conocimiento de las personas y sus relaciones (causas de la conducta, efectos de la conducta de una persona sobre otra, atributos personales...).

2.-El ámbito societal : conocimiento de los sistemas de relaciones sociales (normas, roles, formas de organización..).

3.-El ámbito moral : conocimiento sobre cómo deben ser las relaciones sociales (concepto de justicia).

Las dos medidas utilizadas en nuestra investigación tratan sobre el ámbito

psicológico (conocimiento de estrategias sociales) y sobre el ámbito societal (comprensión de los objetivos, normas y roles del sistema escolar). Una importante diferencia que conviene tener en cuenta, en este sentido, es que el niño puede interactuar directamente con las personas pero no puede hacerlo con las instituciones; razón por la cual su comprensión resulta mucho más indirecta. (Furth,1978).

Jackson (1968), en uno de los trabajos más importantes realizados sobre la vida en las aulas, señalaba : "Es curioso que se conozca tan poco qué piensan los niños de su experiencia escolar. Este hecho es especialmente sorprendente en una época como la nuestra en la que descubrir qué piensa la gente sobre cualquier tema se ha convertido en un pasatiempo nacional. Sentimos cierta curiosidad por conocer la opinión de los estudiantes de enseñanza secundaria o de Universidad, y en estos centros las encuestas son casi tan abundantes como en los supermercados. Pero lo que piensan los niños durante sus primeros años de escuela está muy poco explorado" (p. 64).

Las escasas investigaciones realizadas sobre las actitudes de los alumnos de enseñanza primaria hacia la escuela se han llevado a cabo con sujetos de los cursos superiores (a partir de 5º) . Y permiten llegar a las siguientes conclusiones : 1.-la mayoría de los niños afirman que les gusta la escuela (aproximadamente el 75%); 2.-el número de niñas que contesta en este sentido suele ser superior al número de niños; 3.-el porcentaje de respuestas afirmativas aumenta cuando en lugar de preguntar por la institución escolar se pregunta por los profesores (92%) o los compañeros (94%) .(Tennembaum,1944; Josephina,1959; Leipold,1957; Jackson,1968;Schrest, 1972; Lee, Statuto y Kedar-Voivodas,1983). Sin embargo, como Jackson (1968) señala, las respuestas de los niños , en este

sentido, suelen ser muy estereotipadas, como si siguieran un modelo convencional, pocas veces reflejan entusiasmo. Y cuando no se obliga a contestar afirmativa o negativamente bastantes alumnos expresan actitudes ambivalentes hacia la escuela.

Jackson y Getzels (1959) , estudiando a sujetos de una importante escuela privada de Chicago de los cursos 6º y 12º, a través de un cuestionario cuya puntuación podía oscilar de 0 a 60, encontraron que el alumno medio expresaba su insatisfacción en casi la mitad de las respuestas (la puntuación media obtenida fue de 37.2 y la desviación típica de 9.54).

Aunque cabe esperar que la satisfacción con la escuela este estrechamente relacionada con el éxito académico, los estudios realizados en este sentido no siempre lo han encontrado. "Quizá sea necesario que las actitudes sean extremas para que puedan influir en el éxito del alumno, pero las actitudes extremas , positivas y negativas, son probablemente mucho menos frecuentes de lo que comunmente se cree" (Jackson,1968, p. 104).

Una especial significación de cara a nuestro trabajo tiene el estudio realizado por Lee, Statuto y Kedar-Voivodas (1983) con niños de 2º, 4º y 6º curso sobre cómo perciben que es y debería ser su vida en la escuela. El punto central de esta investigación son determinadas convenciones escolares relativas a temas ecológicos (territorialidad y vida privada) , políticos (toma de decisiones respecto a custodia, instrucción y gobierno) y la valoración de la escuela como ambiente saludable, justo, importante y deseable. Y en ella llegan a las siguientes conclusiones : 1.-existe una gran discrepancia entre cómo perciben los niños que es y debe ser su estatus en

el sistema escolar respecto a las decisiones políticas (custodia, instrucción y gobierno) , puesto que creen que deberían poder participar mucho más en estos temas ; 2.-dicha discrepancia aumenta considerablemente con la edad de los sujetos (probablemente debido al desarrollo del sentido de autonomía y competencia personal así como a una creciente familiaridad con el ambiente escolar); 3.-la valoración de la escuela es, sin embargo, muy positiva en todos los cursos; e incluso aumenta con la edad de los sujetos.

Lee, Statuto y Kedar-Voivodas concluyen : "hay una divergencia paradójica entre la percepción que tienen los niños sobre cómo es y debería ser la escuela y la valoración que hacen de ella. Cabría esperar que cuando afirmaran el deseo de tener más prerrogativas de las que la escuela les permite expresaran una valoración negativa. Pero sucede precisamente lo contrario, los mayores manifiestan una superior discrepancia entre lo que es y debería ser su estatus en el sistema escolar, pero la valoran incluso más que los pequeños" (Lee, Statuto y Kedar-Voivodas,1983, p. 846).

Creo que estos resultados reflejan las diferencias existentes entre la forma de comprender la realidad social a distintas edades (8-12 años) : capacidad para tener en cuenta al mismo tiempo diversos aspectos de un fenómeno (Flavell,1977); posibilidad de hacer inferencias sobre cuestiones que no son directamente observables (Livesley y Bromley,1973; Selman,1980);

tendencia a imaginar otras posibilidades además de las que existen realmente (Inhelder y Piaget,1955; Kohlberg y Gilligan,1971); o la negación de la convención social como parte del sistema de reglas (Turiel,1978,b.; Dods-worth-Rugani,1982).

Una de las dimensiones de la comprensión del sistema escolar que evalua-

mos en nuestro estudio es el conocimiento de los roles. Teniendo en cuenta la edad de nuestros sujetos (5-7) , resulta especialmente significativa la descripción que Furth (1978) hace de este aspecto del conocimiento social en el niño de 5 a 6 años en función de una serie de limitaciones que irá superando con el desarrollo, y que le hacen ver el mundo social :

1.-Indiferenciado . No comprende las diferencias individuales entre las personas ni entre los diversos papeles institucionales.

2.-Personalizado. No diferencia entre lo personal e impersonal de los papeles sociales (es decir, entre papeles personales e institucionales). Tiene la impresión de que los adultos hacen lo que quieren hacer y que ocupan un papel simplemente por desearlo.

3.-Ordenado de acuerdo a reglas conocidas. Aunque un individuo sea maestro por el simple hecho de quererlo, luego tiene que adherirse rigurosamente a las reglas específicas que dicho rol supone.

4.-Libre de conflictos. A pesar de la contradicción anterior, los niños ven el mundo de los adultos como una sociedad en la que todos hacen tanto lo que deben como lo que quieren hacer y todos son amigos .

5.-Aceptado e identificado en sus aspectos más superficiales. Hasta tal punto que , por ejemplo, el uniforme puede crear un rol particular.

Kutnick (1980), estudiando desde una perspectiva piagetiana la percepción del profesor por el alumno desde el comienzo de la escolarización, concluye que : al entrar en la escuela, el niño tiende a mantener una intensa relación afectiva con el maestro que describe en términos figurativos similares a los que utiliza para describir la relación de dependencia-confianza que mantiene con sus padres. Al principio, esta percepción estaría influida por la disposición a la obediencia que caracteriza todas sus relaciones con los adultos;

heteronomía que se manifiesta en la aceptación incuestionable de la autoridad tanto de padres como de maestros. Pero a medida que el niño va relacionándose con sus iguales, y en la escuela con sus compañeros de clase, desarrolla la necesidad de comprender el motivo de la disciplina y de encontrar una conducta consistente por parte de la persona que la aplica.

Por otra parte, Nash (1984) ha comprobado experimentalmente que la percepción que los niños de 22 tienen de los roles de profesor y alumno depende del tipo de enseñanza recibido. Los sujetos que dos años antes habían participado en un programa que acentuaba las destrezas para el control personal de la tarea se percibían a sí mismos como responsables de su propio aprendizaje en una frecuencia muy superior a los niños que habían sido dirigidos por el profesor.

Otra de las dimensiones de la comprensión del sistema escolar que evaluamos en nuestro trabajo son las normas. En este sentido, partimos de la distinción entre el ámbito convencional y el moral (en el primero las normas son contingentes con la existencia de reglas en el contexto específico en que tiene lugar la acción y en el segundo no); así como de la constatación empírica de que incluso niños de edad preescolar pueden diferenciar estos dos ámbitos y considerar más graves las transgresiones morales que las convencionales (Nucci y Turiel, 1978; Smetana, 1981).

No conocemos estudios sobre la otra dimensión que evaluamos dentro de la comprensión del sistema escolar : sus objetivos. Es evidente, sin embargo, la importancia que puede tener en la adaptación a dicho sistema (véanse, en este sentido, los apartados A, C, D).

Nuestra hipótesis IV afirma que : 1.-el conocimiento de las estrategias de interacción social correlaciona con la comprensión del sistema escolar (normas, roles y objetivos) ; 2.-y que ambas variables correlacionan , a su vez, con la adaptación del niño a la escuela (según la evaluación del profesor y la aceptación de los compañeros).



G.-RESUMEN DE HIPOTESIS Y OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es crear las bases para un modelo de intervención educativa que favorezca la adaptación escolar y el desarrollo social del alumno a través de la interacción con sus compañeros. Para ello necesitábamos responder a las siguientes preguntas :

- 1.-¿Qué papel desempeña la familia en este proceso?
- 2.-¿Existen diferencias en el conocimiento de estrategias de interacción social entre los niños aceptados y los niños rechazados por sus compañeros?
- 3.-¿Cuál es el proceso como resultado del cual surge la aceptación o el rechazo? o ¿en qué se diferencia la interacción que los niños rechazados tienen con sus compañeros de la que tienen los niños aceptados?
- 4.-¿Qué relación existe entre la aceptación de los compañeros y otros criterios de adaptación a la escuela como es la evaluación del profesor? y ¿qué papel cumple la comprensión del sistema escolar en esta adaptación?

Las hipótesis que nos planteamos, y que he ido analizando en los anteriores capítulos son :

HIPOTESIS I: Sobre el papel de la familia .

I.1.-La educación familiar , medida a través de las actitudes de los padres en aceptación del hijo, democracia e incitación a la autonomía, correlaciona con

el estatus del niño entre sus compañeros (medido a través de la preferencia social). "

I.2.-"La clase social, medida a través de la ocupación y el nivel educativo de los padres , correlaciona con el estatus del niño entre sus compañeros".

I.3.-"La clase social , medida a través de la ocupación y nivel educativo de sus padres, correlaciona con el clima familiar , medido a través de las actitudes de los padres en aceptación del hijo, democracia e incitación a la autonomía".

Sobre el papel de la familia también nos planteamos como objetivo : 1.-conocer sus relaciones con otros aspectos del desarrollo social que , a su vez, pueden influir en el estatus del niño entre los compañeros (como formulamos en otras hipótesis); 2.-así como explorar las relaciones entre otras variables de la vida familiar (posición ordinal del niño, edad entrada en el primer centro educativo) y los diversos índices del desarrollo social.

HIPOTESIS II: Sobre el deficit o la competencia cognitiva que subyace al rechazo ó a la aceptación.

"Los niños más aceptados por sus compañeros (según el índice sociométrico de la preferencia social) se diferencian de los niños menos aceptados por un superior conocimiento de estrategias de interacción con iguales (medido a través de sus respuestas a situaciones hipótéticas)".

HIPOTESIS III: Sobre la interacción diferencial que produce la aceptación o el rechazo.

"Los niños más aceptados (según el índice sociométrico de la preferencia social) se diferencian de los niños menos aceptados en el tipo de interacción que mantienen con sus compañeros (tanto en las conductas que emiten como en las que reciben) cuando intentan resolver una tarea."

HIPOTESIS IV : Sobre adaptación a la escuela (a través de la evaluación del profesor y de la aceptación de los compañeros) , estrategias de interacción y comprensión del sistema escolar.

IV.1.-"El conocimiento de las estrategias de interacción correlaciona con la comprensión del sistema escolar (normas, roles y objetivos)".

IV.2.-"Y ambas variables correlacionan, a su vez, con la adaptación a la escuela (evaluada a través del profesor y de la aceptación de los compañeros)".

Como objetivo secundario, pero imprescindible para la intervención educativa, nos planteamos la elaboración, modificación y comprobación de los instrumentos de medida necesarios.

H) METODO

1.-SUJETOS

La muestra estudiada ha sido de 67 sujetos : 33 de primero de EGB y 34 de segundo de preescolar; dos clases completas del Colegio Nacional Narciso Yepes de Murcia (Centro Piloto del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia).

La elección del colegio se hizo en base a un doble criterio : que fuera mixto y que sus alumnos pertenecieran a diversas clases sociales. Conviene señalar en relación a esta segunda variable que difícilmente hubieramos podido encontrar otro colegio más heterogéneo. Según el baremo utilizado para puntuar la clase social (en función de la ocupación y nivel educativo de los padres) ésta podía oscilar entre 0 y 9.8. La media es de 5.1 y la desviación típica de 2.8. Hay cinco sujetos cuyas puntuaciones no llegan a 1 (la mínima es de 0.3) y 7 niños tienen puntuaciones superiores a 9 (la máxima es de 9.4).

La elección de los cursos se hizo teniendo en cuenta : la necesidad de que

hubieran pasado un año juntos (cumplida al existir también en el colegio seleccionado primero de preescolar) , con lo cual se favorece la validez de las medidas sociométricas; y la conveniencia de estudiar los mismos cursos en los que vamos a realizar la intervención educativa. Entre las razones por las que nos decidimos a llevarla a cabo en estos primeros cursos cabe destacar que en ellos el niño comienza a aprender un nuevo rol, el de alumno, y a delimitar cuál será su situación en el sistema educativo; en ellos (es decir entre los 5 y los 8 años) se establecen, en gran medida, los estilos de interacción entre iguales y el conocimiento social experimenta un considerable progreso; razones que contribuyen a la eficacia de dicha intervención educativa.

En relación a los sujetos estudiados , conviene señalar también la existencia de 6 niños de raza gitana ; es decir, un 9%, porcentaje que resulta representativo de la presencia de este grupo social en el colegio . Estos niños (2 de primero de EGB y 4 de 2º de preescolar) son objeto de un acentuado rechazo por parte de sus compañeros y obtienen, por otra parte, también las puntuaciones inferiores en estatus socioeconómico (su puntuación media en esta variable es de 0.9).

H.2.-PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se llevó a cabo de marzo a mayo. El investigador se presentó a los niños diciendo que estaba interesado en conocerles y saber algunas cosas sobre cómo hacen amigos y qué piensan acerca de ellos.

Para evaluar el estatus socioeconómico y conocer la posición ordinal y la edad del comienzo de asistencia a un centro educativo consultamos los datos disponibles en el colegio, en este sentido, gracias a un cuestionario que los padres habían rellenado dos meses antes. Ponderamos la clase social siguiendo los criterios propuestos en el Cuestionario ICS (Martínez, Burgaleta y Fernández) en relación a la ocupación y nivel educativo de los padres.

Para evaluar las actitudes de los padres ante la educación se les entregó el cuestionario elaborado para este fin con una nota que decía: "Queridos padres: Estamos realizando un estudio sobre las relaciones con los compañeros en el que ha participado esta clase. Para completarlo necesitamos vuestra colaboración. Rellenad, por favor, este cuestionario en el que se expresan una serie de opi-

niones, contestando si estais : muy de acuerdo (A); de acuerdo (a); en desacuerdo (d);muy en desacuerdo (D). Si teneis alguna duda sobre cómo hacerlo, preguntadme antes de responder. Es urgente. Muchas gracias. " Firmado (El nombre de la maestra). El hecho de que se tratase de un colegio experimental en el que con frecuencia se llevan a cabo investigaciones contribuyó, probablemente, a la colaboración de los padres. Entregaron el cuestionario contestado 59 (un 88% de la muestra). Un porcentaje muy alto, sobre todo si tenemos en cuenta que algunos de los padres no saben leer ni escribir y que, a pesar de los repetidos avisos que la maestra dirigió a estos padres para que vinieran después de la clase y ella se lo leyera y rellenara, muy pocos lo hicieron.

Se tuvo con cada niño una entrevista individual en la que se le pasaban las tres pruebas siguientes y en el orden que a continuación se menciona : cuestionario sociométrico; conocimiento de estrategias sociales ; y comprensión del sistema escolar . La duración de la entrevista fue, por término medio, de tres cuartos de hora. Se eligió el orden anteriormente mencionado porque la primera prueba facilita el comienzo de la interacción con el niño. El cuestionario de estrategias sociales se aplicaba representando con unos muñequitos las historias que en él se incluyen; lo pusimos en segundo lugar porque resultaba mucho más agradable y fácil de contestar para el niño que la tercera prueba, con lo cual contribuía a mejorar su relación con el entrevistador y a que no se fatigara mucho. Las dos últimas pruebas (conocimiento de estrategias y comprensión del sistema escolar) se llevaron a cabo siguiendo las bases del método clínico propuesto por Piaget para explorar la estructura del razonamiento infantil. Una semana después se volviéron a pasar las preguntas sobre el estatus sociométrico con el objetivo de poder calcular así su fiabilidad. Todos los niños fueron entrevistados por la misma persona.

Para evaluar la interacción con los compañeros, habíamos pensado en un principio observarla tal como se produce en condiciones naturales. Con este propósito, el investigador principal asistió a varias clases; lo cual le permitió comprobar, a través de lo que podríamos considerar "observación participativa", la validez de las medidas sociométricas y de la comprensión del sistema escolar en los casos extremos. Pero no sirvió, en absoluto, para registrar las interacciones; pues resultaba totalmente imposible oír lo que éstos decían y mucho menos poderlo entender a partir de su grabación en cinta magnetofónica. También intentamos filmar en video una clase y una asamblea (en la que se planteaban todos los incidentes surgidos durante la semana, distribuían tareas, y se alababan y criticaban unos a otros); el valor de estas filmaciones va en la misma dirección que el de las observaciones anteriormente descritas : proporciona información muy significativa de algunos de los casos más extremos, pero no sirve para un registro minucioso de las interacciones con el que poder analizar estadísticamente las diferencias existentes entre los niños de alto y bajo estatus sociométrico. Para subsanar estas limitaciones, se decidió dividir al azar en grupos de cuatro a los niños de cada clase (con el objetivo de equiparar las posibles distribuciones de los niños aceptados y rechazados y eliminar así, en la medida de lo posible, una influencia diferencial de los factores situacionales)

Se acondicionó una habitación especial para que estos grupos (de uno en uno) intentaran resolver en conjunto una tarea durante veinte minutos. Interacciones que fueron filmadas en video para su posterior análisis y que han resultado ser de un gran valor, pues nos han permitido poder modificar y mejorar considerablemente el sistema de registro. Seleccionamos una tarea de construcción porque favorece un nivel suficiente de interacción y permite que surjan determinados conflictos (agresividad, disputas por objetos, etc, Gump, 1975); permitiéndonos así que aparezcan los estilos diferenciales que pretendemos estudiar.

Antes de sacar al primer grupo de niños de la clase para realizar la tarea, explicamos que todos iban a salir en grupos de cuatro a construir una casita. Los niños ya estaban familiarizados con el video por las filmaciones anteriores en el aula. De todas formas, para que no les extrañara su presencia, les dijimos que íbamos a filmar la construcción de la casa y que después podrían verla. Creemos que esta explicación y la familiaridad con el aparato contribuyeron a que el video no les influyera ; la mayoría de los niños lo ignoró completamente . Sólo en algunos casos le prestaron atención, cuando surgían problemas entre ellos. Antes de pedirles que comenzaran la tarea volvíamos a repetir la misma consigna: "Teneis que construir entre todos una casa para estos muñecos. A ver si la haceis muy bonita. Aquí teneis los materiales y el libro de instrucciones". La necesidad de trabajar juntos o no trabajar venía determinada por el hecho de que sólo había un suelo sobre el que construir la casa y un libro de instrucciones, que fue el que originó más disputas. Tenían también material para construir un avión y cinco muñecos. Se tuvo cuidado de que la colocación del material (dentro de la caja) fuera inicialmente la misma para todos los grupos.

Por último, se pidió a las dos profesoras que contestaran un pequeño cuestionario sobre cada uno de sus alumnos (siguiendo una escala de 5 grados); así como que justificaran alguna de las puntuaciones y que lo describieran con sus propias palabras . (véase p. 161).

H.3.-INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Cuantificación de la clase social a partir de la profesión y los estudios de los padres

La ponderación está basada en la que proponen Martínez, Burgaleta y Fernández respecto a la profesión y estudios en el Cuestionario de Índice de Características de Estatus (I.C.S.) elaborado en el Departamento de Psicología Diferencial de la Universidad Complutense.

1.-Profesión del padre y de la madre :

- Empresarios de grandes compañías, cargos directivos, altos cargos de la Administración..... 6 puntos.
- Profesiones liberales (abogados, médicos, ingenieros, etc) ejerzan o no por cuenta propia, oficiales del Ejército y cargos medios de la Administración (inspectores, jefes de negociado, etc). 5 puntos.
- Pequeños comerciantes y obreros muy especializados: todos quienes poseen un pequeño negocio y los obreros de alto grado de cualificación (soldadores, matriceros) y mandos intermedios..... 4 puntos.
- Administrativos, contables, maestros, vendedores, policías..... 3 puntos.
- Obreros especializados y agentes de Orden Público, municipales y guardias civiles..... 2 puntos.
- Trabajadores no especializados (con formación mínima o nula).....1 punto.

2.-Estudios del padre o de la madre :

- Título superior.....5 puntos.
- Título medio..... 4 puntos.

- Bachiller o formación profesional.....3 puntos.
- Graduado escolar.....2 puntos.
- Escuela Primaria.....1 punto .
- Sin estudios.....0 puntos.

Cuantificamos por separado las respuestas del padre y de la madre en estos dos aspectos del I.C.S. Multiplicamos por cuatro la suma de ambas puntuaciones en profesión y por cinco la suma de las dos puntuaciones obtenidas en estudios. Sumamos estos dos productos y el resultado lo dividimos entre diez.

H.3.2.-Cuestionario de actitudes de los padres ante la educación

A pesar de haber sido elaborado hace tiempo, el instrumento de Schaefer y Bell (1958) sigue siendo actualmente el más utilizado para medir las actitudes de los padres ante la educación de sus hijos. Suele alcanzar índices aceptables de fiabilidad y correlaciona negativamente con el nivel cultural (Schaefer y Bell, 1958). En apoyo de su validez de constructo, Zuckerman y Oltean (1959) señalan las altas correlaciones encontradas con las siguientes medidas : California F Scale, Edwards Personal Preference Schedule, Minnesota Multiphasic Personality Inventory y una medida de autoestima diseñada por el propio Zuckerman.

Cuando apliqué una versión abreviada del cuestionario de Schaefer y Bell a los padres de tres colegios de Madrid : un colegio público , y dos privados (uno progresivo y uno tradicional), encontré unos resultados sorprendentes. El único factor en el que existían diferencias significativas fue el tercero (incitación a la autonomía); en el que los padres del colegio privado-progresivo puntuaban significativamente menos que los padres del colegio privado-tradicional y marginalmente menos que los del colegio público; precisamente al revés de lo que hubiera cabido esperar (Díaz-Aguado, 1982).

A raíz de estos resultados , revisé detenidamente la conceptualización de la influencia familiar así como de sus principales dimensiones (véase apartado C.2.) , comparándolas con los factores de Schaefer y Bell, y encontrando que :

1.-La democracia (evitación de decisiones arbitrarias, elevado nivel de in-

teracción verbal con los hijos, consideración de su punto de vista a la hora de tomar decisiones, explicación de las razones por las que se establecen las normas...) resulta bien evaluada a través de los items que Schaefer y Bell incluyen dentro del factor permissividad (apoyo a independencia de conductas y opiniones, actitud igualitaria, camaradería y coparticipación). Para evaluar esta dimensión (y teniendo en cuenta la ventaja que supone utilizar un instrumento sobre el que existen ya numerosos datos que apoyan su fiabilidad y validez) seleccionamos 16 items del cuestionario de Schaefer y Bell . . .

La dimensión afecto-hostilidad (aceptación-rechazo), la más ampliamente reconocida en los estudios sobre educación familiar (a través de conductas que reflejan presencia o falta de apoyo emocional, comprensión e interés por el niño), es también correctamente evaluada por la mayoría de los items de Schaefer y Bell (que, en su aspecto negativo, incluye expresiones de tendencia a doblegar al hijo, irritabilidad y rechazo a la comunicación). Debido a los importantes cambios sociales experimentados desde 1958 hasta la actualidad (frecuencia del trabajo de la mujer fuera de casa con la consiguiente redistribución de las tareas dentro de ella), dos subfactores incluidos por Schaefer y Bell dentro del rechazo (rechazo del rol de ama de casa y actitud dependiente en la madre) nos parece que no resultan hoy válidos y evitarían, además, la posibilidad de que pudieran responder al cuestionario los padres (por ser los únicos dirigidos a las madres). Como ejemplos de este tipo de items, que hemos suprimido, cabe mencionar los siguientes : 1.-"Es injusto que sea la mujer la que tenga que cargar todo el tiempo con la crianza de los hijos"; 2.-"a la mayoría de las madres lo que más les agobia es tener que estar encerradas en casa";.-"después del parto la mayoría de las mujeres necesitan más tiempo de descanso del que suelen tener". Y hemos incluido dentro de este factor dos

items nuevos que miden "orientación al castigo" : 21.-"es más eficaz castigar a un niño cuando hace las cosas mal que premiarle cuando las hace bien"; 37.-"a la hora de enseñar a los niños hay que tener en cuenta que "la letra con sangre entra". El primero de estos dos items no es realmente nuevo. Schaefer y Bell lo consideraban dentro del factor incitación a la autonomía (el factor peor evaluado por ellos) ; es un buen item pero mide otra cosa; lo único que hemos hecho, en este sentido, ha sido cambiarlo de dimensión, interpretarlo como una expresión de rechazo (orientación al castigo).

La dimensión más conflictiva, tanto en los estudios sobre educación familiar como en el cuestionario de Schaefer y Bell, es la incitación a la autonomía versus sobreprotección o indulgencia. De las tres clasificaciones revisadas en el apartado C.2. sólo la incluye Baldwin. Sin ella es imposible diferenciar dos estilos que suelen frecuentemente confundirse : el laissez-faire y el democrático (White y Lippit ,1972) ; el romanticismo y el progresismo (Kohlberg y Mayer,1972). La sobreprotección se define como un excesivo control hacia el niño (por tratarlo como si fuera más pequeño o incompetente de lo que es), que produce un retraso en su desarrollo, especialmente en lo que se refiere a su autonomía. La indulgencia es sinónimo de actitud laissez-faire ; su principal característica es dejar que el niño haga lo que quiera. Como Baldwin (1949) comprobó hace ya tiempo , la indulgencia tiene efectos similares al exceso de control; ambas parecen fomentar : pasividad, ausencia de agresividad, y de originalidad, y tendencia a tener un estatus inferior en el grupo de iguales. Schaefer y Bell incluían dentro de este factor (protección-autonomía) cuatro subfactores : aceleración desarrollo, rigor, fisgonería, hiperprotección, y refuerzo a actividad infantil . El primero de ellos (aceleración desarrollo) incluía los siguientes items : "la mayoría de los niños saben ya usar el orinal

a los 15 meses"; ."cuanto antes aprenda un niño a andar mejor será su desarrollo"; ."a los niños hay que quitarles el pecho o el biberon lo antes posible"; ."es más eficaz castigar a un niño cuando hace las cosas mal que premiarle cuando la las hace bien"(contestar afirmativamente a estos items puntuaba como un indicio de incitación a la autonomía). El subfactor refuerzo a la actividad infantil incluía , entre otros, los siguientes items : ."hay tantas cosas que aprender que no se debe dejar que los niños esten sin hacer nada"; .-"cuanto antes aprenda un niño que el tiempo es oro mejor le irá en la vida"; .-"los niños que no son ambiciosos de pequeños no llegarán muy lejos de mayores"; .-"los padres deben enseñar a sus hijos que la manera de salir adelante en la vida es estar siempre ocupados y no desperdiciar el tiempo".

Hay varias razones por las cuales estos dos subfactores, que supuestamente deberían medir incitación a la autonomía, miden actitudes con los efectos contrarios ; como se refleja en el estudio anteriormente citado, en el que se encontraba que los padres que puntuaban menos en **este** factor (los del colegio progresivo) eran los que tenían hijos más autonomos en razonamiento moral (Díaz-Aguado,1982). En primer lugar, existen importantes diferencias entre la cultura norteamericana y la española que hacen que los items del subfactor "refuerzo a la actividad infantil" tengan un significado muy diferente en cada una de estas dos culturas. Puede ser que para los sujetos de Estados Unidos evalúen su tendencia a estimular o no el desarrollo del niño; pero entre nosotros miden lo que podría considerarse como una ansiedad excesiva por el rendimiento, el dinero y la competitividad. Por otra parte, lo que Schaefer y Bell incluían en 1958 como reflejo de estimulación del desarrollo, representan actualmente opiniones tradicionales no compartidas ni por la mayoría de la población ni por los datos científicos disponibles . En lugar de medir incitación a la autonomía, miden una prisa exce-

siva porque el niño deje de serlo; incluso un cierto rechazo hacia su peculiaridad.

Es en esta dimensión en la que hemos incluido más items nuevos. Algunos los hemos elaborado a partir de las conductas que las propias maestras del centro nos describían respecto a determinadas madres ;como, por ejemplo, el item 29: "Cuando un niño de cuatro años va a una excursión escolar conviene que su madre le acompañe porque puede hacerse daño" . Otros items pretenden evaluar el reconocimiento de la importancia que el conflicto cognitivo tiene para el desarrollo de la autonomía (véase apartado A.1. y C.2.) ; como, por ejemplo, el item 8: "oir opiniones morales diferentes puede ser peligroso para los niños". Otros items nuevos son : 9 (sobrepotección respecto a relaciones con compañeros); 31 (expresión de actitud laissez-faire o indulgencia); y 44 (sobrepotección respecto a relaciones con compañeros).

FORMA DE RESPONDER AL CUESTIONARIO : Muy de acuerdo : A
 De acuerdo : a
 En desacuerdo : d
 Muy en desacuerdo:D

RESPUESTAS

- 1.-A los niños se les debe permitir opinar , aunque sea en contra de lo que piensan sus padres. ()
- 2.-Es malo que los niños se acostumbren a pensar si la madre tiene razón o deja de tenerla. ()
- 3.-Los padres deben aprender a adaptarse a los niños en lugar de esperar que siempre sean éstos los que cedan. ()
- 4.-Los hijos deben respetar a sus padres por el hecho de ser sus padres, independientemente de cómo se comporten. ()
- 5.- Algunos chicos son tan malos que por su propio bien debería enseñárseles a tener miedo a los mayores. ()
- 6.-Los niños acaban por sacar de quicio a cualquier mujer que tenga que estar con ellos todo el día. ()
- 7.-Si se les escucha demasiado los niños terminan por hacerse unos quejicas. ()
- 8.-Oír opiniones morales diferentes puede ser peligroso para los niños. ()
- 9.-Una buena madre debe vigilar los juegos de sus hijos con otros niños. ()
- 10.-Cuando los niños son mayores agradecen que se les haya educado con rigor. ()
- 11.-Una madre debe procurar saber todo lo que piensan sus hijos. ()
- 12.-Una buena madre debe proteger a sus hijos de las pequeñas dificultades de la vida. ()
- 13.-Conviene animar a los chicos para que digan a sus padres qué costumbres familiares les parecen mal. ()
- 14.-Los padres nunca deben quedar mal ante sus hijos. ()
- 15.-Dentro de lo que cabe, los padres deben tratar a los hijos de igual a igual. ()
- 16.-Con frecuencia es preciso corregir a los chicos antes de que empiecen a torcerse. ()
- 17.-Muchas veces las madres llegan a tal estado de nervios que ya no pueden aguantar a los chicos. ()
- 18.-Cuando un niño está acongojado , muchas veces lo mejor es dejarle solo. ()
- 19.-Cuanto antes se suelte un niño de las faldas de su madre mejor le irá de mayor en la vida. ()
- 20.-Un niño jamás debe tener secretos para sus padres. ()
- 21.-Es más eficaz castigar a un niño cuando hace las cosas mal que premiarle cuando las hace bien. ()

- 22.-Lo mejor para los niños es que los padres estén siempre cerca de ellos para decirles lo que tienen que hacer. ()
- 23.-Los chicos no deben hacer nada sin el permiso de sus padres. ()
- 24.-Los niños jamás deberían aprender fuera de casa cosas que les hicieran dudar de lo que les enseñen sus padres. ()
- 25.-Es injusto que sean los hijos los que tienen que ceder siempre. ()
- 26.-Un buen padre debe hacer saber al niño , desde un principio, quien es el que manda. ()
- 27.-Pocas madres pueden comportarse de forma cariñosa y tranquila durante todo el día. ()
- 28.-Si no se les mantiene un poco a distancia desde el principio , los niños vuelven loco a cualquiera con sus pequeños problemas. ()
- 29.-Cuando un niño de cuatro años va a una excursión escolar conviene que su madre le acompañe porque puede hacerse daño. ()
- 30.- Los niños educados con rigor son mejores de mayores. ()
- 31.-En general, conviene dejar a los niños que hagan lo que quieran. ()
- 32.-No debe darse a los niños tareas superiores a sus fuerzas porque se desaniman. ()
- 33.-A la hora de decidir algo en la familia hay que tener en cuenta lo que piensan los hijos. ()
- 34.-Los niños no son quien para juzgar las decisiones de sus padres. ()
- 35.-Ningún hijo debe ir en contra de la voluntad de sus padres . ()
- 36.-Los niños deben tener un poco de miedo a sus padres. ()
- 37.-A la hora de enseñar a los niños hay que tener en cuenta que' la letra con sangre entra. " ()
- 38.-Hay que corregir la maldad natural de los niños. ()
- 39.-Criar a los hijos es algo que acaba con los nervios de cualquiera. ()
- 40.-Si se les hace caso, los niños acaban por inventar problemas para tener a su madre siempre pendiente de ellos. ()
- 41.-Hay que procurar que los niños deseen hacer mejor las cosas. ()
- 42.-Cuando un chico hace algo bien , hay que animarle a que se supere. ()
- 43.-Cuando más quiero a mis hijos es cuando puedo hacerlo todo por ellos, es decir, cuando son pequeñitos. ()
- 44.-Los padres deben cuidarse mucho de que los hijos elijan bien sus amigos. ()
- 45.-Un niño debe aceptar siempre las decisiones de sus padres. ()
- 46.-Los hijos deben tener voz y voto en los planes de la familia. ()
- 47.-Para un padre puede ser necesario tener que doblegar a la fuerza la voluntad de su hijo. ()
- 48.-Cuando los hijos son egoistas o se ponen pesados, es natural que la madre "explote". ()

Sistema de corrección

Cada uno de los tres factores es evaluado a través de 16 items:

Democracia-autocracia

1, 2*, 3, 4*, 13, 14*, 15, 23*, 24*, 25, 33, 34*, 35*, 36*, 45*, 46 .

Aceptación-rechazo

5, 6, 7, 16, 17, 18, 21, 26, 27, 28, 37, 38, 39, 40, 47, 48.

Incitación a la autonomía-sobreprotección (indulgencia)

8*, 9*, 10*, 11*, 12*, 19, 20*, 22*, 29*, 30, 31*, 32*, 41, 42, 43*, 44*.

Forma de puntuar : En los items que no llevan un asterisco al lado,

A= 2 puntos positivos a= 1 punto positivo

D= 2 puntos negativos d= 1 punto negativo

En los items marcados con asterisco,

A= 2 puntos negativos a= 1 punto negativo

D= 2 puntos negativos d= 1 punto positivo.

En cada factor se hallan los puntos positivos, los negativos, y su suma algebraica.

Los valores positivos indican : democracia , en el factor I; rechazo en el factor II; e incitación a la autonomía en el factor III.

H.3.3.-Medidas sociométricas

La técnica sociométrica que vamos a utilizar es la de las elecciones. Consiste en pedir al niño que nombre a los tres niños o niñas con los que más le gusta jugar y con los que menos. Aunque el índice que vamos a utilizar como criterio de verificación de hipótesis y para seleccionar grupos de estatus sociométrico alto y bajo es la preferencia social (número de elecciones menos número de rechazos) , incluimos también por separado en la mayoría de los análisis el número de elecciones y el número de rechazos, con el objetivo de obtener más información acerca de las variables con las que se relaciona cada uno. Siguiendo la sugerencia de Peery (1979), hemos considerado también un cuarto dato acerca del estatus sociométrico del niño , el impacto social, que se obtiene sumando el número de elecciones y el número de rechazos; dimensión que podría permitir una mayor precisión sociométrica (especialmente para diferenciar a los niños aislados) y obtener información acerca de las variables que subyacen a la motivación de determinadas conductas sociales (para pasar o no pasar desapercibido).

Las preguntas número dos y número cuatro del cuestionario sociométrico están destinadas a conocer si el niño percibe adecuadamente quienes le aceptan y quienes le rechazan . La precisión perceptiva se calcula comparando las elecciones y rechazos que el niño recibe con las respuestas que da a estas dos preguntas . El número de aciertos perceptivos equivale al número de coincidencias ~~producidas~~ cuando el niño menciona que no quiere jugar con él

un compañero que efectivamente le rechaza, o cuando señala que quiere jugar con él un niño que le elige como amigo. Se produce una inversión perceptiva cuando responde que quiere jugar con él un niño que le rechaza o cuando dice que no quiere jugar con él un niño que le elige como amigo. El número de inversiones perceptivas podría estar relacionado con determinadas deficiencias atribucionales descubiertas en sujetos extremadamente agresivos. Calculamos, por último, la precisión perceptiva global restando el número de inversiones perceptivas del número de aciertos. Aunque en los estudios realizados con adultos se utilizan a veces las dos primeras medidas, no lo han sido apenas en las investigaciones llevadas a cabo con niños, su utilización puede proporcionarnos, por tanto, información desconocida de gran utilidad para nuestra intervención educativa. No nos planteamos, sin embargo, ninguna hipótesis sobre la percepción sociométrica.

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 a sus compañeros. Cuando un niño menciona a otro en la pregunta número dos, como que el primero cree que el segundo quiere jugar con él, ello significa que el segundo expresa señales de aceptación. Al número de veces que es nombrado en esta pregunta lo denominamos impresión de elector. Y al número de veces que un niño es nombrado en la pregunta número cuatro lo hemos denominado impresión de rechazo. Calculamos la 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). De esta forma, podemos obtener información indirecta de la conducta del niño hacia sus compañeros, si les expresa aceptación o rechazo.

Para obtener información sobre las posibles causas de la aceptación o el rechazo preguntamos siempre por qué después de que el niño ha contestado a las cuatro primeras preguntas. Con el mismo objetivo y mejores resultados incluimos también la técnica de Hartshorne y May "adivina quién es....", a través de la cual pueden detectarse además la existencia de estereotipos y prejuicios.

Los datos sociométricos de cada sujeto que vamos a tener en cuenta en nuestros análisis son, en resumen, los siguientes :

Estatus sociométrico

- 1.-Elecciones : número de sujetos que eligen al niño en la pregunta número uno.
- 2.-Rechazos : número de sujetos que eligen al niño en la pregunta número tres.
- 3.-Impacto social : número de elecciones más número de rechazos.
- 4.-Preferencia social : número de elecciones menos número de rechazos. Es el criterio utilizado para la verificación de hipótesis sobre estatus sociométrico y para seleccionar grupos extremos.

Percepción sociométrica

- 5.-Aciertos : coincidencias entre los compañeros que el niño menciona en la pregunta número dos y los que lo eligen en la pregunta número uno y entre los que menciona en la pregunta número cuatro y lo eligen en la pregunta número tres.
- 6.-Inversiones : coincidencias entre los compañeros que el niño menciona en la pregunta número dos y lo eligen en la pregunta número tres y entre los que menciona en la pregunta número cuatro y lo eligen en la uno.

7.-Precisión perceptiva global : número de aciertos menos número de inversiones perceptivas.

Impresión que produce

8.-Como elector : número de sujetos que eligen al niño en la pregunta número dos.

9.-Como que rechaza : número de sujetos que eligen al niño en la pregunta número cuatro.

10.-Impresión global : número de veces que es nombrado como elector menos número de veces que es elegido como que rechaza.

Otros aspectos sobre la impresión que produce en sus compañeros :
número de veces que es nombrado en cada una de las 10 categorías descriptivas del "adivina quién es...".

La fiabilidad test-retest (con una semana de diferencia) en preferencia social fue de 0.89.

NOMBRE

CURSO

EDAD

CUESTIONARIO SOCIOMETRICO

1.-¿Quienes son los tres niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar?.

¿Por qué?.

2.-¿Quienes son los tres niños o niñas de tu clase a los que más les gusta jugar contigo?

¿Por qué crees que les gusta?

3.-¿Quienes son los tres niños o niñas de tu clase que menos te gustan (con los que menos te gusta jugar)?

¿Por qué?

4.-¿Quienes son los tres niños o niñas de tu clase a los que menos les gusta jugar contigo?

¿Por qué crees que no quieren jugar contigo?

5.-¿Te gustan las adivinanzas?Adivina, adivina quién es el niño o la niña de tu clase que :

Tiene más amigos

El más triste

Al que más quiere la señorita

El más alegre

El que más ayuda a los otros niños

El que más sabe

El que menos amigos tiene

El que más molesta a los demás

El que menos sabe

Al que menos quiere la señorita

H.3.4.-Cuestionario sobre estrategias de interacción entre iguales

El cuestionario consta de ocho historietas que son representadas al niño mediante unos muñecos. Su elaboración se ha basado en : la revisión de las investigaciones anteriores realizadas sobre este tema (véase apartado D) y un estudio exploratorio sobre las interacciones espontáneas entre iguales durante el recreo (Díaz-Aguado, 1983); a través del cual pudimos conocer cuáles son los objetivos más frecuentes, qué estrategias utilizan para lograrlos y cuáles son los resultados que obtienen con ellas.

Los protagonistas de las historietas del cuestionario pretenden lograr los siguientes objetivos : 1.-iniciar relaciones (nº : 1, 4, 5); 2.-resolver conflictos (nº: 3, 4, 7); 3.-ayudar a otro niño (nº : 2, 7, 8); 4.-y conseguir objetos (nº: 3, 6, 7).

Para su corrección se tienen en cuenta las dimensiones del conocimiento de estrategias de interacción más relacionadas con la adaptación social y, especialmente, con el estatus sociométrico; es decir;

1.-La cantidad de estrategias elaboradas que el niño sugiere como posible solución a los problemas planteados (Weinstein, 1969; Rubin, 1981; Corsaro, 1981; Asher y Reshaw, 1981). Una estrategia es tanto más elaborada cuantos más actos

indirectos suponga para lograr la meta. Por otra parte, la elaboración también depende del nivel de conocimiento psico-social que implique. En función de estos dos criterios hemos diferenciado dos tipos de estrategias: directas (o simples) e indirectas (o elaboradas) .

2.-La cantidad de estrategias negativas (respecto a sus consecuencias en la relación con el otro niño) o agresivas que el niño plantea para conseguir los objetivos propuestos (Asher y Reshaw,1981) . En función de este criterio hemos diferenciado las estrategias agresivas de las no agresivas.

El procedimiento utilizado para calcular la puntuación de cada niño en conocimiento de estrategias de interacción entre iguales es el siguiente:

1º) Se cuenta el número de estrategias diferentes mencionadas como posible solución a los problemas planteados .

2º) Se cuenta el número de estrategias indirectas o elaboradas . (*)

3º) Se cuenta el número de estrategias agresivas. (*)

La fórmula utilizada para el cálculo de la puntuación final es : nº de estrategias indirectas menos número de estrategias agresivas , dividiendo el resultado de esta operación entre el número total de estrategias diferentes sugeridas .

(*) Cuando el niño repite una estrategia indirecta en dos situaciones distintas obtiene 0.5 por la segunda y tercera repetición . De tal forma que repitiendo una misma estrategia tres o más veces puede obtener una puntuación máxima de 2 puntos en este apartado. Con la repetición de estrategias agresivas se hace lo mismo.

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE INTERACCION SOCIAL

- 1.-"Juan (Ana)^{*} acaba de llegar a un colegio nuevo y tiene muchas ganas de hacerse amigo (a) de un niño (a) que está sentado en la mesa de al lado. ¿Qué puede hacer para conseguirlo? "
- 2.-"Pablo (Eva) se encuentra en el recreo con un niño más pequeño que está llorando porque se ha caído. ¿Cómo puede consolarlo?"
- 3.-"Un día Enrique (Cristina) llevó un coche de juguete (una muñeca) al colegio y un niño (a) de su clase se lo quitó. ¿Qué podía hacer para que se lo devolviera?"
- 4.-"Fernando (Rosa) tiene muchas ganas de jugar con el tren (la cocina) que le han regalado en su cumpleaños, y su hermano (a) tiene ganas de ver la televisión. ¿Cómo puede convencerle para que juegue con él al tren (a hacer comiditas)?"
- 5.-"Al salir al recreo , Pedro (Marta) se encuentra a cuatro niños (as) jugando a las adivinanzas (al escondite) y le apetece mucho jugar con ellos. ¿Qué puede hacer para que le dejen jugar?"
- 6.-"Cuando Juan (Ana) salía un día de clase vió que Fernando tenía unos caramelos y le pidió uno, pero Fernando le contestó que le quedaban pocos. ¿Cómo podía convencerle para que le diera ?".
- 7.-"Enrique (Cristina) ve que unos niños (as) le han quitado el bocadillo a un amigo (a) suyo. ¿Qué puede hacer para que se lo devuelvan?"
- 8.-"Fernando (Rosa) se encuentra un día con unos niños de la clase de al lado que se están riendo de Jaime (María Pilar) , un niño (a) más pequeño, y se da cuenta de que Jaime (María Pilar) está muy triste . ¿Qué puede hacer para que no se rían de él(ella)?"

(*) Se utilizan personajes del mismo sexo que el del niño entrevistado.

Incluimos, a continuación, algunos protocolos como ejemplos de los diferentes tipos de estrategias sugeridas :

1.-"Juan (Ana) acaba de llegar a un colegio nuevo y tiene muchas ganas de hacerse amigo (a) de un niño (a) que está sentado en la mesa de al lado. ¿Qué puede hacer para conseguirlo?".

1A-(6 años y cinco meses) : "Juntarse a él (¿y cómo se junta?) pues..poniendose
(1)
al lado y siendo su amigo. (¿Puede hacer algo más para conseguir que sea su ami-
(2)
go?) Preguntarle si puede ser su amigo . (¿Y puede hacer alguna otra cosa?).....
Juntarse a él. (Y si juntándose a él todavía no se hacen muy amigos, ¿qué más
puede hacer?) Pues hacerse amigo de otro niño.(¿Para hacerse amigo del nuevo?) No."

La estrategia (1) se considera indirecta ; coincide con lo que Rubin (1980) y Corsaro (1979) describen como aproximarse para favorecer la interacción y no recibir así la negación que suelen suponer las preguntas directas. Un ejemplo de este segundo tipo es la estrategia (2) . La tercera respuesta no se considera estrategia pues no está orientada a la consecución del objetivo propuesto. Y refleja una tendencia general de este niño de raza gitana a abandonar la interacción cuando surge alguna dificultad o recibe una negación.

1B-(6 años y 7 meses) : "Hacer un favor si ella se lo pide (1) (¿y así se hará su amiga?) Si.(¿Por qué?) Por que todos queremos que nos hagan favores. (¿Qué más puede hacer para hacerse su amiga?) Decirle : oye, ¿te gustaría ser mi amiga? (2); oye ¿cómo te llamas? yo me llamo Ana ¿y tú?. (3) (¿Podría hacer algo más ?) Sí , invitarle a su casa"(4).

Las estrategias (1), (3) y (4) se consideran indirectas o elaboradas; y la estrategia (2) , aunque la forma de preguntar refleja una mejor capacidad de comunicación, se considera dentro de la misma categoría que la estrategia (2)

del protocolo anterior (preguntar directamente si quiere ser su amigo?). La niña del protocolo B es una de las más aceptadas de su clase.

2.-"Pablo (Eva) se encuentra en el recreo con un niño más pequeño que está llorando porque se ha caído. ¿Cómo puede consolarlo?".

2A-(6 años y cinco meses) : "Llevarle con su madre (1) (¿y si no encuentra a su madre?) Pues curarle (2) (¿y si el niño sigue triste porque todavía le duele?, ¿puede hacer algo más?) Ponerle un chupete(3)(¿Por qué crees que así se consolará?) Porque los niños pequeños se callan cuando les ponen un chupete. (Y si no le gusta, ¿puede hacer algo más?) No."

Las estrategias (1) y (2) se consideran directas o poco elaboradas. La estrategia (3) se considera , sin embargo, indirecta o elaborada pues implica un cierto conocimiento de cómo ayudar a un niño pequeño que llora distinto de recurrir al adulto (que siempre se considera como estrategia poco elaborada) o eliminar directamente la causa del problema.

2B-(6 años y 7 meses) : "Decirle no llores (1), ¿por qué te has caído? (2). (¿Crees que así se consolará?) Bueno, ¿quieres un caramelo?(3).(¿Por qué crees que eso le consolará?) Porque yo se lo doy a mi hermano y ya no lloró. (¿y si al niño no le gustan los caramelos?) Decirle que llorando no puede arreglar las cosas (4). (¿Puede hacer alguna otra cosa?) No. "

La estrategia (1) se considera directa o poco elaborada. Las estrategias(2), (3) y (4) (preguntar por la causa del problema, dar un objeto deseado y ofrecer un argumento en contra de la conducta que se quiere eliminar) se consideran estrategias elaboradas para consolar a un niño pequeño.

3.-"Un día Enrique (Cristina) llevó un coche de juguete (una muñeca) al colegio y un niño(a) de su clase se lo (a) quito, ¿qué podía hacer para que se lo(a) devolviera?".

(1)

3A- (6 años y 5 meses): "Decírselo a su señorita (¿te parece que es lo mejor que puede hacer para conseguir el coche?) Sí. (¿Por qué?) Porque sí. (Y si no está la señorita, ¿qué puede hacer?) Decírselo a un profesor. (Y si no hay ningún profesor). Decírselo al director. (¿Puede hacer algo más para conseguir su coche?) No".

Las tres respuestas como solución al problema hacen referencia a una misma estrategia : recurrir al adulto para resolver el conflicto y conseguir el objeto. Se trata de una estrategia poco elaborada que surge frecuentemente en las historias 3, 4 y 7. Se considera, por otra parte, negativa para la relación.

3B-(6 años y 7 meses) : "Oye dame la muñeca (1), si no me la das vas a ir a la seño(2). (Y si no se la da, ¿qué más puede hacer?) Damela y si quieres juegas conmigo. Si quieres tú eres la mamá que tenía la muñeca. (¿Por qué crees que así se la devolverá?) Porque como ella quería la muñeca es como si fuera suya".

Las estrategias (1) y (2) son directas o poco elaboradas : pedir el objeto quitado o amenazar con delatar a la otra niña a la profesora. Esta segunda es considerada además como una estrategia agresiva o negativa para la relación . La estrategia (3) es elaborada y refleja un elevado nivel de conocimiento psicosocial para resolver un conflicto tratando de satisfacer los intereses de todos y utilizando el significado de los roles en el juego ("porque como ella quería la muñeca es como si fuera suya" al hacer de mamá).

4.-"Fernando (Rosa) tiene muchas ganas de jugar con el tren (la cocina) que le han regalado en su cumpleaños, y su hermano (a) tiene ganas de ver la televisión. ¿Cómo puede convencerle para que juegue con él al tren (a hacer comidas)?".

4B.--(6 años y 7 meses): "Decirle:oye como ha sido mi cumpleaños si quieres jugamos a las mamas y estábamos viendo el cine.(1) (¿Así querrá jugar con ella?) Sí, porque puede ver la televisión que es lo que ella quiere. (Pero, entonces Ana no consigue lo que quería que era jugar con la cocina) Después de que ven el cine se van a jugar con la cocina (Y si la hermana no quiere). Le dice: yo he visto el cine ahora tú ven a hacer la comida".
(2)

La estrategia (1) es claramente indirecta y refleja un alto nivel de conocimiento psicosocial. Consiste en satisfacer primero el deseo de la hermana al mismo tiempo que se empieza ya el juego (dando un significado simbólico al hecho de ver la televisión) y después se continúa jugando a las comiditas. El hecho de recordar que es su cumpleaños resulta significativo pues suele suponer ciertos privilegios. La estrategia (2) también es indirecta y consiste en tratar de convencer utilizando la reciprocidad como argumento.

4C.--(5 años y 8 meses) : "Si no le deja, Fernando castiga al hermano.(¿Cómo?) La mamá le pega al hermano. (Pero, ¿qué puede hacer Fernando para que el hermano juegue con él?) Apagar la tele (1) (¿qué podrías hacer para que tu hermano jugase contigo?)
(2)
Cojo un balón y lo tiró por la ventana (¿para que juegue contigo tu hermano tirarías el balón por la ventana?)(¿y así tu hermano que haría?) Y después mi hermano se lo dice a mi papá. (¿Y qué pasa?) Mi papa me castiga (¿Puedes hacer algo más para que tu hermano juegue contigo?) No."

El niño del protocolo C (de raza gitana) parece no comprender la mayoría de las situaciones. Responde terminando la historia más que señalando estrategias posibles para los objetivos propuestos. Sus finales son todos sumamente violentos. A veces parece que considera estas acciones como un medio para lla-

mar la atención y así obtener lo que quiere o , por lo menos, superar el obstáculo con el que se enfrenta (en esta historia la atención a la televisión). Es uno de los niños más agresivos de todos los observados en esta investigación. En este sentido, sus respuestas a las situaciones hipotéticas coinciden con su conducta. La estrategia (1), eliminar la causa del problema, es directa y negativa por sus consecuencias para la relación con el hermano. Consideramos la otra respuesta como estrategia porque a pesar de que no le parece eficaz , la propone como una forma posible de intentar que el hermano juegue con él. Se trata de una estrategia negativa e indirecta.

4.D.-(6 años y 7 meses) : "Pues , cambiándole el canal de la tele y así hay una cosa que no le gusta y se va a jugar. (1) (¿Podría hacer alguna otra cosa?) No sé. (Y la hermana, ¿no se enfadaría?) no porque le dice que se ha terminado el otro programa".

La estrategia sugerida en este protocolo es considerada indirecta , implica un cierto nivel de elaboración; aunque, por otra parte, resulta de carácter negativo respecto a sus consecuencias para la relación con la hermana.

5.-"Al salir al recreo, Pedro (Marta) se encuentra a cuatro niños (as) de la clase de al lado jugando al escondite (adivinanza) y le apetece mucho jugar con ellos (as). ¿Qué puede hacer para que le dejen jugar?".

5E.-(5 años y 8 meses) : "Decirles, ¿si me dejais jugar yo me la quedo y cuento hasta diez?. (1) (¿Por qué crees que así le dejaran jugar? Porque sí. (Si no le hacen caso, ¿puede hacer alguna otra cosa para que le dejen jugar? No!"

La estrategia sugerida en el protocolo E es considerada indirecta y supone

un cierto conocimiento, aunque no se sepa explicar, de que es más fácil ser admitido en un grupo de juego si se acepta la peor parte en él.

5F.-(6 años y 6 meses) : "Darle un duro y entonces juega (1) (Y si no le hacen caso, ¿qué más puede hacer?) Pues ir al que se ha inventado el juego y decirselo.(¿Por qué crees que si se lo dice al que se lo ha inventado le dejarán jugar?) Porque es el que manda"(2).

Las dos estrategias sugeridas son elaboradas : dar algo a cambio de ser admitido en el juego (1) y preguntar si puede jugar al líder del grupo (2). La segunda refleja , además, un elevado nivel de conocimiento de la interacción .

6.-"Cuando Juan (Ana) salía un día de clase vió que Fernando tenía unos caramelos y le pidió uno ; pero Fernando le contestó que le quedaban pocos . ¿Cómo podía convencerle para que le diera un caramelo?".

6A.-(6 años y 5 meses): "Pedírselo (1)(Y si así no se lo daba, ¿qué más podía hacer?) Comprarse uno. (Y, ¿no podía hacer nada más para que Fernando le diera un caramelo?) No, su madre le da un duro y se compra uno".

Si se compara la respuesta dada por este niño en esta historia y en la primera (protocolo 1A) puede encontrarse una misma tendencia a abandonar la interacción cuando surge una dificultad ; lo cual refleja la baja asertividad de este niño de raza gitana (uno de los niños más rechazados de su clase)en las situaciones hipotéticas. La única estrategia sugerida es directa (pedírselo) y poco elaborada.

6G.-(6 años y 10 meses) : "Comprarse él una bolsa.(Pero en ese momento no tiene

dinero y no se los puede comprar, ¿qué podía hacer entonces para convencer a Fernando de que le diera un caramelo?) Pedirle a su madre perras y comprarse él unos (¿No podía hacer nada más?) No".

En este protocolo no se sugiere ninguna estrategia. Corresponde también a un niño de raza gitana, compañero de clase y amigo del anterior e , igual que él, uno de los más rechazados. Sus respuestas en este tipo de situaciones son bastante similares.

6B.-(6 años y 7 meses): "Oye que tienes muchos (1); dame uno y mañana te traigo una muñeca y te la de⁽²⁾jo . (¿Puede hacer algo más?) Si quieres jugamos a las mamás y eso es la comida ⁽³⁾ . (¿Por que crees que así le dará el caramelo?) Porque así lo hago yo y me lo dan".

Las tres estrategias sugeridas son elaboradas : argumentar que el otro tiene muchos (1); ofrecer como intercambio el juego utilizando la comida como instrumento (3); y prometer un juguete prestado (no presente) a cambio del caramelo (2).

7.-"Enrique (Cristina) ve que unos niños (as) le han quitado un bocadillo a un amigo (a) suyo. ¿Qué puede hacer para que se lo devuelvan?".

7G.-(6 años y 3 meses): "Decírselo a la señorita (1),(Y, si no está la señorita, ¿qué puede hacer?) Quitárselo (2) .(¿Puede hacer alguna otra cosa?) No".

Las dos estrategias sugeridas son directas y de caracter negativo por sus consecuencias para la relación entre iguales.

(1)
7H.- (6 años y dos meses): "Decirles: oye devolvérselo. (Y si no se lo devuelven,
(2)
¿qué más puede hacer?) Bueno, pues un trocito para cada una". (¿Crees que así
se lo devolverán?) Sí, porque ellas también tienen un poco".

La estrategia primera es una petición directa y la segunda , la propuesta de repartirse el bocadillo y así resolver el conflicto , es positiva y elaborada.

7I.- (6 años y tres meses) : "Tiene que pelearse con ellos, pegarles una patada, dejarles desmayados (1) y devolverle el bocadillo a su amigo.(¿Puede hacer alguna otra cosa para conseguirlo o sólo eso?) Sólo eso .(¿Por qué crees que así se lo devolverán?) Porque él se lo quita".

La única estrategia sugerida por este niño es muy poco elaborada y es de carácter claramente negativo (agresivo) respecto a las consecuencias para la interacción entre iguales.

8.-"Fernando (Rosa) se encuentra un día con unos niños de la clase de al lado que se están riendo de Jaime (María Pilar), un niño más pequeño, y se da cuenta de que Jaime (María Pilar) está muy triste. ¿Qué puede hacer para que no se rían de el (ella)?".

8J.- (5 años y 11 meses) : "Decírselo a su señorita (1) (Y si no hay ninguna señorita cerca, ¿qué puede hacer?) Decirle al pequeño que se ría él de ellos, porque él, si se rien de él, entonces él tiene que reirse de ellos. (2)
(¿Crees que así dejarán de reirse los otros?) Sí . (¿Por qué?) No se. (¿Puede hacer algo más para que no se rían?) No."

La primera estrategia es directa y de consecuencias negativas para la interacción entre iguales; consideramos, por el contrario, como indirecta, (elabora-

da) la segunda (utilizar la reciprocidad como argumento) y de carácter no negativo.

8D.--(6 años y 4 meses): "Decirles: oye¿por qué no os reís de vuestro padre y le
(1)
dejáis en paz?(¿Puede hacer algo más para que no se rían de ella?) Dejarla en
(2)
paz, por favor , es más pequeñita que vosotras. (¿Por qué crees que diciéndoles
eso dejarán de reirse?) Porque no está bien reirse de los pequeños.(¿Puede ha-
cer algo más?) No."

Las dos estrategias sugeridas son indirectas. La primera es de carácter ne-
gativo (agresivo) . Y la segunda, por el contrario, es positiva respecto a las
consecuencias para la relación con los otros niños (resaltar la inferioridad de
la pequeña).

H.3.5.-Cuestionario sobre comprensión del sistema escolar

En el apartado F (pp. 106-113) expliqué los resultados e hipótesis en los que se ha basado la elaboración y corrección del cuestionario sobre la comprensión del sistema escolar. Este cuestionario evalúa tres aspectos diferentes :

1.-Comprensión de los objetivos de la escuela como sistema de enseñanza-aprendizaje. Es evaluado directamente a través de las preguntas 4 y 5. Aunque las tres primeras preguntas están destinadas a conocer la actitud del niño hacia la escuela (en este trabajo con carácter meramente exploratorio), proporcionan información indirecta acerca de la comprensión de los objetivos y tareas escolares: (Jackson,1969; Lee, Statuto y Kedar-Voivodas,1983).

2.-Comprensión de los roles implicados en el sistema escolar (Furth,1978; Kutnick,1980; Nash,1984). Es evaluada a través de las preguntas : 9, 10, 11 y 12.

3.-Comprensión de las normas en el ámbito escolar :diferenciación entre normas convencionales y normas morales (Turiel 1978; 1983; Dodsworth-Rugani,1982; Nucci y Turiel,1978; Smetana,1981). Es evaluada a través de las preguntas: 6, 7, 8 y 13.

CUESTIONARIO SOBRE COMPRENSION DEL SISTEMA ESCOLAR

- 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? ¿Hay algo del colegio que no te guste? ¿Por qué?
- 4.-¿Por qué hay que venir al colegio?
¿Si no existieran los colegios, qué pasaría?
- 5.-¿Qué es lo más importante de todo lo que haces en el colegio?
¿Por qué?
- 6.-En el colegio,¿podeis hacer todo lo que querais o hay algunas cosas que podeis hacer y otras que no?
- 7.-Si la señorita dejara pegar a otros niños, ¿estaría bien hacerlo?¿Por qué?.
- 8.-Si la señorita dejara entrar sin guardar fila, ¿estaría bien hacerlo?
¿Por qué?
- 9.-¿Para qué está la señorita?,¿qué es lo que tiene que hacer?
- 10.-¿Puede enseñarte alguien más? ¿Por qué?
- 11.-¿Para qué está el director del colegio? ¿Quién manda más el director o la señorita? ¿Por qué?
- 12.-¿Si el director dijera que no hicierais fila y la señorita que sí ¿a quién deberíais hacer caso? ¿Por qué?
- 13.-¿Hay algo de lo que se hace en el colegio que te parezca mal?
¿Qué podrías hacer para cambiarlo?

La puntuación de la comprensión del sistema escolar se ha realizado de la siguiente manera:

1.-Comprensión de objetivos escolares . Se da un punto por cada objetivo comprendido :

- 1.1.-Referencia al aprendizaje como medio para alcanzar una superior competencia ; general o específica .
- 1.2.-Referencia al aprendizaje como preparación para la vida futura,
- 1.3.-Referencia al aprendizaje como preparación para el trabajo.
- 1.4.-Referencia a la superior especialización respecto a la educación familiar.

.-Cuando hace referencia al aprendizaje con insuficiente explicación, aludiendo por ejemplo, a que hay que aprender porque lo dice algún adulto, se puntúa 0.5.

2.-Comprensión roles . Cuando diferencia los ámbitos en el desempeño de los dos roles escolares estudiados (director y profesor) entre sí y respecto al alumno se puntúa 1. Cada una de las demás referencias a atribuciones específicas del rol de profesor y del rol de director se puntúa 0.5.

3.-Comprensión normas . La diferenciación entre normas convencionales y morales en el ámbito escolar puntúa 1. Por cada norma sugerida espontáneamente por el niño y adecuadamente comprendida se puntúa 0.5.

La puntuación máxima que se puede alcanzar en cada una de los tres aspectos es de tres puntos. Por consiguiente, la puntuación total máxima en comprensión del sistema escolar es de 9 puntos.

Incluyo a continuación algunas respuestas obtenidas en el cuestionario sobre la comprensión del sistema escolar con sus respectivas puntuaciones:

1.-Comprensión de objetivos escolares (¿Por qué hay que venir al colegio?

Si no existieran los colegios , ¿qué pasaría?)

1.A.--(6 años y cinco meses) : "Por el recreo, (¿Por qué hay que venir al recreo?) Porque no hay que saltar la valla. (¿Por qué no 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".

La puntuación obtenida por este niño en comprensión de objetivos escolares es de cero.

1.L.--(6 años y siete meses) : "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 que sirve leer?) para leer los carteles y saber las calles y las señales (1). (Si no vieras al colegio, ¿te pasaría alguna otra cosa?) que luego no podrías ganar dinero (2).(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, ¿quién se la daría?) No lo se."

La puntuación obtenida por este niño en comprensión de objetivos escolares es de 2 : un punto por la referencia al aprendizaje de la lectura para lograr una competencia específica fuera del sistema escolar y un punto por la referencia a la preparación para poder ganar después dinero.

2.-Comprensión de los roles que componen el sistema escolar (La pregunta con la que se inicia es : ¿para qué esta la señorita?, ¿qué es lo más importante de todo lo que tiene que hacer?)

IG.-(5 años y 8 meses) : "Para darnos la hoja.(¿Y para qué os da la hoja?) Para que la hagamos.(¿Por qué teneis que hacerla?)Por qué nos la da la señorita. (Pero, ¿para que sirve la hoja?) No lo se. (¿Para qué está el director?) Para abrir la puerta . (¿Tiene que hacer alguna otra 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".

La puntuación obtenida en el protocolo C en comprensión de roles escolares es de cero puntos.

IB.-(6 años y 7 meses) : "Para enseñarnos (¿Y que tiene que hacer para enseñaros?) Explicarnos cómo se hacen las cosas y decirnos cuando las hemos hecho mal (1). (Para qué está el director?) Para dirigir el colegio, mandar las ordenes 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 director dice que hagais fila y la señorita dice que no, ¿a quién debeis hacer caso?) Depende de donde digan (cerca de donde la haceis todos los días)No se que contestar (lo que a tí te parezca) Para el director está prohibido meterse en eso. La señorita se sabe mejor las leyes de las filas que el director. (Entonces, ¿a quién deberíais hacer caso?) A la señorita."

La puntuación obtenida en el protocolo B en comprensión de roles escolares es de tres puntos: un punto por diferenciar los ámbitos en los que deben desempeñarse cada uno de estos dos roles (el colegio y la clase) , un punto por explicar una atribución importante del rol de profesor y un punto por explicar una atribución importante del rol de director.

3.-Comprensión de normas escolares (La pregunta con la que se inicia es:

¿En el colegio podeis hacer todo lo que querais o hay algunas cosas que podeis hacer y otras que no?)

3K.-(6 años y 5 meses) : "No podemos comer en clase ni pelearnos. (¿Hay alguna otra cosa que no podais hacer?) No se. (¿Qué es peor comer en clase o pegar a un niño?) Pegar a un niño . (Por qué?) Porque le puedes hacer sangre.(Si la señorita dejara comer en clase, ¿podrís hacerlo?) No (¿Por qué?) Porque haríamos migas y mancharíamos los trabajos. (Y si os pusierais de acuerdo para guardar los trabajos mientras comiais y luego lo limpiarais todo?) Entonces sí. (¿Si la señorita dejara pegar a un niño, ¿estaría bien hacerlo?) No. (¿Por qué?) Porque le podríamos hacer daño. (Y si os pusierais todos de acuerdo, ¿podrías pegar?) No (¿Por qué?) Ya te lo he dicho antes, porque nos hacemos daño."

La puntuación obtenida en el protocolo anterior es de 2 puntos : un punto por diferenciar correctamente el ámbito moral del convencional y 0.5 por cada una de las dos normas explicadas (no comer en clase y no pegarse).

H.3.6.-Sistema de registro de las interacciones entre iguales

En el apartado E expliqué los resultados e hipótesis en función de los cuales incluyo en el sistema de registro de las interacciones determinadas categorías conductuales y no otras; así como las razones por las cuales se atribuyen a dichas categorías efectos positivos o negativos para la relación con los compañeros.

El procedimiento utilizado para registrar las interacciones se centra en el niño seleccionado (de alto o bajo estatus) y trata de recoger todas sus conductas que pueden influir en la relación con los otros niños así como las que éstos le dirigen . El hecho de reservar una fila para cada conducta permite reconstruir a posteriori la secuencia de la interacción ; para analizar, por ejemplo, si los contactos negativos o positivos son iniciados por él o por los demás. Es importante, por tanto, que el observador tenga sumo cuidado en registrar las conductas en la casilla correspondiente (dirigida por el sujeto seleccionado o dirigida por otro niño y recibida por él). Además de conductas positivas (que dirige y que recibe) y de conductas negativas (que dirige y que recibe) ; incluyo aparte 6 categorías ; bien porque sus efectos para la interacción con los compañeros no estén muy claros , porque no se dirijan a ningún niño en concreto o porque supongan la acción conjunta del sujeto seleccionado y de otro niño.

Las categorías utilizadas para registrar las interacciones con los compañeros en tareas son las siguientes :

1.-Trabajo individual (T. indiv.) : está centrado en la tarea de forma aislada sin ni siquiera imitar ni prestar atención a otro niño.

2.-Recurre o pide algo al adulto (Pide adult.) : se incluyen aquí todas las conductas que el niño dirige al adulto excepto las que representan una agresión para otro niño , que se deben incluir dentro de las conductas negativas que dirige.

3.-Pasividad (Pasiv.) : está quieto sin hacer nada, ni siquiera presta atención a otro niño.

4.-Atención sobre sí mismo (At. sí): llama la atención sobre sí mismo.

5.-Atención sobre la tarea (At. tarea): llama la atención sobre la tarea.

6.-Colabora : trabaja con otro (s) niño (s); va alternando los papeles asimétricos de profesor (dar información) y alumno (recibirla).

CONDUCTAS POSITIVAS: conductas que funcionan como refuerzo de la conducta de otro niño o/y que le dan al otro un estatus superior.

7.-Atención pasiva (At. pas.) : mira a otro niño sin hacer nada.

8.-Acepta o imita (Acep. Imit.): acepta la sugerencia o la petición de otro niño o/y el papel que el otro niño se otorga ; o le imita.

9.-Pide información o ayuda (Pide Inf. Ayuda): pide información o pide ayuda, dándole al otro un estatus superior.

10.-Da o comparte objetos (Da Obj.): da o comparte objetos o materiales de juego.

11.-Alaba : elogia o anima.

CONDUCTAS NEGATIVAS : conductas que actúan como castigo para el otro niño o que le dan un estatus inferior.

12.-Dirige u ordena: el niño que dirige u ordena a otro se está otorgando a sí mismo un estatus superior en la relación.

13.-Falta de respuesta (Falta R.): cuando no responde a las conducta (positiva o negativa) que otro niño le dirige . Si se niega explícitamente a responder se incluye dentro de la categoría "rechazo".

14.-Rechaza o critica (Rech.) : se incluyen aquí las objeciones, críticas y rechazos explícitos al papel o la sugerencia de otro niño.

15.-Obstáculo tarea (Obsta. tarea): conductas que estorban o impiden la realización de la tarea que otro (s) niño (s) estan intentando realizar.

16.-Disputa por objetos (Dis. obj.) : se incluyen aquí las conductas centradas en objetos cuando éstas inician una interacción negativa; la simple petición del objeto no se incluye salvo cuando el otro niño está utilizándolo.

17.-Agresión física (Ag. física) : pega, empuja.

18.-Recorre al adulto (Rec. Adul.): se incluyen aquí las conductas mediante las cuales el niño agrede a través del adulto a otro niño, por ejemplo delatándole.

Una vez registradas las interacciones (siguiendo un muestreo temporal de un minuto cada tres) , se suma el total de las conductas del sujeto ,por una parte, y,por otra, el total de las conductas recibidas (incluyendo en ambos casos las faltas de respuesta) . Y se calculan dentro de estos dos totales los porcentajes de cada categoría.

H.3.7.-Cuestionario de evaluación del alumno por el profesor

En el apartado A explico los criterios por los que he incluido las preguntas 1, 2, 3 y 6. A través de ellas se pretende evaluar cómo percibe el profesor la adecuación del niño al rol de alumno ; aspecto que es considerado actualmente como el más importante para explicar su interacción con él (Díaz-Aguado, 1983a); es decir, si piensa que el niño ha logrado aprender el "currículum oculto" y adecuarse a las expectativas del sistema escolar, o no ha logrado hacerlo.

Las preguntas número 4 y 5 están destinadas, respectivamente, a obtener un criterio para validar las medidas sociométricas de aceptación y el cuestionario de actitudes de los padres ante la educación. Teniendo en cuenta el estudio de Connolly y Doyle (1981) en el que se demuestra que la evaluación que el profesor hace de la competencia social del niño con sus compañeros alcanza superiores índices de fiabilidad y validez (respecto a su relación con observaciones conductuales) que las medidas sociométricas tradicionales.

CUESTIONARIO DE EVALUACION DEL ALUMNO POR EL PROFESOR

PROFESOR :

Nombre del alumno :

1.-Consideras que como alumno en general es :

Muy bueno Bueno Regular Malo Muy malo

2.-¿Por qué?

3.-¿Suelen ser oportunas sus intervenciones en clase?

Mucho Bastante Regular Poco Muy poco

4.-¿Es aceptado por sus compañeros?

Mucho Bastante Regular Poco Muy poco

5.-¿Cómo es la influencia del ambiente familiar en que vive?

Muy buena Buena Regular Mala Muy mala

6.-Describe brevemente a este alumno con tus propias palabras:

I) RESULTADOS

I.1.- Sobre el papel de la familia

I.1.1.- Actitudes de los padres ante la educación y estatus sociométrico

Como puede observarse en la tabla nº 1 (p. 164), la incitación a la autonomía, la aceptación y la democracia de los padres (medidas a través del cuestionario de actitudes ^(*)) correlacionan significativamente con el estatus sociométrico del hijo (medido a través de la preferencia = elecciones menos rechazos). Con lo cual puede considerarse verificada nuestra primera y principal hipótesis acerca del papel de la familia en las relaciones con los compañeros. Las correlaciones encontradas son: entre preferencia e incitación a la autonomía $r = +.40$ ($p < .01$); entre rechazo paterno y preferencia $r = -.46$ ($p < .01$); entre democracia y preferencia $r = +.28$ ($p < .05$). Es decir, que la aceptación de los compañeros parece estar, fundamentalmente, relacionada con la aceptación de los padres, en segundo lugar con la incitación a la autonomía, y, por último, con la democracia familiar.

Comparando las correlaciones obtenidas en los distintos valores del estatus sociométrico encontramos que: 1.-las elecciones de los compañeros correlacionan sobre todo con la incitación a la autonomía; 2.-mientras que el rechazo

(*) El coeficiente de correlación utilizado es el de Pearson.

de los compañeros, como cabía esperar, se relaciona fundamentalmente con el rechazo paterno; 3.-las correlaciones de estas dos variables familiares aumentan considerablemente al utilizar como criterio de estatus sociométrico la preferencia social; 4.-mientras que las correlaciones de la democracia de los padres con elecciones y con preferencia son similares; 4.-cabe destacar, por último, que las correlaciones obtenidas entre actitudes de los padres e impacto social son prácticamente nulas.

I.1.2.-Actitudes de los padres ante la educación y otros aspectos del desarrollo social

Como puede observarse en la tabla nº 1, la precisión en la percepción sociométrica correlaciona significativamente ($p < .01$) con la incitación a la autonomía y con la aceptación paterna; mientras que su correlación con la democracia no llega a ser estadísticamente significativa. Cuando analizamos las correlaciones en aciertos e inversiones perceptivas comprobamos que la única dimensión familiar que se relaciona significativamente con la primera es la incitación a la autonomía ($p < .01$) y la única que correlaciona significativamente con la segunda es el rechazo paterno ($p < .05$).

Por otra parte, la única dimensión familiar que correlaciona con la impresión que el niño produce en sus compañeros es la incitación a la autonomía, que correlaciona, fundamentalmente, en la impresión de elecciones ($r = +.32$; $p < .05$); es decir con las señales de aceptación y simpatía que el niño expresa a sus compañeros.

Sin embargo, la dimensión familiar que correlaciona más con el conocimien-

TABLA Nº 1 : CORRELACIONES ENTRE LAS ACTITUDES EDUCATIVAS DE LOS PADRES Y EL DESARROLLO SOCIAL DE LOS HIJOS
(N=59)

ACTITUDES DE LOS PADRES	Estatus sociométrico				Percepción sociométrica				Impresión que produce				Conoc. Social	
	Elec- ciones	Recha- zos	Impacto Elec+Rec	Prefer. Elec-Rec	Acier- tos	Inver- siones	Percep- global	Como elector	Como que rechaza	Impre- global.	Estrate- gias	Sistema escolar		
Rigor (incitación a la autonomía)	+ .38 **	- .20	+ .11	+ .40 ***	+ .37 **	- .08	+ .38 **	+ .32 *	+ .05	+ .26 *	+ .25	+ .37 **		
Rechazo	- .29 *	+ .37 **	+ .07	- .46 ***	- .24	+ .26 *	- .35 **	- .08	+ .02	+ .09	- .35 **	- .39 **		
Democracia	+ .28 *	- .13	+ .10	+ .28 *	+ .21	- .02	+ .20	+ .05	+ .04	.00	+ .39 **	+ .35 **		

(*) p < .05

(**) p < .01

(***) p < .001

to de estrategias sociales es la democracia ($r = +.39$; $p < .01$); que también correlaciona , por otra parte, con la comprensión del sistema escolar ($r = +.35$; $p < .01$). El hecho de que esta dimensión (que mide más que ninguna otra la interacción cognitiva con el niño) se relacione, fundamentalmente, con las dos variables del conocimiento social estudiadas puede ser considerado como un dato a favor de la validez de constructo de su medida.

Por otra parte, la comprensión del sistema escolar correlaciona significativamente también con las otras dos dimensiones familiares estudiadas : la aceptación ($r = +.39$; $p < .01$) y la incitación a la autonomía ($r = +.37$; $p < .01$).

I.1.3.-Clase social y estatus sociométrico

Como puede observarse en la tabla nº 2 (p. 166), la clase social (evaluada a través de la profesión y estudios de los padres) correlaciona significativamente con el estatus sociométrico (evaluado a través de la preferencia social): $r = +.61$; $p < .001$. Con lo cual puede considerarse verificada nuestra segunda hipótesis sobre la relación entre características familiares y aceptación de los compañeros. Al analizar por separado los dos valores en los que se basa la preferencia social, encontramos que la clase social correlaciona, sobre todo, con los rechazos ($r = -.50$; $p < .001$), y también correlaciona a un alto nivel de significación con las elecciones ($r = +.39$; $p < .001$).

I.1.4.-Clase social y actitudes de los padres ante la educación

Las correlaciones entre las actitudes educativas de los padres y la clase social son : 1.-respecto a la incitación a la autonomía $r = +.60$ ($p < .001$);

TABLA Nº 2 : CORRELACIONES ENTRE LA CLASE SOCIAL Y LA EDAD DE ENTRADA EN EL PRIMER CENTRO EDUCATIVO
EXTRAFAMILIAR Y EL DESARROLLO SOCIAL

(N=67)

	Estatus sociométrico				Percepción sociométrica			Impresión que produce		Conoci. Social		
	Elec- ciones	Rechaz- zos	Impacto Elec+Rec	Prefer. Elec-Rec	Acierdos	Inver- siones	Percep. global	Como elector	Como que rechaza	Impre. global	Estrate- gias	Sistema escolar
CLASE SOCIAL	+ .39 ****	- .50 ****	- .18	+ .61 ****	+ .05	- .20	+ .14	+ .20	- .20	+ .28 *	+ .38 ****	+ .49 ****
EDAD ENTRADA PRIMER CENTRO EDUCATIVO	- .26 *	+ .31 *	+ .07	- .41 ****	+ .02	+ .006	+ .02	- .25 *	+ .08	- .25 *	- .34 **	- .42 ****

(*) p < .05

(**) p < .01

(***) p < .001

2.-respecto al rechazo $r = -.56$ ($p < .001$); 3.-y respecto a la democracia $r = +.55$ ($p < .001$). Con lo cual se verifica nuestra tercera hipótesis en torno a las variables familiares.

I.1.5.-Clase social y otros aspectos del desarrollo social

Como puede observarse en la tabla nº 2 (p. 166), ninguna de las correlaciones entre la clase social y otros aspectos del desarrollo es tan alta como la existente entre esta característica familiar del niño y la preferencia sociométrica. Aunque existen correlaciones importantes entre clase social y : 1º) comprensión del sistema escolar ($r = +.49$; $p < .001$); 2º) conocimiento de estrategias sociales ($r = +.38$; $p < .001$) . Y una menor, aunque también significativa entre clase social e impresión global que produce en los otros niños ($r = +.28$; $p < .05$) . La percepción sociométrica no parece estar relacionada en absoluto con esta característica familiar del niño.

I.1.6.-Edad entrada primer centro educativo y desarrollo social

En la misma tabla (nº 2), puede observarse también cómo la edad de entrada en el primer centro educativo correlaciona negativamente con los siguientes aspectos del desarrollo social : 1º) comprensión del sistema escolar ($r = -.42$; $p < .001$); 2º) preferencia social ($r = -.41$; $p < .001$); 3º) conocimiento de estrategias ($r = -.34$; $p < .01$); 4º) e impresión positiva que produce en sus compañeros ($r = -.25$; $p < .05$). La edad de entrada en el primer centro educativo no parece correlacionar en absoluto, sin embargo, con la percepción sociométrica. Es decir, que cuanto antes haya entrado el niño en el primer centro educativo , mejor parece ser su: comprensión del sistema escolar ,

estatus entre los compañeros y conocimiento de estrategias sociales. Aunque siempre resulta arriesgado interpretar los resultados obtenidos respecto a la edad de entrada en el primer centro educativo (debido a su relación con clase social, actitudes familiares, número de hermanos, etc) , el patrón de correlaciones encontrado parece reflejar su influencia en las tres variables del desarrollo social anteriormente mencionadas.

I.1.7.-Posición ordinal del niño en el sistema familiar y desarrollo social

Para explorar las relaciones entre la posición ordinal del niño en la familia (con las diferentes experiencias que ello suele implicar) y la interacción con los compañeros en el sistema escolar dividimos la muestra en tres grupos : 1.-los hijos únicos; 2.-los primogénitos; 3.-los sujetos con hermano(s) mayor(es) (véase apartado C.5).

En la tabla nº 3 (p. 169), se resumen los resultados obtenidos en el análisis de varianza realizado entre estos tres grupos en los diversos aspectos del desarrollo social estudiados. Como puede observarse en dicha tabla, existen diferencias relacionadas con la posición ordinal en las siguientes variables : 1.-impresión global ($p < .01$); 2.-impresión como elector ($p < .05$); 3.-impresión como que rechaza ($p < .05$); 4.-preferencia social ($p < .05$); 5.-aciertos perceptivos ($p < .05$); 6.-y percepción global ($p < .05$).

En los contrastes (prueba T) se obtienen los siguientes resultados:

1.-Los hijos únicos puntúan significativamente más que que los niños con

TABLA Nº 3: ANALISIS DE VARIANZA ENTRE LOS HIJOS UNICOS, LOS PRIMOGENITOS Y LOS SUJETOS CON HERMANO(S) MAYOR(ES) EN DIVERSOS ASPECTOS DEL DESARROLLO SOCIAL

	Fuente de variación	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media cuadrática	F	
ESTATUS SOCIOMERICO	Elecciones	Intergrupo	46.24	2	23.12	3.019
		Intragrupo	321.67	42	7.66	
	Rechazos	Intergrupo	3.86	2	1.93	0.34
		Intragrupo	237.34	42	5.65	
	Impacto Elec.+Rec.	Intergrupo	25.50	2	12.75	0.85
		Intragrupo	629.07	42	14.98	
Preferencia Elec-Rec	Intergrupo	74.69	2	37.35	3.208	
	Intragrupo	488.95	42	11.64		*
PERCEPCION SOCIOMERICA	Aciertos	Intergrupo	9.53	2	4.76	3.621
		Intragrupo	55.27	42	1.31	
	Inversiones	Intergrupo	0.12	2	0.06	0.157
		Intragrupo	16.67	42	0.40	
	Percepción global	Intergrupo	10.16	2	5.09	3.564
		Intragrupo	59.84	42	1.42	
IMPRISION QUE PRODUCE	Como elector	Intergrupo	25.42	2	12.71	3.735
		Intragrupo	142.89	42	3.41	
	Como que rechaza	Intergrupo	14.99	2	7.50	3.183
		Intragrupo	98.92	42	2.35	
	Impresión global	Intergrupo	40.52	2	20.26	4.51
		Intragrupo	188.67	42	4.49	
CONOCIM. SOCIAL	Conocimiento de estrategias	Intergrupo	0.76	2	0.38	2.945
		Intragrupo	5.46	42	0.20	
	Comprensión S. escolar.	Intergrupo	14.71	2	7.35	2.78
		Intragrupo	111.03	42	2.64	

(*) $p < .05$; (**) $p < .01$.

hermano(s) mayor(es) en : preferencia social ($p < .05$) y aciertos perceptivos ($p < .05$).

2.-Los hijos únicos puntúan significativamente más que los otros dos grupos (es decir, los niños con hermanos) en : precisión perceptiva global ($p < .05$) e impresión global que producen a los otros niños ($p < .01$). Esta última es la más significativa de todas las diferencias encontradas. Y analizándolas en conjunto puede afirmarse, incluso, que la posición ordinal parece estar fundamentalmente relacionada con la impresión que el niño produce a sus compañeros (si les expresa aceptación o rechazo).

3.-En general, los primogénitos obtienen puntuaciones menos favorables que los hijos únicos y más favorables que los otros niños (lo cual podría ser interpretado como una prueba a favor de la importancia que para el desarrollo tiene la interacción exclusiva con adultos); sólo hay una variable en la que no sucede esto : la impresión de rechazos producida a los compañeros; variable en la que los primogénitos puntúan significativamente más que los otros dos grupos , entre los cuales no parecen existir, a su vez, apenas diferencias.

Frente a estas importantes diferencias encontradas en las medidas sociométricas en relación a la posición ordinal, contrasta el hecho de que las puntuaciones obtenidas por estos tres grupos (primogénitos, hijos únicos y niños con hermano(s) mayor(es)) en las dos variables del conocimiento social estudiadas (conocimiento de estrategias y comprensión del sistema escolar) sean muy similares.

I.2.-Resultados en conocimiento de estrategias sociales entre sujetos de alto y bajo estatus sociométrico

Para seleccionar a los dos grupos extremos en estatus sociométrico utilizamos las puntuaciones obtenidas en preferencia social. El grupo de alto estatus está formado por los sujetos que puntúan por encima del percentil 75 en esta variable; y el grupo de bajo estatus está formado por los sujetos que puntúan por debajo del percentil 25.

Los resultados obtenidos en el cuestionario de estrategias sociales fueron evaluados por dos jueces (uno de los cuales no conocía a qué grupo pertenecía cada sujeto). La fiabilidad de la corrección, calculada según el método propuesto por Cohen (1960), es de .91.

Como puede observarse en la tabla nº 4 (p. 173), los sujetos de alto estatus sociométrico puntúan significativamente más ($p < .001$) que los sujetos de bajo estatus sociométrico en conocimiento de estrategias sociales. Con lo cual puede considerarse verificada (y a un alto nivel de significación) nuestra hipótesis II.

I.3.-Diferencias observadas en la interacción con los compañeros entre los sujetos de alto y bajo estatus sociométrico

Dos observadores diferentes (uno de los cuales no conocía a qué grupo pertenecía cada sujeto) registraron las interacciones con los compañeros mientras intentaban resolver una tarea (filmadas en video) de los sujetos de alto y bajo estatus sociométrico (sujetos que habían obtenido en preferencia social puntuaciones superiores al percentil 75 e inferiores al percentil 25 respectivamente). La fiabilidad del registro, calculada según el método propuesto por Cohen (1960), es de .88.

Como puede observarse en la tabla nº 4 (pp. 173-174), los sujetos de bajo estatus sociométrico se diferencian (prueba T) de los sujetos de alto estatus por:

1.-Llamar la atención sobre sí mismo, estar sin hacer nada y mirar pasivamente a otro niño con una frecuencia muy superior (en las tres categorías conductuales $p < .01$).

2.-No protagonizar ni un sólo episodio de colaboración. Es ésta una de las principales diferencias conductuales observadas ($p < .001$).

3.-Dirigir muchas menos conductas positivas. Se encuentran, en este sentido, diferencias significativas en : acepta o imita ($p < .001$) y en pide información

TABLA Nº 4 : DIFERENCIAS ENTRE SUJETOS DE ALTO Y BAJO ESTATUS SOCIOMETRICO
EN CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS E INTERACCION CON IGUALES (CONDUCTA)

	ALTO ESTATUS (N=17)	BAJO ESTATUS (N=16)	DIFERENCIA	
Conocimiento estrategias	Media = 0.419 D.T. = 0.218	Media = -0.008 D.T. = 0.382	0.427 ***	
Trabajo individual	Media = 31.33 D.T. = 26.39	Media = 20.46 D.T. = 18.61	10.87	
Pide al adulto	Media = 0.96 D.T. = 2.84	Media = 0.42 D.T. = 1.67	0.54	
Pasividad	Media = 0.78 D.T. = 2.23	Media = 9.13 D.T. = 11.58	8.35 **	
Atención sí mismo	Media = 4.16 D.T. = 5.89	Media = 18.99 D.T. = 21.19	-14.83 **	
Atención tarea	Media = 4.72 D.T. = 8.52	Media = 0.95 D.T. = 2.74	3.77	
Colaboración	Media = 13.61 D.T. = 12.65	Media = 0.00 D.T. = 0.00	13.61 ***	
CONDUCTAS POSITIVAS QUE DIRIGE	Atención pasiva	Media = 0.98 D.T. = 4.03	Media = 15.93 D.T. = 23.30	-14.95 **
	Acepta Imita	Media = 15.06 D.T. = 11.29	Media = 3.12 D.T. = 5.30	11.94 ***
	Pide infor- mación o ayuda	Media = 6.88 D.T. = 8.19	Media = 0.71 D.T. = 1.95	6.17 **
	Alaba	Media = 0.98 D.T. = 2.78	Media = 0.00 D.T. = 0.00	0.98
CONDUCTAS POSITIVAS QUE RECIBE	Atención pasiva	Media = 0.59 D.T. = 2.42	Media = 1.04 D.T. = 4.17	-0.45
	Acepta Imita	Media = 26.68 D.T. = 22.73	Media = 6.71 D.T. = 12.18	19.97 **
	Pide infor- mación o ayuda	Media = 28.55 D.T. = 25.89	Media = 3.33 D.T. = 9.42	25.22 ***
	Alaba	Media = 1.47 D.T. = 6.06	Media = 0.00 D.T. = 0.00	1.47

TABLA Nº 4 : CONTINUACION

	ALTO ESTATUS	BAJO ESTATUS	DIFERENCIA
CONDUCIAS NEGATIVAS QUE DIRIGE	Falta de respuesta Media = 2.70 D.T. = 4.81	Media = 2.85 D.T. = 4.94	-0.15
	Dirige ordena Media = 6.26 D.T. = 8.48	Media = 4.69 D.T. = 10.05	1.57
	Rechaza critica Media = 6.55 D.T. = 7.94	Media = 14.75 D.T. = 15.31	-8.2 *
	Obstaculiza Media = 0.91 D.T. = 2.56	Media = 1.98 D.T. = 3.14	-1.07
	Disputa por objetos Media = 1.06 D.T. = 2.36	Media = 2.85 D.T. = 4.67	-1.79
	Agresión física Media = 0.00 D.T. = 0.00	Media = 1.69 D.T. = 3.25	-1.69
CONDUCIAS NEGATIVAS QUE RECIBE	Falta de respuesta Media = 5.49 D.T. = 10.60	Media = 47.42 D.T. = 22.74	-41.93 ****
	Dirige ordena Media = 14.64 D.T. = 16.77	Media = 9.60 D.T. = 18.80	5.04
	Rechaza critica Media = 14.36 D.T. = 15.07	Media = 25.51 D.T. = 21.47	11.15
	Disputa por objetos Media = 1.76 D.T. = 5.28	Media = 4.54 D.T. = 10.43	-2.78
	Agresión física Media = 0.00 D.T. = 0.00	Media = 1.82 D.T. = 5.35	-1.82

(*) $p < .05$; (**) $p < .01$; (***) $p < .001$; (****) $p < .0001$.

o ayuda ($p < .01$). Para interpretar adecuadamente la falta de diferencias significativas en la categoría "alaba" , hay que tener en cuenta que este tipo de conductas ha sido prácticamente inexistente en todos los niños observados.

4.-Rechazar y criticar con una frecuencia superior ($p < .05$) . De todas las conductas negativas ésta es la única en la que resultan significativas las diferencias observadas entre los sujetos de alto y bajo estatus sociométrico.

5.-Recibir muchas menos conductas positivas de sus compañeros. Hay diferencias significativas, en este sentido, en las peticiones de información o ayuda recibidas ($p < .001$) y en las aceptaciones o imitaciones ($p < .01$).

6.-Recibir muchísimas más faltas de respuesta por parte de sus compañeros. ($p < .0001$). Ésta es, sin lugar a dudas, la diferencia más significativa de todas las observadas.

En función de las diferencias observadas en la interacción (conductas emitidas y recibidas) de los niños de alto y bajo estatus sociométrico consideramos verificada nuestra hipótesis III.

1.4.-Conocimiento de estrategias sociales, comprensión del sistema escolar y adaptación a la escuela

Los resultados obtenidos en el cuestionario sobre comprensión del sistema escolar fueron evaluados por dos jueces. La fiabilidad de la corrección, según el método propuesto por Cohen (1960), es de .89.

La correlación entre el conocimiento de estrategias sociales y la comprensión del sistema escolar es de .51 , significativa con un alto nivel de confianza ($p < .001$). Con lo cual puede considerarse verificada nuestra hipótesis IV. 1.

En la hipótesis IV.2 predecíamos que estas dos variables del conocimiento social están, a su vez, relacionadas con la adaptación a la escuela (medida a través de la evaluación del profesor y de la aceptación de los compañeros). Como puede observarse en la tabla nº 5 (p. 177) :

1.-La evaluación que el profesor hace del niño como alumno así como de la oportunidad de sus intervenciones en clase correlacionan significativamente con el conocimiento de estrategias sociales y la comprensión del sistema escolar (en las cuatro correlaciones $p < .001$) .

2.-La aceptación entre los compañeros (utilizando como criterio la preferencia social) correlaciona también significativamente con la comprensión del sistema escolar ($r = .45; p < .001$) y con el conocimiento de estrategias sociales ($r = .33; p < .01$).

TABLA Nº 5 : CORRELACIONES ENTRE EL CONOCIMIENTO SOCIAL (CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS Y COMPRENSION DEL SISTEMA ESCOLAR) Y LA ADAPTACION A LA ESCUELA (MEDIDA A TRAVES DE LOS COMPAÑEROS Y DEL PROFESOR)

	COMPAÑEROS (Status sociométrico)			PROFESOR			
	Elecciones	Rechazos	Impacto (Elec+Rec)	Preferen. (Elec-Rec)	Aceptación compañeros	Como alumno	Oportunidad intervenciones en clase
CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS	+ .28 *	- .22	- .03	+ .33 **	+ .48 ***	+ .56 ***	+ .49 ***
COMPRENSION DEL SISTEMA ESCOLAR	+ .41 ***	- .28 *	.00	+ .45 ***	+ .57 ***	+ .54 ***	+ .51 ***

(*) p < .05

(**) p < .01

(***) p < .001

Teniendo en cuenta los resultados resumidos anteriormente puede considerarse verificada nuestra última hipótesis (IV.2) sobre la relación entre el conocimiento de estrategias sociales y la comprensión del sistema escolar con la adaptación a la escuela.

En la tabla nº 5 puede observarse también que :

3.-En general, la comprensión del sistema escolar es mejor predictor de la adaptación a la escuela que el conocimiento de estrategias sociales.

4.-La evaluación que el profesor hace de la aceptación de un niño entre sus compañeros correlaciona más con el conocimiento de estrategias sociales y la comprensión del sistema escolar que las medidas sociométricas de dicha aceptación . Lo cual podría ser interpretado como una prueba indirecta de la validez de la evaluación del profesor (Connolly y Doyle,1981) o de la superior influencia que en dicha evaluación puede tener la competencia cognitiva del niño.

1.5.-Evaluación del profesor y relación con los compañeros

Aunque no hemos formulado hipótesis específicas sobre las posibles relaciones entre estas dos variables, es importante conocerlas. Los datos existentes hasta el momento parecen apoyar la existencia de un proceso de influencia recíproca entre ambas, como ya hemos explicado anteriormente. En este sentido, podemos obtener información sobre la validez de constructo de las medidas utilizadas.

Como puede observarse en la tabla nº 6 (p. 179):

1.-La evaluación que el profesor hace de la aceptación del niño entre sus compañeros correlaciona de forma muy significativa con lo aceptado que ese niño resulta realmente ($r = .71$; $p < .001$). Esta correlación, la más alta de todas las encontradas entre evaluación del profesor y medias sociométricas, puede ser considerada como una prueba de la validez de estas medidas.

2.-Por otra parte, resultan muy significativas las correlaciones existentes entre los cuatro aspectos evaluados por el profesor y la medida sociométrica de rechazo (en las cuatro $p < .001$). Y especialmente el patrón de correlaciones encontrado entre la percepción que el profesor tiene de la influencia familiar y todas las medidas sociométricas relacionadas con el rechazo : rechazo ($r = -.63$; $p < .001$); inversiones perceptivas ($r = -.24$; $p < .05$); impresión de rechazo que produce en sus compañeros ($r = -.40$; $p < .001$).

TABLA Nº 6: CORRELACIONES ENTRE LA PERCEPCION QUE EL PROFESOR TIENE DEL ALUMNO Y SU RELACION CON LOS COMPAÑEROS

PERCEPCION DEL PROFESOR	Estatus sociométrico				Percepción sociométrica			Impresión que produce		
	Elec- ciones	Rechazos	Impacto Elec+Rec	Prefer. Elec+Rec	Aciertos	Inver- siones	Percep- global	Como elector	Como que rechaza	Impres. Global
Aceptación compañeros	+0.54 **	-0.52 ***	-0.12	+0.71 ***	+0.29 *	-0.17	+0.35 **	+0.40 ***	-0.25 *	+0.47 ***
Como alumno	+0.43 ***	-0.47 ***	-0.15	+0.61 ***	+0.37 **	-0.11	+0.39 ***	+0.37 **	-0.17	+0.40 **
Oportunidad de sus intervenciones en clase	+0.36 **	-0.45 ***	-0.17	+0.56 ***	+0.13	-0.08	+0.16	+0.27 *	-0.11	+0.28 *
Influencia familiar	+0.35 **	-0.63 ***	-0.32 **	+0.69 ***	+0.07	-0.24 *	+0.17	+0.22	-0.40 ***	+0.42 ***

(*) p < .05

(**) p < .01

(***) p < .001

I.6.-Evaluación del profesor y características familiares

Con el mismo objetivo que en el caso anterior, exploramos la relación entre las cuatro dimensiones evaluadas por el profesor y cuatro características familiares del niño (las tres actitudes de los padres ante la educación y la clase social); relaciones que se resumen en la tabla nº 7 (p. 181). Como puede observarse en ella :

1.-De todas las correlaciones entre evaluación del profesor y actitudes educativas de los padres, las más altas son respecto a la incitación paterna a la autonomía ($r = +.42$; $p < .001$, con aceptación compañeros) ($r = +.42$; $p < .001$, con oportunidad de sus intervenciones en clase) ($r = +.35$; $p < .01$, con como alumno); que sin embargo, es la actitud paterna que menos correlaciona con la evaluación explícita que el profesor hace de la influencia familiar (la correlación entre estas dos variables no llega siquiera a ser significativa).

2.-La evaluación que el profesor hace de la influencia familiar correlaciona significativamente con rechazo ($r = -.34$; $p < .01$) y con democracia ($r = +.31$; $p < .05$). Es comprensible que el profesor perciba peor la influencia familiar que las relaciones con los compañeros , la segunda se produce en el sistema escolar y la primera no; por esta razón podría explicarse el hecho de que las correlaciones sean mucho más altas en un caso que en otro. (compárese la tabla 7 con la 6).

TABLA Nº 7 : CORRELACIONES ENTRE LA PERCEPCION QUE EL PROFESOR TIENE DEL ALUMNO Y SUS CARACTERISTICAS FAMILIARES

LIARES

(N=59)

VARIABLES FAMILIARES

	Incitación a la autonomía	Rechazo	Democracia	Clase social
Como alumno	+ .35 **	- .29 **	+ .29 **	+ .56 ***
Oportunidad de sus intervenciones en clase	+ .41 ***	- .33 **	+ .27 *	+ .65 ***
Aceptación de sus compañeros	+ .42 ***	- .39 **	+ .24	+ .65 ***
Influencia familiar	+ .23	- .34 ***	+ .31 *	+ .51 ***

PERCEPCION DEL PROFESOR

(*) $p < .05$

(**) $p < .01$

(***) $p < .001$

3.-De todas las características familiares estudiadas, la que más correlaciona con las evaluaciones del profesor (como puede observarse fácilmente en la tabla nº 7) es la clase social; que correlaciona sobre todo con la oportunidad de las intervenciones en clase y con la aceptación de los compañeros tal como es evaluada por el profesor (en ambos casos $r = .65$; $p < .001$).

I.7.-Relaciones entre las distintas medidas sociométricas

I.7.1.-Estatus y percepción sociométrica

Según la hipótesis general sobre la importancia que la percepción social tiene para una correcta adaptación, cabría esperar que la precisión en la percepción sociométrica (es decir, en lo que los compañeros sienten respecto a él) estuviera relacionada con la aceptación de los compañeros. Los resultados resumidos en la tabla nº 8 (p. 184) apoyan esta relación. Como puede observarse en dicha tabla :

1.-Los aciertos perceptivos están relacionados fundamentalmente con el número de elecciones ($r = .68$; $p < .001$). Lo cual parece indicar que la frecuencia con que un niño es elegido como amigo está relacionada con la precisión con que este niño percibe los efectos de su conducta sobre los demás y las señales de aceptación o rechazo que este sentido le dirigen.

2.-Las inversiones perceptivas están relacionadas fundamentalmente con el número de rechazos ($r = +.55$; $p < .001$). Lo cual parece indicar que la frecuencia con que un niño es rechazado está relacionada con una percepción incorrecta de los efectos que la propia conducta tiene sobre los demás, que le lleva a invertir la interpretación de las señales de aceptación y rechazo.

3.-Las correlaciones encontradas entre elecciones y aciertos perceptivos, por

TABLA Nº:8: CORRELACIONES ENTRE PERCEPCION Y ESTATUS

SOCIOMETRICO (N=67)

	Elecciones	Rechazos	Impacto (Elec+Rec)	Preferencia (Elec-Rec)
Aciertos perceptivos	+ .68 ***	+ .22	+ .59 ***	+ .20
Inversiones perceptivas	+ .17	+ .55 ***	+ .56 ***	- .34 **
Precisión perceptiva global	+ .55 ***	- .05	+ .28 *	+ .35 **

(*) $p < .05$

(**) $p < .01$

(***) $p < .001$

una parte, y rechazos e inversiones perceptivas, por otra, son bastante más altas que la obtenida entre precisión perceptiva global y preferencia social; lo cual demuestra la conveniencia de seguir utilizando también estos valores sociométricos por separado en lugar de limitarnos a resumirlos en las puntuaciones globales.

I.7.2.-Estatus sociométrico e impresión producida en los compañeros

En función de la estrecha reciprocidad que parece caracterizar a las amistades entre iguales, cabría esperar que existiera una gran relación entre a quién elige un niño como amigo y por quién se siente elegido; así como entre a quién rechaza y por quien se siente rechazado. A nivel general, esto supone que los niños más populares sean también los que expresan más aceptación a sus compañeros y los más rechazados los que emiten más señales de rechazo.

Los resultados resumidos en la tabla nº 9 (p. 186) demuestran esta reciprocidad :

1.-La correlación encontrada entre número de elecciones recibidas e impresión que los demás niños tienen del sujeto como alguien que les acepta es la más alta de todas las obtenidas en este estudio ($r = .75$; $p < .001$).

2.-El número de rechazos que un niño recibe está muy relacionado, a su vez, con la impresión que los demás niños tienen de él como alguien que les rechaza ($r = .60$; $p < .001$).

3.-La correlación obtenida a partir de las puntuaciones sociométricas globales (impresión global y preferencia social) también es estadísticamente muy significativa ($r = .65$; $p < .001$).

TABLA Nº 9 : CORRELACIONES ENTRE IMPRESION QUE PRODUCE
Y ESTATUS SOCIOMETRICO (N=67)

	Elecciones	Rechazos	Impacto (Elec+Rec)	Preferencia (Elec-Rec)
Impresión de elecciones	+ .75 ***	- .07	+ .38 ***	+ .47 ***
Impresión de rechazos	+ .07	+ .60 ***	+ .55 ***	- .43 ***
Impresión global	+ .54 ***	- .44 ***	- .05	+ .65 ***

(*) $p < .05$

(**) $p < .01$

(***) $p < .001$

I.7.3.-Categorías descriptivas asociadas a los sujetos de alto y bajo estatus sociométrico

Para comparar las categorías descriptivas (incluidas en la última pregunta del cuestionario sociométrico "adivina quien es...") asociadas a la aceptación y el rechazo, seleccionamos en cada una de las dos clases a los sujetos que podrían ser considerados como "estrellas sociométricas" y "fuertemente rechazados". En función de la puntuación obtenida en preferencia social, encontramos en cada una de las dos clases tres sujetos "fuertemente rechazados" (con una puntuación entre -15 y -11) a gran distancia de los demás sujetos. La selección de las estrellas sociométricas no resulta tan evidente. Con el objetivo de poderlas comparar con los otros sujetos elegimos a los tres niños de cada clase con una puntuación superior en preferencia social. Las tres puntuaciones superiores obtenidas en preescolar en esta dimensión van de 11 a 8 puntos positivos y en primero de EGB van de 7 a 6 puntos positivos. Conviene señalar antes de comentar las características descriptivas asociadas que 5 de los 6 sujetos "fuertemente rechazados" son de raza gitana.

Los sujetos fuertemente rechazados fueron mencionados por sus compañeros 205 veces en la última pregunta del cuestionario sociométrico. En la tabla nº 10 (p. 188) incluimos en porcentajes las veces que de ese total fueron mencionados en cada una de las 10 categorías descriptivas. Las estrellas sociométricas fueron mencionadas con una frecuencia muy inferior (108 veces) y además desigualmente distribuida en las dos clases estudiadas (36 veces en primero de EGB y 72 veces en preescolar). También incluimos en la tabla los porcentajes en que fueron nombrados dentro de cada una de las categorías descriptivas.

TABLA n° 10: CATEGORIAS DESCRIPTIVAS ASOCIADAS A LOS TRES SUJETOS MAS ACEPTADOS Y RECHAZADOS DE CADA CLASE (PORCENTAJES)

	CATEGORIAS DESCRIPTIVAS POSITIVAS					CATEGORIAS DESCRIPTIVAS NEGATIVAS				
	+amigos	+quiere señorita	+alegre	+ayuda a ellos	+ sabe	-amigos	-quiere señorita	+triste	+molesta	- sabe
+aceptados 1º	25%	22%	17%	22%	14%					
+aceptados preescolar	25%	10%	14%	19%	21%			6%	5%	
Media % +aceptados	25%	16%	15.5%	20.5%	17.5%			3%	2.5%	
+rechazados 1º						13%	29%	4%	33%	21%
+rechazados preescolar				1%	1%	13%	26%	9%	29%	21%
Media % rechazados				0.5%	0.5%	13%	27.5%	6.5%	31%	21%

Como puede observarse en la tabla respecto a las categorías descriptivas asociadas a los sujetos más aceptados y rechazados :

1.-Hay una tendencia casi absoluta a mencionar a los sujetos populares sólo en las categorías descriptivas positivas y a los sujetos rechazados sólo en las categorías descriptivas negativas. No hay ni una sola excepción a esta tendencia en las respuestas de los niños de 1º de EGB.

2.-Hay una marcada tendencia a nombrar a los sujetos rechazados en las tres categorías siguientes y en el siguiente orden : 1º) el que más molesta; 2º) al que menos quiere la señorita ; 3º) y el que menos sabe. Esta tendencia aparece en las dos clases estudiadas y refleja que los niños rechazados son percibidos por sus compañeros más en función de estas características que en fun-

ción de la falta de amigos (categoría en la que los nombran en un porcentaje muy inferior).

3.-En el caso de los sujetos populares la tendencia es diferente. En ambas clases son nombrados : 1º) como el que más amigos tiene; 2º) como el que más ayuda a los otros niños. Y después , sin grandes diferencias de porcentajes pero alterando ligeramente el orden entre una y otra clase, las tres categorías siguientes. Conviene señalar que en los dos cursos hubo sujetos que fueron nombrados más veces en las categorías "el que más sabe" y "al que más quiere la señorita" que los tres sujetos más populares.

Todos estos resultados reflejan que la aceptación está fundamentalmente relacionada con las cualidades como amigo y capacidad para ayudar a los otros niños; mientras que el rechazo parece estarlo a la inadaptación en el aula de clase (por eso molestan, no les quiere la señorita y son los que menos saben).

J) CONCLUSIONES

1.-El hecho de verificar nuestras tres primeras hipótesis nos lleva a concluir que se puede favorecer la interacción con los compañeros en el sistema escolar así como la adaptación general del niño a este entorno a través de tres importantes actitudes educativas de sus padres : la incitación a la autonomía, la aceptación del hijo y la democracia. Modificando estas actitudes así como las conductas con las que se relacionan, cabe esperar que puedan compensarse, incluso, por lo menos en parte, los efectos producidos por la clase social en el rechazo de los compañeros.

2.-La experiencia anterior con otros niños en un entorno similar también favorece la interacción con los compañeros en la escuela. En este sentido, la interacción con los hermanos no parece cumplir el mismo papel. En función del conjunto de resultados obtenidos sobre la relación de la edad de entrada en el primer centro educativo y la posición ordinal del niño en la familia con las medidas sociométricas (así como los obtenidos en otros estudios realizados anteriormente) puede concluirse que favorecer la interacción con los compañeros fuera de la escuela es un medio de mejorar la situación del niño entre ellos.

3.-El rechazo de los compañeros parece originarse de forma distinta a

la falta de aceptación . De los resultados obtenidos en esta investigación se deduce el siguiente modelo para explicar el proceso que subyace al rechazo por parte de los compañeros :

3.1.-Suele producirse más frecuentemente en niños de estatus socioeconómico bajo y el principal factor que lo origina , relacionado con el anterior pero relativamente independiente de él , es el rechazo de los padres hacia el hijo, que hace que no le atiendan consistentemente y tiendan a prestarle sólo atención cuando presenta problemas (para castigarle); privándole con ello de información precisa sobre los efectos de su conducta en los demás así como de experiencias positivas de dominio sobre el medio. Todo esto hace que no desarrolle correctamente la motivación de eficacia y que en el ámbito social sea sumamente dependiente e inseguro.

3.2.-Cuando llega al sistema escolar con este aprendizaje previo no puede captar lo que se espera de él y reproduce los mismos procedimientos para llamar la atención. Por los cuales, el profesor piensa que no es un buen alumno, que su conducta en clase no es correcta y que la influencia de su entorno familiar tampoco parece serlo. Sus compañeros también lo perciben y por eso lo conceptualizan como un niño : 1º que molesta; 2º no querido por el profesor; 3º que no sabe. Y comienzan a rechazarlo también.

3.3.-La principal deficiencia cognitiva que subyace a este problema parece consistir en la interpretación que el sujeto hace de los efectos de su conducta en los demás (inversiones perceptivas). Capta muy bien cuando tiene o no tiene impacto pero invierte su naturaleza. Es decir, que puede interpretar como señales de aceptación las señales de rechazo (críticas, disputas, etc), a través de las cuales logrará la atención que no puede conseguir de otra manera. Esta misma deficiencia

puede ser también la causa de que se exprese inadecuadamente, produciendo en sus compañeros la impresión de que les rechaza.

3.4.-En su interacción con los otros niños surge de nuevo su acentuada necesidad de llamar la atención sobre sí mismo así como su incapacidad para obtenerla a través de la colaboración en la tarea; tendencia que se ve fomentada por el hecho de no recibir apenas conductas positivas. Al contrario de lo que hubiera cabido esperar, sus compañeros no le dirigen significativamente más conductas explícitamente negativas que a los niños de alto estatus sociométrico; lo que recibe de ellos es una constante falta de respuesta, que nuevamente le impide obtener información consistente (discriminativa) acerca de los efectos de su comportamiento en los demás, e interpretar erróneamente cualquier respuesta que reciba. Error que se refleja, a su vez, en las conductas que dirige a sus compañeros, en las que expresa mucho más rechazo que aceptación.

3.5.-De todo esto se deduce que para eliminar el rechazo de los compañeros hay que intervenir en tres niveles: 1.-el conocimiento de los efectos de la propia conducta sobre los demás; 2.-la expresión de aceptación y no de rechazo; 3.-el desarrollo de la motivación de eficacia.

4.-Por otra parte, las relaciones encontradas con los resultados obtenidos en el cuestionario de actitudes educativas de los padres pueden ser interpretadas como una prueba de la validez de constructo de dicha medida: incitación a la autonomía y variables generales del desarrollo social; rechazo paterno y variables que subyacen al rechazo de los compañeros; y democracia familiar, conocimiento de estrategias sociales y comprensión del sistema escolar.

5.-Respecto a las medidas sociométricas utilizadas, concluimos que todas parecen ser de gran utilidad, proporcionando información complementaria y no redundante. Sólomente uno de los valores explorados supone una excepción, en este sentido, el impacto social (elecciones más rechazos) ; valor que omitiremos en el futuro.

6.-Las relaciones encontradas con los resultados obtenidos en el cuestionario de estrategias sociales apoyan también su validez de constructo. Como ya he señalado en el apartado anterior, permite una buena fiabilidad de corrección (calculada a través del acuerdo inter-jueces). La fórmula utilizada resulta especialmente indicada para comparar grupos de sujetos. Sin embargo, para comparar a un mismo sujeto, antes y después de una intervención, puede resultar más conveniente evaluar sus respuestas según una escala de cinco grados en las cuatro dimensiones siguientes :1.-grado de elaboración o nivel evolutivo de conocimiento psicosocial que reflejan; 2.-consecuencias para la relación con el otro niño (positivas o negativas); 3.-eficacia (grado en que cabe esperar que logre el objetivo propuesto); 4.-asertividad (grado en que intenta controlar activamente la situación).

7.-De las dos variables del conocimiento social estudiadas, la comprensión del sistema escolar es la que tiene un superior valor predictivo sobre las relaciones con los compañeros. De lo cual concluimos que resulta más indicada como criterio para seleccionar sujetos de alto riesgo . De los distintos aspectos estudiados, el más discriminativo fue el de la comprensión de los objetivos escolares y, el que menos, el de las normas. Las relaciones encontradas con esta medida apoyan su validez de constructo . Y el índice de acuerdo inter-jueces demuestra la fiabilidad de su corrección.

8.-Las diferencias encontradas en la interacción con los compañeros entre sujetos de alto y bajo estatus sociométrico apoyan la validez de constructo de esta medida. Y el acuerdo inter-observadores obtenido puede ser considerado como una prueba de la fiabilidad del registro. Sin embargo, creo que hay que modificar la clasificación de algunas de las categorías estudiadas en función de sus resultados. Por ejemplo, llamar la atención sobre sí mismo puede ser considerada como una conducta de carácter negativo y no neutral. Y, por el contrario, mirar pasivamente a otro niño no es positiva, como habíamos supuesto, sino neutral; aunque puede ser indicativa del aislamiento del niño.

9.-Las relaciones encontradas entre la evaluación del profesor y otras variables apoyan la validez de esta medida. Sin embargo, puede resultar más discriminativo utilizar un procedimiento doble. Pedirle que puntúe a cada niño de 1 a 10 en rendimiento, actitud hacia la escuela y aceptación de los compañeros (explicando fundamentalmente esta última) de forma similar a la realizada; y preguntarle cuál es el niño(a) de su clase que destaca por(y añadir a continuación una serie de descripciones conductuales con las características de los niños aceptados rechazados y aislados.

K) BIBLIOGRAFIA

- Abramenkova, V. Joint activity in the development of a humane attitude toward preschool peers. Soviet Psychology, 1981, 38-55.
- Abramovich, R.; Corter, C.; Lando, B. Sibling interaction in the home. Child Dev., 1979, 50, 997-1003.
- Achenbach, T. Behavior disorders in preschool children. En : Hom y Robinson (Eds.), 1977.
- Achenbach, T. Investigación en psicología del desarrollo. México : El Manual Moderno, 1981 (1978).
- Adams, G.; Cohen, A. Characteristics of children and teacher expectancy: An extension to the child's social and family life. Jour. Educ. Res., 1976, 87-90.
- Adams, R. ; Passman, R. The effects of preparing two year olds for brief separations from their mothers. Child Dev. ,1981, 52, 1068-1070.
- Ainsworth, M.; Blehar, M.; Waters, E.; Wall, S. Patterns of attachment. Hillsdale: Erlbaum, 1978.
- Allen, V. (Ed.) Children as teachers: Theory and research on tutoring. Nueva York : Academic Press, 1976.
- Allen, V.; Self, social group, and social structure : Surmises about the study of children friendships. En : Asher y Gottman (Eds.), 1981.
- Allen, V.; Chinsky, L.; Narcen, S. ; Lochman, J.; Selinger, H. Community psycholo-

gy ant the schools. A behavioral oriented multilevel preventive approach.

Nueva York : Erlbaum,1976.

-Allen,V.; Hart,B.; Buell,J.; Harris,F.; Wolf,M. Effects of social reinforcement of isolate behavior of a nursery school child. Child Dev., 1964, 35, 511-518.

-Altman,I.; Wohlwill,J. (Eds.) Human behavior and environment. Vol. III : Children and the environment. Nueva York : Plenum Press, 1978.

-Arend,R. Gore,F.; Sroufe,A. Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten : A predictive study of ego-resilience and curiosity in preschoolers. Child Dev. , 1979, 50, 950-959.

-Aries,O. L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime. Paris: Ed. du Seuil, 1973 (1960).

-Asher,S.; Gottman,J. (Eds.) The development of children's friendships. Mass.: Cambridge University Press, 1981.

-Asher,S.; Markell,R.; Hymel,S. Identifying children at risk in peer relations: A critique of the rate of interaction approach assesment. Child Dev., 1981; 52, 1239-1245.

-Asher,S.; Reshaw,P. Children without friends : Social knowledge and social skill training. En : Asher y Gottman (Eds.) ,1981.

-Asher,S.; Singleton,L.; Tinsley,B.; Hymel,S. A reliable sociometric measure for preschool children. Dev. Psychol., 1979, 15, 443-444.

-Baldwin,A.; The effect of home environment on nursery school behavior. Child Dev., 1949, 20, 49-62.

-Baldwin,A.; Baldwin,A. The study of kindness in children. Child Dev., 1970, 41, 29-48.

-Baldwin,A.; Kalhorn,J.; Breese,F. The appraisal of parent behavior. Psychol. Monogr.,1949, 63, nº 299.

- Bandura, A. Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. Psychol. Rev. ,1977, 84, 191-215.
- Bandura,A. Self-referent thought : A developmental analysis of self-efficacy. En : Flavell y Ross (Eds.),1981.
- Barret,D.; Yarrow,M. Prosocial behavior, social inferential ability and assertiveness in children. Child Dev.,1977, 48, 475-481.
- Bar-Tal,D.; Raviv,A.; Goldberg,M. Helping behavior among preschool children: An observational study. Child Dev., 1982, 53, 396-402.
- Bar-Tal,D.; Saxe,L. (Eds.) Social Psychology of Education . Nueva York : Halstead,1978.
- Baruch,G.; Barnett,R. Competence related behaviors of preschool girls. Genetic Psychol. Monogr.,1981, 103, 79-103.
- Baskett,L.; Johnson,S. The young child's interactions with parents versus siblings : A behavioral analysis. Child Dev., 1982, 53, 643-650.
- Baumrind,D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychol. Monogr., 1967, 75, 43-85.
- Beigel,A.; Feshbach,N. A comparative study of student teacher, teacher corps, and undergraduate preferences for elementary school pupils. Ponencia presentada en la Reunión Anual de 1970 de California Educational Research Association.
- Becker,W. Consequences of different kind of parental discipline. En: Hoffman,M. y Hoffman,L.(Eds.) Review of child development. Vol I. Nueva York: Russell Sage Foundation,1964.
- Bernd,T. Effects of friendships on prosocial intention and behavior. Child Dev. , 1981, 52, 636-642.
- Bernd, T. Social cognition, social behavior and children's friendships. En : Higgins et al. (Eds.),1983.
- Bigelow,B. Children's friendship expectations : A cognitive-developmental study. Child Dev.,1977, 48, 246-253.

- Blatt,M.; Kohlberg,L. The effects of classroom moral discussion on the development of moral judgment. Jour. Moral Educ., 1975, 2, 129-161.
- Blurton-Jones,N. An ethological study of some aspects of social behavior of children in nursery school. En : Morris, D. (Ed.) Primate ethology. Weidenfeld and Nicolson, 1967.
- Blurton-Jones,N. (Ed.) Ethological studies of child behavior. Londres : Cambridge University Press,1972.
- Blurton-Jones,N. Categories of child-child interaction. En : Blurton-Jones (Ed.), 1972.
- Bolstad,O.; Johnson,S. The relationship between teachers' assesment of students and the students actual behavior in the classroom. Child Dev. , 1977, 48, 570-578.
- Bozhovich,L. El problema del desarrollo de la esfera motivacional en el niño. En : L. Bozhovich y L. Blagonadiezhina (Eds.) ,1972.
- Bozhovich,L.; Blagonadiezhina,L. (Eds.) Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes. Moscu : Progreso,1978 (1972).
- Bradley,R.; Caldwell,B. The Home inventory : A validation of the preschool scale for black children. Child Dev., 1981, 52, 708-710.
- Bridgeman,D. Enhanced role taking through cooperative interdependence : A field study. Child Dev., 1981, 52, 1231-1238.
- Brody,G.; Stoneman,Z. Selective imitation of same-age, older , and younger peer models. Child Dev., 1981, 52, 717-720.
- Brody,G.; Stoneman,Z.; MacKinnon,C. Role asymetries in interactions among school-aged children , their younger siblings, and their friends. Child Dev. 1982, 53, 1364-70.
- Bronfenbrenner, U. Soviet methods of character education : Some implications for research. Reli. Educ., 1962, 845-861.
- Bronfenbrenner,U. Reaction to social pressure from adults versus peers among

soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an american sample. Jour. Pers. Soc. Psychol., 1970, 15, 179-189.

-Bronfenbrenner,U. The ecology of human development. Mass.: Harvard University Press, 1979.

-Bronfenbrenner, U.; Devereux,E.; Suci,G.; Rodgers,R. Adults and peers as sources of conformity and autonomy. Documento mimeografiado, Cornell University, 1965.

-Brophy,J.; Good,T. Brophy-Good System Teacher-Child Dyadic Interaction. En : Simon, A. ; Boyer, E. (Eds.) Mirrors of behavior. An anthology of observation instruments continued 1970 supplement. Vol. A. Philadelphia : Research for Better Schools, Inc,1970.

-Brophy,J.; Good,T. Teacher-studentrelationship. Nueva York : Rinehart and Winston,1974.

-Brown,I.; Inouye,d. Learned helplessness through modeling : The role of perceived similarity in competence. Jour. Per. Soc. Psychol., 1978, 36, 900-8.

-Brownlee,J.; Bakeman,R. Hitting in toddler-peer interaction. Child Dev., 1981, 52, 1076-1079.

-Bryan,J. Prosocial behavior. En : Hom y Robinson (Eds.),1977.

-Bühler,R.; Patterson,J.; Furness,J. The reinforcement of behavior in institutional settings. Behav. Res. Therapy, 1966, 4, 157-167.

-Butler,L.; Meichembaum,D. The assesment of interpersonal problem solving skills. En : Kendall, P. y Hollon,S. (Eds.),1981.

-Byrne,D.; Griffitt,W. A developmental investigation of the law of attraction. Jour. Per. Soc. Psychol.,1966, 4, 699-702.

-Cairns, R. (Ed.) The analysis of social interactions. N. Jersey: L.E.A.,1979.

-Campbell,J. Peer relations in childhood. En : Hoffman,M.; Hoffman,L. Review of Child Development Research, vol I, Nueva York : Russel Sage Foundation, 1964, 289-322.

- Cannon,K. The relationship of social acceptance to sociometric status and residence among high school students. Rur. Sociol.,1957, 22, 142-148.
- Cassel,R.; Saugstad,R. Level of aspiration and sociometric distance. Sociometry, 1952, 15, 319-325.
- Chandler,E. et al. Judgments of intentionality in moral dilemmas. Child Dev.,1973,315-20.
- Charlesworth,R.; Hartup,W. Positive social reinforcement in the peer group. Child Dev,1967,993-1002.
- Chilman,C. Poor families and their patterns of child care : Some implications for service programs. En :Chandler, C.; Lourie,R.; Peters, A. (Eds.) Early child care. The new perspective . Nueva York : Atherton Press,1968.
- Cicirelli,V. The relationship of sibling structure to intellectual abilities and achievement. Rev. Educ. Res., 1978, 48, 3, 365-379.
- Clark,R.; Delia,J. The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. Child Dev., 1976, 47, 1008-1014.
- Cohen,J. A coefficient of agreement for nominal scales. Edu. Psychol. Measur. 1960, 20, 37-46.
- Coe,J.; Pennington,B. Children's perceptions of deviance and disorder. Child Dev.,1976,47,407-413.
- Cole,M.; Scribner,S. Cultura y pensamiento. México: Limusa,1977.
- Coleman,J. The adolescent society. Glencoe, III: Free Press, 1961.
- Connell,R. Class consciousness in childhood. Australian and New Zeland Journal of Sociology, 1976, 47, 407-413.
- Connell,R. The child construction of politics. Carlton : Melbourne University Press,1971.
- Connolly,J.; Doyle,A. Assesment of social competence in preschoolers : Teachers versus peers. Dev. Psychol., 1981, 17, 4, 454-462.
- Cooper,H. Controlling personal rewards : Professional teachers differential use of feedback and the effects of feedback on the student's motivation to perform. Jour. Educ. Psychol., 1977, 69, 419-427.
- Cooper,C.; Marquis,A.; Ayers-Lopez,S. Peer learning in the classroom.

- Tracing developmental patterns and consequences on children's spontaneous interactions. En: Wilkinson (Ed.), 1982.
- Coopersmith, S. The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman, 1967.
- Corsaro, W. We're friends, right? Children's use of access rituals in a nursery school. Language in Society, 1979, 8, 315-336.
- Corsaro, W. Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment. En: Asher y Gottman (Eds.), 1981.
- Costanzo, P.; Shaw, M. Conformity as a function of age level. Jour. Per. Soc. Psychol., 1968, 9, 90-95.
- Cox, S. Family background effects on personality development and social acceptance. Tesis Doctoral inédita. Texas Christian University, 1966.
- Crockenberg, S.; Bryant, B.; Wilce, L. The effects of cooperatively and competitively structured learning environments on inter and intra personal behavior. Child Dev., 1976, 47, 386-396.
- Cronbach, L. Processes affecting scores on "understanding others" and assumed similarity. Psychol. Bull., 1955, 52, 177-193.
- Cutrona, C.; Feshbach, S. Cognitive and behavioral correlates of children's differential use of social information. Child Dev., 1979, 50, 1036-1042.
- Damon, N. The social world of the child. San Francisco: Jossey Bass, 1977.
- Damon, N. (Ed.) New Directions for Child Development. Vol. I. Social cognition. San Francisco: Jossey Bass, 1978.
- Davis, F.; Yates, B. Self-efficacy expectancies versus outcome expectancies as determinants of performance deficits. Cognitive Therapy and Research, 1982, 6, 23-35.
- Devereux, E. Socialization in cross-cultural perspective: a comparative study of England, Germany and the United States. Documento mimeografiado, Cornell University, 1965.

- Díaz-Aguado, M. La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral. Madrid : Editorial de la Universidad Complutense,1982.
- Díaz-Aguado, M. Las expectativas en la interacción profesor-alumno. Rev. Esp. Ped.,1983, 162, 563-588.
(a)
- Díaz-Aguado,M. Un estudio exploratorio sobre las estrategias que utilizan los preescolares para controlar a sus compañeros. Trabajo inédito. 1983(b).
- Díaz-Aguado, M. La educación familiar. En: Psicología de la Educación.UNED,1984.
- Díaz-Aguado,M. La educación preescolar. En: " " " .
- Díaz-Aguado,M. El ingreso en el centro educativo. " " " .
- Diggory,J. Self-evaluation : concepts and studies. Nueva york: Wiley,1966.
- .Dodge,K.; Frame,C. Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. Child Dev., 1982, 53, 620-635.
- Dodsworth-Rugani,K. The development of concepts of social structure and their relationship to school rules and authority. Berkeley : Universidad de California, 1982 (Tesis doctoral inédita).
- Doise,W.; Deschamps,J.; Mugny,G. Psicología social experimental : autonomía, diferenciación , integración. Barcelona : Hispano-europea,1980.
- Doorvinck,W.; Caldwell,B.; Wright,C.; Frankenberg,W. The relationship between twelve-month home stimulation and school achievement. Child Dev., 1981, 52, 1080-1083.
- Drabman,R.; Lahey,B. Feedback in classroom behavior modification : effects on the target and her classmates. Jour. Appl. Beh. Ana., 1974, 7, 591-598.
- Dunnington,M. Behavioral differences of sociometric status groups in a nursery school. Child Dev., 1957, 28, 103-111.
- Dweck,C. Social cognitive processes in children's friendships. En : Asher y Gottman (Eds.),1981.
- Easterbrooks,M.; Lamb,M. The relationship between quality of infant-mother attach-

- ment and infant competence in initial encounters with peers. Child Dev., 1979, 50, 380-387.
- Eisenberg-Berg, N.; Lennon, T. Altruism and the assesment of empathy in the preschool years. Child Dev., 1980, 51, 552-557.
- Eisert, D.; Kahle, L. Self-evaluation and social comparison of physical and role change during adolescence. Child Dev., 1982, 53, 98-104.
- Emde, R. (Ed.) The development of attachment and affiliative systems. Nueva York : Plenum Press, 1982.
- Elkins, D. Some factors related to the choice status of ninety eight-grade children in a school society. Genet. Psychol. Monogr. 1958, 58, 207-272.
- Emmerich, W.; Goldman, K. Development of interpersonal values. En : Higgins et al. (Eds.) , 1983.
- Enright, R.; Lapsley, D. Social role-taking : a review of the cosntructs , measures, and measurement properties. Rev. Educ. Res., 1980, 50, 4, 647-674.
- Evers, W.; Schwarz, J. Modifying social withdrawal in preschoolers. Jour. Ab. Child Psychol., 1973, 1, 248-256.
- Fagot, B. Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children. Child Dev., 1977, 48, 1411-1416.
- Feinberg, M. Relation of background experiences to social acceptance. Jour. Ab. Soc. Psychol., 1953, 48, 206-214.
- Fesbach, N. Student teacher preferences for elementary school pupils varying in personality characteristics. Jour. Educ. Psychol. , 1969, 60, 126-132.
- Flanders, N.; Havumaki, S. The effect of teacher-pupil contacts involving praise on the sociometric choices of students. Jour. Educ. Psychol., 1960, 57, 65-68.
- Flavell, J. Cognitive development. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1977. Trad. española en Visor.
- Flavell, J.; Ross, L. (Eds.) Social-cognitive development. Mass.: Cambridge Univer-

sity Press,1981.

- Flerx,V.; Fidler,D.; Rogers,R. Sex-role stereotypes : developmental aspects and early intervention. Child Dev., 1976, 47, 998-1007.
- Forman,E.; Cazden,C. Perspectivas vygotkianas en la educación : el valor cognitivo de la interacción entre iguales. Infancia y Aprendizaje, 1984, 27-28, 139-157 (1983).
- Forteza,J. Inteligencia y medio ambiente. En : Psicología y medio ambiente. Madrid : Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo,1981.
- Foster,S.; Ritchey,W. Issues in the assesment of social competence in children. Jour. Appl. Beh. Ana., 1979, 12, 625-638.
- Fouts,G.; Waldner,D.; Watson,M. Effects of being imitated and counterimitated on the behavior of preschool children. Child Dev. , 1976, 47, 172-77.
- Frost,L. (Ed.) Early childhood education rediscovered. Nueva York : Holt,1968.
- Furman,W.; Masters,J. Peer interactions, sociometric status and resistance to deviation in young children. Dev. Psychol.,1980.
- Furman,W.; Rahe,D.; Hartup,W. Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-age and same-age socialization. Child Dev.,1979, 50, 915-922.
- Furth,H. Young children's understanding of society. En : Mc Gurk,H. (Ed.) Issues in childhood social development. Londres : Methuen,1978.
- Furth,H. The world of grown-ups. Children's conceptions of society. Nueva York : Elsevier North Holland,1980.
- Gates,A. Sex differences in reading ability. Ele. School Jour., 1961, 61, 431-434.
- Glasser,W. Schools without failure . Nueva York : Harper and Row,1969.
- Gold, H. The importance of ideology in sociometric evaluation of leadership.

- Group Psychot., 1962, 15, 224-230.
- Goldman,R. Psychosocial development in cross-cultural perspective: A new look at an old issue. Dev. Psychol. , 1971, 5, 411-419.
- Gottman,J. Toward a definition of social isolation in children. Child Dev., 1977, 48, 513-517.
- Gottman,J.; Gonso,J. Social interaction, social competence and friendship in children. Child Dev., 1975, 46, 709-718.
- Gottman,J.; Ringland,J. The analysis of dominance and bidirectionality in social development. Child Dev., 1981, 52, 393-412.
- Graziano,W.; French,D.; Brownell,W.; Hartup,W. peer interaction in same and mixed-age triads in relation to chronological age and incentive condition. Child Dev.,1976, 47, 707-14.
- Green,D.; Ford,M.; Flamer,G. (Eds.) Measurement and Piaget. Nueva York : McGraw Hill,1971.
- Grossman,B.; Wrighter,J. The relationship between selection-rejection and intelligence , social status, and personality among sixth-grade children. Sociometry, 1948, 11, 346-355.
- Gump,P. Ecological psychology and children. En : Hetherington, H. (Ed.) Review of child development research. Vol. V. Chicago : The University of Chicago Press, 1975.
- Grusec,J.; Abramovitch,R. Imitation of peers and adults in a natural setting: A functional analysis. Child Dev., 1982, 53, 636-642.
- Hallinan, M. Recent advances in sociometry. En : Asher y Gottman (Eds.),1981.
- Harlow,R.; Harlow,M. Learning to love. American Scientist, 54, 244-272,1966.
- Harter,S. Effectance motivation reconsidered : toward a developmental model. Hum. Dev., 1978, 21, 34-64.

- Hartup,W. Friendship status and the effectiveness of peers as reinforcing agents. Jour. Exp. Child Psychol., 1964,1, 154-162.
- Hartup,W. Peer interaction and social organization. En : Mussen, P. (Ed.) Carmichael's Manual of Child Psychology . Nueva York : Wiley,1970.
- Hartup,W. Aggression in childhood. Developmental perspectives. American Psychologist, 1974, 336-341.
- Hartup,W. Children and their friends. En : McGurk, H/ (Ed.) Issues in childhood social development. Londres : Methuen,1978.
- Hartup,W; Brady, J.; Newcomb,A. Social cognition and social interaction in childhood. En : Higgins et al. (Eds.) ,1983.
- Hartup,W.; Coates,B. Imitation of a peer as a function of reinforcement from the peer group and rewardingness of the model. Child Dev., 1967, 67, 1003-1016.
- Hartup,W.; Glazer,J.; Charlesworth,R. Peer reinforcement and sociometric status. Child Dev., 1967, 38,1017-24.
- Hartshorne,H.;May,M. Studies in service and self-control. New York: MacMillan,1929.
- Heckhausen,H. The anatomy of achievement motivation. New York :Academic Press,1967.
- Heber,M. Instruction versus conversation as opportunities for learning. En: Robinson (Ed.),1981.
- Higgins,E.; Ruble,D.; Hartup,W. (Eds.) Social cognition and social development. Mass.: Cambridge University Press,1983.
- Hicks, D. Imitation and retention of film-mediated aggressive peer and adult models. Jour. Per. Soc. Psychol., 1965, 2, 97-100.
- Hoffman,L. The father's role in the family and the child's peer group adjustment. Merrill-Palmer Q.,1961, 7, 97-105.
- Hoffman,L.; Lippitt,R. The measurement of family life variables. En : Mussen, P. (Ed.) Handbook of research methods in child development . Nueva York: Wiley, 1960.
- Hom,H.; Robinson,P. Psychological processes in early education. Nueva York:

Academic Press, 1977.

-Horowitz,F. Incentive value of social stimuli for preschool children.

Child Dev., 1962, 33, 111-116.

-Inhelder,B.; Piaget,J. De la lógica del niño a la lógica del adolescente.

Buenos Aires : Paidós, 1972 (1955).

-Iscoe,I.; Garden,J. Field dependence, manifest anxiety , and sociometric status in children. Jour. Consult. Psychol., 1961, 25, 184.

-Iscoe,I.; Harris,L. Social and community interventions. Ann. Rev. Psychol. 1984, 35, 333-360.

-Jackson,D. Life in classroom. Nueva York: Holt,1968. Trad. española en Marova.

-Jackson,P.; Getzels,J. Psychological health and classroom functioning. Jour. Educ. Psychol. , 1959, 50, 295-300.

-Jacobs,B.; Moss,H. Birth order and sex of siblings as determinants of mother infant interaction. Child Dev., 1976, 47, 315-322.

-Johnson,D. Psicología social de la educación. Buenos Aires : Kapelusz,1972 (1970).

-Johnson,D. An investigation of sex differences in reading in four English-speaking nations. Technical Report nº 209. Research and Development Center for Cognitive Learning , Universidad de Wisconsin,1972.

-Johnson,D. Student-student interaction: The neglected variable in education. Educ. Researcher, 1981, 10, 5-10.

-Johnson,D.; Johnson,R. (Eds.) Social interdependence in the classroom : cooperation, competition and individualism. Jour. Res. Develop. Educ.,1978,12.

-Johnson,D.; Johnson,R. Conflict in the classroom: controversy and learning. Rev. Educ. Res.,1979, 49, 51-70.

-Johnson,D.; Ahlgren,A. Relationship between student attitude about coopera-

- tion and competition and attitudes toward schooling. Jour. Educ. Psychol., 1976, 68, 92-102.
- Johnson,D.; Maruyama,G.; Johnson,R.; Nelson,D.; Skon,L. Effects of cooperative , competitive and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. Psychol. Bull.,1981,89, 47-62.
- Johnston,A.; DeLuca,D.; Murtangh,K.; Diener,E. Validation of a laboratory play measure of child aggression. Child Dev. ,1977, 48, 324-327.
- Josephina,H. Study of attitude in the elementary grades. Jour. Educ. Sociol. 1959, 33, 56-60.
- Kagan,J. Personality and intellectual development in the school age child. En : I. Janis (Ed.) Personality : Dynamics, development, and assesment. Nueva York : Harcourt Brace Jovanovich,1969.
- Kagan,J. The family. Daedalus, 1977, 35-56.
- Kagan,J. The growth of the child. Londres : Methuen,1978.
- Kagan,J.; Moss,H. Birth to maturity. Nueva York: Academic Press,1971.
- Kamii,C. La autonomia como objetivo de la educación : implicaciones de la teoría de Piaget. Infancia y Aprendizaje, 1982, 18, 3-32.
- Kandel,D.; Lesser,G. Youth in two worlds. San Francisco : Jossey Bass, 1972.
- Kane,J.; Lawler . Methods of peer assesment. Psychol. Bull., 1978, 85, 555-586.
- Karen,R. Operant conditioning and social preference. Tesis doctoral inédita. Arizona State University,1965.
- Kaye,K. Infants' effects upon their mothers' teaching strategies. En : Glidewell,J.(Ed.) The social context of learning and development. Nueva York: Gardner Press,1977.
- Keislar,E. Experimental development of "like" and "dislike" of others among adolescent girls. Child Dev.,1961, 32, 59-66.

- Keller,M.; Carlson,P. The use of symbolic modeling to promote social skills in children with low levels of social responsiveness. Child Dev. , 1974, 45, 912-919.
- Keller,M.; Reuss,S. An action-theoretical reconstruction of the development of social cognitive competence. Hum. Dev.,1984, 27, 211-220.
- Kempe,R.; Kempe,C. Child abuse. Londres : Open Books Publishing, 1979. Trad. española en Morata.
- Klaus,R. A. Interrelationships of attributes that accepted and rejected children ascribe to their peers. Tesis doctoral inédita. George Peabody College for Teachers, 1959.
- Koch,H. Popularity in preschool children . Child Dev., 1933, 4, 164-175.
- Koch,H. Attitudes of children toward their peers as related to certain characteristics of their siblings. Psychol. Monogr., 1956, 70, 1-41.
- Kohlberg,L.The meaning and measurement of moral judgment. Worcester : Clark University Press, 1980.
- Kohlberg,L. Essays in moral development. Vol. II. The psychology of moral development. San Francisco : Harper and Row,1984.
- Kohlberg,L.; Gilligan,C. The adolescent as a philosopher: the discovery of the self in a post-conventional world. Daedalus , 1971.
- Kuhn,D. Mechanisms of cognitive and social development: one psychology or two? Hum. Dev. ,1978, 92-118.
- Kutnick,P. The inception of school authority : the socialization of the primary school child . Gen. Psychol. Monogr., 1980, 101, 35-70.
- Ladd,G.; Odden,S. The relationship between peer-acceptance and children's ideas about helpfulness. Child Dev.,1979, 50, 402-108.
- Lamb,M. ; Roopharine,J. Peer influences on sex-role development in preschoolers.

Child Dev., 1979, 50, 1219-1222.

-Lamb,M.; Suomi,S.; Stephenson,G. (Eds.) Social interaction analysis : methodological issues. Londres : University of Wisconsin Press,1979.

-Langer,J. Disequilibrium as a source of development. En : Mussen et al. (Eds.) Trends and issues in developmental psychology . Nueva York : Holt,1969.

-Langlois,J.; Stephan,C. The effects of physical attractiveness and ethnicity on children's behavioral attributions and peer preferences. Child Dev. 1977,1694-98.

-Laosa,L. School, occupation, culture and family. Jour. Educ. Psychol.1982,791-827.

-Leach,G. A comparison of the social behavior of normal and problem children . En : Blurton-Jones (Ed.),1972.

-Lee ,B. (Ed.) Developmental approaches to the self. Nueva York: Plenum Press, 1983.

-Lee,P.; Statuto,C.; Kedar-Voivodas,G. Elementary school children's perceptions of their actual and ideal school experience .: Jour. Educ. Psychol.,1983, 75,838-847.

-Lewin,K.; Lippit,R.An experimental approach to study autocracy. Sociometry,1938,1,292-300.

-Leipold,L. Children do like school. Clearing House, 1957, 31, 332-34.

-Leiter,M. A study of reciprocity in preschool play groups. Child Dev., 1977, 48, 1288-1295.

-Lewis,M; Rosenblum,L. Friendship and peer relations. Nueva York : Wiley, 1975.

-Lewis,M. ; Rosenblum,L. The child and its family. Nueva York: Plenum Press,1979.

-Light,P. The development of social sensitivity.Cambridge: Cambridge Univ. Press,1979.

-Lieberman,A. Preschoolers' competence with a peer: relations with attachment and peer experience. Child Dev., 1977, 48, 1277-1287.

-Lipkina,A. Pedagogical evolution and its influence on the formation of the personality of the failing school pupil. En : Psychological problems of school failure. Moscu, 1971.

- Lipkina,A. Methods for determining self-appraisal as a personality parameter of intellectual activity. En : Z. Kalmykova (Ed.) Problems of the diagnosis of the intellectual development of school children. Moscu: 1975.
- Lipdina,A.; Rybak,L. Critical insight and self-appraisal in learning activity. Moscu ,1968.
- Lippitt,R. Popularity among preschool children. Child Dev., 1941, 12, 305-322.
- Lippitt,A.; White,R. "The social climate of children's groups". En : Barker, J. et al. (Eds.) Child behavior and development. Nueva York : McGraw Hill, 1943.
- Livesley,W.; Bromley,D. Person perception in childhood and adolescence. Londres : Methuen,1973.
- Lomov,B. Psychological processes and communication. Soviet Psychol., 1978, 3-22.
- Maccoby,E. The development of sex differences. Stanford , Calif. : Stanford University Press, 1966. Trad. española en Marova.
- Magnussen,D.; Duner,A.; Zetterblom, G. Adjustment : A longitudinal study. Nueva York : Wiley,1975.
- Marshall,H. ; McCandless,R. Relationships between dependence on adults and social acceptance by peers. Child Dev.,1957, 28, 149-159.
- Martin,B. Parent-child relations.En: Horowitz,F.(Ed.) Review of Child Deve. Res. U. Chicago Press,1975
- Masters,J Social comparison by children.Young Children,1971,27,37-60.
- McClandess,R. et al. Peer popularity and dependence on adults. Child Dev.,1961, 32,511-518.
- McGee,C.; Kauffman,J.; Nussen,J. Children as therapeutic change agents : reinforcement intervention paradigms. Rev. Educ. Res., 1977, 47, 3, 451-477.
- McGrew,W. Aspects of social development in nursery school children , with emphasis on introduction to the group. En : Blurton-Jones (Ed.),1972.
- McGillicuddy-Delisi,A. Parental beliefs about developmental processes. Hum.Dev.,1982,25,192-200.

- McGuire,C.;Lanmon,M.; White,G. Adolescent peer acceptance and valuations of role behavior. Am. Psychol, 1953, 8, 397.
- Mensh,I.; Glidewell,J. Children's perceptions of relationships among their family and friends. Jour. Exp. Educ. ,1958, 27, 65-71.
- Milgram,S. Obediencia a la autoridad. Bilbao: Desclee de Bouwer,1980(1973).
- Miller,G.;Gallanter,E.;Pribam,K. Plans and the structure of behavior. New York: Holt,1960.
- Moore,S. Correlates of peer acceptance.En: Hartup,W. y Smothergill,N. The young child. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1967.
- Moore,S.; Updegraff,R. Sociometric status of preschool children as related to age, sex, nurturance-giving and dependence. Child Dev., 1964, 35, 519-524.
- Mouton,J.; Bell, R.; Blake,R. Role playing skill and sociometric peer status. Group Psychothe., 1956, 9, 7-17.
- Mugny,G.;Doise,W. Sociocognitive conflict and structuration of individual and collective performance. European Journal of Social Psychology,1978,8,181-192.
- Muna,J. Peer evaluation and academic performance. Personn. Guid. Jour.,1965,44,405-409.
- Mussen,P.;Conger,J.;Kagan,J. Desarrollo de la personalidad en el niño. Mexico:Trillas,1977(69).
- Novak,M.; Harlow,H. Social recovery of monkeys isolated for the first year of life : rehabilitation and therapy. Dev. Psychol., 1975, 11, 453-465.
- Nucci,L.; Turiel,E. Social interactions and the development of social concepts in preschool children. Child Dev., 1978, 49, 400-407.
- O'Connor,R. Modification of social withdrawal through symbolic modeling. Jour. App. Beh. Ana. ,1969, 2, 15-22.
- O'Connor,R. Relative efficacy of modeling , shaping, and the combined procedures for modification of social withdrawal. Jour. Abn. Psychol. , 1972.
- Oden,S.; Asher,S.; Hymel,s. Coaching children in social skills for friendship making. Child Dev., 1977, 48, 495-506.
- Patterson,G.; Littman,R.; Bricker,W. Assertive behavior in children: a step

- toward a theory of aggression. Monogr. Soc. Res. Child Dev. , 1967, 32 (113).
- Patterson,G.; Shaw,D.; Ebner,J. Teachers, peers, and parents as agents of change in the classroom settings. Monografia nº 1. Eugene, Or.: Departamento de Educación Especial, Universidad de Oregon, 1969.
- Peery,C. Popular, amiable, isolated, rejected : a reconceptualization of sociometric status in preschool children. Child Dev. , 1979, 50, 1231-1234.
- Pepler,D.; Abramovitch,R.; Corter,C. Sibling interaction in the home: A longitudinal study. Child Dev.,1981, 52, 1344-47.
- Perret-Clermont,A.; Schubauer-Leoni,M. Conflict and cooperation as opportunities for learning. En : Robinson (Ed.),1981.
- Perkins,H. Teachers' and peers perceptions of children's self-concepts. Child Dev., 1958, 29, 203-220.
- Peters,D. Early childhood education : an overview and evaluation. En : Hom y Robinson (Eds.),1977.
- Piaget,J. El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella,1974 (1932).
- Preston,R. Reading achievement of German and American children . School and Society , 1962, 90, 350-354.
- Prye,D. Developmental changes in strategies of social interaction. En : Lamb,M.; Sherrod,L. (Eds.) Infant social cognition. Hillsdale : L.E.A.1981.
- Puttallaz-M.; Gottman,J. An interactional model of children's entry into peer group. Child Dev., 1981, 52, 986-994.
- Putallaz, M.; Gottman,M. Social skills and group acceptance. En : Asher y Gottman (Eds.),1981.
- Reynols,P. Play, language and human evolution. En: Bruner,J.; Jolly,A.; Silva, K. (Eds.) Play : its role in development and evolution. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- Robinson,W. (Ed.) Communication in development. Nueva York : Academic Pres,1981.

- Rosen,S.; Levinger,G.; Lippitt,R. Perceived sources of social power. Jour. Abn. Soc. Psychol. , 1961,62, 439-441.
- Roff,M.; Sells,S.; Hymel,S. Social adjustment and personality development in children. Minneapolis : University of Minnesota Press,1972.
- Rosen,S.; Powell,E.; Schubot,D.; Rollins,P. Competence and tutorial role as status variables affecting peer-tutoring outcomes . Jour. Educ. Psychol.1978,70,602-612.
- Rothbart,M. Birth order and mother-child interaction. Jour. Per. Soc. Psychol.,1971, 113-120.
- Rubin,Z. Amistades infantiles. Madrid : Morata,1981 (1980).
- Rubtsov,V. The role of cooperation in the development of intelligence. Soviet Psychol., 1981, 41-62.
- Samuels,S. Enhancing self-concept in early childhood: theory and practice. Nueva York: Human Sciences Press,1977.
- Santrock,J.; Readdick,C.; Pollard,L. Social comparison processes in sibling and peer relations. Jour. Gen. Psychol., 1980, 137, 91-107.
- Santrock,J.; Smith,P.; Bourbeau,P. Effects of social comparison on aggression and regression in groups of young children. Child Dev., 1976, 47, 831-837.
- Schaefer,E.; Bell,R. Development of a Parental Attitude Research Instrument. Child Dev. 1958, 29, 339-361.
- Schaffer,H. El desarrollo de la sociabilidad. Madrid : Pablo del Rio,1979(1971).
- Schaffer,H.; Emerson, P. The development of social attachments . Monogr. Soc. Res. Child Dev.1964,29.
- Schofield,J. Complementary and conflicting identities : images and interaction in an inter-racial school. En : Asher y Gottman(Eds.),1981.
- Schrest,L. Motivation in school of young children : some interview data. Jour. Exper. Educ.,1972, 30, 327-335.
- Sears,P. Pursuit of self-esteem : the middle childhood years. Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Psicología,1960.

- Sears,R.; Maccoby,E.; Levin,H. Patterns of child rearing. Evanston, Illinois: Row Peterson and Co.,1957.
- Selman,R. Social cognitive understanding. En: Lickona,T. (Ed.)Moral development.New York: Holt,1976.
- Selman,R. The growth of interpersonal understanding. New York: Academic Press,1980.
- Sells, S.; Roff,M. Peer acceptance-rejection and personality development. Memoria final - United States Department of Health Education and Welfare,1967.
- Slavin,R. Cooperative learning. Rev. Educ. Res., 1980, 50, 2, 315-342.
- Smetana,J. Preschool children's conceptions of moral and social roles. Child Dev., 1981, 52, 1333-1336.
- Smith,C. (Ed.) Achievement-related motives in children .Nueva York : Russell Sage Foundation, 1969.
- Smith, P.; Connolly,K. The ecology of preschool behavior. Mass.: Cambridge University Press,1982.
- Snow, M.; Jacklin,C.; Maccoby,E. Birth order differences in peer sociability at thirty-three months. Child Dev., 1981, 52, 589-595.
- Soloman,R.; Wahler,R. Peer reinforcement control of classroom problem behavior. Jour. App. Beha. Anal., 1973, 6, 49-56.
- Spivack,G.; Platt,J.; Shure,M. The problem-solving approach to adjustment. San Francisco : Jossey Bass,1976.
- Spivack,G.; Shure,M. Social adjustment of young children : A cognitive approach to solving real-life problems. San Francisco : Jossey Bass,1974.
- Sroufe, A. Attachment, positive affect and competence in the peer group. Child Dev.,1979, 50, 821-9.
- Stein,N.; Goldman,S. Children's knowledge about social situation : from causes to consequences. En : Asher y Gottman(Eds.),1981.
- Strayer,J. A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. Child

Dev.,1980, 51,815-22.

-Suomi,S.; Harlow, H. Social rehabilitation of isolated-reared monkeys.

Dev. Psychol.,1972, 487-96.

-Sullis,J.; Miller,R. (Eds.) Social comparison processes : theoretical and empirical perspectives. Washington, D.C. : Hemisphere, 1977.

-Sutherland,J.; Algozzine,B.; Ysseldyke,P.; Freeman,S. Changing peer perception: effects of labels and assigned attributes. Jour. Lear. Dis, 1983, 16, 217-220.

-Sutton-Smith,B.; Rosenberg,B. The sibling. Nueva York : Holt, 1970.

-Tenenbaum,S. A test to measure a child's attitude toward school's, teachers, and classmates. Educ. Admin. Superv,1940, 26, 176-188.

-Tenenbaum,S. Attitude of elementary school children to school,teachers, and classmates. Jour. App. Psychol.,1944, 28, 134-141.

-Tesch,S. Review of friendship development across the life-span. Hum. Dev., 1983, 26, 266-276.

-Trent,R. The relationship of anxiety to popularity and rejection among institutionalized delinquent boys. Child Dev.,1957, 28, 379-400.

-Tulkin,S.; Kagan,J. Mother.child interaction in the first year of life. Child Dev., 1972, 43, 32-42.

-Turiel,E. Domains and categories in social-cognitive development. En : Overton (Ed.) The relationship between social and cognitive development. New jersey: LEA, 1983.

-Turiel,E. Interaction and development in social cognition. En : Higgins et al. (Eds.),1983.

-Ullman,C. Teachers, peers, and tests as predictors of adjustment. Jour. Educ. Psychol., 1957, 48, 257-267.

-Vandell,D. Effects of a playgroup experience on mother-son and father-son interaction. Dev. Psychol.,1979, 15, 379-85.

- Wahl,G.; Johnson,S.; Johansson,S.; Martin,S. An operant analysis of child-family interaction. Beh. Ther.,1974, 5, 64-78.
- Walberg,H. (Eds.) Educational environments and effects. Berkeley : McCutchan, 1979.
- Wahler,R. Child-child interactions in five field settings : some experimental analysis. Jour. Exp. Child Psychol., 1967, 5, 278-293.
- Weiner,B. Achievement motivation and attribution theory. Morristown ,N.J. General Learning, 1974.
- Weinstein,E. The development of interpersonal competence. En : Goslin ,(Ed.) Handbook of socialization. Chicago : RandMcNally,1969.
- White,R. ; Lippitt,R. Autocracy and Democracy. Nueva York: Harper,1972 (1960).
- Whiting,B.(Ed.) Six cultures: studies in child rearing. Nueva York: Wiley,1963.
- Wilkinson,L. (Ed.) Communicating in the classroom. Nueva York : Academic Press,1982.
- Wright,D. Psicología de la conducta moral. Barcelona : Planeta,1974 (1971).
- Winder,P.; Rau,L. Parental attitude associated with social deviance in preadolescent boys. Jour. Ab. Soc. Psychol.,1962,64, 418-424.
- Wyer,R. Effect of child-rearing attitude and behavior on children's responses to hipotetical social situations. Jour. Pers. Soc. Psychol., 1965, 2, 480-486.
- Yarrow,L.; Rubinstein,J.; Pedersen,F. Infant and environment: early cognitive and motivational development. Nueva York : Halsted Press,1975.
- Yarrow,M.; Waxler,C. Dimensions and correlates of prosocial behavior in young children. Child Dev., 1976, 47, 118-125.
- Youniss,H. Parents and peers in social development. Chicago : The University of Chicago Press, 1980.
- Zajonc,R.; Markus,G. Birth order and intellectual development. Psychol. Bull. 1975, 74-88.

-Zussman, J. Relationship of demographic factors to parental discipline techniques. Dev. Psychol., 1978, 14, 6, 685-686.



Ministerio de Educación y Ciencia

Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Secretaría General del Consejo de Universidades
