

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y
de la Educación

TD
1993
077



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE



5314054080

125018772

**EL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE
INTERACCION CON LOS COMPAÑEROS
EN LA INFANCIA: DIFERENCIAS EN
FUNCION DE LA EDAD, EL SEXO Y EL
GRADO DE ADAPTACION SOCIAL**

Pilar Royo García

Madrid, 1993

Colección Tesis Doctorales. N.º 77/93

© Pilar Royo García

Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.
Escuela de Estomatología. Ciudad Universitaria.
Madrid, 1993.

Ricoh 3700

Depósito Legal: M-6011-1993

6.15423074



La Tesis Doctoral de D.^a MARIA DEL PILAR ROYO.....
GARCÍA

.....
Titulada El conocimiento de estrategias de interacción
con los compañeros de la infancia.

.....
Director Dr. D.^a MARIA JOSÉ DÍAZ-AGUADO JALÓN.....
fue leída en la Facultad de PSICOLOGÍA.....
de la UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, el día ..⁹...
de marzo..... de 19 ⁹²., ante el tribunal

constituido por los siguientes Profesores:
PRESIDENTE DRA. D.^a M. ROSARIO MARTINEZ ARIAS.....
VOCAL DRA. D.^a ISABEL CALONGE ROMANO.....
VOCAL DRA. D.^a PILAR IACASA.....
VOCAL DRA. D.^a ANA MIRANDA.....
SECRETARIO DRA. D.^a BELÉN GARCÍA TORRES.....

.....
habiendo recibido la calificación de .. *Apto*.....
..... *con laude por unanimidad*.....

Madrid, a ⁹ de marzo de 19 ⁹²
EL SECRETARIO DEL TRIBUNAL.

Belén García Torres

TESIS DOCTORAL

EL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE INTERACCION CON LOS
COMPAÑEROS EN LA INFANCIA: DIFERENCIAS EN FUNCION DE LA
EDAD, EL SEXO Y EL GRADO DE ADAPTACION SOCIAL

Autora: *Pilar Royo García*

Directora: *Dra. Dña. María José Díaz Aguado*
Catedrática de Psicología Evolutiva
y de la Educación

FACULTAD DE PSICOLOGIA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE, MADRID, 1991

INTRODUCCION.....	1
-------------------	---

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACION TEORICA.

1.- CONOCIMIENTO SOCIAL E INTERACCION ENTRE IGUALES 11

1.1.- EL CONOCIMIENTO SOCIAL EN LA INFANCIA: CONCEPTO Y PERSPECTIVAS TEORICAS 12

1.1.1.-Conceptualización del conocimiento social ... 12

1.1.2.-Perspectivas teóricas sobre el conocimiento social 14

1.1.2.1.-Conocimiento físico y conocimiento social..... 14

1.1.2.2.-Teoría de Selman (1980) de la coordinación de perspectivas sociales..... 16

1.1.2.3.-Teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1982)..... 18

1.1.2.4.-Teoría de Hoffman (1981): el papel del afecto..... 19

1.1.2.5.-Teoría de Turiel (1983): ámbitos del conocimiento social..... 21

1.2.- LA COMPETENCIA SOCIAL PARA INTERACTUAR CON LOS OTROS: DEFINICION Y CONCEPTO 22

1.3.- IMPORTANCIA DE LA INTERACCION CON IGUALES PARA EL DESARROLLO SOCIAL 24

1.3.1.-Interacción con iguales versus interacción con adultos 24

1.3.2.-Interacción con iguales y desarrollo social.. 26

1.3.2.1.-Desarrollo del conocimiento social. 28

1.3.2.2.-La construcción de la propia identidad..... 30

1.3.2.3.-La adquisición del repertorio conductual adulto 31

1.3.3.-Naturaleza y características de la interacción entre iguales 34

1.3.4.-Consecuencias de una interacción con iguales problemática	35
1.4.- EL PAPEL DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL CON IGUALES	37
1.4.1.-Cualidad del apego	38
1.4.2.-Estilos de interacción de los padres con sus hijos	39
1.4.3.-Opiniones de los padres sobre la conducta social	40
2.- <u>CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS SOCIALES EN LA INFANCIA</u> ..	41
2.1.- RELEVANCIA DEL ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS SOCIALES EN LA INFANCIA	42
2.2.- DEFINICION DE ESTRATEGIAS SOCIALES	43
2.3.- DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS SOCIALES	46
2.3.1.- Dimensión asertividad	49
2.3.2.- Dimensión consecuencias para la relación y para el otro niño	50
2.3.3.- Dimensión eficacia	51
2.3.4.- Dimensión elaboración	52
2.4.- METODOS DE ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS SOCIALES	53
2.4.1.- Estudio de la competencia conductual: la observación de la conducta	54
2.4.2.- Estudio de la competencia cognitiva	57
2.4.2.1.-La respuesta verbal ante situaciones hipotéticas	57
2.4.2.2.-La representación de las estrategias ante situaciones hipotéticas	60
2.4.3.- Medidas indirectas de la competencia social. 62	
2.4.3.1.-Informes de otras personas	62
2.4.3.1.1.-Informes del profesor	63

2.4.3.1.2.-Informes de los compañeros: las medidas sociométricas...	65
2.4.3.2.-Autoinformes	67
2.5.- MODELOS TEORICOS SOBRE EL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS SOCIALES	68
2.5.1.- Aproximación evolutivo-estructural	68
2.5.2.- Aproximación funcional	69
2.5.3.- Críticas a las perspectivas estructural y funcional	71
2.5.4.- Integración de las perspectivas funcional y evolutivo-estructural	73
2.5.5.- Modelo de Selman	74
2.5.5.1.-El modelo de razonamiento	75
2.5.5.1.1.-Componentes estructurales ..	77
2.5.5.1.2.-Componentes funcionales	80
2.5.5.1.3.-Variables contextuales	81
2.5.5.2.-El modelo de acción	83
2.5.5.3.-La integración de los modelos de razonamiento y de acción	86
3.- <u>COMPETENCIA SOCIAL PARA RESOLVER SITUACIONES SOCIALES PROBLEMATICAS</u>	88
3.1.- CONCEPTUALIZACION DE LAS SITUACIONES SOCIALES PROBLEMATICAS O CONFLICTIVAS	89
3.1.1.- Definición	89
3.1.2.- Componentes de las situaciones sociales problemáticas	90
3.2.- OBJETIVOS HACIA LOS QUE SE ORIENTAN LOS NIÑOS EN LAS INTERACCIONES CON SUS COMPAÑEROS	91
3.3.- ESTRATEGIAS PARA LA CONSECUION DE LAS METAS	94
3.3.1.- Estrategias para conseguir objetos	94
3.3.2.- Estrategias de oposición	96

3.3.3.- Estrategias para integrarse en un grupo de juego	98
3.3.4.- Estrategias del grupo para impedir el acceso de un nuevo miembro	103
3.3.5.- Estrategias de imposición física y agresión.	104
3.4.- RESULTADOS Y CONSECUENCIAS DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERACCION SOCIAL	106
<u>4.- ASPECTOS EVOLUTIVOS RELACIONADOS CON EL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE INTERACCION</u>	109
4.1.- INTRODUCCION	110
4.2.- DESARROLLO DE LA CAPACIDAD PARA COORDINAR DISTINTAS PERSPECTIVAS SOCIALES	111
4.2.1.- Definición y concepto	112
4.2.2.- Dimensiones del desarrollo de la capacidad de adaptación de perspectivas	114
4.2.3.- Etapas evolutivas de la coordinación de perspectivas sociales	115
4.3.- DESARROLLO DEL CONCEPTO DE AMISTAD	119
4.4.- DIFERENCIAS EVOLUTIVAS EN EL CONOCIMIENTO INTERPERSONAL	122
4.5.- DIFERENCIAS EVOLUTIVAS EN EL CONCEPTO DE CONFLICTO INTERPERSONAL	125
4.6.- DIFERENCIAS EVOLUTIVAS EN LOS OBJETIVOS SOCIALES ..	127
4.7.- DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERACCION	129
4.7.1.- La simple expresión de necesidades y el intercambio	129
4.7.2.- Cambios con la edad en las estrategias para iniciar y mantener amistades	132
4.7.3.- Cambios con la edad en las estrategias para integrarse en un grupo	136
4.7.4.- Modelo evolutivo de las estrategias de negociación de Selman	138

4.7.4.1.-Estrategias impulsivas y físicas .	139
4.7.4.2.-Estrategias unilaterales	141
4.7.4.3.-Estrategias recíprocas o auto- reflexivas	142
4.7.4.4.-Estrategias de colaboración	145
4.7.5.- Influencia del nivel de conocimiento interpersonal en las metas y estrategias sociales	148
4.7.6.- Diferencias con la edad en la percepción de las consecuencias de las estrategias sociales	150
4.7.7.- Conclusiones sobre el desarrollo del conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia	153
5.- <u>DIFERENCIAS SEXUALES EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL</u>	156
5.1.- INTERACCION SOCIAL EN FUNCION DEL SEXO	157
5.1.1.- Predisposición a interactuar con los compañeros del mismo sexo	157
5.1.2.- Influencia del sexo de los individuos en las relaciones sociales	158
5.1.3.- Influencia de la composición sexual del grupo en la interacción social	160
5.2.- DIFERENCIAS SEXUALES EN LAS RELACIONES DE AMISTAD .	164
5.2.1.- Preferencias sexuales en las elecciones sociométricas	167
5.2.2.- Percepción de la reputación social en niños y en niñas	171
5.3.- DIFERENCIAS SEXUALES EN AGRESIVIDAD	173
5.3.1.- Percepción de la agresión por los niños y por las niñas	175
5.3.2.- Percepción por parte del profesor de la conducta agresiva de los niños y las niñas.	177
5.3.3.- Diferencias sexuales en el modo de anticipar las consecuencias de la agresión	179

5.4.-	DIFERENCIAS SEXUALES EN CONOCIMIENTO SOCIAL	183
5.4.1.-	Diferencias sexuales en el modo de afrontar situaciones sociales conflictivas	183
5.4.2.-	Diferencias sexuales en las estrategias de negociación interpersonal	187
5.4.3.-	Diferencias sexuales en las estrategias de entrada a un grupo	191
5.4.4.-	Conclusiones sobre las diferencias sexuales en el conocimiento de las estrategias de interacción	194
6.-	<u>DIFERENCIAS EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL EN FUNCION DEL GRADO DE ADAPTACION SOCIAL</u>	197
6.1.-	NECESIDAD DE ESTUDIAR LOS CORRELATOS CONDUCTUALES Y COGNITIVOS DE LA ADAPTACION SOCIAL	198
6.2.-	LAS PRIMERAS CARACTERISTICAS DIFERENCIALES ENTRE NIÑOS ACEPTADOS Y RECHAZADOS	199
6.2.1.-	Características personales	200
6.2.2.-	Factores situacionales	200
6.3.-	COMPETENCIA CONDUCTUAL Y ADAPTACION SOCIAL	201
6.3.1.-	La frecuencia de la interacción	201
6.3.2.-	Estilos de interacción característicos de los niños impopulares	202
6.3.3.-	Estrategias de entrada a un grupo	205
6.3.4.-	Estilos de comunicación	206
6.3.5.-	Percepción de la conducta por parte de los compañeros	207
6.4.-	LA RELACION ENTRE LA CONDUCTA SOCIAL Y ESTATUS SOCIOMETRICO	208
6.4.1.-	La hipótesis del miembro marginal del grupo.	209
6.4.2.-	Influencia de la reputación de los sujetos en la conducta social y en el mantenimiento del estatus sociométrico	210

6.4.3.- La competencia social como base del estatus sociométrico	213
6.4.3.1.-Evidencia empírica	213
6.4.3.1.1.-El estilo interactivo en nuevos grupos	214
6.4.3.1.2.-Entrenamiento en competencia social	217
6.4.3.1.3.-El conocimiento de estrategias sociales	218
6.5.- COMPETENCIA COGNITIVA Y ADAPTACION SOCIAL	220
6.5.1.- Modelos sobre competencia socio-cognitiva .	221
6.5.1.1.- Modelo de resolución de problemas sociales de Spivack y cols.	221
6.5.1.2.- Modelo de Dodge del procesamiento de la información	223
6.5.1.3.- Modelo de Asher y Renshaw de la competencia cognitivo-social	224
6.6.- DEFICITS SOCIO-COGNITIVOS DE LOS NIÑOS DE BAJO ESTATUS SOCIOMETRICO	226
6.6.1.- Asunción de perspectivas sociales	227
6.6.2.- Interpretación del efecto de la propia conducta	228
6.6.3.- Socialización de la agresividad	228
6.6.4.- Atribución de la intención	229
6.6.5.- Expectativas de la conducta de los demás ..	231
6.7.- CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS SOCIALES Y ADAPTACION SOCIAL	232
6.7.1.- Trabajos sobre conocimiento de estrategias sociales y aceptación por los compañeros ..	233
6.7.1.1.-Análisis cuantitativo: la capacidad para generar estrategias alternativas	234
6.7.1.2.-Análisis cualitativo del contenido de las estrategias	235

6.7.1.2.1.-Conocimiento de estrategias para iniciar amistades	236
6.7.1.2.2.-Conocimiento de estrategias prosociales	237
6.7.1.2.3.-Conocimiento de estrategias para resolver problemas interpersonales	238
6.7.1.3.- Conclusiones de los trabajos	246
6.7.2.- Percepción de las consecuencias de las estrategias sociales por niños de alto y bajo estatus sociométrico	248
6.7.3.- Conclusiones sobre las diferencias en el conocimiento de estrategias de interacción en función del grado de adaptación social .	255
7.- <u>RELACION ENTRE ADAPTACION SOCIAL Y OTRAS VARIABLES PSICOSOCIALES</u>	258
7.1.- INTRODUCCION	259
7.2.- AUTOCONCEPTO Y ACEPTACION SOCIAL	259
7.2.1.- Definición del autoconcepto	261
7.2.2.- Diferencias en autoconcepto en función del estatus sociométrico	262
7.2.3.- Percepción de la competencia social por los propios niños	269
7.2.4.- Relación entre competencia social y autoestima	270
7.2.5.- Relación entre el autoconcepto y la competencia real en función del estatus sociométrico	272
7.3.- ADAPTACION ESCOLAR Y ACEPTACION SOCIAL	274
7.3.1.-Efectos positivos de las amistades entre compañeros de clase en la adaptación escolar	276
7.3.2.-Importancia de la posición sociométrica en el grupo de clase en la adaptación escolar	278

- 7.3.3.-Relación entre el conocimiento de estrategias de interacción y la adaptación escolar 280

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACION.

1.- <u>OBJETIVOS</u>	283
1.1.- OBJETIVOS RESPECTO AL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DE LA EDAD, DEL SEXO Y DEL GRADO DE ADAPTACION SOCIAL	284
1.1.1.- Objetivos respecto a las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales	285
1.1.2.- Objetivos respecto a las situaciones de interacción y a las metas específicas	286
1.1.3.- Objetivos respecto a los tipos o categorías de estrategias	287
1.1.4.- Objetivos respecto al autoconcepto y la actitud escolar	288
1.2.- OBJETIVOS RESPECTO AL CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS SOCIALES (DIAZ-AGUADO, 1986, 1988) .	288
2.- <u>HIPOTESIS</u>	290
2.1.- Hipótesis sobre las diferencias evolutivas en el conocimiento de estrategias sociales	291
2.2.- Hipótesis sobre las diferencias sexuales en el conocimiento de estrategias sociales	292
2.3.- Hipótesis sobre las diferencias en el conocimiento de estrategias sociales en función del estatus sociométrico	293
3.- <u>METODO</u>	296
3.1.- SUJETOS	297
3.2.- PROCEDIMIENTO	298
3.2.1.- Valoración de las estrategias sociales	302

3.2.1.1.- Valoración cuantitativa	302
3.2.1.2.- Valoración cualitativa	306
3.2.2.- Selección de los sujetos rechazados, populares y de estatus sociométrico medio..	311
3.3.- INSTRUMENTOS DE MEDIDA	313
3.3.1.- Cuestionario sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción entre iguales (Díaz-Aguado,1986, 1988)	313
3.3.2.- Medidas sociométricas	320
3.3.2.1.- Cuestionario sociométrico (Díaz-Aguado, 1986)	320
A.- Método de las nominaciones ..	320
B.- Método de las adivinanzas ...	323
3.3.2.2.- Ranking Sociométrico (Díaz-Aguado, 1986)	325
3.3.3.- Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (1969)	327
3.3.4.- Medida de la Percepción y Aceptación de la Escuela (Díaz-Aguado, Alía y Baraja,1988)..	330
3.4.- ANALISIS ESTADISTICOS	336
3.4.1.- Diferencia de medias	336
3.4.2.- Diferencia de porcentajes	337
3.4.3.- Correlaciones de Pearson	337
3.4.4.- Análisis discriminantes	338
4.- <u>RESULTADOS</u>	339
4.1.-RESULTADOS SOBRE LAS DIFERENCIAS EVOLUTIVAS	340
4.1.1.-Análisis de las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales en función de la edad	341
4.1.1.1.-Diferencias en función de las etapas educativas (preescolar, ciclo inicial y ciclo medio)	341
A.-Dimensión elaboración	342
B.-Dimensión eficacia	343
C.-Dimensión consecuencias para la relación	344

D.-Dimensión asertividad	345
4.1.1.2.-Diferencias en función del curso escolar	347
A.-Dimensión elaboración	348
B.-Dimensión eficacia	350
C.-Dimensión consecuencias para la relación	352
D.-Dimensión asertividad	354
4.1.2.-Análisis del conocimiento de las situaciones de interacción en función de la edad	357
4.1.3.-Análisis del conocimiento de estrategias para lograr los objetivos específicos en función de la edad	360
4.1.4.-Análisis de los tipos de estrategias en función de la edad	365
4.2.-RESULTADOS SOBRE LAS DIFERENCIAS SEXUALES	368
4.2.1.-Análisis de las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales en función del sexo .	368
4.2.1.1.-Dimensión elaboración	369
4.2.1.2.-Dimensión eficacia	369
4.2.1.3.-Dimensión consecuencias positivas para la relación	370
4.2.1.4.-Dimensión asertividad	371
4.2.2.-Análisis del conocimiento de las situaciones de interacción en función del sexo.....	371
4.2.3.-Análisis del conocimiento de estrategias para lograr los objetivos específicos en función del sexo	373
4.2.4.-Análisis de los tipos de estrategias en función del sexo	375
4.3.-RESULTADOS SOBRE CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS Y ADAPTACION SOCIAL	377
4.3.1.-Análisis de las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales en función del estatus sociométrico	377
4.3.1.1.-Dimensión elaboración	378

4.3.1.2.-Dimensión eficacia	379
4.3.1.3.-Dimensión consecuencias positivas para la relación	380
4.3.1.4.-Dimensión asertividad	382
4.3.2.-Análisis del conocimiento de las situaciones de interacción en función del estatus sociométrico	384
4.3.3.-Análisis del conocimiento de estrategias para lograr los objetivos específicos en función del estatus sociométrico	387
4.3.4.-Análisis de los tipos de estrategias en función del estatus sociométrico	391
4.3.5.-Relación entre autoconcepto y conocimiento de estrategias sociales en función del estatus sociométrico	392
4.3.6.-Relación entre percepción y aceptación escolar y conocimiento de estrategias sociales en función del estatus sociométrico	396
4.4.- RESULTADOS SOBRE EL PODER DISCRIMINANTE DE LAS DIMENSIONES Y DE LAS HISTORIAS ENTRE EL NIVEL DE ADAPTACION SOCIAL	400
4.4.1.-Análisis discriminantes de las dimensiones sobre la adaptación social	401
4.4.2.-Análisis discriminante de las historias sobre la adaptación social	402
5.- <u>CONCLUSIONES Y DISCUSION</u>	405
5.1.- CONCLUSIONES Y DISCUSION RESPECTO A LAS DIFERENCIAS EVOLUTIVAS	406
5.2.- CONCLUSIONES Y DISCUSION RESPECTO A LAS DIFERENCIAS EN FUNCION DEL SEXO	421
5.3.- CONCLUSIONES Y DISCUSION RESPECTO A LAS DIFERENCIAS EN FUNCION DEL GRADO DE ADAPTACION SOCIAL	433
5.4.- CONCLUSIONES Y DISCUSION RESPECTO AL CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS SOCIALES	462

6.- <u>CONCLUSIONES GENERALES, VALORACION DEL TRABAJO Y SUGERENCIAS</u>	467
6.1.-CONCLUSIONES Y VALORACION	468
6.2.-SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	482
7.- <u>BIBLIOGRAFIA</u>	485

INTRODUCCION

La educación debe favorecer la total integración social del alumno en un espacio de convivencia, como es la escuela, donde el niño tiene la oportunidad de relacionarse con compañeros de la misma edad y con adultos, en un sistema de relaciones diferente de la familia.

La interacción entre iguales durante el período escolar es fuente de desarrollo y de estímulo para el aprendizaje. El establecimiento y mantenimiento de lazos de amistad constituye un factor motivacional hacia la escuela y todo lo que ella conlleva, y contribuye a la creación de un clima positivo y adecuado para el desarrollo personal del alumno.

El hecho de poder relacionarse y comunicarse en un ambiente cordial facilita al alumno la adquisición de importantes logros, como son el conocimiento de sí mismo, el control de sus impulsos, el conocimiento de los demás, la capacidad de adoptar el punto de vista del otro, la construcción de una moral autónoma y el aprendizaje de normas y de sistemas de organización social.

La interacción con los compañeros, por tanto, posee valiosas consecuencias sobre el desarrollo cognitivo y social. Pero la relación entre iguales no siempre cumple la función para la que está destinada: sus efectos positivos e influencias constructivas tendrán lugar siempre y cuando esta interacción produzca en el niño sentimientos de pertenencia, aceptación, soporte y cuidado, más que sentimientos de hostilidad, rechazo o aislamiento.

Al llegar a la escuela, no todos los alumnos están capacitados para relacionarse adecuadamente con los otros niños. Cuando esto es así, la deficiencia va progresivamente en aumento hasta provocar graves problemas de adaptación. En este sentido, se ha llegado a afirmar que en la infancia y preadolescencia, las experiencias negativas con iguales, particularmente las causadas por el rechazo de los compañeros, tienen alto valor predictivo de serios problemas de adaptación en edades posteriores como la inadaptación escolar (absentismo escolar, repetición de curso, alto porcentaje de suspensos, y abandono de la escuela); la delincuencia; el suicidio; el alcoholismo y consumo de drogas; y la necesidad de recibir asistencia psiquiátrica en la edad adulta.

A la conducta del sujeto inadaptado y con dificultades para interactuar adecuadamente con sus iguales subyace una deficiente competencia cognitivo-social. Numerosos investigadores han verificado que los niños rechazados por sus compañeros no han tenido oportunidad de adquirir y practicar estrategias de interacción positivas y adecuadas (aprendizaje que se realiza principalmente, a su vez, en el marco de la interacción con los compañeros), y que la conducta del niño por la que es aceptado o rechazado depende, en gran parte, de su conocimiento social.

De todo ello se deduce la necesidad de identificar y evaluar con precisión los déficits en el conocimiento de estrategias de interacción entre iguales asociados a la inadaptación social, con el fin de poder seleccionar a los sujetos de riesgo y de diseñar procedimientos de intervención que permitan superar dicha deficiencia.

Bajo este prisma se sitúa la presente tesis doctoral.

Nuestro objetivo último es contribuir a delimitar en qué consiste la competencia social necesaria para ser aceptado por los compañeros, cuáles

son los déficits cognitivos asociados al rechazo social, y proporcionar datos que permitan una evaluación precisa de esta deficiencia.

Para ello, pretendemos, en primer lugar, profundizar en las dimensiones más importantes del conocimiento de estrategias sociales, es decir, en el nivel de elaboración de las estrategias propuestas por los niños, en su eficacia para conseguir los objetivos interpersonales, en el grado de consecuencias positivas o negativas que estas estrategias suponen para el otro niño y para la relación entre ambos, y en su nivel de asertividad.

En segundo lugar, nos proponemos analizar la competencia socio-cognitiva de los niños para afrontar cuatro situaciones sociales de gran relevancia ecológica, concretamente, las estrategias que conocen para iniciar relaciones, para ayudar a otro niño, para conseguir objetos, y para resolver los conflictos que surgen en sus interacciones. Asimismo, se analiza el conocimiento de estrategias para lograr ocho objetivos planteados muy frecuentemente por los sujetos en sus relaciones interpersonales con iguales (por ejemplo, convencer a su hermano para que juegue con él, consolar a un niño más pequeño, convencer a un compañero para

que le dé un caramelo, etc.)

Por último, nos detenemos en el análisis cualitativo de los tipos o categorías de estrategias propuestas por los sujetos, es decir, si las estrategias en cuestión hacen referencia a intercambios, peticiones directas, amenazas, soluciones intermedias, agresiones, etc.

Todos estos análisis se llevan a cabo en función de la edad, del sexo y del grado de adaptación de los sujetos, lo que nos permite: estudiar cómo va evolucionando con la edad el conocimiento de estrategias de interacción desde los cuatro a los diez años; comprobar si existen diferencias importantes en el conocimiento de estrategias en función del sexo; comprobar si la inadaptación social está ligada a una baja competencia socio-cognitiva para interactuar con los iguales y delimitar el origen cognitivo del rechazo social. Además, el estudio de las dimensiones del conocimiento social y de los objetivos interpersonales que mejor discriminan entre la adaptación e inadaptación social nos proporciona datos que contribuye a una evaluación más precisa de las deficiencias cognitivas asociadas al rechazo por los compañeros.

Los temas que abordamos en los capítulos incluidos en la fundamentación teórica de esta investigación son los siguientes:

En el primer capítulo nos referimos a la conceptualización y delimitación del conocimiento social y de la competencia social, así como a la importancia de la interacción entre iguales para el desarrollo social y para la adaptación socio-emocional.

En el segundo capítulo nos centramos en las estrategias sociales, su definición, sus dimensiones más importantes, los métodos utilizados para su estudio, y las aproximaciones teóricas que han servido de base para su análisis.

Posteriormente, y puesto que las situaciones sociales problemáticas constituyen un marco de gran utilidad para investigar el funcionamiento socio-cognitivo de los niños y su competencia social (tanto conductual como cognitiva), nos referimos, en el capítulo nº 3, a los aspectos que componen estas situaciones interpersonales, es decir, a los objetivos hacia los que se orientan los niños en las interacciones con sus compañeros, a las estrategias mediante las cuales intentan lograr dichos objetivos, y

a los resultados y consecuencias que se derivan de las estrategias utilizadas.

En el capítulo nº 4, abordamos, en primer lugar, determinados aspectos evolutivos relacionados directamente con el conocimiento de estrategias sociales, como son, el desarrollo de la capacidad para coordinar distintas perspectivas sociales, el desarrollo del concepto de amistad, y las diferencias evolutivas en el conocimiento interpersonal, en el concepto de conflicto social y en los objetivos que los niños se plantean en sus interacciones con iguales. En segundo lugar, nos centramos más específicamente en los estudios sobre el desarrollo de las estrategias sociales, así como en el modelo evolutivo de las estrategias de negociación propuesto por Selman (1980), considerado como el análisis más extenso sobre la evolución de las estrategias de interacción social.

Las diferencias en el conocimiento social en función del sexo son el objetivo del capítulo nº 5. Después de analizar la influencia del sexo de los individuos en las relaciones sociales y de amistad y en la manifestación de la agresividad, se exponen las diferencias encontradas entre niños y niñas en los estudios sobre resolución de situaciones sociales

conflictivas y sobre el conocimiento de estrategias de interacción entre iguales.

El capítulo nº 6 se refiere a la competencia social en relación al grado de adaptación social de los individuos. En él se analiza la evolución de los estudios que han tratado de identificar las características diferenciales existentes entre los niños aceptados y rechazados por sus compañeros de clase. De este modo, se exponen, en primer lugar, los resultados de los trabajos que tratan de analizar las diferencias personales y los factores situacionales que afectan al nivel de popularidad. En segundo lugar los trabajos sobre las diferencias en la competencia conductual para interactuar con los iguales (la frecuencia de la interacción, los estilos interactivos, las estrategias de entrada a un nuevo grupo, etc.), y las hipótesis que han generado más investigaciones sobre la relación entre la conducta social y el estatus sociométrico. Posteriormente pasamos a analizar la competencia cognitiva en relación a la adaptación social, concretamente, los modelos teóricos más importantes sobre la competencia socio-cognitiva y los principales déficits cognitivos de los niños rechazados. Para finalizar, la última parte de este tema versa sobre las diferencias en el conocimiento de

1.-CONOCIMIENTO SOCIAL E INTERACCION ENTRE IGUALES

1.1.-EL CONOCIMIENTO SOCIAL EN LA INFANCIA:

CONCEPTUALIZACION Y PERSPECTIVAS TEORICAS

1.1.1.- Conceptualización del conocimiento social

Hasta hace aproximadamente dos décadas, el mundo social era concebido como un conjunto de personas estáticas, de las que se podía conocer e inferir sus pensamientos, sentimientos e intenciones, pero que no establecían un intercambio mutuo con el sujeto conocedor y, por tanto, se ignoraban los aspectos subjetivos de las relaciones interpersonales (Damon, 1977). Sin embargo, la realidad del desarrollo socio-cognitivo es muy distinta: el niño conoce el mundo social a través de las relaciones e interacciones que va estableciendo con otras personas, grupos y realidades humanas (Damon, 1977).

Al ampliarse progresivamente el campo del conocimiento social, se han propuesto definiciones cada vez más ambiciosas. Por ejemplo, para Flavell (1981) el conocimiento social incluye toda actividad intelectual cuyo propósito es pensar o aprender sobre los procesos psicológicos y sociales del yo, de los otros o de los grupos humanos, así como sobre las interacciones

sociales y las relaciones que se producen entre los grupos o las comunidades.

Centrándonos en el área del conocimiento social en la infancia, éste se refiere básicamente a cómo conceptualizan los niños a otras personas y cómo comprenden los pensamientos, emociones, intenciones y puntos de vista de los otros. Se subraya el carácter interactivo del proceso de construcción de la representación social: el sujeto va reuniendo información, comprendiendo la realidad social y actuando en ella, pero al mismo tiempo esa realidad social transmite información al niño sobre su estructura, sobre la conducta que espera, las respuestas que suscita o las normas que debe respetar.

Shant (1982) diferencia las experiencias sociales del individuo en cuatro ámbitos principales: 1.-el yo y las otras personas como organismos capaces de pensar, sentir, tener intenciones, etc.; 2.-las relaciones sociales diádicas: relaciones de autoridad, de amistad...; 3.-las relaciones sociales de grupo, que están inmersas dentro de sistemas de normas, roles, diferencias...; y 4.-los sistemas sociales más amplios como la familia, la escuela, las instituciones sociales, naciones, etc. Según este autor, el niño va

CONOCIMIENTO SOCIAL E INTERACCION ENTRE IGUALES

construyendo su conocimiento social de la realidad a través de su continua actividad y experiencia en todos estos niveles: observando, preguntando, comunicándose, ensayando nuevas conductas, imitando el comportamiento de los otros, reflexionando y comprendiendo las diferentes posiciones que personas, grupos y naciones adoptan ante los mismos hechos, experimentando relaciones afectivas y amistosas, aplicando sus reglas morales, participando en situaciones de conflicto, percibiendo y asimilando el efecto de su conducta sobre los otros, etc.

1.1.2.- Perspectivas teóricas sobre el conocimiento social

1.1.2.1.- Conocimiento físico y conocimiento social

Tradicionalmente se ha asumido que los procesos cognitivos utilizados para relacionarse con el mundo físico son análogos a los utilizados en el campo social. Sin embargo, el conocimiento social presenta una serie de características que lo diferencian del conocimiento de la realidad física o lógico-matemática

como son la influencia recíproca, una menor estabilidad y posibilidad de predicción, intercambios y anticipaciones simbólicas, etc. (Glick, 1978).

Para Kohlberg (1982) la diferencia fundamental entre las relaciones con objetos y las relaciones sociales consiste en que éstas últimas implican la adopción de roles, es decir, comprender la actitud de los otros, tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos y ponerse en su lugar. Este concepto de "adopción de roles" o "percepción social" ocupa un lugar central en la teorías cognitivo-evolutivas del conocimiento social, hasta el punto de asumir que dicho conocimiento se produce por un proceso de adopción de perspectivas, a partir del cual conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos. Como resultado se construye simultáneamente el conocimiento de sí mismo y de los demás (Kohlberg, 1969). Este proceso de adopción de perspectivas posee las siguientes características (Kohlber, 1982): a) implica tanto un aspecto cognitivo como afectivo; b) implica una relación estructural organizada entre el sujeto y los otros; c) supone una comprensión de todos los roles de la sociedad a que uno pertenece y una relación entre los mismos; y d) se

produce en todas las interacciones sociales y en todas las situaciones en las que hay una comunicación, no solamente en aquellas que suscitan emociones de simpatía o empatía.

1.1.2.2.-Teoría de Selman (1980) de la coordinación de perspectivas sociales

La teoría de Selman (1980) describe un modelo evolutivo de la coordinación de perspectivas sociales, orientado a explicar los cambios que se producen en las interacciones sociales humanas, en las que progresivamente se van asumiendo y coordinando diferentes puntos de vista y en las que hay una mayor influencia recíproca a través de las mutuas anticipaciones de pensamientos y sentimientos.

Los cinco estadios que componen el proceso de desarrollo de la coordinación de perspectivas evolucionan en una secuencia ordenada a lo largo de la infancia y adolescencia. A continuación describimos muy brevemente estos estadios ya que se hace referencia a ellos con más detalle en el tema 4 de este trabajo (donde hacemos referencia a los aspectos evolutivos relacionados con el conocimiento de estrategias

sociales):

1.- Perspectiva social egocéntrica: entre los 3 y los 6 años el niño no es capaz de diferenciar su propia perspectiva de las de las otras personas.

2.- Perspectiva social subjetiva: hacia los 7 años reconoce la existencia de perspectivas personales subjetivas, pero se centra en la suya propia sin llegar a coordinar distintos puntos de vista.

3.- Perspectiva social auto-reflexiva: a partir de los 10 años el individuo es capaz de coordinar su propio punto de vista y el del otro pero sin ir más allá de la simple mutualidad simultánea.

4.- Perspectiva social mutua: hacia los 14 años comprende que él y el otro pueden asumir la perspectiva de una tercera persona, de un observador imparcial.

5.- Perspectiva sociológica: a partir de los 18 años el individuo se sitúa en la perspectiva del sistema social para adoptar el papel del otro generalizado.

1.1.2.3.- Teoría del desarrollo moral de
Kohlberg (1982)

Kohlber (1982), en su teoría del desarrollo moral, considera los estadios de percepción social descritos por Selman (1980) como la base de los estadios morales. Habla del concepto de "perspectiva sociomoral", que se refiere al punto de vista que adopta el individuo al definir los hechos sociales y los valores o deberes sociomorales. Postula la existencia de tres niveles principales de perspectiva social, en función del punto de vista de los participantes en una relación o grupo:

1.- Perspectiva individual concreta: el individuo piensa en sus propios intereses y en los de otros individuos muy cercanos a él. Es el nivel de la mayoría de los niños menores de 9 años y el de algunos adolescentes.

2.- Perspectiva de miembro de la sociedad: el individuo subordina sus necesidades al punto de vista y necesidades del grupo o de la relación común. Es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos.

3.- Perspectiva anterior a la sociedad: el

individuo, consciente de la perspectiva de miembro de la sociedad, la cuestiona y redefine en función de una perspectiva moral individual, por lo que las obligaciones sociales se definen de una forma que puede ser justificada para cualquier individuo moral. Este nivel es alcanzado por una minoría de adultos.

1.1.2.4.- Teoría de Hoffman (1981): el papel del afecto en el conocimiento social

Con referencia al aspecto afectivo del conocimiento social, Hoffman (1981) señala, que para entender las diferencias existentes entre la comprensión de los objetos físicos y de las personas, es imprescindible tener en cuenta el papel del afecto. En principio, cabría esperar que las personas, más complejas e imprevisibles que las cosas, fuesen por ello más difíciles de entender. Pero no es así, porque:

1.- Las personas compensan su complejidad e imprevisibilidad proporcionando información continuamente que permite corregir interpretaciones erróneas de su conducta y estados internos.

2.- El sujeto comparte con las otras personas

una misma estructura básica de organización que hace que estén capacitados para responder a los acontecimientos de forma similar.

3.- Hay bastantes pruebas de que los seres humanos tienen una tendencia natural a responder empáticamente mediante mecanismos involuntarios mínimamente cognitivos. El efecto empático resultante de este proceso proporciona señales no verbales basadas en datos fisiológicos que relacionan la conducta del modelo con la propia conducta pasada, alertando al sujeto sobre el hecho de que el modelo está teniendo una experiencia afectiva y pudiéndole proporcionar información básica sobre la misma.

En función de este proceso, concluye Hoffman, el conocimiento social compensa la complejidad e imprevisibilidad de su objeto con la ayuda de la empatía. El papel que el afecto tiene en dicho conocimiento no es simplemente el de actuar como fuerza motivadora, como muchos autores suponen, sino que constituye también una importantísima fuente de información.

1.1.2.5.- Teoría de Turiel (1983): ámbitos
del conocimiento social

Por otra parte, Turiel (1983) distingue dentro del conocimiento social 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).

La presente tesis doctoral se enmarca en el ámbito psicológico, ya que se centra en el conocimiento de estrategias de interacción social y en el papel que este conocimiento juega sobre las relaciones interpersonales.

1.2.- LA COMPETENCIA SOCIAL PARA INTERACTUAR
CON LOS OTROS; DEFINICION Y CONCEPTO

Lograr la competencia social es una tarea compleja que requiere el desarrollo de sofisticados repertorios conductuales y cognitivos para hacer frente a las crecientes demandas de las relaciones sociales (Allen, Weissberg y Hawkins, 1989).

Ford (1982) define la competencia social como "la consecución de objetivos sociales relevantes en contextos de interacción específicos, utilizando medios adecuados de modo que conduzcan a resultados positivos" (pag. 323).

De forma parecida, para Howes (1987) la competencia social con iguales se refiere a la conducta que refleja un funcionamiento social adecuado y, puesto que las relaciones entre iguales son recíprocas, implica que el niño proyecta un impacto positivo y eficaz sobre los demás al mismo tiempo que se muestra sensible a las necesidades, demandas y comunicaciones de sus compañeros.

Otros autores entienden por competencia social para interactuar con los otros la capacidad para

relacionarse de una forma armoniosa, cooperativa, sensible y positiva (Rubin, 1981; Pastor, 1981, Main y Weston, 1981), lo que generalmente implica conocer y utilizar estrategias sociales adecuadas y adaptativas que conduzcan a la aceptación social.

Por tanto, partiendo de las definiciones mencionadas, entendemos la competencia social como la capacidad de adaptación al mundo social. En ella pueden diferenciarse dos componentes: uno cognitivo y otro conductual. El componente cognitivo implica conocer con precisión los principios generales de las relaciones sociales, definir metas que concuerden con esos principios y planificar estrategias que conduzcan a la consecución de las metas. El componente conductual implica la capacidad para llevar a la práctica las conductas específicas previamente planificadas.

Como veremos posteriormente, las relaciones entre compañeros contribuyen sustancialmente al desarrollo de la competencia social en los niños, hasta el punto de que numerosos investigadores apuntan que las habilidades y destrezas sociales se adquieren fundamentalmente en estos contextos (Hartup, 1978).

1.3.- IMPORTANCIA DE LA INTERACCION CON IGUALES PARA EL DESARROLLO SOCIAL

En los últimos veinte años ha tenido lugar un incremento de las investigaciones sobre las relaciones de los niños con sus iguales. En la mayoría de estos trabajos subyace la convicción de que la interacción con los compañeros, y especialmente con amigos (Nelson y Aboud, 1985), constituye el mejor marco donde los niños adquieren la competencia social, y que aquellos que no tienen experiencias sociales positivas y adaptadas con sus iguales pueden ser sujetos de riesgo en el sentido de desarrollar posteriores dificultades socio-emocionales (Díaz-Aguado, 1990; Parker y Asher, 1987; Kupersmidt y Coie, 1990; Rubinn, Both y Wilkinson, 1990).

1.3.1.- Interacción con iguales versus interacción con adultos

La relación con los compañeros y la relación con los adultos se desarrollan en estrecha interacción, son complementarias, cumplen funciones diferentes y ninguna puede suplir a la otra (Rubin, 1981).

Desde los trabajos de Piaget (1932) y

Sullivan (1953) se ha considerado a las interacciones de los niños con sus iguales como cualitativamente distintas de las interacciones con los adultos. Younis (1980), por ejemplo, ampliando ambas perspectivas, sugiere que las interacciones de los niños con adultos se caracterizan por una "reciprocidad de complemento" que da origen a las relaciones asimétricas, estructuradas en base a la autoridad unilateral y la obediencia. Por el contrario, las relaciones con los iguales se basan en la "reciprocidad directa o simétrica", que engendra relaciones estructuradas por la cooperación y la colaboración y posibilita la negociación y el establecimiento de compromisos.

Los estudios realizados desde la perspectiva etológica, demuestran también la diferente cualidad y el carácter complementario de las relaciones de los niños con los iguales y con los adultos. Las investigaciones sobre la socialización de los primates (*macacus rhesus*) concluyen que tanto la relación entre las crías, como la relación materno-filial, son esenciales para el desarrollo del individuo, y que ambas actúan de forma secuencialmente ordenada (Harlow y Harlow, 1966): los adultos proporcionan el primer tipo de relación social, como consecuencia del cual se adquiere la seguridad o inseguridad básica; los compañeros entran en el contexto

evolutivo un poco después y representan la oportunidad de adquirir independencia. En el apartado 4 de este capítulo exponemos datos a favor de esta misma hipótesis en el caso de los seres humanos.

1.3.2.- Interacción con iguales y desarrollo social

Ya desde las teorías de Piaget y Sullivan se reconoce la importancia de la interacción con iguales en el desarrollo del conocimiento social.

Piaget (1932) en su obra "El juicio moral en el niño" analiza el origen social del desarrollo. Sus postulados principales son los siguientes: 1.- las relaciones con adultos se caracterizan por su unilateralidad y son fuente de la moral heterónoma, basada en el deber y la obediencia; 2.- las interacciones con iguales son más equilibradas y recíprocas, favorecen el intercambio de roles y, por tanto, posibilitan el desarrollo de la capacidad para adoptar y coordinar distintas perspectivas sociales. En la relación con adultos el niño ocupa siempre un mismo papel (el de quien debe obedecer) y difícilmente puede intercambiarlo con el adulto; 3.- los compañeros, por

tanto, proporcionan una excelente oportunidad para mantener relaciones de cooperación, representando, incluso, una condición necesaria para la autonomía (Piaget, 1932, citado en Díaz-Aguado, 1986).

La teoría de la personalidad de Sullivan (1953) ha guiado, a su vez, numerosas investigaciones sobre las relaciones entre iguales. Según este autor, la base del respeto mutuo, de la cooperación y de la sensibilidad interpersonal se sitúa en la relación con los iguales y, especialmente, en las relaciones de amistad, y llega a afirmar que carecer de un amigo íntimo en la infancia crea una deficiencia social que difícilmente puede ser compensada posteriormente.

Díaz-Aguado (1986) analiza extensamente el papel de la interacción entre iguales para el desarrollo social desde distintas perspectivas teóricas. En su trabajo, pone de manifiesto la gran importancia de este tipo de interacción para el desarrollo del conocimiento social, para la construcción de la propia identidad y para la adquisición del repertorio conductual adulto:

1.3.2.1.- Desarrollo del conocimiento social

Desde la perspectiva cognitivo-evolutiva, se considera que la interacción con los compañeros proporciona una excelente oportunidad para estimular el proceso de adopción de perspectivas, a partir del cual se conoce que el otro es en cierta medida como el yo y que aquel conoce o responde a éste en función de un sistema de expectativas complementarias (Kohlberg, 1969). Como resultado de este proceso, que se favorece al percibir similitud con el otro, se construye simultáneamente el conocimiento de sí mismo y el de los demás.

También desde esta perspectiva se asume que el conflicto sociocognitivo, considerado como una pieza clave para poder explicar el desarrollo, surge especialmente en las interacciones con iguales. Para que las opiniones de los demás desequilibren la estructura de razonamiento del sujeto y le haga avanzar hacia el estadio siguiente (Blatt y Kohlberg, 1975), es necesario que estos puntos de vista sean de un nivel evolutivo ligeramente superior (lo que suele ocurrir en las relaciones entre iguales), y no de niveles evolutivos muy elevados que difícilmente son puestos en duda por el individuo o percibidos como erróneos (Doise y Mugny,

1983), lo que ocurre más frecuentemente en la relación con los adultos.

Otra consecuencia de la reversibilidad que tiene lugar en la interacción con iguales consiste en proporcionar una excelente oportunidad para la adquisición de estrategias sociales a través de la negociación y el intercambio. En este sentido, Corsaro (1981) afirma que "el descubrimiento de la amistad es el paso más importante para el desarrollo del conocimiento social en la infancia (...). Dentro de la familia el niño tiene pocas oportunidades para la negociación. Debe reconocer, aceptar y adaptarse a sus relaciones con padres y hermanos. Cuando el niño sale de la familia descubre un rango de opciones en la selección de sus compañeros de interacción. A través de la interacción con iguales, aprende que puede negociar sus vínculos sociales en base a necesidades personales y demandas socio-contextuales. También aprende que sus iguales no siempre le aceptan de modo inmediato; a menudo, debe convencerles de sus méritos como compañero de juego, y algunas veces, debe anticipar y aceptar la exclusión" (Corsaro, 1981, pag. 207).

La interacción con los compañeros proporciona, por tanto, la principal oportunidad para

desarrollar determinados aspectos del conocimiento social que requieren una mayor reciprocidad e intercambio de papeles, como es el aprendizaje de las estrategias sociales de negociación.

1.3.2.2.- La construcción de la propia identidad

La interacción entre compañeros cumple un importante papel en la construcción de la identidad personal, puesto que proporciona la mejor oportunidad que dispone el sujeto para poder compararse.

Desde la teoría del aprendizaje social se ha demostrado que los iguales son la principal fuente informativa para comprobar por comparación la propia eficacia. Juzgamos nuestra capacidad al comparar nuestros resultados con los que obtienen los demás y, en este sentido, utilizamos como punto de referencia especialmente a aquellas personas que consideramos similares a nosotros. La percepción de autoeficacia es la faceta del autoconocimiento que más influye en la adaptación cotidiana, puesto que de ella dependen: a) las acciones que emprendemos; b) el esfuerzo que les dedicamos; y c) lo que pensamos al realizarlas. En este

sentido, un funcionamiento óptimo requiere percibir con precisión la propia eficacia (y para ello resulta imprescindible la comparación con los iguales). Si se sobrevalora, el sujeto emprende acciones más allá de sus posibilidades y experimenta excesivas dificultades e innecesarios fracasos. Si se subestima, evita ambientes y actividades que le ayudarían a desarrollar su competencia, privándose así de importantes experiencias o dirigiéndose a las tareas con un sentimiento de deficiencia personal que interfiere con un rendimiento eficaz (Bandura, 1981).

1.3.2.3.- La adquisición del repertorio conductual adulto

Desde la perspectiva etológica se ha comprobado que los primates adquieren la competencia social que se requiere para una correcta adaptación a su rol de adultos fundamentalmente a través de la interacción con los compañeros en la infancia. "El esquema de las interacciones entre iguales (en el que las conductas más frecuentes son respondidas por los otros con mayor probabilidad y las menos frecuentes suelen ser ignoradas) se parecen mucho más al esquema de las interacciones entre adultos que las

interacciones de las crías con ningún otro miembro de la especie (...). Todos los elementos del repertorio conductual adulto, con la posible excepción de algunas conductas maternas, pueden ser encontrados dentro del esquema de juego entre los monos jóvenes. Estos incluyen componentes de actividades agresivas, sexuales, de afiliación, coalición y cooperación (...). La interacción con los compañeros proporciona la oportunidad de practicar y perfeccionar estas conductas y de desarrollar de esta forma el nivel de competencia adulta" (Suomi, 1979, pag. 131-133; citado por Díaz-Aguado, 1988, pag. 14-15).

Existen bastantes datos que sugieren una función similar para la interacción entre niños. Desde esta misma perspectiva etológica se ha comprobado, en este sentido, que los niños desarrollan entre los tres y los cinco años, un tipo peculiar de juego, denominado juego desordenado. Supone conductas como correr, saltar, reírse, empujarse y chillar, y su principal función parece ser la socialización de la agresividad. Blurton-Jones (1967) sugiere la existencia de un período crítico para el juego desordenado, de modo que los niños que no interactúan con sus iguales durante este período de edad (y por tanto no tienen oportunidad de realizar este tipo de juego), difícilmente

desarrollan después este aspecto de la socialización, y suelen presentar ciertos problemas de adaptación social como excesiva timidez, miedo y rechazo de las actividades que suponen contacto físico o el más mínimo riesgo, incapacidad para distinguir el juego de lucha de la verdadera agresión, etc. (Blurton-Jones, 1967).

El juego desordenado sirve también como aprendizaje y práctica de importantes habilidades sociales necesarias para el éxito en las relaciones interpersonales, como por ejemplo, la distribución de roles recíprocos. Los niños comienzan a experimentar con diferentes estrategias sociales y, en ese proceso, aprenden cómo responden sus compañeros a esas estrategias y repiten o practican las conductas que resultan ser eficaces de modo que puedan aplicarlas en nuevas situaciones (Pellegrini, 1987, 1988).

Otro tipo de juego que surge al interactuar con los compañeros y, que resulta de gran importancia para el desarrollo de la competencia adulta, es el juego protagonizado. En él, los niños representan las relaciones sociales y el significado de sus actividades, lo que les permite entrar en el mundo adulto, comprender sus normas y ensayar sus relaciones (Elkonin, 1980).

1.3.3.- Naturaleza y características de la interacción entre iguales

A la luz de los estudios sobre las relaciones entre compañeros y sobre su peculiar naturaleza, Díaz-Aguado (1990) llega a una serie de conclusiones entre las que cabe destacar las siguientes: 1.- La interacción entre compañeros se diferencia de otro tipo de interacciones por basarse en una superior reciprocidad entre lo que el niño da y lo que recibe, tanto a nivel de conductas, como de percepciones y actitudes. Esto la convierte en el contexto donde se desarrollan las estrategias sociales más sofisticadas. 2.- Esta reciprocidad se acentúa aún más en las interacciones entre amigos y representa una condición necesaria para un adecuado desarrollo socio-emocional. Los niños sin amigos tienen muchas menos oportunidades para ello; de ahí la importancia de lograr que consigan por lo menos un amigo entre sus compañeros. 3.- En relación a lo anterior, cabe considerar el hecho de que los niños suelen elegir como amigos a aquellos que le permiten intercambiar el control de la relación (condición básica para interactuar entre iguales) y construir por comparación su propia identidad" (Díaz-Aguado, 1990, pag. 178).

Por tanto, la interacción con los compañeros en la infancia y, sobre todo, la relación entre amigos se caracteriza principalmente por su naturaleza recíproca. El niño, al interactuar con sus compañeros, aprende que para recibir hay que dar, aprende a intercambiar el control de la relación y, por tanto, a colaborar y negociar, lo que a su vez se sitúa en la base de las estrategias sociales más sofisticadas.

Esta naturaleza recíproca que caracteriza las relaciones entre iguales se ha puesto de manifiesto en los estudios sociométricos y observacionales, que indican que los niños que más refuerzan a sus compañeros son también los que más refuerzos obtienen de ellos (Charleswoth y Hartup, 1967); los más aceptados por sus compañeros son, a su vez, los que más aceptan (Díaz-Aguado, 1986); y los más rechazados son los que expresan más señales de rechazo (Hartup, 1970; Díaz-Aguado, 1986).

1.3.4.- Consecuencias de una interacción problemática con iguales

La interacción con los iguales posee numerosas consecuencias sobre el desarrollo cognitivo y

social, pero sus efectos positivos e influencias constructivas tendrán lugar siempre y cuando esta interacción produzca en el niño sentimientos de pertenencia, aceptación, soporte y cuidado, más que sentimientos de hostilidad y rechazo (Johnson, 1981).

Se ha demostrado que, en la infancia y preadolescencia, las experiencias negativas con iguales, particularmente las causadas por el rechazo de los compañeros, tienen alto valor predictivo de posteriores problemas como: 1.- la inadaptación escolar: absentismo escolar, repetición de curso, alto porcentaje de suspensos, y abandono de la escuela (Ulman, 1957; Grounland y Anderson, 1983; Parke y Asher, 1987; Díaz-Aguado, 1986; Kupersmidt y Coie, 1990); 2.- la delincuencia (Roff, Sells y Goldem, 1972; Kupersmidt y Coie, 1990); 3.- el suicidio (Stengle, 1971); 4.- el alcoholismo (Robins, 1966) y consumo de drogas (Kupersmidt y Coie, 1990); 5.- la expulsión del servicio militar por mala conducta (Roff, 1981); y 6.- la necesidad de recibir asistencia psiquiátrica en la edad adulta (Cowen y cols., 1973).

Los estudios sobre el retraimiento social apuntan también que numerosos problemas psicológicos en la infancia (problemas de timidez, introversión,

soledad) implican una insuficiente relación con iguales (Rubin, Both y Wilkinson, 1990).

Tomados en conjunto, todos estos datos han conducido a los psicólogos a concluir que la interacción con los compañeros en la infancia es fundamental para el desarrollo de las relaciones sociales positivas y de la adaptación social. Así, el niño que no ha tenido oportunidad de mantener experiencias adecuadas con sus iguales tiene alto riesgo de desarrollar futuros problemas de adaptación socio-emocional en la adolescencia y en la edad adulta.

1.4.- EL PAPEL DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL CON IGUALES

Las experiencias familiares influyen en el desarrollo de la competencia de los niños para interactuar con los iguales, ya que posibilitan un incremento de las estrategias cognitivo-sociales básicas para la conducta competente del niño (Pettit, Dodge y Brown, 1988; Finnie y Russell, 1988). En los trabajos sobre el tema ha encontrado que los niños aprenden algunas de las pautas conductuales sociales en su familia de origen (Maccoby y Martin, 1983), y que la

experiencia familiar temprana puede jugar un papel clave en el desarrollo de las estrategias sociales y en el estatus sociométrico entre iguales en el marco escolar (Putallaz, 1987).

1.4.1.- Cualidad del apego

Para que la interacción con los compañeros se desenvuelva adecuadamente y permita adquirir la competencia social, es necesario que el sujeto haya desarrollado con anterioridad la seguridad que proporciona una correcta relación con los adultos (Díaz-Aguado, 1990).

Se ha demostrado que los niños de 2 a 5 años que establecen una relación segura de apego durante la infancia son más competentes con sus iguales (tienen mejores estrategias sociales) que los niños con una relación de apego insegura (Aren, Gove y Sroufe, 1978; Main y Weston, 1981; Pastor 1981; LaFreniere y Sroufe, 1985). Además, estos niños interactúan con sus iguales de una forma más armoniosa, menos impositiva y más sensible (Park y Waters, 1989).

1.4.2.- Estilos de interacción de los padres con los hijos

Las investigaciones que se han interesado por la relación entre pautas específicas de interacción padre-hijo y la competencia social de los niños muestran, en general, que la hostilidad e inconsistencia de los padres predice el desarrollo de conductas incompetentes socialmente (e.g. agresividad) (Baldwin, 1955; George y Main, 1977). Contrariamente, una interacción con los padres cálida, interesada y sensible correlaciona con la conducta competente con iguales (conducta cooperativa, afiliativa) (Hwang y cols., 1988; Bryant y Crockenbrg, 1980; Putallaz, 1987), y con el grado de aceptación por los compañeros (Putallaz, 1987). De igual forma, los encuentros de afecto con los padres, como el juego físico, ayuda a los niños en la adquisición de estrategias para hacer amigos (McDonald y Parke, 1984).

Los estilos de disciplina utilizados en el contexto familiar afectan también a las relaciones que el niño establece con sus iguales. En este sentido, se ha encontrado que los niños cuyas madres son más asertivas y dominantes en sus métodos disciplinarios (que utilizan castigo físico, amenazas, etc.) tienden a

ser menos competentes con sus iguales, son menos aceptados, y tienden a esperar resultados positivos de procedimientos hostiles para resolver conflictos con sus iguales (por ejemplo, amenazar físicamente) (Hart, Ladd y Burleson, 1990).

1.4.3.- Opiniones de los padres sobre la conducta social

Las opiniones de los padres sobre la conducta social de los niños ejercen influencia en las interacciones que mantienen con sus hijos y, a su vez, la cualidad de estas interacciones juega un importante papel en la adquisición de la competencia social o en el desarrollo de conductas problemáticas, como el retraimiento social o la agresividad (Rubin y Lollis, 1988). Estas opiniones consisten en procesos cognitivos y afectivos que influyen tanto las estrategias utilizadas por los padres para promover en sus hijos conductas socialmente competentes, como aquellas otras estrategias que usan para modificar o eliminar conductas incompetentes o inaceptables (Mills y Rubin, 1990).

2.-CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS SOCIALES EN LA INFANCIA

2.1.- RELEVANCIA DEL ESTUDIO DE LAS
ESTRATEGIAS SOCIALES EN LA INFANCIA

El incremento del interés por promover las habilidades sociales infantiles ha venido dado, en gran parte, por los avances en la investigación que ha demostrado la importancia de la competencia social infantil para la adaptación, tanto en la infancia, como en la adolescencia y en la edad adulta (Michelson y Wood, 1980; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983; Díaz-Aguado, 1990).

Como hemos indicado en el tema anterior, los niños que no interactúan adecuadamente con sus compañeros se ven privados de los numerosos efectos positivos para el desarrollo que tiene esta interacción. Uno de ellos consiste en la oportunidad de adquirir y practicar estrategias sociales cada vez más sofisticadas. Pero la influencia entre la cualidad de la interacción con iguales y el conocimiento de estrategias sociales no es unidireccional, sino recíproca. Así, los trabajos realizados desde la perspectiva sociométrica sugieren que el principal motivo por el que los niños tienen dificultades para relacionarse positivamente con sus iguales es la carencia de estrategias de interacción social adecuadas

y adaptativas.

En esta línea se sitúan numerosos estudios que concluyen que los niños rechazados, en relación a los aceptados, conocen menos estrategias sociales, y las que sugieren son más negativas, agresivas e inmaduras (Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975; Asher y Renshaw, 1981; Putallaz y Gottman, 1981; Ladd y Oden, 1979; Asarnow y Collan, 1985; Díaz-Aguado, 1986; Pettit y cols., 1988).

Consideramos imprescindible profundizar en el conocimiento de estrategias sociales en la infancia, ya que su estudio puede aportar importantes datos sobre los déficits en la competencia cognitivo-social que presentan los niños rechazados, y, una vez detectados, favorecer su adaptación social mediante procedimientos de intervención adecuados.

2.2.- DEFINICION DE ESTRATEGIAS SOCIALES

La utilización del término estrategia supone un cambio epistemológico fuerte respecto a la concepción del sujeto pasivo o reactivo de los psicólogos conductistas, quienes consideraban que la

conducta del sujeto está controlada por causas externas a él, y que a éste se le puede instruir para que aprenda por asociación determinadas "destrezas o hábitos".

Por el contrario, la principal hipótesis de la psicología cognitiva es que la conducta humana está controlada internamente por un programa o plan que regula el orden en que se realizarán un conjunto de operaciones para llegar a una meta (Miller, Gallanter y Pribam, 1960). Esta perspectiva considera al individuo con un papel activo en el control de su conducta, con capacidad para dirigir sus acciones hacia objetivos específicos.

A partir de este cambio de concepción del sujeto como organismo activo, surge el concepto de "estrategia", que hace referencia a un comportamiento planificado y orientado a la consecución de determinadas metas u objetivos (Díaz-Aguado, 1988).

Su aplicación al campo social, nos lleva a definir por tanto las estrategias sociales, como aquellas conductas o secuencias conductuales planificadas por el sujeto y orientadas a lograr las metas interpersonales que previamente se ha planteado en sus relaciones

sociales.

Un concepto estrechamente relacionado con el de estrategia social y que, según Mize y Ladd (1988), puede ser útil para estudiar el conocimiento de las estrategias sociales de los niños, es el concepto de "guión" (script).

Los guiones son plantillas de conocimiento que dirigen la acción en situaciones similares, no son las acciones en sí mismas (Nelson, 1981). Un guión indica cómo entra en juego la representación cognitiva de una experiencia familiar para guiar la conducta en un determinado contexto (Nelson, 1981). De acuerdo con este autor, los niños adquieren y elaboran sus guiones en la interacción social o a través de la observación de dicha interacción.

Mize y Ladd (1988) sugieren que las estrategias sociales de los niños parecen estar basadas en guiones, y que la mejor forma de estudiar el conocimiento de dichas estrategias es intentar elicitación, mediante la representación dramática, los guiones que poseen para una determinada situación.

Sin embargo, consideramos que las estrategias

de interacción social comienzan a adquirirse fundamentalmente en edades preescolares, es decir, en las primeras interacciones sociales continuadas con iguales. Más adelante estas estrategias se van automatizando y surgen espontáneamente en situaciones de interacción conocidas o rutinarias (lo que se puede identificar con los guiones). Pero cuando el sujeto se encuentra con un problema, con una situación conflictiva que debe solucionar, reflexiona sobre las estrategias que conoce y las modifica de acuerdo al objetivo o meta planteado. Los seres humanos desarrollan un pensamiento reflexivo fundamentalmente al enfrentarse a una situación novedosa o problemática. Por eso, consideramos que uno de los mejores métodos para estudiar el conocimiento que poseen los niños de las estrategias sociales consiste en plantearles situaciones de interacción conflictivas, de modo que eliciten verbalmente las estrategias que conocen y reflexionen sobre ellas.

2.3.- DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO DE LAS
ESTRATEGIAS DE INTERACCION SOCIAL

Al ser el conocimiento de estrategias sociales un fenómeno complejo es necesario diferenciar

para su análisis varias dimensiones.

Prácticamente todos los estudios sobre este aspecto del conocimiento social hacen referencia a alguna de ellas. Por ejemplo, Rubin (1981) y Corsaro (1979, 1981) clasifican las estrategias en función de lo directas o indirectas que sean. Asher y Renshaw (1981) sugieren tres dimensiones generales en el estudio de las estrategias sociales: asertividad, eficacia y fomento de la relación. Las características de cada una de ellas son las siguientes:

- Una estrategia asertiva es más activa que pasiva y, generalmente, implica tomar la iniciativa.

- Una estrategia eficaz es aquella que responde a los requerimientos de la situación y que resuelve el problema implícito en ella.

- Una estrategia fomenta la relación cuando favorece una interacción positiva entre los sujetos.

Otros autores categorizan las estrategias sociales en función de otras dimensiones, de modo que las clasifican como conductas maduras o inmaduras, sumisas o impositivas, hostiles o amistosas, agresivas

o prosociales, etc. (Ladd y Oden, 1979; Asher y Renshaw, 1981; Eisenberg y Garvey, 1981; Richard y Dodge, 1982; Asarnow y Callan, 1985; Mize y Ladd, 1988; Selman y Demorest, 1984; Dodge, 1985; Selman y col., 1986; Leadbeater y col., 1989; Pettit, Dodge y Brown, 1988).

Díaz-Aguado (1986, 1988), propone valorar las estrategias de interacción social en la infancia en función de cuatro dimensiones que representan una integración de las estudiadas por los autores mencionados anteriormente: elaboración, eficacia, consecuencias para la relación y asertividad.

Consideramos que todas y cada una de ellas aportan aspectos relevantes del conocimiento social. Así mismo, estas dimensiones pueden proporcionar la clave para explicar las deficiencias en la competencia cognitivo-social ligadas a la inadaptación social y, a su vez, facilitar una vía de análisis para estudiar cómo va evolucionando con la edad el conocimiento de estrategias sociales.

A continuación describimos cada una de ellas:

2.3.1.- Dimensión asertividad

La dimensión asertividad hace referencia al grado en que el sujeto intenta controlar activamente la situación, y está estrechamente relacionada con el estatus que se otorga a sí mismo como protagonista de la acción y con la seguridad que en ella manifiesta. Se extiende desde una total ausencia de asertividad (sumisión, pasividad, inmovilidad) hasta estrategias excesivamente asertivas como imponer por la fuerza la propia voluntad, otorgarse claramente un estatus superior o proponer un cambio brusco de actividad.

Consideramos que tanto un extremo como el otro son negativos para una adecuada relación social. Como apunta Weistein (1966), si se manifiesta una incapacidad total para controlar una situación nos encontraríamos frente a la indefensión; si, por el contrario, el control se sitúa por encima de cualquier otro valor nos hallaríamos frente al "maquiavelismo".

Ya que las interacciones de los niños con sus iguales se caracterizan esencialmente por su naturaleza recíproca, cabe pensar que el nivel de asertividad más adecuado y deseable socialmente en este tipo de relaciones sea un nivel moderado. Es posible, sin

embargo, que en relaciones asimétricas o en las relaciones entre adultos (en las que el nivel de negociación es menor) resulte más adaptativo manejar niveles de asertividad más altos o más bajos.

2.3.2.- Dimensión consecuencias para la relación y para el otro niño

Esta dimensión se define como el grado en que la estrategia en cuestión contribuye a mejorar la relación entre sus participantes o a favorecer el establecimiento y mantenimiento de relaciones satisfactorias en el futuro.

Se extiende desde consecuencias muy negativas para el otro niño (como, por ejemplo, agresiones físicas o verbales, imposición por la fuerza o con engaño, informar al adulto con la intención de que se castigue o riña al otro niño, etc.), hasta consecuencias muy positivas para la relación entre ambos (ofrecer una ventaja al otro, animarle o alabarle, proponer una solución intermedia, etc.),

2.3.3.- Dimensión eficacia

La eficacia de las acciones realizadas para alcanzar una meta ha sido considerada por diversos autores como el aspecto central de la competencia social, de modo que los individuos socialmente competentes son aquellos que llevan a la práctica estrategias que conducen a la consecución del objetivo (Krasnor, 1982; Eisenberg y Garvey, 1981; Garvey, 1984). Nosotros consideramos que esta dimensión por sí sola no es suficiente para determinar la competencia social (entendiendo por tal la capacidad de adaptación al mundo social), sino que es preciso tener en cuenta también las restantes dimensiones.

Definimos la dimensión eficacia como el grado en que cabe esperar que la estrategia contribuye a lograr el objetivo propuesto. En un polo se sitúan las estrategias ineficaces y en el otro las estrategias con alto grado de eficacia.

Esta dimensión, debe ser considerada en relación a la meta específica que el sujeto trata de conseguir en sus interacciones interpersonales (es decir, una estrategia puede ser muy eficaz para el logro de un objetivo pero no para conseguir otro).

2.3.4.- Dimensión elaboración

La dimensión elaboración es definida por algunos autores (Rubin 1981, Corsaro 1979, 1981) en función de lo indirecta que sea la estrategia.

Díaz-Aguado (1986) apunta, sin embargo, que la elaboración de una estrategia no sólo depende de su complejidad, de lo directa o indirecta que sea (es decir, del número de pasos intermedios que suponga para lograr el objetivo propuesto), sino también del nivel de conocimiento psicosocial que refleje.

Entre las estrategias muy poco elaboradas se encuentran, por ejemplo, la petición directa o la simple expresión de la necesidad o el deseo de lograr el objetivo (ej. "decirle que sea su amiga"), recurrir a otra persona para que resuelva la situación, conductas que suponen el abandono del objetivo, producir daño físico sin ningún recurso para convencer, etc.

Por el contrario, entre las estrategias muy elaboradas se encuentran, por ejemplo, aquellas que suponen el conocimiento del papel que tiene la negociación del estatus entre compañeros ("decirle que

si juega conmigo, él conducirá el tren y yo los vagones"), las peticiones o intercambios que ofrecen al otro una ventaja en el caso de acceder a lo que se le pide ("darle un juguete que le guste más que el coche", y los intentos de resolver la situación a través del juego ("le dice que jueguen a las mamás y la tele es el cine y después tienen que ir a hacer la comida", estrategia propuesta por una niña para convencer a su hermana que deje de ver la tele y juegue a la cocinita).

2.4.- MÉTODOS DE ESTUDIO DE LAS ESTRATEGIAS SOCIALES

Para medir los déficits de habilidades sociales y los comportamientos en exceso se han creado varios tipos de instrumentos y estrategias de evaluación (véase Hops y Greenwood, 1980; Kent y Foster, 1979; Michelson, Foster y Ritchey, 1981). Principalmente cuatro modalidades diferentes han sido las utilizadas para evaluar la competencia social: la observación conductual, los informes de otras personas, las medidas de autoinforme y las entrevistas sobre situaciones sociales hipotéticas. Algunas de estas técnicas de evaluación miden el conocimiento de estrategias (la competencia cognitiva) mientras que

otras miden la ejecución real (la competencia conductual).

2.4.1.- Estudio de la competencia conductual:
la observación de la conducta

La observación directa es uno de los métodos para evaluar el comportamiento social que con más frecuencia se utiliza. Parte de la corriente etológica, cuya metodología implica la observación de la conducta tal y como ocurre en situaciones naturales (McGrew, 1972). Se considera que la observación y valoración directa de las interacciones sociales de un niño en el medio ambiente natural es un método ideal para evaluar correctamente la competencia social y las estrategias que utiliza el sujeto en sus interacciones. Pero también se puede realizar la observación en condiciones artificiales, generalmente análogas a las naturales, fundamentalmente cuando interesa estudiar situaciones que ocurren con poca frecuencia en el ambiente natural y que tienen gran importancia psicológica (Asher y Renshaw, 1981).

Son muchos los autores que han utilizado el método de la observación en sus investigaciones sobre

las estrategias de interacción. La mayoría de ellos han intentado buscar los correlatos conductuales de la adaptación social (Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975; Oden y Asher, 1977; Hymel y Asher, 1977; Benson y Gottman, 1975; McGrew, 1972; Singleton y Asher, 1977; Gottman, 1977; Dodge, 1980; Master y Furman, 1981; Putallaz y Gottman, 1981; Asarnow, 1983; Haybren y Himel, 1984; Quay y Jarret, 1984; Shantz, 1986; Putallaz y Wasserman, 1989; French, 1988; Ladd, Price y Hart, 1988; Pellegrini, 1988; Bell-Dolan y col., 1989).

Generalmente, la observación se lleva a cabo con uno o más observadores que registran la ocurrencia, frecuencia, duración y/o cualidad de los comportamientos objeto de estudio. Estas conductas deben ser definidas tan objetivamente como sea posible, con una descripción clara y fácil de observar. Es necesario también establecer un sistema de codificación que permita una observación fiable y correcta. Actualmente, la utilización de instrumentos como cámaras de vídeo permite realizar registros muy sofisticados y captar gran variedad de matices.

Los primeros estudios observacionales que se realizaron sobre la competencia social tomaban como unidad de análisis la conducta manifiesta del niño y

utilizaban registros muy simples (Gottman y col., 1975; Oden y Asher, 1977; Hymel y Asher, 1977). Por ejemplo, en su estudio, Hymel y Asher, (1977) registraron la duración de determinadas conductas realizadas por el niño (como permanecer sólo, observar a sus compañeros e interactuar con el profesor o con los compañeros), así como la frecuencia de conductas como mostrar afecto, cooperación, sumisión y agresión.

En estudios posteriores (por ejemplo Putallaz y Gottman, 1981), los investigadores comenzaron a estimar que estos registros no consideran la interacción social, ya que tienen en cuenta a un sólo niño. Más importante que estudiar la conducta realizada en un momento dado es emplear un análisis secuencial, donde se pueda registrar el orden temporal en el que se producen tanto las conductas que emite el sujeto seleccionado como las conductas que recibe de los demás. Así, se obtiene información del proceso de la interacción, es decir, de la conducta que el niño realiza y del efecto que ésta tiene en los otros. Por tanto, la unidad de análisis es la interacción.

Otro método observacional que se ha utilizado en las investigaciones sobre los estilos de interacción social y que ha resultado particularmente útil en el

estudio de las estrategias sociales (Selman y Schultz, 1988) es el análisis microgenético. Permite examinar procesos interactivos de corta duración, de modo que se puede describir la evolución de la conducta de un individuo o de una díada en una situación concreta. Además, posibilita el análisis de los procesos regresivos, ya que, por ejemplo, permite registrar el proceso interactivo de un individuo que intenta inicialmente una estrategia de colaboración, pero que de pronto, al primer signo de resistencia, la abandona y comienza a realizar otra estrategia diferente de un nivel evolutivo inferior.

2.4.2.- Estudio de la competencia cognitiva

2.4.2.1.-La respuesta verbal ante situaciones hipotéticas conflictivas

La hipótesis cognitiva de la adaptación social postula que dicha adaptación depende, en gran parte, de la competencia socio-cognitiva del sujeto, y más específicamente, de la capacidad para resolver los problemas que surgen en las relaciones sociales

(Spivack, Platt y Shure, 1976). Surge por tanto, la necesidad de estudiar las deficiencias cognitivas que subyacen a la inadaptación social.

La competencia cognitiva se evalúa actualmente a través de las respuestas que el sujeto da a situaciones hipotéticas en las que se le pide que resuelva determinados problemas de interacción social (Asher y Resnhaw, 1981; Richard y Dodge, 1983; Selman y Demorest, 1984; Asarnow y Callan, 1985; Díaz-Aguado, 1983, 1986; Selman y col., 1986; Rubin y Krasnor, 1986; Selman y Schultz, 1988; Gouze, 1987; Leadbeater, Hellner y Allen, 1989). Se supone que las estrategias elicítadas de este modo provienen directamente del pensamiento (Rubin y Krasnor, 1986).

Además, ciertos autores (Asher y Renshaw, 1981) vieron la conveniencia de evaluar la competencia cognitiva independientemente de la conducta. Esta necesidad proviene de la hipótesis que plantea la posibilidad de que la conducta de los niños impopulares no refleje su verdadera competencia, puesto que sus acciones pueden estar determinadas por su estatus en el grupo de compañeros. Es decir, según esta hipótesis, los niños menos populares no carecen de habilidades sociales, sino que han sido atrapados en el rol de

miembro marginal del grupo y se comportan de acuerdo a ese rol. Surge, por tanto, la necesidad de valorar su capacidad social en un contexto diferente a su propio grupo. Un modo de hacerlo es presentar a los niños situaciones sociales hipotéticas y elicitar sus respuestas. Estos autores parten de la base de que los niños que han aprendido estrategias sociales adecuadas revelarán de este modo su verdadera competencia.

Existen diferentes métodos para elicitar y estudiar las estrategias sociales de los sujetos utilizando situaciones hipotéticas.

Uno de ellos consiste en presentar al niño una hipotética situación conflictiva y que, mediante role-playing, represente cómo la resolvería.

Otro método consiste en preguntar, después de exponer la situación, qué podría hacer el protagonista de la historia para conseguir el objetivo. De este modo obtenemos verbalmente las estrategias de interacción que el niño conoce y que se supone que pondría en marcha si se encontrara en esa situación. Según Asher y Renshaw (1981) esta metodología permite conocer las estrategias de los niños en un mayor rango de situaciones que si las estudiáramos en la vida real, y

posibilita determinar con más seguridad los déficits cognitivos asociados a un contexto o situación social particular.

Algunos ejemplos de situaciones hipotéticas utilizadas en las investigaciones sobre el conocimiento de estrategias sociales son las siguientes:

- "Un día en el recreo ves a dos niños que están jugando al monopoly y te acercas para jugar con ellos, pero te dicen que no te han pedido que juegues. ¿Qué puedes hacer para que te dejen jugar?" (Reshaw y Asher, 1981, utilizada con niños de 8 a 12 años).

- "Una tarde invitas a un compañero de clase a ver la televisión en tu casa, pero de pronto, el niño cambia el canal de tu programa favorito. ¿Cómo puedes resolver esta situación? (Putallaz, 1987, utilizada con niños de 6-7 años).

2.4.2.2.-Representación de las estrategias sociales ante situaciones hipotéticas

Desde el marco teórico de los guiones

cognitivos, se propone utilizar la representación dramática como método para estudiar y evaluar las estrategias sociales (Mize y Ladd, 1988). Estos estudios parten de la base de que los guiones son trasladados a menudo a la acción sin una reflexión consciente (aunque los guiones no son hábitos o programas de respuestas, sino estructuras de conocimiento accesibles a través de la experiencia directa y de símbolos como el lenguaje). Según estos autores, si las rutinas que poseen los niños de las interacciones sociales representan a veces una activación semiautomática de los guiones del conocimiento social (Butler y Meichebaum, 1981), incitarles a reflexionar y describir verbalmente las posibles respuestas a dilemas hipotéticos puede no ser el medio más eficaz y seguro de acceder a las estrategias cognitivas. De hecho, para Mize y Ladd (1988), las estrategias elicidadas verbalmente representan un nivel de razonamiento mayor que las estrategias utilizadas en la interacción real. Es decir, los métodos en los que se pide al niño una respuesta verbal pueden hacer que construya o seleccione conscientemente una estrategia que no es la que realizaría en una situación real, sino que estaría basada en el conocimiento de las normas sociales, en lo que supone que debería hacer en esa situación o en lo

que cree que el experimentador prefiere.

Como alternativa a las manifestaciones verbales, estos autores intentan elicitare los guiones que tienen los niños de situaciones conocidas dándoles la oportunidad de representar una estrategia utilizando muñecos o marionetas.

2.4.3.- Medidas indirectas de la competencia social

2.4.3.1.- Informes de otras personas

Las valoraciones e informes de los padres, profesores y compañeros, miembros significativos del entorno social del niño, pueden proporcionar una información útil para la evaluación de las habilidades sociales (Michelson y cols., 1983). Esta información de las personas que interactúan regularmente con el niño refleja, por lo general, su opinión sobre lo apropiado o inapropiado del comportamiento social del niño y aportan datos valiosos para identificar a los niños con baja competencia social (Wolf, 1978). Las evaluaciones de otras personas comprenden, principalmente, los informes del maestro y de los compañeros.

2.4.3.1.1.- Informes del profesor

Consisten, como su propio nombre indica, en una estimación de la conducta social infantil por parte de sus educadores.

Los informes y escalas de valoración de los profesores abarcan una amplia variedad de medidas estandarizadas y no estandarizadas que varían considerablemente en formato y complejidad. Por ejemplo, muchos investigadores se han limitado a pedir a los profesores que escogieran a los niños más retraídos socialmente de sus aulas (Evers y Schwarz, 1973). En otros estudios, se les pidió que valoraran a los niños en escalas de Likert de 5 o 7 puntos para determinadas categorías de competencia social (Gesten, 1976). Por último, varios estudios emplearon inventarios conductuales que requerían que los profesores evaluaran los comportamientos sociales de los estudiantes (Cowen y cols., 1973; Feldhusen y cols., 1973).

Las medidas estandarizadas del comportamiento social más ampliamente utilizadas son, por ejemplo, el "Inventario de la conducta problema de Walker" (1970), que consta de una puntuación total y de 5 subtest:

comportamiento manifiesto, retraimiento, distracción, problemas en la relación con los compañeros e inmadurez; y la "Escala de competencia social" de Kohn y Rosman (1972), cuyos items fueron ideados para recoger tanto los comportamientos adaptativos como los problemáticos, así como para definir respuestas específicas, definidas conductualmente.

Respecto a la eficacia de estas técnicas existe diversidad de opiniones. Greenwood y cols. (1976) afirman que las valoraciones de los profesores son medidas correctas del comportamiento social infantil, y para Michelson y cols. (1983) estos métodos llevan incorporada la ventaja de la validez social puesto que representan las valoraciones de los miembros del medio social del niño. Sin embargo, Reardon y cols. (1979) sugieren que la exactitud de las evaluaciones del profesor depende de las oportunidades que éste tiene para observar los comportamientos particulares del niño y de otros factores como las predisposiciones personales y las expectativas. Por último, según Michelson y cols. (1983), la mayoría de las escalas de valoración para profesores están orientadas hacia la conducta problema y proporcionan poca información respecto a la naturaleza del comportamiento social del niño.

2.4.3.1.2.- Informes de los compañeros: las medidas sociométricas

Los procedimientos sociométricos en el marco escolar evalúan el estatus o grado de aceptación social de cada niño por sus compañeros de clase. Son los principales instrumentos utilizados para valorar las interacciones sociales en el aula (Asher y Renshaw, 1981) y han sido también utilizados en muchas investigaciones como medida de la competencia social al considerar a los niños populares como socialmente competentes y a los niños impopulares como incompetentes en las relaciones con sus iguales (Foster y Ritckey, 1979), de modo que si un niño no cae bien a la mayoría de sus compañeros puede estar indicando importantes deficiencias sociales (Michelson y cols., 1983).

Básicamente existen dos procedimientos sociométricos: el método de nominaciones y el método de estimación o ranking sociométrico.

El primero requiere que los niños nombren a los compañeros que cumplan una serie de características tanto positivas (ej. con el que más te gusta jugar o trabajar) como negativas (ej. con el que menos te gusta

jugar o trabajar) (Moore y Updegraf, 1964). De este modo se obtienen datos sobre el estatus sociométrico del sujeto, sobre la percepción sociométrica y sobre la impresión que produce en los demás (Díaz-Aguado, 1986).

El segundo consiste en que el niño clasifica en una escala (generalmente de 3 o 5 grados) a cada compañero de clase de acuerdo a un criterio particular (por ejemplo, en función de cómo le cae, cuanto le agrada o cuanto le gusta jugar o trabajar con él), y posteriormente se calcula la puntuación media de cada niño. De este modo, se obtiene un índice de la aceptación global del niño por sus compañeros (Moore y Updegraff, 1964; Singleton y Asher, 1977).

Las limitaciones de las técnicas sociométricas como medida de la competencia social incluyen la escasa fiabilidad de la técnica de nominaciones en niños preescolares (Asher y Renshaw, 1981; Moore y Updegraff, 1964) y que además, no siempre proporcionan información que defina los déficits y/o excesos conductuales que llevan al niño a no agradar a sus compañeros (Michelson y cols., 1983).

2.4.3.2.- Autoinformes

Las medidas de autoinforme pueden proporcionar información en relación al conocimiento de las habilidades sociales y sobre la forma en que los niños perciben su competencia y sus relaciones interpersonales. En general, consisten en la obtención de la respuesta del niño ante una variedad de situaciones sociales presentadas en un test de papel y lápiz.

Entre sus ventajas cabe señalar la facilidad de aplicación, y entre sus inconvenientes, la posible tendencia de los niños a responder por deseabilidad social o según sus estilos de respuestas.

Alguno de estos inventarios o cuestionarios son la "Escala de Comportamiento Asertivo para Niños" de Wood y cols. (1978), la "Escala de Tendencia a la Acción para Niños" de Deluty (1979) cuyo propósito es medir conflictos interpersonales en situaciones específicas, la "Escala de Conducta Desviada" de Byrne y Schneider (1986) y la "Escala de Competencia Social Percibida" de Harter (1982).

2.5.- MODELOS TEORICOS SOBRE EL CONOCIMIENTO
DE ESTRATEGIAS SOCIALES.

Desde hace dos décadas las investigaciones han mostrado un interés por las bases cognitivo-sociales del desarrollo de la competencia social y su relación con la conducta social (Shantz, 1983). La mayoría de las investigaciones sobre el conocimiento social pueden ser clasificadas como estructurales o funcionales. Veamos la aplicación de estas dos aproximaciones teóricas al constructo de estrategias sociales.

2.5.1.- Aproximación evolutivo-estructural

Se centra en la secuencia ontogenética de la reestructuración cognitiva de las interacciones sociales, es decir, en las secuencias evolutivas (estadios o niveles) del desarrollo del conocimiento social. Está inspirado principalmente en la teoría de Piaget (1965; 1932) y fue trasladado al campo del conocimiento socio-moral por Kohlberg (1969).

Esta aproximación examina cómo se reestructura cualitativamente el conocimiento que

tienen los niños de las interacciones y relaciones sociales durante el desarrollo ontogenético (Damon y Hart, 1982; Selman, 1980; Youniss, 1980). La teoría evolutivo-estructural ha inspirado gran cantidad de investigaciones en el campo del conocimiento social como por ejemplo, el desarrollo del concepto de amistad (Selman, 1980; Youniss, 1980), la naturaleza de las reglas y convenciones sociales (Furth, 1980; Turiel, 1982), el conocimiento de sí mismo (Damon y Hart, 1982) y el estudio de las formas y funciones de las relaciones familiares (Newberger, 1980).

2.5.2.- Aproximación funcional

En la aproximación funcional, los investigadores se han interesado por los modelos del procesamiento de la información social, es decir, por el análisis de las fases y estrategias del proceso de resolución de problemas interpersonales (Dodge, 1980; Rubin y Krasnor, 1986; Spivack, Platt y Shure, 1976; Spivack y Shure, 1974; Weissberg y Gesten, 1982).

Por ejemplo, Spivack, Shure y sus colegas (1976) identifican varias estrategias socio-cognitivas funcionales, como son 1.- la capacidad para especificar

relaciones medios-fines, 2.- la identificación de las consecuencias de las acciones sociales y la 3.- la generación de estrategias alternativas para resolver los problemas interpersonales. Esta línea de investigación relaciona medidas de la ejecución de esas estrategias sociales funcionales con medidas de la adaptación social global, como por ejemplo, la valoración de la popularidad de los compañeros o la valoración por el profesor del ajuste social del alumno.

En la aproximación funcional se han producido importantes avances respecto a la relación entre conocimiento social y acción. De acuerdo con el modelo de procesamiento de la información de la conducta social de Dodge (1985), para que la respuesta a un estímulo social (por ejemplo, la conducta de los compañeros) sea competente, se requiere que el individuo tenga capacidad para realizar una serie de pasos: 1.- codificar los estímulos o indicaciones sociales, 2.- interpretar la información social, 3.- generar respuestas conductuales potenciales a las indicaciones sociales que se han interpretado, 4.- evaluar las respuestas posibles y elegir una, y 5.- realizar la respuesta elegida. Esto sugiere que la conducta social del niño es procesada por otro niño o

por el adulto, como una indicación o estímulo social en sí misma, y que los demás hacen juicios y responden con otras conductas sociales, continuando, así, un ciclo recíproco. Según Perry, Perry y Weis (1989) la realización de conductas sociales negativas, como la agresión, puede ser resultado de una disfunción o sesgo en uno o más de los pasos propuestos por este modelo.

2.5.3.-Críticas a las perspectivas estructural y funcional

Las perspectivas estructural y funcional fueron propuestas por separado y la relación entre ambas no ha sido bien articulada. Tanto una como otra han recibido críticas que, según Selman y Schultz (1988) reflejan sus valores y debilidades complementarias. Según estos autores:

Los funcionalistas tienden a enfatizar la utilidad adaptativa de las estrategias y su relación con la adaptación social. Los estructuralistas tienden a enfatizar la madurez conceptual de las estrategias, su complejidad cognitiva y su inclusividad epistemológica.

La tradición funcional no reconoce que el desarrollo de las estrategias de resolución de problemas interpersonales no ocurre sólo en términos cuantitativos. Es decir, esta perspectiva ha sido criticada por centrarse en cómo la cantidad pero no la cualidad de las estrategias aumenta con la edad y con la madurez social (Rubin y Krasnor, 1986). En otras palabras, a pesar de la evidencia desde la tradición estructural de que el cambio en esas estrategias puede ser conceptualizado de modo cualitativo, los investigadores funcionalistas han enfatizado el cambio en la "producción total", se han centrado en el número en vez de en la cualidad o tipos de estrategias. Así, la tradición funcional no tiene en cuenta la cualidad de las estrategias que los niños usan y, por tanto, ignoran la "verticalidad" o complejidad evolutiva-estructural (Selman y Schultz, 1988)

Por otro lado, la tradición estructural ha sido criticada por un problema complementario: ignorar las estrategias particulares del proceso de resolución de problemas sociales (Shantz, 1983). Así, la tradición estructural acentúa el modo en que los niños generalmente adquieren conceptos, y no tienen en cuenta el contenido de las estrategias o procesos por el que lo hacen en una situación particular. Por tanto,

ignoran la "horizontalidad" o complejidad funcional (Selman y Schultz, 1988).

2.5.4.- Integración de las perspectivas funcional y evolutivo-estructural

Los trabajos sobre competencia social que han intentado integrar los modelos estructurales y funcionales del desarrollo cognitivo-social han sido varios.

Por ejemplo Rest (1983) ha propuesto un modelo de razonamiento moral que considera tanto los niveles de juicio moral como las fases del proceso de solución de problemas morales.

De modo parecido, Keller y Reus (1984) han reinterpretado las estructuras socio-cognitivas en el marco de la teoría de la acción en un estudio sobre la resolución de conflictos de los niños con sus amigos. En su modelo, el conocimiento de las perspectivas sociales (la diferenciación y coordinación de uno mismo y de los otros) da cuenta de tres fases diferentes de la acción: 1.- la orientación o definición del problema, 2.- la decisión y consecución de una meta y

3.- la regulación.

2.5.5.- El modelo de Selman

A través de la integración de las perspectivas estructural y funcional, Selman y sus colegas (Selman, 1981; Selman, Schorin, Stone y Phelps, 1983; Selman y Demorest, 1984; Selman, Beardslee, Schultz, Krupa y Podorefsky, 1986; Selman y Schultz, 1988) han desarrollado un modelo sobre el modo en que los niños y los adolescentes articulan y usan estrategias en la negociación interpersonal

Dos cuestiones claves han guiado su investigación: 1) la relación entre cómo se enlazan las estrategias interpersonales en el pensamiento y su implementación en acción y 2) en qué grado hay consistencia o variación en el nivel de las estrategias sugeridas por los adolescentes a través de diferentes contextos de interacción.

En un primer momento, Selman y sus colaboradores desarrollaron un modelo de dos factores (niveles estructurales y estrategias funcionales) para codificar y analizar las respuestas que da el individuo

ante situaciones hipotéticas. Es el "modelo de razonamiento".

Posteriormente, se interesaron por la ejecución en la vida real y propusieron el "modelo de acción", basado en la observación de las interacciones sociales con iguales.

Por tanto, el "modelo integrado" tiene tres ejes:

- 1.- El factor evolutivo (nivel estructural).
- 2.- El factor de razonamiento (estrategias funcionales).
- 3.- El factor acción (orientación o estilo interpersonal).

Veamos cada uno de estos componentes y cómo se ha llegado a su integración.

2.5.5.1.- El modelo de razonamiento

Se centra en el modo en que los individuos se relacionan con las demás personas en contextos de negociación. Como hemos dicho anteriormente, está basado en aspectos estructurales y funcionales del

desarrollo cognitivo-social.

Selman y cols. (1984,1986,1988) han trabajado principalmente con adolescentes y han utilizado entrevistas estructuradas para analizar los aspectos estructurales y funcionales de la negociación interpersonal a través de los diferentes contextos de relación que muestran los dilemas hipotéticos.

Las entrevistas utilizadas por ellos consisten en ocho dilemas que representan situaciones de desequilibrio entre el protagonista y otra persona. Estas entrevistas exploran, en cada uno de esos ocho "contextos para la negociación interpersonal", cómo proponen los adolescentes que el protagonista interactúe con el otro para resolver la situación socialmente conflictiva. En esos dilemas, el protagonista desea algo del otro, lo que requiere que tome la iniciativa o, por el contrario, el otro desea algo del protagonista y éste debe reaccionar a su iniciativa.

Cada uno de los dilemas hipotéticos es relativamente breve, de lenguaje simple y presenta información contextual mínima. Después de leer el dilema, el entrevistador pregunta al sujeto sobre

cuatro aspectos del proceso de negociación interpersonal: 1.- la construcción o definición del problema en el dilema, 2.- la acción que el protagonista puede realizar para resolver el problema, 3.- cómo justifica esa acción, y 4.- cómo evalúa sus consecuencias, particularmente en términos de cómo pueden sentirse los participantes.

2.5.5.1.1.- Componentes estructurales

Para Selman y cols. (1984, 1986, 1988), el modelo evolutivo estructural es insuficiente para estudiar la competencia social, ya que asume que una vez que se alcanza un nivel evolutivo determinado es muy difícil que se descienda a un nivel inferior. El estudio de la conducta interpersonal debe tener en cuenta tanto los movimientos progresivos como los regresivos y debe considerar que existen factores externos e internos que influyen en el nivel de la conducta que se exhibe en un momento dado. Por este motivo, Selman y cols. parten del modelo ortogenético de Werner, que no se centra sólo en la evolución como una progresión cronológica secuencial, sino que toma en consideración el concepto de regresión (Selman y Demorest, 1984).

El aspecto evolutivo-estructural se centra en el nivel en el que las estrategias del sujeto reflejan la coordinación de las perspectivas sociales del protagonista y del otro significativo. De este modo clasifican las estrategias en cuatro niveles (en el tema 4 de esta tesis se describe más detalladamente cada uno de ellos):

1.- Nivel 0: Estrategias impulsivas y físicas: Connotan una falta de coordinación de las perspectivas del protagonista y del otro al considerar un problema particular. Son estrategias primitivas como por ejemplo agresión o fuga impulsiva.

2.- Nivel 1: Estrategias unilaterales: Indican un reconocimiento del conflicto de que la perspectiva del otro puede diferir de la del protagonista en una situación particular. Sin embargo, estas estrategias no consideran simultáneamente ambas perspectivas, no las coordinan. Las estrategias clasificadas como unilaterales incluyen las manifestaciones de las propias necesidades o deseos de manera unidireccional, e inversamente, incluyen acomodaciones (o concesiones) simples e incambiables a las necesidades y requerimientos percibidos del otro. Son típicas de los niños pequeños que todavía no tienen la comprensión

básica de las perspectivas recíprocas o mutuas.

3.- Nivel 2: Estrategias auto-reflexivas o recíprocas. Están basadas psicológicamente en los cambios recíprocos, en el conocimiento de que tanto el protagonista como el otro son capaces de reflexión, y que las opiniones, sentimientos y conductas de cada persona influyen en las del otro. Estas estrategias indican una capacidad para reflexionar sobre las necesidades del protagonista desde la perspectiva de una segunda persona. Se centran principalmente en la negociación e intercambio, en la persuasión verbal, en convencer a los otros, en hacer tratos u otros actos destinados a proteger los intereses subjetivos del protagonista en el proceso de negociación.

4.- Nivel 3: Estrategias de colaboración: Consideran la necesidad de integrar los intereses del protagonista y los del otro, ya que el conflicto se ve desde la perspectiva de una tercera persona. Estas estrategias implican compromiso, diálogo, procesos de análisis y el desarrollo de metas compartidas. Indican que existe una comprensión del interés por la continuidad de las relaciones más allá de la solución inmediata de un problema.

inmediata de un problema.

2.5.5.1.2.- Componentes funcionales

Al integrar los componentes funcionales de la negociación interpersonal en el análisis estructural, el modelo identifica cuatro estrategias del procesamiento de la información (derivados de Spivack y Shure, 1976):

1.- Definición del problema: Se refiere al modo en que el sujeto formula el problema interpersonal. Se extiende desde la consideración del problema únicamente en términos de los deseos del protagonista, hasta la comprensión de que el problema es mutuo.

2.- Toma de acción: Se centra en la acción o estrategia que el sujeto sugiere utilizar una vez que se ha definido el problema. Puede variar desde acciones individuales e impulsivas hasta la colaboración con el otro.

3.- Justificación y consecuencias de las estrategias: Se refiere a cómo considera el sujeto las

consecuencias de la solución propuesta (si hay consecuencias sólo para el protagonista, sólo para el otro o para la relación entre los dos). En el nivel más primitivo, la justificación es meramente una repetición de la acción y, así, en el razonamiento del sujeto, el porqué no se diferencia de la acción. En los niveles más elevados este componente varía desde un interés por las consecuencias inmediatas para el protagonista o para el otro, hacia una mayor consideración de las consecuencias para el protagonista y para el otro juntos.

4.- Evaluación de los sentimientos: Se centra en el modo en que el sujeto considera las consecuencias de su acción en los sentimientos de cada individuo. Se extiende desde una total falta de interés por los sentimientos, hasta el reconocimiento de los de ambas personas y también de los efectos que tienen los sentimientos de una persona sobre la otra.

2.5.5.1.3.- Variables contextuales

Selman y colaboradores consideran el contexto como la tercera dimensión del modelo. Una de las asunciones subyacentes a él es que existen variables

externas e internas que afectan al razonamiento y a la acción del individuo. Tanto el nivel global de las estrategias de negociación sugeridas por el sujeto como el nivel de cada paso funcional son sensibles a las variaciones contextuales (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa y Podorefsky, 1986).

Las variables contextuales que incluyen en su modelo son las siguientes:

- Diferencias generacionales: Una persona puede sugerir diferentes estrategias de negociación interpersonal con un igual (un amigo o un compañero de empleo) que con un adulto (uno de sus padres o un jefe) en una situación similar. Se clasifica como variación contextual debido a las diferencias entre la cualidad de las interacciones de los niños con iguales y con adultos.

- Tipo de relación: Puede tratarse de una situación formal (por ejemplo de trabajo) o una situación personal. La diferencia entre una relación más personal (ej. con la propia madre) y una relación más formal (ej. con el jefe) puede afectar al nivel de las estrategias de negociación que propone el sujeto.

- Posición de negociación: Refleja si la situación definida en el dilema implica que el protagonista intente influir en el otro (iniciación) o que reaccione a las necesidades, demandas o deseos expresados por el otro (reacción). La variación en la posición de negociación, a diferencia de los otros dos factores contextuales, no produce diferencias en el nivel de razonamiento hipotético (Selman et al., 1986), pero esta dimensión influye, probablemente, en la conducta de la interacción social.

- Contextos internos: El modelo de Selman tiene en cuenta que hay multitud de influencias contextuales personales que afectan a la interacción social de modo complejo. Estos contextos internos están en función de la historia personal y emocional del sujeto, y son mucho más difíciles de evaluar que los anteriores, ya que la entrevista estructurada no puede dar cuenta por completo de la historia personal de cada individuo.

2.5.5.2.- El modelo de acción

El modelo de la acción utiliza los mismos constructos evolutivo-estructurales de la coordinación

de perspectivas sociales y aumenta la complejidad socio-cognitiva que tiene el modelo de razonamiento.

La característica más importante es la variable orientación interpersonal, que se define como el propio sentimiento de poder o eficacia en relación al del otro y se representa por el intento de "cambiar al otro" o por "cambiarse a sí mismo" (Brion-Meisels y Selman, 1984).

Esta variable evalúa si las estrategias de la persona suponen el cambio de sí mismo o, por el contrario, el intento de cambiar la postura del otro hacia la posición propia. La definición e integración de este factor ha estado influenciada por los constructos etológicos de la interacción social que describen la relación entre conductas dominantes (o asertivas) y sumisas (o complacientes) (Abramovitch y Strayer, 1973; Strayer, 1983), y también por los constructos evolutivos de dominio (White, 1959), eficacia (Bandura, 1977) y locus de control (Lefcourt, 1976).

Una estrategia de negociación se clasifica en función de la orientación interpersonal según tres categorías: en las dos orientaciones polares, las

acciones se categorizan como sumisas ("transformación de sí mismo" para satisfacer las necesidades del otro) o asertivas ("transformación del otro", se intenta cambiar la posición o perspectiva de la otra persona para satisfacer las propias necesidades). La tercera categoría se refiere a las estrategias "de colaboración" que reflejan una integración de las dos orientaciones mencionadas anteriormente y tienen en cuenta tanto las necesidades propias como las del otro a través de un equilibrio de orientaciones que consideran ambas perspectivas simultáneamente (Selman y Schultz, 1988).

El curso evolutivo de la orientación interpersonal de las estrategias es el siguiente: en los niveles evolutivos más elevados las acciones suponen una integración de las dos orientaciones polares. Los individuos que utilizan estrategias del nivel superior distinguen las necesidades propias y las del otro y enfatizan el proceso de colaboración, mediante el cual los pensamientos, sentimientos y acciones propias y del otro entran en equilibrio. Por otro lado, el desarrollo de la negociación interpersonal supone el siguiente movimiento en relación con los niveles estructurales: en los niveles impulsivos y unilaterales (niveles 0 y 1) se utiliza

una de las dos orientaciones polares de forma rígida y aislada. Las estrategias del nivel de reciprocidad (nivel 2) suponen una diferenciación entre estas dos orientaciones pero no llegan a integrarse. Esta integración de las orientaciones se produce en el nivel de colaboración (nivel 3).

2.5.5.3.- La integración de los modelos de razonamiento y de acción

Tanto el modelo de razonamiento como el de acción tienen la misma estructura subyacente del componente evolutivo: los niveles en la coordinación de perspectivas sociales. El factor evolutivo es común a los dos y sirve para dar forma a las estrategias utilizadas tanto en uno como en otro. Las diferencias entre ellos radican en que, en el modelo de razonamiento, la figura importante son los componentes funcionales, que son elicitados directamente por el investigador ante los dilemas hipotéticos de la entrevista estructurada. Sin embargo, en el modelo de acción la característica relevante es la orientación interpersonal, y ésta no es elicitada sino que se refleja en la observación de la propia interacción de los sujetos.

Para Selman y Schultz (1988) un modo de integrar las características del modelo de acción en la metodología de entrevistas del modelo de razonamiento y obtener también un diagnóstico evolutivo de la negociación en la vida real, consiste en realizar entrevistas clínicas explorando el contexto de negociación en el que se implican en la vida real. Para estos autores, la consideración de los dos modelos como integrados, en vez de opuestos, posibilita inspeccionar las variaciones de contexto y la separación entre pensamiento y acción en las interacciones sociales de los niños y adolescentes.

3.-COMPETENCIA SOCIAL PARA RESOLVER SITUACIONES SOCIALES PROBLEMATICAS

3.1.- CONCEPTUALIZACION DE LAS SITUACIONES
SOCIALES PROBLEMATICAS

Las situaciones sociales problemáticas constituyen un marco de gran utilidad para aproximarnos al proceso de interacción, para estudiar el funcionamiento socio-cognitivo de los niños y para investigar su competencia social, tanto conductual como cognitiva (Shantz, 1987).

3.1.1.- Definición

Los problemas sociales se definen como los intentos de lograr metas específicas en las relaciones interpersonales (Krasnor y Rubin, 1983).

Aparecen frecuentemente en toda interacción social y abarcan gran variedad de metas personales (por ejemplo, conseguir ayuda, obtener información, interrumpir la conducta de los otros, promover la cooperación). Para lograr estos objetivos pueden utilizarse diferentes estrategias de forma aislada (por ejemplo, llorar, preguntar, agredir, etc.) o integradas en una secuencia (Krasnor, 1982).

Según Krasnor (1982) la consecución de las

metas personales es una medida de la eficacia social y ha sido considerada como un aspecto central de la competencia social. A este punto de vista de la competencia social subyacen varias asunciones básicas: que la conducta social está organizada y dirigida a metas, aunque no necesariamente a un nivel consciente, y que las estrategias utilizadas para lograr esas metas pueden ser juzgadas como eficaces o ineficaces en función de su impacto en el entorno.

3.1.2.- Componentes de las situaciones sociales problemáticas

De lo expuesto anteriormente se puede concluir que los problemas sociales implican la relación entre dos o más personas donde una de ellas, el protagonista, intenta lograr un objetivo o meta específica (por ejemplo, conseguir que otro niño le ceda un objeto, iniciar o mantener relaciones, conseguir ayuda, etc.).

Los modos en que se intentan lograr los objetivos son conceptualizados como estrategias sociales. Estas estrategias pueden ser conductas muy variadas como por ejemplo convencer, persuadir,

sobornar, amenazar, intercambiar, compartir, agredir verbal o físicamente, etc., y pueden manifestarse aisladamente o integradas en una secuencia.

Además, las estrategias sociales pueden tener resultados diversos, según se logre o no la consecución de la meta y según sean las consecuencias para la relación y para el otro (positivas o negativas).

Veamos más detalladamente estos tres componentes (objetivos, estrategias y resultados) de las situaciones problemáticas en la interacción de los niños con sus iguales.

3.2.- OBJETIVOS HACIA LOS QUE SE ORIENTAN LOS NIÑOS EN LAS INTERACCIONES CON SUS COMPAÑEROS

¿Cuales son los objetivos que con más frecuencia pretenden conseguir los niños en las relaciones con sus iguales?

La mayoría de las investigaciones han tratado de responder a esta pregunta observando en condiciones naturales (durante el juego libre) las situaciones que

RESOLUCION DE SITUACIONES SOCIALES PROBLEMATICAS

suelen desencadenar más a menudo conflictos en la interacción entre niños.

Shantz (1987), haciendo una revisión de varios estudios sobre los conflictos que surgen en las interacciones infantiles, llega a las siguientes conclusiones: parece que el mayor porcentaje de conflictos entre preescolares surge por la posesión y utilización de un objeto (Brenner y Mueller, 1982; Genishi y DiPaolo, 1982; Hay, 1984). La segunda categoría parece estar formada por las acciones que un niño realiza (por ejemplo, amenazar a un compañero) y por la falta de acción (por ejemplo, negarse a adoptar un papel en un juego). Otro tema que desencadena conflictos se refiere a "la invasión o intrusión social" (Hay, 1984). Esta intrusión suele consistir en un inicial ataque físico no provocado o en interferir en la actividad que está realizando un niño. Por último, violar las reglas convencionales o morales también hace surgir situaciones conflictivas.

Díaz-Aguado (1983) realizó un estudio basado en la observación de las interacciones espontáneas de los preescolares en situaciones naturales y encontró que los niños de tres a seis años se orientan a cuatro tipos de objetivos: entrar en un grupo de juego

generalmente ya formado, conseguir objetos, resolver conflictos y dirigir el juego. Encontró así mismo que la mayoría de las estrategias utilizadas por los niños se orientaban al primer objetivo.

Existen datos que sugieren una tendencia evolutiva respecto a los objetivos sociales que los niños se plantean.

Los estudios sobre los conflictos sociales indican que conforme aumenta la edad, surgen cada vez menos conflictos alrededor del ambiente físico (por ej. disputas sobre objetos o sobre el espacio interactivo), mientras que los conflictos afectan cada vez más al control del "ambiente social" (que incluyen opiniones, creencias, hechos, reglas, etc.) (Houseman, 1974; Shantz y Shantz, 1985).

De forma parecida, el estudio de Reshaw y Asher (1983) realizado con niños de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, sugiere que los mayores orientan sus objetivos hacia el establecimiento y mantenimiento de relaciones positivas con el otro participante en la interacción. Sin embargo, los pequeños parecen estar más interesados en el logro de los resultados instrumentales que en la interacción.

3.3.- ESTRATEGIAS PARA LA CONSECUION DE LAS METAS

¿Cuáles son las estrategias que los niños ponen en práctica para intentar conseguir sus objetivos sociales? La mayoría de los trabajos se han centrado en explorar las estrategias utilizadas para lograr dos tipos de metas: conseguir objetos y entrar en un grupo de juego. Vamos a ver cada una de estas situaciones por separado:

3.3.1.- Estrategias para conseguir objetos

Eisenberg y Garvey (1981) describieron con bastante detalle las estrategias verbales utilizadas por preescolares para resolver conflictos. Realizaron un análisis de 200 situaciones conflictivas entre niños de 2-10 a 5-7 años. Vieron que la mayoría de estas situaciones trataban sobre el uso y la posesión de objetos y sobre la realización de acciones. Observaron que la estrategia más frecuentemente utilizada fue la insistencia sin elaboración (por ejemplo: A: "Dame el balón"; B: "No"; A: "Dame el balón"; B: "No"; A: "Si"). La segunda estrategia más frecuente consistió en dar una razón, justificación o explicación del desacuerdo o

de la infracción. Una estrategia mucho menos utilizada fue sugerir una alternativa (como por ejemplo, jugar con una pelota en lugar del balón). También menor frecuencia tuvieron las soluciones intermedias (compartir el objeto), las declaraciones condicionales (ej.: "Si me das el balón seré tu mejor amigo") y las declaraciones que mitigan o agravan el conflicto.

Analizando la eficacia de las estrategias (definida como la finalización de la situación conflictiva), encontraron que fueron más eficaces las soluciones intermedias (77%), las declaraciones condicionales (53%), las sugerencias alternativas (41%) y los razonamientos (34%). Sin embargo, las estrategias menos eficaces fueron insistir, ignorar la oposición inicial por parte del otro niño y el uso de declaraciones que mitigan o agravan el conflicto.

Posteriormente, Eisenberg y Garvey (1981) analizaron las repercusiones que tenían en los demás las estrategias mencionadas anteriormente. De este modo vieron que la insistencia elicitaba, a su vez, insistencia en el otro niño; por el contrario, si el niño da un razonamiento, el otro suele proponer una solución intermedia; si el niño sugiere alternativas, expresa una condición o propone una solución intermedia

el conflicto suele finalizar. Estos datos indican, en parte, que ambos participantes no utilizan las estrategias sociales de manera aleatoria y sin reflexionar, sino que reaccionan a las estrategias de su compañero de interacción. "La resolución exitosa de un episodio conflictivo es un esfuerzo mutuo: un niño suele perseguir su objetivo si considera las intenciones de su oponente y suele ceder si tiene en cuenta sus deseos" (1981, pag. 168).

3.3.2.- Estrategias de oposición

En otro momento, Eisenberg y Garvey (1981) examinaron detalladamente las estrategias verbales utilizadas por los preescolares para oponerse a los requerimientos de otro niño. Estudiaron 88 díadas de niños con edades comprendidas entre 2,6 y 5,6 años. Encontraron cinco tipos de estrategias de oposición ante declaraciones como: "Yo quiero conducir el coche": a) un simple "No" o "No, tu no"; b) un argumento para la oposición con una negación implícita o explícita: por ejemplo "Es mío" o "No, es mío"); c) una proposición contrapuesta como: "Tu conduces el tractor"; d) un aplazamiento del acuerdo: "Luego lo conduces", y e) una respuesta evasiva: "No es un coche,

es un camión".

El tipo de estrategia de oposición más frecuentemente utilizada (49%) fue dar una razón o justificación, seguido por la negación directa (35%). Los autores constataron que esta última estrategia fue la menos eficaz, ya que ante un simple "No" el conflicto continúa en el 92% de los casos. Este hallazgo les lleva a afirmar que "la mayoría de los niños no aceptan un simple "No" de un igual como una forma suficiente de oposición. Se espera que el compañero de interacción dé una justificación de la respuesta negativa" (Eisenberg y Garvey, 1981, pag. 159). Además, parece indicar que ya en edades preescolares, los niños conocen la regla adulta según la cual, cuando no estás de acuerdo, rehusas o contradices a alguien, no debes decir simplemente "No", si no que debes explicar el porqué del desacuerdo (Shantz, 1987).

Por otro lado, parece que los niños mayores conocen bien estas maniobras de oposición, puesto que pueden manifestarlas "a solicitud". Brenneis y Lein (1977) pidieron a niños de 3Q y 4Q grado que representaran disputas sobre objetos de modo cortés o enérgico. Encontraron que la oposición "cortés" de un

niño a la declaración del otro contenía la mayoría de las ocasiones una razón o justificación en forma de afirmación, negación o principio (por ejemplo, "Yo lo tenía primero"). Por el contrario, las secuencias de oposición "enérgica" empezaban muy frecuentemente con un imperativo al que el otro niño se oponía con una negación o un insulto que, a su vez, era seguido por otra negación o por otro insulto.

3.3.3.- Estrategias para integrarse en un grupo de juego

El segundo tipo de objetivo más frecuentemente utilizado en las investigaciones sobre el tema, se refiere al deseo del niño de integrarse en las actividades de un grupo de compañeros. El problema social consiste en pasar de ser considerado un "intruso" (o persona ajena) a ser incluido en el grupo, lo cual puede ser conflictivo (si el grupo impide la entrada al niño) o no serlo (si el grupo acepta inmediatamente al recién llegado).

Los niños se encuentran con una oposición inicial por parte del grupo en prácticamente la mitad de los episodios de entrada. Corsaro (1981) observó en

dos aulas de jardín de infancia que el 53,9% de los intentos de acceso al grupo tuvieron resistencia inicialmente. Y en edades escolares encontró un porcentaje de resistencia del 48%. Forbes, Kantz, Paul y Lubin (1982) hallaron una proporción similar (54%) en grupos de niños de 5 y 7 años. Estos datos indican que cuando un niño intenta unirse en el juego a sus compañeros, tiene una probabilidad similar de ser aceptado que de encontrar la oposición de los miembros grupo. Sin embargo, los estudios encuentran resultados más dispares al considerar el porcentaje de ocasiones en que los niños que son inicialmente excluidos logran integrarse como miembro del grupo (entre un 35% y un 63%) (Corsaro, 1979; Dodge, Schlundt, Schocken y Delugach, 1983; Forbes et al., 1982).

Consideremos las estrategias que los niños ponen en práctica para intentar entrar a formar parte del grupo y que conducen a la aceptación o a la exclusión. Garvey (1984), haciendo una revisión de los trabajos de Corsaro (1979, 1981); Dodge et al. (1983); Forbes et al. (1982) y Putallaz y Gottman (1981), sintetizó las conductas adecuadas e inadecuadas para lograr entrar en el grupo:

- Conocer el marco de referencia del grupo y

RESOLUCION DE SITUACIONES SOCIALES PROBLEMATICAS

lo que les interesa; Conocer la estructura de la actividad; Introducirse suavemente, poco a poco, en la actividad haciendo algunos comentarios relevantes o comenzando a actuar conjuntamente con los otros como si fuera un miembro del grupo; Esperar para hacer sugerencias o intentar dirigir la actividad hasta estar seguro de ser aceptado e incluido en el grupo.

- No preguntar sobre la actividad que está realizando el grupo (si puedes ver lo que hacen no debes molestar a quien lo hace); No hablar de uno mismo o manifestar lo que se siente sobre el grupo o sobre la actividad (a ellos no les interesa en ese momento); No criticar el modo en que llevan a cabo la actividad o juego (no tienes derecho a hacerlo porque no eres miembro del grupo) (Garvey, 1984, pag. 164-165).

Las observaciones de Corsaro (1979) de niños de 3 y 4 años muestran una descripción más detallada de la relación entre las estrategias específicas utilizadas para entrar en un grupo y la oposición de sus miembros. Estudió 15 tipos diferentes de estrategias y encontró que el grupo reaccionó negativamente en las siguientes ocasiones:

- el 81% de las veces que el recién llegado

intenta entrar interrumpiendo o desorganizando la actividad del grupo;

- el 67% de las ocasiones que apela o hace referencia a la autoridad del adulto y

- el 55% de las veces que reclama un objeto o un espacio interactivo.

Por otro lado, vio que la conducta de rodear silenciosamente al grupo o al área de juego suele ser frecuentemente ignorada (81%). De todas las estrategias utilizadas, el 65,7% resultaron ineficaces, el grupo mostró resistencia activamente ante el 31,1% de ellas y el 34,6% fueron ignoradas.

Dodge et al. (1983) corroboraron estos hallazgos en sus observaciones de ocho sesiones de juego en niños de 7 y 8 años. Estudiaron seis tipos de estrategias y concluyeron que: a) las estrategias disruptivas, como interrumpir la actividad del grupo, suelen recibir una respuesta negativa por parte de éste (60%); b) la conducta de esperar y observar pasivamente sin hablar tiende a ser ignorada por el grupo (90%). De todas las estrategias utilizadas, Dodge et al. encuentran, al igual que Corsaro, que la alta proporción de fracaso (76%) es una combinación de oposición activa (13%) y de indiferencia hacia el niño

que intenta integrarse (63%).

La comparación de estos dos estudios sugiere que los niños pequeños (de 3 y 4 años) se oponen a la inclusión de un nuevo miembro del grupo de modo más activo que pasivo, mientras que los mayores (de 7 y 8 años) suelen ignorar con más frecuencia los intentos del niño por integrarse.

Por otro lado, y dejando aparte la consideración de las estrategias de un modo aislado, existe evidencia de que el éxito en lograr entrar en el grupo se relaciona con la combinación de estrategias y, especialmente, con la secuencia en que son utilizadas. En este sentido, Dodge et al. (1983) encontraron que suele ser eficaz la siguiente secuencia: permanecer inmóvil y silenciosamente cerca del grupo, imitar la conducta que se está desarrollando en él y hacer una declaración verbal dirigida al grupo (la probabilidad condicional es .82). De igual modo, Corsaro (1979) en su estudio con preescolares concluye que aproximarse silenciosamente y realizar posteriormente una conducta similar a la que está desarrollando el grupo es eficaz el 88,5% de las veces.

3.3.4.- Estrategias del grupo para impedir el acceso de un nuevo miembro

Hasta este punto hemos considerado las estrategias de los niños para integrarse en un grupo de juego ya formado. Centrémonos ahora en las estrategias del grupo para oponer resistencia a la entrada de los otros.

Corsaro (1981) describe cinco tipos de conductas que utilizan los preescolares para proteger su espacio interactivo y justificar la exclusión.

La estrategia más frecuentemente utilizada por los niños consiste en reivindicar la propiedad del espacio interactivo (en base a las reglas del colegio o a reglas del juego). Le sigue las referencias al excesivo número de personas, que demuestran el conocimiento de la fragilidad de la interacción (ya que puede romperse cuando el área de juego está superpoblada) y la sensibilidad a las características organizativas del ambiente social entre iguales. Por otro lado, las estrategias menos utilizadas son la oposición verbal sin ningún tipo de justificación, la negación de la amistad con el recién llegado y las referencias a normas arbitrarias como el tamaño del

grupo, el sexo del niño que quiere integrarse, la ropa que lleva, etc.

Pero, ¿por qué los grupos de niños impiden, al menos inicialmente, la entrada de otro niño? Corsaro (1981) especula que los miembros de un grupo son conscientes de la fragilidad de las interacciones y que la entrada de otro niño amenaza potencialmente el mantenimiento de la actividad que están realizando, por lo que protegen su interacción resistiéndose a la inclusión. Del mismo modo, la oposición puede servir como una afirmación pública de la solidaridad y lealtad entre los miembros del grupo.

3.3.5.- Estrategias de imposición física y agresión

Pocos temas han atraído tanto la atención de los teóricos e investigadores en los últimos cincuenta años como el desarrollo y la regulación de la conducta agresiva (Parke y Slaby, 1983). Tradicionalmente se ha considerado que este tipo de conductas ocurre muy frecuentemente en el contexto de un conflicto social, sin embargo, existen datos que sugieren que la mayoría de los conflictos no implican agresión.

Por ejemplo, Krasnor y Rubin (1983) encontraron que las estrategias más frecuentes de los preescolares para conseguir sus objetivos eran describir, dar indicaciones y hacer preguntas. En contraste, conductas como arrebatarse un objeto o agredir a otro niño ocurrían sólo en el 5% de los 11 tipos de estrategias codificadas. De este modo, parece que la agresión física hacia personas y objetos es poco frecuente entre preescolares.

A la misma conclusión llegan otros estudios que indican que entre "toddlers" (niños cuya edad está comprendida entre los ocho y los quince meses) la agresión tiene lugar en menos del 25% de las situaciones conflictivas (Hay y Ross, 1982). Y que, en edades preescolares, la fuerza física es utilizada muy raramente: 10 veces en un total de 835 estrategias (Eisenberg y Garvey, 1981).

De forma similar, en grupos de juegos de niños de 6 y 7 años, Shantz y Shantz (1985) encontraron que sólo el 5% de las estrategias utilizadas por los sujetos implicaron ataques físicos y el 4% ataques verbales (despectivos).

Estos estudios indican que la agresión física

RESOLUCION DE SITUACIONES SOCIALES PROBLEMATICAS

o verbal aparece en un porcentaje pequeño de las disputas entre niños y que la agresión da cuenta de una proporción o frecuencia relativamente baja de las estrategias que los niños utilizan para conseguir sus objetivos.

3.4.- RESULTADOS DE LAS ESTRATEGIAS SOCIALES

¿Cuáles son los resultados de las estrategias utilizadas por los niños en sus interacciones sociales con iguales?. Los estudios interesados en este tema han encontrado que:

1.- La mayoría de las situaciones conflictivas que tienen lugar en las interacciones entre preescolares en situaciones de juego libre son solucionadas por los propios niños sin la intervención del adulto (Bakerman y Brownlee, 1982; Genishi y DiPaolo, 1982; Hay y Ross, 1982).

2.- La mayoría de las situaciones resueltas por los propios niños obtienen resultados totalmente claros (lograr el objetivo o no lograrlo), es decir, un niño renuncia a su propia meta y cede o acata el objetivo del otro (Shantz y Shantz, 1985).

3.- Las conductas de los niños después de la resolución de la situación conflictiva no son significativamente diferentes de las conductas que desarrollaban anteriormente. Por ejemplo, Houseman (1972), en edades preescolares, encontró que el juego solitario ocurrió sólo después del 18% de los conflictos, el juego paralelo después del 66% y el juego cooperativo después del 16%. De forma parecida, los sentimientos de los participantes fueron positivos después del 16% de los conflictos, neutros después del 83% y negativos después del 1%.

4.- Algunos objetivos sociales son logrados con éxito más frecuentemente que otros. El estudio de Krasnor y Rubin (1983) revela que el éxito fue mayor en objetivos como lograr la atención de otro niño, conseguir información y comenzar una conversación, mientras que fue menor cuando el niño intentaba parar la actividad que estaba realizando un compañero o cuando intentaba comenzar una actividad nueva.

5.- Las estrategias menos eficaces para conseguir los objetivos interpersonales parecen ser la pura insistencia y el uso de agresión verbal o física (Eisenberg y Garvey, 1981; Shantz y Shantz, 1985).

RESOLUCION DE SITUACIONES SOCIALES PROBLEMATICAS

6.- Las estrategias más eficaces son aquellas que reflejan sensibilidad y adecuación hacia los intereses y necesidades del otro (Eisenberg y Garvey, 1981; Putallaz y Gottman, 1981).

7.- Las estrategias disruptivas, como por ejemplo interrumpir y desorganizar la actividad de un grupo, suelen recibir una respuesta negativa por parte de sus miembros (Corsaro, 1981; Dodge et al., 1983), mientras que otras como la observación pasiva suelen ser ignoradas (Dodge et al., 1983).

4.-ASPECTOS EVOLUTIVOS RELACIONADOS CON EL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE INTERACCION

4.1.- INTRODUCCION

Los investigadores interesados en el estudio del conocimiento de estrategias sociales constituyen un grupo bastante numeroso, pero la mayoría de ellos se centran en el estudio de las estrategias de interacción entre iguales en relación al grado de adaptación social de los niños (por ejemplo, Oden, Asher y Hymel 1977; Gottman, 1977; Putallaz y Gottman, 1981; Corsaro, 1981; Asher y Renshaw, 1981; Stein y Goldman, 1981), y son muy pocas las investigaciones dedicadas a la adquisición y desarrollo del conocimiento de estrategias. Una excepción la constituye el trabajo de Selman y su equipo de colaboradores, quienes desarrollan un modelo evolutivo de las estrategias de negociación interpersonal.

Sin embargo, los estudios sobre determinados constructos del conocimiento social sugieren cambios en función de la edad en aspectos estrechamente relacionados con el conocimiento de estrategias. Entre ellos destacan la percepción que tienen los niños de los conflictos sociales y su resolución (especialmente con amigos), los objetivos interpersonales más frecuentemente planteados en situaciones específicas y su inclinación a realizar inferencias sobre las

personas.

En la primera parte de este tema, expondremos el desarrollo de los constructos y procesos que resultan relevantes para el estudio de la evolución de las estrategias sociales. Concretamente abordaremos el desarrollo de la capacidad para coordinar diferentes perspectivas sociales, la evolución del concepto de amistad y del conocimiento interpersonal, y los cambios con la edad encontrados en los trabajos sobre la conceptualización del conflicto social y sobre los objetivos sociales que los niños se plantean en sus interacciones con iguales.

Posteriormente, pasaremos a exponer más directamente los trabajos sobre la adquisición y desarrollo de las estrategias sociales.

4.2.- DESARROLLO DE LA CAPACIDAD PARA COORDINAR PERSPECTIVAS SOCIALES

La capacidad para adoptar distintas perspectivas sociales es un constructo central en psicología a causa de su importante papel en el

desarrollo social. Ya en 1949, Baldwin señala que el desarrollo del conocimiento social se produce por un proceso de adopción de perspectivas a partir del cual se conoce o responde al otro en función de un sistema de expectativas complementarias.

4.2.1.- Definición y concepto

La capacidad para tomar perspectivas ha sido definida de diferente manera por diversos investigadores, pero todos ellos están de acuerdo en que se refiere al proceso a través del cual los individuos diferencian y coordinan las perspectivas psicológicas de uno mismo y de los otros.

Se entiende que la capacidad de asumir diferentes perspectivas desempeña una función relevante en las interacciones sociales porque facilita la anticipación de los pensamientos de las otras personas. Mediante esta anticipación, las interacciones sociales se vuelven más predecibles al permitir que cada participante planifique sus acciones a partir del conocimiento inferido de la otra persona (Kelly, 1955).

En general, es el constructo con mayor

incidencia en la investigación evolutiva sobre el conocimiento social, y está siendo incorporado en la explicación de los cambios con la edad que se producen en múltiples dimensiones del comportamiento: relaciones sociales, relaciones de amistad, razonamiento moral, conocimiento de estrategias de interacción, etc.

Los estudios sobre la capacidad para comprender el punto de vista de los otros tiene su origen en los trabajos de Mead (1943) y Piaget (1932). Este último es quien continúa teniendo una mayor influencia actualmente, ya que, aunque en sus obras no hay una referencia explícita al término "role-taking", sí existe una mayor elaboración de conceptos como egocentrismo y centración-descentración, que están estrechamente relacionados con la noción de asunción de perspectivas.

De acuerdo con la teoría piagetiana, la capacidad para asumir y coordinar diferentes perspectivas sociales se deriva principalmente de las oportunidades para interactuar, intercambiar información y descubrir diferentes roles y puntos de vista en compañía de los iguales.

4.2.2.- Dimensiones del desarrollo de la
capacidad de adopción de perspectivas

Las dimensiones que subyacen al desarrollo de esta habilidad, según Higgins (1981), son las tres siguientes:

1.- la capacidad para comprender que los otros tienen también puntos de vista sobre los sucesos, y para realizar inferencias y anticipar lo que los demás pueden pensar o sentir.

2.- la capacidad para relacionar dos o más elementos de la realidad, (lo que coincide con la noción piagetiana de centración-descentración); es decir, a medida que se desarrolla la capacidad para asumir perspectivas el sujeto tiene en cuenta un mayor número de elementos y de relaciones entre ellos.

3.- la capacidad para controlar y relativizar la propia perspectiva cuando se debe juzgar o considerar el punto de vista de los demás (habilidad que tiene una estrecha relación con la dimensión evolutiva egocentrismo-no egocentrismo expuesta por Piaget).

4.2.3.- Etapas evolutivas de la coordinación de perspectivas sociales

Las investigaciones han mostrado que la capacidad para asumir distintas perspectivas se desarrolla en la infancia media a partir de los 6 o 7 años, aunque algunos autores declaran que esta capacidad tiene lugar ya hacia los 3-4 años (Newman, 1986).

El modelo más completo y elaborado sobre el desarrollo de la capacidad para coordinar distintos puntos de vista es el de Selman (1980) que, a partir de una serie de estudios, describe el proceso de adopción de perspectivas en cinco niveles que evolucionan en una secuencia ordenada a lo largo de la infancia y la adolescencia. Estos niveles están orientados fundamentalmente a dar cuenta de los cambios que se producen en las interacciones sociales humanas, en las que progresivamente se van asumiendo y coordinando diferentes puntos de vista, y en las que hay una mayor influencia recíproca a través de las mutuas anticipaciones de pensamientos y sentimientos.

Las características generales de cada uno de los estadios son las siguientes:

- Estadio 0: Adopción de una perspectiva social egocéntrica. Entre los 3 y los 6 años el niño tiene ya conciencia de cierta diferenciación entre el yo y el otro, pero no llega a distinguir las perspectivas personales ni lo subjetivo de lo objetivo. Es capaz de reconocer sentimientos (enfado, alegría, tristeza...), pero no de comprender las relaciones de causalidad que existen entre distintas acciones. No se da cuenta de que los otros pueden ver las cosas de forma diferente, por lo que no hay diferenciación entre su propia perspectiva y la de las otras personas.

- Estadio 1: Adopción de una perspectiva social subjetiva. A partir de los 7 años, el niño reconoce la existencia de perspectivas personales subjetivas y, por tanto, que el otro puede ver las cosas de forma diferente a él. Pero se centra en su propia perspectiva sin llegar a coordinar distintos puntos de vista. No puede manejar simultáneamente su propio punto de vista y el de los demás, ni tiene la capacidad de verse a sí mismo desde la perspectiva de los otros.

- Estadio 2: Adopción de una perspectiva social auto-reflexiva: A partir de los 10 años, el niño puede reflexionar sobre sus propios pensamientos y

sentimientos y puede anticipar el pensamiento de los otros, así como comprender que le están juzgando de la misma manera que él juzga a los demás. Es capaz de coordinar su propia perspectiva y la del otro, pero sin ir más allá de la simple mutualidad simultánea. Al final del estadio empieza a ser consciente de que cada individuo conoce su propio punto de vista, el del otro y las influencias recíprocas entre ambos. De este modo, puede comprender, por ejemplo, que el otro infiere sobre lo que él, a su vez, está infiriendo (él piensa que yo pienso...).

- Estadio 3: Adopción de una perspectiva social mutua. A partir de los 14 años, el individuo comprende que él y el otro pueden asumir la perspectiva de una tercera persona, de un observador imparcial. Es consciente de que en cada interacción entre dos personas, ambas tienen la capacidad de conocer su propio punto de vista y el del otro.

- Estadio 4. Adopción de una perspectiva sociológica. A partir de los 18 años, la persona va más allá de la perspectiva mutua para situarla en el marco del sistema social, para adoptar el papel del otro generalizado. Existe la idea de una perspectiva más amplia que supone el conjunto de relaciones dentro del

sistema social.

Este sistema de coordinación de perspectivas sociales está en la base de los cambios que se producen con la edad en nociones y relaciones sociales más específicas, como la justicia (Selman y Damon, 1975; Kohlberg, 1980, 1982; Dixon y Moore, 1990), la amistad (Damon, 1977) y las estrategias de negociación interpersonal (Selman y Demorest, 1984; Selman y cols., 1986; Selman y Schultz, 1989).

Concretamente, en relación a las estrategias de interacción entre iguales, un niño que no ha desarrollado todavía la capacidad de considerar los sentimientos y deseos de sus compañeros de interacción, difícilmente va a tener en cuenta las consecuencias y repercusiones que sus acciones causan en los demás. Por el contrario, cabe esperar que sus estrategias persigan principalmente la consecución inmediata de sus propios deseos e intereses, utilizando para ello estrategias impulsivas y poco sofisticadas, en vez de estrategias tendentes a la negociación, al intercambio y a la colaboración.

4.3.- DESARROLLO DEL CONCEPTO DE AMISTAD

Los autores interesados en la evolución de las relaciones de amistad como Selman (1976) y Damon (1977), proponen una serie de cambios en el desarrollo de la amistad que supone estrechas relaciones con los movimientos que se producen en el proceso de adopción de perspectivas. A su vez, los diferentes conceptos sobre la amistad que van adquiriendo los niños con la edad, influyen en las estrategias que utilizan para establecer y mantener este tipo de relaciones.

Damon (1977) distingue tres niveles en el desarrollo de las relaciones de amistad:

En el nivel 1 los amigos se asocian con quien uno juega o está en contacto habitualmente; la amistad se afirma cuando se hacen actos positivos como dar o compartir juguetes, y puede comenzar y terminar de forma rápida y sencilla.

En el nivel 2 los amigos son personas que se ayudan unas a otras; la amistad se considera como una relación con intereses recíprocos y cada parte debe responder a las necesidades o deseos del otro; la confianza mutua es un elemento fundamental; la amistad

puede terminar por una acción del otro contrapuesta al propio interés, como por ejemplo rehusar ayudar o ignorar una necesidad.

En el nivel 3 los amigos son personas que se comprenden mutuamente y comparten sus pensamientos, sentimientos y secretos; por ello los amigos son los más adecuados para ayudarse en problemas psicológicos (soledad, tristeza, etc.); la amistad se considera como una relación duradera y la verdadera amistad sólo puede terminar por una continua manifestación de desagrado o de mala intención.

Por su parte, Selman (1978) se centra en el modo de entender la amistad desde la infancia hasta la adolescencia, y describe una escala progresiva en cuanto a la toma de conciencia de la amistad.

Los niños de corta edad (aproximadamente de 3 a 5 años), consideran a los amigos como "compañeros físicos y provisionales" de juego. Conciben las relaciones en términos de interacciones momentáneas y tienen en cuenta fundamentalmente los atributos físicos y las actividades de los compañeros de juego, más que los atributos psicológicos como las necesidades, los intereses y las características personales.

En un segundo momento (entre los 6 y los 8 años), el niño concibe la amistad como una asistencia o un apoyo unidireccional. Un amigo es una persona que realiza aquello que nos complace y, por tanto, los amigos han de darse cuenta de lo que nos gusta y nos desagrada. Sin embargo, en esta etapa no existe todavía toma de conciencia acerca de la naturaleza recíproca de la amistad.

Esto último sucede aproximadamente entre los 9 y los 12 años. Por primera vez, la amistad se concibe con un aspecto bidireccional, donde cada amigo ha de adaptarse a las necesidades del otro. Sin embargo, la conciencia de reciprocidad por parte de los niños permanece enfocada sobre incidentes específicos más que sobre la amistad en sí misma, entendida como relación social duradera. Por este motivo Selman designa a esta fase como una "cooperación en momentos favorables".

Por último, a principios de la adolescencia los niños llegan a pensar en la intimidad y la reciprocidad correspondientes a una relación permanente. Opinan que los amigos deben proporcionar intimidad y apoyo, y son conscientes de que, para conseguir estos fines, los amigos íntimos deben ser psicológicamente compatibles, es decir, deben compartir

intereses y poseer personalidades que se agraden mutuamente.

Rubin (1981) indica que estas fases de toma de conciencia de la amistad suponen un movimiento en tres dimensiones de la comprensión social: 1.- una progresión en la capacidad para asumir el punto de vista de los otros; 2.- un cambio desde considerar a los demás sólo como entidades físicas, hasta verlos también como entidades psicológicas; y 3.- un cambio desde la concepción de las relaciones sociales como interacciones momentáneas, hasta considerarlas como sistemas sociales que perduran durante cierto período de tiempo.

4.4.-DIFERENCIAS EVOLUTIVAS EN EL CONOCIMIENTO

INTERPERSONAL

Otro aspecto que afecta al desarrollo del conocimiento de estrategias de interacción se refiere al nivel de conocimiento interpersonal (Lubin y Forbes, 1980; Forbes y cols., 1982; Shantz y Shantz, 1982, 1985), que, a su vez, está estrechamente relacionado con el desarrollo de la capacidad para coordinar diferentes perspectivas sociales.

Uno de los procedimientos más utilizados para estudiar las diferencias evolutivas en el conocimiento interpersonal consiste en analizar las descripciones que sujetos de distintas edades realizan de los demás. Díaz-Aguado (1986) indica que mediante estos estudios se ha comprobado que:

1) Durante los años preescolares y primeros años de escolaridad, hasta los 7 u 8 aproximadamente, los niños tienden a describir a las demás personas en función de pocos atributos, directamente perceptibles (como características físicas, posesiones, conductas) y generalmente relacionados con su propia conducta.

2) Conforme aumenta la edad, las descripciones contienen más atributos, incluyen rasgos psicológicos no directamente perceptibles sino inferidos a partir de observaciones de la conducta (intenciones, gustos, características de la personalidad, etc.) e intentos de explicación de la conducta de los demás. En este sentido, se ha encontrado que los principales cambios se producen entre los 7 u 8 años, aunque también tiene lugar un progreso especial entre los 12 y los 14 años (Livesley y Bromley, 1973; Peevers y Secord, 1973; Shantz, 1983).

Concretamente, Livesley y Bromley (1973), utilizando una metodología de descripción libre, demostraron que los cambios evolutivos más relevantes en el contenido y organización de las percepciones de los otros ocurren hacia los 7 u 8 años de edad.

Secord y Peerves (1974) acentúan tres aspectos en la evolución de la percepción de las personas, que se refieren al reconocimiento de que: a) cada sujeto causa o provoca sus acciones, b) las acciones de las personas están guiadas por intenciones, y c) las personas se comportan de una manera estable y consistente. En relación con esto, Rholes y Ruble (1984) muestran que los niños pequeños (de 5 a 7 años) no son conscientes de que la conducta de un individuo particular es consistente a través de las situaciones y no consideran los factores disposicionales como estables y característicos de las personas, habilidades que se adquieren en edades posteriores.

En la misma línea, y más recientemente, Rogosch y Newcomb (1989) en un estudio sobre la influencia de la percepción interpersonal en la reputación social en niños de primer, tercer y quinto grado (media de edad 7-0, 8-11 y 10-11 respectivamente) encontraron que los mayores tienden a utilizar

conceptos de rasgo complejos en las descripciones de sus compañeros de clase (por ejemplo, la inteligencia, el sentido del humor, el snobismo, la capacidad de mando, la creatividad, etc). Sin embargo, los pequeños se centran en características más concretas y relacionadas con el propio niño (como ir a la misma clase, comer o sentarse juntos, tomar el mismo autobús, vivir cerca o realizar actividades juntos). Los autores concluyen que los cambios evolutivos en el modo de construir las impresiones sobre los otros favorece la solidificación de la reputación y, conforme aumenta la edad, los niños tienden a coincidir en las descripciones que realizan sobre los compañeros de clase que son rechazados.

4.5.- DIFERENCIAS EVOLUTIVAS DEL CONCEPTO DE CONFLICTO INTERPERSONAL

Youniss y Volpe (1978) estudiaron las concepciones del conflicto interpersonal dentro de las relaciones de amistad. Pidieron a sujetos entre 7 y 13 años que contaran una historia en la que un niño hace algo que no agrada a su amigo y que indicaran qué podía hacer cada uno al respecto. De este modo encontraron diferencias relacionadas con la edad en las

percepciones del conflicto social. Concretamente, la mayoría de los niños pequeños (de 7 y 8 años) mencionaron como desencadenantes de disputas acciones como pegar, quitar un juguete e insultar, mientras que los mayores citaron la violación de un principio de amistad, como por ejemplo no ayudar a un amigo en caso de necesidad o romper una promesa (lo que es similar a la noción del nivel 3 de Selman (1981) expuesto anteriormente, sobre la violación de la confianza como la principal fuente de conflictos entre amigos en los niños mayores).

Esta diferente conceptualización del conflicto social en función de la edad, parece tener repercusiones en las estrategias que los niños proponen para solucionar el conflicto. En este sentido, los autores concluyen que para reparar la infracción de los principios de amistad, los niños pequeños sugieren acciones que suponen aceptar esos principios (si uno no ha sido amable, se vuelve amable al reparar la relación; si uno se disculpa, también lo hace el otro). Sin embargo, para los mayores el hecho de actuar de forma amigable no restaura la amistad, sino que consideran la necesidad de reconocer la infracción antes de llevar a cabo las acciones reparadoras.

4.6.- DIFERENCIAS EVOLUTIVAS EN LOS OBJETIVOS
SOCIALES

La cualidad de las estrategias que los niños utilizan en sus interacciones sociales depende de los objetivos concretos que intenten lograr. Si los niños de diferentes edades se proponen diferentes objetivos en sus relaciones interpersonales es muy probable que las estrategias encaminadas a conseguirlos varíen también de una edad a otra.

El estudio de Reshaw y Asher (1983) apoya esta idea. Estos autores estudiaron los cambios en función de la edad en las metas sociales que se proponen los niños en sus interacciones sociales. Presentaron a 121 niños con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, cuatro situaciones hipotéticas que consistían en iniciar un juego, compartir un amigo, tratar con los iguales que le impiden la entrada a un grupo y disponer de la televisión. Por ejemplo, esta última situación era la siguiente: "Le pides a un niño que es nuevo en el barrio que vea contigo los dibujos animados el sábado por la mañana, pero, a los 10 minutos, el niño cambia el canal de la tele sin decirte nada". Se les preguntó a los niños qué hubieran dicho o hecho en esas situaciones y por qué (esto último para

hacer surgir la finalidad subyacente de las estrategias propuestas). La diferencia en función de la edad más consistente en las metas y en las estrategias se encontró en el conflicto de la televisión.

Específicamente, los resultados obtenidos en este estudio indican que los niños mayores fueron mucho más permisivos que los pequeños con el deseo del nuevo niño de cambiar el canal, y se centraron principalmente en la finalidad de hacer un nuevo amigo y ayudarlo a aprender las reglas del "territorio", lo que hicieron mediante estrategias positivas. Por su parte, los pequeños se centraron en metas hostiles, como por ejemplo, defender a toda costa su derecho al uso de la televisión, y trataron de excluir al recién llegado utilizando estrategias negativas y de evitación.

Estos datos son consistentes con los hallazgos de Selman (1986) según los cuales, a medida que avanza la edad, el niño está más orientado hacia el establecimiento y mantenimiento de buenas relaciones en el futuro y tiende a la utilización de estrategias de colaboración; mientras que los niños pequeños están tan centrados en el aquí y ahora que la defensa de los objetos (en este caso el televisor) es lo más importante para ellos.

4.7.- DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERACCION

Son pocos los estudios específicamente dedicados a investigar cómo se adquieren y desarrollan las estrategias de interacción y cómo evolucionan con la edad, aunque se reconoce que la comprensión de estos cambios evolutivos es un factor de importancia crítica para la realización de programas de intervención que favorezca la competencia social (Asher, 1983; Furman, 1980; Rubin, 1983).

4.7.1.- La simple expresión de necesidades y el intercambio

Uno de los primeros trabajos en este sentido es el de Weinstein (1969). Este autor considera que la estrategia social más primitiva es la simple expresión de necesidades y su primera forma el llanto (aunque sólo aparece la intencionalidad hacia los ocho meses). Más adelante, éste llanto será sustituido por una fórmula verbal que consiste en pedir directamente lo que se desea. Es decir, la forma más rudimentaria de estrategia es la expresión de necesidades, bien mediante el llanto, bien mediante la petición directa.

Posteriormente surge otra estrategia mucho más elaborada que se refiere al ofrecimiento de un intercambio.

Wood, Weinstein y Parker (1967) estudiaron las diferencias en estos dos tipos de estrategias (petición directa y ofrecer algo a cambio) en sujetos preescolares y de segundo y tercer grado. A los niños se les preguntó qué podían hacer para conseguir determinados objetivos de su madre, el maestro y un amigo. Encontraron que el 50% de los preescolares utilizó la petición directa, mientras sólo un 25% de los sujetos de segundo y tercero recurrió a ella. Por su parte, el ofrecimiento de un intercambio sólo fue propuesto por un 12% de los preescolares, cuando fue la táctica más sugerida por los niños de segundo y tercero. Los autores concluyeron que los sujetos evolucionan con la edad hacia formas de estrategias más elaboradas, mientras hay un abandono de las más primitivas y rudimentarias.

A su vez, estos autores comprobaron que la mayoría de los niños que sugirieron ofrecer un intercambio no sabían explicar el porqué de su eficacia, de lo que 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, puede ser simplemente que no saben explicarla (Díaz-Aguado, 1986).

Weinstein (1969) añade que el desarrollo de las estrategias de interacción social evoluciona posteriormente al pasar de tácticas basadas en la reciprocidad a tácticas de intercambio ventajoso, tendentes a maximizar los beneficios en relación a los costos. Sin embargo, la utilización excesiva de esta estrategia puede conducir al rechazo social. 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 (Díaz-Aguado, 1986).

Por otra parte, Weinstein analiza 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; aprende también a controlar a los demás llevándoles a adoptar identidades consistentes con la conducta que desea de ellos ("somos

amigos ¿no? pues entonces...") y a separar la propia identidad de conductas que pueden resultar negativas ("es que mi madre no me deja..."). Esta última estrategia suele estar destinada a lograr los propios propósitos y mantener la relación que, de otra forma, podría peligrar.

4.7.2.-Cambios con la edad en las estrategias para iniciar y mantener amistades

Los estudios que tratan del conocimiento de estrategias para iniciar y mantener amistades no han realizado análisis específicos sobre las diferencias evolutivas en dicho conocimiento. Sin embargo, los trabajos centrados en el desarrollo de la conceptualización y percepción de la amistad (Damon, 1977; Selman, 1976, 1980; Youniss y Volpe, 1978; Smollar y Youniss, 1982) sí sugieren cambios con la edad en las estrategias que conocen los niños para lograr estos objetivos sociales (iniciar y mantener amistades).

Dos de los trabajos más representativos en este sentido son los de Smollar y Youniss (1982, a, b).

En el primero de ellos, Smollar y Youniss (1982, a) presentaron a niños de 6 a 13 años (distribuidos en tres grupos: 6-7, 9-10 y 12-13 años) una situación en la que dos compañeros de clase desean hacerse amigos. Los niños debían responder a tres preguntas: - qué pueden hacer para ser amigos; - qué puede suceder para que no se hagan amigos y - qué pueden hacer para ser amigos íntimos.

Los autores encuentran que las respuestas de los niños mayores (12-13 años) a las tres preguntas difieren significativamente de las de los otros dos grupos. Por su parte, los niños de 9-10 años responden de modo diferente a los pequeños (6-7 años) únicamente en la pregunta relativa a convertirse en el mejor amigo.

Más específicamente, los resultados muestran que los niños de los dos grupos de menor edad indican que los sujetos se harán amigos si "realizan alguna actividad juntos" (por ejemplo, jugar juntos, pasear juntos, hablarse, sentarse uno al lado del otro en el comedor, juntar las mesas de clase, etc.) o si "hacen algo especial por el otro, como compartir cosas o ayudarlo" (ej. compartir el bocadillo si se le ha olvidado, ayudarlo en las preguntas si se ha atrasado, etc.). Para ser los mejores amigos sugieren aumentar la

cantidad de tiempo que pasan juntos dentro y fuera del colegio (jugar juntos todos los días). Por último, indican que no serán amigos si no interactúan o lo hacen de una manera negativa (no hacerle caso, pegarse).

En contraste, para la mayoría de los niños de 12-13 años, conseguir una amistad implica el proceso de "lograr conocerse uno a otro" (de este modo proponen estrategias del tipo: conversar para ver si les gustan las mismas cosas; contarse cosas de su vida para conocerse mejor, etc.). Los autores sugieren que, en general, las respuestas de los mayores parecen indicar el reconocimiento de que dos personas se harán amigos íntimos si descubren similitudes entre ellos y no serán amigos si descubren diferencias.

Posteriormente, Smollar y Youniss (1982, b) pidieron a los sujetos (en esta ocasión de 10-11, 13-14 y 16-17 años) que sugirieran lo que haría un niño por su amigo y que justificaran su importancia. Como en el estudio anterior, las respuestas de los sujetos variaron significativamente en función de la edad. Entre los niños de 10-11 años, la propuesta más frecuente hacía referencia a "comportarse de una manera positiva con el otro" (específicamente hacer cosas juntos, ayudarle en los trabajos escolares, no pegarle

ni molestarle, etc.), y la justificación psicológica de esas conductas reside en los beneficios para el actor (así, el otro también se portará bien con él).

Los sujetos de 13-14 años responden más frecuentemente que los otros dos grupos de edad en un sentido "proteccionista" (que se refiere a la responsabilidad de los amigos de favorecer y mantener el auto-respeto y la consideración del otro). De este modo, las conductas que sugieren los niños son, por ejemplo, defenderle si tiene algún problema, no permitir que se meta en líos, no dejarle por otro amigo, ser leal, etc. Como en el caso anterior, la razón se centra en que éso define la amistad (éso es ser amigo).

En contraste, para la mayoría de los sujetos de 16-17 años, la obligación más importante de la amistad consiste en dar apoyo emocional y afectivo (escuchar sus problemas, estar cerca cuando te necesita, comprenderle, no reírse de sus problemas), y la causa de su importancia reside en el beneficio de la otra persona (será más feliz, él lo necesita), o simplemente, "porque es la esencia de la amistad" (en eso consiste ser amigos, eso es lo que se supone que deben hacer los amigos).

En conjunto, estos dos estudios ponen de manifiesto que, en las edades estudiadas, se produce una evolución de las estrategias para iniciar y mantener amistades que va desde la simple realización conjunta de actividades y el reconocimiento de la necesidad de portarse bien con el otro, hasta la obligación de dar apoyo emocional y afectivo, pasando por la cooperación y la protección.

4.7.3.-Cambios con la edad en las estrategias para integrarse en un grupo

En un estudio observacional, Putallaz y Wasserman (1989), analizan las estrategias utilizadas por los niños de 1Q, 3Q y 5Q grado para entrar a formar parte de un grupo de juego.

Los autores categorizan las estrategias de entrada como: a) participación (el niño intenta integrarse en la actividad del grupo a través de la imitación, participación, conversación o preguntando; no intenta cambiar la actividad); b) observación pasiva (el niño se coloca cerca del grupo y observa su actividad; muestra interés por el grupo pero no hace intentos conductuales o verbales abiertos para

participar); c) estrategias de dirección (el niño intenta entrar cambiando la actividad del grupo verbal o conductualmente).

Putallaz y Wasserman (1989) encuentran que los niños de 1Q grado intentan cambiar la actividad de los miembros del grupo mucho más frecuentemente que los sujetos de 3Q y 5Q. Además, la respuesta del grupo ante esta estrategia varía en función de la edad: los mayores tienden a ignorar esta conducta, mientras que en el grupo de los pequeños tiende a ser más aceptada que ignorada.

Los autores argumentan que el egocentrismo interpersonal y cognitivo de los niños pequeños interfiere con su capacidad para descubrir y compartir el marco de referencia común de los miembros del grupo, por lo que utilizan en mayor porcentaje los intentos de dirigir la actividad (táctica que viola las normas del grupo). Sugieren así mismo que la utilización de esta estrategia parece menos disruptiva en los primeros grados, puesto que la probabilidad de que el sujeto sea ignorado por el grupo después de intentar dirigir su actividad aumenta con la edad.

Concluyen que los niños mayores son más

conservadores en sus estrategias de entrada para conseguir no salirse de la conformidad del grupo y para evitar el costo que suponen las estrategias directivas, que es superior para los niños mayores que para los pequeños.

4.7.4.-Modelo evolutivo de las estrategias de negociación interpersonal de Selman

Selman y su equipo de colaboradores (1980, 1981, 1982, 1986) describen un modelo evolutivo de estrategias de negociación interpersonal centrado en el nivel en el cual las estrategias articuladas por el sujeto reflejan la coordinación de las perspectivas sociales del protagonista y del otro significativo. Se trata del análisis evolutivo más extenso sobre las estrategias de interacción social.

El modelo está estructurado en cuatro niveles que forman una secuencia lógica y jerárquica, aunque se reconoce que el contexto, las normas de interacción y los componentes afectivos y emocionales influyen en la elección de las estrategias que el sujeto lleva a cabo en un momento dado.

Los niveles de las estrategias de negociación que conforman el modelo son los siguientes:

4.7.4.1.- Nivel 0: Estrategias impulsivas y físicas

En el nivel 0, los niños parecen actuar desde una orientación física y momentánea. No distinguen entre su propia perspectiva y la del otro en una situación concreta. Las relaciones sociales están basadas en las cualidades físicas o en las propias necesidades materiales.

Las estrategias en este nivel no reflejan una manifestación de las necesidades y deseos propios ni del otro. Suelen ser conductas impulsivas. Por ejemplo, una categoría es el "arrebato verbal", en el que un niño repite enérgicamente el nombre de otro niño, generalmente con una palabra expletiva; de este modo, el actor llama la atención al otro sin expresar lo que desea o quiere conseguir. Otra categoría es el uso de la "fuerza física" sin utilizar ninguna indicación verbal sobre sus deseos. Además, el niño puede utilizar "insultos" para decir a los demás lo que desea. Por ejemplo, dos niñas están decorando una casa de muñecas.

Una de ellas dice "Podemos poner flores", y su compañera le responde "¡No, eres bobal!". Utiliza únicamente un insulto para manifestarle que no desea las flores. Estas estrategias carecen de todo tipo de elaboración verbal.

Algunas estrategias del nivel 0 tienen la cualidad del pensamiento mágico, ya que demandan determinadas acciones de los otros sin mediar el diálogo. En niños muy pequeños se puede observar que reclaman el material que necesitan sin intentar buscarlo o sin preguntar a los otros quién lo tiene. Por ejemplo, si necesitan tijeras, simplemente gritan "¡tijeras!" y esperan una respuesta.

Si el niño utiliza únicamente estrategias del nivel 0 su negociación es limitada, ya que no expresa una comprensión de los dos agentes (uno mismo y el otro) actuando con diferentes intenciones. Estas estrategias tiene una cualidad impulsiva, misteriosa y nada elaborada.

Las situaciones conflictivas se resuelven interrumpiendo la interacción ("vete a jugar con otro juguete") o mediante la agresión física o verbal. La separación o distanciamiento no parece entenderse como

un plazo con el objetivo de establecer negociaciones para una mejor interacción futura, sino que más bien es una solución primitiva de aquí y ahora (fuera de la vista-fuera de la mente). Estas estrategias connotan una falta de coordinación de perspectivas del protagonista y del otro al considerar un problema particular. Son estrategias primitivas como por ejemplo agresión.

4.7.4.2.- Nivel 1: Estrategias unilaterales

En el nivel 1 se añade una característica importante: la apreciación de los efectos psicológicos y subjetivos del conflicto social. Sin embargo, esos efectos se contemplan desde una orientación unilateral: los niños comprenden que cada uno tiene una perspectiva diferente de la misma situación pero únicamente consideran una de ellas, siendo incapaces de simultaneirlas.

En este nivel, las estrategias de los niños se centran exclusivamente en sus propios deseos y necesidades, como muestran los imperativos ("¡dame todos!"). Otro tipo de estrategias son las categorizadas como "represalias" (por ejemplo, "si ella

me quita la muñeca yo le quito sus juguetes"). Utilizando estrategias del nivel 1 resulta difícil para los niños coordinarse entre sí, ya que suelen exponer sus ideas sin responder a las del otro. En otras ocasiones la unilateralidad se muestra expresando el punto de vista de la autoridad o dirigiéndose a ella.

Por otra parte, el conflicto interpersonal no se entiende todavía como un desacuerdo mutuo. Así, las estrategias prototípicas consisten básicamente en anular o compensar para reparar el conflicto: "parar la disputa y devolverle lo que le quitaste" o "el que empezó la disputa debería simplemente decir lo siento", este último ejemplo se basa en la asunción de que el desacuerdo lo produce una sola persona.

4.7.4.3.- Nivel 2: Estrategias recíprocas o auto-reflexivas .

El niño es consciente de que cada persona tiene una diferente perspectiva de la situación y que pueden intentar integrarlas. Esta coordinación de perspectivas es pragmática, en el sentido de que el intercambio de puntos de vista puede conducir a lograr las propias metas (si tu quieres utilizar las tijeras y

yo también, podemos hacer turnos). Se reconoce, a su vez, el concepto de igualdad en las relaciones sociales: todos tenemos los mismos derechos y deben ser igualmente satisfechos.

Utilizando las estrategias del nivel 2, los niños expresan un reconocimiento de las otras personas como individuos con capacidad de reflexión, cuyas opiniones, sentimientos y conductas influyen en la propia conducta. Para coordinarse con los otros, los niños necesitan ser capaces de expresar sus intenciones. Para ello, ofrecen sugerencias u opiniones en forma de pregunta (en vez de orden, como en el nivel anterior) que invita a responder (ej. ¿por qué no vamos a jugar al fútbol?). Las preguntas indican también el reconocimiento del punto de vista del otro al formular la petición (¿puedo utilizar las tijeras cuando termines?) lo que no sucede en el nivel 1 ("yo necesito las tijeras").

En el nivel 2 se utiliza la noción bilateral del conflicto pero no la noción de mutualidad. Los niños sugieren que se debe conseguir el acuerdo de ambas partes para que el conflicto esté realmente resuelto, pero todavía no tienen en cuenta que este acuerdo debe satisfacer a las dos partes, debe ser

común.

Las estrategias se centran principalmente en la negociación e intercambio, en la persuasión verbal, en convencer a los otros, en hacer tratos u otros actos destinados a proteger los intereses subjetivos del protagonista en el proceso de negociación.

Los conflictos todavía suelen verse con un origen externo a la relación y, de este modo, su solución es hacer a cada persona feliz: "Algunos quieren jugar a un juego y otros quieren jugar a otro... entonces primero podemos jugar a una cosa y después a la otra... así cada uno consigue hacer lo que quiere". El avance en el conocimiento de los efectos psicológicos de la resolución del conflicto respecto a los estadios anteriores se ve también claro en la distinción entre apariencia y realidad (entre lo que se dice y la verdad). No es suficiente solamente "devolver" las palabras hirientes, sino que se debe ser sincero. Otras estrategias sugeridas en este nivel consisten en distanciarse durante algún tiempo con el fin de que los amigos puedan volver a juntarse para hablar tranquilamente sobre el conflicto o convencerse de que la propia perspectiva es la correcta.

4.7.4.4.- Nivel 3: Estrategias colaborativas

En el nivel 3 los individuos son capaces de salir fuera de la relación diádica y examinarla desde la perspectiva de una tercera persona. Son conscientes de las normas de interacción y las utilizan para conseguir sus metas.

El nivel 3 se encuentra en la adolescencia y en la vida adulta. La concepción modal consiste en que ciertos conflictos residen en las propias relaciones y, de este modo, sólo son verdaderas soluciones las que satisfacen a los dos partes mutuamente. También se hace una clara distinción entre los conflictos menores y aquellos que amenazan la base de la amistad, generalmente una ruptura de los lazos de confianza. Un ejemplo es: "Yo creo que las discusiones son parte importante de la verdadera amistad. Nadie es perfecto, y estoy seguro que un enfado con un buen amigo dura poco... Además, si teneis una disputa real y todavía sois amigos, la amistad puede hacerse más fuerte". Las estrategias sugeridas varían de estar centradas en la propia personalidad a ser más compatibles con el otro.

Las estrategias de colaboración implican compromiso, diálogo, procesos de análisis y el

desarrollo de metas compartidas. Indican que existe una comprensión del interés por la continuidad de las relaciones más allá de la solución inmediata de un problema.

En resumen, cada uno de los tres primeros niveles añade un paso lógico en las relaciones diádicas. Las estrategias del nivel 0 suponen actos impulsivos, aparentemente sin reflexión sobre las perspectivas. Las estrategias del nivel 1 expresan el propio punto de vista del actor. En el nivel 2, los niños utilizan estrategias que reconocen el punto de vista del otro y le invitan a expresarlo. La diferenciación entre los niveles 2 y 3 tiene una cualidad diferente a la distinción entre los tres primeros niveles. Las estrategias de colaboración expresan una mayor complejidad en la coordinación de las perspectivas sociales y hacen referencia a la historia y al contexto de la relación.

Además, las diferentes concepciones del conflicto y su resolución sugieren tres dimensiones subyacentes que cambian con el desarrollo: a) la orientación temporal (de un inmediato aquí y ahora a interacciones futuras); b) el centro de los conflictos (desde actos físicos, personas como seres psicológicos

a las relaciones en sí mismas); c) la concepción de las relaciones (desde relaciones unilaterales, a bilaterales y mutuas).

Cada nivel es más reflexivo, interactivo y complejo que los anteriores. Las estrategias de los niveles más bajos permanecen en el repertorio conductual del sujeto cuando adquiere las estrategias de los niveles superiores. Esta asunción es importante en el análisis de la conducta, ya que el contexto interactivo de negociación influye fuertemente en la elección de una estrategia: una persona no siempre se comporta a la altura de su competencia, a veces los niveles inferiores son más apropiados que los superiores y el sujeto puede utilizar la fuerza física y la agresión verbal en un contexto y estrategias de colaboración en otro (Stone y Selman, 1982).

Selman y cols. (1986) en su estudio con adolescentes agrupados en tres rangos de edad (11-13, 14-16 y 17-19 años), encontraron que las puntuaciones en las estrategias de negociación interpersonal mostraron un movimiento evolutivo relacionado con la edad hacia la mutua colaboración. Los mayores usaron estrategias de un nivel mayor, más colaborativas que los pequeños. En particular, el incremento ocurría en

la última parte de la adolescencia (después de los 16 años), lo cual sugiere que la capacidad para expresar estrategias colaborativas y recíprocas en las negociaciones interpersonales pueden estar desarrollándose todavía más allá del período de la primera adolescencia.

A su vez, Selman y cols. (1986) encontraron que los adolescentes mayores, en relación a los más jóvenes, definen el problema social de un modo más recíproco y normativo, justifican sus estrategias de negociación enfatizando el contexto de la relación y expresan sentimientos más complejos como resultado de sus estrategias. Sin embargo, el nivel de la toma de acción no madura tan rápidamente: aunque algunos adolescentes alcanzan el estadio de las acciones recíprocas (nivel 2) son pocos los que articulan colaboración verbal con los otros en las negociaciones interpersonales (nivel 3).

4.7.5.- Influencia del nivel de conocimiento interpersonal en las metas y estrategias sociales

El nivel de conocimiento interpersonal

alcanzado por los sujetos parece afectar a las metas que los niños se proponen en sus interacciones sociales y en las estrategias que utilizan para conseguirlas.

Shantz y Shantz (1985) registraron en vídeo durante 10 semanas las sesiones de juego libre de 8 grupos de niños de 6 y 7 años, y obtuvieron un total de 1.646 conflictos sobre disputas por objetos y por el control de los demás. Encontraron que los niños con un nivel evolutivo más elevado sobre la conceptualización de las personas fueron los que menos se implicaron en conflictos que persiguen controlar a los otros. Los autores aducen que estos niños poseen la suficiente comprensión de las personas como para ser conscientes de lo difícil que resulta controlar su conducta y, por tanto, rara vez se proponen este tipo de metas.

Posteriormente, Shantz (1987), en un estudio similar, indica que los niños con un elevado conocimiento interpersonal intentan controlar la conducta de los otros, pero de una manera lo suficientemente hábil como para conseguir que sus intentos casi nunca obtengan resistencia.

Otros trabajos se centran en los intentos de los niños por integrarse en un grupo de juego y la

oposición de sus miembros a este ingreso. Lubin y Forbes (1980) encontraron que los niños con habilidades más elevadas evolutivamente para hacer inferencias sobre las personas fueron los que respondieron más a menudo a la resistencia del grupo abandonando el objetivo de integrarse en él. Los niños con una menor habilidad para realizar inferencias, así como los niños más pequeños (Forbes et al., 1982), reiteraron simplemente sus intentos de acceso, no reconociendo, ignorando o distorsionando el feedback negativo.

Los autores concluyen que cuando los niños crecen y desarrollan una mayor capacidad para inferir el estado interno de las personas, se vuelven menos optimistas acerca de la posibilidad de ser aceptados fácilmente por el grupo en el que pretenden introducirse, lo que influye en los medios o estrategias que utilizan para conseguirlo.

4.7.6.- Diferencias con la edad en la percepción de las consecuencias de las estrategias sociales

Existe la hipótesis de que las estrategias que utilizan los niños en sus interacciones dependen de

las consecuencias que esperan de ellas, y que la frecuencia con la que manifiestan distintos tipos de conducta social varía en función de la edad (Parke y Slaby, 1983).

El trabajo de Crick y Ladd (1990) puede ser interpretado en este sentido. En su estudio, estos autores examinan las expectativas que tienen los niños de 3Q y 5Q grado sobre determinadas estrategias en función de sus resultados instrumentales y de sus consecuencias para la relación.

En general, las diferencias encontradas entre la evaluación que hacen los niños de las consecuencias instrumentales y de las consecuencias para la relación que suponen las estrategias estudiadas, sugieren que los sujetos de ambos grupos perciben estos dos tipos de consecuencias de diferente manera. Los resultados indican que las estrategias que consisten en proponer una solución intermedia y en apelar a las normas sociales son percibidas por los sujetos fundamentalmente como conductas que mantienen y favorecen la relación con el otro. En contraste, las estrategias más directivas (ej. la agresión física, las órdenes, las amenazas y la petición cortés) son percibidas como conductas que consiguen más a menudo la sumisión del otro que el

mantenimiento de la relación.

Por otro lado, los autores encontraron diferencias significativas entre los sujetos dos cursos en las expectativas de las consecuencias que suponen las estrategias:

- Los niños de 5º grado, en relación a los de 3º, esperan resultados más positivos de las estrategias que consisten en apejar a las normas sociales, y evalúan como más amistosas dos tipos de estrategias: la petición cortés (por favor) y la solución intermedia.

- Los niños de 3º grado esperan resultados más positivas (tanto instrumentales como para la relación) de las estrategias físicamente agresivas que los de 5º.

- A su vez, los niños de 3º grado esperan consecuencias para la relación más positivas de las amenazas (agresión verbal) que los de 5º, pero no esperan mejores resultados instrumentales.

El hecho de que los niños mayores esperan consecuencias más negativas para la relación de las estrategias agresivas (tanto físicas como verbales) que

los pequeños, refleja una mayor conciencia con la edad de las consecuencias perjudiciales para la relación que tienen las conductas hostiles.

4.7.7.- Conclusiones sobre el desarrollo del conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia

Los resultados de los trabajos expuestos en este capítulo sugieren que, a medida que el niño crece y que experimenta mayores oportunidades de interacción social con sus iguales, va adquiriendo progresivamente un mayor conocimiento sobre las estrategias para relacionarse con sus compañeros y para solucionar los conflictos que surgen entre ellos. A su vez, puede deducirse que estas estrategias se vuelven con la edad:

- *más elaboradas*: pasan de ser impulsivas, físicas, inmediatas y sin ningún tipo de elaboración verbal (Selman y cols., 1986; 1989) a ser cada vez más sofisticadas, produciéndose un abandono de las más primitivas y rudimentarias (Weinstein, 1969).

- *más positivas hacia el otro*: puesto que tienden hacia el reconocimiento de las necesidades y deseos de los demás y hacia la colaboración y cooperación (Selman y cols. 1986; 1989; Smollar y Youniss, 1982).

- *más eficaces*: ya que el intercambio de puntos de vista puede conducir a lograr las propias metas (Selman y cols. 1980; 1982); a medida que el niño crece va descubriendo qué estrategias sirven y cuáles no para conseguir sus propósitos (Rubin, 1983); y los niños de diferentes edades no esperan los mismos resultados de distintos tipos de estrategias (Crick y Ladd, 1990).

- respecto al grado de *asertividad*, los resultados no son totalmente concluyentes: hay datos que sugieren que los niños pequeños parecen ser más asertivos, puesto que intentan dirigir la actividad de los otros de forma muy directa (agresión física, amenazas, etc.) (Selman y cols., 1980; 1986), mientras que posteriormente, el grado de asertividad es menor al intentar ejercer un control sobre los demás de forma más sutil e indirecta (Shantz, 1987). Sin embargo, dado el carácter recíproco de las relaciones entre iguales, consideramos que lo más adaptativo en las interacciones

con los compañeros es un nivel de asertividad moderado (ni una excesiva sumisión ni un excesivo control de la situación), por lo que es posible que a medida que los niños crecen van adquiriendo estrategias de un grado de asertividad moderado. En este sentido, en un trabajo anterior en el que se basa la presente tesis (Royo, 1987), realizado con preescolares agrupados en dos grupos de edad (3,6-4,6 y 5-6 años), se encontró que los niños mayores sugirieron más estrategias de los niveles de asertividad intermedios que los pequeños, quienes propusieron un mayor porcentaje de estrategias correspondientes a los extremos (niveles de máxima y mínima asertividad).

5.-DIFERENCIAS SEXUALES EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL

5.1.- INTERACCION SOCIAL EN FUNCION DEL SEXO

5.1.1.- Predisposición a interactuar con los compañeros del mismo sexo

Desde hace 50 años, los investigadores han reconocido la existencia de una predisposición según el sexo en las interacciones de los niños con sus compañeros desde edades muy tempranas. Parece que, incluso fuera de la intervención del adulto, las primeras interacciones sociales de los niños están altamente sesgadas en función del sexo. En este sentido, se ha observado que los niños de 8 a 15 meses de edad (toddlers) y los preescolares dirigen más conducta social y más refuerzo a niños del mismo sexo que a los de sexo opuesto (LaFreniere, Strayer y Gauthier, 1984).

La segregación de los sexos aumenta en los años de la escuela elemental, alcanzando el punto máximo en la preadolescencia. Schofield (1981), sugirió que no es que los jóvenes adolescentes no vean la heterosexualidad como la orientación sexual apropiada, sino que más bien creen que tienen pocos intereses compartidos con los miembros del sexo opuesto. Otros investigadores citan, como factores que subyacen al

desarrollo de la división de los sexos, una diferente madurez entre niños y niñas, una estimulación diferencial por parte de los padres, profesores y compañeros para determinadas actividades, así como incompatibilidades conductuales en los juegos (Lever, 1976; Fagot, 1977).

5.1.2.- Influencia del sexo de los individuos en las relaciones sociales

Además de la edad, el sexo de los niños es un factor importante que afecta a la naturaleza de las interacciones sociales.

Los datos de los estudios sobre las diferencias sexuales en las relaciones entre iguales indican que ya desde el primer año de vida se observan pautas diferenciales entre niños y niñas. Por ejemplo, Jacobson (1981) observó en sujetos de 12 meses de edad que las niñas dirigían más conductas hacia sus iguales que los varones y realizaban más intercambios que éstos.

En edades posteriores, los estudios encuentran (por ejemplo, Maccoby y Jacklin, 1974) que los niños son más agresivos que las niñas, mientras que

éstas tienden a realizar más conductas de cooperación y colaboración.

A su vez, el sexo de los niños afecta a la frecuencia de la conducta prosocial. Harris y Siebel (1975) estudiaron este tipo de influencia. En su investigación, llevaron a los niños individualmente a un salón donde se les mostraba una caja con el mensaje "globos para otros niños", y se les explicaba que podían jugar con cualquiera de los juguetes que había en la sala. Los niños podían expresar agresión con alguno de ellos (por ejemplo, golpear un muñeco grande que representaba a Popeye), mientras que otros juguetes eran más neutrales (un camión, un oso de peluche y un yo-yo). Encontraron que las niñas eran más altruistas que los varones (eran más propensas a compartir globos con otros niños) y que los niños mostraban una tendencia a la agresividad mayor.

El sexo de los niños es un factor importante en la estructura de la interacción entre hermanos. Pepler, Corter y Abramovitch (1982), estudiando la relación social entre hermanos observaron que, en díadas del mismo sexo, las hermanas mayores iniciaban más conductas prosociales que los hermanos mayores y éstos, por el contrario, iniciaban significativamente

más cantidad de agresiones físicas.

De forma parecida, Dunn y Kendritck (1981) encontraron que las parejas de hermanos del mismo sexo mostraban un mayor porcentaje de interacciones positivas y un menor porcentaje de interacciones negativas que las parejas formadas por hermanos de sexos opuestos. A su vez, las conductas de imitación eran más frecuentes en díadas del mismo sexo. También encontraron diferencias en la frecuencia de las actividades que realizaban: los hermanos del mismo sexo mostraban más cantidad de juegos de contacto físico y de actividad motora gruesa que los hermanos de distinto sexo. Los autores sugieren que estas diferencias pueden ser debidas a la percepción de similitud que conlleva un mayor interés por la interacción social entre niños y niñas del mismo sexo.

5.1.3.- Influencia de la composición sexual del grupo en la interacción social

La composición sexual de los grupos es otra variable que afecta a la naturaleza de las interacciones sociales. Existen pocos datos demostrativos de preferencias relativas al sexo en los

juegos infantiles antes de los dos años de edad. Sin embargo, determinados autores indican que incluso antes de los tres años, cuando los conceptos de "niño" y "niña" no están todavía bien establecidos, los niños se entienden mejor con niños desconocidos del mismo sexo que con los del sexo opuesto. En este sentido, Jacklin y Maccoby (1978), observando la interacción de niños de 33 meses de edad que no se conocían previamente, encontraron que los sujetos dirigían más conducta social hacia compañeros de juego del mismo sexo que hacia niños del sexo opuesto.

A partir de los 3-4 años se producen cambios significativos en la composición sexual de los grupos: los niños tienden a preferir, como compañeros de juego y amigos, a otros niños de su mismo sexo (Langlois, Gottfried y Seay, 1973). Esta tendencia prosigue hasta el final de la infancia, y hacia los 11 o 12 años, la separación de los grupos en cuanto al sexo es casi total (Rubin, 1980).

Por otro lado, parece existir una mayor compatibilidad de estilos de comportamiento entre sujetos del mismo sexo: los niños, por ejemplo, muestran una mayor tendencia a juegos más rudos que las niñas (Lewis y Rosenblum, 1975).

El hecho de que ya en edades muy tempranas exista un grado considerable de segregación según el sexo en las actividades espontáneas de los niños, que parece ser universal, apunta la posibilidad de que dicha pauta esté influenciada por disposiciones biológicas. Sin embargo, la opinión actualmente predominante entre los científicos del comportamiento es que los niños de un mismo sexo tienden a juntarse, primordialmente, por estar orientados por su cultura hacia diferentes clases de actividades, intereses y estilos de comportamiento.

Cuando la separación sexual entre los grupos es casi total, los grupos de niños y niñas adoptan características distintas. Mientras que los niños consideran al grupo como una entidad colectiva, poniendo de relieve la lealtad y la solidaridad, las niñas suelen considerarlo más bien como una estructura constituida por amistades íntimas bipersonales y se muestran más exclusivistas que los niños, en el sentido de que tienden menos a ampliar a una tercera persona sus amistades diádicas (Lever, 1976).

Estas diferencias pueden reflejar las distintas necesidades de ambos sexos durante la transición de la infancia a la edad adulta (Douvan y

Adelson, 1966). Para Douvan y Adelson, desde un punto de vista basado en el psicoanálisis, un niño precisa de un grupo para apoyarle en su búsqueda de la autonomía frente a los adultos: necesitan unirse entre ellos y rebelarse contra la autoridad paterna. Las niñas, por el contrario, no desafían tanto a la autoridad, por lo que valoran menos la solidaridad del grupo. En cambio, están más preocupadas por la intimidad emocional: consideran a su grupo como un conjunto de amigas íntimas que sirve como fuente de apoyo y donde pueden depositar sus confidencias. Sin embargo, parece que las distintas pautas de amistad pueden explicarse mejor como consecuencia de experiencias precoces de aprendizaje. Una parte de este aprendizaje procede de los distintos juegos y deportes practicados por los distintos sexos. Lever (1976) observa que los juegos de las niñas (como las casitas o saltar a la comba) implican más bien un contacto próximo con una única persona, mientras que los juegos de los niños (como el béisbol o el fútbol) se realizan en equipo y apelan a la colaboración, incluso con compañeros con los que pueden no simpatizar mucho personalmente.

Según Rubin (1980) los niños y las niñas se van desarrollando teniendo distintos modelos de relaciones sociales. Las niñas, en sus grupos

caracterizados por la intimidad, desarrollan su aptitud para cuidar a la prole y para la expresividad social, destrezas que poseen gran importancia en las relaciones personales íntimas y familiares. Los niños, en sus amplios grupos, aprenden a actuar dentro del sistema de reglas e incluso a tratar con individuos que no les agradan mucho, habilidades sociales que resultan importantes para la vida adulta. Los dos sexos aprenden algo imprescindible, pero, al mismo tiempo, se ven privados de oportunidades para aprender otras destrezas importantes. Rubin (1980), indica que el juego mixto y las experiencias sociales directas entre niños y niñas son beneficiosos y deben ser estimulados desde los años preescolares. El juego mixto puede proporcionar a niños y niñas una gama más amplia de estilos y actividades y aumentar el número de sus amigos potenciales. Compartir juegos, deportes y pautas sociales asociadas típicamente con el sexo opuesto "es un medio para estimular el pleno desarrollo del potencial individual de los niños para unas relaciones sociales gratificantes" (Rubin, 1980, pag 130).

5.2.- DIFERENCIAS SEXUALES EN LAS RELACIONES DE AMISTAD

Los niños y las niñas tienen diferentes pautas de interacción con respecto a las relaciones de amistad.

Berndt (1981, a) estudió la tendencia a "compartir" y a "competir" entre amigos en niños de preescolar, segundo y cuarto grado. Los sujetos debían realizar un dibujo entre todos, para lo cual debían compartir las pinturas de colores. Encontró que las niñas compartieron las pinturas de manera más justa tanto con sus amigos como con otros compañeros. Según este autor las niñas tienden más hacia la colaboración, mientras que los varones comparten menos con amigos y rehúsan ceder a las peticiones de éstos porque desean ante todo terminar el dibujo. Es decir, prefieren competir con su amigo en vez de compartir equitativamente con él.

Estos resultados están de acuerdo con la hipótesis de Sullivan (1953) que plantea que la competición es una característica de la amistad en la infancia media, al menos en los varones. En el mismo sentido, Rubin (1980) apunta que la comparación social puede provocar competición cuando los niños intentan demostrar que son como sus amigos en vez de inferiores a ellos. En términos de Lerner (1977) los niños

necesitan identificarse con un amigo como si fuera "otro yo", pero también reconocen que puede ser un oponente o un rival. La similitud promueve la identificación y la comparación social puede conducir a la competición.

En otro trabajo, Berndt (1981, b) estudió la tendencia a la generosidad y amabilidad en sujetos de 42, 62 y 82 grado. Encontró que las niñas se muestran más generosas que los niños tanto con amigos como con otros compañeros. Sin embargo, esta pauta no se comprobó respecto a las conductas de prestar ayuda, ya que no se evidenciaron diferencias en función del sexo.

En los dos estudios que acabamos de comentar, (Berndt, 1981, a; 1981, b), y con el objetivo de evaluar las intenciones prosociales, se preguntó a los sujetos si estaban dispuestos a ayudar y a compartir objetos con sus compañeros y durante cuánto tiempo. En ambos estudios las niñas se mostraron más predispuestas a ayudar y a compartir objetos con un amigo que con otros niños. Por el contrario, los niños manifestaron que tratarían de igual forma a sus amigos y a los demás compañeros.

Según el autor, estas diferencias parecen

reflejar una mayor preferencia en las niñas que en los niños por amistades cortas y exclusivas. Las niñas tienden a tener menos amigos que los niños y tienden a hacer amistades más lentamente. Berndt (1981) relaciona estas características de la amistad en las niñas con sus intenciones prosociales. Al poseer un número de amistades relativamente menor, las niñas pueden tener más facilidad que los niños para desear tratar a sus amigos de un modo especialmente positivo. Por el contrario, los niños sienten que todos sus amigos demandan el mismo tratamiento y tienen que limitar su ayuda, por lo que declaran comportarse con todos los compañeros de igual forma. Además, las niñas fomentan las interacciones con amigos al responder positivamente a sus requerimientos y, por el contrario, no estimulan tanto las relaciones con otros compañeros al responder a sus demandas de una manera menos positiva. Por tanto, las niñas diferencian más claramente entre amigos y no amigos que los niños.

5.2.1.- Preferencias sexuales en las elecciones sociométricas

Los estudios observacionales proporcionan una información limitada sobre el modo en que los niños

perciben sus propias relaciones interpersonales con los compañeros del mismo sexo y del sexo opuesto (Hayden-Thomson et al., 1987). En este punto resulta de gran utilidad la metodología sociométrica, diseñada para valorar la atracción o preferencia de los compañeros en un grupo específico.

De acuerdo con los hallazgos de tipo observacional, los estudios sociométricos indican una tendencia, tanto en edades escolares como preescolares, a escoger a miembros de su propio sexo como compañeros de juego preferidos (Abel y Sahinkaya, 1962; Moore y Updegraff, 1964). Además, esta tendencia es más notable incluso durante los últimos años de la escuela elemental (Asher, Singleton y Taylor, 1982).

En un estudio relativamente reciente, Hayden-Thomson, Rubin y Hime1 (1987) estudiaron las predisposiciones sexuales en la preferencia sociométrica en dos trabajos diferentes (con sujetos de 5 a 8 años y de 8 a 11 años respectivamente). Como medida sociométrica utilizaron la prueba del "ranking", donde los niños tenían que evaluar a sus compañeros en una escala de tres puntos según el grado de aceptación o preferencia. De este modo obtuvieron la puntuación media de cada niño otorgada por compañeros del mismo

sexo y por compañeros del sexo opuesto.

Los resultados indican que los sujetos valoran significativamente menos a sus compañeros del sexo opuesto que a los del mismo sexo. Concretamente encontraron una tendencia decreciente con la edad en la preferencia por los compañeros del sexo opuesto, tendencia que no se observa, sin embargo, hacia los compañeros del mismo sexo.

Según los autores, este hallazgo implica que con la edad, los niños no parecen volverse más positivos hacia los compañeros del mismo sexo, sino que parecen volverse cada vez más negativos hacia los compañeros del sexo opuesto.

El efecto de la edad en la magnitud de la predisposición sexual se observó especialmente en los niños de 5 a 8 años y no tanto en los niños de 8 a 11 años, es decir, el aumento en la predisposición sexual fue más extremo de preescolar a 3º grado que desde 3º a 6º. Los autores argumentan que este resultado puede atribuirse a un cambio en las actitudes hacia los compañeros del sexo opuesto que parece incrementar alrededor del 3º grado.

De acuerdo con investigaciones anteriores, parece claro que la predisposición contra los compañeros del sexo opuesto existe ya en edades preescolares y, posiblemente, antes (Abel y Sahinkaya, 1962; Moore y Upergraff, 1964) y persiste con mayor fervor a través de los años de la escuela elemental (Asher, Singleton y Taylor, 1982).

De nuevo surge la cuestión de por qué la predisposición contra los compañeros del sexo opuesto se intensifica en los años de la escuela elemental. Varios investigadores (Duck, 1983; Rubin, 1980) han sugerido que los niños desarrollan concepciones cualitativamente diferentes de la amistad durante los primeros años de la escuela primaria. El punto de vista de los niños sobre la amistad pasa de estar centrado en sí mismo a estar basado en valores e intereses comunes y en compartir actividades. En relación a esto, Livesley y Bromley (1973) demostraron que hay cambios evolutivos alrededor de los 7 u 8 años en el contenido y organización de las percepciones de los otros, es decir, que a partir de esta edad los niños diferencian más cualitativamente a sus compañeros y utilizan rasgos disposicionales más diferenciados que en edades anteriores.

Existe también evidencia que sugiere que los sujetos de ambos sexos prefieren diferentes tipos de actividades. De hecho, algunos psicólogos opinan que los niños están orientados por su cultura, en función del sexo, hacia diferentes tipos de actividades, intereses y estilos conductuales, y que se les enseña, incluso desintencionadamente, que alguien del sexo opuesto es demasiado "diferente" para ser aceptado como amigo (Rubin, 1980). De este modo, el incremento con la edad en la predisposición contra los compañeros del sexo opuesto, puede explicarse como resultado del creciente papel que tiene el hecho de compartir actividades en las vidas de los niños, y de la escisión entre niños y niñas que caracteriza esas actividades.

5.2.2.- Percepción de la reputación social en niños y en niñas

Los niños parecen tener una percepción diferente de las cualidades que caracterizan la simpatía o aceptación en niños y en niñas, y parecen enfatizar distintos factores a la hora de evaluar si le agrada o desagrada un compañero del mismo o de distinto sexo.

Bajo esta hipótesis, Rogosch y Newcomb (1989) estudiaron los constructos perceptuales usados por sujetos de 10, 30 y 50 grado para caracterizar la reputación social de sus compañeros. Analizaron tanto las descripciones realizadas por los sujetos (cómo los niños o las niñas perciben a los otros), como las descripciones hechas sobre los sujetos (cómo los niños y las niñas son percibidos por los otros).

Encontraron que las niñas tienden a percibir más frecuentemente cualidades como el atractivo físico, el snobismo y la amabilidad, mientras que los niños se centran más en características como el atrevimiento para describir a sus compañeros. Esto indica la existencia de diferencias entre niños y niñas respecto a las características en las que se centran para percibir a sus compañeros.

Por otro lado, los resultados de Rogosch y Newcomb (1989) realzan la polaridad entre las cualidades valoradas positivamente para las niñas y negativamente para los varones, y la polaridad entre características deseables para los varones y no deseables para las niñas. La configuración bidimensional del modelo propuesto por estos autores muestra que los niños rechazados parecen situarse en el

polo opuesto a las niñas populares, y las niñas rechazadas parecen estar en el polo opuesto a los niños aceptados: los varones rechazados fueron percibidos por sus compañeros con características opuestas a las cualidades aceptables para las niñas (es decir, cualidades femeninas no deseables); por su parte, las niñas rechazadas fueron percibidas con características opuestas a las cualidades aceptables para los niños (cualidades masculinas no deseables).

Los autores concluyen que la aceptación o el rechazo están influenciados no sólo por las características del sujeto al que se percibe sino, también, por los procesos socio-cognitivos y aptitudes de los sujetos que le perciben.

5.3.- DIFERENCIAS SEXUALES EN AGRESIVIDAD

Los estudios sobre la agresividad en función del sexo indican que los niños son más agresivos que las niñas (Maccoby y Jacklin, 1974; Parke y Slaby, 1983) y más tolerantes de la conducta agresiva (Maccoby y Jacklin, 1974; Dodge, Coie y Brakke, 1982; Hyde, 1984).

Son bastantes los trabajos que han intentado identificar las influencias familiares y ambientales en la mayor frecuencia de conducta agresiva encontrada en los varones. Aunque algunos de estos estudios indican que los niños son castigados más severamente que las niñas por realizar conductas agresivas, parece que los padres fomentan más la agresividad en sus hijos varones, lo que hace que éstos perciban una mayor permisividad por parte de sus padres que las niñas para manifestar conductas agresivas (Parke y Slaby, 1983; Perry y Bussey, 1984). En este sentido, se ha encontrado que los padres solicitan más agresión de sus hijos varones (Block, 1978), justifican más la agresión realizada por ellos (Condry y Condry, 1976) y les suministran más juguetes que promueven intereses y actividades agresivas (Fagot, 1978).

Bandura y Walters (1959) sugieren que los padres enseñan a sus hijos a discriminar las reglas que determinan en qué ocasiones la agresividad es o no aceptable. Según estos autores, los padres parecen reprender a sus hijos más duramente que a sus hijas por expresar agresión en casa hacia algún miembro de la familia, pero, a su vez, parecen enseñarles que las represalias agresivas contra otro niño son aceptables cuando fue el otro quien inició el conflicto.

Por otro lado, los niños tienen amplias oportunidades de observar (tanto en el ambiente natural como en la televisión) que la agresión no sólo es más frecuente entre varones que entre niñas, sino que, también, suele resultar más eficaz para conseguir sus propósitos cuando la manifiestan los varones (Slaby y Quarfoth, 1980).

5.3.1.- Percepción de la agresión por los niños y por las niñas

La agresión juega un papel complejo en las interacciones entre iguales y su relación con la aceptación y el rechazo por parte de los compañeros no es totalmente clara. En este sentido se ha señalado que determinadas conductas agresivas parecen asociarse con la aceptación o, al menos, no están relacionadas con el rechazo (Olweus, 1986). Por ejemplo, un sujeto puede mostrar conductas agresivas únicamente como autodefensa o para protegerse de los ataques de otro, y es posible que estas conductas no sean percibidas negativamente por sus compañeros, en especial por los del mismo sexo.

Ultimamente se han realizado algunos trabajos centrados en la percepción que tienen los niños sobre

la agresión y su relación con la adaptación social.

Lancelotta y Vaughn (1989) estudiaron la relación entre 5 tipos de conductas agresivas y el estatus sociométrico en sujetos de 3º y 4º grado. Los tipos de agresión fueron: agresión física provocada, agresión física no provocada, agresión incontrolada (o acceso de agresión), agresión verbal y agresión indirecta.

Los resultados indican que una puntuación sociométrica baja correlaciona significativamente con todos los tipos de agresión, excepto en los varones en la categoría "agresión física provocada", donde no existe correlación con el estatus sociométrico. Este último dato parece indicar que, entre los niños varones, el hecho de responder agresivamente a la provocación de otro es más tolerado y menos rechazado por los compañeros que los demás tipos de agresión.

Esta afirmación no sorprende, ya que responder pegando o defendiéndose puede considerarse como una conducta masculina apropiada (Bandura y Walters, 1959) y, por otra parte, está en la línea de la propuesta de Olweus (1986) comentada anteriormente, según la cual existen tipos de conducta agresiva

relacionada con un estatus sociométrico alto.

Lancelotta y Vaughn (1989) encontraron también que la relación entre aceptación social y agresividad fue significativamente más negativa en las niñas que en los niños en todos los tipos de conducta agresiva salvo en la verbal. Por tanto, parece que en general, las niñas son menos tolerantes de la conducta agresiva, dato que es consistente con los de otras investigaciones que encuentran diferencias sexuales en la tolerancia de la agresividad (Maccoby y Jacklin, 1974; Dodge, Coie y Brakke, 1982; Hyde, 1984).

5.3.2.- Percepción por parte del profesor de la conducta agresiva de los niños y de las niñas

Otro aspecto importante de la valoración de la agresión es el grado en el que los profesores son capaces de identificar con precisión las conductas agresivas de sus alumnos. La importancia de evaluar correctamente el grado en el que un niño se implica en conductas agresivas (que dificultan un desarrollo social positivo (Asarnow y Callan, 1985)) adquiere relevancia al considerar el hecho de que muchos niños

no son bien identificados respecto a los problemas de conducta que presentan (Schachar, Sandberg y Rutter, 1986). Muchas de las conductas manifestadas por los niños tienen unos antecedentes y un contexto a los que el profesor no está expuesto, y éste puede poseer una información incompleta a la hora de detectar a los niños con desórdenes conductuales. De este modo, a veces los profesores evalúan erróneamente las conductas agresivas que los alumnos no muestran cerca de ellos o que tienen un escaso impacto social, lo que les dificulta ser conscientes de este problema (Virtue y French, 1984).

En este sentido, se ha indicado que la percepción por parte del profesor del estatus social de sus alumnos varones correlaciona positivamente con la percepción por parte de los compañeros. Sin embargo, esta correlación es más baja y no significativa en el caso de las niñas (Lancelotta y Vaughn, 1989). Por tanto, la valoración por parte del profesor y la valoración por parte de los compañeros se asemejan más cuando tratan de evaluar la situación social de los varones que la de las niñas.

Según Lancelotta y Vaughn (1989), estos resultados pueden explicarse de varias formas. Quizás

la conducta de los varones con los compañeros del mismo sexo es más obvia y más fácil de interpretar para los profesores, mientras que la conducta de las niñas entre sí es más sutil y se requiere mayor habilidad para discernir a quien prefieren por amigas. Otra explicación es que la amistad en estas edades (30 y 40 grado) parece ser más estable en los niños que en las niñas y, por tanto, los profesores tienen más dificultad para establecer las relaciones de amistad entre las niñas.

5.3.3.- Diferencias sexuales en el modo de anticipar las consecuencias de la agresión

Desde la teoría social y cognitiva del aprendizaje (Bandura, 1986), se propone que las diferencias sexuales en la frecuencia de la agresión reflejan las distintas expectativas que poseen los niños y las niñas sobre las consecuencias de la conducta agresiva: los niños anticipan consecuencias más beneficiosas y menos negativas que las niñas por comportarse de manera agresiva.

De acuerdo con esta teoría, las expectativas

sobre las consecuencias de la agresión reflejan la representación mental de los niños y la integración de una amplia variedad de experiencias sociales aprendidas, que incluyen la historia personal de los refuerzos y castigos recibidos por su conducta, la observación de las consecuencias que obtienen otros, y la enseñanza o instrucción verbal que el niño experimenta en las interacciones con los agentes de socialización.

Las investigaciones que han estudiado las diferencias sexuales en la anticipación de las consecuencias de la agresión han encontrado resultados discrepantes. En varios estudios se pidió a los sujetos que clasificaran u ordenaran determinadas respuestas agresivas y no agresivas en función de alguna dimensión global (como, por ejemplo, el grado de utilidad o eficacia de las repuestas). Alguno de esos estudios encuentran diferencias sexuales (Deluty, 1983) y otros no (Dodge, Petit, McClaskey y Brown, 1986).

Otros trabajos se centran en las expectativas de consecuencias más específicas de la agresión. De este modo, Perry, Perry y Rasmussen (1986) encuentran que los niños, en relación a las niñas, esperan beneficios más tangibles, menor sufrimiento de la

víctima, menor desaprobación por parte de los compañeros y menor sentimiento de culpa. De forma similar, Slaby y Guerra (1988) encuentran que los adolescentes varones piensan, más frecuentemente que sus compañeras, que la agresión aumenta la auto-estima y que las víctimas no sufren.

Perry, Perry y Weis (1989) indican que estos resultados deben ser interpretados con cautela, ya que, en estos estudios, a los sujetos sólo se les hacía imaginar agresión contra compañeros del mismo sexo, y los efectos del sexo de los sujetos agredidos puede confundirse con los efectos del sexo de los agresores. Por ejemplo, el hecho de que las niñas esperen un mayor sufrimiento de la víctima que los niños, puede deberse a que las niñas imaginan agresión contra otras niñas y los niños la imaginan contra otros niños.

Los datos encontrados en trabajos anteriores parecen sugerir que para estudiar las diferencias sexuales en la frecuencia de la agresión y en la anticipación de sus consecuencias, es necesario incluir en las investigaciones otras dos variables: el sexo de los niños agredidos y si la agresión es o no provocada. De ambos factores depende el tamaño de las diferencias sexuales en la frecuencia de la agresión (Parke y

Slaby, 1983). En este sentido, se ha observado que los individuos tienden a agredir más frecuentemente cuando han sido provocados (Dodge, 1980); los ataques se dirigen más contra niños que contra niñas (Maccoby y Jacklin, 1974; Parke y Slaby, 1983); y las diferencias sexuales en agresión son mayores cuando ésta es provocada que cuando no lo es (Eagly y Steffen, 1986; Frodi, Maccaulay y Thome, 1977), y cuando los agredidos son varones que cuando son niñas (Barret, 1979).

Perry, Perry y Weis (1989) con una muestra de sujetos de 40 a 70 grado, estudiaron si las consecuencias que los individuos anticipan para la agresión dependen de estas dos variables. Sus resultados indican que, efectivamente, las diferencias respecto al sexo varían en función del sexo de los sujetos agresores y de los agredidos, y en función del grado de provocación.

Además, los autores argumentan que el hecho de que los niños varones esperen un menor sentimiento de culpabilidad y menos desaprobación por parte de sus padres puede explicar, en parte, que se impliquen en conductas agresivas más frecuentemente que las niñas. Y el hecho de que los sujetos de ambos sexos esperen que los varones agredidos sufran menos que las niñas

agredidas puede influir en que estas conductas aparezcan en mayor medida en las interacciones entre sujetos varones.

5.4.- DIFERENCIAS SEXUALES EN CONOCIMIENTO SOCIAL

5.4.1.- Diferencias sexuales en el modo de afrontar situaciones sociales conflictivas

Existen estudios que apoyan la idea de que el sexo de los niños juega un papel importante en la determinación de sus estilos de respuesta ante conflictos interpersonales.

Lever (1976) realizó diarios sobre las actividades cotidianas de los niños y observó sus juegos. Aunque su estudio no se centró específicamente en los conflictos, encontró diferencias entre niños y niñas en la cantidad de situaciones conflictivas en las que se implicaban. Esta autora contempló que los varones participaban principalmente en juegos con reglas variables o discutibles, los cuales producían más oportunidades para la negociación y para la

resolución de conflictos. Las niñas, por el contrario, se ocupaban más a menudo en juegos de turnos y otras actividades en las que los conflictos son indirectos o poco probables. Cuando surgía un conflicto, Lever (1976) vio las niñas tendían a abandonar la situación en vez de intervenir en ella, lo que hacían más frecuentemente los varones.

Otro grupo de hallazgos que apoyan la idea de que niños y niñas enfocan los conflictos sociales de diferente manera, son aquellos que encuentran que los niños tienden a perseguir sus propias ideas sobre el juego, mientras que las niñas suelen adaptarse mucho más a las actividades de sus compañeros (Jennings y Suwalsky, 1982), y que los niños se implican en interacciones agresivas más frecuentemente que las niñas (Barrett, 1979; Frodi, Maccaulay y Thome, 1977; Maccoby y Jacklin, 1974).

Por otro lado, según Piaget (1965) y Gilligan (1982), las orientaciones de los niños y las niñas ante conflictos morales toman formas diferentes. Las soluciones de las niñas ante conflictos hipotéticos acentúan la tolerancia (Piaget, 1965) y la importancia del mantenimiento de las relaciones en el grupo social íntimo (Gilligan, 1982). En contraste, los varones

recalcan las elaboraciones legales y muestran una orientación moral más inclinada a defender la necesidad de considerar los intereses de la sociedad en general (Guilligan, 1982; Piaget, 1965).

Miller, Danaher y Forbes (1986) sugieren que los niños y las niñas se conducen, en sus interacciones sociales, por generalización de esos hallazgos a la esfera interpersonal. En su estudio, exploraron las diferencias entre niños y niñas de cinco y siete años en el uso de dos tipos de tácticas para afrontar una situación social conflictiva con iguales: 1.-resolver el conflicto a través de la persuasión activa o la negociación, y 2.-atenuar el conflicto o los resultados negativos que puede desencadenar sin alterar la armonía social entre los participantes. Registraron en vídeo los intentos de persuasión directa y de atenuación del conflicto en 20 sesiones de juego libre de una hora.

Los resultados indican que los varones se implican con más frecuencia que las niñas en conflictos interpersonales; y que, cuando surge una situación conflictiva, los niños tienden a utilizar más a menudo la fuerza física y las amenazas, mientras que las niñas intentan suavizar el conflicto, especialmente cuando interactúan con otras niñas. Los autores concluyen que

los niños y las niñas tienen diferentes orientaciones para enfrentarse a una situación de interacción problemática: los niños se preocupan más por perseguir sus propios intereses, lo que hacen de forma más violenta, y las niñas se centran principalmente en mantener la armonía interpersonal. Esta mayor preocupación por las relaciones sociales encontrada en las niñas, conduce a la cooperación interpersonal como un modo mejor de lograr los objetivos que la competición por el control de la situación.

Por otro lado, el estudio de Miller, Danaher y Forbes (1986) muestra que, aunque existen diferencias considerables entre la conducta de los niños y de las niñas, también se observan importantes similitudes. Es decir, la mayor parte de las respuestas de los niños de ambos sexos fueron categorizadas como "persuasión moderada". Esta clase de conductas la realizaron el 64% de los niños y el 59% de las niñas. Ello indica, según los autores, que las diferencias sexuales en el modo de enfocar los conflictos sociales no se dan tanto en relación a una discontinuidad cualitativa como cuantitativa. En vez de concebir las diferencias sexuales en el desarrollo social como reflejo de dos trayectorias diferentes, como propone por ejemplo Gilligan (1982) -una interesada por la justicia y otra

por las relaciones sociales- los autores proponen la existencia de un continuo de respuestas ante las situaciones sociales problemáticas. Este continuo se extiende desde la evitación del conflicto hasta la manifestación de conductas agresivas o violentas. Los estilos de interacción de ambos sexos se distribuyen a lo largo de él, aunque los niños tienden más hacia la persuasión y negociación directa, y las niñas se centran más en el mantenimiento del equilibrio interpersonal. Es decir, los niños también tratan de mitigar el conflicto, pero su estilo predominante de enfrentarse a él es inicialmente más directo. De modo similar, las niñas también realizan conductas de persuasión violenta, pero principalmente afrontan el conflicto de modo indirecto. Además, según los autores, no existen indicios de que ambos sexos no intentan manipular de igual modo la situación, simplemente utilizan diferentes medios para lograr sus objetivos.

5.4.2.-Diferencias sexuales en las estrategias de negociación interpersonal

Selman, Beardslee, Schultz, Krupa y Podorefsky (1986) estudiaron las estrategias de negociación interpersonal, en una muestra de adolescentes de 11 a

19 años. Mediante una entrevista individual presentaron a los sujetos ocho dilemas hipotéticos que representaban situaciones de desequilibrio interpersonal entre el protagonista y otra persona (un igual o un adulto). Evaluaron cuatro componentes de las estrategias que los adolescentes sugerían para afrontar y solucionar el conflicto (definición del problema, toma de acción, justificación de la estrategia y complejidad de los sentimientos), así como el nivel de madurez global de las estrategias.

Los autores encontraron que las chicas puntúan más alto que los varones tanto en el nivel global de las estrategias sugeridas, como en tres de los cuatro componentes (las diferencias no son significativas en complejidad de los sentimientos), lo que les lleva a concluir que las mujeres adolescentes poseen estrategias de negociación más sofisticadas que los varones.

Las explicaciones que sugieren para este nivel de negociación más elevado en las chicas, se basan en la literatura sobre la socialización del papel sexual. Por ejemplo, indican que las amistades de las chicas tienden a ser diádicas e individualistas, educando su sensibilidad hacia las relaciones

personales. Los chicos, por el contrario, tienen relaciones más numerosas y abiertas, y están más orientados hacia sus iguales en todas las culturas (Dweck y Bush, 1976). Por otro lado, hacen referencia a que los juegos preferidos en la infancia son diferentes para ambos sexos, y que las relaciones sociales en la adolescencia parecen reflejar las diferencias sexuales desarrolladas en las interacciones con los compañeros durante la infancia: las niñas realizan juegos que suponen más intimidad entre sus participantes y que tienden a simular o imitar las principales relaciones humanas; por el contrario, los niños realizan más a menudo actividades en grupos grandes (baloncesto o fútbol) donde las oportunidades de una relación próxima son menores (Lever, 1976).

Leadbeater, Hellner, Allen y Aber (1989) estudiaron las estrategias de negociación interpersonal en un grupo de adolescentes con graves problemas de conducta (consumo de drogas, delincuencia o actos criminales). Les interesaba explorar la relación entre la siguientes variables: 1.- el nivel de madurez de las estrategias de negociación sugeridas por los adolescentes para solucionar conflictos hipotéticos; 2.- el estilo de orientación interpersonal que reflejan esas estrategias (clasificadas como asertivas o que

pretenden "transformar al otro" para conseguir los propios deseos, o estrategias sumisas, que implican la "transformación de sí mismo" para adecuarse al otro); y 3.- las declaraciones de los propios sujetos sobre el grado de implicación en los problemas de conducta.

La puntuación media del nivel de las estrategias de negociación sugeridas fue baja tanto en el caso de los varones como en el de las chicas. Sin embargo, vieron que los varones cuyas estrategias de negociación eran de un nivel de ejecución más bajo, y cuyo estilo de orientación interpersonal era más asertivo, manifestaron una implicación mayor en problemas conductuales. No encontraron, por el contrario, relaciones significativas entre el nivel y el estilo de las estrategias sugeridas por las chicas y su implicación en los problemas de conducta. Estos hallazgos parecen indicar que los correlatos de estos graves problemas en la adolescencia no son iguales para ambos sexos.

Los resultados muestran a su vez diferencias en función del sexo en el estilo de orientación interpersonal: los adolescentes varones propusieron principalmente estrategias que persiguen la "transformación del otro", mientras que las chicas

sugirieron estrategias tanto de "transformación de sí mismo" como de "transformación del otro". Es decir, los chicos mostraron mayor asertividad, intentando que la otra persona cediera a las demandas del protagonista; sin embargo, las chicas mostraron ambos estilos de orientación (sumiso y asertivo).

5.4.3.-Diferencias sexuales en las estrategias de entrada a un grupo

Son pocos los estudios que se han interesado por investigar si los niños y las niñas ponen en marcha diferentes estrategias para lograr objetivos sociales en la interacción con sus compañeros, ya que la mayoría de ellos se han centrado preferentemente en las diferencias relacionadas con la adaptación social sin realizar análisis en función del sexo.

Una excepción es el estudio de Putallaz y Wasserman (1989), en el que los autores tratan de detectar las posibles diferencias sexuales en las estrategias que realizan los niños para conseguir entrar a formar parte de un grupo de juego. Actualmente se considera que la capacidad para integrarse en las actividades de un grupo de compañeros es una destreza

social importante, puesto que es un prerrequisito para futuras interacciones sociales positivas (Dodge, McClaskey y Feldman, 1985). Pero, como acabamos de comentar, aunque se han incluido tanto a niños como a niñas en las investigaciones sobre el tema, éstas no se han centrado en explorar las diferencias entre ambos sexos.

Putallaz y Wasserman (1989) observaron a niños y niñas de 10, 30 y 50 grado en situaciones naturales. Registraron las conductas que realizaron los sujetos para intentar entrar en el grupo, así como las respuestas que recibieron de sus compañeros, y el número de miembros que componía el grupo. Estudiaron tres conductas de entrada: 1.-Tomar parte en la actividad (a través de la imitación, participación, conversación o preguntando sobre el tema); 2.-Observación pasiva (el niño muestra interés por el grupo pero no hace intentos conductuales ni verbales para participar); y 3.-Conductas de dirección (intenta entrar cambiando la actividad del grupo verbal o conductualmente).

Los resultados indican que los niños y las niñas tomaron parte en la actividad y observaron pasivamente al grupo en una frecuencia similar. Sin

embargo, se encontraron diferencias entre ambos sexos en las conductas de dirección: los varones pretendieron entrar en el grupo intentando cambiar la actividad que estaban realizando sus miembros más frecuentemente que las niñas. Según Putallaz y Gottman (1981) este tipo de estrategia es más negativa e ineficaz que los intentos de integrarse tanto en la conversación como en la actividad del grupo. A la misma conclusión llegan Putallaz y Wasserman (1989), ya que observaron que, cuando el grupo rechaza al sujeto que pretende entrar en él, este rechazo tiende a ser como respuesta a un intento de redirigir la actividad o juego.

Otras diferencias en función del sexo detectadas en el estudio que estamos comentando, se refieren al tamaño del grupo al que los sujetos se aproximaban y las respuestas que recibían de sus miembros: las niñas intentaron entrar en grupos de cuatro o más miembros, mientras que los niños lo hacían en díadas.

Estos datos parecen indicar que las niñas son más conscientes socialmente y más sensibles a las contingencias sociales, ya que tienden a aproximarse a grupos grandes, más abiertos y dispuestos a aceptar. En este sentido, los autores vieron que resulta más

complicado entrar a formar parte de grupos pequeños (de dos o tres personas), puesto que son más íntimos y sus miembros tratan de preservar esta intimidad. Tanto los niños como las niñas se aproximaron a ellos con cautela, y se observó que las tríadas son las que más rechazan y las díadas las que más ignoran los intentos de aproximación.

En resumen, los resultados sugieren que las niñas tienen mayor conciencia social que los varones (ya que manifiestan con menor frecuencia la estrategia de entrada menos eficaz), y son más sensibles a variables contextuales como el tamaño del grupo. Estos hallazgos están en la línea de otras investigaciones que concluyen que las niñas se centran más en las demandas sociales de la situación. Así, por ejemplo, parecen prestar especialmente atención a las indicaciones de los adultos sobre las conductas deseables (Serving, Connor y Citron, 1981).

5.4.4.- Conclusiones sobre las diferencias sexuales en el conocimiento de estrategias de interacción

Los trabajos expuestos en el apartado 5.4 de este tema permiten concluir que las estrategias que conocen las niñas para interactuar con sus compañeros, en relación a las de los niños, son:

- *más elaboradas*: las chicas proponen estrategias más sofisticadas y complejas que los varones (Selman y cols., 1986).

- *más eficaces*: sugieren con menor frecuencia la estrategia menos eficaz para integrarse en un grupo de juego (Putallaz y Wasserman, 1989).

- *de consecuencias más positivas para el otro y para la relación*: las niñas se centran principalmente en el mantenimiento de la armonía interpersonal (Miller, Danaher y Forbes, 1986), mientras que los niños se implican más frecuentemente en interacciones agresivas (Maccoby y Jacklin, 1974) y tienden a utilizar más a menudo la fuerza física y las amenazas (Miller y cols., 1986).

Por otro lado, los datos indican que las estrategias que conocen los niños para interactuar con sus compañeros en la infancia son más *asertivas* que las de las niñas: los niños tienden a perseguir sus propias

ideas sobre el juego (Jennings y Suwalsky, 1982) e intentan introducirse en un grupo cambiando la actividad que están realizando sus miembros (Putallaz y Wasserman, 1989) con más frecuencia que las niñas, mientras que éstas se adaptan mucho más a las actividades de sus compañeros (Jennings y Suwalsky, 1982; Miller y cols., 1986). En edades superiores se observa la misma pauta: los varones adolescentes proponen más estrategias que pretenden la "transformación del otro" que sus compañeras de sexo opuesto (Leadbeater y cols., 1989).

6.-DIFERENCIAS EN EL CONOCIMIENTO
SOCIAL EN FUNCION DEL GRADO DE
ADAPTACION SOCIAL

6.1.- NECESIDAD DE ESTUDIAR LOS CORRELATOS
CONDUCTUALES Y COGNITIVOS DE LA
ADAPTACION SOCIAL

El estudio de los correlatos conductuales y cognitivos de la adaptación social, surge por el reconocimiento de que:

A.- Las experiencias sociales positivas de los niños con sus iguales, son críticas para el posterior desarrollo social, cognitivo y moral (Hartup, 1978), pero, para que los niños se beneficien realmente de la relación con sus iguales deben ser aceptados por sus compañeros (Quay y Jarret, 1984).

B.- La competencia de los niños para establecer relaciones satisfactorias con los iguales es un buen predictor de la posterior adaptación (Asher, Oden y Gottman, 1977; Hartup, 1978; Green y Forehand, 1980), mientras que el rechazo de los compañeros es un factor de riesgo para importantes problemas posteriores (Parker y Asher, 1987; Kupersmidt y Coie, 1990).

Por tanto, surgió la necesidad de estudiar detalladamente en qué consiste la competencia social,

tanto conductual como cognitiva, que permita interactuar adecuadamente con los compañeros.

Bajo este prisma se han realizado numerosos trabajos para delinear las diferencias conductuales (Putallaz y Gottman, 1981; Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, Coie y Brake, 1982; Dodge, 1983; French y Waas, 1985; Díaz-Aguado, 1986; Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1987; Putallaz y Wasserman, 1989) y las diferencias en el conocimiento social (Ladd y Oden, 1979; Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975; Asher y Renshaw, 1981; Renshaw y Asher, 1982, 1983; Richard y Dodge, 1982; Asarnow y Callan, 1985; Díaz-Aguado, 1986; Putallaz, 1987; Pettit, Dodge y Brown, 1988) entre niños socialmente adaptados e inadaptados, generalmente con el fin de conocer qué causas conducen al rechazo y qué componentes debe tener un programa de intervención de cara a disminuir dicho rechazo y a favorecer una interacción adecuada con los compañeros.

6.2.- PRIMERAS CARACTERISTICAS DIFERENCIALES ENTRE NIÑOS ACEPTADOS Y RECHAZADOS

En un primer momento, las investigaciones se centraron en estudiar los factores personales y

situacionales que afectan al nivel de popularidad.

6.2.1.- Características personales

Asher, Odden y Gottman (1977) sugieren que ciertas características personales del niño ejercen influencia en la relación que éste establece con sus iguales. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, el atractivo físico (los niños más atractivos parecen ser más aceptados por sus compañeros), el nombre del niño (el riesgo social parece acompañar a nombres muy poco frecuentes), la raza y el sexo (existe una tendencia a aceptar preferentemente como amigos a sujetos de la misma raza y sexo).

6.2.2.- Factores situacionales

Por otro lado, los factores situacionales parecen afectar también al nivel de popularidad. De este modo, el número de alumnos en el aula y el tamaño de la clase (que influyen en las oportunidades para la interacción social), el refuerzo del profesor por comportarse adecuadamente, y el éxito académico influyen en el grado de aceptación (Putallaz y Gottman, 1981).

6.3.- COMPETENCIA CONDUCTUAL Y ADAPTACION SOCIAL

Una segunda línea de investigación en este área se centró en buscar los concomitantes conductuales del estatus sociométrico.

La relación encontrada entre las interacciones problemáticas en la infancia y los posteriores problemas de adaptación, llevó a los investigadores a examinar los tipos de conductas que pueden tener un papel importante en el desarrollo de las relaciones sociales adecuadas. Una manera de identificar esas conductas críticas consiste en estudiar los comportamientos interactivos de los niños que tienen relaciones problemáticas y compararlos con los de los niños que interactúan adecuadamente con sus compañeros. Estos estudios parten de la aproximación etológica, cuya metodología implica la observación directa de la conducta en escenarios naturales.

6.3.1.- La frecuencia de la interacción

Los primeros trabajos sobre las diferencias en la interacción social de los niños de alto y bajo

estatus sociométrico, se centraron en la frecuencia de la interacción con los iguales (Furman, Rahe y Hartup, 1976), pero, más adelante, se vio la necesidad de considerar ante todo la cualidad de esa interacción (Asher, Markel y Hymel, 1981). Por ejemplo, Benson y Gottman (1975) encontraron que tanto los niños populares como los rechazados inician la misma cantidad de contactos con sus compañeros, pero que los niños populares reciben más conductas positivas y neutras de sus iguales que los niños rechazados. Por tanto, la interacción por sí misma no conduce a la competencia social (Díaz-Aguado, 1990).

6.3.2.-Estilos de interacción característicos de los niños impopulares

Estudiando la cualidad de la interacción, se han observado diferencias notables tanto en los estilos interactivos, como en las conductas específicas que manifiestan los niños aceptados y rechazados por sus compañeros.

Se ha visto que:

- las interacciones sociales amistosas de los

niños correlacionan positivamente con su estatus sociométrico, mientras que no ocurre lo mismo con las interacciones hostiles (Putallaz y Gottman, 1981; Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975; Green et al, 1980).

- los niños rechazados muestran altos niveles de agresión (Hartup, 1967; Moore, 1967; Dodge, 1983; Dodge, Coie y Brakke, 1982; French y Waas, 1985), expresan más desacuerdo y demandan más atención sobre sí mismos (Putallaz y Gottman, 1981; Díaz-Aguado, 1986).

- los niños con baja aceptación por parte de sus iguales inician y reciben más contactos negativos de sus compañeros, y realizan muchos menos intercambios recíprocos positivos (Asarnow, 1983).

- los niños populares refuerzan más positivamente a los otros y, a su vez, reciben más refuerzos de ellos, mientras que los niños impopulares dispensan y reciben más cantidad de refuerzos negativos (Hartup, Glazer y Charlesworth, 1967; Masters y Furman, 1981).

- Los niños aceptados por sus compañeros son más cooperativos, comunicativos, amistosos, y prestan más ayuda a los demás que los niños no aceptados (Asher

y Renshaw, 1981).

- los niños populares está más orientados a las reglas que los niños rechazados y tienden a conducir a sus compañeros de juego recordándoles las reglas y normas establecidas (Coie y Kupersmidt, 1983).

Díaz-Aguado (1986) filmó a grupos de niños, a los que se había pedido que realizaran conjuntamente una tarea y, analizando su interacción, encuentra que los sujetos de bajo estatus sociométrico se diferencian de los de alto estatus sociométrico principalmente por:

- Llamar mucho más la atención sobre si mismo.
- No protagonizar ni un sólo episodio de colaboración.
- Permanecer sin hacer nada y observar pasivamente al otro niño en una frecuencia muy superior.
- Dirigir muchas menos conductas positivas (acepta o imita, pedir información o ayuda).
- Rechazar y criticar al otro niño mucho más frecuentemente.
- Recibir muchas menos conductas positivas de sus compañeros.

Todos estas diferencias entre los estilos

interactivos de los niños en función de su nivel de adaptación social, ponen de manifiesto que los niños rechazados interactúan con sus iguales de un modo más negativo que sus compañeros populares.

6.3.3.- Estrategias de entrada a un grupo

La observación de los intentos de los niños por conseguir integrarse en las actividades de un grupo de compañeros, ha servido como diagnóstico de la competencia social, y ha generado descripciones conductuales de los sujetos socialmente rechazados (Putallaz y Wasserman, 1989).

Los estudios basados en la observación de conductas, han evidenciado que los niños de bajo estatus sociométrico, cuando se aproximan a un grupo, son *menos aceptados y más ignorados por sus miembros* que los de alto estatus (Putallaz y Gottman, 1981), requieren más tiempo y más intentos para lograr entrar (Putallaz y Gottman, 1981), y utilizan con más frecuencia que los de alto estatus sociométrico estrategias disruptivas y que tratan de acaparar la atención sobre sí mismos (Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1987; Putallaz, 1983; Putallaz y Gottman, 1981).

En contraste, los niños populares procuran descubrir el "marco de referencia" común de los miembros del grupo (por ejemplo actividades, metas), e intentan compartirlo con tácticas como imitar las acciones que están realizando sus miembros o hacer declaraciones orientadas al grupo (Dodge et al., 1983, 1987; Putallaz, 1983; Putallaz y Gottman, 1981). Otra táctica común de entrada, denominada "hovering" por Gottman (1977), que implica aproximaciones silenciosas y observación pasiva, y que generalmente es ignorada por los miembros del grupo, ha sido observada más frecuentemente en niños de bajo estatus sociométrico que en los populares (Putallaz, 1983; Dodge et al., 1983).

Todos estos datos demuestran un déficit conductual en los niños rechazados para integrarse en un grupo de juego.

6.3.4.- Estilos de comunicación

Las habilidades de comunicación, en especial las que contribuyen a una conexión de la conversación, tienen gran importancia en la interacción social, y pueden influir en la aceptación del niño por sus

compañeros (Hazen y Black, 1989; Black y Hazen, 1990).

Hazen y Black (1989) estudiaron la relación entre el estatus social y las estrategias de comunicación en niños preescolares. Vieron que las intervenciones de los niños de bajo estatus sociométrico no contribuyen a un discurso coherente y unificador de la conversación del grupo. Por el contrario, los niños aceptados se dirigen claramente a un oyente específico, hablan a todos los que están interactuando con él en vez de a una sola persona, responden contingentemente a los otros y les refuerzan.

Cuando los niños entran en un nuevo grupo de compañeros, los sujetos de alto estatus sociométrico tienen más capacidad de adaptarse a las demandas de la situación, intercambian más información, y expresan menos sus sentimientos que los niños rechazados (Hazen y Black, 1989).

6.3.5.- Percepción de la conducta por parte de los compañeros

Díaz-Aguado (1986) encuentra que los niños rechazados son percibidos por sus compañeros en función

de las siguientes características descriptivas: 1.- el que más molesta; 2.- al que menos quiere la señorita; y 3.- el que menos sabe. Por el contrario, los sujetos populares son descritos fundamentalmente por sus compañeros como 1.- el que más amigos tiene; y 2.- el que más ayuda a los otros niños.

Estos datos indican que el rechazo parece estar relacionado con la inadaptación en el aula de clase, mientras que la aceptación está asociada con las cualidades como amigo y con la capacidad para ayudar a los demás.

6.4.- LA RELACION ENTRE LA CONDUCTA SOCIAL Y EL ESTATUS SOCIOMETRICO

Una vez detectados los diferentes estilos interactivos, surgió el dilema de la relación causal entre la conducta social y el estatus sociométrico. Las diferentes conductas observadas ¿son la causa o la consecuencia del bajo estatus sociométrico?. Este interrogante ha sido reconocido desde hace tiempo como una cuestión central en el estudio de las relaciones con los iguales. Moore (1967) sugirió que tan razonable

es pensar que sentirse aceptado conduce a comportarse de forma amigable, como pensar que las conductas amables conducen a ser aceptado por los compañeros.

6.4.1.- La hipótesis del miembro marginal del grupo

Una de las primeras respuestas explicativas a este tema sugiere que los niños impopulares han sido asignados, formal o informalmente, al rol de miembro marginal del grupo, y se comportan de acuerdo a ese rol. Es decir, su conducta puede no reflejar su verdadera competencia, sino que está determinada por su estatus (Jennings, 1959). En ocasiones, los individuos experimentan situaciones en las que se sienten rechazados o ignorados. A su vez, esos sentimientos producen inseguridad o miedo, y la conducta resultante puede ser inadaptada. Desde esta perspectiva, es concebible que la posesión de un estatus sociométrico bajo provoque conductas ineficaces, y que la relación entre el estilo de interacción, y el estatus sea bidireccional (Renshaw y Asher, 1983).

6.4.2.- Influencia de la reputación de los sujetos en la conducta social y en el mantenimiento del estatus sociométrico

Más recientemente, se ha sugerido que una vez establecido el estatus sociométrico, la reputación del niño influye en el modo en que éste responde a sus iguales y en el modo en que éstos perciben su conducta. Por ejemplo, los niños que han sido rechazados por sus compañeros en base a las primeras impresiones o a la evaluación de los estereotipos, pueden manifestar conductas agresivas. Y esas respuestas, a su vez, sirven para confirmar las percepciones iniciales y perpetuar la reputación social de los niños (ver Ladd, Price y Hart, 1988).

Esta proposición está apoyada por los estudios que encuentran que los niños se dirigen de diferente manera a los compañeros que les caen bien o mal (Putallaz y Gottman, 1981; Vaughn y Waters, 1981); que los niños rechazados reciben menos propuestas sociales de sus compañeros (Master y Furman, 1981); y que muchos niños impopulares se vuelven socialmente retraídos (Dodge, 1983) o más agresivos (Rubin y Daniels-Bierness, 1983).

Según Rogosch y Newcomb (1989) parece que los niños rechazados, cuyos compañeros mantienen una idea negativa sobre ellos, tienen dificultades para adquirir diferentes formas de conducta social en el contexto natural del grupo de compañeros. Mas bien, el proceso perceptual de los compañeros hace que éstos no atiendan sus intentos de conducta apropiada y, de ese modo, fomentan posteriores conductas inapropiadas en los niños rechazados. Dodge (1980) sugirió un proceso cíclico en los niños agresivos, en el que la reputación agresiva conlleva respuestas diferenciales de los compañeros, lo que hace que eliciten más agresión que, a su vez, fortalece la reputación agresiva. Este ciclo puede funcionar en general en los niños rechazados.

En este mismo sentido, Hymel (1986) examina la hipótesis según la cual, un sesgo en la interpretación de la conducta social por parte de los compañeros contribuye a la estabilidad de la aceptación y del rechazo. En su estudio, los niños respondieron a cuatro situaciones hipotéticas, en las que un compañero llevó a cabo una serie de conductas con resultados positivos o negativos para el sujeto. Encontró que las conductas positivas fueron atribuidas por los sujetos a causas más estables cuando las realizó un compañero apreciado, y las conductas negativas fueron atribuidas

a causas estables cuando las realizó un compañero menos apreciado. Hymel (1986) concluye que existe un sesgo en la interpretación de la conducta de los otros a favor de los aceptados. Tanto los niños como los adolescentes tienden a minimizar o a negar la responsabilidad o culpa de las conductas negativas en los niños aceptados. Tienden a concederles el "beneficio de la duda" en la interpretación de la conducta social, lo que no hacen con los rechazados. Este sesgo afectivo contribuye al mantenimiento tanto de la amistad como de actitudes y expectativas negativas hacia los niños rechazados.

Sin embargo, Ladd, Price y Hart (1988) encontraron un apoyo más fuerte para la proposición de que la conducta de los niños contribuye a su estatus en el grupo, que para la hipótesis de que la reputación inicial influye en la conducta. Observaron que los niños que al comienzo del año escolar jugaban de modo cooperativo (conducta que se mantuvo estable en el tiempo), tuvieron mayor puntuación en preferencia social al final de curso. Por el contrario, los niños que mostraron inicialmente conductas negativas, fueron rechazados a mitad de curso. Estos datos parecen indicar que las conductas prosociales como el juego cooperativo pueden facilitar una actitud positiva por

parte de los compañeros porque sirve como refuerzo social durante la interacción. Por otro lado, los niños que inicialmente fueron rechazados no se volvieron más retraídos ni más agresivos. Los autores concluyen que, en su estudio, no se apoya la idea de que la reputación inicial de los niños influye en su posterior conducta hacia los iguales.

6.4.3.- La competencia social como base del estatus sociométrico

Otra perspectiva enfatiza la contribución de la competencia social de los individuos a su grado de adaptación social. Sugiere que en la base de las relaciones problemáticas con los iguales se encuentra la falta de dicha competencia, y que los niños rechazados y los niños sin amigos carecen de la competencia social necesaria para lograr una interacción positiva con sus iguales (ver Asher y Resnshaw, 1981).

6.4.3.1.- Evidencia empírica

Las investigaciones diseñadas para constatar

si los niños rechazados por sus compañeros poseen un déficit en su competencia social, han seguido tres métodos diferentes: 1.-ver si el estilo interactivo predice el estatus sociométrico en un nuevo grupo de niños no conocidos previamente; 1.-enseñar habilidades sociales a los niños de bajo estatus y analizar si se modifica su posición social y 3.-entrevistar a los niños sobre situaciones hipotéticas para valorar su conocimiento social en contextos diferentes a los reales.

6.4.3.1.1.- El estilo interactivo en nuevos grupos

Estos estudios ponen de manifiesto que un estilo de interacción negativo predice un estatus sociométrico bajo, y que el rechazo en un grupo predice el rechazo en otro (Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983).

Por ejemplo, Coie y Kupersmidt (1983) encuentran que la correlación entre el estatus sociométrico del niño en su grupo de clase y su posición sociométrica en un nuevo grupo de juego no familiar es de .54 a la tercera semana, y aumenta a .74

en la sexta semana. Es decir, el estatus social se reestablece rápidamente cuando el niño entra en un nuevo grupo. Estos autores observaron que los niños rechazados por sus compañeros de clase mostraron altos niveles de conducta inapropiada y antisocial en el nuevo grupo de juego, mientras que los niños populares realizaron conductas interactivas positivas, como, por ejemplo, manifestaciones sobre las normas del grupo.

Dodge (1983) investigó los antecedentes conductuales del estatus social en el grupo de compañeros observando las interacciones de 48 niños que no se conocían previamente. Encontró que las pautas conductuales de los niños durante los encuentros iniciales con los iguales predijeron significativamente el estatus social que adquirieron en el grupo. Conductas positivas como cooperar y conversar fomentaron actitudes positivas por parte de los compañeros, mientras que conductas negativas como la agresión física y verbal condujeron al rechazo.

Del mismo modo, se ha evidenciado que el fracaso en adoptar el marco de referencia común o las normas del grupo al que el niño accede por primera vez, caracteriza el estilo de interacción negativo de los niños rechazados (Putallaz y Gottman, 1981).

En un estudio más reciente, Dodge, Coie, Pettit y Price (1990) encuentran también, que la preferencia social en un nuevo grupo de juego correlaciona significativamente con la preferencia en el aula de clase después de la tercera sesión de juego (en niños de tercer grado) y después de la cuarta sesión (en niños de quinto grado). Respecto a los correlatos conductuales de la preferencia social, aducen que, en el nuevo grupo, los niños rechazados, en relación a los sujetos de estatus sociométrico medio, mostraron niveles superiores de agresión reactiva (un niño se molesta por la acción de otro y toma represalias), y de agresión instrumental (un niño busca su objetivo con medios aversivos). Así mismo, en el nuevo grupo, los niños rechazados jugaron solos con mucha frecuencia, y pocas veces se implicaron en interacciones socialmente positivas (como el juego cooperativo o el mantenimiento de una conversación). Por el contrario, los niños populares manifestaron conductas que inducían a una respuesta positiva por parte de los otros. Como conclusión, los autores mantienen que la competencia social, específicamente las conductas socialmente interactivas, anteceden a una alta aceptación por parte de los compañeros, y que una preferencia social baja conduce al aislamiento en sesiones posteriores.

De forma parecida, Black y Hazen (1990) estudiaron los estilos de comunicación de los niños en relación al establecimiento y mantenimiento del estatus social. Observaron las interacciones de los niños con otros niños conocidos y desconocidos. Vieron que los niños impopulares, cuando comienzan a jugar con niños que no conocen, responden con menos interés a sus compañeros y hacen más comentarios irrelevantes que los aceptados. Al interactuar con niños a los que ya conocen, además de mostrarse menos interesados y de hacer más comentarios irrelevantes, no dirigen claramente su comunicación a un compañero específico, lo que si realizan los niños aceptados. Los autores indican que demostrar interés y contribuir a una conversación coherente es importante tanto para el establecimiento como el mantenimiento del estatus social. A diferencia de los niños rechazados, los aceptados dan una estructura a la conversación que permite una unión en la interacción. Su comunicación es clara, sensible a los otros y relevante para todos.

6.4.3.1.2.-Entrenamiento en competencia social

Casi todos los estudios sobre entrenamiento en competencia social se han centrado en instruir a los

niños impopulares en los principales conceptos sociales (participar, cooperar, reforzar, etc.), proporcionarles oportunidades para practicar esos conceptos y suministrarles feedback sobre su conducta. La mayoría de estos estudios encuentran un cambio en la conducta y en el estatus sociométrico de los niños (Combs y Slaby, 1977; Odden y Asher, 1977; Ladd, 1981; Dweck, 1981; Asher y Renshaw, 1981; Ladd y Mize, 1983; Bierman y Furman, 1984; Díaz-Aguado, 1988, 1990; Bierman, 1986; Mize y Ladd, 1990), lo que apoya la interpretación del déficit de los niños impopulares en su competencia social.

6.4.3.1.3.- El conocimiento de estrategias sociales

El estudio de la competencia social ha enfatizado recientemente la investigación sobre el conocimiento de las estrategias de interacción social. La hipótesis en la que se basan estos trabajos se refiere a que la conducta del niño por la que es aceptado o rechazado por sus compañeros depende, por lo menos en parte, de su conocimiento social.

La cuestión clave es averiguar si los niños

impopulares tienen un bajo conocimiento social (en el sentido de no saber cómo interactuar), o saben cómo comportarse pero fallan en la ejecución de las conductas competentes por otras razones como ansiedad o miedo al rechazo.

Un medio de determinar si estos niños poseen déficits en su conocimiento social consiste en presentarles situaciones sociales hipotéticas y elicitar sus ideas (verbal o representativamente) sobre lo que pueden hacer en cada una de ellas.

Los estudios que han utilizado esta metodología encuentran que los niños rechazados por sus compañeros tienen un desconocimiento de estrategias positivas para el otro, sofisticadas y eficaces (Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975; Ladd y Odden, 1979; Asher y Renshaw, 1981; Richard y Dodge, 1982; Renshaw y Asher, 1982, 1983; Asarnow y Callan, 1985; Díaz-Aguado, 1986; Putallaz, 1987), mientras los niños populares poseen un mayor conocimiento de estrategias para interactuar positivamente con sus compañeros.

Este punto será desarrollado más extensamente en el apartado 7 de este tema, donde nos centraremos en el conocimiento de las estrategias de interacción entre

iguales en relación al grado de adaptación social.

6.5.-COMPETENCIA COGNITIVA Y ADAPTACION SOCIAL

En el área de la competencia social se han realizado numerosos trabajos en los últimos años guiados por la hipótesis de que las relaciones positivas de los niños con sus iguales dependen de su capacidad para conocer y utilizar una variedad de estrategias socio-cognitivas, incluyendo la capacidad para interpretar y descifrar las indicaciones interpersonales y situacionales, formular propósitos (metas) en sus actividades sociales, imaginar medios (estrategias) para lograr esas metas, trasladar las estrategias cognitivas a la conducta interpersonal, y supervisar las consecuencias de sus actos (ver Asher y Renshaw, 1981; Dodge, 1985; Ladd y Mize, 1983; Rubin y Krasnor, 1986).

De este modo, se han desarrollado varios modelos sobre cómo utilizan los sujetos el conocimiento social para guiar sus interacciones. Todos ellos parten de la premisa de que los procesos socio-cognitivos influyen en la conducta y son importantes mediadores de

la adaptación social, y que los niños inadaptados poseen un déficit en la competencia socio-cognitiva necesaria para interactuar adecuadamente.

6.5.1.- Modelos sobre la competencia cognitiva

Los modelos más relevantes sobre la capacidad cognitiva necesaria para una adecuada interacción social, y que más cantidad de investigaciones han sugerido son los siguientes:

6.5.1.1.- Modelo de resolución de problemas sociales de Spivack y cols.:

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 suponen las relaciones interpersonales y la capacidad o el deseo de examinar qué puede estar equivocado en una determinada

interacción social.

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 solución del problema. Esta habilidad 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 social 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 y Shure (1974) comprueban que los

niños menos adaptados (según la evaluación de su profesor), sugieren menos soluciones alternativas a los problemas planteados, las que se les ocurre contienen menos categorías, y suelen suponer más respuestas negativas para el mantenimiento de las relaciones sociales. Por otra parte, Spivack, Platt y Shure (1976) encuentran que, mientras el mejor predictor de la adaptación en preescolares es el pensamiento de soluciones alternativas, en el caso de edades más avanzadas es el pensamiento medios-fines.

6.5.1.2.- Modelo de Dodge del procesamiento de la información:

Este modelo (Dodge, 1980; Richard y Dodge, 1982; Dodge, 1985) sugiere que los pasos secuenciales implicados en la competencia para resolver problemas sociales son los siguientes:

- 1.- Percibir con precisión las indicaciones o estímulos sociales disponibles en el ambiente.
- 2.- Interpretar correcta y exactamente tales indicaciones.
- 3.- Generar distintas soluciones alternativas o respuestas a la situación.

4.- Evaluar las posibles consecuencias de cada una de las soluciones generadas.

5.- Elegir la solución óptima y llevarla a la acción.

Dodge (1985) valoró el conocimiento socio-cognitivo de los niños y analizó sus respuestas en relación a estos cinco pasos. Sus resultados indican que los sujetos agresivos muestran un déficit en todas las etapas del modelo. Por ejemplo, utilizan menos las indicaciones sociales, son menos precisos a la hora de interpretar las señales prosociales y cometen más errores al presumir hostilidad, generan menos soluciones alternativas y las evalúan con menos exactitud. Además, el autor comenta que esas variables de proceso tienen alto valor predictivo de las respuestas de los niños en situaciones reales (R múltiple = .75), siendo los casos 2 y 4 (interpretación y evaluación) los que incrementan significativamente la predicción.

6.5.1.3.- Modelo de Asher y Renshaw de la competencia cognitivo-social:

Asher y Renshaw (1981) manifiestan que la

competencia social es compleja y multifacética e implica ciertos tipos de procesos cognitivos y conductuales. Diferencian los siguientes componentes o dimensiones de la competencia social que subyacen a la capacidad para establecer relaciones positivas con los iguales:

1.- El conocimiento de los principios o conceptos generales de la interacción que pueden ser utilizados para guiar la conducta en distintas situaciones. Estos principios o conceptos sociales son, por ejemplo, la importancia y el significado de la participación y la cooperación, la necesidad de comunicarse o la conveniencia de apoyar a las demás personas.

2.- El conocimiento de las conductas o secuencias conductuales específicas que pueden utilizarse para llevar a la práctica los conceptos generales. Es posible que los niños conozcan estos principios sociales pero que tengan dificultades a la hora de implementarlos en acción. Por ejemplo, un niño puede ser consciente de la necesidad de empezar a comunicarse con un compañero nuevo pero no sabe qué decir en esa situación.

3.- La estructura de las metas que el niño se plantea en una situación específica. Los niños impopulares tienden a definir incorrectamente las situaciones sociales y las metas interpersonales de modo que promueven conductas poco adaptativas. Por ejemplo, algunos niños definen una situación de juego como aquella en la que la meta es ganar a toda costa y no tienen en cuenta otros aspectos de la relación como pasar un buen rato y divertirse todos juntos, por lo que disminuye la probabilidad de que los demás quieran jugar con ellos.

4.- La capacidad para reconocer el impacto que uno mismo tiene en los demás. Ser consciente de que la propia conducta influye en la conducta y en los sentimientos de los otros.

6.6.- DEFICITS SOCIO-COGNITIVOS DE LOS NIÑOS
DE BAJO ESTATUS SOCIOMETRICO

Los niños rechazados no son hábiles para resolver problemas sociales (Rubin y Daniels-Beirness, 1983). Esto puede deberse a las deficiencias cognitivo-sociales que manifiestan:

6.6.1.- Asunción de perspectivas sociales

Una variable central en el desarrollo del conocimiento social es la capacidad para ponerse en el lugar del otro, es decir, inferir con precisión las características psicológicas de otra persona e integrar su perspectiva con la propia (Hudson, Forman y Brion-Meisels, 1982). Piaget (1932) y Selman (1981) consideran esta capacidad como la base de la reciprocidad social, y Hartup (1973) sugiere que es un prerrequisito para ciertas conductas sociales como la cooperación y el altruismo.

Los estudios que tratan de averiguar si existen diferencias entre niños de alto y bajo estatus sociométrico a la hora de inferir los sentimientos y pensamientos de los demás, indican que los niños populares tienen una mayor capacidad que los de bajo estatus para asumir distintas perspectivas sociales y ponerse en el lugar de los otros (Gottman, Gonzo y Rasmussen, 1975), son más sensibles a las necesidades de sus compañeros (Klaus, 1959), y tienden a interpretar con mayor precisión las emociones de los demás (Denham, McKinley, Couchoud y Holt, 1990).

6.6.2.- Interpretación del efecto de la propia conducta

Una importante deficiencia cognitiva que subyace al rechazo por parte de los compañeros consiste en la interpretación que el sujeto hace de los efectos de su conducta en los demás. Díaz-Aguado (1986) encontró que los niños rechazados perciben correctamente cuándo su conducta tiene o no tiene impacto, pero invierten su naturaleza. Es decir, interpretan como señales de aceptación las señales de rechazo (críticas, disputas), a través de las cuales logran la atención que no puede recibir de otra manera. Esta misma deficiencia puede ser también la causa de que se expresen inadecuadamente, produciendo en sus compañeros la impresión de que les rechazan.

6.6.3.- Socialización de la agresividad

Hartup (1974) propuso que la socialización de la agresión se lleva a cabo en los episodios de juego desordenado (actividad típicamente alegre y no agresiva que incluye conductas como correr, saltar, empujar, luchar, esquivar, perseguirse, etc.), donde los niños aprenden a inhibir sus respuestas agresivas.

Sin embargo, parece que los sujetos rechazados no han realizado con éxito este aprendizaje, quizás por la interpretación que realizan de este contexto, que les lleva a confundir el juego de lucha con la verdadera agresión (Pellegrini, 1987; Dodge y cols. 1990).

En este sentido, Pellegrini (1988) encontró que el juego desordenado en los niños aceptados correlaciona con otros aspectos de la competencia social y les conduce al juego de reglas (ya que implica habilidades como toma de papeles recíprocos), sin embargo, en el caso de los niños rechazados, al no interpretarlo como un episodio alegre sino hostil, les conduce a la agresión.

6.6.4.- Atribución de la intención

Los sujetos agresivos tienden a interpretar situaciones sociales ambiguas como agresivas (Dodge, 1980; Dodge y Frame, 1982).

Por ejemplo, Dodge (1980) encuentra que los niños agresivos responden a circunstancias ambiguas (ser golpeado por detrás con un balón en el recreo)

como si el compañero hubiera actuado con intenciones hostiles, mientras que los niños no agresivos realizan inferencias más positivas y lo atribuyen a una conducta accidental.

Dodge y Frame (1982) concluyen que los niños agresivos poseen un sesgo atribucional que les hace interpretar las señales ambiguas de los compañeros como muestra de hostilidad, lo que a su vez, conduce a la agresión. Por otro lado, estos autores encuentran una tendencia por parte de los compañeros a atribuir con más frecuencia intenciones hostiles a los niños agresivos que a los no agresivos.

Sancillo, Plumert y Hartup (1989) indican que los niños agresivos atribuyen intenciones hostiles cuando la acción ambigua se dirige hacia ellos mismos, pero no cuando se dirige a otros.

El estudio de Dodge, Coie, Pettit y Price (1990) muestra que, al igual que los sujetos agresivos, los niños rechazados por sus compañeros suelen implicarse en conflictos agresivos cuando tiene lugar un incidente de provocación ambigua.

6.6.5.- Expectativas de la conducta de los demás

Waas (1988) sugiere que las experiencias sociales pasadas de los niños agresivos y rechazados pueden explicar la tendencia a realizar atribuciones hostiles ante circunstancias ambiguas. Se centra en estudiar el modo en que los niños evalúan la información social cuando hacen atribuciones causales. Encuentra que los niños rechazados, en ausencia de información social relevante, tienen altas expectativas negativas de la conducta de los demás. Sin embargo, cuando se les da información social sobre la que basar la atribución, estos niños son capaces de modificar sus atribuciones en función de la información en modo similar a los niños no rechazados.

No obstante, el alto nivel de expectativas hostiles manifestado por los niños rechazados es consistente con el modelo de agresión infantil propuesto por Dodge (1980). Cuando un niño rechazado experimenta excesivas interacciones negativas con sus iguales, responde cognitivamente esperando a su vez futuras interacciones negativas. Cuando esos niños se comportan de acuerdo con tales expectativas (a menudo con agresión defensiva) se consolida su reputación y

crece el rechazo. Estos sesgos en las expectativas y las experiencias en que se basan pueden interactuar formando un círculo vicioso entre el niño rechazado y sus compañeros, teniendo cada uno expectativas negativas del otro.

6.7.- CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS SOCIALES Y ADAPTACION SOCIAL

La relación entre el conocimiento social y la conducta interpersonal competente ocupa una posición central en los modelos recientes sobre la competencia social infantil. Las investigaciones sobre el conocimiento social de los niños populares e impopulares se han guiado por la hipótesis según la cual la conducta de los niños está regulada por las ideas que tienen sobre lo que pueden hacer en determinadas situaciones (Renshaw y Asher, 1982).

La metodología utilizada en la mayoría de los estudios que tratan de detectar las diferencias en el conocimiento de estrategias en función del nivel de adaptación social, consiste en presentar a los niños una serie de situaciones hipotéticas problemáticas y

pedirles que sugieran las posibles soluciones (Asher y Renshaw, 1981; Rubin y Daniels- Beirness, 1983; Gouze, 1987). Generalmente, los datos de estos estudios indican que los niños populares conocen estrategias aceptadas por la norma y amistosas, mientras que los niños de bajo estatus y agresivos tienden a sugerir estrategias que son clasificadas como extravagantes, negativas, vagas o agresivas (Ver Asher y Renshaw, 1981; Rubin y Krasnor, 1986).

6.7.1.- Trabajos sobre conocimiento de estrategias sociales y aceptación por los compañeros

Los estudios que examinan las diferencias en el conocimiento de estrategias de interacción con iguales entre niños populares e impopulares se han centrado tanto en las características cuantitativas como cualitativas. Actualmente se otorga mayor relevancia al análisis del contenido de dichas estrategias, ya que proporciona información más relevante sobre los déficits cognitivos asociados a la inadaptación social.

6.7.1.1.-Análisis cuantitativo: La capacidad para generar estrategias alternativas

Spivack y sus colaboradores (Spivack y Shure, 1974; Spivack, Platt y Shure, 1976) sugieren que un componente crítico de la competencia social es la capacidad para generar diversas soluciones a los problemas interpersonales.

Por ejemplo, Spivack y Shure (1974) examinaron la relación entre la capacidad de los preescolares para resolver conflictos hipotéticos por la posesión de objetos y la adaptación social. Los niños fueron juzgados por sus profesores como impulsivo-agresivos, altamente inhibidos o con adaptación social media. Para valorar el razonamiento social de los niños desarrollaron el Test de Resolución de Problemas Interpersonales para Preescolares (PIPS). Como medida dependiente tomaron el número total de estrategias generadas. Los autores encontraron que los niños inadaptados proponen menos estrategias para lograr su meta, las que se les ocurren contienen menos categorías, y suelen suponer respuestas más negativas para el mantenimiento de las relaciones sociales que los niños adaptados.

Los trabajos realizados posteriormente con sujetos de otras edades llegan a la misma conclusión. Richard y Dodge (1982) encontraron, en sujetos de 8 y 10 años, que los niños populares sugerían más cantidad de soluciones alternativas que los niños agresivos y los aislados (los cuales no difirieron). Del mismo modo, Asarnow y Callan (1985) en una muestra de preadolescentes (4º y 6º grado), concluyen que los niños evaluados positivamente por sus compañeros generan significativamente más soluciones alternativas para resolver conflictos interpersonales que los niños de bajo estatus sociométrico.

Sin embargo, los niños con baja aceptación por parte de sus compañeros no sólo poseen un déficit de tipo cuantitativo respecto a las estrategias que sugieren para lograr los objetivos interpersonales. Las investigaciones que analizan el contenido de tales estrategias proporcionan una indicación más precisa de la naturaleza del déficit cognitivo que caracteriza a estos sujetos.

6.7.1.2.- Análisis cualitativo del contenido de las estrategias

6.7.1.2.1.- Conocimiento de estrategias para iniciar amistades

En un trabajo diseñado con el fin de estudiar la relación entre el estatus sociométrico y el conocimiento de estrategias para establecer amistades, Gottman, Gonso y Rasmussen (1975) pidieron a niños de 8 y 9 años que supusiesen que el investigador era un nuevo compañero de clase del que querían hacerse amigo, y les sugirieron que representaran la mejor forma de conseguirlo. Observaron que los niños tienden a usar una secuencia de cuatro pasos para hacer amigos: saludar, preguntar o pedir información, hacer invitaciones y ofrecer información. Sin embargo, no todos los niños incluían en sus estrategias la secuencia completa. Al dividir a los sujetos en dos grupos en función del estatus sociométrico (basado en el número de nominaciones de amistad), vieron que los niños impopulares puntuaron significativamente más bajo en la medida del conocimiento de estrategias que los niños aceptados por sus compañeros, lo que indica que los niños de estatus sociométrico alto tienen un conocimiento más elevado sobre cómo hacer amigos que los niños de estatus sociométrico bajo.

6.7.1.2.2.- Conocimiento de estrategias prosociales

Ladd y Oden (1979) examinaron la relación entre el conocimiento de estrategias prosociales (específicamente cómo ayudar a un niño que lo necesita) y medidas de la aceptación por parte de los compañeros en niños de 9 y 11 años. Realizaron entrevistas individuales en las que se mostró a los niños una serie de dibujos que representaban tres situaciones sociales: unos compañeros están burlándose de un niño, un compañero grita a otro, y un niño tiene problemas con su tarea escolar. Las estrategias de los niños para prestar ayuda fueron codificadas en trece categorías generales (proponer una actividad alternativa (¿por qué no jugamos al balón?), distraer la atención del niño, consolar, agredir físicamente, insultar o agredir verbalmente, ordenar, solicitar la ayuda de un adulto, preguntar, negociar, etc.).

Encontraron, en conjunto, un alto nivel de consenso en las respuestas de los sujetos. Las tres categorías de respuesta más comunes fueron sugeridas por el 70% de los niños de tercer grado y por más del 60% de los niños de quinto grado. Sin embargo, los sujetos de bajo estatus sociométrico propusieron

estrategias "únicas" (aquellas no sugeridas por ningún otro niño en esa situación o no categorizables), lo que hace pensar que estos niños carecen del conocimiento sobre las normas compartidas por sus compañeros para ayudar a otro e interactuar adecuadamente, lo cual puede ser determinante de su baja aceptación.

6.7.1.2.3.-Conocimiento de estrategias para resolver problemas interpersonales

Los dos estudios que acabamos de describir se centraron en una única situación social (hacer amigos y ayudar a otro respectivamente). Posteriormente, los investigadores se plantearon si los niños impopulares conocen estrategias eficaces para determinadas situaciones y no para otras (por ejemplo, pueden poseer estrategias suficientes para iniciar amistades pero no para mantenerlas) (Renshaw y Asher, 1982), por lo que añadieron diferentes tipos de situaciones sociales en sus diseños de investigación.

A continuación comentamos cinco de los trabajos más representativos en este sentido, realizados con sujetos de diferentes edades.

Asher y Reshaw (1981) estudiaron en edades preescolares el contenido de las estrategias propuestas por niños populares e impopulares ante tres tipos de situaciones sociales: *iniciar relaciones con otro niño* (ej. conocer a compañeros en un nuevo colegio, hacer un nuevo amigo), *mantener las relaciones con otro niño* (ej. cooperar con un amigo, ayudarle), y *resolver conflictos* (ej. un compañero quita un juguete a otro, un invitado cambia de pronto el canal de la televisión). Las respuestas a cada situación fueron categorizadas de acuerdo a las estrategias que los niños sugirieron. Analizando si los niños de alto y bajo estatus sociométrico diferían en los tipos de estrategias mencionadas, vieron (al igual que Ladd y Oden, 1979) que, en general, ambos grupos propusieron estrategias similares para resolver las situaciones planteadas.

Sin embargo, el examen de las ideas sugeridas exclusivamente por cada grupo sociométrico permitió una mayor comprensión de los déficits cognitivos que poseen los niños impopulares. En las situaciones que implicaban iniciar o mantener relaciones, algunos niños impopulares sugirieron respuestas vagas como jugar, ayudarle o ser su amigo, cuando precisamente, la tarea consistía en especificar con detalle cómo conseguir

esos objetivos. Otras estrategias de los niños impopulares tenían un contenido inexplicablemente negativo, e implicaban consecuencias negativas para la relación. En contraste, las estrategias exclusivas de los niños populares eran mucho más específicas y de un elevado contenido prosocial. Por ejemplo, con el fin de mantener amistades, algunos niños populares propusieron regalar su coche de juguete a un amigo que no tiene, prestarle la bicicleta si la suya está estropeada, o ayudarle a llevar los libros. En las situaciones de conflicto, las ideas propuestas exclusivamente por los niños impopulares eran altamente agresivas, implicando ataque físico y destrucción de objetos (el juguete o la televisión). A su vez, recurrían con mayor frecuencia a la autoridad. Por el contrario, las ideas mencionadas únicamente por los niños populares eran asertivas a la vez que sofisticadas y no agresivas, proponiendo estrategias de persuasión y referencias a las normas sociales.

Con el fin de describir las respuestas de los niños a través de las distintas situaciones, Asher y Renshaw (1981) valoraron las estrategias en función de tres dimensiones: eficacia, asertividad y consecuencias para la relación. No encontraron diferencias en el grado de asertividad. Sin embargo, las estrategias de

los niños populares eran más eficaces y de mayores consecuencias positivas. Asher y Renshaw (1981) concluyen que las estrategias sociales más limitadas de los niños impopulares contribuye a una pobre aceptación por parte de sus compañeros.

Richard y Dodge (1982) identificaron a niños de 8 y 10 años como populares, aislados y agresivos, y se centraron en dos tipos de situaciones ecológicamente relevantes que requieren diferentes respuestas conductuales: cómo iniciar una amistad y cómo resolver un conflicto con un compañero de clase. Después de describir a los sujetos seis historias representativas de los dos problemas interpersonales, se les preguntaba cómo podían resolverlas, intentando que los niños sugirieran la mayor cantidad posible de estrategias para cada situación particular.

Al examinar las primeras soluciones sugeridas por los niños en cada situación, encontraron que los distintos grupos sociométricos no difirieron en cuanto a la eficacia de la solución propuesta inicialmente. Sin embargo, las posteriores estrategias variaron en función del estatus de los sujetos. Los populares continuaron generando soluciones eficaces, mientras que los otros grupos mostraron soluciones agresivas y poco

eficaces. Estos datos sugieren que la competencia social de los niños agresivos y aislados puede limitarse a la solución inicial, ya que si se les piden otras alternativas son incapaces de generar estrategias tan eficaces como los populares. Por otro lado, al pedir a los niños que evaluaran la eficacia de determinadas soluciones, no encontraron diferencias entre los grupos sociométricos. Es decir, los niños impopulares parecen tener un déficit en la capacidad para generar soluciones alternativas, pero no para evaluar las soluciones que se les presentan.

De igual modo, Asarnow y Callan (1985) examinaron la hipótesis de que los niños inadaptados tienen un menor conocimiento de estrategias sociales. Se centraron en niños de 4º y 6º grado a los que sus compañeros otorgaron un estatus sociométrico positivo o negativo. Valoraron el conocimiento de estrategias de resolución de problemas interpersonales presentando a los sujetos cuatro situaciones sociales (referentes a agresión física, conducta prosocial, oportunidad para la conducta prosocial y amistad). Como en los estudios anteriormente descritos, la tarea de los niños consistía en sugerir soluciones alternativas para resolver las diferentes situaciones sociales. Valoraron las estrategias mencionadas por los niños en función de

las siguientes categorías: a) agresión física (golpear o empujar); b) apelar a un adulto (llamar al profesor o a otro adulto); c) ignorar (no prestar atención); d) estrategias asertivas (intentar ejercer el control, ordenar o dirigir); e) estrategias positivas (conducta prosocial y respuestas amistosas); f) complejidad (una respuesta prosocial inusual refleja una estrategia compleja, por ejemplo, "Podría preguntar a los demás lo que piensan en un consejo de clase, tal vez el chico diría que lo sentía"); g) agresión intensa (una respuesta de agresión personalizada o inusualmente fuerte, por ejemplo, "Darle puñetazos en la cabeza"). Así mismo valoraron la evidencia de planificación, por ejemplo, respuestas que implican tener en cuenta posibles consecuencias, anticipación de obstáculos o referencias a reglas y normas sociales.

Los resultados indican que los niños con estatus social positivo sugieren estrategias significativamente más complejas y asertivas, y que implican una planificación más adaptativa y prosocial, mientras que los niños de estatus negativo sugieren más cantidad de estrategias de agresión intensa, y hacen planificaciones agresivas y de conducta inadaptada. Los autores concluyen que los niños de estatus social negativo carecen de un conocimiento específico respecto

a las estrategias asertivas, complejas y agresivas, y sugieren que el desconocimiento de la conducta socialmente aceptada puede contribuir a las pautas de conducta observada en los niños de estatus negativo.

Díaz-Aguado (1986) estudió el conocimiento de estrategias sociales en niños de segundo de preescolar y primero de E.G.B. Mediante una entrevista individual, administró a cada sujeto su "Cuestionario de Estrategias de Interacción Social", realizado a partir de un estudio sobre las interacciones espontáneas de los niños en condiciones naturales (Díaz-Aguado, 1983).

El cuestionario consta de ocho historias, representadas mediante unos dibujos, en las que se propone al niño que resuelva las situaciones que en ellas se plantean. Estas situaciones se refieren a iniciar relaciones, resolver conflictos, ayudar a otro niño y conseguir objetos. La valoración de las estrategias se realizó en base las dimensiones elaboración y agresividad (estrategias negativas en cuanto a sus consecuencias para la relación con el otro niño o agresivas), a partir de las cuales se calculó la medida en conocimiento social.

Los resultados muestran un conocimiento de

estrategias para interactuar con los iguales significativamente más elevado ($p < .001$) en los sujetos aceptados que en los rechazados. A su vez, se encontró una correlación positiva y altamente significativa entre dicho conocimiento y la comprensión del sistema escolar (comprensión de normas, roles y objetivos escolares).

Por último, Pettit, Dodge y Brown (1988) presentaron a niños preescolares de 4 y 5 años y de clase social baja, una serie de historias representativas de problemas sociales que debían solucionar. Cuatro de ellas implican la adquisición de un objeto (por ejemplo, conseguir el balón de otro niño), y tres se refieren al inicio de una amistad (cómo hacerse amigo de un nuevo compañero de clase). Midieron la proporción de soluciones agresivas o coercitivas y la proporción de soluciones prosociales que sugirieron los niños de diferentes estatus sociométrico. Encontraron que los niños populares propusieron más estrategias clasificadas como prosociales que los niños rechazados y de estatus medio.

Relacionando los resultados de estos estudios con el modelo evolutivo de las estrategias de negociación interpersonal de Selman (1980, 1984, 1986),

cabe decir que las estrategias propuestas por los niños impopulares (agresión física y verbal, posesividad, apelar a la autoridad, etc.), corresponden a los niveles inferiores del modelo: estrategias impulsivas y físicas (nivel 0) y estrategias unilaterales (nivel 1); mientras que las estrategias más positivas, cooperativas y prosociales de los niños populares pertenecen a los niveles superiores: estrategias recíprocas (nivel 2) y de colaboración (nivel 3).

6.7.1.3.- Conclusiones de los trabajos

En resumen, los resultados de los trabajos descritos en el apartado anterior indican que los niños impopulares, en relación a los populares:

- Tienen menor capacidad para generar diversas soluciones a los problemas interpersonales (Spivack y Shure, 1974; Spivack, Platt y Shure, 1976; Asarnow y Callan, 1985; Richard y Dodge, 1982; Pettit, Dodge y Brown, 1988).

- Tienden a sugerir estrategias únicas (Ladd y Oden, 1979).

- Conocen menos estrategias para iniciar y mantener amistades (Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975).

- Sugieren más estrategias agresivas e inoportunamente negativas (Asher y Renshaw, 1981; Richard y Dodge, 1982; Asarnow y Callan, 1985; Pettit, Dodge y Brown, 1988).

- Conocen menos estrategias positivas y prosociales (Ladd y Oden, 1979; Asher y Renshaw, 1981; Asarnow y Callan, 1985; Pettit y col., 1988).

- Utilizan más estrategias que apelan al adulto (Asher y Renshaw, 1981).

- Proponen estrategias poco sofisticadas, vagas e inmaduras (Asher y Renshaw, 1981; Asarnow y Callan, 1985).

- Sugieren estrategias de baja eficacia y de menores consecuencias positivas (Asher y Renshaw, 1981; Richard y Dodge, 1982; Putallaz, 1987).

- Respecto al grado de asertividad, Asher y Renshaw (1981) no encuentran diferencias entre los niños populares e impopulares, mientras que para otros

autores (Asarnow y Callan, 1985; Putallaz, 1987) los niños aceptados sugieren estrategias más asertivas.

Por tanto, las investigaciones previas han descrito diferencias entre los niños de alto y bajo estatus sociométrico en el conocimiento social ante situaciones hipotéticas. Sus resultados son consistentes con la idea de que los niños rechazados carecen del conocimiento de las estrategias sociales necesarias para una interacción adecuada, y éste déficit cognitivo puede conducir a no ser aceptado por sus compañeros.

6.7.2.-Percepción de las consecuencias de las estrategias sociales por los niños de alto y bajo estatus sociométrico

Rubin y Krasnor (1986) sugieren que los niños rechazados utilizan estrategias menos adaptativas que los populares porque no consideran las consecuencias de sus acciones.

Las interacciones sociales implican siempre más de una persona y, por consiguiente, el conocimiento social implica las expectativas sobre la conducta de

los otros (por ejemplo, los resultados o consecuencias de los actos), además del conocimiento de las propias conductas (estrategias y metas) (Stein y Goldman, 1981).

La importancia de ser consciente de las consecuencias de los propios actos para la comprensión de la conducta, ha sido reconocida desde hace tiempo (Goffman, 1969; Bandura, 1977; Dodge, 1986; Mead, 1934; Rubin y Krasnor, 1986; Spivack, Platt y Shure, 1976). Por ejemplo, Goffman (1969) propone que en la interacción social, los individuos analizan mentalmente las respuestas que esperan de los otros antes de implementar estrategias o conductas interpersonales específicas.

Bajo esta perspectiva teórica, investigar las expectativas de los niños de los resultados de su conducta (por ejemplo, cómo esperan que les respondan los compañeros y los adultos en los intercambios sociales), puede aumentar la comprensión de los orígenes de las relaciones problemáticas de los niños con sus iguales.

Sin embargo, son bastante recientes los trabajos empíricos sobre las consecuencias que esperan los niños de las conductas sociales, y la mayoría de

ellos se centran en la evaluación que realizan los sujetos de determinadas estrategias presentadas por el experimentador.

Por ejemplo, Deluty (1983) presentó a niños de 4Q a 6Q grado una serie de estrategias asertivas, sumisas y agresivas, y les pidió que seleccionaran aquellas que harían sentirse mejor tanto a ellos como a sus compañeros. Encontró que los niños agresivos escogieron más estrategias de agresión física que sus compañeros.

Asarnow y Callan (1985) encuentran que los impopulares evalúan más positivamente las estrategias agresivas y más negativamente las soluciones prosociales que los niños de alto estatus.

De modo parecido, Perry, Perry y Rasmussen (1986) hallaron que los niños agresivos, en relación a los no agresivos, confiaban que las conductas agresivas tuvieran como resultado unos beneficios más tangibles y una reducción del tratamiento aversivo por parte de sus compañeros.

Estos estudios sugieren que los niños con dificultades sociales, cuando se les pide que evalúen

los resultados de determinadas estrategias presentadas por el investigador, tienden a valorar de manera más favorable que sus compañeros las consecuencias de estrategias agresivas y hostiles.

Pero la evaluación de las estrategias y la consideración de las consecuencias que se esperan de ellas representan dos procesos socio-cognitivos diferentes (Crick y Ladd, 1990). La evaluación de las estrategias implica una valoración de la cualidad de las conductas sociales respecto a determinadas dimensiones (como asertividad, amabilidad, cordialidad, eficacia). En contraste, la consideración de los probables resultados de la conducta social implica la unión entre la estrategia (la causa) con su efecto (el resultado).

Los niños rechazados pueden diferir de los sujetos de otras situaciones sociométricas en la manera de comportarse porque esperan diferentes resultados de sus propias conductas. Por ejemplo, algunos niños rechazados pueden creer que las estrategias agresivas y disruptivas que tienden a utilizar en las interacciones con sus compañeros producen los resultados deseados. El estudio observacional de Coie (1987) apoyan esta idea. Coie encontró que los compañeros tienden a someterse a

un acto agresivo cuando éste es iniciado por un niño rechazado. Por tanto, a través de los contactos con sus compañeros, algunos niños rechazados pueden aprender que las conductas agresivas y hostiles dan buenos resultados, y pueden esperar consecuencias positivas de ese tipo de actos.

Crick y Ladd (1990) encontraron que los niños rechazados tienden a pensar que las estrategias poco amistosas (dar órdenes a un igual, amenazar) son instrumentalmente exitosas (consiguen lo que desean). De modo similar, Hart, Ladd y Burleson (1990) observaron que los niños que esperan consecuencias positivas de estrategias asertivas y poco amistosas son más rechazados por sus compañeros.

Todas estas investigaciones se centran en las expectativas que tienen los niños de las estrategias agresivas.

Crick y Ladd (1990) han estudiado los resultados que esperan los niños de tercer y quinto grado de distinto estatus sociométrico (populares, estatus medio, rechazados e ignorados) de seis tipos diferentes de estrategias: agredir físicamente, ordenar, apelar a las normas sociales, abandonar la situación, conformarse

(someterse a los requerimientos del otro) y llegar a un compromiso o solución intermedia.

Los resultados indican que los niños rechazados se diferencian de sus compañeros en las consecuencias que esperan de un tipo de agresión verbal "dar órdenes" (esperan resultados instrumentales positivos), pero no esperan mejores consecuencias que los niños socialmente adaptados de otros tipos de estrategias (llegar a un compromiso, ceder o abandonar la situación).

Por otro lado, los niños rechazados difieren de sus compañeros de mayor estatus en las expectativas de la agresión verbal, pero no de la agresión física. Es interesante anotar que la mayoría de los rechazados (el 72%), al igual que sus compañeros más aceptados, esperan que la agresión física conduzca al castigo por parte del adulto (un resultado sancionador, relativamente negativo). Esto muestra la importancia de diferenciar entre agresión física y verbal. Como sugieren Coie, Dodge y Kupersmidt (1991), la agresión física, incluso entre los niños rechazados, tiende a declinar cuando los niños crecen y, a menudo, se reemplaza por la agresión verbal, de naturaleza más sutil.

A su vez, los datos del estudio de Crick y Ladd (1990) indican que los niños rechazados están mucho más interesados en los resultados instrumentales que en las consecuencias para la relación que supongan las estrategias sociales. Esta idea se relaciona con los hallazgos de trabajos previos que han demostrado que los niños impopulares formulan metas sociales menos amistosas y menos orientadas a la relación que sus compañeros (Renshaw y Asher, 1983).

Los resultados también muestran que los sujetos populares, en relación a los ignorados y de estatus sociométrico medio, esperan resultados más positivos de las conductas que consisten en apelar a las normas sociales. Este dato es consistente con los estudios observacionales que han encontrado que los niños populares, en relación a sus compañeros, se implican en más actividades relacionadas con el mantenimiento de las normas sociales, como por ejemplo, recordar a los otros las reglas del juego (Coie y Kupersmidt, 1983). Los resultados favorables que esperan los niños populares de ese tipo de estrategias puede contribuir a que las utilicen más frecuentemente que sus compañeros en el grupo de iguales.

Por otro lado, los niños populares y

rechazados, aunque se diferencian, tienen también puntos en común. Por ejemplo, ambos grupos tienden más a estructurar o controlar las interacciones sociales que los niños ignorados y de estatus sociométrico medio (Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990). No sorprende, por tanto, que los niños de esos dos grupos esperen resultados más favorables que los otros niños de las conductas activas y de los tipos de estrategias más directivas como las órdenes y los intentos de llegar a un compromiso o solución intermedia.

6.7.3.- Conclusiones sobre las diferencias en el conocimiento de estrategias de interacción en función del grado de adaptación social

De los estudios revisados en este capítulo puede derivarse que los niños rechazados por sus compañeros, en relación a los populares, conocen estrategias:

- de consecuencias menos positivas para la relación: puesto que sugieren estrategias más agresivas e inoportunamente negativas (Asher y Renshaw, 1981;

Richard y Dodge, 1982; Asarnow y Callan, 1985; Pettit, Dodge y Brown, 1988); y menos prosociales (Ladd y Oden, 1979; Pettit, Dodge y Brown, 1988).

- *menos elaboradas*: proponen estrategias poco sofisticadas, vagas e inmaduras (Asher y Renshaw, 1981; Asarnow y Callan, 1985); y

- *menos eficaces*: sugieren estrategias de baja eficacia (Asher y Renshaw, 1981; Richard y Dodge, 1982; Putallaz, 1987).

- Respecto al grado de *asertividad*, las conclusiones son más complejas. Asher y Renshaw (1981) en su estudio realizado con preescolares y utilizando diferencia de medias como procedimiento estadístico, no encontraron diferencias entre los niños populares e impopulares en el nivel de asertividad de sus estrategias. Sin embargo, en el estudio en el que se basa la presente tesis (Royo, 1987), realizado también con preescolares pero utilizando análisis de diferencias de porcentajes, se encontró que los niños rechazados propusieron con mayor frecuencia que los populares estrategias más asertivas. Es posible que estas discrepancias se deban al procedimiento estadístico utilizado, ya que consideramos que las

puntuaciones medias pueden atenuar los datos impidiendo ver realmente las diferencias entre niveles de asertividad extremos.

7.-RELACION ENTRE ADAPTACION SOCIAL Y OTRAS VARIABLES PSICOSOCIALES

7.1.- INTRODUCCION

El creciente interés sobre los niños rechazados en el marco escolar como grupo de riesgo, se ha plasmado en la necesidad de reunir información sobre las experiencias subjetivas y las características psicológicas de estos niños, y sobre la relación entre el rechazo social y otras variables psicosociales (Cornell, Pelton, Bassin, Landrum y Ramsay, 1990; Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990).

Sin embargo, a pesar de las reconocidas dificultades de los niños impopulares en la interacción con los iguales (Parker y Asher, 1987; Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990), son pocas los trabajos dedicados a explorar el mundo subjetivo de los niños rechazados, sus evaluaciones de las relaciones interpersonales, y las cualidades personales que conducen a unas relaciones positivas con iguales.

7.2.- AUTOCONCEPTO Y ADAPTACION SOCIAL

Las investigaciones sobre las experiencias subjetivas de los sujetos en relación a su adaptación social, han encontrado un mayor aislamiento y soledad,

y un mayor nivel de ansiedad social en los niños con aceptación social baja y, especialmente, entre los sujetos rechazados por sus compañeros de clase (French y Waas, 1985; Asher, Hymel y Renshaw, 1984; Asher y Wheeler, 1985; Hymel y Franke 1985; Crick y Ladd, 1988).

Otros investigadores han descrito una asociación entre estatus sociométrico bajo y depresión (Vosk, Forehand, Parker y Rickard, 1982).

Esta descripción de los niños impopulares como ansiosos, deprimidos y socialmente aislados sugiere un bajo autoconcepto.

Se reconoce que, para el establecimiento de relaciones con iguales saludables, un factor crítico es la posesión de un autoconcepto positivo, y que mejorando éste, se puede favorecer la adaptación social (Cornell y cols., 1990; Waters, Noyes Vaughn y Risk, 1985; Paterson, Kupersmidt y Griesler, 1990).

Existe escasa información sobre cómo afecta la percepción de uno mismo en las interacciones sociales con iguales. Los datos de las investigaciones sobre el tema indican que las propias percepciones de la competencia social influyen en la conducta

interpersonal de modo que afecta a la cualidad de las relaciones entre compañeros (Goetz y Dweck, 1980; Wheeler y Ladd, 1982).

En este sentido, Cornell y cols. (1990) indican una relación causal interactiva, más bien que unidireccional, entre autoconcepto y estatus sociométrico: el autoconcepto representa la valoración de la persona, relativamente estable, de su propia valía y debilidades, y tal valoración se basa en la historia personal de éxitos y fracasos en las relaciones interpersonales. A su vez, esta autoevaluación influye en las expectativas y en las futuras conductas de la persona al interactuar con los otros. Sin embargo, en un ambiente poco familiar o relativamente nuevo, parece razonable asumir que la principal dirección de influencia va del autoconcepto al estatus sociométrico con iguales (Cornell y cols., 1990).

7.2.1.- Definición del autoconcepto

El autoconcepto se entiende como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, y se basa de forma directa en sus experiencias, en su

relación con los demás y en sus propias atribuciones (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). La mayoría de los autores defienden la multidimensionalidad del autoconcepto, dentro del cual cabe distinguir varios componentes, como son el autoconcepto académico, físico, social y emocional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Harter, 1982, 1985; Byrne, 1984; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988).

Respecto a la distinción entre autoconcepto y autoestima, algunos autores utilizan ambos términos indistintamente (Shavelson, y cols., 1976; Wylie, 1978), mientras que otros (Rosenberg, 1979; García Torres, 1983) aportan datos a favor de su diferenciación, aunque existe entre ellos una interdependencia, de forma que la autoestima depende del autoconcepto (García Torres, 1983). El autoconcepto se entiende como la idea que uno tiene de sí mismo, y la autoestima hace referencia a los sentimientos de estima de sí mismo.

7.2.2.- Diferencias en autoconcepto en función del estatus sociométrico

Las investigaciones que han estudiado la

relación entre la autoestima y la percepción de las relaciones sociales en función de la aceptación social en el aula de clase, han encontrado que, generalmente, los niños impopulares muestran una autoestima menor que sus compañeros, aunque los hallazgos no son totalmente consistentes (Boivin y Begin, 1989; Green, Forehand, Beck y Vosk, 1980; Harter, 1982; Kurdek y Krile, 1982). Por el contrario, otros autores hablan de una relación curvilínea, en vez de lineal, entre autoestima y aceptación social por los iguales (Reese, 1961; Kurdek y Krile, 1982), es decir, los niños con un nivel medio de autoestima son más aceptados por sus compañeros que los niños con niveles muy altos o muy bajos, lo que puede explicarse en relación al nivel moderado de asertividad y de motivación de logro que caracteriza a los niños populares (Díaz-Aguado, 1986).

Se ha visto que los niños que experimentan dificultades en la relación con los iguales tienden a mostrar una pauta de autopercepción generalmente negativa, que incluye la percepción de una baja competencia social, baja percepción de autoeficacia y expectativas negativas de las consecuencias sociales y de las evaluaciones de sus iguales (Hymel y Franke, 1985).

Boivin y Begin (1989) evaluaron la relación entre el estatus sociométrico y la percepción de la propia competencia en niños de 9 y 11 años. Encontraron que la percepción de sí mismo de los niños populares fue significativamente más positiva que la de los niños de estatus sociométrico medio en las dimensiones académica, social, atlética y autoestima. Respecto a los niños aislados no encontraron diferencias con los de estatus medio.

Por otro lado, los autores encontraron que no todos los niños rechazados mostraron una percepción de sí mismos negativa, sino que identificaron dos grupos: 1.-los que tienen un punto de vista positivo sobre ellos mismos (que mostraron una mayor autopercepción de la apariencia física y autoestima que los de estatus medio, y que no diferían en las otras dimensiones) y 2.-los que fueron más negativos sobre sí mismos que los de estatus medio en todas las dimensiones (académica, social, atlética, física, conductual y autoestima).

Patterson, Kupersmidt y Griesler (1990) estudiaron las experiencias subjetivas de niños de 3Q y 4Q grado en función del estatus sociométrico. En concreto, analizaron la percepción de la propia

competencia personal y la percepción de las interacciones con los otros (padres, profesores y amigos). Encontraron que los niños rechazados perciben las relaciones con sus padres como menos afectivas y satisfactorias que los niños populares y los aislados y, a su vez, perciben menos compañerismo en las relaciones con su mejor amigo que los niños de los otros grupos sociométricos. Respecto a la percepción de sí mismo, los niños rechazados y aislados se percibían como menos competentes conductualmente que los niños populares.

Cornell y cols. (1990) en un estudio con preadolescentes y adolescentes (de 5^o a 11^o grado escolar), examinaron la relación entre el autoconcepto y el estatus sociométrico entre iguales en dos marcos de interacción, uno académico (el grupo escolar) y otro no académico (un grupo de actividades). Como medida del autoconcepto utilizaron el *Self-Perception Profile for Children* de Harter (1985) y se centraron en cuatro aspectos: autoconcepto social, atlético, académico y apariencia física.

Estos autores encontraron que las puntuaciones en autoconcepto social son moderadamente predictivas del estatus sociométrico, y que el

autoconcepto social está más consistentemente relacionado con el estatus social entre compañeros que las otras facetas del autoconcepto.

Por otro lado, los datos de los estudios sobre el tema parecen indicar que se deben considerar las diferencias evolutivas, sexuales y contextuales en la importancia relativa de las distintas facetas del autoconcepto en la interacción y aceptación social, y en la adaptación socio-emocional (Frey y Ruble, 1987; Wheeler y Ladd, 1982, Cornell y cols., 1990).

7.2.2.1.- Diferencias evolutivas

Los trabajos evolutivos indican diferencias en el autoconcepto de los niños relacionadas con la edad, que sugieren un peso diferencial de las distintas dimensiones del autoconcepto a medida que el niño crece:

Las autoevaluaciones sobre la competencia académica son muy elevadas en preescolares y declinan posteriormente (Frey y Ruble, 1987). De igual forma, la evaluación de los niños de su propia competencia cognitiva y social se vuelve menos exagerada y más precisa y exacta con la edad (Asher, 1976; Brown, 1978).

Newcomb y Bukowsky (1983) hipotetizan que los niños mayores enfatizan la apariencia personal y las habilidades atléticas, en relación a la competencia académica, en la preferencia social hacia los compañeros.

Por otro lado, Schneider (1987) evidencia que la participación o implicación social juega un papel no perceptible en la aceptación social entre compañeros en 5º grado, pero aumenta su importancia en 8º y 10º grado. Schneider (1987) encuentra que el autoconcepto social para alguno de los niños parece ser menor al esperado por su elevado estatus sociométrico, y sugiere que la discrepancia puede diferir como función de la edad y el sexo de los sujetos. Desafortunadamente, los datos descriptivos mostrados no incluían correlaciones entre el autoconcepto social y el estatus sociométrico y no se pudo examinar el efecto interactivo de la edad, el sexo y el autoconcepto en el estatus sociométrico.

Los estudios evolutivos también indican que las autoevaluaciones de los niños se desarrolla desde estar basado en términos concretos, físicos, relacionados directamente con la conducta y dependientes del contexto, a estar basados en términos abstractos, psicológicos, relacionados con rasgos de la

personalidad e independientes del contexto (Damon y Hart, 1982; Harter, 1982; Eder, Gerlach y Perlmutter, 1987). A su vez, las dimensiones de la propia identidad se van estableciendo con la edad siguiendo este orden: 1º humanidades, 2º sexualidad, 3º individualidad y 4º continuidad (García Torres, 1984)

7.2.2.2.- Diferencias sexuales

Respecto al sexo, se ha evidenciado que las niñas expresan frecuentemente autoevaluaciones menos positivas que los niños (Frey y Ruble, 1987) y Patterson, Kupersmidt y Griesler (1990) encuentran que los niños se perciben a sí mismos como menos competentes socialmente con iguales que las niñas, y reconocen experimentar más conflictos con los profesores y con los amigos que éstas, las cuales perciben sus relaciones con profesores y amigos como más afectivas y satisfactorias.

7.2.2.3.- Diferencias contextuales

La percepción de autoeficacia es mayor en situaciones que poseen poca dificultad o riesgo

(Bandura, 1977), y en las situaciones sociales no conflictivas (Wheeler y Ladd, 1982).

7.2.3.- Percepción de la competencia social por los propios niños

La mayoría de las medidas del autoconcepto de los niños, como la escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris (1964), el inventario de autoestima de Coopersmith (1967) y la escala de competencia percibida para niños de Harter (1982), incluyen una subescala social basada en la evaluación de los niños de sus relaciones sociales, del nivel de popularidad y de su competencia social.

Para Wheeler y Ladd (1982) el concepto de competencia social percibida se ajusta al constructo de autoeficacia, definido como la creencia de que uno mismo puede ejecutar con habilidad la conducta requerida para producir los resultados deseados.

Estos autores encuentran que los niños que son aceptados en su grupo de compañeros y los niños que tienen un autoconcepto positivo, tienden a verse a sí mismos como más hábiles en las estrategias de

persuasión verbal en situaciones sociales no conflictivas.

Evidencian también que la percepción de autoeficacia social de los niños respecto a sus estrategias de persuasión verbal con iguales tiende a incrementar durante los últimos años de la escuela elemental. Los autores argumentan que el criterio de los niños para hacer juicios sobre su competencia social cambia durante este periodo de edad en función de su madurez cognitiva y de las crecientes demandas de su ambiente social.

7.2.4.- Relación entre competencia social y autoestima

Waters, Noyes, Vaughn y Riks (1985) indican que existe una relación empírica, además de conceptual entre competencia social y autoestima. En uno de sus estudios, tres experimentadores observaron a niños de preescolar (de 3 a 5 años) durante dos semanas, y posteriormente los describieron (en base a las observaciones) en función de los ítems de dos cuestionarios, y hallaron la puntuación en competencia social y en autoestima. Estos cuestionarios eran el

California Child Q-set, diseñado por Block y Block (1969) y compuesto por 100 ítems descriptivos de la personalidad y conducta de los niños preescolares, y el Preschool Q-set, desarrollado por Baumrid (1968) y compuesto por 72 ítems más específicamente relacionados con la competencia social y más orientados hacia las interacciones observables que hacia las descripciones psicológicas.

Los autores indican que las puntuaciones de los sujetos en competencia social y autoestima correlacionaron de forma muy elevada ($r = .95$, controlando el efecto de la deseabilidad social), de modo que los niños más competentes socialmente evidenciaron los niveles de autoestima más elevados. Waters y cols. (1985) se inclinan a aceptar esta alta correlación entre competencia social y autoestima en edades preescolares al considerar que esos constructos tienen raíces comunes en las relaciones de apego seguro y que, además, las experiencias adquiridas en las aulas preescolares son altamente relevantes y pueden ser fuentes de autoestima especialmente significativas a estas edades. Consideran a su vez, que cuando los niños crecen, la correlación entre competencia social y autoestima tiende a declinar.

7.2.5.- Relación entre la competencia percibida y la competencia real en función del estatus sociométrico

Existen datos que sugieren la posibilidad de que el autoconcepto de los niños rechazados esté menos relacionado con una valoración objetiva y precisa que el autoconcepto de los otros niños. Por ejemplo, Dodge encontró que los niños rechazados muestran un sesgo en el procesamiento de los indicadores sociales sobre la conducta de los otros (Dodge, 1980; Dodge y Frame, 1982) y lo mismo podría ocurrir respecto a las percepciones sobre sí mismo (Patterson, Kupersmidt y Isler (1990). Hymel (1986) y Ladd y Price (1986) encontraron que algunos niños sobrevaloran o, por el contrario, infravaloran su propia competencia cognitiva y social. Finn (1984) mostró que, aunque los compañeros tienden a nominar a los niños rechazados como enfadados e infelices, éstos no se describen a sí mismos como más malhumorados o desdichados que los otros niños. Estos hallazgos sugieren un sesgo en el procesamiento de la información sobre sí mismo en los niños rechazados.

En este sentido se ha indicado que la relación entre la percepción de la competencia de los niños y su competencia real suele ser de baja a

moderada (Ladd y Price, 1986; Wheeler y Ladd, 1982; Harter, 1982), y que algunos niños tienden a sesgar positivamente sus autoevaluaciones (Kagan, Hans, Markowitz, López y Sigal, 1982).

Boivin y Beguin (1989) estudiaron la relación entre la competencia percibida y la competencia real en sujetos rechazados. La competencia real fue valorada por el profesor centrándose en tres dimensiones: académica, atlética y conductual. Encontraron que alguno de los niños rechazados que fueron más negativos sobre sí mismos que sus compañeros en todas las dimensiones, fueron valorados por el profesor como menos competentes que los de estatus sociométrico medio *únicamente en la dimensión conductual*. Por otro lado, la valoración del profesor de alguno de los niños rechazados que tenían un punto de vista positivo sobre ellos mismos no fue superior a la valoración de los niños de estatus sociométrico medio. Los autores concluyeron que una parte de los niños rechazados infravaloran su propia competencia, mientras que otros la sobrevaloran (Boivin y Begin, 1989).

De forma parecida, Patterson, Kupersmidt y Griesler (1990) estudiaron la percepción de la propia competencia personal en función del estatus

sociométrico, en niños de 3º y 4º grado. Encontraron que los niños rechazados se perciben como menos competentes conductualmente que los niños populares. Sin embargo, al comparar la competencia subjetiva de los niños rechazados con otras medidas externas (valoración del profesor y de los compañeros), vieron que estos niños sobrevaloran su aceptación en el grupo de compañeros y su competencia social y conductual, aunque no la competencia académica.

Esta tendencia a exagerar la propia competencia social y conductual puede tener el objetivo de crear defensas protectoras contra realidades cuyo reconocimiento es demasiado doloroso para el niño (Alvarez y Adelman, 1986; Boivin y Begin, 1989), pero también, puede minar la motivación de cambio (Alvarez y Adelman, 1986), impidiendo al niño realizar los esfuerzos necesarios para interactuar de modo que sea aceptado por sus compañeros.

7.3.- ADAPTACION ESCOLAR Y ACEPTACION SOCIAL

Más del 30% de la población en edad escolar experimenta problemas de adaptación a la escuela que parecen tener efectos acumulativos (Ladd, 1990), por lo

que numerosos investigadores se han visto en la necesidad de identificar los factores que favorecen esta adaptación y de estudiarlos en edades tempranas con el fin de prevenirlos.

Cuando el niño llega por primera vez al colegio, debe superar numerosos cambios, atender a nuevas demandas y hacer frente a una serie, cada vez más compleja, de aspectos cognitivos e interpersonales: debe conseguir los objetivos académicos, debe aprender lo que el profesor, los compañeros y la institución esperan de él como alumno, y debe lograr la aceptación de sus compañeros de clase (Ladd y Price, 1987). En términos de Jakson (1968) la adaptación al sistema escolar supone cumplir dos tipos de currículums: el oficial y otro no tan explícito, el currículum oculto, que el alumno debe aprender de forma más sutil.

Recientes teorías de la adaptación escolar (ver Ladd, 1989) sugieren que el grado en que los niños se adaptan a esas nuevas demandas y se sienten cómodos en el ambiente escolar depende en gran parte del grado de apoyo que reciben de los profesores, padres y compañeros de clase.

Entre esas fuentes potenciales de apoyo, la

relación de los niños con sus compañeros juega un papel primordial (Ladd y Price, 1987; Díaz-Aguado, 1986, 1988; Parker y Asher, 1987; Kupersmidt y Coie, 1990). Las investigaciones han mostrado que la cualidad de las relaciones de los niños con sus compañeros de clase predice el abandono de la escuela, la manifestación de conductas disruptivas y el fracaso escolar en la adolescencia (Roff, Sells y Golden, 1972; Parker y Asher, 1987; Kupersmidt y Coie, 1990).

Es posible que los tipos de relación que los niños mantienen con sus compañeros de clase funcionen como un generador de estrés o de apoyo emocional y determinen el curso de la adaptación escolar (Ladd, 1990). Por ejemplo, Bernd y Perry (1986) han mostrado que los niños y adolescentes perciben a sus amigos de colegio como la principal fuente de apoyo, y los estudios realizados por Asher y sus colaboradores (Asher, Hymel y Renshaw, 1984; Asher y Wheeler, 1985), revelan que los niños que son rechazados por sus compañeros de clase se sienten muy solos en la escuela.

7.3.1.- Efectos positivos de las amistades entre compañeros de clase en la adaptación al sistema escolar

Un factor de gran relevancia para la adaptación escolar son las amistades que el niño mantiene con otros niños de su misma clase. Como ya hemos apuntado, el ingreso en la escuela requiere enfrentarse a un nuevo ambiente físico e interpersonal que puede ser estresante para los niños debido a la ausencia de los padres o de otras figuras de apego. Durante este período de transición al mundo académico, los vínculos cercanos con los compañeros (en especial, los amigos) pueden servir como "base de seguridad" desde la cual explorar el ambiente desconocido y enfrentarse a las nuevas exigencias (Schwarz, 1972; Ladd y Price, 1987). En relación con esta idea, Ladd y Price (1987) encontraron que los niños que asisten por primera vez al colegio con otros niños a los que ya conocen, son más aceptados y menos rechazados por sus compañeros tanto al comienzo como al final del curso escolar, desarrollan actitudes más positivas hacia la escuela, y muestran menores niveles de absentismo escolar.

En este mismo sentido, Howes (1988) indica que los niños que tienen pocos amigos en el colegio, bien porque no han sabido mantener sus amistades o porque no han tenido éxito en establecer otras nuevas, se ven privados de un contexto que favorece el desarrollo de estrategias de adaptación y que satisface

las necesidades afectivas y, con el tiempo, cabe esperar que este tipo de privación reduzca el interés, la motivación, la participación y el rendimiento del niño en la escuela.

7.3.2.-Importancia de la posición sociométrica en el aula de clase en la adaptación escolar

Otro aspecto de las relaciones de los niños con sus compañeros de clase que pueden afectar a la adaptación escolar, es su posición sociométrica dentro del grupo escolar. Lo consideramos como un punto diferente de las amistades escolares ya que recientes investigaciones sugieren que las amistades infantiles (relaciones diádicas) y el estatus sociométrico (relaciones grupales) se refieren a dos fenómenos diferentes que parecen cumplir funciones distintas, aunque en parte complementarias, en el desarrollo y socialización de los niños (Berndt y Ladd, 1989; Bukowski y Hoza, 1989; Ladd, 1988).

La posición social en el grupo de compañeros afecta a determinados aspectos de la vida escolar. Se ha evidenciado, por ejemplo, que a los niños

impopulares les resulta más difícil encontrar compañeros con quien estar en el recreo, tienen menos oportunidades para unirse en las actividades de juego, y cuando lo intentan suelen ser, a su vez, más rechazados, hasta el punto de pasar la mayoría del tiempo de actividad en actividad en busca de compañeros (Howes, 1988; Ladd, Price y Hart, 1988).

Por otro lado, los niños aceptados por sus iguales tienen una mayor adaptación escolar como demuestran los siguientes datos: los populares dedican más tiempo a la tarea escolar mientras que los impopulares se distraen mucho más (Gottman, 1977; Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975; Vosk, Forehand, Parker y Richard, 1982; Asarnow, 1983); los niños impopulares inician y reciben más cantidad de contactos negativos con el profesor (Asarnow, 1983); repiten curso, hacen novillos y suspenden con más frecuencias que los aceptados (Kupersmidt y Coie, 1990); existe una correlación positiva entre la popularidad y la "participación en las tareas propuestas por el profesor" (Moore, 1967), el éxito académico (Green, Forehand, Beck y Vosk, 1980; Vosk, Forehand, Parker y Richard, 1982; Krappman, 1985) y el rendimiento (Muma, 1965); mientras que la dependencia del adulto acompaña a un estatus sociométrico bajo (Putallaz y Gottman, 1981).

La posición social en el grupo de compañeros afecta también a los sentimientos de pertenencia o aislamiento (Asher y cols., 1984; Asher y Wheeler, 1985) y a las percepciones de competencia interpersonal (Bukowski y Hoza, 1989).

Además, parece que todas estas dificultades pueden surgir ya en los primeros cursos de escolarización. Ladd (1990), en su estudio con preescolares encontró que los niños rechazados por sus compañeros a principios de curso mostraron, al finalizar éste, percepciones de la escuela menos favorables, un mayor absentismo escolar y un nivel de rendimiento menor que los niños populares, aislados y de estatus sociométrico medio. Este autor concluye que las relaciones entre los compañeros de clase son un precursor de la posterior adaptación escolar y que las experiencias sociales negativas de los niños rechazados puede favorecer una actitud negativa hacia la escuela y disminuir la atención, la motivación y el rendimiento.

7.3.3.- Conocimiento de estrategias de interacción y adaptación a la escuela

Es evidente la necesidad de lograr que los

niños mantengan relaciones positivas con sus compañeros en el aula escolar y que consigan por lo menos un amigo. Tal y como documentamos en el tema 6, es posible que los niños rechazados tengan dificultades tanto en las relaciones grupales como en la diádicas (lo que, como acabamos de comentar presagia inadaptación escolar) por carecer de las estrategias sociales necesarias para una interacción social positiva con iguales. Además, la adaptación al sistema escolar está relacionada con este aspecto del conocimiento social. Díaz-Aguado (1986), en su estudio con niños de preescolar y primero de E.G.B., encontró que el conocimiento de estrategias de interacción con iguales correlaciona con varios aspectos de la adaptación escolar como son: la comprensión del sistema escolar, la evaluación que el profesor hace del niño como alumno, la oportunidad de sus intervenciones en clase y la aceptación por parte de los compañeros.

INVESTIGACION

1.-OBJETIVOS

1.- OBJETIVOS

1.1.- OBJETIVOS RESPECTO AL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DE LA EDAD, EL SEXO Y EL GRADO DE ADAPTACION SOCIAL

El objetivo general del presente trabajo es estudiar el conocimiento que poseen los niños sobre las estrategias de interacción con los compañeros en la infancia, y más concretamente, si existen diferencias en dicho conocimiento en función de la edad, del sexo y del grado de adaptación social de los sujetos.

Nos proponemos contribuir a delimitar en qué consiste la competencia social necesaria para ser aceptado por los compañeros, cuáles son los déficits cognitivos asociados al rechazo social, y proporcionar datos que permitan una evaluación precisa de esta deficiencia.

Para ello, nos planteamos realizar el estudio sobre el conocimiento de estrategias de interacción tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, es decir, basándonos en el nivel de madurez demostrado por los sujetos en cada dimensión del conocimiento de

estrategias sociales y en los tipos o categorías de estrategias más comunes en cada grupo.

Los objetivos específicos son los siguientes:

1.1.1.- Objetivos respecto a las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales

En primer lugar nos planteamos analizar las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales en función de la edad, del sexo y del estatus sociométrico de los niños, con el fin de:

* Comprobar si existe una evolución con la edad en las dimensiones del conocimiento de estrategias de interacción social, es decir, ver si dicho conocimiento aumenta conforme avanza la edad de los niños y si las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales tienen carácter evolutivo.

* Comprobar si existe un conocimiento diferencial según el sexo en las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales.

* Comprobar si existe algún origen cognitivo de la deficiencia social. Nos interesa comprobar si la inadaptación social está ligada a una baja competencia socio-cognitiva para interactuar con iguales y para resolver los conflictos que surgen en sus interacciones. Con este fin nos proponemos estudiar si existen diferencias en las dimensiones del conocimiento de estrategias en función del grado de adaptación social (medido a través del estatus sociométrico).

1.1.2.- Objetivos respecto a las situaciones de interacción y a las metas interpersonales específicas

Los trabajos realizados sobre el conocimiento de estrategias sociales se han basado en distintas situaciones de interacción ecológicamente relevantes (por ejemplo, iniciar y mantener amistades, disputas por objetos, integrarse en un grupo de juego, etc.). Sin embargo, han prestado escasa atención al tipo de situación en sí misma, ya que a partir de las estrategias sugeridas por el sujeto en cada una de ellas hallaban una única puntuación en conocimiento social. Por el contrario, las distintas situaciones parecen requerir distintas respuestas y puede haber

individuos que se desenvuelvan bien en algunas de ellas y muestren déficits en otras. Por este motivo, nos parece relevante hacer hincapié en el conocimiento social que poseen los niños para cada situación de interacción particular y para cada meta interpersonal concreta que estas situaciones plantean.

Nos proponemos, por tanto, analizar independientemente cuatro situaciones sociales (iniciar relaciones, ayudar a otro niño, conseguir objetos y resolver conflictos) y las ocho metas que ellas implican (descritas en la página 314), realizando a su vez dichos análisis en función de la edad, del sexo y del estatus sociométrico de los sujetos.

1.1.3.- Objetivos respecto a los tipos o categorías de estrategias

Con el fin de tener una idea más minuciosa sobre el conocimiento social de los niños para interactuar con sus iguales nos proponemos analizar cualitativamente las distintas categorías de estrategias sugeridas por los sujetos y conocer, de este modo, los tipos específicos de estrategias más comunes en cada grupo de edad, sexo y de estatus

sociométrico.

1.1.4.- Objetivos respecto al autoconcepto y la percepción escolar

Por otro lado, para reunir información sobre la relación entre la competencia socio-cognitiva, la aceptación social y otras características psicológicas de los niños aceptados y rechazados, nos planteamos estudiar dos variables psicosociales, concretamente el autoconcepto y la actitud escolar, que pueden estar relacionadas con el nivel de popularidad de los niños y con su conocimiento de estrategias sociales.

1.2.- OBJETIVOS RESPECTO AL CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS SOCIALES (DIAZ-AGUADO, 1986, 1988)

Como se explica en el apartado 3.3.1 (pag. 313), Díaz-Aguado (1986, 1988) ha elaborado un instrumento de medida del conocimiento social, el "Cuestionario sobre Conocimiento de Estrategias de Interacción", de gran sensibilidad para captar las deficiencias cognitivas que subyacen al rechazo y para

diseñar la intervención adecuada a cada sujeto particular. Como objetivo secundario, nos interesa aquí elaborar una versión reducida de dicho cuestionario que resulte más ágil como prueba de evaluación de la competencia cognitivo-social y de selección de sujetos de riesgo, así como avanzar en su validación. Por tanto, nos proponemos:

* Averiguar cuales de las ocho historias de interacción con iguales que plantea el cuestionario resulta más útil y eficaz a la hora de evaluar la competencia social de los niños rechazados. De este modo conseguiremos reducir la fase de aplicación y obtener una versión reducida excluyendo las cuatro historias que resulten menos relevantes.

* Averiguar cuales de las cuatro dimensiones del conocimiento de estrategias sociales discriminan mejor que las otras entre sujetos de alto y bajo estatus sociométrico y, por tanto, son más relevantes tanto para la selección como para la intervención con sujetos de riesgo. De este modo conseguiremos reducir la fase de evaluación de las estrategias excluyendo las dimensiones que resulten redundantes (si las hay) o menos significativas.

2.-HIPOTESIS

2.- HIPOTESIS

Las hipótesis que nos proponemos contrastar para conseguir los objetivos descritos anteriormente son las siguientes:

2.1.- Hipótesis sobre las diferencias evolutivas en el conocimiento de estrategias sociales:

- 1.- "A medida que avanza la edad, los niños conocen estrategias más elaboradas, más eficaces y de consecuencias más positivas para la relación".
- 2.- "A medida que avanza la edad, los niños proponen estrategias de un nivel de asertividad moderado".
- 3.- "A medida que avanza la edad, los niños tienen un mayor conocimiento de estrategias sociales (medido a través del conocimiento social global) para iniciar relaciones, ayudar a otro niño, resolver conflictos y conseguir objetos".

- 4.- "A medida que avanza la edad, los niños tienen un mayor conocimiento de estrategias sociales (medido a través del conocimiento social global) para lograr las metas interpersonales estudiadas".
- 5.- "A medida que avanza la edad, los niños sugieren en mayor porcentaje los tipos de estrategias que implican mayor reciprocidad y sofisticación, como son, las peticiones con argumentos, las soluciones intermedias, los intercambios, las amenazas y las estrategias específicas a la situación".

2.2.- Hipótesis sobre las diferencias sexuales en el conocimiento de estrategias sociales:

- 6.- "Las niñas conocen estrategias más elaboradas, más eficaces y de consecuencias más positivas para la relación que los niños".
- 7.- "Los niños conocen estrategias más asertivas que las niñas".
- 8.- "Las niñas poseen un mayor conocimiento de estrategias que los niños (medido a través del

conocimiento social global) para iniciar relaciones sociales, resolver conflictos, ayudar a otro niño y conseguir objetos".

9.- "Las niñas poseen un mayor conocimiento de estrategias que los niños (medido a través del conocimiento social global) para lograr las metas interpersonales planteadas".

10.- "Existen diferencias significativas en función del sexo en los tipos de estrategias más frecuentemente sugeridos: los varones proponen en mayor proporción que las niñas estrategias que implican agresión e imposición física".

2.3.- Hipótesis sobre las diferencias en el conocimiento de estrategias sociales en función del estatus sociométrico:

11.- "Los niños rechazados por sus compañeros conocen estrategias menos elaboradas, menos eficaces y de consecuencias menos positivas para la relación que los niños populares".

- 12.- "Las estrategias propuestas por los niños rechazados son más asertivas que las propuestas por los populares."
- 13.- "Los niños populares poseen un mayor conocimiento de estrategias (medido a través del conocimiento social global) para iniciar relaciones, ayudar a otro niño, resolver conflictos y conseguir objetos que los niños rechazados".
- 14.- "Los niños populares tienen un mayor conocimiento de estrategias (medido a través del conocimiento social global) para conseguir los objetivos interpersonales que los rechazados".
- 15.- "Los niños rechazados proponen un mayor porcentaje de estrategias que implican agresión, tanto verbal como física, que los populares".
- 16.- "Los niños populares tienen un autoconcepto más elevado que los rechazados".
- 17.- "Los niños populares tienen una percepción de la escuela más positiva que los niños rechazados".

Respecto a los sujetos de estatus sociométrico medio, son pocos los trabajos que han estudiado las características psicosociales de estos niños, puesto que la mayoría se han centrado en los grupos sociométricos extremos (populares y rechazados), y no permiten plantear hipótesis concretas sobre su conocimiento de estrategias de interacción con iguales ni sobre su autoconcepto y percepción escolar. Sin embargo, si nos proponemos estudiar de manera exploratoria las diferencias existentes entre estos niños y los de las otras dos situaciones sociométricas en las variables mencionadas.

Del mismo modo, nos proponemos también explorar si existen correlaciones significativas entre las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales (elaboración, eficacia, consecuencias para la relación y asertividad), el autoconcepto de los niños y su percepción del sistema escolar.

3.-METODO

3.- METODO

3.1.- SUJETOS

La muestra estudiada está constituida por 307 sujetos de edades comprendidas entre los 4 y los 10 años y que se agrupan del siguiente modo: 57 sujetos de preescolar (29 de primero y 28 de segundo) y 50 sujetos de cada uno de los cursos incluidos entre 1º y 5º de E.G.B. Respecto al sexo, se encuentra la siguiente distribución: 25 niños y 25 niñas de cada curso de E.G.B., 15 niños y 14 niñas de 1º de preescolar y 14 niños y 14 niñas de 2º de preescolar.

Se eligieron estas edades con el fin de llevar a cabo un estudio lo más exhaustivo posible sobre el desarrollo del conocimiento de las estrategias de interacción entre iguales y, sobre todo, al considerar que estas estrategias comienzan a adquirirse en el período preescolar (cuando el niño inicia relaciones continuadas con sujetos de su misma edad) y que a partir de ese momento el conocimiento social, interpersonal y de uno mismo experimentan un considerable progreso.

La elección de los colegios se realizó en

base a los siguientes criterios: que todos ellos fueran mixtos (para poder analizar diferencias sexuales) y que sus alumnos pertenecieran a la misma clase social (clase media) con el fin de evitar su efecto en el desarrollo (Kagan, 1978) y en la adaptación social (ya que la clase social correlaciona con el estatus sociométrico (Díaz-Aguado, 1986)).

Los centros escolares a los que pertenecían los niños son: Jardín de Infancia Riomar, C.P. Andrés Segovia, C.P. Margarita Xirgu y C.P. Fernando el Católico, todos ellos de Madrid.

3.2.- PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se llevó a cabo en los meses de enero a mayo de 1989. A los sujetos se les aplicaron las siguientes pruebas (en el apartado sobre los instrumentos de medida se incluye la descripción de cada una de ellas):

1.- En primer lugar, para estudiar el conocimiento que poseen los niños sobre las estrategias de interacción social con iguales se llevó a cabo, con cada uno de los sujetos, una entrevista individual en

la que se les pasó el "Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Interacción" de Díaz-Aguado (1986, 1988). Esta prueba se administró siguiendo las bases del método clínico propuesto por Piaget con el fin de explorar la estructura del razonamiento infantil. La duración de cada entrevista varió de unos tres cuartos de hora a una hora aproximadamente, dependiendo de la edad de los sujetos, y todos los niños fueron entrevistados por la misma persona.

El cuestionario sobre el conocimiento de estrategias consta de cuatro situaciones sociales ecológicamente relevantes (iniciar relaciones, ayudar a otro niño, resolver conflictos y conseguir objetos) compuestas, a su vez, por ocho historias, cada una de las cuales representa un objetivo interpersonal concreto. Entre las cualidades de esta medida del conocimiento social cabe destacar su correlación con la adaptación social y con la conducta y su sensibilidad para captar las deficiencias cognitivas subyacentes al rechazo, diseñar la intervención concreta con cada sujeto y captar los cambios producidos (Díaz-Aguado, 1988).

2.- En segundo lugar, como medida de la adaptación social y para seleccionar a los niños

populares y rechazados, se utilizó una metodología múltiple, con el objetivo de lograr una comprensión más precisa de la situación del niño entre sus compañeros y de cómo es percibido por ellos. Los dos instrumentos aplicados con este fin son: 1.- el "Cuestionario Sociométrico" de Díaz-Aguado (1986), que consta de dos partes: a) el método de las nominaciones; b) el método del "adivina quién es" y 2.- el "ranking sociométrico" o método de las puntuaciones (Díaz-Aguado, 1986). Todas estas medidas han resultado de gran utilidad en investigaciones anteriores, proporcionando información complementaria y no redundante (Díaz-Aguado, 1986, 1988).

3.- En tercer lugar, como medida del autoconcepto, se utilizó la Escala de Autoconcepto para Niños" de Piers-Harris (1969), que consta de 80 ítems y permite analizar seis factores: intelectual o académico, conductual, apariencia física, ansiedad, popularidad-sociabilidad y felicidad-satisfacción. Se eligió esta prueba por ser una de las más utilizadas en las investigaciones sobre las auto-evaluaciones de los niños en estas edades.

4.- Por último, como medida de la percepción de la escuela se utilizó la "Escala de Percepción y

Aceptación Escolar" de Díaz-Aguado, Alía y Baraja (1988), que consta de 37 ítems y hace referencia a los siguientes aspectos: a) motivación hacia la tarea de aprendizaje; b) motivación de los niños hacia las asignaturas; c) relación del niño con los compañeros; d) relación del niño con el profesor; e) tratamiento discriminatorio por parte del profesor; y f) poder de toma de decisiones.

Las pruebas sociométricas, la escala de autoconcepto y el cuestionario de percepción y aceptación escolar fueron administrados de forma colectiva en 3º, 4º y 5º de E.G.B. y de forma individual en 1º y 2º (a causa de la edad de los niños). No se aplicaron a los preescolares debido a la escasa fiabilidad y validez de los autoinformes en esas edades, por lo que el estudio de estas variables se realizó con los 250 sujetos pertenecientes a los cursos comprendidos entre 1º y 5º de E.G.B. El cuestionario sobre el conocimiento de estrategias sociales sí se administró a los preescolares al considerar que no se trata de una prueba de autoinforme, sino de resolución de problemas interpersonales. Por ello, los análisis sobre las diferencias en conocimiento de estrategias en función de la edad y el sexo se llevaron a cabo con los 307 sujetos de la muestra total.

3.2.1.- Valoración de las estrategias sociales

La valoración de las estrategias de interacción se llevó a cabo tanto cuantitativa como cualitativamente.

3.2.1.1.- Valoración cuantitativa:

La evaluación cuantitativa de cada estrategia se realizó teniendo en cuenta las cuatro dimensiones del conocimiento social. Cada una de estas dimensiones fue valorada según una escala de cinco grados o niveles, correspondiendo los niveles inferiores al grado más bajo de elaboración, eficacia, consecuencias para la relación y asertividad respectivamente, y los niveles superiores al grado más elevado de dichas dimensiones.

La descripción de las dimensiones es la siguiente:

1.- Dimensión elaboración: Depende del nivel de conocimiento psicosocial que refleje y del número de actos intermedios que suponga para lograr el objetivo. Va desde estrategias muy directas y rudimentarias (por

ejemplo quitar directamente el obstáculo, agredir físicamente, recurrir al adulto para que resuelva la situación, peticiones sin argumento para convencer) hacia estrategias mucho más indirectas y sofisticadas (intercambios complejos, soluciones intermedias, negociación del estatus, etc.).

2.- Dimensión eficacia: Se refiere al grado en que cabe esperar que la estrategia contribuya a lograr el objetivo propuesto. En un polo se sitúan las estrategias ineficaces (como recurrir a la fuerza y renunciar a convencer, abandonar la situación, estrategias imposibles de realizar o que tienen el efecto contrario, etc.) y en el otro polo las estrategias con alto grado de eficacia (argumentos muy relevantes y convincentes, ofrecer un intercambio ventajoso para el otro, crear un contexto de interacción favorable para la consecución del objetivo, etc.).

3.- Dimensión consecuencias positivas para la relación y para el otro. Se extiende desde consecuencias claramente negativas (agresión física o verbal, imposición por la fuerza o con engaño, informar al adulto con la intención de que se castigue o riña al otro niño, etc.) hasta consecuencias muy positivas

(ofrecer una clara ventaja o un estatus superior, animarle o alabarle, etc.).

4.- Dimensión asertividad: Se define como el grado en que el sujeto intenta controlar activamente la situación y está estrechamente relacionada con el estatus que se otorga a sí mismo como protagonista de la acción y con la seguridad que en ella manifiesta. Se extiende desde una ausencia total de asertividad (sumisión, pasividad, inmovilidad) hasta estrategias muy asertivas, como imponer por la fuerza la propia voluntad, otorgarse claramente un estatus superior o proponer un cambio brusco de actividad.

Cada estrategia mencionada por los niños recibió cuatro puntuaciones (de 1 a 5 según el nivel que le corresponda de cada dimensión). En la página 18 del anexo figuran los criterios utilizados para la valoración de las estrategias sociales.

Posteriormente, se calculó la puntuación media que cada sujeto alcanza en cada una de las dimensiones, y se halló la puntuación en "conocimiento social global", tanto para cada situación de interacción como para cada objetivo interpersonal concreto. La puntuación en conocimiento social global

se calculó según la siguiente fórmula: \bar{x} en elaboración + \bar{x} en eficacia + \bar{x} en consecuencias para la relación (obtenidas a partir de las estrategias sugeridas para cada situación o para cada objetivo según corresponda). Esta medida no incluye asertividad ya que esta dimensión no tiene una relación lineal con la adaptación social, como ocurre con las dimensiones anteriores.

A) considerar que las puntuaciones medias en la dimensión asertividad pueden atenuar los resultados, impidiendo ver realmente la existencia de diferencias entre los niveles de asertividad extremos, se calculó también el porcentaje de estrategias correspondientes a cada uno de los cinco niveles que componen esta dimensión.

Por tanto, las medidas cuantitativas utilizadas son las siguientes:

- puntuación media en la dimensión elaboración.
- puntuación media en la dimensión eficacia.
- puntuación media en la dimensión consecuencias positivas para la relación.
- puntuación media en la dimensión asertividad.
- porcentaje de estrategias correspondientes a

- cada uno de los niveles de asertividad.
- puntuación en conocimiento social global de cada situación de interacción.
- puntuación en conocimiento social global de cada objetivo interpersonal.

3.2.1.2.- Valoración cualitativa:

Respecto a la valoración cualitativa, cada estrategia fue clasificada en función de un sistema de 11 tipos o categorías. Se escogieron estos tipos en base a las sugerencias de estudios anteriores (Ladd y Oden, 1979; Asher y Renshaw, 1981; Asarnow y Callan, 1985; Selman y cols., 1986; Putallaz, 1987; Pettit, Dodge y Brown, 1988) y por considerar que sintetizan bien la naturaleza de las conductas sugeridas por los niños para conseguir las metas sociales. A continuación se expone su descripción, así como ejemplos aclaratorios:

1.- Petición directa: se refiere a la simple expresión de la necesidad o el deseo de lograr el objetivo o a conductas equivalentes como llorar, enfadarse o repetir la petición, sin incluir ningún argumento para convencer. Ejemplos: Historia 1:

"Decirle que sea su amiga"; Historia 3: "Decirle que se lo dé"; Historia 4: "Pedirle que juegue con él"; Historia 7: "Suplicarles".

2.- Petición con argumentos o razonamientos:

peticiones que se diferencian de las anteriores por incluir, al menos, un argumento o razonamiento para convencer, ya sea simple o complejo. Ejemplos: Historia 1: "Decirle ¿quieres ser mi amigo? Soy nuevo en este colegio y todavía no tengo ningún amigo. ¿Quieres serlo tú?"; Historia 3: "Decirle que no hay que quitar las cosas". Historia 5: "¿Puedo jugar que estoy aburrida y no tengo con quién jugar?"; Historia 8: "No os riáis de él, que es más pequeño que vosotros".

3.- Abandono del objetivo: conductas que suponen el abandono de la situación y del objetivo propuesto. Ejemplos: Historia 1: "Que juegue él sólo"; Historia 5: "Irse con otros niños"; Historia 6: "Aguantarse".

4.- Recurrir a otro: recurrir a otra persona, generalmente un adulto, para que medie en el conflicto o resuelva la situación. Ejemplos: Historia 2: "Decirle a otro niño que le consuele"; Historia 3: "Decírselo a la señorita"; Historia 4: "Llamar a su madre y decirle

que no quiere jugar"; Historia 7: "Llamar a su hermano mayor para que se lo quite".

5.- Agresión o imposición física: se refiere al intento de conseguir el objetivo agrediendo físicamente al otro niño, imponiéndose por la fuerza o quitando directamente el objeto sin incluir ningún otro recurso. Ejemplos: Historia 3: "Darle un puñetazo"; Historia 4: "Apagar la tele"; Historia 6: "Quitarle uno e irse corriendo"; Historia 7: "Pegarles y quitárselo".

6.- Amenazas: el sujeto trata de conseguir el objetivo amenazando al otro niño, ya sean estas amenazas simples o complejas e impliquen o no agresión física. Ejemplos: Historia 3: "Si no me lo das, se lo digo a la señorita"; Historia 4: "Si no juegas conmigo, cuando a ti te regalen algo yo tampoco jugaré"; Historia 5: "Si no me dejáis jugar, no soy vuestro amigo"; Historia 6: "Si no me das un caramelo, te pego una paliza y te rompo los dientes".

7.- Intercambios: intercambiar, prestar o regalar objetos u ofrecer una actividad alternativa a cambio. Ejemplo: Historia 1: "Prestarle sus cosas para que sea su amiga"; Historia 4: "Regalándole un juguete que le guste mucho"; Historia 6: "Cambiarle un caramelo

por un chicle"; Historia 6: "Si me das un caramelo jugaré contigo siempre que quieras".

8.- Solución intermedia: estrategias que suponen una solución intermedia a los conflictos o situaciones planteadas. Ejemplos: Historia 4: "Vemos la tele un rato y luego jugamos los dos"; Historia 7: "Decirles que repartan un trozo para cada uno de los cuatro"; Historia 3: "Te dejo la muñeca un poco y luego jugamos las dos juntas".

9.- Estrategias inadecuadas: estrategias que resultan totalmente inadecuadas a la situación o al objetivo, imposibles de realizar o exageradas para el objetivo concreto. Ejemplos: Historia 2: "Insultarle" (para consolarle); Historia 4: "Peinarla" (para que juegue con ella); Historia 5: "Molestarles hasta que se hartan y le dejen jugar"; Historia 3: "Que le regale un coche de verdad, como el de su padre".

10.- Estrategias generales: se incluyen en esta categoría todas aquellas estrategias que son adecuadas a la situación, pero que resultan demasiado generales o poco específicas y que no pertenecen claramente a ninguna de las categorías descritas anteriormente. Ejemplos: Historia 1: "Jugar con él",

"Estar con él", "Hacerle caso", "Portarse bien con él";
Historia 3: "Ser su amiga".

11.- Estrategias específicas: se diferencian de las anteriores en que, siendo también adecuadas a la situación, resultan mucho más específicas para el objetivo concreto. Ejemplos: Historia 1: "Acompañarle a su casa", "Cuando esté triste animarle y consolarle", "Hacerle favores cuando necesite algo"; Historia 2: "Acariciarle y contarle un cuento que le guste"; Historia 5: "Decir una adivinanza que sea muy fácil y divertida".

Todas las estrategias (6.661 en total) fueron evaluadas y clasificadas por la autora de esta tesis. Las estrategias del 20% de los protocolos de respuesta (elegidos aleatoriamente) fueron también valoradas por una segunda persona que no conocía la edad, el sexo ni el estatus sociométrico de los sujetos. La fiabilidad de la corrección respecto a cada dimensión del conocimiento social, calculada mediante correlaciones de Pearson, fue: elaboración .96; eficacia .94; consecuencias para la relación .95; asertividad .91. El índice de acuerdo en la clasificación de cada tipo de estrategias, calculado según el método propuesto por Cohen (1960) fue el siguiente: petición directa .99;

petición con argumentos .98; abandono del objetivo .99; recurrir a otro 1.00; agresión o imposición física .99; amenazas 1.00; intercambios .98; soluciones intermedias .97; estrategias inadecuadas .96; estrategias generales .98; estrategias específicas .98.

3.2.2.- Selección de los sujetos populares, rechazados y de estatus sociométrico medio

La selección de los sujetos se realizó en base a las puntuaciones obtenidas en las pruebas sociométricas. Concretamente se utilizaron dos medidas: el "ranking" (que constituye un índice de la aceptación media entre los compañeros de clase), y "diferencia de nominaciones" (que, como se expone en la página 325, se refiere a la diferencia entre "nominaciones positivas" y "nominaciones negativas", donde "nominaciones positivas" es la suma de las puntuaciones obtenidas en las categorías "elecciones, impresión de elector y atributos positivos", y "nominaciones negativas" es la suma de las categorías "rechazos, impresión de rechazo y atributos negativos". De este modo, esta variable recoge tanto los datos sociométricos de cada sujeto como la percepción social por parte de sus compañeros y

la impresión que produce en ellos).

Se consideró a un sujeto como rechazado por sus compañeros cuando su puntuación en el "ranking" quedaba por encima del percentil 75 y, al mismo tiempo, su puntuación en "diferencia de nominaciones" quedaba por debajo del percentil 25 respecto a la muestra total. Siguiendo este procedimiento se identificaron 37 sujetos rechazados (7 de 1Q de EGB, 8 de 2Q de EGB, 8 de 3Q de EGB, 8 de 4Q de EGB y 6 de 5Q de EGB.).

Por el contrario, se consideró a un sujeto como popular en su aula cuando su puntuación en "ranking" quedaba por debajo del percentil 25 y, al mismo tiempo, su puntuación en "diferencia de nominaciones" quedaba por encima del percentil 75. De este modo se identificaron 37 sujetos populares (6 de 1Q de EGB, 7 de 2Q de EGB, 10 de 3Q de EGB, 7 de 4Q de EGB y 8 de 5Q de EGB.).

Los niños que no cumplieron los criterios para ser considerados como populares o como rechazados por sus compañeros se incluyeron en la categoría de estatus sociométrico medio.

Inicialmente nos propusimos analizar también

el conocimiento social de niños ignorados y de niños controvertidos, pero, en toda la muestra de la que consta nuestro estudio, sólo se identificaron como ignorados 5 niños (un 20%) y como controvertidos 3. Consideramos que el número de sujetos de ambas categorías es insuficiente para llevar a cabo un estudio fiable, por lo que fueron retirados del análisis.

3.3.- INSTRUMENTOS DE MEDIDA

3.3.1.- CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE INTERACCION ENTRE IGUALES (Díaz-Aguado, 1986, 1988)

3.3.1.1.- Descripción:

La elaboración de este instrumento se basó en un estudio exploratorio sobre las interacciones espontáneas entre iguales durante el recreo (Díaz-Aguado, 1983), a través del cual se pudo conocer cuáles son los objetivos más frecuentes que los niños se proponen, qué estrategias utilizan para lograrlos y cuáles son los resultados que obtienen con ellas.

El cuestionario está compuesto por ocho historias que plantean determinadas situaciones problemáticas en una relación con iguales. Dichas situaciones consisten en:

- 1.- Iniciar relaciones (historias nº: 1, 4 y 5)
- 2.- Ayudar a otro niño (historias nº: 2, 7 y 8)
- 3.- Resolver conflictos (historias nº: 3, 4 y 7)
- 4.- Conseguir objetos (historias nº: 3, 6 y 7)

A su vez, cada historia representa un objetivo interpersonal concreto que el niño debe tratar de conseguir:

- Historia 1: conseguir la amistad de un compañero de clase.
- Historia 2: consolar a un niño más pequeño.
- Historia 3: conseguir la devolución de un juguete que le han quitado.
- Historia 4: convencer a un hermano que está viendo la televisión para que juegue.
- Historia 5: conseguir integrarse en un grupo de juego ya formado.
- Historia 6: conseguir que otro niño le regale un caramelo.
- Historia 7: convencer para que unos niños le

devuelvan el bocadillo a otro.

- Historia 8: conseguir que unos niños dejen de reírse de otro más pequeño.

3.3.1.2.- Aplicación:

Se aplica mediante una entrevista individual presentando verbal y gráficamente las situaciones y tratando que el niño sugiera los medios (estrategias) que puede utilizar para alcanzar cada uno de los objetivos, siguiendo, en este sentido, las bases del método clínico propuesto por Piaget.

El procedimiento de aplicación es el siguiente:

A.- Se describe al niño la primera historia y se le presenta la lámina gráfica correspondiente, haciendo coincidir el sexo de los protagonistas con el del niño entrevistado.

B.- Se le pregunta qué puede hacer el protagonista de la historia para resolver la situación planteada, con el fin de que manifieste las estrategias que conoce para solucionar los conflictos

interpersonales propuestos.

C.- Después de cada una de las estrategias que el niño sugiere se le hace reflexionar sobre ella, haciéndole las siguientes preguntas:

- 1.- Por qué cree que es eficaz, por qué piensa que de ese modo conseguirá el objetivo.
- 2.- Qué consecuencias cree que tendrá para el protagonista, para el otro niño y para la relación entre ambos (qué pensará el otro niño, qué pasará después, etc).
- 3.- Si ha puesto en práctica dicha estrategia o ha visto a alguien que lo hiciera.

D.- Se continúa preguntando al niño qué mas cosas puede hacer hasta estar seguro de que no conoce ninguna otra estrategia para resolver la historia en cuestión.

E.- Una vez que el niño deja de proponer estrategias, se pasa a las siguientes historias utilizando el mismo procedimiento.

3.3.1.3.- Evaluación:

La evaluación de las estrategias se realiza teniendo en cuenta las cuatro dimensiones del conocimiento de estrategias de interacción. Cada una de estas dimensiones es valorada según una escala de cinco grados o niveles, correspondiendo los niveles inferiores al grado más bajo de elaboración, eficacia, consecuencias y asertividad respectivamente, y los niveles superiores al grado más elevado de dichas dimensiones. Es importante considerar que la puntuación en cada dimensión se otorga en función del objetivo específico que plantea cada historia.

La descripción de las dimensiones es la siguiente:

1.- Dimensión elaboración: Depende del nivel de conocimiento psicosocial que refleje y del número de actos intermedios que suponga para lograr el objetivo. Va desde estrategias muy directas y rudimentarias (por ejemplo quitar directamente el obstáculo, agredir físicamente, recurrir al adulto para que resuelva la situación, peticiones sin argumento para convencer) hacia estrategias mucho más indirectas y sofisticadas (intercambios complejos, soluciones intermedias,

negociación del estatus, etc.).

2.- Dimensión eficacia: Se refiere al grado en que cabe esperar que la estrategia contribuya a lograr el objetivo propuesto. En un polo se sitúan las estrategias ineficaces (como recurrir a la fuerza y renunciar a convencer, abandonar la situación, estrategias imposibles de realizar o que tienen el efecto contrario, etc.) y en el otro polo las estrategias con alto grado de eficacia (argumentos muy relevantes y convincentes, ofrecer un intercambio ventajoso para el otro, crear un contexto de interacción favorable para la consecución del objetivo, etc.).

3.- Dimensión consecuencias positivas para la relación y para el otro niño. Se extiende desde consecuencias claramente negativas (agresión física o verbal, imposición por la fuerza o con engaño, informar al adulto con la intención de que se castigue o riña al otro niño, etc.) hasta consecuencias muy positivas (ofrecer una clara ventaja o un estatus superior, animarle o alabarle, etc.).

4.- Dimensión asertividad: Se define como el grado en que el sujeto intenta controlar activamente la

situación, y está estrechamente relacionada con el estatus que se otorga a sí mismo como protagonista de la acción y con la seguridad que en ella manifiesta. Se extiende desde una ausencia total de asertividad (sumisión, pasividad, inmovilidad) hasta estrategias muy asertivas, como imponer por la fuerza la propia voluntad, otorgarse claramente un estatus superior o proponer un cambio brusco de actividad.

Cada estrategia mencionada por los niños recibe cuatro puntuaciones (de 1 a 5 según el nivel que le corresponda de cada dimensión). En la página 18 del anexo figuran los criterios utilizados para la valoración de las estrategias sociales sugeridas por los niños.

Posteriormente, se calcula la puntuación media que cada sujeto alcanza en cada una de las dimensiones (sumando la puntuación otorgada en todas las estrategias mencionadas para las ocho historias y dividiendo por el número total de estrategias) y se halla la puntuación en conocimiento social global según la siguiente fórmula: \bar{x} en elaboración + \bar{x} en eficacia + \bar{x} en consecuencias.

En el anexo se incluyen las historias que

componen el cuestionario (pag 1), las láminas gráficas que las representan (pag 2) y varios ejemplos de la valoración de las estrategias (pag 44).

3.3.2.- MEDIDAS SOCIOMETRICAS

3.3.2.1- Cuestionario sociométrico (Díaz-Aguado, 1986)

Consta de dos partes: el método de las nominaciones y la técnica de "Adivina quién es" derivada de Hartshorne y May (1929).

3.3.2.1.1- Método de las nominaciones

El método de las nominaciones consiste en pedir al niño que elija a tres niños o niñas de su clase que cumplan ciertos requisitos: 1.-con los que más le gusta jugar, 2.-con los que menos, 3.-a los que más les gusta jugar con él y 4.-a los que menos.

A partir de este procedimiento se obtiene información del estatus sociométrico del niño (de lo elegido, rechazado o ignorado que es, así como si se

trata de un sujeto controvertido), de la precisión con que percibe su relación con los demás (aciertos o inversiones perceptivas) y de la impresión que produce en ellos (si expresa aceptación o rechazo).

Respecto al estatus sociométrico del niño se obtienen los siguientes datos:

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 mas número de rechazos.

4.- Preferencia social: número de elecciones menos número de rechazos.

Respecto a la impresión que produce el niño en sus compañeros se obtienen los siguientes índices:

5.- Impresión de elector: número de sujetos que eligen al niño en la pregunta número dos. Se interpreta como que el niño elegido en esta pregunta

expresa señales de aceptación.

6.- Impresión de rechazo: número de sujetos que eligen al niño en la pregunta número cuatro. En este caso, se interpreta que el niño nombrado en esta pregunta expresa rechazo hacia el otro.

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

De esta forma, podemos obtener información indirecta de la conducta del niño hacia sus compañeros, si les expresa rechazo o aceptación.

Con referencia a la precisión perceptiva se calculan:

8.- Aciertos perceptivos: 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 los que lo eligen en la pregunta número tres.

9.- Inversiones perceptivas: coincidencias entre los compañeros que el niño menciona en la

pregunta número dos y lo eligen en la número tres, y entre los que menciona en la pregunta número cuatro y lo eligen en la uno.

10.- Precisión perceptiva global: número de aciertos menos número de elecciones perceptivas.

Hay que hacer notar que estos índices se basan en el número de veces que un niño es nombrado en cada pregunta por sus compañeros, y esta medida depende del número de niños que haya en cada clase. Para evitar la influencia del número de sujetos por clase se dividió el número de nominaciones de cada niño por el número de compañeros que realizaron el cuestionario.

3.3.2.1.2.- Método de "adivina quién es"

Para obtener información sobre cómo es percibida la conducta de los niños por sus compañeros de clase se utiliza la técnica de "Adivina quién es", que consiste en preguntar al niño: adivina quién es el niño o la niña de tu clase que más amigos tiene, que más sabe, que más ayuda a los demás, que más molesta, etc. De esta forma se pueden conocer las categorías descriptivas que aplican a cada niño, así como otros

datos sobre la impresión que produce en sus compañeros y cómo es percibido por ellos.

A partir de este procedimiento se obtienen dos índices de la impresión producida en los compañeros:

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

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

Como en el método de las nominaciones, se dividió el número de veces que cada niño es nombrado en cada una de las categorías descriptivas por el número de alumnos que realizaron el cuestionario.

A partir de las dos técnicas del cuestionario sociométrico se obtuvo la puntuación de

cada niño en "Diferencia de Nominaciones", que se refiere a la diferencia entre "nominaciones positivas" y "nominaciones negativas", donde "nominaciones positivas" es la suma de las puntuaciones obtenidas en las categorías "elecciones, impresión de elector y atributos positivos", y "nominaciones negativas" es la suma de las categorías "rechazos, impresión de rechazo y atributos negativos".

En la página 48 del anexo se incluye un ejemplar del cuestionario sociométrico.

3.3.2.2.- Ranking sociométrico o método de las puntuaciones

Consiste en calcular la aceptación media entre los compañeros de clase y, de este modo, poder obtener un índice del estatus sociométrico. Cada niño debe puntuar a cada uno de sus compañeros en una escala de cinco grados, según le caiga muy bien, bien, regular, mal o muy mal. Es necesario previamente entrenar a los niños en la utilización de dicha escala y estar seguros de que han comprendido el procedimiento, sobre todo con los más pequeños. Los pasos utilizados son los siguientes:

1.- Se pregunta a los niños ¿cuál es el niño o la niña de tu clase que mejor te cae? Cuando dan la respuesta se añade: a "X" y a todos los niños o niñas que te caigan muy bien, igual que "X". los vamos a colocar aquí (se señala la cara número 1 del esquema) y vamos a rodear el número 1.

2.- ¿Cuál es el niño o la niña de tu clase que peor te cae?. A "Y" y a todos los niños o niñas que te caigan mal los vamos a colocar aquí (se señala la cara número cinco) y, por tanto, vamos a rodear el número 5.

3.- Se procede igual para enseñar a utilizar las puntuaciones restantes: 3= regular, 2= un poco bien, 4= un poco mal.

Quando los niños han aprendido a utilizar la escala de cinco grados se nombran uno a uno a todos los compañeros y deben rodear el número que corresponda.

Para calcular la puntuación de los niños en el ranking se suma la que le dan cada uno de sus compañeros y se divide el resultado de dicha suma entre el número de compañeros que le han puntuado.

Como puede observarse, se otorga un uno a los niños que mejor caen y un cinco a los que caen peor. Por tanto, cuanto mayor sea la puntuación en el ranking menor es el estatus sociométrico reflejado.

En la página 49 de anexo figura el protocolo de medida del ranking sociométrico.

3.3.3.- ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS DE PIERS-HARRIS (1969)

3.3.3.1.- Descripción:

La escala está compuesta por 80 ítems que se agrupan en los siguientes seis factores:

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

Cada uno de los 80 items tiene dos alternativas de respuesta: SI o NO, y el niño debe rodear aquella que refleja mejor su manera de ser.

3.3.3.2.- Aplicación:

El examinador explica, en primer lugar, que se trata de una prueba en la que el niño ha de contestar "según cree que es él mismo, no como le gustaría ser o como cree que debería ser, sino como cree que es él realmente".

Se aclara que no existen contestaciones buenas o malas y que lo importante es la opinión sincera de cada uno.

Se debe hacer hincapié en la importancia de que se contesten todas las preguntas. Se dice a los niños que si en alguna pregunta dudan entre el "SI" y el "NO", porque unas veces son de una manera y otras de otra, han de contestar pensando cómo son ellos la mayoría de las veces.

Por último, se debe hacer referencia al carácter privado de las contestaciones.

La escala puede aplicarse de forma individual o colectiva. En ésta última, el examinador comienza a

leer en voz alta y clara cada ítem; leerá dos veces cada uno a un ritmo adecuado, de forma que pueda ser seguido por todos los sujetos, pero no dando tiempo al niño de dar la contestación "socialmente deseable".

La aplicación de esta prueba se realizó de forma individual con los niños de 10 y 20 de E.G.B. y de forma colectiva de 30 a 50 de E.G.B.

3.3.3.3.- Puntuación:

Se puntúan con un 1 las siguientes contestaciones:

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

De los 80 ítems de la escala 36 son positivos (ejemplo: "Tengo buenas ideas") y 44 son negativos (ejemplo: "Caigo mal en clase"). En los ítems positivos se puntúa con un 1 la contestación "SI" y con un 0 la contestación "NO". En los ítems negativos ocurre al contrario, se puntúa con un 1 la contestación "NO" y con un 0 la contestación "SI".

La puntuación total en autoconcepto obtenida por cada sujeto es el resultado de la suma de las puntuaciones obtenidas en todos los ítems. La puntuación en cada uno de los seis factores es la suma de las puntuaciones obtenidas en los ítems que componen cada factor. Se debe hacer notar que el factor ansiedad es de carácter inverso, cuanto mayor es su puntuación, menor es el nivel de ansiedad reflejado.

En la página 50 del anexo figura un ejemplar de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris (1969).

3.3.4.- MEDIDA DE LA PERCEPCION Y ACEPTACION DE LA ESCUELA (Díaz-Aguado, Alfa y Baraja, 1988)

3.3.4.1.- Descripción:

La escala consta de 37 ítems que pretenden medir varias dimensiones de la actitud de los niños hacia la escuela y de las relaciones que establece con distintos aspectos del sistema escolar:

- 1.- Motivación hacia la tarea de aprendizaje (ítems 1, 2, 4, 8 y 12).
- 2.- Relación del niño con los compañeros (ítems 3, 5, 7, 10 y 16).
- 3.- Relación del niño con el profesor (ítems 6, 9, 11, 14 y 21).
- 4.- Tratamiento diferencial del profesor (ítems 13, 17, 20, 26 y 27).
- 5.- Poder de toma de decisiones. Esta dimensión pretende comparar el poder real (ítems 25, 19, 21 y 24) con el poder ideal, es decir, cómo le gustaría al niño que se tomaran las decisiones (ítems 15, 22, 23 y 18).
- 6.- Motivación del niño hacia las asignaturas (ítems 28 a 37).

Cada ítem tiene cuatro alternativas de respuesta: mucho, bastante, poco o nada.

3.3.4.2.- Aplicación:

La aplicación de esta escala se hace de forma colectiva desde segundo de E.G.B. e individualmente con los niños de primero y con aquellos que tienen dificultades para hacerlo junto al grupo de la clase. A los niños se les dice lo siguiente:

"Estamos estudiando lo que piensan los niños sobre la escuela para saber lo que os gusta y lo que no os gusta y, así, poder cambiarlo. No hay respuestas buenas ni malas, por eso, debéis ser muy sinceros al responder. Lo que nos interesa es vuestra opinión".

"Voy a ir leyendo el número que tenéis a la izquierda y, después, la frase que hay al lado de cada número. Tenéis que rodear con un círculo una de las palabras que están a continuación de la frase: mucho, bastante, poco o nada".

El aplicador debe asegurarse de que los niños pequeños entienden la diferencia entre las distintas categorías, especialmente entre "mucho" y "bastante".

Los niños deben rodear con un círculo una de las palabras que están a continuación de cada frase (mucho, bastante, poco o nada), según el grado de acuerdo que tengan con ella.

3.3.4.3.- Normas de corrección:

Las categorías se puntúan en una escala de cuatro grados, donde el 4 representa una actitud muy favorable y el 1 una actitud muy desfavorable, y se suman las puntuaciones que el niño obtiene en los ítems que pertenecen a una misma dimensión.

A continuación se expone la forma de puntuar cada categoría, según la dirección positiva o negativa de cada ítem:

1.-Lo que aprendo en el colegio es muy importante porque me sirve para hacer cosas fuera.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
2.-Prefiero trabajar que venir a la escuela.	MUCHO 1	BASTANTE 2	POCO 3	NADA 4
3.-Si traigo cosas bonitas a la escuela me las roban.	MUCHO 1	BASTANTE 2	POCO 3	NADA 4
4.-Las lecciones de la escuela son aburridas.	MUCHO 1	BASTANTE 2	POCO 3	NADA 4
5.-Me da miedo salir al recreo porque me pueden empujar y pegar.	MUCHO 1	BASTANTE 2	POCO 3	NADA 4
6.-El profesor me anima cuando hago las cosas bien.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
7.-Me gusta el recreo porque juego con mis amigos.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
8.-Me gustan los trabajos del colegio.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
9.-Me asusta preguntar al profesor cuando no entiendo algo.	MUCHO 1	BASTANTE 2	POCO 3	NADA 4

10.-Creo que los demás niños de mi clase me quieren.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
11.-El profesor me regaña.	MUCHO 1	BASTANTE 2	POCO 3	NADA 4
12.-Cuando estoy en clase tengo ganas de que se termine.	MUCHO 1	BASTANTE 2	POCO 3	NADA 4
13.-El profesor se porta bien con todos nosotros.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
14.-Me pongo nervioso cuando el profesor me pregunta en clase.	MUCHO 1	BASTANTE 2	POCO 3	NADA 4
15.-Sería mejor poder decirle al profesor las actividades que queremos hacer.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
16.-Me gusta participar en actividades de grupo con mis compañeros.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
17.-El profesor se enfada con los mismos niños de la clase.	MUCHO 1	BASTANTE 2	POCO 3	NADA 4
18.-Sería mejor que el profesor nos preguntara sobre la cantidad de deberes que tenemos que hacer.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
19.-En clase nos dejan sentarnos con los compañeros que queramos.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
20.-El profesor dice quiénes son los mejores y los peores en clase.	MUCHO 1	BASTANTE 2	POCO 3	NADA 4
21.-Si un castigo es injusto puedo decirselo al profesor.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
22.-Sería mejor poder sentarnos con los compañeros que queramos.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
23.-Sería mejor poder discutir con el profesor sobre si un castigo nos parece injusto.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
24.-El profesor nos pide nuestra opinión sobre la cantidad de deberes que tenemos que hacer.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1

25.-Podemos decirle al profesor las actividades que nos gusta hacer.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
26.-El profesor se interesa personalmente por cada niño.	MUCHO 4	BASTANTE 3	POCO 2	NADA 1
27.-Los niños que no trabajan molestan al profesor.	MUCHO 1	BASTANTE 2	POCO 3	NADA 4

Respecto a la motivación hacia las asignaturas (ítems 28 a 37) se puntúa con 4 si el niño contesta que le gusta mucho y con un 1 si contesta que no le gusta nada.

La puntuación en cada categoría se obtiene sumando la que el niño obtiene en cada uno de los ítems que la componen. En el caso de la variable "poder de toma de decisiones", se resta la puntuación de los ítems que representan el poder ideal menos la de los ítems que representan el poder real (ítems 15-25; 18-24; 22-19; 23-21) y se suman las diferencias obtenidas.

En la página 52 del anexo se incluye un ejemplar de la escala de percepción y aceptación de la escala utilizada.

3.4.- ANALISIS ESTADISTICOS

Los resultados de la presente investigación se basan principalmente en cuatro tipos de análisis estadísticos: diferencias de medias, diferencias de porcentajes, correlaciones y análisis discriminantes.

3.4.1.- Diferencia de medias

Los análisis de diferencias de medias se realizaron mediante el programa estadístico BMDP-7D que utiliza el procedimiento de comparación de Bonferroni, el cual incluye una corrección en función del número de pares de medias comparados en cada análisis. Los asteriscos representativos del nivel de significación que aparecen en las tablas reflejan esta corrección (en las tablas aparece el valor "p" que según este método, para que la diferencia entre las medias sea significativa al nivel .05 debe ser menor que .05000 al comparar un par de medias (caso de las diferencias sexuales), menor que .016667 al comparar tres pares de medias (caso de las diferencias en función del ciclo escolar y en función del estatus sociométrico) y menor que 0,005000 al comparar diez pares de medias (caso de las diferencias en función del curso). Los niveles de

significación dados por el test de Bonferroni son los siguientes: $p < 0,001$; $p < 0,01$; $p < 0,05$ y $p < 0,1$.

3.4.2.- Diferencia de porcentajes

Los análisis de diferencias de porcentajes se realizaron siguiendo el método descrito en Marascuilo y Mc Sweeney (1977) y se utilizó el procedimiento de comparación múltiple de Dunn-Bonferroni (citado en esa misma obra) para hallar la significación estadística, el cual incluye también una corrección según el número de comparaciones realizadas. Previamente a ellas se llevaron a cabo los análisis de "ji cuadrado" pertinentes mediante el programa estadístico BMDP-4F.

3.4.3.- Correlaciones de Pearson

Las correlaciones se hallaron mediante el programa BMDP-7D y sus niveles de significación son los indicados por Fisher y Yates (mencionados en Taro Yamane, 1974).

3.4.4.- Análisis discriminantes

Por último,, los análisis discriminantes se llevaron a cabo utilizando el programa SPSS/PC+.

Se realizaron también análisis de varianza (con el programa BMDP-2V) en las dimensiones elaboración, eficacia, consecuencias para la relación y asertividad en función del curso, del sexo y del estatus sociométrico para ver si existen diferencias significativas en estas variables en las interacciones CURSO X SEXO, CURSO X ESTATUS SOCIOMETRICO, SEXO X ESTATUS SOCIOMETRICO y CURSO X SEXO X ESTATUS SOCIOMETRICO. Estos análisis revelaron que existen diferencias en las cuatro dimensiones del conocimiento social en función del curso, del sexo y del estatus sociométrico pero no en ninguna de sus interacciones.

4.-RESULTADOS

4.- RESULTADOS

El orden de exposición de los resultados es el siguiente: 1.- resultados sobre las diferencias evolutivas, 2.- resultados sobre las diferencias en función del sexo, 3.- resultados sobre las diferencias en función del grado de adaptación social, y 4.- resultados sobre el cuestionario de estrategias de interacción. Las tablas y los gráficos correspondientes se encuentran en el anexo.

4.1.- RESULTADOS SOBRE LAS DIFERENCIAS EVOLUTIVAS

Como se recordará, el primer objetivo general que nos proponemos en el presente trabajo es estudiar si existe una evolución con la edad respecto a la competencia socio-cognitiva de los niños. Para ello se analizan en función de la edad: las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales, el conocimiento de las situaciones sociales y de los objetivos específicos que ellas plantean y los tipos de estrategias más comunes en cada grupo de edad.

4.1.1.- ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES DEL
CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS SOCIALES
EN FUNCION DE LA EDAD

4.1.1.1.- Diferencias en función de las
etapas educativas (preescolar,
ciclo inicial y ciclo medio):

Para contrastar la primera hipótesis, se realizaron análisis de diferencia de medias (mediante el programa estadístico BMDP-7D) entre las puntuaciones medias de los niños pertenecientes a las tres primeras etapas educativas que define el Ministerio de Educación y Ciencia en el período de la Educación Primaria: preescolar (4-5 años), ciclo inicial (6-7 años) y ciclo medio (8-10 años). Dichos análisis se llevaron a cabo con las dimensiones elaboración, eficacia, asertividad y consecuencias positivas para la relación.

La tabla nº 1 (página 56 del anexo) muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los sujetos de preescolar, ciclo inicial y ciclo medio en las cuatro dimensiones del conocimiento de estrategias sociales. El gráfico nº 1 (página 58) representa dichas puntuaciones medias. A continuación se exponen los resultados obtenidos en

cada una de las dimensiones:

4.1.1.1.1.- Dimensión elaboración:

El análisis de diferencias de medias (tabla nº 1 a, página 56) indica que existen diferencias significativas en el grado de elaboración de las estrategias sugeridas por los niños de las siguientes etapas educativas:

- preescolar y ciclo inicial ($p < 0,001$)
- preescolar y ciclo medio ($p < 0,001$)
- ciclo inicial y ciclo medio ($p < 0,001$)

Las estrategias sociales sugeridas por los niños preescolares (4-5 años) son las menos elaboradas ($\bar{X} = 1,946$); las estrategias mencionadas por los niños de ciclo medio (8-10 años) tienen el mayor grado de elaboración ($\bar{X} = 2,760$); y las estrategias sugeridas por los niños de ciclo inicial (6-7 años) son de un grado de elaboración intermedio ($\bar{X} = 2,214$) en relación a los otros dos grupos. Por tanto, se observa que conforme avanza la edad, los niños sugieren estrategias progresivamente más elaboradas para interactuar con sus iguales, es decir, más indirectas y que reflejan un

mayor conocimiento psico-social

4.1.1.1.2.- Dimensión eficacia:

En la tabla 21 b (página 56) se observa, como en el caso anterior, que el nivel de eficacia de las estrategias sugeridas por los niños es significativamente diferente entre los tres grupos de edad:

- preescolar y ciclo inicial ($p < 0,001$)
- preescolar y ciclo medio ($p < 0,001$)
- ciclo inicial y ciclo medio ($p < 0,001$)

Las estrategias de menor eficacia son las propuestas por los niños preescolares (4-5 años) ($\bar{x} = 2,002$); los niños de ciclo inicial (6-7 años) mencionan estrategias de un grado de eficacia intermedio ($\bar{x} = 2,314$) y los niños de ciclo medio (8-10 años) son los que sugieren estrategias sociales de mayor eficacia ($\bar{x} = 2,607$). Estos datos indican que a medida que avanza la edad las estrategias que mencionan los niños son cada vez más eficaces para lograr el objetivo propuesto.

4.1.1.1.3.- Dimensión consecuencias positivas
para la relación:

El grado de consecuencias positivas para la relación que reflejan las estrategias sugeridas por los niños es, también, significativamente diferente en las tres etapas escolares (ver tabla n.º 1 c, página 57):

- preescolar y ciclo inicial ($p < 0,01$)
- preescolar y ciclo medio ($p < 0,001$)
- ciclo inicial y ciclo medio ($p < 0,001$)

Como ocurría en los dos casos anteriores, son los niños preescolares (4-5 años) los que poseen estrategias que suponen consecuencias menos positivas para la relación ($\bar{x} = 2,392$), siendo progresivamente más elevado en los niños de ciclo inicial (6-7 años) ($\bar{x} = 2,603$) y en los niños de ciclo medio (8-10 años) ($\bar{x} = 2,930$).

Todos estos resultados verifican nuestra primera hipótesis, según la cual a medida que avanza la edad, los niños sugieren estrategias más elaboradas, más eficaces y de consecuencias más positivas para la relación.

4.1.1.1.4.- Dimensión asertividad:

La tabla n^o 1 d (página 57) indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de asertividad que reflejan las estrategias sugeridas por los niños de preescolar ($\bar{x} = 2,786$), de ciclo inicial ($\bar{x} = 2,684$) y de ciclo medio ($\bar{x} = 2,769$), lo que parece indicar que en estas tres edades los niños proponen estrategias de un nivel de asertividad similar, y no, como predice nuestra hipótesis n^o 2, que a medida que avanza la edad los sujetos proponen estrategias de un nivel de asertividad moderado.

Sin embargo, es posible que este resultado sea debido a la utilización de puntuaciones medias, que pueden atenuar los datos impidiendo ver realmente la existencia de diferencias entre los niveles extremos (por ejemplo, si las estrategias de un niño corresponden a los niveles extremos de asertividad - niveles 1 y 5 - obtiene una puntuación media correspondiente al nivel 3 - nivel intermedio -).

Por este motivo se realizaron análisis de diferencias de porcentajes entre las distribuciones de los niveles de asertividad en función de los tres grupos de edad (estas distribuciones aparecen en la

tabla nº 2, página 59).

Utilizando el método de comparación múltiple de Dunn-Bonferroni (citado en Marascuilo y Mc Sweeney, 1977) se observa lo siguiente (ver tabla nº 2 a, página 59 y gráfico nº 2, página 60):

- los niños de preescolar (4-5 años) en relación a los de ciclo inicial (6-7 años) sugieren significativamente más estrategias de los niveles de asertividad 2 y 5, mientras que no existen diferencias entre estos dos grupos de edad en el porcentaje de estrategias pertenecientes a los niveles intermedios 3 y 4.

- los niños de ciclo inicial (6-7 años) sugieren significativamente más estrategias de los niveles extremos 1 y 5 que los de ciclo medio (8-10 años), quienes, por el contrario, proponen significativamente más estrategias de los niveles intermedios 3 y 4.

Estos resultados muestran, por tanto, la tendencia que surge con la edad a proponer con mayor frecuencia estrategias de un nivel de asertividad intermedio (más adaptativo y adecuado para el

establecimiento de unas relaciones sociales positivas) y a sugerir con menor frecuencia estrategias excesivamente sumisas (nivel 1) y excesivamente asertivas (nivel 5); lo que verifica nuestra hipótesis número 2.

4.1.1.2.- Diferencias en función del curso escolar:

En un segundo momento, y con el fin de profundizar en el proceso evolutivo del conocimiento social, nos planteamos estudiar si existe algún curso específico, de los comprendidos entre 1º de preescolar y 5º de E.G.B., donde se produce un avance evolutivo claro respecto a las dimensiones del conocimiento de estrategias.

Para ello, se realizaron análisis de diferencia de medias entre los niños de los distintos cursos (de 1º de preescolar a 5º de E.G.B.) en las dimensiones elaboración, eficacia y consecuencias para la relación. Como criterio de comparación se obtuvieron también los niveles de significación de Bonferroni.

La tabla n^o 3 (página 61) muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los sujetos de cada curso en las dimensiones elaboración, eficacia, consecuencias para la relación y asertividad.

4.1.1.2.1.- Dimensión elaboración:

La tabla n^o 3 a (página 62) muestra que existen diferencias significativas en el nivel de elaboración de las estrategias sugeridas por los niños de los siguientes cursos:

- 1^o de preescolar y todos los demás cursos (de 2^o de preescolar a 5^o de E.G.B.)
- 2^o de preescolar y 3^o, 4^o y 5^o de E.G.B.
- 1^o de E.G.B. y 3^o, 4^o y 5^o de E.G.B.
- 2^o de E.G.B. y 3^o, 4^o y 5^o de E.G.B.

Por el contrario, las diferencias no son significativas entre los niños de:

- 2^o de preescolar, 1^o y 2^o de E.G.B.
- 3^o, 4^o y 5^o de E.G.B.

Por tanto, la pauta evolutiva del grado de elaboración de las estrategias sugeridas por los niños sería la siguiente (ver gráfica nº 3, página 63):

- Las estrategias que reflejan una menor elaboración son las pertenecientes a los niños de 1º de preescolar ($\bar{x} = 1,726$).

- Los niños de 2º de preescolar, 1º de E.G.B. y 2º de E.G.B. conocen estrategias de un grado de elaboración similar ($\bar{x} = 2,175$, $\bar{x} = 2,081$ y $\bar{x} = 2,347$ respectivamente). Dicho grado de elaboración es significativamente mayor al de los niños de 1º de preescolar y significativamente menor al de los niños de 3º, 4º y 5º de E.G.B.

- El grado de elaboración de las estrategias mencionadas por los niños de 3º, 4º y 5º de E.G.B. no difiere de forma significativa ($\bar{x} = 2,758$, $\bar{x} = 2,798$ y $\bar{x} = 2,723$ respectivamente).

Sintetizando, parece que se produce un avance en el grado de elaboración de las estrategias de interacción social en dos momentos: entre 1º y 2º de preescolar (es decir, hacia los 4-5 años de edad) y entre 2º y 3º de E.G.B. (hacia los 7-8 años).

4.1.1.2.2.- Dimensión eficacia:

En la tabla nº 3 b (página 64) se observa que existen diferencias significativas en el grado de eficacia de las estrategias sugeridas por los niños de los siguientes cursos:

- 1º de preescolar y todos los demás cursos (de 2º de preescolar a 5º de E.G.B.).
- 2º de preescolar y 3º, 4º y 5º de E.G.B.
- 1º de E.G.B. y 3º, 4º y 5º de E.G.B.
- 2º de E.G.B. y 3º, 4º y 5º de E.G.B.

Por el contrario, las diferencias no son significativas entre:

- 2º de preescolar, 1º y 2º de E.G.B.
- 3º, 4º y 5º de E.G.B.

El grado en que cabe esperar que una estrategia es eficaz para lograr el objetivo tiene el siguiente patrón (ver gráfica nº 4, página 65):

- Los niños de 1º de preescolar ($\bar{x} = 1,833$) son los que sugieren estrategias sociales de menor eficacia.

- Los niños de 2Q de preescolar, 1Q de E.G.B. y 2Q de E.G.B. sugieren estrategias de eficacia similar ($\bar{x} = 2,177$, $\bar{x} = 2,197$ y $\bar{x} = 2,430$ respectivamente). Dicho grado de eficacia es significativamente mayor al de los niños de 1Q de preescolar y significativamente menor al de los niños de 3Q, 4Q y 5Q de E.G.B.

- La eficacia reflejada por las estrategias de los niños de 3Q, 4Q y 5Q de E.G.B. no difiere de forma significativa ($\bar{x} = 2,769$, $\bar{x} = 2,842$ y $\bar{x} = 2,811$ respectivamente).

Como ocurría en la dimensión elaboración, podemos decir que hay dos momentos donde se produce un avance en el conocimiento del grado de eficacia de las estrategias sociales: entre 1Q y 2Q de preescolar (hacia los 4-5 años de edad) y entre 2Q y 3Q de E.G.B. (hacia los 7-8 años).

Resumiendo los resultados de estas dos variables, vemos que las dimensiones elaboración y eficacia tienen una curva evolutiva muy similar y se forman tres grupos claramente diferenciables:

- Los niños de 1Q de preescolar por un lado
- Los de 2Q de preescolar, 1Q y 2Q de E.G.B.

- Los de 3º, 4º y 5º de E.G.B.

Por tanto, la evolución en estas dos dimensiones parecen tener dos momentos críticos donde se observa un avance evolutivo: el paso de 1º a 2º de preescolar (hacia los 4-5 años) y el paso de 2º a 3º de E.G.B. (hacia los 7-8 años).

4.1.1.2.3.- Dimensión consecuencias positivas para la relación:

La tabla nº 3 c (página 66) muestra que el grado de consecuencias positivas que se deriva de las estrategias sociales mencionadas por los niños son diferentes entre los siguientes cursos:

- 1º de preescolar y 2º, 3º, 4º y 5º de E.G.B.
- 2º de preescolar y 3º, 4º y 5º de E.G.B.
- 1º de E.G.B. y 3º, 4º y 5º de E.G.B.
- 2º de E.G.B. y 3º, 4º y 5º de E.G.B.

Por el contrario, las diferencias no son significativas entre:

- 1Q de preescolar, 2Q de preescolar y 1Q de E.G.B.
- 2Q de preescolar, 1Q de E.G.B. y 2Q de E.G.B.
- 3Q, 4Q y 5Q de E.G.B.

Teniendo esto en cuenta, parecen existir dos grandes grupos respecto al nivel de consecuencias positivas para la relación que suponen las estrategias sociales sugeridas por los niños (ver gráfica nQ 5, página 67):

- El primer grupo está formado por los niños de 1Q de preescolar ($\bar{x} = 2,339$), 2Q de preescolar ($\bar{x} = 2,448$), 1Q de E.G.B. ($\bar{x} = 2,521$) y 2Q de E.G.B. ($\bar{x} = 2,685$), que sugieren estrategias que suponen consecuencias para la relación similares (salvo entre 1Q de preescolar y 2Q de E.G.B. que sí son estadísticamente diferentes).

- El segundo grupo está formado por los niños de 3Q, 4Q y 5Q de E.G.B., quienes también proponen estrategias de similares consecuencias para la relación ($\bar{x} = 2,920$, $\bar{x} = 2,940$ y $\bar{x} = 2,931$ respectivamente), pero que son significativamente más elevadas que las consecuencias reflejadas por las estrategias de los

niños de los cursos inferiores.

La evolución parece ser muy gradual hasta 2º de E.G.B., donde ya tiene lugar un salto notable hacia estrategias de consecuencias más positivas para la relación (hacia los 7-8 años). Por tanto, se puede decir que el gran avance en el conocimiento de las consecuencias que conllevan las estrategias sociales sugeridas por los niños para interactuar con sus iguales, se produce alrededor de los 7-8 años, es decir, en el paso de 2º a 3º de E.G.B.

4.1.1.2.4.- Dimensión asertividad:

Como ocurría en los análisis realizados en función del ciclo escolar, la prueba de diferencia de medias (ver tabla nº 3 d, página 68) indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias en asertividad en ninguno de los cursos estudiados.

Como en el caso de las diferencias en función del ciclo escolar, se realizaron análisis de diferencias de porcentajes entre las distribuciones de los niveles de asertividad en función del curso (estas

distribuciones aparecen en la tabla nº 4, página 70). Utilizando el método de comparación múltiple de Dunn-Bonferroni (citado en Marascuilo y Mc Sweeney, 1977) se observa lo siguiente (ver tabla nº 4 a, página 71 y gráfica nº 7, página 72).

- los cinco niveles de asertividad se distribuyen de forma similar (las diferencias no son significativas) en 1º y 2º de preescolar por un lado y en 3º, 4º y 5º de E.G.B. por otro.

- los niños de 3º, 4º y 5º de E.G.B. proponen significativamente más estrategias de los niveles intermedios 3 y 4 que los niños de todos los cursos inferiores (de 1º de preescolar a 2º de E.G.B.), es decir, alrededor de los 8 años los niños sugieren más estrategias de un grado medio de asertividad que los niños menores.

- los sujetos de 3º, 4º y 5º de E.G.B. proponen significativamente menos estrategias correspondientes al nivel 5 (asertividad máxima) que los niños de todos los cursos inferiores. Esto sugiere que antes de los 8 años aproximadamente, los niños tratan de imponerse a los otros con mucha más frecuencia e intentan ejercer el control de la

situación de modo mucho más activo que los niños mayores de 8 años.

- respecto al nivel de menor asertividad (nivel 1) se observa que es sugerido con mayor frecuencia significativamente por los niños de 1Q y 2Q de E.G.B. (6-7 años) que por los niños de los cursos superiores (de 8 a 10 años), es decir, los primeros muestran un mayor porcentaje de estrategias excesivamente sumisas y pasivas en sus interacciones sociales que los segundos.

- pocas diferencias son estadísticamente significativas entre los cursos comprendidos desde 1Q de preescolar a 2Q de E.G.B. Solamente se encuentran en las distribuciones de los niveles 2 y 5. De ellas cabe destacar que los niños de 2Q de E.G.B. recurren con menor frecuencia que los de los cursos inferiores a estrategias que suponen una excesiva asertividad (nivel 5).

Sintetizando, en general se observa que a partir de los 7-8 años (3Q, 4Q y 5Q de E.G.B.) los niños proponen más estrategias de los niveles intermedios 3 y 4 (más adecuadas y adaptativas que los polares), mientras que los niños de menor edad sugieren

más estrategias de un nivel de asertividad extremo (niveles 1 y 5).

4.1.2.- ANALISIS DEL CONOCIMIENTO DE LAS SITUACIONES DE INTERACION EN FUNCION DE LA EDAD

La tercera hipótesis planteada postula que a medida que avanza la edad los niños tienen un mayor conocimiento de estrategias para resolver las distintas situaciones sociales. Concretamente estas situaciones se refieren a iniciar relaciones, ayudar a otro niño, resolver conflictos y conseguir objetos. Para comprobar dicha hipótesis, se realizaron análisis de diferencias de medias entre la puntuación media en "conocimiento social global" obtenida por los sujetos de cada edad en cada situación de interacción.

La tabla nº 5 (página 73) muestra las medias y desviaciones típicas en el conocimiento social global de cada grupo en cada situación de interacción. La significación estadística de las diferencias entre las medias aparece en las tablas nº 5 a, 5 b, 5 c y 5 d (páginas 73 y 74) y se representa en la gráfica nº 8 (página 75). Veamos los resultados encontrados respecto

a cada situación interpersonal particular:

- Iniciar relaciones:

Los niños preescolares ($\bar{x} = 20,53$) poseen un conocimiento social global para iniciar relaciones con iguales significativamente menor ($p < .05$) al de los niños de ciclo inicial ($\bar{x} = 22,22$), quienes, a su vez, poseen un conocimiento global significativamente menor ($p < .001$) al de los sujetos de ciclo medio ($\bar{x} = 26,13$); (ver tabla n $^{\circ}$ 5 a).

- Ayudar a otro niño:

Los niños preescolares ($\bar{x} = 17,90$) poseen un conocimiento social global para ayudar a otro niño significativamente menor ($p < .001$) al de los niños de ciclo inicial ($\bar{x} = 20,50$), quienes, a su vez, poseen un conocimiento global significativamente menor ($p < .001$) que los niños de ciclo medio ($\bar{x} = 24,48$); (ver tabla n $^{\circ}$ 5 b).

- Resolver conflictos:

Los niños preescolares ($\bar{x} = 17,13$) poseen un conocimiento global de estrategias para resolver los

conflictos que surgen en sus interacciones estadísticamente similar al de los niños de ciclo inicial ($\bar{x} = 18,39$), mientras que éstos poseen un conocimiento global significativamente menor ($p < .001$) que los niños de ciclo medio ($\bar{x} = 23,21$); (ver tabla n^o 5 c.)

- Conseguir objetos:

Los niños preescolares ($\bar{x} = 17,45$) poseen un conocimiento social global para conseguir objetos significativamente menor ($p < .01$) al de los niños de ciclo inicial ($\bar{x} = 19,99$), y éstos poseen un conocimiento global significativamente menor ($p < .001$) al de los niños de ciclo medio ($\bar{x} = 24,39$); (ver tabla n^o 5 d).

Por consiguiente, los niños de ciclo medio (8-10 años) conocen mejores estrategias que los de ciclo inicial (6-7 años) para iniciar relaciones, ayudar a otro niño, resolver los conflictos que surgen en sus interacciones y conseguir objetos. Y, a su vez, los niños de ciclo inicial poseen mayores recursos que los preescolares (4-5 años) para iniciar relaciones, prestar ayuda a otro niño y conseguir objetos.

4.1.3.- ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO DE
ESTRATEGIAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS
ESPECIFICOS EN FUNCION DE LA EDAD

Como se ha indicado anteriormente, cada una de las ocho historias que componen el Cuestionario de Conocimiento de Estrategias Sociales (Díaz-Aguado, 1986) hace referencia a un objetivo interpersonal concreto que el niño debe tratar de conseguir.

Para comprobar si los niños de distintas edades poseen un diferente conocimiento social para lograr dichas metas se realizaron análisis de diferencias de medias entre las puntuaciones en conocimiento social global obtenidas por cada grupo en cada una de las historias.

La tabla nº 6 (página 76) muestra las puntuaciones medias y las desviaciones típicas en el conocimiento social global para lograr cada objetivo interpersonal en función de la etapa escolar.

En las tablas nº 6 a y siguientes (páginas 76 a 79) y en el gráfico nº 9 (página 80) se observa que los niños de ciclo medio tienen un conocimiento social global significativamente mayor al de los niños de

ciclo inicial para conseguir los ocho objetivos interpersonales propuestos. Entre preescolar y ciclo inicial se observan diferencias significativas en el conocimiento global demostrado para conseguir cinco de los ocho objetivos. Más concretamente los resultados son los siguientes:

- Objetivo 1: Hacerse amigo de un compañero de clase:

El conocimiento social global de los niños preescolares ($\bar{x} = 8,09$) para hacerse amigo de un compañero de clase es significativamente menor ($p < .05$) al de los niños de ciclo inicial ($\bar{x} = 8,78$), quienes, a su vez, poseen un conocimiento global significativamente menor ($p < .001$) al de los niños de ciclo medio ($\bar{x} = 9,89$); (ver tabla nº 6 a).

- Objetivo 2: Consolar a un niño más pequeño:

El conocimiento social global de los sujetos preescolares ($\bar{x} = 7,67$) para consolar a un niño más pequeño es significativamente menor ($p < .001$) al de los sujetos de ciclo inicial ($\bar{x} = 8,35$), quienes, a

su vez, poseen un conocimiento global significativamente menor ($p < .05$) al de los sujetos de ciclo medio ($\bar{x} = 8,79$); (ver tabla nº 6 b).

- Objetivo 3: Recuperar el objeto que le ha quitado un compañero:

El conocimiento social global de los niños preescolares ($\bar{x} = 6,03$) para lograr que un compañero le devuelva un juguete es estadísticamente similar al de los niños de ciclo inicial ($\bar{x} = 6,65$), mientras que éstos poseen un conocimiento global significativamente menor ($p < .001$) al de los niños de ciclo medio ($\bar{x} = 8,21$); (ver tabla nº 6 c).

- Objetivo 4: Convencer a su hermano para que deje de ver la tele y juegue con él:

El conocimiento social global de los niños preescolares ($\bar{x} = 5,94$) para convencer a su hermano de que juegue con él es estadísticamente similar al de los niños de ciclo inicial ($\bar{x} = 6,05$), mientras que éstos poseen un conocimiento global significativamente menor ($p < .001$) al de los niños de ciclo medio ($\bar{x} = 7,94$);

(ver tabla n^o 6 d).

- Objetivo 5: Introducirse en un grupo de juego:

El conocimiento social global de los niños preescolares ($\bar{x} = 6,49$) para introducirse en un grupo es significativamente menor ($p < .05$) al de los niños de ciclo inicial ($\bar{x} = 7,38$), quienes, a su vez, poseen un conocimiento global significativamente menor ($p < .001$) al de los niños de ciclo medio ($\bar{x} = 8,26$); (ver tabla n^o 6 e).

- Objetivo 6: Convencer a un compañero para que le de un caramelo:

El conocimiento social global de los niños preescolares ($\bar{x} = 6,25$) para lograr que un compañero le de un caramelo es significativamente menor ($p < .001$) al de los niños de ciclo inicial ($\bar{x} = 7,65$), y éstos, a su vez, poseen un conocimiento global significativamente menor ($p < .001$) al de los niños de ciclo medio ($\bar{x} = 9,15$); (ver tabla n^o 6 f).

- Objetivo 7: Recuperar el bocadillo que unos niños le han quitado a su amigo:

El conocimiento social global de los sujetos preescolares ($\bar{x} = 5,15$) para lograr que unos compañeros le devuelvan a su amigo el bocadillo que le han quitado es estadísticamente similar al de los niños de ciclo inicial ($\bar{x} = 5,67$), quienes, sin embargo, poseen un conocimiento global significativamente menor ($p < .001$) al de los niños de ciclo medio ($\bar{x} = 7,03$); (ver tabla n^o 6 g).

- Objetivo 8: Convencer a unos compañeros dejen de reírse de otro más pequeño:

El conocimiento social global de los sujetos preescolares ($\bar{x} = 5,06$) para conseguir que unos niños dejen de reírse de otro más pequeño es significativamente menor ($p < .001$) al de los sujetos de ciclo inicial ($\bar{x} = 6,46$), quienes, a su vez, poseen un conocimiento global significativamente menor ($p < .001$) al de los sujetos de ciclo medio ($\bar{x} = 8,66$); (ver tabla n^o 6 h).

4.1.4.- ANÁLISIS DE LOS TIPOS DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DE LA EDAD

Con el fin de estudiar los tipos de estrategias más frecuentemente utilizados por los sujetos de cada edad, se realizaron análisis de diferencias de porcentajes entre los once tipos de estrategias descritos en el apartado 3.2. Una vez realizados los análisis de "ji cuadrado" preliminares, se utilizó el procedimiento de comparación múltiple de Dunn-Bonferroni (citado por Marascuilo y Mc Sweeney, 1977) para hallar la significación estadística.

La tabla nº 7 (página 81) y el gráfico nº 10 (página 83) muestran la distribución de estos tipos o categorías de estrategias en función de la edad (expresados en porcentajes). La tabla nº 7 a (página 82) indica las diferencias entre estas distribuciones.

Son tres los tipos de estrategias en los que se observan diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de preescolar y de ciclo inicial:

- los niños preescolares (4-5 años) proponen significativamente más estrategias agresivas o impositivas ($p < 0,05$) y más estrategias que suponen el

abandono del objetivo ($p < 0,05$) que los de ciclo inicial (6-7 años).

- los niños de ciclo inicial (6-7 años) intentan resolver la situación utilizando argumentos y razonamientos para convencer significativamente con más frecuencia que los preescolares (4-5 años) ($p < 0,01$).

- Los niños de ambas edades proponen en un porcentaje estadísticamente similar estrategias clasificadas en las restantes categorías (petición directa, apelar a otro, amenazar, ofrecer un intercambio, soluciones intermedias, estrategias inadecuadas a la situación, estrategias generales y específicas).

Analizando las diferencias entre los niños de ciclo inicial y ciclo medio se observa que:

- los niños de ciclo inicial (6-7 años) sugieren en un porcentaje significativamente superior al de los niños de ciclo medio (8-10 años) estrategias pertenecientes a los siguientes tipos:

- * petición directa ($p < 0,01$)
- * abandono del objetivo ($p < 0,01$)

- * agresión e imposición física ($p < 0,01$)
- * estrategias inadecuadas ($p < 0,01$)
- * estrategias excesivamente generales ($p < 0,01$)

- los niños de ciclo medio (8-10 años) sugieren en un porcentaje significativamente superior que los de ciclo inicial (6-7 años) los siguientes tipos de estrategias:

- * amenazas ($p < 0,01$)
- * peticiones con argumentos ($p < 0,01$)
- * ofrecer un intercambio ($p < 0,05$)
- * soluciones intermedias ($p < 0,01$)
- * estrategias específicas ($p < 0,01$)

A su vez, los niños de las tres edades estudiadas recurren al adulto para que medie en el conflicto o resuelva la situación en una frecuencia estadísticamente similar.

4.2.- RESULTADOS SOBRE LAS DIFERENCIAS EN FUNCION DEL SEXO

El segundo objetivo general del presente trabajo es comprobar si existen diferencias entre ambos sexos en el conocimiento de estrategias de interacción con iguales. Con este fin se analizaron en función del sexo: las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales, el conocimiento de las situaciones de interacción y de los objetivos concretos que plantean, y los tipos de estrategias más frecuentemente propuestos por cada sexo.

4.2.1.-ANALISIS DE LAS DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO SOCIAL EN FUNCION DEL SEXO

Para contrastar las hipótesis seis y siete, según las cuales las niñas sugieren estrategias más elaboradas, más eficaces, de consecuencias más positivas para la relación y menos asertivas que los niños, se realizaron análisis de diferencias de medias en función del sexo mediante el programa estadístico BMDP-7D y se obtuvieron los niveles de significación de Bonferroni.

La tabla 8 (pag. 84) muestra las puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas por ambos sexos en cada dimensión del conocimiento de estrategias, así como la significación estadística de las diferencias existentes. El gráfico nº 11 (pag. 85) representa las puntuaciones medias en las cuatro dimensiones. A continuación pasamos a exponer los resultados encontrados.

4.2.1.1.- Dimensión elaboración:

Existen diferencias significativas en el grado de elaboración de las estrategias propuestas por los sujetos de ambos sexos ($p < 0.01$), siendo más elevado en las niñas ($\bar{x} = 2,626$) que en los varones ($\bar{x} = 2,457$). Las niñas, por tanto, conocen estrategias más elaboradas que los niños, es decir, más indirectas y que reflejan un mayor conocimiento psico-social.

4.2.1.2.- Dimensión eficacia:

Existen diferencias significativas en el grado de eficacia de las estrategias en función del sexo ($p < 0.01$), siendo mayor en el grupo de las niñas

($\bar{x} = 2,664$) que en el de los varones ($\bar{x} = 2,535$), lo que indica que las estrategias sugeridas por las niñas son más eficaces para lograr el objetivo propuesto que las estrategias sugeridas por los niños.

4.2.1.3.- Dimensión consecuencias positivas para la relación:

Existen diferencias significativas entre ambos sexos ($p < 0,05$) en el grado de consecuencias positivas que suponen las estrategias propuestas por los sujetos, siendo, como en los dos casos anteriores, más elevado en las niñas ($\bar{x} = 2,855$) que en los varones ($\bar{x} = 2,743$). Por consiguiente, las niñas conocen estrategias más positivas para el mantenimiento de la relación que los niños.

Sintetizando, estos resultados indican que las estrategias mencionadas por las niñas son más elaboradas, más eficaces y de consecuencias más positivas para la relación que las estrategias mencionadas por los niños, lo que verifica la hipótesis número 6.

4.2.1.4.- Dimensión asertividad:

La prueba de "t" indica que las diferencias en el grado de asertividad de las estrategias mencionadas por los sujetos de ambos sexos están próximas a ser significativas ($p < 0,1$), siendo mayor, en este caso, en el grupo de los varones ($\bar{x} = 2,775$) que en el de las niñas ($\bar{x} = 2,695$). Los niños, por tanto, tienden a proponer estrategias que conllevan una asertividad algo más alta que las niñas.

El análisis de diferencias de porcentajes entre las distribuciones de los niveles de asertividad en función del sexo muestra (ver tabla nº 9, página 86 y gráfico nº 12, página 87) que los varones proponen estrategias del nivel de máxima asertividad (nivel 5) en una frecuencia significativamente superior a las niñas ($p < 0,01$), por lo que se apoya la hipótesis nº 7 según la cual, los niños proponen estrategias más asertivas que las niñas.

4.2.2.- ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO DE LAS SITUACIONES DE INTERACCIÓN EN FUNCIÓN DEL SEXO

Con el objetivo de comprobar si los sujetos de ambos sexos tienen diferente competencia socio-cognitiva para resolver las situaciones sociales conflictivas (iniciar relaciones, ayudar a otro niño, resolver conflictos y conseguir objetos), se realizaron análisis de diferencias de medias (BMDP-7D) entre el conocimiento social global demostrado por cada grupo en cada una de las situaciones interpersonales estudiadas.

Como se observa en la tabla nº 10 (página 88) y en el gráfico nº 13 (página 89), las niñas poseen un conocimiento social global significativamente mayor que los niños para hacer frente a tres de las cuatro situaciones sociales:

- Ayudar a otro niño: el conocimiento social global de las niñas ($\bar{x} = 23,47$) para ayudar a otro niño es significativamente mayor ($p < 0,5$) al de los varones ($\bar{x} = 22,31$).

- Resolver conflictos: el conocimiento social global de las niñas ($\bar{x} = 22,52$) para resolver los conflictos que surgen en sus interacciones con iguales es significativamente mayor ($p < 0,001$) al de los varones ($\bar{x} = 20,05$).

- Conseguir objetos: el conocimiento social global de las niñas ($\bar{x} = 23,79$) para conseguir objetos es significativamente mayor ($p < 0,001$) al de los niños ($\bar{x} = 21,47$).

- Iniciar relaciones: las niñas ($\bar{x} = 24,91$) y los niños ($\bar{x} = 24,22$) muestran un conocimiento social global estadísticamente similar para iniciar relaciones con sus iguales.

4.2.3.- ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS ESPECIFICOS EN FUNCION DEL SEXO

Para ver si los sujetos de ambos sexos tienen un diferente conocimiento de estrategias para conseguir los ocho objetivos concretos estudiados, se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias entre el nivel de conocimiento social global obtenido por cada sexo en cada una de las historias que plantea el Cuestionario de Estrategias de Interacción Social (Díaz-Aguado, 1986, 1988).

En la tabla nº 11 (página 90) y en el gráfico nº 14 (página 91) se observa que las niñas muestran un

conocimiento social global más elevado que los niños para conseguir seis de los ocho objetivos interpersonales:

- Objetivo 2: el conocimiento social global de las niñas ($\bar{x} = 8,79$) para "consolar a un niño más pequeño" es significativamente mayor ($p < 0,05$) al de los niños ($\bar{x} = 8,45$).

- Objetivo 3: el conocimiento social global de las niñas ($\bar{x} = 8,14$) para "conseguir la devolución de un juguete que le han quitado" es significativamente mayor ($p < 0,001$) al de los niños ($\bar{x} = 7,04$).

- Objetivo 6: el conocimiento social global de las niñas ($\bar{x} = 8,79$) para "conseguir que un compañero le regale un caramelo" es significativamente mayor ($p < 0,05$) al de los niños ($\bar{x} = 8,31$).

- Objetivo 7: el conocimiento social global de las niñas ($\bar{x} = 6,86$) para "lograr que unos compañeros devuelvan el bocadillo que le han quitado a su amigo" es significativamente mayor ($p < 0,01$) al de los niños ($\bar{x} = 6,12$).

- Objetivo 8: el conocimiento social global

de las niñas ($\bar{x} = 8,16$) para "conseguir que unos niños dejen de reírse de otro más pequeño" es significativamente mayor ($p < 0,05$) al de los niños ($\bar{x} = 7,40$).

- Objetivo 4: las diferencias en el conocimiento social global para "convencer a su hermano de que deje de ver la tele y juegue con él" están próximas a ser significativas ($p < 0,1$), siendo también las niñas ($\bar{x} = 7,52$) las que presentan un conocimiento más elevado que los niños ($\bar{x} = 6,89$).

Solamente en el objetivo 1 (conseguir la amistad de un compañero de clase) y en el objetivo 5 (conseguir entrar en un grupo de juego ya formado) los sujetos de ambos sexos muestran un conocimiento social estadísticamente similar.

4.2.4.- ANÁLISIS DE LOS TIPOS DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DEL SEXO

Con el fin de comprobar qué tipos de estrategias son más frecuentemente utilizadas por los niños y por las niñas, se realizaron análisis de diferencias de porcentajes entre las distribuciones de

los tipos de estrategias en función del sexo (ver tabla n^o 12, página 92 y gráfico n^o 15, página 93).

Como predice nuestra hipótesis número 10, los varones proponen estrategias que implican agresión e imposición física en un porcentaje significativamente mayor que las niñas ($p < .01$).

Del mismo modo, los varones proponen estrategias inadecuadas a la situación o al objetivo en un porcentaje significativamente mayor que las niñas ($p < 0,01$).

Sin embargo, los sujetos de ambos sexos sugieren los restantes tipos de estrategias en un porcentaje estadísticamente similar.

4.3.- RESULTADOS SOBRE CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS Y ADAPTACION SOCIAL

El tercer objetivo general del presente trabajo es profundizar en el origen cognitivo de la deficiencia social. Nos interesa comprobar si la inadaptación social está ligada a una baja competencia socio-cognitiva para interactuar con iguales y para resolver los conflictos que surgen en dichas interacciones. Con este fin se analizaron, en función del estatus sociométrico de los sujetos: las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales, el conocimiento de las situaciones sociales y de los objetivos específicos que en ellas se plantean y los tipos de estrategias más comunes en cada grupo. A su vez, se analizó la relación entre el conocimiento de estrategias sociales y otras dos variables psico-sociales: el autoconcepto y la percepción del sistema escolar.

4.3.1.-ANALISIS DE LAS DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO SOCIAL EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

La tabla nº 13 (página 94) muestra las

puntuaciones medias y las desviaciones típicas obtenidas por los sujetos populares, rechazados y de estatus sociométrico medio en las dimensiones elaboración, eficacia, consecuencias para la relación y asertividad. A su vez, dichas medias están representadas en el gráfico nº 16 (página 96).

4.3.1.1.- Dimensión elaboración:

La tabla nº 13 a (página 94) muestra que:

- las estrategias propuestas por los niños populares ($\bar{x} = 2,77$) son significativamente más elaboradas ($p < 0.01$) que las propuestas por los niños rechazados ($\bar{x} = 2,42$).

- las estrategias propuestas por los niños populares ($\bar{x} = 2,77$) son significativamente más elaboradas ($p < 0.01$) que las propuestas por los niños de estatus sociométrico medio ($\bar{x} = 2,52$).

- no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grado de elaboración de las estrategias mencionadas por los niños rechazados ($\bar{x} = 2,42$) y por los niños de estatus sociométrico

medio ($\bar{x} = 2,52$).

Estos resultados indican que los niños más aceptados por sus compañeros conocen estrategias más elaboradas para interactuar con sus iguales que los niños rechazados y de estatus sociométrico medio, es decir, estrategias más indirectas para llegar a una solución y que reflejan un conocimiento psicosocial mayor.

4.3.1.2.- Dimensión eficacia:

La tabla n^o 13 b (página 94) indica que:

- las estrategias propuestas por los niños populares ($\bar{x} = 2,79$) son significativamente más eficaces ($p < 0.01$) que las propuestas por los niños rechazados ($\bar{x} = 2,48$).

- las estrategias propuestas por los niños populares ($\bar{x} = 2,79$) son significativamente más eficaces ($p < 0.05$) que las propuestas por los niños de estatus sociométrico medio ($\bar{x} = 2,60$).

- no existen diferencias significativas entre el grado de eficacia de las estrategias propuestas por los niños rechazados ($\bar{x} = 2,48$) y por los niños de estatus sociométrico medio ($\bar{x} = 2,60$).

Los niños más aceptados por sus compañeros, por tanto, conocen estrategias más eficaces que los niños rechazados y de estatus sociométrico medio para solucionar los conflictos que surgen en las interacciones con sus iguales y lograr el objetivo propuesto.

4.3.1.3.- Dimensión consecuencias positivas para la relación:

En la tabla nº 13 c (página 95) se observan las siguientes diferencias:

- las estrategias propuestas por los niños populares ($\bar{x} = 3,03$) suponen consecuencias para la relación significativamente más positivas ($p < 0,001$) que las estrategias propuestas por los niños rechazados ($\bar{x} = 2,59$).

- las estrategias propuestas por los niños populares ($\bar{x} = 3,03$) suponen consecuencias para la relación significativamente más positivas ($p < 0,01$) que las estrategias propuestas por los niños de estatus sociométrico medio ($\bar{x} = 2,79$).

- las estrategias propuestas por los niños de estatus sociométrico medio ($\bar{x} = 2,79$) suponen consecuencias para la relación significativamente más positivas ($p < 0,05$) que las estrategias propuestas por los niños rechazados ($\bar{x} = 2,59$).

Por tanto, las estrategias sugeridas por los niños rechazados conllevan estrategias más negativas para la relación que las estrategias sugeridas por los niños de estatus sociométrico medio, quienes, a su vez, sugieren estrategias de consecuencias menos positivas que los populares.

Todos estos resultados verifican la hipótesis número 11, según la cual, los niños rechazados conocen estrategias menos elaboradas, menos eficaces y de consecuencias menos positivas para la relación que los niños populares.

4.3.1.4.- Dimensión asertividad:

La prueba de "t" (ver tabla n^o 13 d, página 95) indica que los niños rechazados ($\bar{x} = 2,88$) proponen estrategias significativamente más asertivas que los de estatus sociométrico medio ($\bar{x} = 2,697$) ($p < 0,05$). Por el contrario, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la puntuación media en asertividad entre los sujetos populares ($\bar{x} = 2,769$) y los sujetos de las otras dos situaciones sociométricas.

Sin embargo, el análisis de diferencias de porcentajes entre las distribuciones de los niveles de asertividad (ver tablas 14 y 14 a, página 97 y gráfico n^o 17, pag. 98) muestra que:

- los sujetos rechazados proponen estrategias del nivel de máxima asertividad (nivel 5) en una frecuencia significativamente superior a los sujetos populares ($p < 0,01$), lo que apoya la hipótesis n^o 12, según la cual, los niños rechazados sugieren estrategias más asertivas que los populares.

- los sujetos de estatus sociométrico medio sugieren estrategias del nivel de menor asertividad (nivel 1) en un porcentaje significativamente superior

a los populares ($p < 0,01$).

Sintetizando, las estrategias que conocen los niños más aceptados por sus compañeros son más elaboradas, más eficaces y de consecuencias más positivas para la relación que las estrategias que conocen los niños rechazados y los niños de estatus sociométrico medio. Por otro lado, los niños rechazados y los niños de estatus sociométrico medio conocen estrategias sociales que son similares en cuanto al grado de elaboración y de eficacia, sin embargo, las consecuencias que desencadenan las estrategias de los niños rechazados son menos positivas que las de los niños de estatus sociométrico medio.

Respecto al grado en que el niño pretende controlar activamente la situación o grado de asertividad, los resultados son más complejos. Utilizando puntuaciones medias parece que el grado de asertividad es similar entre los niños populares y los otros dos grupos sociométricos, y que los rechazados son más asertivos que los de estatus medio. Sin embargo, utilizando porcentajes se ve que los niños rechazados proponen más frecuentemente que los populares estrategias del mayor nivel de asertividad.

4.3.2.- ANALISIS DEL CONOCIMIENTO DE LAS SITUACIONES DE INTERACCION EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

Otro aspecto que nos planteamos es investigar si el déficit en conocimiento social que presentan los niños rechazados se observa en todas las situaciones de interacción o, por el contrario, se da en algún contexto específico. Para ello estudiamos el conocimiento de estrategias de interacción en las cuatro situaciones sociales problemáticas: a.- iniciar relaciones; b.- ayudar a otro niño; c.- resolver conflictos; y d.- conseguir objetos. Nos interesa saber qué situaciones son mejor resueltas por los niños populares que por los niños rechazados para poder tener una aproximación de en cuáles de ellas es mayor el déficit en conocimiento psico-social que presentan los niños rechazados por sus compañeros.

Una vez obtenidas las puntuaciones en conocimiento social global para cada situación de interacción, se realizaron análisis de diferencia de medias en función del estatus sociométrico de los niños.

En la tabla nº 15 (página 99) figuran las puntuaciones medias y las desviaciones típicas en el

conocimiento social global de las cuatro situaciones estudiadas obtenidas por los sujetos de las tres situaciones sociométricas. Dichas medias aparecen representadas en el gráfico nº 18 (pag. 101).

Las tablas nº 15 a, 15 b, 15 c y 15 d (página 99) muestran los siguientes resultados:

- Iniciar relaciones:

Los niños populares ($\bar{x} = 26,596$) poseen un conocimiento social global para iniciar relaciones con iguales significativamente mayor al de los niños rechazados ($\bar{x} = 23,296$) ($p < .01$) y al de los sujetos de estatus sociométrico medio ($\bar{x} = 24,399$) ($p < .01$).

- Ayudar a otro niño:

Los niños populares ($\bar{x} = 24,416$) poseen un conocimiento social global para ayudar a otro niño significativamente menor ($p < .10$) al de los niños rechazados ($\bar{x} = 21,677$).

A su vez, las diferencias entre el conocimiento social global de los sujetos populares ($\bar{x} = 24,42$) y de estatus sociométrico medio ($\bar{x} = 22,81$)

para ayudar a otro niño están próximas a ser significativas ($p < .10$).

- Resolver conflictos:

Los niños populares ($\bar{X} = 24,08$) poseen un conocimiento global de estrategias para resolver los conflictos que surgen en sus interacciones significativamente mayor al de los niños rechazados ($\bar{X} = 19,70$) ($p < .01$) y al de los niños de estatus sociométrico medio ($\bar{X} = 21,01$) ($p < .01$).

- Conseguir objetos:

Los niños populares ($\bar{X} = 24,77$) poseen un conocimiento social global para conseguir objetos significativamente mayor ($p < .01$) al de los niños rechazados ($\bar{X} = 21,03$) ($p < .01$) y al de los niños de estatus sociométrico medio ($\bar{X} = 22,51$) ($p < .05$).

Por consiguiente, los niños populares conocen mejores estrategias que los rechazados y los de estatus sociométrico medio para iniciar relaciones, ayudar a otro niño, resolver los conflictos que surgen en sus interacciones y conseguir objetos. Sin embargo, el conocimiento social global de los niños rechazados no

difiere de forma significativa del de los niños de estatus sociométrico medio en ninguna de las situaciones de interacción.

4.3.3.- ANALISIS DEL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS INTERPERSONALES EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

Con el objetivo de analizar si los sujetos de las distintas situaciones sociométricas difieren en el conocimiento social demostrado para lograr los objetivos interpersonales, se realizaron análisis de diferencia de medias entre las puntuaciones en conocimiento social global obtenidas por cada grupo en cada una de las ocho historias.

La tabla n^o 16 (página 102) muestra las puntuaciones medias y las desviaciones típicas en el conocimiento social global para lograr los ocho objetivos interpersonales en función del estatus sociométrico.

Como se observa en las tablas n^o 16 a y siguientes, (páginas 102 a 105) y en el gráfico n^o 19

(página 106), los sujetos populares poseen un mayor conocimiento social global que los rechazados para conseguir seis de los ocho objetivos estudiados:

- Objetivo 1: conseguir la amistad de un compañero de clase ($p < 0,01$).

- Objetivo 3: conseguir la devolución de un juguete que le han quitado ($p < 0,01$).

- Objetivo 4: convencer a un hermano que está viendo la televisión para que juegue ($p < 0,05$).

- Objetivo 6: conseguir que otro niño le regale un caramelo ($p < 0,05$).

- Objetivo 7: convencer para que unos niños le devuelvan el bocadillo a otro ($p < 0,1$).

- Objetivo 8: conseguir que unos niños dejen de reírse de otro más pequeño ($p < 0,01$).

Las diferencias entre el conocimiento social global de los sujetos populares y rechazados para consolar a un niño más pequeño (objetivo nº 2) y para conseguir entrar en un grupo de juego ya formado (objetivo nº 5) no son estadísticamente significativas.

Sorprende el hecho de no encontrar diferencias significativas entre los sujetos populares y rechazados en el conocimiento social global

demostrado para introducirse en un grupo de juego (objetivo 5), ya que todos los autores han utilizado esta situación para buscar los correlatos conductuales y cognitivos de la adaptación social, han encontrando diferencias en la competencia social de los niños de alto y bajo estatus sociométrico (ver capítulo 6). Para comprobar si alguna dimensión del conocimiento de estrategias por sí sola capta las diferencias esperadas, se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos de ambos grupos sociométricos en cada dimensión por separado.

Como indican la tabla n^o 17 (página 107) y el gráfico n^o 20 (página 108), las estrategias propuestas por los niños rechazados para entrar a formar parte de un grupo de juego suponen consecuencias más negativas para la relación que las estrategias propuestas los populares ($p < 0,05$). Sin embargo, las estrategias sugeridas por los sujetos de ambos grupos muestran un nivel similar de elaboración, de eficacia y de asertividad.

Por otro lado, los populares poseen un mayor conocimiento social global que los de estatus sociométrico medio para conseguir los siguientes

objetivos:

- Objetivo 1: conseguir la amistad de un compañero de clase ($p < 0,05$).

- Objetivo 3: conseguir la devolución de un juguete que le han quitado ($p < 0,001$).

- Objetivo 4: convencer a un hermano que está viendo la televisión para que juegue ($p < 0,1$).

- Objetivo 8: conseguir que unos niños dejen de reírse de otro más pequeño ($p < 0,1$).

Las diferencias entre el conocimiento social global de los sujetos populares y de estatus sociométrico medio para consolar a un niño más pequeño (objetivo nº 2), para integrarse en un grupo de juego ya formado (objetivo nº 5), para conseguir un caramelo (objetivo nº 6) y para lograr que unos niños devuelvan el bocadillo a su amigo (objetivo nº 7) no son estadísticamente significativas.

Por último, los niños de estatus sociométrico medio poseen un conocimiento social global significativamente mayor que los rechazados para lograr el objetivo nº 6 (conseguir que un compañero le de un caramelo; $p < 0,05$)).

4.3.4.- ANALISIS DE LOS TIPOS DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

Con el fin de estudiar si los tipos de estrategias más frecuentemente utilizados varían en función del grado de adaptación social, se realizaron análisis de diferencias de porcentajes entre los once tipos de estrategias (utilizando el procedimiento de comparación múltiple de Dunn-Bonferroni).

La tabla nº 18 (página 109) y el gráfico nº 21 (pag. 111) muestran la distribución de los tipos de estrategias en función del estatus sociométrico. En la tabla nº 18 a (página 110) se observa que los sujetos rechazados proponen en una frecuencia significativamente superior que los sujetos populares dos tipos de estrategias:

- agresión e imposición física ($p < 0,01$).
- amenazas ($p < 0,05$).

Los niños populares proponen en mayor proporción que los rechazados "peticiones con argumentos o razonamientos para convencer" ($p < 0,01$).

Los niños de estatus sociométrico medio proponen significativamente con más frecuencia que los populares la "petición directa o conductas equivalentes" ($p < 0,01$), y con menor frecuencia los "argumentos o razonamientos para convencer" ($p < 0,05$).

Por último, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la distribución de los tipos de estrategias entre los niños rechazados y de estatus sociométrico medio.

4.3.5.- RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO Y CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS SOCIALES EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

En primer lugar, para ver si los niños poseen un diferente autoconcepto en función del grado de adaptación social, se realizaron análisis de diferencias de medias entre el autoconcepto de los niños populares, rechazados y de estatus sociométrico medio (medido a través del Piers-Harris).

La tabla nº 19 (página 112) muestra las puntuaciones medias y las desviaciones típicas de los tres grupos sociométricos en el autoconcepto global y

en los seis factores (autoconcepto conductual, intelectual, físico, ansiedad, popularidad-sociabilidad y felicidad-satisfacción).

Como muestra la tabla n^o 19 a (pag. 112), los niños rechazados tienen un autoconcepto global significativamente menor al de los populares ($p < 0,001$) y al de los sujetos de estatus sociométrico medio ($p < 0,05$). A su vez, el autoconcepto global de éstos últimos es inferior al de los populares ($p < 0,001$).

Respecto a los diferentes factores de autoconcepto, las tablas n^o 19 b y siguientes (página 113) y el gráfico n^o 22 (página 115) indican que los niños rechazados, en relación a los populares muestran significativamente:

- menor autoconcepto conductual ($p < 0,001$)
- menor autoconcepto intelectual ($p < 0,001$)
- menor autoconcepto físico ($p < 0,05$)
- menor percepción de popularidad-sociabilidad ($p < 0,001$)
- mayor nivel de ansiedad ($p < 0,05$) (se debe recordar que esta variable es de carácter inverso, por lo que cuanto mayor es su puntuación, menor es el nivel de ansiedad)

reflejado).

Por su parte, los niños de estatus medio, en relación a los populares, muestran significativamente:

- menor autoconcepto conductual ($p < 0,001$)
- menor autoconcepto intelectual ($p < 0,001$)
- menor percepción de popularidad-sociabilidad ($p < 0,001$)

Por último, los niños rechazados muestran una percepción de popularidad-sociabilidad menor que los de estatus sociométrico medio ($p < 0,01$).

Con el objetivo de explorar la relación entre el autoconcepto y el conocimiento de estrategias sociales se realizaron análisis de correlaciones (Pearson). En las tablas nº 20 a, 20 b, 20 c y 20 d (páginas 116 y 117) aparecen las correlaciones entre las dimensiones elaboración, eficacia, consecuencias para la relación y asertividad y los factores del autoconcepto que contempla el Piers-Harris (1969), tanto en los tres grupos sociométricos por separado, como en toda la muestra.

Ya que estas correlaciones se realizaron con carácter exploratorio, exponemos solamente las relaciones significativas encontradas que resultan de mayor interés psicológico. Hay que señalar que la mayoría de ellas son de carácter negativo. En base a su magnitud, destacamos las relaciones significativas existentes en el grupo de los sujetos rechazados (N=35) entre el nivel de elaboración de las estrategias propuestas por ellos y:

- el autoconcepto global ($r=-.47$)
- el autoconcepto intelectual ($r=-.47$)
- el autoconcepto físico ($r=-.57$)
- el factor ansiedad ($r=-.34$)
- el autoconcepto conductual ($r=-.33$)

También en este mismo grupo cabe destacar la relación entre el autoconcepto físico y el nivel de eficacia de las estrategias ($r=-.53$), así como la relación entre el factor felicidad y el grado de asertividad ($r=-.42$).

Por otro lado, parece interesante el hecho de que 3 de las 4 dimensiones del conocimiento de estrategias (elaboración, eficacia y consecuencias) correlacionan significativa e inversamente con el

autoconcepto físico y con el factor ansiedad en el grupo compuesto por la muestra total ($n=242$). (El autoconcepto físico correlaciona significativamente con el nivel de elaboración ($r=-.27$), de eficacia ($r=-.28$) y de consecuencias positivas ($r=-.20$); a su vez, el factor ansiedad correlaciona de modo significativo con el nivel de elaboración ($r=-.22$) y de eficacia ($r=-.23$).

4.3.6.- RELACION ENTRE PERCEPCION Y ACEPTACION ESCOLAR Y CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS SOCIALES EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

Para estudiar si los niños poseen una diferente percepción del sistema escolar en función de su grado de adaptación social, se realizaron análisis de diferencias de medias entre la actitud escolar (medida a través de la Escala de Percepción y Aceptación Escolar de Díaz-Aguado, Alía y Baraja, 1988) de los niños populares, rechazados y de estatus sociométrico medio.

La tabla nº 21 (página 118) muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los tres

grupos sociométricos en las cinco variables que contempla el cuestionario (motivación hacia la tarea de aprendizaje, relación con los compañeros, relación con el profesor, percepción del tratamiento discriminatorio del profesor y poder de toma de decisiones).

Como puede observarse en las tablas n.º 21 a y siguientes (página 118) y en la gráfica n.º 23 (página 121), sólo existen diferencias significativas entre populares y rechazados en "percepción de la relación con los compañeros", ($p < 0,05$), siendo más elevado en el grupo de los populares.

Las diferencias en actitud escolar global, motivación hacia el aprendizaje, relación con el profesor, tratamiento discriminatorio y poder de toma de decisiones no han resultado ser significativas entre ninguno de los grupos sociométricos.

Con el fin de explorar la relación entre la percepción escolar y el conocimiento de estrategias sociales se realizaron análisis de correlaciones (Pearson) entre las puntuaciones obtenidas en las dimensiones elaboración, eficacia, consecuencias para la relación y asertividad y las puntuaciones obtenidas en cada uno de los aspectos que contempla la Escala de

Percepción y Aceptación de la Escuela (Díaz-Aguado, Alía y Baraja, 1988). En las tablas nº 22 a, 22 b, 22 c y 22 d (página 122) aparecen dichas correlaciones, tanto en los tres grupos sociométricos por separado, como en toda la muestra.

En general, son pocas las correlaciones con significación estadística encontradas entre las dos variables que nos ocupan. En esta ocasión volvemos a señalar únicamente aquellas que resultan de mayor interés psicológico.

En el grupo de los sujetos rechazados (N=35) se observa que el grado de asertividad de las estrategias propuestas por los niños correlaciona significativa e inversamente con la percepción que tienen de la relación con sus compañeros ($r=-.48$). Además, tanto en el grupo de los populares (N=38) como en el de los rechazados (N=35) se observa que el grado de asertividad correlaciona significativamente con la percepción del poder de toma de decisiones, siendo esta relación positiva en el caso de los populares ($r=.42$) y negativa en el de los rechazados ($r=-.30$).

Por último, en el grupo total (N=245), se observan correlaciones estadísticamente significativas

entre la percepción de la relación con el profesor y el nivel de elaboración ($r=-.20$) y de eficacia ($r=-.24$) de las estrategias propuestas por los sujetos, ambas de carácter inverso, es decir, los niños que perciben su relación con el profesor de manera más favorable son también los que sugieren estrategias menos elaboradas y eficaces.

4.4.-ANALISIS DISCRIMINANTE DE LAS DIMENSIONES
DEL CONOCIMIENTO SOCIAL Y DE LAS
HISTORIAS SOBRE LA ADAPTACION SOCIAL

Para valorar qué dimensiones del conocimiento social y qué historias son más relevantes para evaluar la competencia socio-cognitiva y para seleccionar a los sujetos de riesgo, se realizaron análisis discriminantes. Se supone que las dimensiones y las historias que mejor discriminen entre los sujetos de alto y bajo estatus sociométrico son las más eficaces para la selección de los niños que están en una situación de riesgo.

Como medida de la adaptación social se tomó la puntuación en "diferencias de nominaciones" ya que la variabilidad entre los sujetos es mayor que en el "ranking" (las puntuaciones que corresponden a los percentiles 25 y 75 en el ranking son 2.00 y 2.80 respectivamente, mientras que en "diferencia de nominaciones" son -0.25 y 0.48). El grupo de bajo estatus sociométrico está formado por los niños cuya puntuación en diferencia de nominaciones queda por debajo del percentil 25 y el grupo de alto estatus lo constituyen los niños con puntuaciones por encima del percentil 75.

4.4.1.- Análisis discriminante de las dimensiones sobre la adaptación social

Para estudiar cual es la dimensión social que mejor discrimina entre sujetos de alto y bajo estatus, y por tanto más importante de cara a la selección e intervención con niños rechazados, se tomaron como variables del análisis discriminante las dimensiones elaboración, eficacia, consecuencias para la relación y asertividad.

La función de discriminación resulta significativa (χ^2 cuadrado =16,65; g.l.=4; sig.=0,0035; $p < 0,01$) y permite clasificar correctamente al 66,67% de los sujetos como populares o impopulares. Las correlaciones entre las variables y la función discriminante son las siguientes (ordenadas por el tamaño de la correlación):

Consecuencias	.77
Eficacia	.40
Elaboración	.39
Asertividad	-.35

La única dimensión que resulta ser estadísticamente significativa para la discriminación

de los dos grupos es consecuencias para la relación:

	<u>Lambda de Wilks</u>	<u>Significación</u>
Consecuencias	.92274	.0019 p<.01
Eficacia	.97794	.1011 No sig.
Elaboración	.97903	.1100 No sig.
Asertividad	.98295	.1500 No sig.

La dimensión consecuencias para la relación es, por tanto, la que mejor discrimina entre sujetos populares y rechazados.

4.4.2.-Análisis discriminante de las historias sobre la adaptación social

Otro de los objetivos que nos planteamos es ver si las ocho historias que componen el cuestionario de conocimiento de estrategias sociales tienen el mismo peso en la evaluación de la competencia cognitiva de los niños de alto y bajo estatus sociométrico o, si por el contrario algunas de ellas tienen más relevancia que las otras. Para ello realizamos un análisis discriminante tomando como variables cada una de las ocho historias.

La función propuesta por el análisis es significativa ($\chi^2=17,614$; g.l.=8; $\text{sign.}=0,0243$; $p<0,05$) y permite clasificar correctamente al 61% de los sujetos como pertenecientes al grupo de los populares o de los rechazados. Las correlaciones entre las historias y la función discriminante son las siguientes (ordenadas según el tamaño de la correlación):

Historia 1	.73
Historia 3	.47
Historia 4	.46
Historia 6	.44
Historia 5	.39
Historia 2	-.30
Historia 8	.27
Historia 7	.10

Las historias 1, 3, 4 y 6 son significativas para la discriminación entre sujetos populares y rechazados, mientras que las historias 2, 5, 7 y 8 no. Los niveles de significación son los siguientes:

	<u>Lambda de Wilks</u>	<u>Significación</u>
Historia 1	.91978	.0015 $p<.01$
Historia 3	.96486	.0379 $p<.05$

	<u>Lambda de Wilks</u>	<u>Significación</u>
Historia 4	.96605	.0413 p<.05
Historia 6	.96890	.0510 p<.05
Historia 2	.98525	.1808 No sig.
Historia 5	.97537	.0830 No sig.
Historia 7	.99827	.2244 No sig.
Historia 8	.98782	.6479 No sig.

Por tanto, se observa que la historia que mejor discrimina entre la adaptación-inadaptación social es la historia 1 (hacerse amigo de un compañero de clase). Le siguen la historia 3 (recuperar un juguete), la historia 4 (convencer a su hermano para que juegue), la historia 6 (conseguir que un niño le de un caramelo) y la historia 5 (entrar en un grupo de juego). Sin embargo, las menos eficaces son la 7 (recuperar el bocadillo de un amigo), la historia 8 (conseguir que dejen de reírse de un niño más pequeño) y la historia 2 (consolar a un niño pequeño).

5.-CONCLUSIONES Y DISCUSION

5.- CONCLUSIONES Y DISCUSION

5.1.- CONCLUSIONES Y DISCUSION RESPECTO A LAS DIFERENCIAS EVOLUTIVAS

La primera conclusión que puede extraerse de los resultados expuestos anteriormente, se refiere al carácter evolutivo de las dimensiones del conocimiento de estrategias de interacción social de los niños con sus iguales. Veamos cada una de las dimensiones estudiadas:

- Dimensión elaboración: nuestros datos indican que a medida que avanza la edad, los niños conocen progresivamente estrategias sociales más elaboradas, es decir, que suponen más pasos intermedios para llegar a la solución y que reflejan un conocimiento psicosocial mayor. Esta conclusión se relaciona con los datos de investigaciones anteriores según las cuales las estrategias de negociación pasan con la edad de ser impulsivas, inmediatas, físicas y sin elaboración verbal a ser cada vez más sofisticadas (Selman y cols., 1986, 1989), produciéndose un abandono de las más primitivas y rudimentarias (Weinstein, 1969).

- Dimensión eficacia: a medida que avanza la edad, los niños conocen progresivamente estrategias más eficaces para resolver los conflictos interpersonales que surgen en sus interacciones. En relación con esta conclusión, en estudios anteriores se ha indicado que la capacidad que adquiere el niño con la edad para intercambiar diferentes puntos de vista puede conducir a la consecución de sus propias metas (Selman y cols., 1980, 1982); que a medida que el niño crece va descubriendo qué estrategias sirven y cuales no para lograr sus propósitos (Rubin, 1983); y que los niños de diferentes edades no esperan los mismos resultados de distintos tipos de estrategias (Crick y Ladd, 1990).

- Dimensión consecuencias para la relación: de igual modo podemos concluir que a medida que avanza la edad, los niños conocen progresivamente estrategias que suponen consecuencias más positivas para la relación y para el otro niño, es decir, estrategias que favorecen el mantenimiento de una interacción satisfactoria con los otros participantes. Esta conclusión se relaciona con los resultados de otros estudios sobre diferentes aspectos del conocimiento social, que indican que las estrategias sociales de los niños tienden con la edad hacia el reconocimiento de las necesidades, sentimientos y deseos de los demás (lo

que las hace más positivas para el otro) y hacia la colaboración y cooperación (lo que favorece la relación) (Smollar y Youniss, 1982; Selman y cols., 1986, 1989); de modo que cuando el niño crece se orienta cada vez más hacia el establecimiento y mantenimiento de buenas relaciones en el futuro (Selman, 1980).

- Dimensión asertividad: los análisis realizados utilizando puntuaciones medias no captan las diferencias evolutivas en el grado de asertividad de las estrategias. Sin embargo, los análisis de diferencias de porcentajes muestran una tendencia significativa relacionada con la edad a proponer en mayor proporción estrategias de un grado de asertividad intermedio, abandonándose aquellas de los niveles extremos, las excesivamente sumisas o excesivamente impositivas. Se puede concluir, por tanto, que a medida que avanza la edad los niños tienen un superior conocimiento de estrategias que implican una asertividad moderada para interactuar con sus iguales, mediante las cuales, intentan equilibrar el control de la situación y otorgarse un estatus similar al del otro para resolver sus conflictos sociales. En la literatura revisada sobre el tema no se han encontrado trabajos que estudien la asertividad desde un punto de vista

evolutivo, pero consideramos que nuestra conclusión permite aclarar las aparentes contradicciones entre los estudios sobre el modo de afrontar los conflictos sociales realizados con sujetos de distintas edades. En este sentido, nuestra conclusión apoya la hipótesis de que las estrategias de un nivel medio de asertividad son más adaptativas y deseables socialmente en las interacciones entre iguales que las de los niveles extremos (las excesivamente pasivas y sumisas o las excesivamente activas). Esto puede deberse a que, en las relaciones entre iguales, el nivel de reciprocidad y de intercambio del control de la situación es máximo, por lo que no se toleran niveles de asertividad muy altos o muy bajos. Es posible que en otro tipo de interacciones (concretamente en relaciones asimétricas en las que la negociación es menor y el control de la situación depende de una de las partes) pueda resultar más adaptativo manejar niveles de asertividad mayores o menores.

Sintetizando, los niños van adquiriendo con la edad estrategias más elaboradas, más eficaces, de consecuencias más positivas para la relación y de un grado de asertividad intermedio, resultados que verifican nuestras dos primeras hipótesis. Podemos concluir, por tanto, que existe una evolución con la

edad hacia estrategias más complejas, superiores y adaptativas, o lo que es lo mismo, que el conocimiento de las estrategias para interactuar con iguales mejora con la edad.

Consideramos que nuestro trabajo confirma la naturaleza evolutiva de las dimensiones más importantes del conocimiento de estrategias de una manera global y en un rango amplio de edades (de 4 a 10 años). Ninguno de los estudios comentados anteriormente ha considerado estas cuatro dimensiones en su conjunto, sino solamente algunas de ellas por separado o, en su mayoría, aspectos que pueden considerarse relacionados con ellas.

A su vez, estos estudios se han centrado principalmente en constructos cognitivos menos próximos a la resolución de problemas en la vida cotidiana (capacidad de adopción de perspectivas, empatía, etc.) y pueden ser considerados, por tanto, de menor validez ecológica. En relación con esto, cabe señalar que el fracaso obtenido en muchos trabajos al tratar de relacionar variables cognitivas y conductuales puede deberse a que en ellos no se especifica suficientemente en qué consiste la competencia necesaria para una adecuada interacción con los compañeros, es decir, que las medidas utilizadas en ellos no son las más

indicadas para su objetivo (Díaz-Aguado, 1988).

Respecto a las pautas evolutivas de las dimensiones del conocimiento social, se observan importantes puntos comunes, aunque hay también matices diferentes:

- en las dimensiones elaboración y eficacia parecen existir dos momentos críticos en los que se produce un avance claro hacia estrategias más elaboradas y eficaces: el primero tiene lugar alrededor de los 4-5 años (en el paso de 1º a 2º de preescolar) y el segundo hacia los 7-8 años (en el paso de 2º a 3º de E.G.B., que coincide con el tránsito de ciclo inicial a ciclo medio).

- en las dimensiones consecuencias para la relación y asertividad, el movimiento ascendente hacia estrategias de consecuencias más positivas para la relación y hacia estrategias de asertividad moderada es muy gradual hasta 2º de E.G.B. (7-8 años), donde ya se observa un salto evolutivo claro.

El hecho de que en las cuatro dimensiones se produzca un avance notable alrededor de los 7-8 años está en la línea de las teorías piagetiana y del

procesamiento de la información. Hacia los 7 años de edad, el niño es capaz de construir un conjunto sistemático de operaciones concretas que aplica a la realidad, lo que le permite alcanzar el pensamiento sociocéntrico, gracias a la descentración cognitiva y a la capacidad de reversibilidad y de conservación lógica. Además, antes de esa edad, la capacidad de procesar la información es muy limitada, el sujeto sólo puede tener en cuenta cada vez una dimensión de la realidad. Sin embargo, a partir de ese momento es capaz de procesar simultáneamente dos elementos, y en la esfera social le posibilita tener en cuenta su propio punto de vista y el del otro. El desarrollo del conocimiento social requiere que el niño sea capaz de tener en cuenta las ideas y los sentimientos del otro, de adoptar la perspectiva de la otra persona y de darse cuenta del efecto que tiene la propia conducta en los demás, habilidades para las que el niño de menos edad no está preparado cognitivamente.

Nuestros resultados también van en la línea de las investigaciones sobre las diferencias evolutivas en el conocimiento interpersonal. En este sentido, Livesley y Bronly (1973) al estudiar cómo evoluciona la percepción sobre las personas, concluyen que el cambio más importante se produce entre los 7 y los 8 años de

edad. Y Rholes y Ruble (1984) muestran que los sujetos de 5 a 7 años no son conscientes de la consistencia de la conducta a través de las situaciones y no consideran los factores disposicionales como estables y característicos de las personas. Por último, el hallazgo de que los niños de 7 y 8 años tienen una concepción diferente a los mayores sobre las acciones que pueden desencadenar conflictos interpersonales (Youniss y Volpe, 1978) revela también la importancia crítica de esta edad en el desarrollo del conocimiento social.

Es interesante señalar así mismo que la eficacia de las intervenciones sobre la mejora de la competencia social es mayor precisamente en estas edades (7-8 años). Concretamente, Díaz-Aguado (1988) encuentra que su "Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos con inadaptación socio-emocional" es más eficaz en 2Q y 3Q de EGB. Favorecer el conocimiento social en estas edades puede significar, por tanto, recuperar el ritmo adecuado de desarrollo.

Respecto a las situaciones de interacción y a los objetivos específicos que se derivan de ellas se observa la progresión hacia un mayor conocimiento

psicosocial: los niños de ciclo medio (8-10 años) conocen significativamente mejores estrategias que los de ciclo inicial (6-7 años) para solucionar las cuatro situaciones sociales (iniciar relaciones, ayudar a otro niño, resolver conflictos y conseguir objetos) y para lograr los ocho objetivos interpersonales.

De forma parecida, los sujetos de ciclo inicial (6-7 años) conocen significativamente mejores estrategias que los de preescolar (4-5 años) para hacer frente a tres de las cuatro situaciones (concretamente iniciar relaciones, ayudar a otro niño y conseguir objetos), y para lograr cinco de los ocho objetivos propuestos (hacerse amigo de un compañero de clase; consolar a un niño más pequeño; integrarse en un grupo de juego; conseguir que un niño le regale un caramelo; y lograr que otros niños dejen de molestar a otro más pequeño).

Se observa también la tendencia de los niños de ciclo inicial a conocer mejores estrategias que los preescolares para "resolver conflictos" y para lograr los tres objetivos concretos que componen esta situación (recuperar un juguete que le ha quitado un compañero; convencer a su hermano de que deje de ver la tele y juegue con él; y lograr que unos niños le

devuelvan el bocado a su amigo). El hecho de que estas diferencias no resulten ser significativas a nivel estadístico puede deberse a la superior dificultad que plantean las situaciones de conflicto interpersonal, en las que, para llegar a una solución elaborada, es mucho más necesaria la capacidad de reversibilidad y de coordinación de los puntos de vista enfrentados que en las restantes situaciones sociales estudiadas.

Tomados en conjunto, todos estos resultados sobre las diferencias en función de la edad en el conocimiento de estrategias para afrontar las situaciones sociales y lograr las metas interpersonales, indican la progresión con la edad hacia un mayor conocimiento de estrategias para iniciar relaciones, ayudar a otro niño, resolver conflictos y conseguir objetos, así como para lograr los objetivos concretos que estas situaciones plantean; resultados que verifican las hipótesis número 3 y 4.

Con respecto a los tipos o categorías de estrategias, y de acuerdo con los datos expuestos anteriormente sobre otros estudios del conocimiento social, los resultados indican que se produce un salto cualitativo más importante en los tipos de estrategias

entre las edades correspondientes al ciclo inicial (6-7 años) y ciclo medio (8-10 años) que entre preescolar (4-5 años) y ciclo inicial (6-7 años). Veamos los resultados obtenidos en cada uno de los tipos por separado:

Los niños de 4-5 años mencionan estrategias que suponen el abandono del objetivo con más frecuencia significativamente que los de 6-7, quienes a su vez lo hacen más a menudo que los más mayores (8-10 años). Es decir, conforme avanza la edad, los niños van dejando de sugerir este tipo de estrategias, lo que puede deberse a la mayor cantidad de recursos que van adquiriendo gradualmente con la edad. Esto se relaciona con los resultados de Lubin y Forbes (1980) que, en su trabajo realizado con sujetos de 5 y 7 años, encuentran una mayor capacidad en los niños mayores para generar estrategias alternativas de resolución de problemas sociales. Coincide también en parte con el hallazgo de Spivack, Platt y Shure (1976) de que una de las características que permiten diferenciar niveles de adaptación en edades preescolares es su capacidad para generar soluciones alternativas.

Del mismo modo, las referencias a estrategias que implican agresión física e imposición por la fuerza

van decreciendo progresivamente con la edad: los niños pequeños (4-5 años) proponen significativamente más cantidad de estrategias físicamente agresivas que los de 6-7 años, y éstos a su vez recurren a ellas más frecuentemente que los mayores (8-10 años). Por el contrario, la proporción de amenazas es más elevada en ciclo medio que en ciclo inicial. Este mayor porcentaje de amenazas observado en los mayores y el progresivo abandono con la edad de las conductas físicamente agresivas e impositivas, se relaciona con los estudios que sugieren que la agresión física tiende a declinar con la edad y va reemplazándose por agresión de tipo verbal (Coie y cols., 1991), de naturaleza más sutil y que implica mayor reversibilidad, posiblemente debido a la superior percepción que se adquiere con la edad de la agresión verbal como un medio más efectivo de lograr lo que se desea, evitando al mismo tiempo la sanción del adulto, que las conductas físicamente agresivas (Crick y Ladd, 1990).

Los resultados también indican que a medida que el niño crece va sustituyendo las peticiones directas o las conductas equivalentes como el llanto, que carecen de todo tipo de elaboración verbal, por aquellas otras peticiones más sofisticadas que incluyen argumentos, razonamientos para convencer o una

justificación o explicación de la diversidad de puntos de vista en conflicto. En este sentido, Selman y cols. (1986), indican que una de las características de las estrategias de negociación de los niños pequeños (correspondientes al nivel 0) consiste en la falta de indicaciones verbales sobre lo que quieren conseguir; posteriormente, surge la necesidad de expresar sus intenciones y deseos, para lo que ofrecen sugerencias u opiniones en forma de pregunta que invita a responder (nivel 2) y no sólo declaraciones unidireccionales u órdenes (nivel 1).

El porcentaje de ocasiones en que el niño apela o recurre a otra persona, generalmente un adulto, para que resuelva la situación es muy similar entre preescolar y ciclo inicial. Sin embargo, se observa una tendencia importante a disminuir entre ciclo inicial y ciclo medio, aunque esta disminución no llega a tener significación desde el punto de vista estadístico. Con mucha probabilidad si se hubiera ampliado este análisis a edades adolescentes, las diferencias habrían sido muy significativas, ya que la orientación al adulto desciende notablemente a partir de la preadolescencia. También es posible que la frecuencia con que los sujetos de nuestra muestra recurren al adulto no descienda de forma significativa con la edad a causa de

la expectativa de éxito que mantiene el niño sobre esta estrategia, al introducir a su compañero de interacción en una relación asimétrica en la que debe obedecer al adulto.

Así mismo, los niños de ciclo medio (8-10 años), en relación a los de ciclo inicial (6-7 años), proponen significativamente más intercambios y soluciones intermedias, estrategias que implican mayor reversibilidad y reflejan un superior conocimiento interpersonal y una mejor comprensión de la motivación del otro niño.

Por último, los niños pequeños (6-7 años) sugieren en mayor porcentaje que los mayores (8-10 años) estrategias que resultan inadecuadas a la situación o al objetivo (imposibles de realizar, exageradas o extravagantes), así como estrategias adecuadas pero demasiado generales (ej. estar con él, hablar con él) mientras que éstos últimos conocen más cantidad de estrategias que implican una adecuación y especificidad elevada (ej. acompañarle a su casa, contarle sus secretos).

Los cambios encontrados en los tipos o categorías de estrategias en función de la edad

verifican nuestra hipótesis número 5. En conjunto, estos resultados indican que, con la edad, los sujetos tienden a proponer estrategias más adecuadas y aceptables socialmente, de mayor complejidad cognitiva, y que tienden fundamentalmente hacia la negociación y la reciprocidad.

Para finalizar este apartado sobre las diferencias en el conocimiento de estrategias sociales en función de la edad, queremos subrayar que todas nuestras conclusiones permiten relacionar los resultados obtenidos en los estudios sobre otros constructos del conocimiento social más alejados de la acción, (capacidad de adopción de perspectivas, forma de percibir la realidad, empatía, etc.), con un aspecto de gran relevancia adaptativa como es la forma de resolver los problemas sociales, lo que no ha sido estudiado de manera tan directa y global. Estudiar los cambios en el conocimiento social de un modo tan cercano a la acción, proporciona datos de gran importancia para la adaptación del niño a su vida cotidiana.

5.2.- CONCLUSIONES Y DISCUSION RESPECTO A LAS DIFERENCIAS EN FUNCION DEL SEXO

Los resultados sobre las diferencias sexuales en las dimensiones del conocimiento social indican que las niñas, en relación a los niños, conocen estrategias para interactuar con sus iguales más elaboradas, más eficaces para lograr el objetivo propuesto y de consecuencias más positivas para la relación. Por otro lado, los varones se muestran más asertivos que las niñas en sus relaciones interpersonales.

El hecho de que las estrategias sociales de las niñas sean más elaboradas que las de los varones (es decir, más indirectas y que suponen un mejor conocimiento psicosocial), está estrechamente relacionado con el trabajo de Miller, Danaher y Forbes (1986), quienes, al estudiar el modo en que los sujetos enfocan los conflictos interpersonales, encuentran que el estilo de las niñas para enfrentarse a ellos es predominantemente indirecto, mientras que los varones los afrontan inicialmente de modo mucho más directo e impulsivo.

Por otro lado, los estudios sobre las diferencias sexuales en las relaciones sociales, son

consistentes con nuestro hallazgo respecto al superior nivel de consecuencias positivas que conllevan las estrategias propuestas por las niñas, estrategias que, por tanto, favorecen en mayor medida que las de los niños el mantenimiento de una interacción satisfactoria en el futuro con los otros participantes. Las niñas, en sus interacciones, tienden a manifestar en mayor frecuencia que los niños conductas de cooperación y colaboración (Maccoby y Jacklin, 1976), son más altruistas (Harris y Siebel, 1975), más generosas (Berndt, 1981) y ofrecen más apoyo emocional (Whiting y Edwards, 1973). Por otro lado, ante un conflicto social, las niñas, a diferencia de sus compañeros de sexo opuesto, se centran principalmente en el mantenimiento de la armonía y el equilibrio interpersonal e intentan difuminarlo o atenuarlo en mayor medida que los varones, por lo que están más orientadas que éstos hacia las relaciones sociales (Miller y cols., 1986).

Respecto a la dimensión asertividad, el análisis de diferencias de medias sólo indica diferencias marginalmente significativas ($p < .10$) entre ambos sexos en el nivel de asertividad de las estrategias, siendo más elevada en los niños que en las niñas; el análisis de diferencias de porcentajes

muestra que los varones utilizan estrategias del nivel de máxima asertividad con una frecuencia significativamente mayor que las niñas, mientras que éstas tienden (aunque no de modo significativo desde el punto de vista estadístico) a proponer más estrategias de los niveles inferiores. En conjunto, estos datos nos llevan a considerar que los varones proponen estrategias más asertivas para interactuar con sus iguales que las niñas, mediante las cuales intentan controlar más activamente la situación que sus compañeras del sexo opuesto.

Los estudios sobre las diferencias sexuales en el modo de enfocar los conflictos interpersonales apoyan esta conclusión. Los niños parecen utilizar tácticas más asertivas que sus compañeras del sexo opuesto, como demuestra, por ejemplo, la superior tendencia de los varones a perseguir sus propias ideas sobre el juego (Jenning y Suwalsky, 1982) y sus propios intereses (Miller y cols., 1986), a dominar y contravenir a los otros (Maccoby y Jacklin, 1974), a afrontar los conflictos sociales de modo más directo e impositivo (Miller, Danaher y Forbes, 1986) y a pretender entrar en un grupo de juego intentando cambiar la actividad que están realizando sus miembros en vez de adaptarse al grupo (Putallaz y Wasserman,

1989). En edades superiores se observa la misma pauta. Leadbeater y cols. (1989), en su estudio sobre las estrategias de negociación de los adolescentes, encuentran que los varones utilizan con más frecuencia estrategias de negociación que persiguen la "transformación del otro", es decir, estrategias asertivas mediante las cuales intentan que la otra persona ceda a sus demandas y deseos.

Por tanto, en las edades estudiadas (de 4 a 10 años) y en relaciones interpersonales, las niñas se muestran menos asertivas que los niños para interactuar con sus compañeros. Sería interesante incluir en los estudios otro tipo de interacciones en las que sean necesarios niveles de asertividad más altos (como por ejemplo, situaciones de dirección de grupos), ya que es posible que los niños se muestren más competentes que las niñas.

Los resultados sobre las diferencias sexuales en las cuatro dimensiones del conocimiento social verifican nuestras hipótesis número 6 y 7, las cuales plantean respectivamente, que las niñas conocen estrategias más elaboradas, más eficaces y de consecuencias más positivas para la relación, y que los niños proponen estrategias más asertivas.

Estas diferencias a favor de las niñas en el conocimiento de estrategias sociales se relaciona con los estereotipos masculino y femenino en nuestra sociedad, según los cuales, las niñas son más reflexivas, menos impulsivas, están más orientadas a las relaciones sociales y muestran mayores niveles de empatía que los niños.

Respecto a las situaciones de interacción y a los objetivos específicos que se derivan de ellas, vuelven a ser las niñas las que muestran un mayor conocimiento social: los resultados indican que éstas poseen significativamente mejores estrategias que los varones para solucionar tres de las cuatro situaciones de interacción (ayudar a otro niño, resolver conflictos y conseguir objetos) y para lograr seis de los ocho objetivos interpersonales propuestos (consolar a un niño más pequeño; recuperar un juguete que le han quitado; conseguir que una compañera le de un caramelo; recuperar el bocadillo que le han quitado a una amiga; lograr que otras niñas dejen de reírse de una más pequeña; y convencer a su hermana para que deje de ver la tele y juegue con ella (las diferencias en este último son sólo significativas al nivel .10)).

Ambos sexos muestran un conocimiento social estadísticamente similar para "iniciar relaciones", y para lograr dos de los objetivos que componen dicha situación: "hacerse amiga de una compañera de clase" e "introducirse en un grupo de juego ya formado". Sin embargo, sí se observa la tendencia en las niñas, aunque muy pequeña, a proponer mejores estrategias que los niños para "iniciar relaciones"; tendencia que va en la misma línea que el hallazgo de Putallaz y Wasserman (1989), quienes encontraron diferencias entre ambos sexos en las conductas realizadas por los sujetos para entrar a formar parte de un grupo de juego. En su estudio, las niñas se integraron tanto en la conversación como en la actividad del grupo, mientras que los varones, por el contrario, pretendieron introducirse en él intentando cambiar la actividad que estaban realizando sus miembros en una frecuencia muy superior. Esta última estrategia es considerada más negativa e ineficaz que la anterior puesto que suele recibir como respuesta el rechazo del grupo (Putallaz y Gottman, 1981), lo que indica que el grupo de sexo femenino tiene un conocimiento más elevado sobre las tácticas para entrar en un grupo que el masculino.

Del mismo modo, y en base a los trabajos sobre las relaciones de amistad en niños y niñas,

cabría esperar que la tendencia observada en nuestro estudio en las estrategias para iniciar amistades fueran estadísticamente significativas. Estos trabajos ponen de manifiesto que las amistades de las niñas tienden a ser diádicas, individualistas e íntimas; por el contrario, las relaciones entre los chicos tienden a ser más abiertas y numerosas y más caracterizadas por la lealtad y solidaridad que por la intimidad (Rubin, 1980; Berndt, 1981; Dweck y Bush, 1976; Lever, 1976). Es posible que estas diferencias estén más relacionadas con las tácticas para mantener la amistad que en las estrategias para establecerla, por lo que no han resultado significativas en nuestro estudio (que se centra principalmente en cómo iniciar amistades, y no tanto en cómo mantenerlas).

También puede ocurrir que la tendencia observada en el grupo de sexo femenino a conocer mejores estrategias para "iniciar relaciones" no resulte ser significativa a nivel estadístico debido a que el logro de este objetivo social implican "tomar la iniciativa" y, como se ha visto anteriormente, las niñas se muestran más pasivas que los niños en sus interacciones con iguales.

En base a todas las diferencias encontradas entre ambos sexos en el conocimiento de estrategias para ayudar a otro niño, resolver conflictos, recuperar objetos, así como para lograr casi todos los objetivos interpersonales estudiados, consideramos verificadas las hipótesis 8 y 9.

Respecto a los tipos o categorías de estrategias, en nuestra investigación se encuentra que los varones recurren en mayor proporción que las niñas a estrategias que suponen agresión física o imposición por la fuerza (lo que verifica nuestra hipótesis número 10), y a estrategias inadecuadas a la situación o al objetivo (imposibles de realizar, exageradas o excesivamente extravagantes). Por otro lado, aunque las diferencias en los restantes tipos de estrategias no resultan ser significativas desde el punto de vista estadístico, sí se observa, sin embargo, la mayor tendencia de las niñas a recurrir a otro y a sugerir determinados tipos de estrategias que implican una sofisticación elevada y mayor reciprocidad, como son las peticiones con argumentos para convencer.

No sorprende el superior porcentaje de estrategias físicamente agresivas e impositivas propuestas por el grupo de los varones, ya que la

mayoría de los estudios sobre las diferencias sexuales en agresividad indican que los niños son más agresivos que las niñas (Maccoby y Jacklin, 1974; Harris y Siebel, 1975; Parke y Slaby, 1983), más tolerantes de la conducta agresiva (Dodge, Coie y Brakke, 1982; Hyde, 1984; Lancelotta y Vaughn, 1989) y utilizan más a menudo la fuerza física como un modo de resolver los conflictos interpersonales (Miller y cols., 1986). Además, los varones esperan mejores resultados de la conducta agresiva que las niñas (Deluty, 1983; Perry, Perry y Rasmussen, 1986; Slaby y Guerra, 1988), lo que puede explicar la mayor utilización de estrategias que implican agresión por parte de los niños que de las niñas.

Por otro lado, el hecho de que las niñas se centren más en las demandas sociales de la situación que los varones (Servin, Connor y Citron, 1981) y sean más sensible a las contingencias sociales y a variables contextuales (Putallaz y Wasserman, 1989) puede dar cuenta de la menor proporción de estrategias inadecuadas a la situación o al objetivo encontrada en el grupo femenino.

Respecto a las restantes categorías de estrategias, son pocos los trabajos que se han centrado

en estudiar las diferencias ligadas al sexo, por lo que no hemos encontrado datos que apoyen o contradigan nuestros resultados. Una excepción la constituye el trabajo de Miller y colaboradores (1986), quienes, al igual que nosotros, no encuentran diferencias significativas entre niños y niñas en el uso de conductas que suponen el abandono de la situación ni en la utilización de soluciones intermedias como un modo de resolver los conflictos sociales.

Cabría esperar, sin embargo, que las niñas recurrieran significativamente más al adulto que los niños (diferencia que se manifiesta en nuestros datos a modo de tendencia), ya que los estudios sobre las diferencias educativas en función del sexo (Mischel, 1972; Bandura, 1965) indican que las conductas dependientes del adulto son más reforzadas en las niñas que en los varones y que con las niñas se utiliza más a menudo la privación del afecto como procedimiento de disciplina, mientras que con los niños se utiliza más la autoridad autocrática (Mischel, 1972). La negación del afecto hace que las niñas sean más lábiles emocionalmente y más dependientes del adulto, por lo que tienden a recurrir a ellos cuando les surge un conflicto o una situación problemática. Sin embargo, los niños son más capaces de enfrentarse ellos mismos a

tales situaciones sin necesitar la mediación de un adulto, lo que se relaciona con el mayor nivel de asertividad encontrado en los varones.

Sintetizando, tomados en conjunto, nuestros resultados sobre las diferencias sexuales en el conocimiento de estrategias sociales, nos llevan a concluir que existen importantes diferencias en función del sexo en el desarrollo del conocimiento de estrategias sociales. En general, en las edades estudiadas y en situaciones interpersonales, las niñas poseen un conocimiento social más desarrollado que los varones. Quizás en otro tipo de interacciones, como por ejemplo las relaciones con grupos más amplios y aquellas en las que se requiere un nivel alto de asertividad, los niños se muestren más competentes que las niñas.

Resulta también interesante señalar la existencia de cierto paralelismo entre las diferencias encontradas al comparar a las niñas con los niños y a los sujetos de mayor edad con los de menor edad. Es decir, tanto las niñas como los mayores sugieren estrategias más elaboradas, más eficaces y de consecuencias más positivas para la relación que los varones y los pequeños; conocen mejores estrategias que

éstos para hacer frente a las situaciones sociales y para lograr los objetivos interpersonales estudiados. Por el contrario, tanto los varones como los pequeños se muestran más asertivos y recurren en mayor grado a la agresión e imposición física y a estrategias inadecuadas a la situación.

Este paralelismo entre las diferencias en función de la edad y el sexo indica un conocimiento de estrategias más desarrollado, complejo y adaptativo en las niñas que en los varones en las edades estudiadas, así como una mayor sensibilidad para las relaciones interpersonales con iguales.

5.3.- CONCLUSIONES Y DISCUSION RESPECTO A LAS
DIFERENCIAS EN FUNCION DEL GRADO DE
ADAPTACION SOCIAL

Los resultados sobre las diferencias en las dimensiones del conocimiento social entre los sujetos de alto y bajo estatus sociométrico permiten concluir que, en general, los niños más aceptados por sus compañeros conocen mejores estrategias para interactuar con sus iguales que los rechazados. Tal y como predecía nuestra hipótesis nº 11, las estrategias de los niños rechazados son significativamente menos elaboradas, menos eficaces para lograr el objetivo y de consecuencias mucho más negativas para la relación y para el otro niño que las de los niños populares.

En la misma línea de los estudios que demuestran que los niños impopulares proponen estrategias poco sofisticadas, vagas e inmaduras para relacionarse con sus compañeros (Asher y Renshaw, 1981; Asarnow y Callan, 1985) y poco eficaces para lograr metas interpersonales (Asher y Renshaw, 1981; Richard y Dodge, 1982; Putallaz, 1987), nuestros resultados indican un menor grado de elaboración y de eficacia en las estrategias de los sujetos rechazados que en las de los populares.

Existe también evidencia empírica abundante que apoya nuestra conclusión de que las estrategias sociales que proponen los niños rechazados suponen consecuencias más negativas para la relación que las de sus compañeros más aceptados. En este sentido, los hallazgos de numerosos investigadores sugieren que los sujetos impopulares están menos preocupados que los populares por el mantenimiento de unas relaciones sociales positivas. Por ejemplo, se ha encontrado que recurren menos a estrategias clasificadas como positivas y prosociales que los aceptados (Ladd y Oden, 1979; Asher y Renshaw, 1981; Richard y Dodge, 1982; Asarnow y Callan, 1985; Pettit, Dodge y Brown, 1988), se formulan metas sociales menos amistosas y menos orientadas a la relación que sus compañeros (Renshaw y Asher, 1983) y están más interesados en los resultados instrumentales de sus estrategias que en las repercusiones que éstas tengan en la relación (Crick y Ladd, 1990).

Respecto al grado en que el niño pretende controlar activamente la situación o grado de asertividad, los resultados son más complejos. El análisis de diferencia de medias indica que las estrategias de los sujetos rechazados tienden a ser más asertivas que las de los populares (tendencia que no

llega a ser significativa pero que consideramos importante tener en cuenta). A su vez, el análisis de diferencias de porcentajes muestra que los sujetos rechazados proponen estrategias del nivel de máxima asertividad (nivel 5) en un porcentaje significativamente mayor que los populares. Tomados en conjunto, estos datos parecen indicar que los niños rechazados proponen estrategias más asertivas que los populares para interactuar con sus iguales.

Asher y Renshaw (1981) en su estudio con preescolares, concluyen que no existen diferencias entre sujetos de alto y bajo estatus sociométrico en el nivel de asertividad de las estrategias propuestas por ambos grupos ante situaciones hipotéticas.

La discrepancia entre nuestra conclusión y la de Asher y Renshaw (1981) no puede atribuirse a una confusión sobre el término asertividad, ya que la definición adoptada en esta tesis doctoral es similar a la utilizada por estos autores. Asher y Renshaw (1981) conceptualizan esta variable como "la tendencia a ser más activo que pasivo, lo que generalmente implica tomar la iniciativa en la situación". En nuestro trabajo entendemos la dimensión asertividad como "el grado en que el sujeto intenta controlar activamente la

situación, lo que está estrechamente relacionada con el estatus que se otorga a sí mismo como protagonista de la acción y con la seguridad que en ella manifiesta".

La discrepancia entre nuestra conclusión y la de Asher y Renshaw (1981) puede deberse aparentemente a la edad de los niños: es posible que los preescolares de alto y bajo estatus sociométrico conozcan estrategias de un nivel de asertividad similar, y que en edades posteriores, donde los niños poseen ya un mayor repertorio de estrategias, los rechazados recurran con más frecuencia que los populares a estrategias de un nivel de asertividad más elevado. Sin embargo, en un estudio anterior en el que se basa la presente tesis (Royo, 1987), realizado con preescolares y utilizando análisis de diferencias de porcentajes, se encontró que los niños rechazados propusieron con mayor frecuencia que los populares estrategias más asertivas.

Asher y Renshaw (1981) utilizaron, como procedimiento estadístico, la diferencia de medias, y es posible que si hubieran utilizado porcentajes habrían constatado diferencias (ya que las puntuaciones medias pueden atenuar los datos impidiendo ver realmente las desemejanzas entre niveles de asertividad extremos).

Los datos analizados hasta este momento, permiten extraer como conclusión general que la inadaptación social está ligada a una baja competencia socio-cognitiva para interactuar con los iguales y para resolver los conflictos que surgen en dichas interacciones. El origen cognitivo del rechazo social parece estar basado, principalmente, en el insuficiente conocimiento de estrategias elaboradas, eficaces y, sobre todo, positivas para la relación, así como en el desconocimiento de estrategias que impliquen un grado de asertividad adecuado y adaptativo.

Este déficit en el conocimiento de estrategias de los niños rechazados se relaciona con el descubrimiento obtenido en estudios observacionales (Newcomb y Bradi, 1982; Nelson y Aboud, 1985) sobre la peculiar contribución de la interacción entre amigos en el intercambio del control de la situación y, por tanto, en la capacidad de colaboración, en el manejo de la reciprocidad y en la oportunidad de descubrir y ejercitar estrategias de mayor sofisticación. Si los niños rechazados carecen de amigos se ven privados de esta oportunidad. Por tanto, una forma de mejorar la competencia social de los niños fuertemente rechazados es favoreciendo que consigan por lo menos un amigo entre sus compañeros de clase (Díaz-Aguado, 1988).

Respecto a las situaciones de interacción, los resultados indican, como postula nuestra hipótesis nº 13, que los niños de bajo estatus sociométrico tienen un conocimiento social significativamente inferior al de los de alto estatus para afrontar las cuatro situaciones interpersonales; es decir, los niños rechazados poseen peores estrategias para iniciar relaciones, ayudar a otro niño, resolver conflictos y conseguir objetos que los populares.

No se puede decir, por tanto, que los déficits en la competencia cognitivo-social de los sujetos rechazados estén restringidos a un contexto o situación social determinada, sino que se manifiesta en todas las situaciones estudiadas.

En relación con nuestra conclusión, existe evidencia de que los niños rechazados conocen menos estrategias para iniciar y mantener amistades que los populares (Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975; Asher y Renshaw, 1981), y que carecen del conocimiento de las normas compartidas por sus compañeros para ayudar a otro (Ladd y Oden, 1979).

Respecto a los objetivos sociales, los niños más aceptados por sus compañeros de clase conocen

significativamente mejores estrategias que los rechazados para lograr seis de las ocho metas interpersonales propuestas. Unicamente ambos grupos poseen un conocimiento global estadísticamente similar para consolar a un niño más pequeño y para conseguir entrar a formar parte de un grupo de juego.

Aunque sí se observa una tendencia a favor de los niños populares, sorprende el hecho de no encontrar diferencias significativas entre alto y bajo estatus sociométrico en el conocimiento social demostrado para introducirse en un grupo de juego, ya que casi todos los autores que han utilizado esta situación para buscar los correlatos conductuales y cognitivos de la adaptación social, han encontrando diferencias en la competencia social entre los sujetos de estos dos grupos.

Por ejemplo, los estudios basados en la observación de conductas han evidenciado que los niños de bajo estatus, cuando se aproximan a un grupo, son menos aceptados y más ignorados por sus miembros que los de alto estatus (Putallaz y Gottman, 1981), requieren más tiempo y más intentos para lograr entrar (Putallaz y Gottman, 1981), y utilizan con más frecuencia que los de alto estatus estrategias

disruptivas y que tratan de acaparar la atención sobre sí mismos (Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1987; Putallaz, 1983; Putallaz y Gottman, 1981). En contraste, los niños de alto estatus procuran descubrir el "marco de referencia" común de los miembros del grupo (por ejemplo actividades, metas) e intentan compartirlo con tácticas como imitar las acciones que están realizando sus miembros o hacer declaraciones orientadas al grupo (Dodge et al., 1983, 1987; Putallaz, 1983; Putallaz y Gottman, 1981). Otra táctica común de entrada, denominada "hovering" por Gottman (1977), que implica aproximaciones silenciosas y observación pasiva, y que generalmente es ignorada por los miembros del grupo, ha sido observada más frecuentemente en niños de bajo estatus sociométrico que en los populares (Putallaz, 1983; Dodge et al., 1983). Todos estos datos demuestran un déficit conductual en los niños rechazados para integrarse en un grupo de juego, déficit que se refleja sólo como tendencia en nuestro índice de "conocimiento social global" pero que no llega a ser significativo.

Sin embargo, la dimensión "consecuencias para la relación" por sí sola sí capta de forma significativa las deficiencias de los niños rechazados para integrarse en la actividad de un grupo de iguales,

apuntando que sus estrategias son más negativas para los otros que las de los populares. Es posible que los estilos de entrada al grupo estudiados por los autores comentados anteriormente (estrategias disruptivas y directivas, llamar la atención sobre sí mismo, imitar las acciones de los otros, buscar el marco de referencia común de los miembros del grupo, etc.) estén mucho más relacionadas con la dimensión consecuencias para la relación que con las variables elaboración y eficacia y, por eso, estas dos últimas por separado no son tan sensibles a las diferencias existentes y atenúan la puntuación en conocimiento social global.

Los resultados también indican que el conocimiento social de los sujetos rechazados para consolar a un niño más pequeño no es diferente al de los populares. Consideramos oportuno detenernos en esta situación ya que es la única que se trata de una relación asimétrica, en la que el sujeto tiene que interactuar con otro de distinta edad. Parece que el interactuar con un niño menor hace elicitar en los sujetos rechazados estrategias adecuadas, que se sitúan al mismo nivel que las de los niños populares (no son los populares los que descienden al nivel de los rechazados, sino que éstos suben al de aquellos e incluso tienden a superarles en todas las dimensiones,

aunque no a nivel significativo). Este resultado está en la línea de los autores que defienden los efectos positivos de una interacción entre sujetos de edades mixtas. Por ejemplo, Rubin (1981) comenta que los niños que se comportan de modo competitivo y hostil con compañeros de la misma edad se benefician de la relación con sujetos más pequeños al asumir un papel protector y desarrollar el sentimiento de orgullo y responsabilidad que procede de ayudar a otro, y el hecho de aumentar el sentimiento de competencia facilita las relaciones con niños de la misma edad.

Por tanto, los niños rechazados, en relación a los populares, manifiestan un déficit en las estrategias que conocen para tratar de conseguir todos los objetivos que se proponen en las interacciones con compañeros de su misma edad. Sin embargo, la carencia de estrategias adecuadas no se manifiesta en las relaciones con sujetos más pequeños, (al menos en las estrategias para consolar).

Esto se relaciona con la función cumplida por la interacción entre compañeros en el aprendizaje de estrategias de negociación, ya que, en estas relaciones, el nivel de reciprocidad y de intercambio del control de la situación es máximo. Sin embargo, la capacidad

para el manejo de la empatía y las estrategias prosociales (por ejemplo de protección y ayuda) se adquieren inicialmente en las relaciones asimétricas que el niño establece con los adultos que le cuidan.

En relación a los tipos o categorías de estrategias, en nuestro trabajo se observa que solamente son tres los tipos de estrategias sugeridos significativamente con más frecuencia por los sujetos de uno de los grupos sociométricos extremos. De acuerdo con los estudios que indican que, ante situaciones hipotéticas, los sujetos impopulares sugieren más estrategias agresivas e inoportunamente negativas que sus compañeros (Asher y Renshaw, 1981; Asarnow y Callan, 1985; Pettit, Dodge y Brown, 1988), nuestros resultados muestran que los niños rechazados recurren mucho más que los populares a la agresión e imposición física y a las amenazas como un medio de conseguir sus objetivos en las relaciones interpersonales. Por el contrario, éstos últimos tratan de convencer a sus compañeros de interacción mediante argumentos y razonamientos en una frecuencia significativamente muy superior a los rechazados.

El mayor porcentaje de agresividad física y de amenazas encontrado en los niños rechazados puede

ser explicado de varios modos. En primer lugar, se ha visto que los niños rechazados tienen un escaso conocimiento del impacto que causa su conducta en los demás (déficit perceptivo) y no suelen considerar las consecuencias de sus acciones (Díaz-Aguado, 1986; Rubin y Krasnor, 1986), por lo que son más propensos a utilizar estrategias hostiles y poco adaptativas. Es posible también que sean conscientes de su impacto social, pero que den prioridad al logro de los resultados instrumentales frente al mantenimiento de unas relaciones interpersonales favorables (déficit motivacional) (Crick y Ladd, 1990). Esta idea se relaciona con las diferentes expectativas que tienen los sujetos sobre las consecuencias de su conducta y sobre la evaluación que hacen de las estrategias. Los niños rechazados tienden a valorar de manera más favorable que sus compañeros las consecuencias de las estrategias agresivas, disruptivas y hostiles (Deluty, 1983; Asarnow y Callan, 1985; Perry, Perry y Rasmussen, 1986) y tienden a esperar que estos tipos de estrategias produzcan los resultados deseados más frecuentemente que las estrategias amistosas (Crick y Ladd, 1990; Hart, Ladd y Burleson, 1990).

Aparte de estas diferencias significativas entre el grupo de alto y bajo estatus sociométrico,

según las cuales los rechazados sugieren más agresiones e imposiciones físicas y más amenazas, mientras que los populares proponen más peticiones con argumentos, se observan también las siguientes tendencias que, aunque no son significativas a nivel estadístico, sí consideramos importante señalar:

- los niños populares tienden a proponer más soluciones intermedias, más estrategias específicas a la situación y más intercambios que los sujetos rechazados; es decir, estrategias muy adaptativas complejas y positivas, y que implican reciprocidad y la consideración de la motivación del otro niño.

- por el contrario, los rechazados tienden a recurrir al adulto en mayor frecuencia que los populares, (lo que puede indicar la carencia de estrategias alternativas, que le hace apelar a la autoridad para que medie en el conflicto y resuelva la situación). También tienden a sugerir más estrategias inadecuadas a la situación y más peticiones directas.

Estas tendencias vuelven a indicar un déficit en el conocimiento psicosocial de los niños rechazados, y ponen de manifiesto que no han aprendido estrategias suficientemente sofisticadas y positivas para

relacionarse adecuadamente con sus compañeros, y que no consideran la reversibilidad que implica toda interacción social, especialmente la interacción entre iguales.

Si relacionamos las diferencias encontradas en función de la edad y en función del estatus sociométrico, nos parece interesante señalar que existen importantes paralelismos entre las diferencias encontradas al comparar a los populares y rechazados y a los sujetos de mayor edad con los de menor edad. Es decir, tanto los rechazados como los niños pequeños sugieren estrategias menos elaboradas, menos eficaces, de consecuencias menos positivas para la relación y más asertivas que los populares y los mayores; recurren en mayor grado que éstos a la agresión e imposición física, a las peticiones sin elaboración verbal y a conductas inadecuadas. Por el contrario, los niños de más edad y los populares demuestran un mayor conocimiento social para solucionar todas las situaciones sociales y lograr casi todos los objetivos propuestos, y tienden a sugerir estrategias que implican mayor reciprocidad. Este paralelismo indica que el conocimiento social de los niños rechazados puede ser interpretado como un retraso evolutivo en su competencia socio-cognitiva.

También existen puntos en común en el conocimiento social de los sujetos rechazados y el de los varones. La comparación con las diferencias sexuales encontradas revelan que los varones y los niños rechazados poseen estrategias menos elaboradas, menos eficaces y de consecuencias menos positivas para la relación que las niñas y que los populares, quienes conocen mejores estrategias para resolver prácticamente todas las situaciones sociales estudiadas y conseguir casi todos los objetivos planteados. Además, las niñas y los sujetos populares sugieren muchas menos conductas agresivas e impositivas que los varones y los sujetos rechazados.

Por tanto, parece que el grado de conocimiento de estrategias de los niños populares es paralelo al de las niñas y al de los mayores, mientras que el grado de conocimiento de estrategias de los sujetos rechazados se asemeja más al de los varones y al de los niños pequeños.

Estos hallazgos apoyan la hipótesis de un retraso evolutivo en los correlatos cognitivo-sociales del rechazo. También señalan la posibilidad de que los sujetos populares y las niñas estén socialmente más maduras que sus compañeros.

Pasemos ahora a analizar las características del conocimiento de estrategias de los niños de estatus sociométrico medio. En general los resultados muestran menos diferencias estadísticamente significativas entre estos niños y los de las otras dos situaciones sociométricas (populares y rechazados) que entre los grupos sociométricos extremos. Como hemos indicado anteriormente, consideramos importante discutir no sólo las diferencias estadísticamente significativas, sino también las tendencias encontradas, debido principalmente a que resultan de gran coherencia al integrarlas en el conjunto de los datos.

Respecto a las dimensiones del conocimiento social, comparando las estrategias sugeridas por los niños de estatus sociométrico medio con las de los populares y los rechazados, se observa que las consecuencias que desencadenan las estrategias de los niños de estatus medio son significativamente más positivas que las de los niños rechazados. Además, los niños de estatus sociométrico medio tienden a conocer estrategias más elaboradas y más eficaces que los rechazados. Sin embargo, las estrategias de éstos últimos son significativamente más asertivas que las de el grupo sociométrico medio. Por otro lado, en relación a los populares, los niños de estatus sociométrico

medio conocen estrategias significativamente menos elaboradas, menos eficaces y de menores consecuencias positivas para la relación. A su vez, los populares tienden a sugerir estrategias más asertivas que los de estatus sociométrico medio.

Es decir, considerando en conjunto tanto las diferencias significativas como las tendencias reflejadas en los datos, parece que las estrategias propuestas por los sujetos populares son más elaboradas, más eficaces y de consecuencias más positivas para la relación que las de los sujetos de estatus sociométrico medio, quienes a su vez, tienden a sugerir también estrategias más elaboradas, más eficaces y de consecuencias más positivas que los sujetos rechazados. Esto sugiere la existencia de una correspondencia entre el grado de adaptación social y el conocimiento de estrategias: los niños más aceptados por sus compañeros conocen mejores estrategias para interactuar con sus iguales que los de estatus sociométrico medio, y éstos, a su vez, poseen mejores estrategias que los rechazados.

Respecto al nivel de asertividad de las estrategias (e integrando estos resultados con los anteriores sobre las diferencias entre populares y

rechazados), se observa que los sujetos populares tienden a proponer estrategias de un grado de asertividad menor que el de los rechazados pero mayor que el del grupo sociométrico medio. El hallazgo de que los sujetos más aceptados por sus compañeros tienden a proponer estrategias de un nivel intermedio en relación a los otros dos grupos sociométricos apoya la hipótesis que plantea que lo más adaptativo, adecuado y deseable socialmente en las interacciones entre iguales es un nivel de asertividad moderado (ni excesivamente pasivo, ni excesivamente activo).

Consideramos también importante destacar la mayor sensibilidad de la dimensión "consecuencias" para captar las deficiencias cognitivo-sociales por las que los niños son rechazados, (ya que, en contraste con las dimensiones elaboración y eficacia, aprecia de modo significativo las diferencias entre los sujetos rechazados y los de estatus sociométrico medio, y no sólo las diferencias entre los dos grupos sociométricos extremos). De este modo, se vuelve a subrayar la naturaleza recíproca de las relaciones entre iguales, según la cual, los niños que se comportan de manera más positiva con los demás son los más aceptados y los que se comportan de manera más negativa son los más rechazados.

Respecto a las situaciones de interacción y a los objetivos específicos que se derivan de ellas, los resultados indican que los sujetos de estatus sociométrico medio poseen un conocimiento de estrategias significativamente menor que los populares para iniciar relaciones, ayudar a otro niño, resolver conflictos y conseguir objetos, así como para lograr la amistad de un compañero de clase y recuperar un juguete que le han quitado. Se observa también la tendencia a proponer peores estrategias para lograr los restantes objetivos. Sin embargo, estos niños tienden a poseer un conocimiento de estrategias mayor que los rechazados para afrontar las cuatro situaciones sociales y para conseguir siete de los ocho objetivos interpersonales. Estos resultados sugieren de nuevo la existencia de una correspondencia entre el grado de adaptación social y el conocimiento de estrategias: los niños más aceptados por sus compañeros conocen mejores estrategias para desenvolverse en las situaciones sociales y lograr sus objetivos que los de estatus sociométrico medio, y éstos, a su vez, tienden a conocer mejores estrategias que los rechazados.

Respecto a los tipos o categorías de estrategias, la única diferencia significativa encontrada entre los niños de estatus sociométrico

medio y los populares se refiere al modo de realizar las peticiones. Mientras los primeros recurren en una frecuencia muy superior a las peticiones directas o a conductas equivalentes (llorar, enfadarse, etc.) sin explicitar ningún otro recurso para convencer, los niños populares incluyen muchos más argumentos y razonamientos.

Examinando conjuntamente tanto las diferencias estadísticamente significativas como las tendencias encontradas en los tres grupos sociométricos, se observa que:

* Los populares se caracterizan por su mayor tendencia que los rechazados y los de estatus sociométrico medio a sugerir argumentos y razonamientos para convencer, intercambios, soluciones intermedias y conductas específicas a la situación, es decir, los tipos de estrategias más adaptativos, complejos y positivos, y que implican mayor reciprocidad y la consideración de los deseos e intereses del otro niño.

* Los niños de estatus sociométrico medio se caracterizan por su tendencia a abandonar con más frecuencia la situación y a sugerir más peticiones directas o conductas equivalentes y más estrategias

adecuadas a la situación pero excesivamente generales que los populares y los rechazados; estrategias que delatan un repertorio de recursos bastante limitado, sobre todo en cuanto a su complejidad y especificidad.

* Los rechazados se caracterizan por su tendencia a recurrir al adulto con más frecuencia y a sugerir más estrategias inadecuadas a la situación y, principalmente, más agresiones e imposiciones físicas y más amenazas que los populares y los de estatus sociométrico medio. Estos tres últimos tipos de estrategias suponen acciones muy negativas para el otro niño, disruptivas o impulsivas; además, todos ellos carecen de cualquier intento de negociación o de aproximación hacia la consideración del punto de vista del otro niño y parecen perseguir primordialmente la consecución de sus propios deseos y de una manera inmediata.

Estas tendencias vuelven a sugerir un déficit en el conocimiento psicosocial de los niños rechazados, y pone de manifiesto que no han aprendido estrategias suficientemente maduras y positivas para relacionarse adecuadamente con sus compañeros y que no consideran la reversibilidad que implica la interacción entre iguales.

Otro objetivo de la presente tesis era estudiar las diferencias en función del grado de adaptación social en otras variables psicosociales, concretamente el autoconcepto y la percepción escolar, que pueden estar relacionadas con el nivel de popularidad de los niños y con su conocimiento de estrategias sociales.

Respecto a la relación entre el autoconcepto y la adaptación social, los resultados indican que, en general, cuanto más bajo es el estatus sociométrico de los individuos menor es su autoconcepto: los sujetos rechazados tienen una percepción de sí mismos más negativa que los de estatus sociométrico medio, quienes, a su vez, se valoran menos que los populares.

Más concretamente, los sujetos rechazados se perciben significativamente como menos competentes conductual e intelectualmente, valoran menos su apariencia física y reflejan mayor nivel de ansiedad que los populares. Estos niños se autoevalúan también como menos competentes socialmente (menor popularidad-sociabilidad) que los sujetos de los dos estatus sociométrico más elevados, lo que sugiere que perciben correctamente su baja popularidad. De modo similar, los niños de estatus sociométrico medio se valoran

significativamente menos conductual, intelectual y socialmente que los populares y tienden también (aunque no de modo significativo) a valorar menos su aspecto físico y a autoevaluarse como menos felices que los populares.

Estos resultados se relacionan con los de otros estudios que encuentran una asociación entre estatus sociométrico bajo y depresión (Vosk, Forehand, Parker y Rickard, 1982), así como un mayor aislamiento y soledad y un mayor nivel de ansiedad social en los niños con aceptación social baja y, especialmente, entre los rechazados por sus compañeros (French y Waas, 1985; Asher, Hymel y Renshaw, 1984; Asher y Wheeler, 1985; Hymel y Franke, 1985; Crick y Ladd, 1988).

Por otro lado, las diferencias en la percepción y aceptación de la escuela indican que los sujetos rechazados perciben su relación con los compañeros de clase de forma significativamente más negativa que los sujetos de los otros dos grupos sociométricos, lo que de nuevo indica que estos niños son conscientes de su baja popularidad. A su vez, se observa una tendencia, aunque no significativa estadísticamente, en los niños rechazados a tener una menor motivación hacia las tareas de aprendizaje y una

mayor percepción del tratamiento discriminatorio por parte del profesor que sus compañeros populares y de estatus sociométrico medio.

La inferior motivación del niño rechazado hacia el aprendizaje, la percepción de un tratamiento diferencial por parte del profesor y, sobre todo, la percepción de unas relaciones problemáticas con sus compañeros confirman la pobre adaptación de estos niños al sistema escolar.

En nuestro trabajo, también nos interesa analizar aunque con carácter exploratorio la relación existente entre el grado de elaboración, de eficacia, de consecuencias para la relación y de asertividad de las estrategias propuestas por los sujetos, y su autoconcepto y percepción del sistema escolar.

Las correlaciones significativas más elevadas entre las dimensiones sociales y el autoconcepto se dan en el grupo de los rechazados. Entre ellas cabe destacar la relación negativa entre el autoconcepto físico y las dimensiones elaboración, eficacia y consecuencias; las relaciones, también negativas, entre el autoconcepto global, intelectual, conductual y el factor ansiedad con las dimensiones elaboración y

eficacia; y la relación negativa entre el factor felicidad-satisfacción y el grado de asertividad.

En el grupo compuesto por toda la muestra, sólo el autoconcepto físico y el factor ansiedad correlacionan significativamente con el grado de elaboración, de eficacia y de consecuencias positivas de las estrategias, y estas relaciones son también negativas.

Hablando en términos generales parece que los sujetos que se valoran más positivamente en distintos aspectos del autoconcepto son los que poseen un menor conocimiento de estrategias para interactuar con sus compañeros, lo que puede resultar paradójico.

Para explicar esta relación negativa entre las autoevaluaciones del sujeto y su conocimiento social hay que tener en cuenta que la relación entre autoestima y aceptación por los iguales parece ser curvilínea, en vez de lineal (Reese, 1961; Kurdek y Krile, 1982), es decir, los niños con un nivel medio de autoestima son más aceptados por sus compañeros que los niños con niveles muy altos o muy bajos. Al relacionar nuestro anterior hallazgo (según el cual los niños más aceptados en su aula son los que conocen mejores

estrategias sociales) con el hecho de que los niños más aceptados tienen, a su vez, un nivel de autoestima moderado, cobra sentido la idea de que los sujetos que se evalúan más positivamente en distintos aspectos del autoconcepto, no sean los que poseen un mejor conocimiento de estrategias sociales.

El hecho de que la mayoría de las correlaciones significativas encontradas en el grupo de los rechazados no se mantengan en el grupo formado por toda la muestra, parece indicar, a su vez, la existencia de una correlación no lineal entre el nivel de las dimensiones del conocimiento social reflejado en las estrategias propuestas por los niños y su autoconcepto.

Otra posible explicación de la relación negativa entre estas variables es, como se desprende de otros trabajos (Boivin y Begin, 1989; Alvarez y Adelman, 1986), que los individuos que no conocen buenas estrategias de interacción sean conscientes de sus limitaciones sociales y que tiendan a exagerar la evaluación de sí mismos creando defensas protectoras que contrarresten su autoestima.

Respecto a la relación entre las dimensiones del conocimiento de estrategias y los distintos aspectos de la percepción del sistema escolar, son pocas las correlaciones estadísticamente significativas encontradas. Destacamos las de mayor magnitud:

En el grupo de los sujetos rechazados se observa una relación significativa y negativa entre la percepción de la relación con los compañeros y el grado de asertividad de las estrategias sugeridas por estos niños. Es decir, entre los sujetos rechazados, aquellos que perciben su relación con los compañeros de una manera más negativa son también los que proponen estrategias más asertivas para interactuar con ellos, lo que puede deberse a una reacción defensiva.

También aparece una relación significativa entre el grado de asertividad de las estrategias y el "poder de toma de decisiones" en el grupo de los populares y en el de los rechazados, si bien la relación es positiva en el primero y negativa en el segundo. Es decir, mientras que los niños populares que se perciben a sí mismos con mayor poder de decisión en el aula son también los que sugieren estrategias más asertivas, en el grupo de los rechazados, son los se

perciben con menor poder para tomar decisiones los que sugieren estrategias más asertivas. La relación positiva encontrada en el grupo de los populares puede indicar adaptación a la realidad: la percepción de poder les lleva a ejercerlo. En el caso de los rechazados, la relación negativa encontrada parece indicar una respuesta defensiva: la percepción de falta de poder les lleva al intento máximo de control de la situación como si fuera una reacción de protesta.

Por último, cabe señalar la relación significativa negativa entre la percepción de la relación con el profesor y las dimensiones elaboración y eficacia en el grupo compuesto por la muestra total. En este sentido resulta interesante mencionar los hallazgos de investigaciones anteriores que indican que el papel de compañero no coincide con el papel de alumno (Díaz-Aguado, 1986); que la dependencia del profesor correlaciona negativamente con la aceptación de los compañeros (Moore, 1967; Winder y Rau, 1962), y que en las ocasiones en que la sumisión al grupo entra en conflicto con la obediencia al profesor, el niño que opta por obedecer al profesor (por ejemplo chivándose) será probablemente por ello rechazado por sus compañeros (Díaz-Aguado, 1986). Parece posible, por tanto, que los niños que conocen estrategias más

elaboradas y eficaces para interactuar con sus compañeros, que como indican nuestros anteriores resultados son los más aceptados por ellos, no sean los que perciben su relación con el profesor de forma más satisfactoria.

5.4.- CONCLUSIONES Y DISCUSION RESPECTO AL
CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO DE
ESTRATEGIAS SOCIALES

En la presente investigación nos propusimos como objetivo secundario avanzar en la validación del "Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Interacción entre Iguales" de Díaz-Aguado (1986, 1988) y elaborar una versión reducida seleccionando las cuatro historias más relevantes.

Creemos haber aportado datos sobre la validez de constructo de este cuestionario ya que no sólo ha resultado ser de gran eficacia para apreciar las diferencias en el conocimiento social de sujetos de distinto estatus sociométrico (lo que ya había sido demostrado por su autora), sino que también se ha revelado extraordinariamente sensible para apreciar las diferencias entre sujetos de distintas edades y de distinto sexo; diferencias que coinciden con los principales resultados obtenidos por la psicología evolutiva en este sentido.

A su vez, este cuestionario permite medir el conocimiento de estrategias de interacción de una manera muy próxima y directa a la resolución de

problemas sociales en la vida cotidiana, lo que pone de manifiesto su validez ecológica.

Sobre el poder discriminante entre la adaptación-inadaptación social de las historias que componen el cuestionario, los resultados indican que la historia de mayor sensibilidad para captar las deficiencias cognitivas que subyacen al rechazo es la historia 1 (hacerse amigo de un compañero de clase). Le siguen la historia 3 (recuperar un juguete), la historia 4 (convencer a su hermano para que juegue), la historia 6 (conseguir que un niño le de un caramelo) y la historia 5 (entrar en un grupo de juego). Sin embargo, las menos eficaces son la 7 (recuperar el bocadillo de un amigo), la historia 8 (conseguir que dejen de reírse de un niño más pequeño) y la historia 2 (consolar a un niño pequeño).

Una posible explicación del bajo poder de discriminación de las historias nº 2, 7 y 8, es que las tres miden fundamentalmente el conocimiento de estrategias prosociales (concretamente la capacidad para ayudar o proteger a otro niño). Sin embargo, las restantes historias hacen referencia específicamente al conocimiento de estrategias de negociación entre iguales. Estos dos tipos de estrategias se adquieren en

contextos de interacción diferentes: mientras que las estrategias prosociales se aprenden inicialmente en las relaciones que el niño establece con los adultos que le cuidan, el mejor marco para adquirir las estrategias de negociación es la relación entre compañeros (puesto que en ella el nivel de reciprocidad y de intercambio del control de la situación es máximo), y están, por tanto, más relacionadas con la adaptación del niño a su grupo de compañeros que las anteriores.

Respecto a la historia 5 (integrarse en un grupo de juego) es posible que su poder discriminante sea menor al esperado debido al objetivo concreto que en ella se formula. Es decir, el protagonista debe sugerir estrategias para unirse a un grupo de compañeros que están jugando al escondite (en el caso de los varones) y a las adivinanzas (en el caso de las niñas). Sin embargo, hubo sujetos que manifestaron haber jugado pocas veces en el recreo al escondite y nunca a las adivinanzas, y puede que replanteando la descripción de la historia con actividades más comunes entre los sujetos aumente considerablemente su eficacia.

Por tanto, las cuatro historias que resultan de mayor utilidad y eficacia a la hora de evaluar el conocimiento social de los niños rechazados y para

seleccionar a los sujetos de riesgo y, por tanto, con las que debe confeccionarse una versión reducida del Cuestionario de Conocimiento de Estrategias Sociales (Díaz-Aguado, 1986, 1988) son la historia 1, 3, 4 y 6.

Respecto a las dimensiones del conocimiento de estrategias sociales, la que mejor discrimina entre los grados de adaptación social es consecuencias para la relación.

A lo largo de la exposición de las conclusiones se ha podido apreciar la mayor relevancia de la dimensión "consecuencias": a) hemos visto que permite captar las diferencias en el conocimiento social entre los sujetos rechazados y los de estatus sociométrico medio, y no sólo entre los dos grupos sociométricos extremos (como ocurre con elaboración y eficacia); b) es la única dimensión capaz de captar las diferencias entre populares y rechazados en el conocimiento de estrategias para integrarse en un grupo (objetivo social considerado de gran relevancia en las investigaciones sobre el tema); c) y, por último, el hecho de que los niños rechazados recurran mucho más que los aceptados a la agresión e imposición física y a las amenazas (estrategias muy negativas para la relación y para el otro niño), deja entrever también la

importancia de la dimensión consecuencias para la intervención con los niños rechazados, sobre todo teniendo en cuenta la naturaleza reciproca de las interacciones entre iguales.

Por tanto, la dimensión consecuencias para la relación es la más sensible para captar las diferencias entre el conocimiento social de los niños aceptados y rechazados, y la más relevante tanto para la selección como para la intervención con los sujetos de riesgo. Estos niños son rechazados principalmente por llevar a cabo acciones que conllevan consecuencias negativas para el otro (como agredir y amenazar) y que, por tanto, dañan la relación entre ambos. De cara a una intervención con ellos habría que instruirles primordialmente en la manera de interactuar con los otros de una forma más positiva, de modo que incluyan en su repertorio estrategias que favorezcan el establecimiento y mantenimiento de relaciones más adaptativas y satisfactorias.

6.-CONCLUSIONES GENERALES, VALORACION DEL TRABAJO Y SUGERENCIAS

6.- CONCLUSIONES GENERALES, VALORACION DEL TRABAJO Y SUGERENCIAS

Este capítulo pretende recoger las conclusiones que se han encontrado en esta tesis doctoral, valorar si se han cumplido los objetivos propuestos y sugerir su continuación.

6.1.- CONCLUSIONES Y VALORACION

1.- La primera conclusión general que puede extraerse se refiere al carácter evolutivo de las dimensiones del conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales. Nuestro trabajo indica que los niños van adquiriendo con la edad estrategias más elaboradas, más eficaces para lograr el objetivo, de consecuencias más positivas para la relación y de un grado de asertividad intermedio (nivel más adecuado que los extremos para interactuar con los compañeros).

Podemos concluir, por tanto, que, en las edades estudiadas, existe una evolución con la edad hacia estrategias más complejas, superiores y

adaptativas, o lo que es lo mismo, que el conocimiento de las estrategias para interactuar con iguales mejora con la edad.

Las pautas evolutivas que parecen seguir las dimensiones del conocimiento social son las siguientes:

- en las dimensiones elaboración y eficacia se observan dos momentos críticos en los que se produce un avance claro hacia estrategias más elaboradas y eficaces: el primero tiene lugar alrededor de los 4-5 años (en el paso de 1Q a 2Q de preescolar) y el segundo hacia los 7-8 años (en el paso de 2Q a 3Q de E.G.B., que coincide con el tránsito de ciclo inicial a ciclo medio).

- en las dimensiones consecuencias para la relación y asertividad, el movimiento ascendente hacia estrategias de consecuencias más positivas y hacia estrategias de asertividad moderada es muy gradual hasta 2Q de E.G.B. (7-8 años), donde ya se observa un salto evolutivo claro.

Respecto a las situaciones de interacción y a los objetivos específicos que se derivan de ellas, se observa también la progresión con la edad hacia un

mayor conocimiento de estrategias para iniciar relaciones sociales con iguales, ayudar a otro niño, conseguir objetos y resolver los conflictos que surgen en dichas interacciones, así como para lograr los objetivos concretos que estas situaciones plantean.

Entre las edades correspondientes al ciclo inicial (6-7 años) y ciclo medio (8-10 años) tiene lugar un avance cuantitativo más importante respecto a los tipos de estrategias propuestos, que entre preescolar (4-5 años) y ciclo inicial (6-7 años).

Las diferencias encontradas en la frecuencia con que los sujetos de los tres grupos sugieren los tipos concretos de estrategias, permiten ver cómo van adquiriendo los niños con la edad un mayor repertorio de estrategias para interactuar con sus iguales, y cómo, a medida que el niño crece, estas estrategias son de una complejidad cognitiva superior (implican mayor reversibilidad), son más sofisticadas y específicas, menos impulsivas, suponen el reconocimiento de la motivación del otro, así como un aplazamiento de la consecución inmediata de sus propios deseos e intereses, y tienden fundamentalmente hacia la negociación y la reciprocidad.

A la luz de todas estas conclusiones consideramos que se han cumplido los objetivos inicialmente propuestos, tanto cuantitativos como cualitativos, sobre el proceso de desarrollo del conocimiento de estrategias de interacción con iguales.

Nuestro trabajo confirma la naturaleza evolutiva de las dimensiones más importantes del conocimiento de estrategias de una manera global y en un rango amplio de edades (de 4 a 10 años). Ninguno de los estudios comentados en apartados anteriores ha considerado estas cuatro dimensiones en su conjunto, sino solamente algunas de ellas por separado (o, en su mayoría, aspectos que pueden considerarse relacionados con ellas), y se han centrado, principalmente, en constructos cognitivos menos próximos a la resolución de problemas en la vida cotidiana, por lo que nuestro trabajo representa un avance en la validez ecológica y en las posibilidades de aplicación.

Tradicionalmente se ha tendido a estudiar constructos del conocimiento social que guardan una distancia excesiva con la conducta del sujeto en la vida cotidiana (capacidad de adopción de perspectivas, forma de percibir la realidad, empatía, etc.). Creemos que nuestras conclusiones sobre las diferencias en el

conocimiento de estrategias en función de la edad, permiten relacionar los resultados obtenidos en esos estudios con un aspecto de gran relevancia adaptativa como es la forma de resolver los problemas sociales, lo que no ha sido estudiado de manera tan directa y global. Analizar los cambios en el conocimiento social de un modo tan cercano a la acción, proporciona datos de gran importancia para la adaptación del niño a su vida cotidiana.

2.- La segunda conclusión general que se puede extraer de este trabajo es que existen importantes diferencias entre ambos sexos en el desarrollo del conocimiento de estrategias de interacción social. Los resultados obtenidos indican que, en las edades estudiadas y en situaciones interpersonales, las niñas poseen un conocimiento social más desarrollado que los varones para relacionarse con sus iguales. Concretamente:

*Las niñas, en relación a los niños, conocen estrategias de interacción más elaboradas, más eficaces para lograr el objetivo propuesto y de consecuencias más positivas para la relación y para el otro niño.

*Las niñas muestran un conocimiento social más desarrollado que los niños para afrontar situaciones sociales problemáticas y lograr sus metas: poseen mejores estrategias para ayudar a otro niño, para resolver los conflictos que surgen en las relaciones con sus iguales y para conseguir objetos, así como para lograr seis de los ocho objetivos interpersonales propuestos.

-Respecto a la cualidad de las estrategias, el hecho de que los varones recurran significativamente en mayor proporción que las niñas a estrategias negativas e impulsivas (agresión física o imposición por la fuerza) y a estrategias inadecuadas a la situación o al objetivo (imposibles de realizar, exageradas o excesivamente extravagantes), indica de nuevo la mayor madurez social de las niñas en relación a sus compañeros de sexo opuesto.

Por otro lado, los varones proponen estrategias más asertivas que las niñas para interactuar con sus iguales. Este dato sugiere la posibilidad de que en aquellas situaciones donde sean necesarios niveles de asertividad altos (por ejemplo, situaciones de dirección de grupos) los niños se muestren más competentes socialmente que las niñas.

A la luz de las conclusiones expuestas consideramos que se han cumplido los objetivos propuestos inicialmente en relación al análisis de las diferencias sexuales en el conocimiento de estrategias sociales para interactuar con iguales.

3.- La tercera conclusión general de esta tesis es que la inadaptación social está ligada a una baja competencia socio-cognitiva para interactuar con iguales y para resolver los conflictos que surgen en dichas interacciones.

Nuestro trabajo indica que, en las edades estudiadas, las estrategias propuestas por los niños populares son significativamente más elaboradas, suponen consecuencias más positivas para la relación, y son más eficaces para lograr el objetivo que las propuestas por los niños de estatus sociométrico medio, quienes a su vez, conocen también estrategias de consecuencias más positivas que los sujetos rechazados y tienden a sugerir estrategias de mayor elaboración y eficacia que estos últimos.

Esto sugiere la existencia de una correspondencia entre el grado de adaptación social y

el conocimiento de estrategias: los niños más aceptados por sus compañeros conocen mejores estrategias para interactuar con sus iguales que los de estatus sociométrico medio, y éstos, a su vez, poseen mejores estrategias que los niños rechazados.

Respecto al nivel de asertividad de las estrategias, se observa que los sujetos populares tienden a proponer estrategias de un grado de asertividad menor que el de los sujetos rechazados pero mayor que el del grupo sociométrico medio. El hallazgo de que los sujetos más aceptados por sus compañeros tienden a proponer estrategias de un nivel intermedio en relación a los otros dos grupos sociométricos (al igual que los niños mayores en relación a los pequeños) apoya la idea de que lo más adaptativo, adecuado y deseable socialmente en las interacciones entre iguales a estas edades es un nivel de asertividad moderado; lo que se debe a la naturaleza esencialmente recíproca de las interacciones entre iguales, que hace que no se toleren niveles de asertividad excesivamente altos o bajos.

Todas estas diferencias en el conocimiento de estrategias en función del estatus sociométrico indica que el origen cognitivo de la deficiencia social está

basado, fundamentalmente, en el insuficiente conocimiento de estrategias elaboradas, eficaces y, sobre todo, positivas para la relación y para el otro niño, así como en el desconocimiento de estrategias que implican un nivel de asertividad moderado.

Respecto a las situaciones de interacción y a los objetivos específicos que se derivan de ellas, los niños rechazados por sus compañeros poseen un conocimiento social significativamente menor que los niños populares para afrontar las cuatro situaciones interpersonales. Estas mismas diferencias se observan también a modo de tendencias entre los sujetos rechazados y los de estatus sociométrico medio. No se puede decir, por tanto, que la menor competencia cognitivo-social de los sujetos rechazados para interactuar con sus iguales esté restringida a un contexto o situación social determinada, sino que se manifiesta en todos los contextos de interacción estudiados.

Esta conclusión se ve apoyada también por el hallazgo de que el conocimiento de estrategias de negociación de los niños rechazados para lograr los siete objetivos interpersonales que hacen referencia a relaciones entre iguales, es significativamente menor

que el de los populares y tiende a ser menor que el de los sujetos de estatus sociométrico medio. Unicamente en el objetivo de consolar a un niño más pequeño (que, a diferencia de los otros mide el conocimiento de estrategias prosociales en una relación con un sujeto de menor edad) los niños rechazados muestran un conocimiento similar al de los populares.

Respecto al carácter cuantitativo de las estrategias, el mayor porcentaje de agresividad física y de amenazas encontrado en los niños rechazados, es consistente con la idea de que la inadaptación social se relaciona principalmente con una carencia de estrategias positivas para la relación y para el otro niño que favorezcan el establecimiento y mantenimiento de relaciones satisfactorias con los compañeros de interacción. A su vez, indica que los sujetos rechazados no consideran la reversibilidad que implica la interacción entre iguales a estas edades.

Al relacionar las diferencias en el conocimiento social en función de la edad, del sexo y grado de adaptación social, se observa que el conocimiento de estrategias de los niños populares es paralelo al de las hembras y al de los mayores, mientras que el grado de conocimiento de estrategias de

los rechazados se asemeja más al de los varones y al de los niños pequeños. Estos paralelismos indican que el menor conocimiento social de los niños rechazados puede ser interpretado como un retraso evolutivo en su competencia socio-cognitiva. También señalan la posibilidad de que los sujetos populares y las niñas estén socialmente más maduras que sus compañeros.

A partir de las conclusiones expuestas respecto a las diferencias en el conocimiento social en función del estatus sociométrico, consideramos que se han logrado los objetivos planteados sobre la relación entre la adaptación social y el conocimiento de estrategias y sobre la identificación del origen socio-cognitivo del rechazo de los compañeros.

4.- Respecto a la relación entre el autoconcepto y la adaptación social, los resultados indican que, en general, cuanto más bajo es el estatus sociométrico de los individuos menor es su autoconcepto: los sujetos rechazados tienen una percepción de sí mismos más negativa que los de estatus sociométrico medio, quienes, a su vez, se valoran menos que los populares.

Más concretamente, los sujetos rechazados se perciben significativamente como menos competentes conductual e intelectualmente, valoran menos su apariencia física y reflejan mayor nivel de ansiedad que los populares. Estos niños se autoevalúan también como menos competentes socialmente que los sujetos de los dos estatus sociométricos más elevados, lo que sugiere que perciben su baja popularidad. De modo similar, los niños de estatus sociométrico medio se valoran significativamente menos conductual, intelectual y socialmente que los populares y tienden también (aunque no de modo significativo) a valorar menos su aspecto físico y a autoevaluarse como menos felices que los populares.

Por otro lado, las diferencias entre los sujetos de las tres situaciones sociométricas en la percepción y aceptación de la escuela, muestran que los sujetos rechazados perciben su relación con los compañeros de clase de forma significativamente más negativa que los sujetos populares y los de estatus sociométrico medio, lo que de nuevo indica que los niños rechazados son conscientes de su baja popularidad. Esta percepción de unas relaciones problemáticas con los compañeros de clase parece estar, por tanto, en la base de la inadaptación al sistema

escolar que presentan los niños rechazados en su aula.

5.- Otro de los objetivos que nos propusimos en la presente investigación es avanzar en la validación del "Cuestionario de Conocimiento de Estrategias de Interacción entre Iguales" de Díaz-Aguado (1986, 1988) y elaborar una versión reducida seleccionando la dimensión del conocimiento social más relevante y las cuatro historias más eficaces para apreciar los déficits cognitivos asociados al rechazo.

Consideramos que este cuestionario es extraordinariamente sensible para captar las diferencias entre el conocimiento de estrategias de sujetos de distinta edad, sexo y grado de adaptación social, tanto en relación a las cuatro dimensiones sociales por separado como en relación al índice de conocimiento social global. El hecho de que estas diferencias coincidan con los principales resultados obtenidos por la psicología evolutiva en temas afines da muestras de su validez de constructo.

Además, este cuestionario permite medir el conocimiento de estrategias de interacción de una manera muy próxima y directa con la resolución de

problemas sociales en la vida cotidiana, lo que manifiesta su validez ecológica.

Los resultados obtenidos nos llevan a considerar también que los once tipos de estrategias incluidos en el sistema de categorías son muy útiles para captar las diferencias más importantes entre los sujetos de distinto sexo y estatus sociométrico y, principalmente, de distinta edad, ya que salvo el tipo "recurrir a otro", los diez restantes aprecian de modo significativo las diferencias entre los sujetos de preescolar, ciclo inicial y ciclo medio.

En relación a las dimensiones del conocimiento de estrategias, la que mejor discrimina entre los sujetos populares y rechazados es consecuencias para la relación. Por tanto, se puede reducir la fase de evaluación del cuestionario valorando únicamente esta dimensión de las estrategias.

Por último, las cuatro historias con las que debe confeccionarse una versión reducida del cuestionario para evaluar el conocimiento social de los niños rechazados y seleccionar a los sujetos de riesgo, son las historias 1, 3, 4 y 6, puesto que son las que poseen mayor poder discriminante entre la adaptación y

la inadaptación social.

6.2.- SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Las sugerencias para futuras investigaciones que continúen nuestro trabajo son las siguientes:

1.- Estudiar el conocimiento de estrategias de interacción en edades superiores a las analizadas en esta investigación, principalmente en la adolescencia. En la etapa adolescente, tanto las situaciones que desencadenan conflictos interpersonales como las metas que los sujetos se plantean en sus interacciones interpersonales, son diferentes a las de edades inferiores, y cabe esperar que las estrategias que conocen para lograr dichas metas sean, a su vez, diferentes.

2.- En base a las diferencias en el conocimiento de estrategias encontradas en función de la edad y el sexo, consideramos importante analizar el conocimiento social de los sujetos rechazados en función de esas otras dos variables, puesto que es posible que las deficiencias más notables de las niñas

rechazadas varien en relación a las de los niños rechazados, así como que las deficiencias fundamentales de los sujetos rechazados de ciclo medio no sean las mismas que las de ciclo inicial.

3.- Analizar los tipos específicos de estrategias que proponen los sujetos de cada edad, sexo y situación sociométrica, en relación a cada situación de interacción particular y a cada objetivo concreto. De este modo, sería posible estudiar, por ejemplo, qué tipos de estrategias conocen y aplican los niños de diferente edad para cada contexto particular, y si alguno de ellos favorece en mayor medida que otros la adquisición de estrategias más sofisticadas. También posibilitaría analizar si los sujetos rechazados y los varones se muestran más agresivos e impositivos que los populares y las niñas en todas las situaciones interpersonales o, como sugiere el trabajo de Perry, Perry y Weis (1989), principalmente en aquellas que suponen algún tipo de agresión provocada (por ejemplo en la historia 3, en la que un compañero le quita previamente un objeto).

4.- Incluir en los estudios otros tipos de interacciones diferentes a las estudiadas en este trabajo (por ejemplo, relaciones asimétricas, grupales,

etc.), así como objetivos cuya consecución suponga otro tipo de habilidad social diferente al conocimiento de estrategias de negociación (por ejemplo, las estrategias prosociales, las estrategias utilizadas por los niños para controlar a los adultos, etc.).

5.- Analizar la competencia cognitivo-social de los sujetos pertenecientes a otras situaciones sociométricas, como es el caso de los niños aislados y de los niños controvertidos (que, como se indicó en su momento, no ha sido posible estudiar en esta tesis doctoral debido al escaso número de sujetos identificados como tales en nuestra muestra). Dado que tanto la naturaleza y características como el proceso que conduce a estas dos situaciones sociométricas son diferentes al caso del rechazo, cabría esperar que sean diferentes también las deficiencias cognitivo-sociales ligadas a estos dos tipos de inadaptación social, así como los medios a los que recurren con mayor frecuencia para intentar lograr sus metas interpersonales.

7.-BIBLIOGRAFIA

7.- BIBLIOGRAFIA

- ABEL, H. y SAHINKAYA, R. (1962) "Emergence of sex and race friendship preferences". *Child Development*, nº 33, 939-943.
- ABRAMOVITCH, R. y STRAYER, F. (1973) "Preschool social organization: agonistic spacing and attentional behaviors". En Pliner y col. (Eds.): "*Recent advances in the study of communication and affect*". Vol. 6. New York: Plenum Press.
- ABRAMOVITCH, R.; CORTER, C.; PEPLER, D. y STANHOPE, L. (1986) "Sibling and peer interaction: a final follow-up and a comparison". *Child Development*, nº 57, 217-229.
- ALLEN, J.; WEISSBERG, R. y HAWKINS, J. (1989) "The relation between values and social competence in early adolescence". *Developmental Psychology*, vol. 25, nº 3, 458-464.
- ALVAREZ, V. y ADELMAN, H.S. (1986) "Overstatements of selfevaluation by students with psychoeducational problems". *Journal of Learning Disorders*, nº 19, 567-571.
- AREN, R.; GOVE, R.; y SROUFE, L. (1979) "Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarden: a predictive study of ego resiliency and curiosity in preschoolers". *Child Development*, nº 50, 950-959.
- ASARNOW, J. (1983) "Children with peer adjustment problems: sequential and nonsequential analyses of school behaviors". *Journal of consulting and clinical psychology*, vol. 51, nº 5, 709-717.
- ASARNOW, J. y CALLAN, J. (1985) "Boys with peer adjustment problems: social cognitive processes". *Journal of consulting and clinical psychology*, vol. 53, nº 1, 80-87.

- ASHER,S. (1976) "Children's ability to appraise their own and another person's communication performance". *Developmental Psychology*, nº 12, 24-32.
- ASHER,S. y GOTTMAN,J.M. (Ed.) (1981) "*The development of children's friendship*". Mass: Cambridge University Press.
- ASHER,S.; HYMEL,S. y RESNHAW,P (1984) "Loneliness in children". *Child Development*, nº 55, 1456-1464.
- ASHER,S.; MARKELL,R. y HYMEL,S. (1981) "Identifying children at risk in peer relations: a critique of the rate of interaction approach assesment". *Child Development*, nº 52, 1239-1245.
- ASHER,S.; ODEN,L. y GOTTMAN,J.M. (1977) "Children's friendship in school settings". En Katz, L. (Ed.): "*Current topics in early childhood education*", vol. 1. Norwood, N.J.: Ablex.
- ASHER,S y RENSHAW,P.D.(1981) "Children without friends: social knowledge and social-skill training". En ASHER,S. y GOTTMAN,J. (Ed.): "*The development of children's friendship*". Mass: Cambridge University Press.
- ASHER,S.; SINGLETON,L.; TINSLEY,B. y HYMEL,S. (1979) "A reliable sociometric measure for preschool children". *Developmental Psychology*, vol. 15, nº 4, 443-444.
- ASHER,S.; SINGLETON,L. y TAYLOR,A. (1982) "Acceptance versus friendship: a longitudinal estudy of racial integration". En Kenion Chan (Ed.): "*Racial integration and mainstreaming*". New York: Plenium Press.
- ASHER,S. y WHEELER,V. (1985) "Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status". *Journal of Consulting and Clinical*

Psychology, n^o 53, 500-505.

- BAKERMAN, R. y BROWNLEE, J.R. (1982) "Social rules governing objects in toddlers and preschoolers". En Rubin, K.H. y Ross, H.S. (Eds.): "*Peer relationships and social skills in childhood*". New York: Springer-Verlag.
- BALDWIN, A. (1949) "The effect of home environment on nursery school behavior". *Child Development*, n^o 20, 49-62.
- BALDWIN, A. (1955) "*Behavior and development in childhood*". New York: Dreyden.
- BANDURA, A. (1977) "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change". *Psychological Review*, n^o 84, 191-215.
- BANDURA, A. (1986) "*Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*". Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. (1959) "*Adolescent aggression*". New York: Ronald Press.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1977) "*Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*". Madrid: Alianza.
- BARCLAY, J. (1966) "Interest patterns associated with measures of social desirability". *Personnel and Guidance Journal*, n^o 45, 56-60.
- BARRET, D.E. (1979) "Relations between aggressive and prosocial behavior in children". *Journal of Genetic Psychology*, n^o 134(2), 317-318.
- BARRET, D.E. (1979) "A naturalistic study of sex differences in children's aggression". *Merrill-Palmer Quarterly*, n^o 25, 193-203.

- BAUMRIND,D. (1968) "*Manual for the preschool behavior Q-set*". Parental Research Project. Berkeley, CA: Institute of Human Development, University of California.
- BAYES,R. (1969) "Socialización y aprendizaje". *Anuario de Psicología*, nº 1, pag. 111.
- BELL-DOLAN,D.;FOSTER,S. y SIKORA,D. (1989) "Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness in school". *Developmental Psychology*, vol. 25, nº 2, 306-311.
- BELTRAN,J. (1978) "Estructura y Evolución del Comportamiento Social". *Revista Española de Pedagogía*, nº 39, 1-22.
- BELTRAN,J. (1982) "El modelado de la conducta social". *Cuadernos de Realidades Sociales*, 20-21, 115-139.
- BELTRAN,J. (1984) "*Psicología Educativa*". Madrid: UNED.
- BENSON,C. y GOTTMAN,J. (1975) "*Children's popularity and peer social interaction*". Indiana University.
- BERNDT,T.J. (1981) "Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends". *Developmental Psychology*, nº 17, 408-416.
- BERNDT,T.J. (1981) "The effects of friendship on prosocial intentions and behavior". *Developmental Psychology*, nº 52, 636-643.
- BERNDT,T.J. y BULLEIT,T. (1985) "Effects of sibling relationships on preschoolers' behavior at home and at school". *Developmental Psychology*, vol. 21, nº 5, 761-767.

- BERNDT, T.J. y LADD, G.W. (1989) "*Peer relationships in child development*". New York: Wiley.
- BERNDT, T.J. y PERRY, T.B. (1986) "Children's perceptions of friendships as supportive relationships". *Developmental Psychology*, n^o 22, 640-648.
- BIERMAN, K. y FURMAN, W. (1984) "The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents". *Child Development*, n^o 55, 151-162.
- BIERMAN, K. (1986) "Process of change during social skills training with preadolescents and its relation to treatment outcome". *Child Developmental*, n^o 57, 230-240.
- BIGELOW, B.J. y LA GAIPA, J. (1975) "Children's written descriptions of friendships: a multidimensional analysis". *Developmental Psychology*, n^o 11, 857-888.
- BIJOU, S. y BAER, D. (1975) "*Psicología del desarrollo*" vol. 1, México: Tillas.
- BLACK, B. y HAZEN, N. (1990) "Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children". *Developmental Psychology*, vol. 26, n^o 3, 376-387.
- BLOCK, J.H. (1978) "Another look at sex differentiation in the socialization behavior of mothers and fathers". En Sherman, J. y Denmark, F. (Eds.): "*The psychology of women: future directions of research*". New York: Psychological Dimensions.
- BLOCK, J.H. y BLOCK, J. (1969) "*The California Child Q-set*". Institute of Human Development, University of California, Berkeley.
- BOIVIN, M. y BEGIN, G. (1989) "Peer status and self

- perception among early elementary school children: the case of the rejected children". *Child Development*, n^o 60, 591-596.
- BOGGIANO, A.; KLINGER, C. y MAIN, D. (1986) "Enhancing interest in peer interaction: a developmental analysis". *Child Development*, n^o 57, 852-861.
- BORKE, H. (1983) "El punto de vista de Piaget sobre la interacción social y el constructo teórico de la empatía". En SIEGEL, L. y BRAINERD, C. (Eds.): "*Alternativas a Piaget*". Madrid: Pirámide.
- BOULDING, K.E. (1971) "*Collected papers*" (Vol. 2). Boulder: Colorado Associated University Press.
- BOULTON, M. y SMITH, P. (1989) "Rough and tumble play in children: research and theory". *Infancia y aprendizaje*, n^o 48, 79-91.
- BRENNER, D. y LEIN, L. (1977) "You fruithead: a sociolinguistic approach to children's dispute settlement". En Ervin-Tripp, S. y Mitchell-Kemman, C. (Eds.): "*Child discourse*". New York: Academic Press.
- BRENNER, J. y MUELLER, E. (1982) "Shared meaning in boy toddlers' peer relations". *Child Development*, n^o 53, 380-391.
- BRION-MEISELS, S. y SELMAN, R. (1984) "Early adolescent development of new interpersonal strategies: understanding and intervention". *Psychological Review*, n^o 13, 278-291.
- BROWN, A.L. (1978) "Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition". En Glaser, R. (Ed.): "*Advances in instructional psychology*", vol. 1. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BROWNELL, C. (1986) "Convergent developments: cognitive-

- developmental correlates of growth in infant/toddler peer skills". *Child Development*, n^o 57, 275-286.
- BROWNELL,C. (1990) "Peer social skills in toddlers: competencies and constraints by same-age and mixed-age interactions". *Child Development*, n^o 61, 838-848.
- BROWNELL,C.A. y CARRIAGER,M.S. (1990) "Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year". *Child Development*, n^o 61, 1164-1174.
- BRYANT.B.K. y CROCKEMBERG,S.B. (1980) "Correlates and of prosocial behavior". *Child Development*, n^o 51, 529-544.
- BUHRMESTER,D. (1990) "Intimacy of friendship interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence". *Child Development*, n^o 61, 1101-1111.
- BUKOWSKI,W.M. (1990) "Age differences in children's memory of information about aggressive, socially, withdrawn, and prosociable boys and girls". *Child Development*, n^o 61, 1326-1334.
- BUKOWSKI,W.M. y HOZA,B.C. (1989) "Popularity and friendship: Issues in theory, measurement and outcome". En Berndt, T. J. y Ladd, G. W. (Eds.): "*Peer relationships in child development*". New York: Wiley.
- BUKOWSKI,W.M. y NEWCOMB,A. (1984) "Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: a longitudinal perspective". *Developmental Psychology*, vol. 20, n^o 5, 941-952.
- BUTLER,L. y MEICHEMBAUM,D. (1981) "The assessment of interpersonal problem-solving skills" En Kendall y Hollon (Eds.): "*Assessment strategies for*

- cognitive-behavioral interventions*". New York: Academic Press.
- BYRNE, B.B. (1984) "The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research". *Review of Educational Research*, n^o 54, 427-456.
- CAIRNS, R.; CAIRNS, B.; NECKERMAN, H.; FERGUSON, L. y GARIEPY, J.L. (1989) "Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence". *Developmental Psychology*, vol. 25, n^o 2, 320-330.
- CHALMERS, J. y TOWNSEND, M. (1990) "The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls". *Child Development*, n^o 61, 178-190.
- CHARLESWORTH, R. y HARTUP, W. (1967) "Positive social reinforcement in the nursery school peer group". *Child Development*, n^o 38, 993-1002.
- CLARK, R.A. y DELIA, J.G. (1976) "The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence". *Child Development*, n^o 47, 1008-1040.
- CLARKE, A. y CLARKE, A.D. (1976) "*Early experience: Myth and evidence*". Londres: Open Books.
- COIE, J.D. (1987) "*An analysis of aggression episodes: age and peer status differences*". Society for research in child development, Baltimore: MD.
- COIE, J.D.; DODGE, K.A. y COPPOTELLI, H. (1982) "Dimensions and types of social status: a cross-age perspective". *Developmental Psychology*, vol. 18, n^o 4, 557-570.
- COIE, J.D.; DODGE, K.A. y KUPERSMIDT, J.B. (1990) "Peer group behavior and social status". En Asher, S. y

- Coie, J.D. (Eds) "*Peer rejection in childhood*". New York: Cambridge, University Press.
- COIE, J.D. y KUPERSMIDT, J.B. (1983) "A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups". *Child Development*, n^o 54, 1400-1416.
- COMBS, M. y SLABY, D. (1977) "Social skills training with children". En LAHEY y KAZDIN (Eds.): "*Advances in clinical child psychology*", vol. 1, Nueva York, Plenum Press.
- CONDY, J. y CONDY, S. (1976) "Sex differences: a study of the eye of the beholder". *Child Development*, n^o 47, 812-819.
- CONGER, J.; MOISAN-THOMAS, P. y CONGER, A. (1989) "Cross-situational generalizability of social competence: a multilevel analysis" *Behavioral Assessment*, vol. 11, 411-431.
- CONNOLLY, J.; DOYLE, A. (1984) "Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers" *Development Psychology*, vol. 20, n^o 5, 797-806.
- CONVERSE, E. (1968) "The war of all against all: A review of the journal of conflict resolution". *Journal of Conflict Resolution*, n^o 12 (4), 391-550.
- COOPERSMITH, S. (1967) "*The antecedents of self-esteem*". San Francisco: Freeman.
- CORNELL, D.G.; PELTON, G.M.; BASSIN, L.; LANDRUM, M.; RAMSAY, S.; COOLEY, M.R.; LYNCH, K.A. y HAMRICK, E. (1990) "Self concept and peer status among gifted program youth". *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, n^o 3, 456-463.
- CORSARO, W.A. (1979) "We're friends, right? Children's use of access rituals in a nursery school".

Lenguaje in Society, n^o 8, 315-336.

- CORSARO, W.A. (1981) "Friendship in the nursery school: social organization in a peer environment". En ASHER, S. y GOTTMAN, J. (Eds.): "*The development of children's friendship*". Mass: Cambridge University Press, 1981.
- COWEN, E.; PEDERSON, A.; BABIGIAN, H.; IZZO, L.D. y TROST, M.A. (1973) "Long-term follow-up of early detected vulnerable children". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n^o 41, 438-446.
- CRICK, N.R. y LADD, G.W. (1990) "Children's perceptions of the outcomes of social strategies: do ends justify being mean?". *Developmental Psychology*, vol 26, n^o 4, 612-620.
- DAMON, W. (1977) "*The social world of the child*". San Francisco: Jossey Bass.
- DAMON, W. (1981) "Exploring children's social cognition on two fronts." En Flavell y Ross (Eds.): "*Social cognitive development*". Cambridge: University Press.
- DAMON, W. y HART, D. (1982) "The development of self understanding from infancy through adolescence". *Child Development*, n^o 53, 813-857.
- DELCLAUX, I.; MARTÍNEZ ARIAS, R. (1982) "*Psicología cognitiva y procesamiento de la información: teoría, investigación y aplicaciones*". Madrid: Pirámide.
- DELIA, J.G.; KLINE, S.L. y BURLESON, B.R. (1979) "The development of persuasive communication strategies in kindergarteners through twelfth graders". *Communications Monographs*, n^o 46, 241-256.

- DELUTY, R. (1979) "Children's action tendency scale: a self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n^o 47, 1061-1071.
- DELUTY, R. (1983) "Children's evaluations of aggressive, assertive, and submissive responses". *Journal of Clinical Child Psychology*, n^o 12, 124-129.
- DENHAM, S. (1986) "Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation". *Child Development*, n^o 57, 194-201.
- DENHAM, S.; MCKINLEY, M.; COUCHOUD, E. y HOLT, R. (1990) "Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings". *Child Development*, n^o 61, 1145-1152.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1983) "*Un estudio exploratorio sobre las estrategias que utilizan los preescolares para controlar a sus compañeros*". Trabajo de investigación inédito.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1986) "*El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*". Madrid: Servicios de Publicaciones del MEC.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1986) "Conocimiento social." En Mayor, J. (Ed.): "*Sociología y psicología social de la educación*". Madrid: Anaya.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1988) "*La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa*". Madrid: CIDE, Informe de investigación inédito.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1990) "Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos de riesgo (con inadaptación socioemocional)". En Román, J.M. y Villamizar, A. (Eds.): "*Intervenciones clínicas y educativas en el ámbito escolar*".

Valencia: Promolibro.

- DISHION, T.J. (1990) "The family ecology of boys' peer relations in middle childhood". *Child Development* n.º 61, 874-892.
- DIXON, J.A. y MOORE, C.F. (1990) "The development of perspective taking: understanding differences in information and weighting". *Child Development*, n.º 61, 1502-1513.
- DODGE, K.A. (1980) "Social cognition and children's aggressive behavior". *Child Development*, n.º 51, 162-170.
- DODGE, K.A. (1983) "Behavioral antecedents of peer social status". *Child Development*, n.º 54, 1386-1389.
- DODGE, K.A. (1985) "A social information-processing model of social competence in children". En Perlmutter, M. (Ed.): "*Minnesota Symposium on Child Psychology*" Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DODGE, K.A.; COIE, J. y BRAKKE, N. (1982) "Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescent". *Journal of Abnormal Child Psychology*, n.º 10, 389-410.
- DODGE, K.A.; COIE, J.; PETTIT, G. y PRICE, J.M. (1990) "Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses". *Child Development*, n.º 61, 1289-1309.
- DODGE, K.A. y FRAME, C. (1982) "Social cognitive biases and deficits in aggressive boys". *Child Development*, n.º 53, 620-635.
- DODGE, K.A.; McCLASKEY, C.; FELDMAN, E. (1985) "Situational approach to the assessment of social competence

- in children". *Journal of consulting and clinical psychology*, vol. 53, 344-353.
- DODGE, K.A.; PETTIT, G.S.; McCLASKEY, C.L. y BROWN, M. (1986) "Social competence in children". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, n° 51 (2, Serial n° 213).
- DODGE, K.A.; SCHLUNDT, D.C.; SCHOCKEN, I. y DELUGACH, J.D. (1983) "Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies". *Merrill-Palmer Quarterly*, n° 29, 309-336.
- DOUVAN, E. y ADELSON, J. (1966) *The adolescent experience*. New York: Wiley.
- DOWNEY, G. y WALKER, E. (1989) "Social cognition and adjustment in children at risk for psychopathology". *Developmental Psychology*, vol 25, n° 5, 835-845.
- DUCK, S. (1983) *Friends for life: The psychology of close relationship*. Brighton, Sussex, England: Harvester Press.
- DUNN, J. y KENDRITCK, C. (1981) "Social behavior of young siblings in the family context: differences between same sex and different sex dyads". *Child Development*, n° 52, 1265-1273.
- DWECK, C.S. (1981) "Social cognitive processes in children's friendships". En ASHER, S. y GOTTMAN, J. (Ed.): *The development of children's friendship*. Mass: Cambridge University Press.
- DWECK, C.S. y BUSH, E.S. (1976) "Sex differences in learned helplessness: differential debilitation with peer and adult evaluators". *Developmental Psychology*, n° 12(2), 147-156.

- EAGLY, A.H. y STEFFEN, V.J. (1986) "Gender and aggressive behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature". *Psychological Bulletin*, n^o 100, 309-330.
- ECKERMAN, C. y STEIN, M. (1982) "The toddler's emerging interactive skills" En Rubin y Ross (Eds.): "*Peer relationships and social skills in childhood*". Springer-Verlag, New York: Heidelberg.
- EDER, R.; GERLACH, S. y PERLMUTTER, M. (1987) "In search of children's selves: development of the specific and general components of the self-concept". *Child Development*, n^o 58, 1044-1050.
- EISENBERG, A.R. y GARVEY, C. (1981) "Children's use of verbal strategies in resolving conflicts". *Discourse Processes*, n^o 4, 149-170.
- ENESCO, I. (1985) "Una revisión del concepto de egocentrismo espacial en tareas de adopción de perspectivas". *Infancia y Aprendizaje*, n^o 30, 81-99.
- ENESCO, I. y DEL OLMO, C. (1987) "La comprensión de normas sociales en niños de EGB". *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación*, n^o 10, 3-19.
- ERON, D. (1987). "The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism" *American Psychologist*, n^o 42, 435-442.
- EVERS, W. y SCWARZ, J. (1973) "Modifying social withdrawal in preschoolers: the effects of filmed modeling and teacher praise". *Journal of Abnormal Child Psychology*, n^o 1, 248-256.
- FAGOT, B.I. (1977) "Consequences of moderate cross gender behavior in preschool children". *Child Development*, n^o 48, 902-907.

- FAGOT, B.I. (1978) "The influence of sex of child on parental reactions to toddler children". *Child Development*, nº 49, 459-465.
- FAGOT, B.I. y KAVANAGH, K. (1990) "The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classifications". *Child Development*, nº 61, 864-873.
- FELDMAN, E. y DODGE, K.A. (1987) "Social information processing and sociometric status: sex, age and situational effects". *Journal of Abnormal Child Psychology*, nº 15, 211-227.
- FELDHUSEN, J.F.; THURSTON, J.R. y BENNING, J.J. (1973) "A longitudinal study of delinquency and other aspects of children's behavior". *International of Criminology and Penology*, nº 1, 341-351.
- FERRANDIZ, P. (1986) "Componentes cognitivos en el condicionamiento". *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº 41, 73-83.
- FERRANDIZ, P.; OLEA, J. y PARDO, A. (1986) "Niveles de procesamiento semántico y perceptivo en niños y adultos". *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 41, nº 2, 329-338.
- FINNIE, V.; RUSSELL, A. (1988) "Preschool children's social status and their mothers' behavior and knowledge in the supervisory role". *Developmental Psychology*, vol. 24, nº 6, 789-801.
- FLAVELL, J. (1977) "*Cognitive development*". Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- FLAVELL, J.; ROSS, L. (1981) "*Social cognitive development*". Cambridge: University Press.
- FORBES, D.L.; KATZ, M.M.; PAUL, B.; LUBIN, D. (1982) "Children's plans for joining play: an analysis of structure

- and function". En Forbes,D.L. y Greenberg,M.T. (Eds.): "*Children's planning strategies: new directions for child development*". San Francisco: Jossey-Bass.
- FORBES,D.L. y LUBIN,D. (1984) "Verbal social reasoning and observed persuasion strategies in children's peer interactions". En Sypher,H.E. y Applegate, J. (Eds): "*Understanding interpersonal communication: social cognitive and strategic processes in children and adults*". Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- FORD,M. (1982) "Social cognition and social competence in adolescence". *Developmental Psychology*, n^o 18, 323-340.
- FOSTER,S. y RITCHEY,W. (1979) "Issues in the assessment of social competence in children". *Journal of Applied Behavior Analysis*, n^o 12, 625-638.
- FRENCH,D. (1988) "Heterogeneity of peer rejected boys: aggressive and nonaggressive subgrupos". *Child Development*, n^o 59, 976-985.
- FRENCH,D. y WAAS,G. (1985) "Behavior problems of peer neglected and peer-rejected elementary-age children". *Child Development*, n^o 56, 246-252.
- FREY,K. y RUBLE,D. (1987) "What children say about classroom performance: sex and grade differences in perceived competence". *Child Development*, n^o 58, 1066-1078.
- FRIEDMAN,S. (1989) "The development of social cognition: novel, familiar and missing snapshots". *Contemporary Psychology*, vol. 34, n^o 1, 25-28.
- FRODI,A.M.; MACCAULAY,J. y THOME,P.R. (1977) "Are women less aggressive than men? A review of experimental literature". *Psychological Bulletin*, n^o 84, 634-660.

- FUENTES, M.J. (1989) "Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda". *Infancia y Aprendizaje*, nº 48, 65-78.
- FURMAN, W. (1987) "Acquaintanceship in middle childhood". *Developmental Psychology*, vol. 23, nº 4, 563-570.
- FURMAN, W.; RAHE, D. y HARTUP, W. (1979) "Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-age and same-age socialization". *Child Development*, nº 50, 915-922.
- FURTH, H. (1980) "*The world of adults*". New York: Elsevier Press.
- GARCIA TORRES, B. (1983) "*Análisis y delimitación del constructo de autoestima*". Tesis Doctoral, Universidad Complutense. Madrid.
- GARCIA TORRES, B. (1984) "Descripción del desarrollo de algunas dimensiones de la propia identidad". *Informes de Psicología*, nº 3, 23-28.
- GARCIA TORRES, B. (1990) "Development of self-descriptions in the context of play: a longitudinal study". En Hoppenheimer, L. (Ed.): "*The self-concept*". Berlin: Springer Verlag.
- GARVEY, C. (1984) "*Children's talk*". Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GENISHI, C. y DiPAOLO, M. (1982) "Learning through argument in a preschool". En Wilkinson, L.C. (Ed.): "*Communicating in the classroom*". New York: Academic Press.
- GEORGE, C. y MAIN, M. (1979) "Social interactions of young abused children: approach, avoidance and aggression". *Child Development*, nº 50, 306-318.

- GESTEN, E.L. (1976) "A health resources inventory: the development of a measure of the personal and social competence of primary grade children". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nº 44, 775-786.
- GOETZ, T.E. y DWECK, C.S. (1980) "Learned helplessness in social situations". *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 39, 246-255.
- GOFFMAN, E. (1969) "*Strategic interaction*". Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GONI, A. (1989) "La conceptualización de la vida social escolar". *Infancia y Aprendizaje*, nº 47, 101-116.
- GOTTMAN, J. (1977) "Toward a definition of social isolation in children". *Child Development*, nº 48, 513-517.
- GOTTMAN, J. (1983) "How children become friends". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, nº 48 (2).
- GOTTMAN, J.; GONSO, J. (1985) "Social interaction, social competence and friendship in children". *Child Development*, nº 46, 709-718.
- GOTTMAN, J.; GONSO, J. y RASMUSSEN, B. (1975) "Social interaction, social competence and friendship in children". *Child Development*, nº 18, 709-718.
- GOUZE, K. (1987) "Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males". *Journal of Abnormal Child Psychology*, nº 15, 181-179.
- GRAZIANO, W.; MUSSER, L.; LEONE, C.; LAUTENSCHLAGER, G. (1987) "Self-monitoring in children: a differential approach to social development". *Developmental Psychology*, vol. 23, nº 4, 571-576.

- GREEN, K.D. y FOREHAND, R. (1980) "Assessment of children's social skills: a review of methods". *Journal of Behavioral Assessment*, n^o 2, 143-159.
- GREEN, K.D.; FOREHAND, R.; BECK, S.J. y VOSK, B. (1980) "An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement". *Child Development*, n^o 51, 1149-1156.
- GREENBERG, M. y CRNIC, K. (1988) "Longitudinal predictors of developmental status and social interaction in premature and full-term infants at age two". *Child Development*, n^o 59, 554-570.
- GREENWOOD, C.R.; WALKER, H.M.; TODD, N.M.; y HOPS, H. (1976) "*Preschool teachers' assessments of social interaction: predictive success and normative data*". Eugene: University of Oregon Press.
- GREENBERGER, E. y GOLDBERG, W. (1989) "Work, parenting, and the socialization of children". *Developmental Psychology*, vol. 25, n^o 1, 22-35.
- GROUNLAND, H. y ANDERSON, C. (1963) "Personality characteristics of socially accepted, socially neglected and socially rejected junior high school pupils". En Seidman, J. (Ed.): "*Educating for mental health*". Nueva York: Cromwel.
- GULLIGAN, C. (1982) "*In a different voice: psychological theory and women's development*". Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GUINOURD, D. y RYCHLAK, J. (1962) "Personality correlates of sociometric popularity in elementary school children". *Personnel and Guidance Journal*, n^o 40, 438-442.
- GURUCHARRI, C. y SELMAN, R. (1982) "The development of interpersonal understanding during childhood, preadolescence, and adolescence: a longitudinal

- follow-up study". *Child Development*, nº 53, 924-927.
- HARPER, L. y HUIE, K. (1987) "Relations among preschool children's adult and peer contacts and later academic achievement". *Child Development*, nº 58, 1051-1065.
- HARRIS, M.B. y SIEBEL, C.E. (1975) "Affect, aggression and altruism". *Developmental Psychology*, nº 11, 623-627.
- HART, C.; LADD, G. y BURLESON, B. (1990) "Children's expectations of the outcomes of social strategies: relations with sociometric status and maternal disciplinary styles". *Child Development*, 61, 127-137.
- HARTER, S. (1982) "The perceived competence scale for children". *Child Development*, nº 53, 87-97.
- HARTER, S. (1985) "*Manual for the self-perception profile for children*". Universidad de Denver.
- HARTUP, W. (1974) "Aggression in childhood: developmental perspectives". *American Psychologist*, 336-341.
- HARTUP, W. (1978) "Children and their friends." En McGurk, H. (Ed.): "*Issues in childhood social development*". Londres: Methuen. Trad. castellana en Palacios, J.; Marchesi, A.; y Carretero, M.: "Desarrollo cognitivo y social del niño". 1984.
- HARTUP, W. (1983) "Peer relations". En Hetherington, E. y Mussen, P. (Eds.): "*Handbook of child psychology*" Vol. 4. New York: Wiley.
- HARTUP, W.; GLAZER, J. y CHARLESWORTH, R. (1967) "Peer reinforcement and sociometric status". *Child Development*, nº 38, 1017-1024.

- HARTUP,W.;LAURSEN,B.;STEWART,M. y EASTENSON,A. (1988)
"Conflig and the friendship relations of young
children". *Child Development*, 59, 1590-1600.
- HAY,D.F. (1984) "Social conflict in early childhood".
En Whitehurst, G. (Ed.): "*Annals of child
development*". Greenwich, CT: JAI.
- HAY,D.F. y ROSS,H.S. (1982) "The social nature of
early conflict". *Child Development*, n^o 53,
105-113.
- HAYDEN-THOMSON,L., RUBIN,K. y HYMEL,S. (1987): "Sex
preferences in sociometric choices".
Developmental Psychology, vol. 23, n^o 4, 558-562.
- HAYVREN,M y HYMEL,S. (1984) "Ethical issues in
sociometric testing: impact of sociometric
measures on interaction behavior". *Developmental
Psychology*, vol. 20, n^o 5, 844-849.
- HAZEN,N. y BLACK,B. (1989) "Preschool peer communication
skills: the role of social status and
interaction contex". *Child Development*, n^o 60,
867-876.
- HERNANDEZ,P. (1983) "*TAMAI, test autoevaluativo
multifactorial de adaptación infantil*". Madrid:
TEA.
- HERNANDEZ,P. (1989) "*Diseñar y enseñar: teoría y
técnicas de la programación del proyecto
docente*". Madrid: Narcea.
- HERNANDEZ,P. y SANTANA,L.E. (1988) "*Educación de la
personalidad: el papel del profesor*". Barcelona:
Oikos Tau.
- HIGGINS,E.T. (1981) "Role taking and social judgment".
En Flavell, J. y Ross, L. (Eds.): "*Social
cognitive development*". New York: Cambridge

University Press.

- HILGARD, M. (1966) "Introducción a la psicología" Madrid: Morata.
- HINDE, R.; STEVENSON-HINDE, J. y TAMPLIN, A. (1985) "Characteristics of 3- to 4-year-olds assessed at home and their interactions in preschool". *Developmental Psychology*, Vol. 21, n^o 1, 130-140.
- HINDE, R.; ITMUS, G.; EASTON, D. y TAMPLIN, A. (1985) "Incidence of "friendship" and behavior toward strong associates versus nonassociates in preschoolers". *Child Development*, 56, 234-245.
- HOFFMAN, L.M. (1977) "Sex differences in empathy and related behaviors". *Psychological Bulletin*, n^o 84, 712-722.
- HOFFMAN, M. (1981) "Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: the role of affect." En Flavell y Ross (Eds.): "Social cognitive development". Cambridge: University Press.
- HOPS, H y GREENWOOD, C. (1980) "Assessment of children's social skills". En Mash, L. y Terdal, G. (Eds.): "Behavioral assessment of childhood disorders", Nueva York: Guilford Press.
- HOWES, C. (1983) "Patterns of friendship". *Child Development*, n^o 54, 1041-1053.
- HOWES, C. (1987) "Social competence with peers in young children: developmental sequences". *Developmental Review*, n^o 7, 252-272.
- HOWES, C. (1988) "Peer interaction of young children". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, n^o 53, vol. 1, 55-67.

- HUDSON,L.;FORMAN,E.;BRION-MEISELS,S.(1982) "Role taking as a predictor of prosocial behavior in cross-age tutors". *Child Development*, nº 53, 1320-1329.
- HUMPHREYS,A.;SMITH,P.(1987)"Rough and tumble,friendship and dominance in schoolchildren: evidence for continuity and change with age". *Child Development*, 58, 201-212.
- HUSTON,A.C. (1983) "Sex typing". En Hetherington, E. y Mussen,P. (Eds.): "*Handboock of child psychology: vol. 4. Socialization, personality and social development*". New York: Wiley.
- HYDE,J. (1984) "How large are gender differences in aggression? A developmental meta analysis". *Developmental Psychology*, nº 20, 4, 722-736.
- HYMEL,S. (1986) "Interpretations of peer behavior: affective bias in childhood and adolescence". *Child Development*, 57, 431-445.
- HYMEL,S. y ASHER,S. (1977) "*Assessment and training of isolated children's skills*". Nueva Orleans: Society for Research in Child Development.
- HYMEL,S. y FRANKE,S. (1985) "Children's peer relations: assessing self-perceptions". En Schneider,B.; Rubim,K. y Ledingham,J. (Eds.): "*Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*". New York: Springer-Verlag.
- IANNOTTI,R. (1985) "Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: the influence of empathy and perspective taking". *Developmental Psychology*, vol. 21, nº 1, 46-55.
- JACKLIN,C.N. y MACCOBY,E. (1978) "Social behavior at thirty-three months in same-sex and mixed-sex dyads". *Child Development*, nº 49, 557-569.

- JACKSON, P. (1968) "La vida en las aulas". Madrid: Marova (Fecha de la edición española 1975).
- JACOBSON, J.L. (1981) "The role of inanimate objects in early peer interaction". *Child Development*, nº 56, 618-626.
- JACOBSON, J.; WILLE, D. (1986) "The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interactions from the toddler to the preschool period". *Child Development*, 57, 338-347.
- JENNINGS, H. (1959) "Sociometry in group relations: a manual for teachers". Washington, D.C.: American Council on Education.
- JENNINGS, K.D. y SUWALSKY, J.T. (1982) "Reciprocity in the dyadic play of three-year-old children". En Loy, J.W. (Ed.): "The paradoxes of play". West Point, NY: Leisure Press.
- JOHNSON, D. (1981) "Student-student interaction: the neglected variable in education". *Educational Researcher*, nº 10, 5-10.
- KAGAN, J.; HANS, S.; MARKOWITZ, A.; LOPEZ, D. y SIGAL, H. (1982) "Validity of children's self-reports of psychological qualities". En Maher, B. y Maher, W. (Eds.): "Progress in experimental personality research". New York: Academic Press.
- KELLER, M. y REUSS, S. (1984) "An action-theoretical reconstruction of the development of social cognitive competence". *Human Development*, nº 27, 211-220.
- KELLER, M. y WOOD, P. (1989) "Development of friendship reasoning: a study of interindividual differences in intraindividual change". *Developmental Psychology*, vol. 25, nº 5, 820-826.

- KELLY,G. (1955) "*The psychology of personal constructs*"
New York: Norton.
- KISTNER,J. y GATLIN,D. (1989) "Sociometric differences between learning-disabled and nonhandicapped students: effects of sex and race". *Journal of educational psychology*, vol. 81, n° 1, 118-120.
- KLAUS,R.A. (1959) "*Interrelationships of attributes that accepted and rejected children ascribe to their peers*". Tesis doctoral inédita. George Peabody College for Teachers.
- KOHLBERG,L. (1969) "Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization". En [...]. "*Handbook of socialization theory and research*". New York: Rand McNally.
- KOHLBERG,L. (1980) "*The meaning and measurement of moral judgement*". Worcester: Clark University Press.
- KOHLBERG,L. (1982) "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo." *Infancia y Aprendizaje*, n° 18, 33-51.
- KOHN,M. (1977) "*Social competence, symptoms and underachievement in childhood: a longitudinal perspective*". Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- KOHN,M. y ROSMAN,B. (1972) "An social competence scale and symptom checklist for the preschool child: factor dimensions, their cross-instruments generality and longitudinal persistence". *Developmental Psychology*, n° 6, 430-444.
- KRAHN,G. y GABRIEL,R. (1984) "Quantifying categorical observations of social interactions through multidimensional scaling". *Developmental Psychology*, vol. 20, n° 5, 833-843.

- KRAPPMAN, L. (1985) "The structure of peer relationships and possible effects on school achievement". En Hinde, R.A.; Perret-Clermont, A. y Stevenson-Hinde, J. (Eds): "*Social relationships and cognitive development*". Oxford: Clarendon.
- KRASNOR, L.R. (1982) "An observational study of social problem solving in young children". En Rubin y Ross (Eds.): "*Peer relationships and social skills in childhood*". Springer-Verlag, New York, Heidelberg.
- KRASNOR, L.R. y RUBIN, K.H. (1983) "Preschool social problem solving: attempts and outcomes in naturalistic interaction". *Child Development*, n^o 54, 1545-1558.
- KUHN, D. (1978) "Mechanism of cognitive and social development: One psychology or two?." *Human Development*, n^o 21, 92-118.
- KUPERSMIDT, J.B. y COIE, J.D. (1990) "Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence". *Child Development*, n^o 61, 1350-1362.
- KURDEK, L. y KRILE, D. (1982) "A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social competence". *Child Development*, n^o 53, 1485-1491.
- LACASA, P. (1985) "*El problema de la autoconciencia en el niño de preescolar y ciclo inicial a partir de la obra de Piaget*". Memoria de Investigación. Madrid: CIDE.
- LACASA, P. y HERRANZ, P. (1989) "Contexto y procesos cognitivos: la interacción niño-adulto". *Infancia y Aprendizaje*, n^o 45, 25-48.
- LACASA, P. y MARTIN, J.I. (1990) "El desarrollo del autoconcepto". En: García Madruga, J.A. y Lacasa,

P. (Dir.) "*Psicología Evolutiva*". Madrid: UNED.

- LACASA,P.; PEREZ,C.;PEREZ,M.C. (1985)"Conceptualización de la acción propia en diferentes tipos de tarea en niños escolarizados de cuatro a ocho años". *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 40, nº1, 1-24.
- LACASA,P. y VILLUENDAS,D.(1988)"*Acción y representación en el niño. Interacción social y aprendizaje*". Madrid: Publicaciones del MEC.
- LADD,G.W. (1981) "Effectiveness of a social learning method of enhancing children's social interaction and peer acceptance". *Child Development*, nº 52, 171-178.
- LADD,G.W. (1989) "Children's social competence and social supports: precursors of early school adjustment?". En Schneider,B.; Attili,G.; Nadel,J. y Weissbwrg,R. (Eds.): "*Social competence in developmental perspective*". Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- LADD,G.W. (1990) "Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment?". *Child Development*, nº61, 1081-1100.
- LADD,G.W. y EMERSON,E. (1984) "Shared knowledge in children's friendships". *Developmental Psychology* vol. 20, nº 5, 932-940.
- LADD,G.W. y GOLTER,B. (1988) "Parents' management of preschooler's peer relations: is it related to children's social competence?". *Developmental Psychology*, vol. 24, nº 1, 109-117.
- LADD,G.W. y MIZE,J. (1983) "A social-cognitive learning model of social skill training". *Psychological Review*, nº 90, 127-157.

- LADD,G.W. y ODEN,S. (1979) "The relationship between peer acceptance and children's ideas about helpfulness". *Child Development*, nº 50, 402-408.
- LADD,G.W. y PRICE,J. (1986) "Promoting children's cognitive and social competence: the relation between parents' perceptions of task difficulty and children's perceived and actual competence". *Child Development*, 57, 446-460.
- LADD,G.W.; PRICE,J. y HART,C.H. (1988) "Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors". *Child Development*, nº 59, 986-992.
- LA FREINIERE,P. y SROUFE,A. (1985) "Profiles of peer competence in the preschool: interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history". *Developmental Psychology*, vol. 21, nº 1, 56-69.
- LA FREINIERE,P.; STRAYER,F y GAUTHIER,R. (1984) "The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: a developmental/ethological perspective". *Child Development*, nº 55, 1958-1965.
- LAMB,M. y ROOPNARINE,J. (1979) "Peer influences on sex-role development in preschoolers". *Child Development*, 50, 1219-1222.
- LAMB,M.;HWANG,C.P.;BOOKSTEIN,F. (1988) "Determinants of social competence in swedish preschoolers". *Developmental Psychology*, vol. 24, nº 1, 58-70.
- LANCELLOTA,G.;VAUGHN,S. (1989) "Relation between types of aggression and sociometric status: peer and teacher perceptions". *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, nº 1, 86-90.
- LANDAU,S.;MILICH,R. (1985) "Social status of aggressive and aggressive/withdrawn boys: a replication across age and method". *Journal of Consulting*

and *Clinical Psychology*, vol. 53, nº 1, 141.

- LANGLOIS, J.H.; GOTTFRIED, N.W. y SEAY, B. (1973) "The influence of sex of peer on the social behavior of preschool children". *Developmental Psychology*, nº 8, 93-98.
- LEADBEATER, B.J.; HELLNER, I.; ALLEN, J.P.; ABER, J.L. (1989) "Assessment of interpersonal negotiation strategies in youth engaged in problem behaviors". *Developmental Psychology*, vol. 25, nº 3, 465-472.
- LEFCOURT, H.M. (1976) "*Locus of control: current trends in theory and research*". Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- LEMARE, L.; RUBIN, K. (1987) "Perspective taking and peer interaction: structural and developmental analyses". *Child Development*, 58, 306-315.
- LERNER, M.J. (1977) "The justice motive: some hypotheses as to its origins and forms". *Journal of Personality*, nº 45, 1-52.
- LEVER, J. (1976) "Sex differences in the games children play". *Social Problems*, nº 23, 478-487.
- Le VINE, R. (1969) "Culture, personality and socialization an evolutionary view". En Goslin (Ed.): "*Handboock of socialization theory and research*". Chicago: Rand-McNally.
- LEWIS, M. y ROSENBLUM, L.A. (Eds.) (1975) "*Friendship and peer relations*". New York: Wiley-Interscience.
- LIBESLEY, W.J. y BROMLEY, D.B. (1973) "*Person perception in childhood and adolescence*". London: Wiley.
- LIBET, J. y LEWINSOHN, P. (1973) "Concept of social

- skill with special references to the behavior of depressed persons". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n^o 40, 304-312.
- LOPEZ, F. (1981) "Los orígenes de la socialización: la vinculación afectiva". *Infancia y Aprendizaje*, n^o 15, 7-18.
- LUBIN, D.A. y FORBES, D. (1980) "*Structure and sequence in social development: overview of results from the first three years of the peer interaction project*". Unpublished interim report to the National Institute of Mental Health.
- MACCOBY, E. y JACKLIN, C. (1974) "*The psychology of sex differences*". Stanford University Press.
- MACCOBY, E. y MARTIN, J. (1983) "*Socialization in the context of the family: parent-child interaction*". New York: Wiley.
- MACDONALD, K. (1987) "Parent-child physical play with rejected, neglected, and popular boys". *Developmental Psychology*, vol. 23, n^o 5, 705-711.
- MACDONALD, K. y PARKE, R. (1984) "Bridging de gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence." *Child Development*, n^o 55, 1265-1277.
- MACINNON, C. (1989) "An observational investigation of sibling interactions in married and divorced families". *Developmental Psychology*, vol. 25, n^o 1, 36-44.
- MAIN, A. y ROARK, A. (1975) "A consensus method to reduce conflict". *Personnel and Guidance Journal*, n^o 53(10), 754-759.
- MAIN, M. y WESTON, D. (1981) "The quality of the toddler's relationship to mother and to father..."

Child Development, n^o 52, 932-940.

- MARASCUILO, L.A. y Mc SUEENEY, M. (1977) "*Nonparametric and distribution-free methods for the social sciences*". Belmont, California: Brooks/Cole.
- MARSH, H.W.; BYRNE, B.M. y SHAVELSON, R.J. (1988) "A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement". *Journal of Educational Psychology*, n^o 80, 366-380.
- MARTINEZ ARIAS, R. (1978) "La selección de variables en la regresión múltiple". *Informes del Departamento de Psicología General*, vol. 1, n^o 2, 105-111.
- MARTINEZ ARIAS, R.; MARTIN, J. y PEREDA, S. (1989) "Análisis y predicción del rendimiento laboral en tareas rotativas a partir de indicadores fisiológicos". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol 15, n^o 12, 14-26.
- MARTINEZ ARIAS, R.; RUBIO, S. y LOPEZ, S. (1990) "Efectos de la información contextual y el punto de referencia económico sobre la toma de decisiones en un juego". *Investigaciones Psicológicas*, n^o 8, 167-178.
- MASTERS, J. y FURMAN, W. (1981) "Popularity, individual friendship selection, and specific peer interaction among children". *Developmental Psychology*, vol. 17, n^o 3, 344-350.
- McGURK, H. (1978) "*Issues in childhood social development*". Londres: Methuen.
- McGREW, W. (1972) "*An ethological study of children's behavior*". New York: Academic Press.
- MEAD, G.H. (1934) "*Mind, self and society*". Chicago:

University of Chicago Press.

- MICHELSON, L. y WOOD, R. (1980) "Social skills assessment and training with children and adolescents". En Hersen, Eisler y Miller (Eds.): *"Progress in behavior modification"*, vol. 9, Nueva York: Academic Press.
- MICHELSON, L. y WOOD, R. (1980) "A group assertive training program for elementary school children". *Child Behavior Therapy*, 2, 1-9.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D.; WOOD, R. y KAZDIN, A. (1983) *"Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento"*. Barcelona: Martínez Roca (Fecha de la edición española 1987).
- MILLER, G.; GALLANTER, E. y PRIBAM, K. (1960) *"Plans and the structure of behavior"*. New York: Holt.
- MILLER, P.; DANAHER, D. y FORBES, D. (1986) "Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven". *Developmental Psychology*, vol. 22, nº 4, 543-548.
- MILLS, R. y RUBIN, K. (1990) "Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood". *Child Development*, nº 61, 138-151.
- MIRANDA, A. (1988) *"Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo"*. Valencia: Promolibro.
- MIRANDA, A.; ALCANTUD, F.; RIVAS, F. (1985) "Clasificación de estilos educativos parentales: un estudio empírico". *Universitas Tarraconensis*, vol. VII, nº 2, 141-152.
- MIRANDA, A. y SANTAMARIA, M. (1989) *"Hiperactividad y dificultades de aprendizaje. Análisis y técnicas de recuperación"*. Valencia: Promolibro.

- MIZE, J. y LADD, G.W. (1988) "Predicting preschoolers' peer behavior and status from their interpersonal strategies: a comparison of verbal and enactive responses to hypothetical social dilemmas". *Developmental Psychology*, vol. 24, n^o 6, 782-788.
- MIZE, J. y LADD, G.W. (1990) "A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children". *Developmental Psychology*, vol. 26, n^o 6, 388-397.
- MOORE, S. (1967) "Correlates of peer acceptance". En Hartup, W. y Smothergill, N. *The young child*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- MOORE, S. y UPDEGRAFF, R. (1964) "Sociometric status of preschool children as related to age, sex nurturance-giving and dependence". *Child Development*, n^o 35, 519-524.
- MUGNY, G. y DOISE, W. (1983) *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- MUMA, J. (1965) "Peer evaluation and academic performance". *Personnel and Guidance Journal*, n^o 44, 405-409.
- MUMA, J. (1968) "Peer evaluation and academic achievement in performance classes". *Personnel and Guidance Journal*, n^o 46, 580-585.
- NELSON, K. (1978) "How children represent knowledge of their world in an out of language: a preliminary report". En Siegler (Ed.): *Children's thinking: what develops?*. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.
- NELSON, K. (1981) "Social cognition in a script framework". En Flavell y Ross (Eds.): *Social cognitive development*. New York: Cambridge University Press.

- NELSON, J. y ABOUD, F. (1985) "The resolution of social conflict between friends". *Child Development*, 56, 1009-1017.
- NEUBURGER, C. (1980) "The cognitive structure of parenthood: designing a descriptive method". *New Directions for Child Development*, nº 7, 45-62.
- NEWCOMB, A.; BUKOWSKI, W. (1983) "Social impact and social preference as determinants of children's peer group status". *Developmental Psychology*, vol. 19, nº 6, 856-867.
- NEWMAN, D. (1986) "The role of mutual knowledge in the development of perspective taking". *Developmental Review*, nº 6, 122-145.
- NYE, R.D. (1973) "*Conflict among humans*". New York: Springer.
- ODDEN, S.; ASHER, S. y HYMEL, S. (1977) "Coaching children in social skills for friendship making." *Child Development*, nº 48, 495-506.
- O'KEEFE, B.J. y BENIOT, P. (1982) "Children's arguments". En Cox, J.R. y Willard, C.A. (Ed.): "*Advances in argumentation theory and research*". Carbondale: Southern Illinois University Press.
- OLWEUS, D. (1986) "Aggression and hormones: behavioral relationship with testosterone and adrenaline". En Olweus, J., Block, J y Radke-Yarrow, M. (Eds.): "*Development of antisocial and prosocial behavior*". New York: Academic Press, Inc.
- PARK, K. y WATERS, E. (1989) "Security of attachment and preschool friendships". *Child Development*, 60, 1076-1081.
- PARKE, R.D. y SLABY, R.G. (1983) "The development of aggression". En Mussen, P.H. y Hetherington, E.M.

(Eds): "*Handbook of child psychology, vol. 4. Socialization, personality, and social development*". New York: Wiley.

- PARKER, J.G. y ASHER, S.R. (1987) "Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk?". *Psychological Bulletin*, n^o 102, 357-389.
- PASTOR, D. (1981) "The quality of mother-infant attachment and its relationships to toddler's initial sociability with peers." *Developmental Psychology*, n^o 17, 323-335.
- PATTERSON, C.J.; KUPERSMIDT, J.B. y GRIESLER, P.C. (1990) "Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status". *Child Development*, n^o 61, 1335-1349.
- PEERY, J.C. (1979) "Popular, aimable, isolated rejected: a reconceptualization of sociometric status in preschool children". *Child Development*, 50, 1231-1234.
- PEEVERS, B.H. y SECORD, P. (1973) "Developmental changes in attribution of descriptive concepts to persons". *Journal of Personality and Social Psychology*, n^o 27, 120-128.
- PERRY, D.G. y BUSSEY, K. (1984) "*Social Development*". Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- PERRY, D.G.; PERRY, L.C. y RASMUSSEN, P. (1986) "Cognitive social learning mediators of aggression". *Child Development*, n^o 57, 700-711.
- PELLEGRINI, D. (1985) "Social cognition and competence in middle childhood". *Child Development*, 56, 253-264.

- PELLEGRINI,D. (1987) "Rough and tumble play: developmental and educational significance". *Educational Psychologist*, 22(1), 23-43.
- PELLEGRINI,D. (1988) "Elementary school children's rough and tumble play and social competence". *Developmental Psychology*, vol. 24, nº 6, 802-806.
- PELLEGRINI,D. (1989) "Classroom contextual effects on children's play". *Developmental Psychology*, vol. 25, nº 2, 289-286.
- PEPLER,D.; CORTER,C y ABRAMOVITCH,R. (1982) "Social relations among children: comparison of sibling and peer interaction". En Rubin, K. y Ross, H. (Eds.): *Peer relationships and social skills in childhood*, Springer-Verlag, New York, Heidelberg Berlin.
- PERRY,D.; PERRY,L. y RASMUSSEN,P. (1986) "Cognitive social learning mediators of aggression". *Child Development*, nº 57, 700-711.
- PERRY,D.; PERRY,L. y WEISS,R. (1989) "Sex differences in the consequences that children anticipate for aggression". *Developmental Psychology*, vol. 25, nº 2, 312-319.
- PETTIT,G.; DODGE,K. y BROWN,M. (1988) "Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence". *Child Development*, 59, 107-120.
- PHILLIPS,E.; SHENKER,S. y REVITZ,P. (1951) "The assimilation of the new child into the group". *Psychiatry*, nº 14, 319-325.
- PIAGET,J. (1930) *The child's conception of physical causality*. Londres: Kegan Paul.
- PIAGET,J. (1932) *El criterio moral en el niño*.

Barcelona: Fontanella (1971, fecha de la edición española).

- PIAGET, J. (1950) "*Psicología de la inteligencia*". Buenos Aires: Psique (1977, fecha de la edición española).
- PIAGET, J. (1967) "*Seis estudios de psicología*". Barcelona: Seix Barral (1977, fecha de la edición española).
- PICHE, G.L.; RUBIN, D. y MICHLIN, M. (1978) "Age and social class in children's use of persuasive appeals". *Child Development*, n.º 49, 773-780.
- PIERS, E. y HARRIS, D. (1964) "Age and other correlates of self-concept in children". *Journal of Educational Psychology*, n.º 55, 91-95.
- PITCHER, E. y SCHULTZ, L. (1983) "*Boys and girls at play: the development of sex roles*". New York: Praeger.
- PLUNKETT, K. (1987) "El desarrollo de los planes y del comportamiento intencional". *Infancia y Aprendizaje*, n.º 39-40, 39-45.
- PRYE, D. (1981) "Developmental changes in strategies of social interaction". En Lamb, M. E. y Sherrod, L.R. (Eds.): "*Infant social cognition*". Lawrence Erlbaum. Hillsdaley.
- PUTALLAZ, M. (1983) "Predicting children's sociometric status from their behavior". *Child Development*, n.º 54, 1417-1426.
- PUTALLAZ, M. (1987) "Maternal behavior and children's sociometric status". *Child Development*, n.º 58, 324-340.

- PUTALLAZ, M.; GOTTMAN, J.M. (1981) "An interactional model of children's entry into peer group." *Child Development*, n^o 52, 986-994.
- PUTALLAZ, M.; GOTTMAN, J.M. (1981) "Social skill and group acceptance". En Asher, S. y Gottman, J. (Eds.): *The development of children's friendship*. Mass: Cambridge University Press.
- PUTALLAZ, M.; WASSERMAN, A. (1989) "Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: a developmental perspective". *Developmental Psychology*, vol. 25, n^o 2, 297-305.
- QUAY, L. y JARRET, O. (1984) "Predictors of social acceptance in preschool children". *Developmental Psychology*, vol. 20, n^o 5, 793-796.
- REARDON, R.C.; HERSEN, M.; BELLACK, A.S. y FOLEY, J.M. (1979) "Measuring social skill in grade school boys". *Journal of Behavioral Assessment*, n^o 1, 87-105.
- REESE, H.; OVERTON, W. (1970) *Model of development and theories of development. Research and theory*. New York: Academic Press.
- RENSHAW, P. y ASHER, S. (1982) "Social competence and peer status: the distinction between goals and strategies" En Rubin y Ross (Eds.): *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer-Verlag, New York: Heidelberg.
- RENSHAW, P. y ASHER, S. (1983) "Children's goals and strategies for social interaction". *Merrill-Palmer Quarterly*, n^o 29, 353-374.
- REST, J. (1983) "Morality". En Flavell y Markman (Eds.): *Handbook of child psychology: Cognitive development*, Vol. 3. New York: Wiley.
- RHOLES, W. y RUBLE, D. (1984) "Children's understanding

- of dispositional characteristics of others".
Child Development, n^o 55, 550-560.
- RICHARD, B. y DODGE, K. (1982) "Social maladjustment and problem solving in school-aged children". *Journal of consulting and clinical psychology*, vol. 50, n^o 2, 226-233.
- RINN, R.C. y MARKLE, A. (1979) "Modification of social skill deficits in children". En Bellack, S. y Hersen, M. (Eds.): "*Research and practice in social skills training*". Nueva York: Plenum Press.
- RIZZO, T.; CORSARO, W. (1988) "Toward a better understanding of Vigotsky's process of internalization: its role in the development of the concept of friendship". *Developmental Review*, n^o 8, 219-237.
- ROFF, M. (1961) "Children social interactions and young adult bad conducts". *Journal of Abnormal Social Psychology*. n^o 63. 333-337.
- ROFF, M.; SELLS, B.; GOLDEN, M. (1972) "*Social adjustment and personality development in children*". Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ROGOSH, F. y NEWCOMB, A. (1989) "Children's perceptions of peer reputation and their social reputations among peers". *Child Development*, 60, 597-610.
- ROOPNARINE, J. y FIELD, T. (1984) "Play interactions of friends and acquaintances in nursery school". En Field, T.; Roopnarine, J. y Segal, M. (Eds.): "*Friendships in normal and handicapped children*". Norwood, NJ: Ablex.
- ROSENBERG, M. (1979) "*Conceiving the self*". New York.: Basic Books.
- ROSS, H. y LOLLIS, S. (1989) "A social relations analyses

- of toddler peer relationship". *Child Development*, 60, 1082- 1091.
- ROYO GARCIA,P. (1987) "*El conocimiento de estrategias sociales en preescolares: cambios en función de la edad, del sexo y del estatus sociométrico*". Trabajo de investigación inédito.
- RUBIN,K. (1982) "Nonsocial play in preschoolers: necessarily evil?". *Child Development*, 53, 651-657.
- RUBIN,K.; BOTH,L. y WILKINSON,M. (1990) "The Waterloo longitudinal project: correlates and consequences of social withdrawal in childhood". *Infancia y Aprendizaje*, nº 49, 73-90.
- RUBIN,K.H. y DANIELS-BEIRNESS,T. (1983) "Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children". *Merrill-Palmer Quarterly*, nº 29, 337-351.
- RUBIN,K. y KRASNOR,L. (1986) "Social cognitive and social behavioral perspectives on problem solving" En Perlmutter (Ed.): "*The Minnesota Symposium on Child Psychology*". Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.
- RUBIN,K. y LOLLIS,S. (1988) "Origins and consequences of social withdrawal". En Belskey,J. (Ed.): "*Clinical implications of infant attachment*". Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- RUBIN,K. y MILLS,R. (1988) "The many faces of social isolation in childhood". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, nº 56, 916-924.
- RUBIN,Z. (1981) "*Las amistades infantiles*". Madrid: Morata.
- SANCILIO,M.; PLUMERT,J. y HARTUP,W. (1989) "Friendship

- and aggressiveness as determinants of conflict outcomes in middle childhood". *Developmental Psychology*, vol. 25, n^o 5, 812-819.
- SCHACHAR,R.; SANDBERG,S. y RUTTER,M. (1986) "Agreement between teachers' ratings and observations of hyperactivity, inattentiveness, and defiance". *Journal of Abnormal Child Psychology*, n^o 14, 331-345.
- SCHAFFER,R. y CROOK,C. (1978) "The role of the mother in early social development". En McGURK,H (Ed.): "*Issues in childhood social development*". Londres: Methuen. Traducido en *Infancia y Aprendizaje*, n^o 15, 19-37.
- SCHNEIDER,B.H. (1987) "*The gifted child in peer group perspective*". New York: Springer-Verlag.
- SCHNEIDER,B. et al. (1989) "Social relations of gifted children as a function of age and school program". *Journal of educational psychology*, vol. 81, n^o 1, 48-56.
- SCHOFIELD,J. (1981) "Complementary and conflicting identities: images and interaction in an interracial school". En Asher,S. y Gottman,J.: (Eds.): "*The development of children's friendship*". New York: Cambridge University Press.
- SCHWARZ,J.C. (1972) "Effects of peer familiarity on the behavior of preschoolers in a novel situation". *Journal of Personality and Social Psychology*, n^o 24, 276-284.
- SECORD,P.F. y PEEVERS,B.H. (1974) "The development and attribution of person concepts". En Mischel,T. (Ed.): "*Understanding other persons*". Totowa, N.J.: Rowman y Littlefield.
- SELMAN,R. (1976) "Social cognitive understanding." En

- Lickona, T. (Ed.): *"Moral development"*. New York: Holt.
- SELMAN, R. (1980) *"The growth of interpersonal understanding"*. New York: Academic Press.
- SELMAN, R. (1981) "The development of interpersonal competence: the role of understanding in conduct". *Developmental Review*, nº 1, 401-422.
- SELMAN, R. (1981) "What children understand of intrapsychic processes: the child as a budding personality theorist." En Shapiro y Weber: (Eds.): *"Cognitive and affective growth. Developmental interaction"*. New Jersey: Hillsdale.
- SELMAN, R.; BEARDSLEE, W.; SCHULTZ, L.H.; KRUPA, M. y PODOREFSKY, D. (1986). "Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models". *Developmental Psychology*, vol. 22, nº 4, 450-459.
- SELMAN, R. y DAMON, W. (1975) "The necessity (but insufficiency) of social perspective taking for conceptions of justice at three early levels". En DePalma, D.J. y Foley, J.M. (Eds.): *"Moral Development: current theory and research"*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- SELMAN, R. y DEMOREST, A. (1984) "Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications on and for a developmental model". *Child Development*, nº 55, 288-304.
- SELMAN, R.; SCHORING, M.; STONE, C. y PHELPS, E. (1983) "A naturalistic study of children's social understanding". *Developmental Psychology*, nº 19, 82-102.
- SELMAN, R. y SCHULTZ, L. (1988) "Interpersonal thought and action in the case of a troubled early

adolescent: toward a developmental model of the gap". En Shirk, S. (Ed.): "*Cognitive developmental and child psychotherapy*". New York: Plenum.

- SERVIN, L.; CONNOR, J.; CITRON, C. (1981) "Sex-differentiated free play behavior: effects of teacher modeling, location, and gender". *Developmental Psychology*, vol. 17, nº 5, 640-646.
- SHANTZ, C.U. (1982) "Children's understanding of social rules and the social context". En Serafica, F.C. (Ed.): "*Social-cognitive development in context*". London: Methuen.
- SHANTZ, C.U. (1983) "Social cognition". En Flavell y Markman (Eds.): "*Handbook of child psychology: cognitive development*". Vol. 3, New York: Wiley.
- SHANTZ, C.U. (1987) "Conflicts between children". *Child Development*, nº 58, 283-305.
- SHANTZ, D.W. (1986) "Conflict, aggression and peer status: an observational study". *Child Development*, nº 57, 1322-1332.
- SHANTZ, C.U. y SHANTZ, D.W. (1985) "Conflict between children: social-cognitive and sociometric correlates". En Berkowitz, M.W. (Ed.): "*Peer conflict and psychological growth*". San Francisco: Jossey-Bass.
- SHARABANY, R.; GERSHONI, R. y HOFFMAN, J. (1981) "Girlfriend, boyfriend: age and sex differences in intimate friendship". *Developmental Psychology*, vol. 17, nº 6, 800-808.
- SHAVELSON, R.J.; HUBNER, J.J. y STANTON, G. (1976) "Self-concept: validation of construct interpretations". *Review of Educational Research*, nº 45, 407-441.

- SIEGAL, M. y BARCLAY, M. (1985) "Children's evaluations of father's socialization behavior". *Developmental Psychology*, vol. 21, n^o 6, 1090-1096.
- SINGLETON, L. y ASHER, S. (1977) "Peer references and social interaction among third-grade children in an integrated school district". *Journal of Educational Psychology*, vol. 69, n^o 4, 330-336.
- SLABY, R.G. y GUERRA, N.G. (1988) "Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: assessment". *Developmental Psychology*, n^o 24, 580-588.
- SLABY, R.G. y QUARFOTH, G. (1980) "Effects of television on the developing child". En Camp, B.W. (Ed.): *Advances in behavioral pediatrics*. Greenwich, CT: Johnson Associates.
- SMETANA, J. (1989) "Toddlers' social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home". *Developmental Psychology*, vol. 25, n^o 4, 499-508.
- SMOLLAR, J. y YOUNISS, J. (1982) "Social development through friendship". En Rubin, K. y Ross, H. (Eds.): *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer-Verlag, Heidelberg Berlin.
- SPIVACK, G.; PLATT, J. y SHURE, M. (1976) *The problem solving approach to adjustment: a guide to research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SPIVACK, G. y SHURE, M. (1974) *The social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STEIN, N. y GOLDMAN, S.R. (1981) "Children's knowledge about social situations: from causes to consequences". En Asher, S. y Gottman, J. (Eds.): *The development of children's friendship*. Mass: Cambridge University Press.

- STONE, C. y SELMAN, R. (1982) "A structural approach to research on the development of interpersonal behavior among grade school children". En Rubin y Ross (Eds.): *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer-Verlag, New York, Heidelberg.
- STRAYER, F. (1983) "Social ecology of the preschool peer group". En Collins W. (Ed.): *Development of cognition, affect and social relations*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SULLIVAN, H. S. (1953) *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- TANNER, J. (1970) "Physical growth". En Musser P. (Ed.): *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley.
- TARO YAMANE, I. (1974) *Estadística*. Ed. Harla, S.A. de C.V., Harper y Row Latinoamericana.
- TURIEL, E. (1982) *The development of social knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- TURIEL, E. (1983) "Interaction and development in social cognition." En Higgins et al. (Eds.): *Social cognition and social development*. Mass: Cambridge University Press.
- TURIEL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J. (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- TYLER, F. y VARMA, M. (1988) "Help-seeking and helping behavior in children as a function of psychosocial competence". *Journal of Applied Developmental Psychology*, nº 9, 219-231.
- ULLMAN, C. (1957) "Teachers, peers and tests as predictors of adjustment". *Journal of*

Educational Psychology, n^o 48, 257-267.

- VANDELL, D. y WILSON, K. (1987) "Infants' interaction with mother, sibling, and peer: contrast and relations between interactions systems". *Child Development*, n^o 58, 176-186.
- VANDELL, D.; OWEN, M.; WILSON, K. y HENDERSON, K. (1988) "Social development in infant twins: peer and mother-child relationships". *Child Development*, n^o 59, 168-177.
- VAUGHN, B. E. y WATERS, E. (1981) "Attention, structure, sociometric status and dominance: interrelation, behavioral correlates and relationships to social competence". *Developmental Psychology*, n^o 17, 275-288.
- VICTOR, J.; HALVERSON, C. y MONTAGUE, R. (1985) "Relations between reflection-impulsivity and behavioral impulsivity in preschool children". *Developmental Psychology*, vol. 21, n^o 1, 141-148.
- VIRTUE, M. y FRENCH, D. (1984) "Peer and teacher ratings of socially neglected and rejected fourth and fifth graders". *Journal of Applied Developmental Psychology*, n^o 5, 13-22.
- VOSK, B.; FOREHAND, R.; PARKER, J. B. y RICKARD, K. (1982) "A multimethod comparison of popular and unpopular children". *Developmental Psychology*, vol. 18, n^o 4, 571-575.
- WAAS, G. (1988) "Social attributional biases of peer-rejected and aggressive children". *Child Development*, n^o 59, 969-975.
- WALKER, H. (1970) "*Walker Problem Behavior Identification Checklist*". Los Angeles, California: Western Psychological Services.

- WATERS,E.; NOYES,D.; VAUGHN,B. y RICKS,M. (1985) "Q-sort definitions of social competence and self-esteem: discriminant validity of related constructs in theory and data". *Developmental Psychology*, vol. 21, n^o 3, 508-522.
- WEINSTEIN,E.(1969) "The development of the interpersonal competence" En Goslin (Ed.): "*Handbook of socialization*". Chicago: Rand McNally.
- WEISSBERG,R.P. y GESTEN,E.L. (1982) "Considerations for developing effective school-based social problem-solving (SPS) training programs". *School Psychology Review*, n^o 11, 56-63.
- WHEELER,V. y LADD,G. (1982) "Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers". *Developmental Psychology*, vol. 18, n^o 6, 795-805.
- WHITE,R. (1959) "Motivation reconsidered: the concept of competence". *Psychological Review*, n^o 66, 297-333.
- WHITING,B.B. y EDWARDS,C. (1973) "A cross cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged three through eleven". *Journal of Social*, n^o 91, 171-188.
- WOLF,M. (1978) "Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart". *Journal of Applied Behavior Analysis*, n^o 11, 203-214.
- WYLIE,R.C. (1974) "*The self-concept: a review of methodological considerations and measuring instruments*". Vol 1. Lincoln: University of Nebraska Press.
- YOUNGER,A.; SCHWARTZMAN,A. y LEDINGHAM,J. (1985) "Age related changes in children's perceptions of aggression and withdrawal in their peers".

Developmental Psychology, vol. 21, n^o 1, 70-75.

- YOUNGER, A. y BOYKO, K. (1987) "Agression and withdrawal as social schemas underlying children's peer perceptions". *Child Development*, n^o 58, 1094-1100.

- YOUNGER, A. y PICCININ, A. (1989) "Children's recall of aggressive and withdrawn behaviors: recognition memory and likability judgements". *Child Development*, n^o 60, 580-590.

- YOUNISS, J. (1980) "*Parents and peers in social development*." Chicago: University of Chicago Press.

- YOUNISS, J. y VOLPE, J. (1978) "A relational analysis of children's friendship". En Damon, W. (Ed.): "*Social cognition*". San Francisco: Jossey-Bass.

- ZIGLER, E.F. y CHILD, I. (1973) "*Socialization and personality development*". Reading, Mass.: Addison Wesley.

Pilar Royo García

TESIS DOCTORAL

"EL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE INTERACCION CON
LOS COMPAÑEROS EN LA INFANCIA: DIFERENCIAS EN
FUNCION DE LA EDAD, EL SEXO Y EL GRADO DE
ADAPTACION SOCIAL"

ANEXO

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología

Universidad Complutense, Madrid, 1991

ANEXO

1.- EJEMPLAR DEL CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE INTERACCION ENTRE IGUALES (DIAZ-AGUADO,1986)	1
2.- CRITERIOS PARA LA VALORACION DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERACCION ENTRE IGUALES	18
2.1.- Dimensión elaboración	18
2.2.- Dimensión eficacia	27
2.3.- Dimensión consecuencias para la relación	33
2.4.- Dimensión asertividad	39
3.- EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS Y SU VALORACION	44
4.- EJEMPLAR DEL CUESTIONARIO SOCIOMETRICO (DIAZ-AGUADO, 1986)	48
5.- EJEMPLAR DEL RANKING SOCIOMETRICO (DIAZ-AGUADO, 1986).	49
6.- EJEMPLAR DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO PARA NIÑOS (PIERS-HARRIS, 1969)	50
7.- EJEMPLAR DE LA ESCALA DE PERCEPCION Y ACEPTACION ESCOLAR (DIAZ-AGUADO, ALIA Y BARAJA, 1988)	52
8.- TABLAS Y GRAFICOS	55
8.1.- Análisis del conocimiento de estrategias en función de la edad: Tablas y gráficos	56
8.2.- Análisis del conocimiento de estrategias en función del sexo: Tablas y gráficos	84
8.3.- Análisis del conocimiento de estrategias en función del estatus sociométrico: Tablas y gráficos	94
8.4.- Relación entre autoconcepto y conocimiento de estrategias en función del estatus sociométrico: Tablas y gráficos	112
8.5.- Relación entre percepción de la escuela y conocimiento de estrategias en función del estatus sociométrico: Tablas y gráficos	118

1.- EJEMPLAR DEL CUESTIONARIO SOBRE
CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE INTERACCION
ENTRE IGUALES (Díaz-Aguado, 1986)

Las historias que componen el cuestionario son las siguientes:

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?".

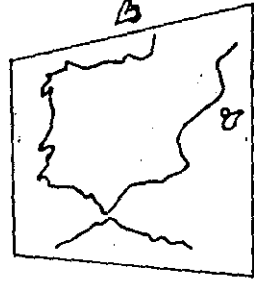
4.- "Fernando (Rosa) tiene muchas ganas de jugar con el tren (la cocina) que le han regalado en su cumpleaños, y su hermano (a) tiene ganas de ver la televisión. ¿Cómo puede convencerle para que juegue con él al tren (a hacer comiditas)?".

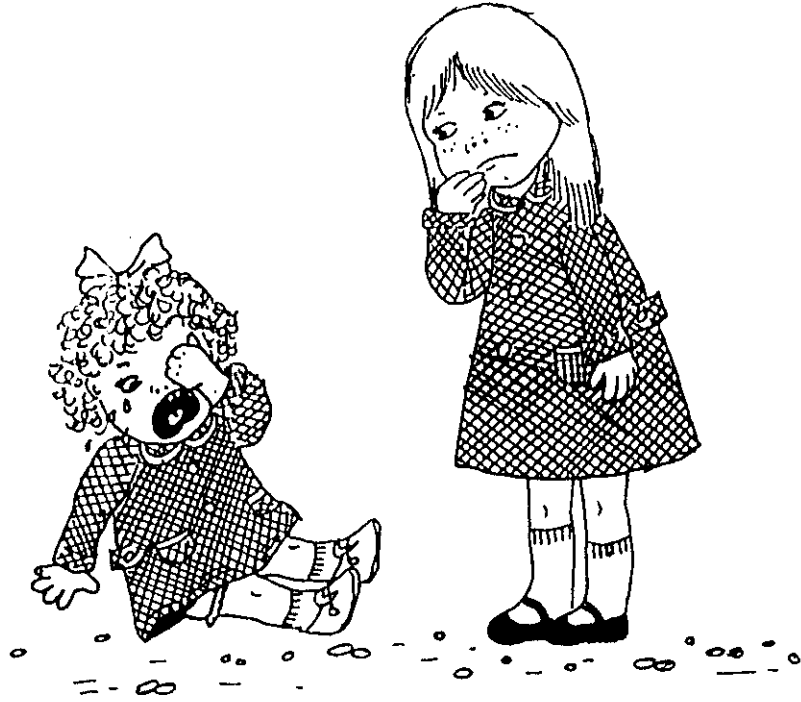
5.- "Al salir al recreo, Pedro (Marta) se encuentra a cuatro niños (as) jugando a las adivinanzas (al escondite) y le apetece mucho jugar con ellos. ¿Qué puede hacer para que le dejen jugar?".

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

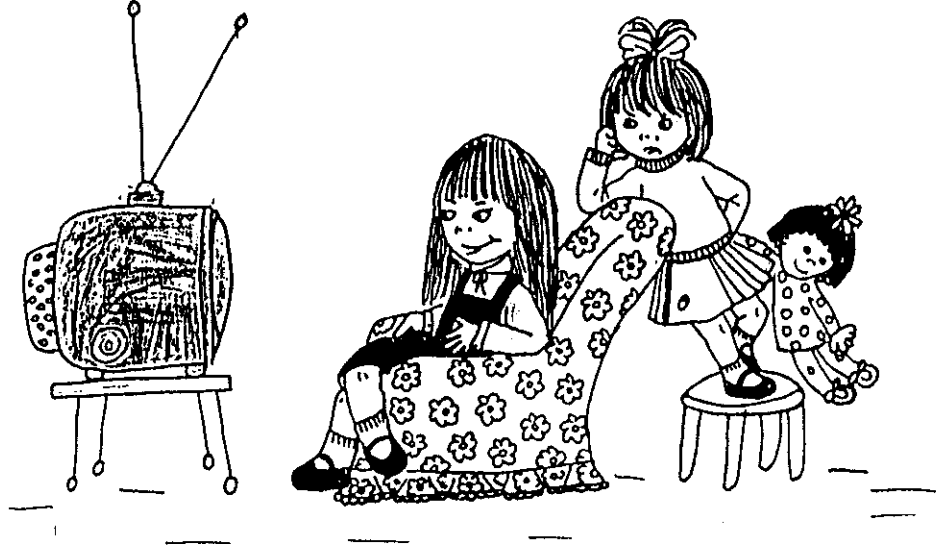
7.- "Enrique (Cristina) ve que unos niños (as) le han quitado el bocadillo a un amigo (a) suyo. ¿Qué puede hacer para que se lo devuelvan?".

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)?".





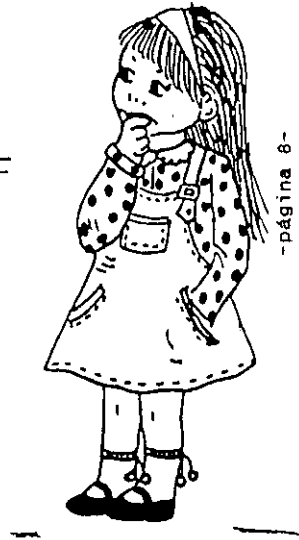




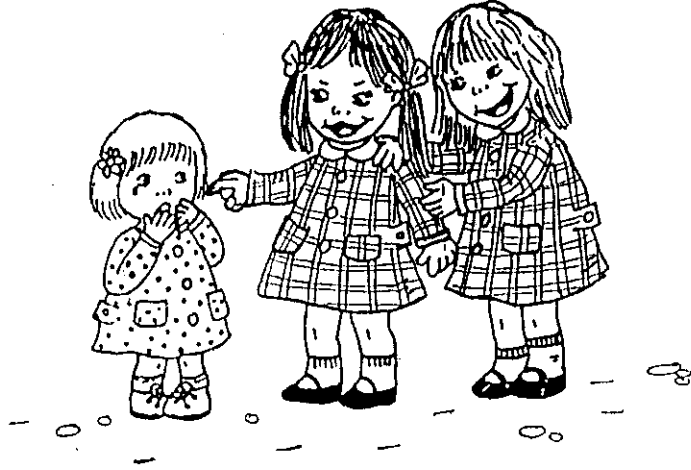




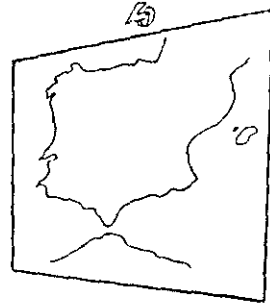
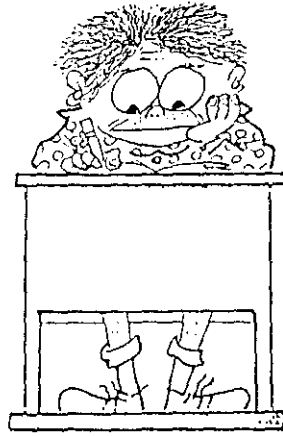
HISTORIA SIETE

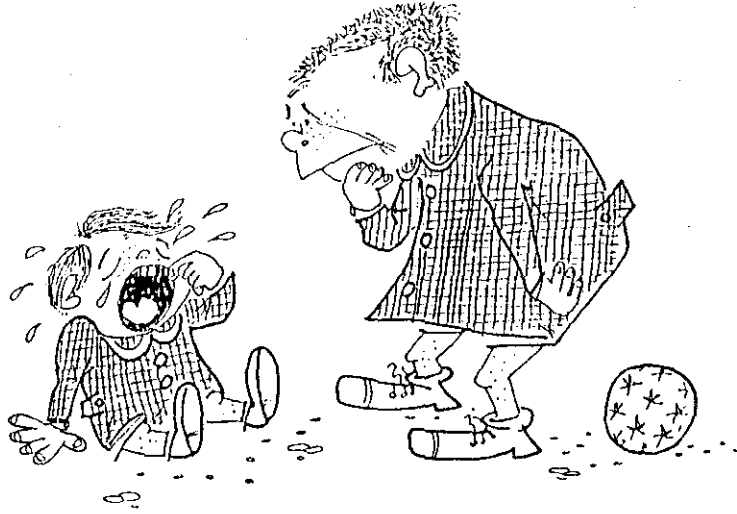


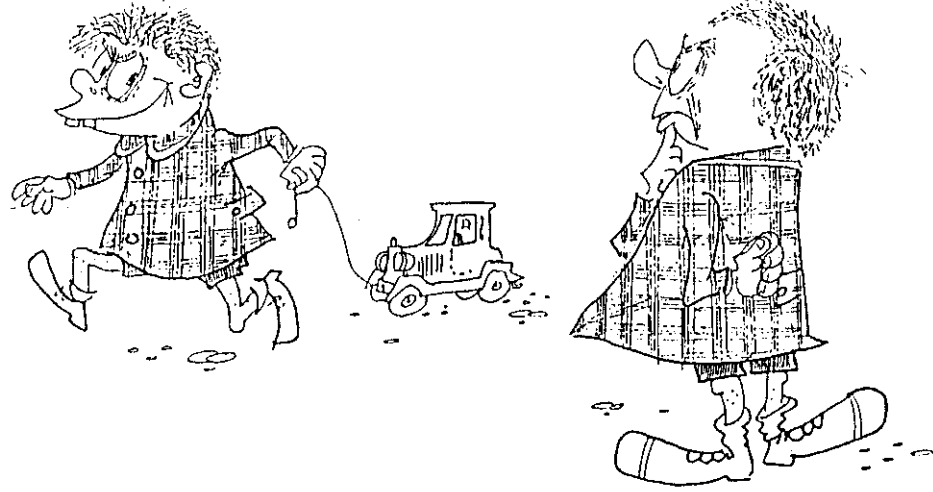
-página 8-



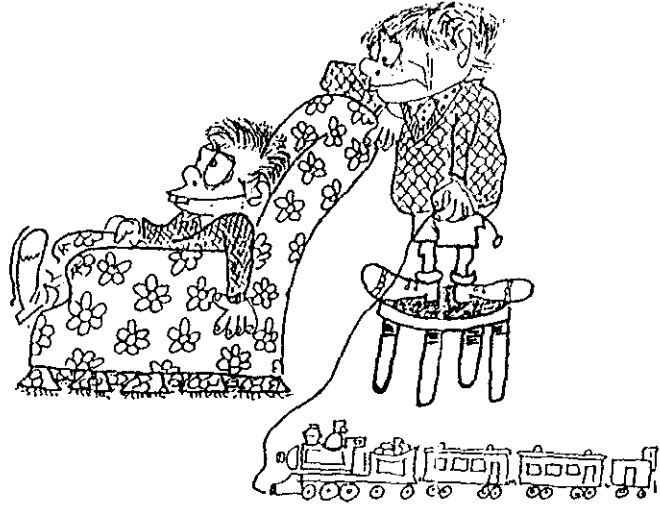
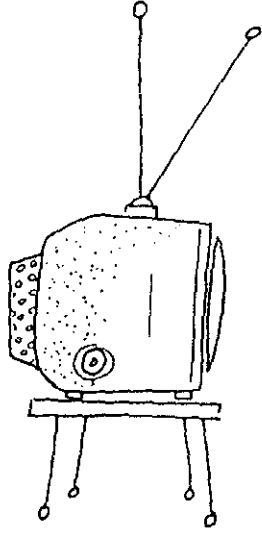
HISTORIA UNO







HISTORIA CUATRO

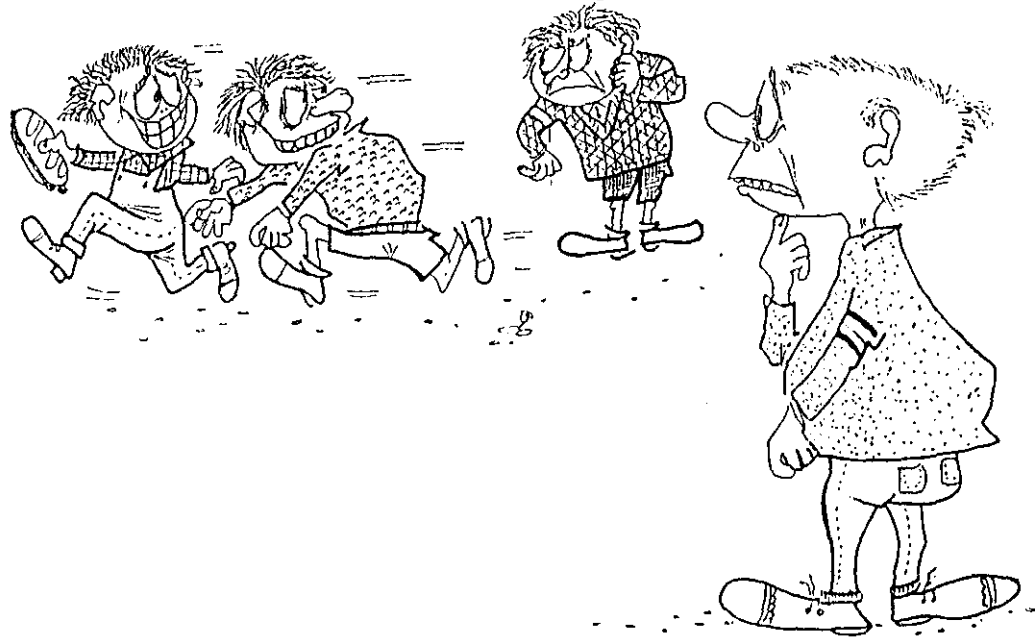


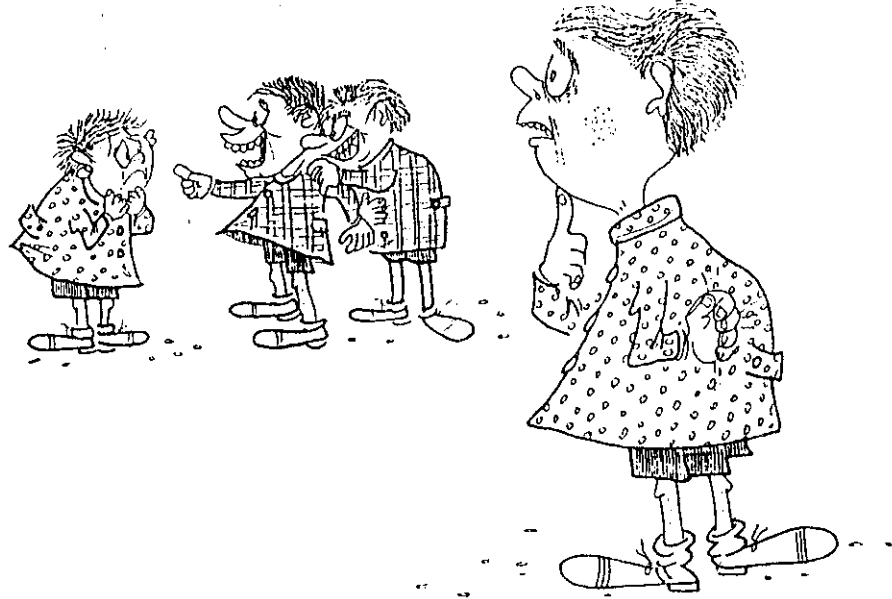
HISTORIA CINCO





HISTORIA SIETE





2.- CRITERIOS PARA LA VALORACION DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERACCION CON IGUALES

2.1.- DIMENSION ELABORACION

El grado de elaboración de una estrategia está estrechamente relacionado con su nivel evolutivo y se puntúa teniendo en cuenta al mismo tiempo:

- a.-El número de actos intermedios que suponga para llegar a la meta.
- b.-El nivel de conocimiento psicosocial que refleje.

NIVEL 1: Se puntúan con un punto en elaboración los siguientes tipos de estrategias:

1.1.-Petición directa o simple expresión de la necesidad o el deseo de lograr el objetivo cuando no van acompañadas de ningún otro recurso.

H.1.-Decirle que sea su amiga.

H.2.-Decirle que no lllore.

H.5.-Yo quiero jugar también con vosotros.

H.8.-Decírles que no se ríen.

1.2.-Conductas equivalentes a las mencionadas en el apartado anterior como llorar, enfadarse o simplemente repetir la petición.

H.4.-Llorar.

H.4.-Enfadarse.

H.6.-Pedírsele muchas veces.

H.7.-Suplicar.

1.3.-Recurrir a otra persona, generalmente un adulto, para que resuelva la situación sin incluir ningún otro elemento. Solamente en la historia dos recurrir a un adulto se puntúa con un dos en elaboración debido a lo adecuado que resulta para esa situación específica.

H.3.-Decírsele a su madre.

H.7.-Decírsele a la señorita.

H.7.-Llamar a la policía.

H.8.-Pedírsele a Dios.

1.4.-Conductas que suponen el abandono del objetivo.

H.7.-Decirle a su madre que le haga otro bocadillo.

- H.5.-Ir donde están los otros niños.
- H.6.-Pedirle un duro a su madre y comprarse él uno.
- H.4.-Que juegue él solo.

1.5.-Quitar directamente el obstáculo sin utilizar ningún recurso para convencer.

- H.3.-Quitarle el juguete.
- H.4.-Apagar la tele.
- H.4.-Esconder la tele.
- H.6.-Quitarle uno e irse corriendo.

1.6.-Producir daño físico sin ningún recurso más.

- H.7.-Tirarles de los pelos y ponerles la zancadilla.
- H.8.-Pegarles, así llorarían y no se reirían.

1.7.-Conductas inadecuadas a la situación por ser una simple repetición de una respuesta dada a otra situación anterior o por resultar claramente inoportunas.

- H.1.-No pelearse con él.
- H.4.-No insultarle.
- H.7.-Decirle una poesía (para recuperar el bocadillo).
- H.7.-Decirle "te voy a regalar un vestido de flores" (para recuperar el bocadillo).

NIVEL DOS: Se puntúan con un dos en elaboración los siguientes tipos de estrategias:

2.1.-Todas las estrategias del nivel uno cuando se añade a ellas un argumento o recurso de complejidad mínima.

- H.1.-¿Te gustaría ser mi amiga?
- H.3.-Quitárselo cuando no le vea.
- H.3.-Pedírselo por favor.
- H.4.-Decirle que jugara nada más un poquito.
- H.4.-Apagar la tele y decir que se ha gastado.
- H.7.-Dámelo que es mío.
- H.7.-Dádselo, que sois unos ladrones.
- H.8.-¿Por qué os reís?

2.2.-Amenazas de complejidad simple que no impliquen la anticipación de una futura inversión de papeles.

- H.3.-Dámelo o vas a la señorita.
- H.4.-Si no, no te daré dinero cuando tenga ni te dejaré los juguetes.

- H.6.-Pues no te regalaré algo ni te invitaré a mi cumple.
 H.7.-Dádselo o la próxima vez os romperé los huesos.
 H.7.-Como vaya para allá vais a ver lo que es bueno.
 H.8.-Decirles que Dios les va a castigar.

2.3.-Estrategias que implican una inicial comprensión de la eficacia del intercambio, pero éste es todavía muy rudimentario, es decir, desequilibrado, simple, difícil de creer o poco oportuno para conseguir el objetivo en esa situación determinada.

- H.1.-Hacer todo lo que le diga él.
 H.3.-Si el otro tiene un juguete juegan juntos.
 H.6.-Decirle que le iba a regalar una flor (para conseguir un caramelo).

2.4.-Formas simples o ambiguas de estrategias indirectas adecuadas, en principio, a la situación, pero que no son suficientemente específicas.

- H.1.-Pedirle alguna cosa. ¿QUE? Un sacapuntas.
 H.3.-Ser amiga. ("¿COMO?") Juntándole.
 H.4.-Hacerse su amiga.
 H.5.-Hacer que jueguen con él. Coger arena y hacer una casa.

2.5.-Intentos simples y adecuados de resolver el problema distintos de expresarlo verbalmente o de quitar el obstáculo.

- H.2.-Curarle la herida.
 H.2.-Levantarle.
 H.2.-Llevarle a su madre.
 H.2.-Ponerle un chupete.
 H.2.-Darle la mano.

2.6.-Recurrir a otro cuando ello resulta especialmente indicado para el objetivo propuesto (por ejemplo en la historia dos) o cuando está acompañado de otro recurso y no implica renunciar al propio papel.

- H.2.-Llevarle a la profesora.
 H.8.-Llevarle con sus compañeros para que juegue con ellos.
 H.8.-Llamar a los amigos del niño para que le consuelen entre todos.

NIVEL TRES: Se puntúan con un tres en elaboración los siguientes tipos de estrategias.

3.1.-Petición con argumento de complejidad media o que integra dos argumentos simples.

H.1.-Seguro que vamos a ser amigas.

H.4.-¿Por qué no juegas conmigo que soy tu hermano?

H.4.-¿Quieres jugar conmigo, por favor? Yo sola no puedo jugar.

H.4.-Juega conmigo que el programa de la tele lo dan todos los días.

H.5.-Dejadme jugar que soy nuevo en el cole.

H.5.-¿Os falta alguien para jugar?

H.6.-Si te quedan muchos.

H.6.-Se te van a picar las muelas.

H.7.-Si tu madre no te da el bocadillo es porque no se lo pides. Pídeselo.

H.7.-Dáselo y soy tu amigo.

H.8.-De los niños pequeños no hay que reírse.

H.8.-Los amigos no se ríen de los amigos.

3.2.-Intercambios simples que resultan adecuados o fáciles de creer.

H.1.-Prestarle sus cosas.

H.3.-Darle un duro para que se compre un chicle.

H.3.-Darle un trozo de bollo.

H.5.-Si me dejáis jugar mañana os traigo un chicle.

3.3.-Amenazas que implican la anticipación de una futura inversión de papeles.

H.4.-Si no, cuando me digas que juegue yo no jugaré.

H.5.-Si no, cuando sea mi cumple, que yo traiga caramelos, no te daré.

3.4.-Conductas adecuadas para la situación de complejidad simple. Se diferencian de las incluidas en el apartado 2.4. por resultar más adecuadas y específicas.

H.1.-Hablar con él.

H.1.-Hacerle caso.

H.1.-Jugar con él.

H.1.-Hacer lo que él haga.

H.2.-Hacerle cosquillas.

H.2.-Regalarle o prestarle algo que tenga.

H.5.-Le toca a una con cuidado, despacito, y le dice ¿puedo jugar?

H.5.-Yo me sé una adivinanza que seguro que no os la sabéis. Y así empieza a jugar.

H.5.-Sentarse y empezar a jugar.

3.5.-Estrategias que suponen una solución intermedia a los conflictos o situaciones planteadas cuando cumplen una de las siguientes características: a)son de complejidad simple pero adecuadas a la situación; b)son complejas pero ignoran aspectos importantes de la situación.

H.4.-Que se espere a que acabe la televisión.

H.4.-Decirle que mañana vea la tele y hoy juegue.

H.4.-Que vean la tele las dos juntas y le dan la mano a la muñeca.

H.4.-Decirle que después vea la tele y ahora juegue con ella.

H.7.-Darles un poquito de su bollo.

3.6.-Estrategias que consisten en poner trampas o despistar activamente para conseguir el objetivo, generalmente un objeto.

H.4.-Ha dicho mamá que dejes de ver la tele.

H.7.-Enfadarse y quitarles el bocadillo cuando no se den cuenta.

H.7.-Coge una bolsa llena de piedras y les dice que son caramelos.

3.7.-Estrategias poco oportunas pero que se diferencian de las del apartado 1.7. por su superior complejidad y relación con la situación aunque ignoren aspectos importantes de la misma.

H.1.-Correr, castigan a los dos y así se hacen amigos.

H.2.-Hacerle reír tirándose por el suelo.

H.4.-Cogerle algo y no devolvérselo hasta que juegue con él.

H.4.-Romperle los juguetes y después si juega con él se los arregla.

NIVEL CUATRO: Se puntúan con un cuatro en elaboración los siguientes tipos de estrategias:

4.1.-Petición con argumento complejo o que combina dos argumentos de complejidad media.

H.3.-Está mal quitarle las cosas a otros. Te tienes que traer tú las tuyas.

H.3.-Dámelo que es mío. Si no me va a regañar mi madre.

H.3.-Dámelo, no seas egoísta.

H.3.-¿No éramos amigos? Pues entonces devuélveme el coche.

H.4.-Ven a jugar que hoy ha sido mi cumple y no me has regalado nada. Regálame eso.

H.4.-Es más divertido jugar al tren que ver la televisión.

H.5.-Yo no os he hecho nada para que no me dejéis jugar.

H.6.-Yo he visto como a otra niña le has dado y a mí no.

H.7.-Ella es más pequeña. Su madre se lo ha dado a ella y tiene hambre.

H.7.-Sí queréis ser amigas no hay que quitarse las cosas.

4.2.-Intercambios de complejidad media adecuados a la situación.

H.1.-Compartir las cosas.

H.2.-Invitarle a merendar.

H.3.-Si me lo das somos amigos y te invitaré a mi casa y ves mi pueblo.

H.4.-Dándole un juguete que le guste mucho.

H.4.-Dándole caramelos del cumple.

H.6.-Diciéndole: si me das caramelos tu eres el jefe de la banda.

H.6.-Y luego te daré más caramelos.

4.3.-Estrategias específicas muy adecuadas a la situación que suponen un conocimiento preciso de su oportunidad aunque no alcancen el nivel superior de complejidad.

H.1.-Decirle yo me llamo Ana. ¿Y tú cómo te llamas?

H.1.-Decirle los secretos.

H.1.-Hacerle un favor si ella se lo pide.

H.1.-Ayudarle a recoger algo que se le caiga.

H.1.-Acompañarle a su casa.

H.2.-Decirle que no llore, que sea valiente.

H.2.-Decirle que los chicos no lloran.

H.2.-Contarle un cuento.

H.2.-Acunarle, acariciarle y darle vueltecitas.

H.5.-Decir una adivinanza que sea muy fácil.

H.5.-Decir yo me sé una muy buena, muy buena.

4.4.-Estrategias que suponen una solución intermedia a los conflictos o situaciones planteadas, de complejidad superior a las consideradas en el apartado 3.5. por captar más aspectos de dichas situaciones o reflejar una mejor comprensión de la motivación del otro niño, pero sin llegar a ofrecerle una ventaja en caso de acceder.

H.4.-Pues ve la tele un rato y luego jugamos los dos.

H.4.-Juega un ratito al tren y luego vemos

los dos la tele.

H.4.-Decirle que juegue y que ella puede ver la tele cuando esté en la casa y no hagan la comida.

H.7.-Pues compartirlo, para cada uno un trozo.

H.8.-Pues jugar los cuatro juntos y así no se rien.

4.5.-Animar o elogiar de forma adecuada pero simple.

H.1.-Decirle que le han salido las cosas bien.

H.5.-Decírles ¡Que juego más bonito!

4.6.-Estrategias muy complejas que reflejan un conocimiento preciso, que hacen referencia a estados de ánimo, realizables, pero que recurren a características negativas como provocar envidias, venganzas, trampas y amenazas complejas.

H.3.-Le dice ahí viene un niño que te va a pegar. Entonces corren los dos y se lo quita.

H.3.-Contarle un chiste y cuando se está riendo se lo quita.

H.3.-Decirle que juega con él. Entonces se despista, lo suelta y se lo quita.

H.4.-Ponerse a jugar a otra cosa más divertida. El hermano tiene envidia y se va a jugar con él y luego se ponen a jugar con el tren.

H.5.-Si le dicen que no, trae una cuerda y se pone a saltar, y si las mismas niñas le dicen que si puede jugar les dice que no porque a ella tampoco le dejaron, y así otro día le dejarán a la primera.

H.5.-Va con una amiga de estas y dicen "¿Podemos jugar?" y como les falta una dicen "Vale, pero tu no, que juegue la otra" y dice la otra "no, si no juega Marta yo tampoco". Entonces juegan todas y Marta se hace amiga de ellas y juegan juntas todos los días.

H.6.-Le pregunta la hora. Al mirar al reloj se le caen los caramelos y le quita uno.

NIVEL CINCO: Se puntúan con un cinco en elaboración los siguientes tipos de estrategias:

5.1.-Estrategias que integran dos recursos del nivel anterior (nivel cuatro).

H.4.-Hermano, vamos ahora los dos a ver la

tele y luego jugamos los dos o al revés ¿qué prefieres?

H.7.-Como somos amigos vamos a compartirlo.

H.8.-Consolarle y decirle que no les haga caso y que se vaya con sus amiguitas

5.2.-Estrategias que suponen el conocimiento del papel que tiene la negociación del estatus entre compañeros.

H.1.-Preguntarle algo que la otra niña sepa.

H.2.-Jugar con él y dejar que meta goles.

H.4.-Decirle que si juega él conducirá el tren y yo los vagones.

H.5.-Decirles que si quieren él se la liga.

H.6.-Si me das uno te dejo el fuerte y jugamos y tu eres el bueno y yo soy el malo.

5.3.-Petición o intercambio que ofrece al otro una ventaja en caso de acceder a lo que se le pide.

H.1.-Soy nuevo en el cole, y si tu eres mi amigo serías de los primeros amigos que tengo.

H.3.-Ahora juegas tu y luego los dos juntos.

H.3.-Te lo dejo un poco para que me lo devuelvas.

H.3.-Vamos a jugar juntos, si no te vas a aburrir.

H.3.-Darle un juguete que le guste más que el coche.

H.8.-No os riáis, si no algún día ella se reirá de vosotras y no os gustará.

5.4.-Intentos de resolver la situación a través del juego.

H.4.-Le dice que jueguen a las mamás y la tele es el cine y después tienen que ir a hacer la comida.

H.6.-Le dice que jueguen a las mamás y que la otra niña es la mamá y le da caramelos que son la comida.

5.5.-Conductas que suponen la estrategia más adecuada y eficaz para la situación planteada siempre que reflejen comprensión de su eficacia y sean realizables.

H.1.-Invitarle a su casa porque así juegan y mientras juegan se hacen amigas.

H.2.-Preguntarle qué le ha pasado y luego consolarle contándole algo gracioso.

H.4.-Contarle cosas de su cocina para que a

su hermana le entren muchas ganas de ir
a verla. Asi deja de ver la tele y se va
a jugar.

2.2.- DIMENSION EFICACIA

La eficacia de una estrategia depende del grado en que quepa esperar que contribuye a lograr el objetivo propuesto. Para puntuar esta dimensión es necesario tener en cuenta el objetivo específico; por ejemplo, quitar el bocadillo en la historia siete es renunciar a convencerles y debe recibir, por tanto, la mínima puntuación.

NIVEL UNO: Se puntúan con un uno en eficacia los tipos de estrategias que cumplen las siguientes características:

1.1.-Son un obstáculo para el objetivo porque tienen el efecto contrario.

H.1.-Correr los dos, así les castigan y se hacen amigos.

H.4.-Cogerle algo y no devolvérselo hasta que juegue con él.

1.2.-Resultan totalmente ineficaces para el objetivo porque ya se han mencionado en la historia, son totalmente inadecuadas a la situación, son irrelevantes, imposibles de realizar o exageradas para el objetivo concreto.

H.1.-No pegarse.

H.3.-Llevarle a la cárcel.

H.4.-Peinarla.

H.6.-Pedírsele otra vez.

H.7.-Prometerle un vestido de flores.

1.3.-Recurrir a otra persona para resolver el conflicto, salvo en las historias dos y tres que por ser más eficaz para tales situaciones se puntúan en un nivel mayor.

H.2.-Decirle a otro niño que le consuele.

H.7.-Decírsele a la señorita.

1.4.-Recurrir a la fuerza o a la imposición directa.

H.3.-Quitárselo.

H.4.-Apagar la televisión.

H.7.-Pegarles y quitárselo.

1.5.-Abandonar el objetivo propuesto.

H.4.-Jugar ella sola.

H.5.-Me voy a jugar con los de la pelota.

H.6.-Aguantarse.

1.6.-Poner trampas , engañar o despistar para conseguir el objetivo sin utilizar ningún recurso para convencer.

H.3.-Engañarle y quitárselo.

H.3.-Despistarle: mira un pajarito. Coge el coche y se lo quita.

H.3.-Comprar un chicle de mentira con un hierro, se lo da, suelta el chicle, le da en el dedo y se lo lleva.

H.7.-Hace un agujero en el suelo. Cuando pasan se caen y les coge el bocadillo.

NIVEL DOS: Se puntúan con un dos en eficacia los siguientes tipos de estrategias.

2.1.-Pedir o preguntar directamente cuando no se ha comprobado anteriormente su ineficacia puesto que en dicho caso se puntúa como nivel uno.

H.1.-Decirle si puede ser mi amiga.

H.3.-Pedírselo.

2.2.-Amenazar cuando no es probable que la amenaza produzca suficiente miedo para convencer pero es posible.

H.3.-Si no me lo das se lo digo a mi madre.

H.4.-Si no, no te daré dinero cuando tenga.

H.5.-Si no, no os voy a dejar ver mis cromos.

2.3.-Tratar de convencer con un argumento poco relevante para el otro niño o difícil de creer.

H.4.-Decirle que la tele tiene que descansar.

H.4.-Ven a jugar que hoy no te toca ver la tele.

H.5.-¿Me dejáis jugar que estoy aburrida?

H.6.-Decirle que comer caramelos es malo.

2.4.-Mantener la proximidad o someterse pasivamente para iniciar relaciones o resolver conflictos; es decir, estrategias excesivamente pasivas para cuya eficacia sería necesario muchísimo tiempo.

H.1.-Hacer todo lo que le diga él.

H.1.-Hacerle caso (atenderle).

H.3.-Ser su amiga.

2.5.-Intercambios rudimentarios, inverosímiles, desproporcionados o poco oportunos para el objetivo.

H.3.-Prestarle la cosa.

H.4.-Dejarle después un sacapuntas.

H.5.-Darles caramelos tirándolos por el aire.

H.6.-Decirle que le va a regalar el coche de

su padre.

2.6.-Recurrir al adulto en la historia tres cuando es probable que solucione el conflicto.

H.3.-Decírselo a la profesora.

2.7.-Acciones que el niño no puede realizar en ese momento o acciones poco relevantes y simples para la situación propuesta.

H.2.-Llevarle a su casa; Llevarle con su mamá.

H.2.-Traerle un pañuelo.

H.2.-Curarle la herida; Ponerle mercromina.

H.2.-Sentarle en un banco.

H.2.-Levantarle.

H.2.-Llevarle al médico.

2.8.-Estrategias muy complejas, que reflejan un conocimiento preciso, que hacen referencia a estados de ánimo que favorecen la consecución del objetivo, realizables, pero que recurren a características negativas (provocar envidias, venganzas, amenazas o trampas complejas, etc.)

H.5.-Si le dicen que no, trae una cuerda y se pone a saltar, y si las mismas niñas le preguntan que si pueden jugar les dice que no porque tampoco a ellas le dejarán y así otro día le dejarán a la primera.

NIVEL TRES: Se puntúan con un tres en eficacia los siguientes tipos de estrategias:

3.1.-Estrategias generales adecuadas a la situación pero poco específicas. Se refieren a tipos de acción eficaces para el objetivo propuesto.

H.1.-Jugar con ella.

H.1.-Hablar con él.

H.1.-Hacer lo mismo que él (imitación).

H.1.-Portarse bien con él, ayudándole.

H.1.-Ser simpática con ella.

3.2.-Amenazar (en las historias 3, 7 y 8) cuando la acción con la que se amenaza es posible y produce cierto miedo pero no mucho.

H.3.-Devuélvemelo, si no se lo digo a los otros niños y te pegan.

H.7.-Como vaya para allá veréis lo que es bueno. ¿Queréis pelea?

H.7.-Dadle el bocadillo que si no vais a la señorita.

H.8.-Vamos a jugar que si no luego no te daré

- caramelos.
- H.8.-Decirles que se aparten que si no les pega.
- 3.3.-Prestar un objeto o prometer algo que no está presente y al otro niño le gustaría tener.
- H.3.-Dámelo y te doy otra cosa.
- H.3.-Darle otra muñeca igual que esa.
- H.4.-Dejarle la muñeca / el tren.
- H.5.-Si me dejáis jugar os traigo a cada uno un coche.
- H.6.-Si me das un caramelo mañana yo también te daré.
- 3.4.-Recurrir a otro cuando resulta totalmente indicado en la situación propuesta (historia dos) y no supone renunciar al propio papel.
- H.2.-Llevarle con la señorita.
- H.2.-Llevarle a las celadoras para que le curen.
- 3.5.-Petición con argumento de importancia o convicción media para el otro.
- H.4.-Decirle que es más divertido jugar al tren que ver la tele.
- H.5.-Si me dejáis jugar puedo ser vuestro amigo.
- H.6.-Dame un caramelo que te quedan muchos.
- H.7.-Devolverle el bocadillo, su madre se lo ha dado para ella no para vosotras.
- 3.6.-Solución simple al problema.
- H.2.-Ponerle un chupete.
- H.4.-Esperar a que termine la tele y entonces decirle que venga a jugar.
- 3.7.-Proponer o realizar una acción posible y relativamente incompatible con la que se quiere evitar o que genera un estado de ánimo contrario que ayuda a la consecución del objetivo.
- H.2.-Cantarle una canción.
- H.5.-Jugar a otra cosa más divertida, ellos se ponen a jugar con él porque tienen envicia y luego empiezan a jugar todos a las adivinanzas.
- H.8.-Decirles que se rían de ella haciéndole gracias.
- H.8.-Llevarle con sus compañeros para que juegue con ellos.
- H.8.-Que las coja de la mano y que van a jugar.

NIVEL CUATRO: Se puntúan con un cuatro en eficacia los siguientes tipos de estrategias:

4.1.-Solución intermedia al conflicto con ventaja relativa para el otro niño.

H.3.-Decirle que jueguen las dos con la muñeca.

H.3.-Ahora juegas tu y luego los dos juntos.

H.4.-Jugamos primero los dos al tren y luego vemos los dos la tele.

H.7.-Vamos a compartirlo.

4.2.-Argumento muy relevante y convincente para el otro niño pero sin que implique una clara ventaja para él.

H.3.-Dámelo que es mío y si no me va a regañar mi madre.

H.3.-No seas egoísta.

H.5.-Dejadme jugar, yo no os he hecho nada para que no me dejéis jugar.

H.7.-Ella es mas pequeña, su madre se lo ha dado para ella y tiene hambre.

4.3.-Proponer o realizar una conducta posible que resulte claramente incompatible con la que se quiere evitar o que representa un medio muy adecuado para generar un estado de ánimo contrario que logra la consecución del objetivo.

H.2.-Hacer tonterías para que se ría de mí.

H.2.-Contarle un cuento.

H.8.-Reírse él de ellos para que vean que no está bien reírse de nadie.

H.8.-No les hagas caso y vete a jugar con tus amiguitos.

4.4.-Intercambiar, prestar o regalar objetos que estén presentes y de importancia para el otro.

H.1.-Hacerle regalos.

H.1.-Prestarle sus juguetes.

H.1.-Compartir las cosas.

H.3.-Darle un caramelo.

H.5.-Dejándole cosas en clase.

4.5.-Amenazar con una acción posible, realizable y que produce suficiente miedo para convencer.

H.3.-Dámelo o si no vas a la señorita.

H.3.-Cogerle algo y no devolvérselo hasta que se lo devuelva.

4.6.-Animar, alabar o elogiar de forma adecuada pero simple.

H.1.-Decirle que es muy guapa.

H.3.-Decirle que es muy bueno.

4.7.-Estrategias que crean una situación o contexto muy favorable para conseguir el objetivo.

H.1.-Acompañarle a su casa.

H.1.-Si está triste consolarle.

H.1.-Si tiene algún problema ayudarle.

H.1.-Contarle a la madre de éste cosas buenas de él y que el otro se entere.

H.6.-Hacerle un favor: si se le cae un caramelo cogérselo y devolvérselo.

NIVEL CINCO: Se puntúan con un cinco en eficacia los siguientes tipos de estrategias:

5.1.-Estrategias que integran simultáneamente dos elementos puntuados por separado en el nivel cuatro.

H.1.-Invitarle a su casa porque así juegan y se hacen amigas, además puede dejarle sus juguetes.

H.7.-Somos amigos ¿no? pues vamos a compartirlo.

5.2.-Dar un argumento u ofrecer un intercambio que significa una clara ventaja para el otro.

H.1.-Dejarle ser la primera en la fila.

H.3.-Cambiarle por un juguete que le guste más que el coche.

H.4.-Regalarle el tren.

H.5.-Si queréis yo me la ligo.

5.3.-Solución intermedia en la que primero cede el protagonista, representando así una ventaja clara para el otro, y después como continuidad de la acción se realiza lo que él quería.

H.4.-Primero vemos los dos la tele y después jugamos juntos.

5.4.-Provocar de forma eficaz la curiosidad para conducir así al otro a la situación deseada.

H.4.-Hablarle de la cocina para que así vaya a verla.

2.3.- DIMENSION CONSECUENCIAS PARA LA RELACION

Esta dimensión se puntúa teniendo en cuenta el grado en que quepa esperar que la estrategia sugerida tenga consecuencias positivas para la relación con el otro u otros niños mencionados en la historia específica en que se plantea.

NIVEL UNO: Se puntúan con un uno en consecuencias para la relación los tipos de estrategias que cumplen alguna de las siguientes características:

- 1.1.-Suponen una agresión para el otro niño.
- H.2.-Pegar al niño que le ha pegado.
- H.3.-Tirarle al suelo y quitárselo.
- H.8.-Darles una patada.

- 1.2.-Suponen cualquier otro tipo de consecuencia claramente negativa para otro niño.
- H.1.-Correr, así castigan a los dos y se hacen amigos.
- H.4.-Romperle los juguetes y no arreglárselos hasta que juegue.

- 1.3.-Informar al adulto de la transgresión de otro niño o informarle en general con la intención de que le castigue o le riña.
- H.3.-Decírselo a la señorita.
- H.4.-Llamar a su mamá y decirle que el otro no quiere jugar para que le riña.
- H.7.-Llamar a la policía.

- 1.4.-Imposición por la fuerza o con engaño.
- H.4.-Apagar la tele.
- H.6.-Quitárselo. (Este tipo de estrategia se puntúa siempre con un uno excepto cuando el objeto no era del niño al que se le quita, historia tres y siete).

- 1.5.-Amenazar con agresiones físicas se puntúa siempre con un uno. La puntuación de otro tipo de amenazas menos graves (chivarse, no prestar objetos, no jugar, etc.) depende de la gravedad de la situación específica en que se plantean; ver apartado 2.2.
- H.6.-Si no, cuando sea mi cumple no te voy a dar.
- H.6.-Si no me das se lo digo a tu padre que no te deja comer caramelos.
- H.7.-Dádnos el bocadillo, si no la próxima vez os romperemos los huesos.

1.6.-La simple expresión de desacuerdo o disgusto sin integrar ningún recurso más.

H.3.-Llorar.

H.4.-Enfadarse.

H.6.-Suplicar.

1.7.-Las censuras en términos muy graves o exagerados para la situación.

H.6.-Dame caramelos que tú estás muy gordo.

H.7.-Dádselo que sois unos ladrones.

1.8.-Conductas de naturaleza claramente disruptiva en el contexto específico en que se plantean.

H.1.-Hacerle reír tirándose por el suelo de la clase.

1.9.-Renunciar a agredir, excepto en las historias tres y siete, sin integrar ningún recurso más.

H.1.-No pelearse con él.

H.1.-No metiéndose con él.

H.4.-No molestarle.

H.5.-No insultarles.

NIVEL DOS: Se puntúan con un dos en consecuencias para la relación los siguientes tipos de estrategias:

2.1.-Recuperar objetos tomándolos directamente siempre que no impliquen agresión.

H.3.-Quitárselo.

2.2.-Amenazas de naturaleza no muy grave en: a) situaciones conflictivas iniciadas por otros niños como chivarse (historia tres), no dar objetos (historias tres, siete y ocho) ; b) en situaciones que, aunque no son negativas, el niño las convierte en negativas.

H.3.-Dámelo o vas a la señorita.

H.7.-Si no le devolvéis el bocadillo, no os doy una entrada para el cine.

H.8.-Vamos a jugar, si no luego no os daré caramelos.

H.5.-Va con una amiga de éstas y dicen: "¿Podemos jugar?" y como les falta una dicen: "Vale, pero tú no, que juegue la otra".Y dice la otra "No, si no juega Marta yo tampoco". Entonces juegan todas y Marta se hace amiga de ellas y juegan juntas todos los días.

2.3.-Petición con censura o devaluando lo que el otro está haciendo siempre que no se utilicen términos excesivamente graves o exagerados.

H.2.-Decirle que los chicos no lloran.

H.3.-Dámelo, no seas egoísta.

H.4.-Ven a jugar que la tele es muy aburrida.

H.6.-Dame un caramelo, que yo he visto como a otra niña le has dado y a mi no me das.

2.4.-Ordenar o asumir un estatus superior siempre que no se cumplan los requisitos enumerados con un punto ni se incluya ningún otro recurso.

H.1.-Explicarle las cosas; enseñarle.

H.2.-Decirle que no llora.

H.5.-Decir yo me sé una adivinanza que seguro que vosotras no os la sabéis. Y si acertan decir otra más difícil.

H.8.-Decirles que no se rían.

2.5.-Preguntar o proponer cuando se interfiere con la actividad del otro y no se cumplen los requisitos enumerados con un punto ni se incluye ningún otro recurso.

H.4.-¿Quieres jugar? (Pregunta dirigida a un niño que está viendo la televisión).

2.6.-Conductas que suponen una evitación de la relación con el otro o el abandono del objetivo propuesto cuando no implican consecuencias negativas.

H.5.-Irse a jugar con otros niños.

H.7.-Comprarse él otro bocadillo.

H.8.-Llevarse a la niña a otro sitio.

H.8.-Darle la mano a M^a Pilar y se van andando.

2.7.-Renunciar a agredir en las historias tres y siete.

H.3.-No pegarle.

H.7.-No insultarles.

NIVEL TRES: Se puntúan con un tres en consecuencias para la relación los siguientes tipos de estrategias.

3.1.-Tratar de recuperar un objeto pidiéndolo siempre que no se censure ni se ofrezca ninguna ventaja ni solución intermedia.

H.3.-Dámela que es mía.

H.7.-¿Me das por favor el bocadillo?

3.2.-Petición directa siempre que no resulte una orden (apartado 2.4.) ni se ofrezca una clara ventaja para el otro niño que resulte fácil de creer.

H.1.-¿Quieres ser mi amiga?

H.3.-Dámela y mañana te traigo algo.

H.5.-¿Puedo jugar?

H.7.-Dáselo y soy tu amigo.

H.8.-Decirle que hay que ser amiguitas.

3.3.-Conductas generales que contribuyen, en principio, a mejorar la relación siempre que no se ofrezca al otro niño una clara ventaja.

H.1.-Hablar con él.

H.1.-Hacerle caso.

H.1.-Hacer lo que él haga.

H.1.-Juntarse a él (estar al lado).

H.1.-Jugar con él en el recreo.

H.1.-Decirle su nombre.

H.2.-Curarle la herida.

H.2.-Darle la mano.

H.5.-Sentarse y empezar a jugar.

H.5.-Siendo su amiga.

3.4.-Alabar de forma simple (sin ofrecer una ventaja para el otro ni elogiarle) aquello para lo que se quiere convencer.

H.4.-Decirle que el tren es muy bonito.

H.5.-Yo me se una adivinanza muy buena muy buena.

3.5.-Intercambios que no ofrecen al otro una clara ventaja, sino que persiguen principalmente el beneficio propio o el objetivo, que no son inmediatos o son vagos e indeterminados.

H.2.-Dejarle algo.

H.3.-Dámelo y te doy otra cosa.

H.3.-Si quieres un coche de esos te compro uno.

H.4.-Dejarle después el cuaderno de dibujo.

H.5.-Darles caramelos (tirándolos por el aire).

H.7.-Cambiarlo.

NIVEL CUATRO: Se puntúan con un cuatro en consecuencias para la relación los siguientes tipos de estrategias:

4.1.-Intentos de resolver la situación ofreciendo al otro una clara ventaja que resulte fácil de creer sin referirse a sus gustos o preferencias.

- H.1.-Yo soy nuevo en el cole. Tú serías mi primer amigo.
 H.1.-Darle un chicle.
 H.1.-Prestarle sus juguetes.
 H.1.-Regalarle algo.
 H.3.-Te lo dejo un poco para que me lo devuelvas.
 H.3.-Darle dinero para que se compre un chicle.
 H.3.-Darle un caramelo.
 H.4.-Dejarle el tren.
 H.4.-Regalándole un juguete.
 H.5.-Si me dejáis jugar os regalo a cada uno un coche.

4.2.-Conductas generales que crean un contexto de interacción muy adecuado para el desarrollo de la amistad (que no se dirigen a todos los niños) o conductas específicas que representan la mejor manera de iniciarlo.

- H.1.-Decirle los secretos.
 H.1.-Acompañarle a su casa.
 H.1.-Ayudarse mutuamente.
 H.1.-Si tiene algún problema ayudarlo.
 H.1.-Si está deprimido consolarle.
 H.7.-Vamos a compartirlo.

4.3.-Proporcionar la oportunidad de que el otro niño ocupe un estatus ligeramente superior (acierte), acceder, hacer concesiones o aceptar una sugerencia suya sin llegar a una excesiva sumisión por parte del protagonista ni integrar al mismo tiempo algún otro recurso.

- H.1.-Hacerle un favor si ella se lo pide.
 H.2.-Jugar con él y dejar que meta goles
 H.4.-Decirle que cuando termine lo de la tele juegue con él.
 H.4.-Que se espere a que acabe la televisión.
 H.5.-Decir una adivinanza muy fácil.

4.4.-Peticiónes que implican argumentos fáciles de aceptar por el otro niño o censuras que no dañan la imagen del otro, no se personaliza o se habla de una norma general de actuación.

- H.8.-De los niños pequeños no hay que reírse.
 H.8.-Decirles que le dejen, que no tienen derecho a reírse porque sea más pequeña, que hay que comprender que uno pequeño no sabe lo que hace.
 H.7.-Ella es más pequeña, su madre se lo ha dado a ella y tiene hambre.

NIVEL CINCO: Se puntúan con un cinco en consecuencias para la relación los siguientes tipos de estrategias:

5.1.-Animar o alabar al otro de forma adecuada.

- H.1.-Si necesita ayuda animarle o ayudarle.
- H.1.-Decirle que le han salido las cosas bien.
- H.1.-Animarla si está triste.

5.2.-Tratar de resolver la situación ofreciéndole o regalándole algo que suponga una ventaja para el otro y refiriéndose explícitamente a sus gustos o preferencias.

- H.3.-Darle un juguete que le guste más que el coche.
- H.4.-Dándole un juguete que le guste mucho.
- H.5.-Si queréis yo me la ligo.

5.3.-Solución intermedia que resuelve el conflicto ofreciendo una ventaja al otro niño y a la relación entre ambos.

- H.3.-Ahora juega tú y luego los dos juntos.
- H.4.-Ahora vemos los dos la tele y luego nos vamos a jugar.
- H.7.-Somos amigos ¿no? pues vamos a compartirlo.

5.4.-Crear la situación idónea para resolver el problema sin perjudicar la relación o iniciar relaciones llevando a los otros niños a una situación que resulte posible y decisiva para tal objetivo.

- H.1.-Invitarle a su casa. Así juegan y se hacen amigas.
- H.8.-Ponerles a jugar al corro y así se dejan de reír.
- H.8.-Consolarle. No les hagas caso y vete a jugar con tus amigos. Y así ya no les ve reírse.

2.4.- DIMENSION ASERTIVIDAD

La puntuación en asertividad se da en función del grado en que el sujeto intenta controlar activamente la situación. El nivel de asertividad está estrechamente relacionado con el estatus que se otorga a sí mismo como protagonista de la acción y con la seguridad que en ella se manifiesta.

NIVEL UNO: Se puntúan con un uno en asertividad los tipos de estrategias que cumplen las siguientes características:

1.1.-Recurrir a otra persona, generalmente un adulto, para que resuelva la situación sin emprender ninguna otra acción.

H.3.-Decírselo a su madre.

H.8.-Pedírselo a Dios.

1.2.-Abandonar el objetivo propuesto.

H.5.-Ir donde están los otros niños.

H.6.-Aguantarse.

H.7.-Decirle a su madre que le haga otro bocadillo.

1.3.-Petición directa (o conductas equivalentes como el llanto) siempre que no incluya ningún recurso más ni adquiera la forma de una orden ni de pregunta indirecta.

H.1.-¿Puedes ser mi amiga?.

H.2.-Decirle que no lllore.

H.3.-Pedírselo por favor.

H.4.-Decirle que juegue nada más un poquito.

1.4.-Conductas que reflejan una sumisión excesiva.

H.1.-Hacer todo lo que le diga él.

1.5.-Conductas generales excesivamente ambiguas y/o pasivas para lograr el objetivo propuesto.

H.1.-Juntarse a él.

H.3.-Ser su amigo.

NIVEL DOS: Se puntúan con un dos en asertividad los siguientes tipos de estrategias.

2.1.-Peticiónes que se diferencian de las incluidas en el apartado 1.3. por incluir un argumento

de complejidad mínima en el que se expresa una necesidad del propio sujeto, pero no se exige o se limita a afirmar que un objeto es suyo cuando se lo han quitado.

H.4.-¿Quieres jugar conmigo, por favor? Yo sola no puedo.

H.5.-Dejadme jugar que soy nueva en el cole.

H.7.-Dámelo que es mío.

2.2.-Estrategias excesivamente generales pero que se diferencian de las incluidas en el apartado 1.5, porque contribuyen a lograr el objetivo propuesto aunque exijan para ello demasiado tiempo.

H.1.-Hablar con él.

H.1.-Ser amable con ella.

H.4.-Hacerse su amiga.

2.3.-Estrategias que consisten en el ofrecimiento de un estatus inferior o en responder al conflicto iniciado por el otro niño sin defender sus derechos.

H.3.-Jugar las dos con la muñeca.

H.4.-Decir que él conducirá el tren y yo los vagones.

H.5.-Si queréis yo me la ligo.

2.4.-Amenazas que el niño no puede realizar en ese momento y que no implican agresión o imposición por la fuerza.

H.3.-Si no, se lo digo a mi mamá.

NIVEL TRES: Se puntúan con un tres en asertividad las estrategias en las que el sujeto se da a sí mismo un estatus similar al que otorga al otro niño, como se refleja, por ejemplo, en las siguientes situaciones:

3.1.-Estrategias que invierten la situación y los roles en ella desempeñados.

H.5.-Si me dejáis jugar, cuando yo esté jugando también os dejaré.

H.6.-Si me das, cuando yo tenga te daré.

H.6.-Si no me das, cuando sea mi cumple y yo tenga tampoco te daré.

3.2.-Dar un objeto de poco valor o prestar juguetes para iniciar relaciones o entrar en el juego.

H.1.-Compartir las cosas.

H.4.-Dándole un juguete que le guste mucho.

H.5.-Si me dejas jugar te doy un sacapuntas.

3.3.-Petición con argumentos que mantienen de forma equilibrada la igualdad del estatus.

H.6.-Encima que soy tu amigo.

H.4.-Decirle que es más divertido jugar al tren que ver la tele.

H.4.-Decirle, hermano anda juega conmigo que hoy es mi cumple y no me has regalado nada. Regálame eso.

H.3.-Dámelo y soy tu amigo.

3.4.-Estrategias que suponen una solución intermedia a la situación o conflicto planteado.

H.4.-Jugamos un rato al tren y luego vemos los dos la tele.

H.7.-Darles un poquito del bollo.

3.5.-Estrategias que refuerzan al otro sin necesidad de que el protagonista ocupe un estatus inferior.

H.1.-Preguntarle algo que la otra niña sepa.

3.6.-Conductas generales adecuadas en principio para la situación propuesta y en las que el protagonista ocupa un estatus similar al otro niño.

H.1.-Jugar y así se hacen amigos.

H.5.-Sentarse y empezar a jugar.

3.7.-Amenazas que el niño puede cumplir por sí solo sin necesidad de que medie otra persona.

H.3.-Dámelo o se lo digo a la señorita.

H.6.-Si no me das, no te dejo jugar.

H.8.-Decirles que si no paran se va a reír él de ellos.

3.8.-Conductas que suponen una evitación de la relación con el otro en la historia ocho y en las que el niño protagonista causa esa evitación.

H.8.-Llevarle con sus compañeros para que juegue con ellos.

H.8.-Apartarla de ellos.

H.8.-Coge a la niña y se la lleva.

NIVEL CUATRO: Se puntúan con un cuatro en asertividad los siguientes tipos de estrategias:

4.1.-Conductas que suponen una imposición directa de la propia voluntad procurando que el otro no se dé cuenta.

H.3.-Quitárselo cuando no le vea.

H.4.-Apagar la tele cuando está jugando.

H.6.-Despistarle y cogerle uno.

4.2.-Petición con argumento en el que se cumplan una de estas dos condiciones: 1.- el protagonista afirma explícitamente su propio valor pero sin llegar a considerarse superior; 2.- el protagonista censura al otro niño o le pide en tono imperativo que sea más asertivo.

H.2.-Tienes que ser valiente, los hombres no lloran.

H.3.-Dámelo, no seas egoísta.

H.6.-Dame uno que tu estás demasiado gordo.

4.3.-Ordenes directas siempre que no se haga explícita la superioridad de estatus, en cuyo caso se puntuaría en el nivel cinco.

H.8.-No les hagas caso y vete a jugar con tus amiguitas.

4.4.-Estrategias de protección y ayuda en las que se asume un estatus superior, siempre que no lleguen a cumplir los requisitos para darles cinco puntos.

H.1.-Si tiene algún problema ayudarle.

H.1.-Si está deprimido consolarle.

H.2.-Acariciarle.

H.2.-Consolarle y decirle tú eres mi nene.

4.5.-Proponer directamente un contexto de interacción nuevo, iniciar muy directamente la comunicación con el otro o entrar en el juego desempeñando en él un papel muy activo pero sin pretender cambiarlo.

H.1.-Acompañarle a su casa.

H.1.-Cuando esté jugando que le deje jugar.

H.1.-Decirle que cómo se llama, dónde vive, cuántos años tiene y todo eso.

H.1.-Salir juntos el domingo.

H.5.-Contestar a una de las adivinanzas.

4.6.-Amenazas que implican agresión o imposición por la fuerza.

H.3.-Como no me lo das, te pego una paliza.

H.7.-Si no me lo dais, os lo quito por las malas.

4.7.-Insultar.

H.8.-Decirles que ellas tienen cara de mono.

H.8.-Decirles que ellas son más feas.

NIVEL CINCO: Se puntúan con un cinco en asertividad los siguientes tipos de estrategias:

5.1.-Conductas a través de las cuales se impone por la fuerza y abiertamente la propia voluntad al otro niño.

H.3.-Pegarle y quitárselo.

H.4.-Apagar la tele.

H.4.-Llevarse el sillón al cuarto donde está el tren.

5.2.-Estrategias en las que se otorga claramente un estatus superior.

H.1.-Explicarle cosas, enseñarle.

H.5.-Yo me sé una adivinanza mejor.

H.8.-Reírse él de ellos.

5.3.-Estrategias en las que se introduce al otro niño en una situación a la que difícilmente se niega y de la que se deriva como consecuencia natural o necesaria el objetivo del protagonista.

H.1.-Invitarle a su casa. Allí juegan con sus juguetes y así se hacen amigos.

H.4.-Le dice que jueguen a las mamás y la tele es el cine y después tienen que ir a hacer la comida.

H.8.-Jugamos al corro y así ya no se pueden reír.

5.4.-Las propuestas de un cambio brusco de actividad.

H.5.-Decirles que jueguen al fútbol.

3.- EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS Y SU VALORACION

Como ejemplo de las estrategias sugeridas por los niños y su valoración incluimos las siguientes:

Historia 1: Hacerse amigo de un compañero de clase.

Estrategia: "Jugar con él".
Pertenece al tipo: Estrategias generales adecuadas a la situación.
Valoración:
- Elaboración: nivel 3.
- Eficacia: nivel 3.
- Consecuencias: nivel 3.
- Asertividad: nivel 3.

Historia 1: Hacerse amigo de un compañero de clase.

Estrategia: "Hacerle caso (atenderle)".
Pertenece al tipo: Estrategias generales adecuadas a la situación.
Valoración:
- Elaboración: nivel 3.
- Eficacia: nivel 2.
- Consecuencias: nivel 3.
- Asertividad: nivel 1.

Historia 1: Hacerse amigo de un compañero de clase.

Estrategia: "Hacerle un favor si él se lo pide".
Pertenece al tipo: Estrategias específicas adecuadas a la situación.
Valoración:
- Elaboración: nivel 4.
- Eficacia: nivel 4.
- Consecuencias: nivel 4.
- Asertividad: nivel 2.

Historia 2: Consolar a un niño más pequeño.

Estrategia: "Decirle que no lllore".
Pertenece al tipo: Petición directa.
Valoración:
- Elaboración: nivel 1.
- Eficacia: nivel 2.
- Consecuencias: nivel 2.

- Asertividad: nivel 1.

Historia 3: Recuperar un juguete que le han quitado.

Estrategia : "Que se lo quite a él".

Pertenece al tipo: Agresión o imposición física.

Valoración:

- Elaboración: nivel 1.
- Eficacia: nivel 2.
- Consecuencias: nivel 2.
- Asertividad: nivel 5.

Historia 3: Recuperar un juguete que le han quitado.

Estrategia: "Decirle: si me das la muñeca te traigo un caramelo".

Pertenece al tipo: Intercambio.

Valoración:

- Elaboración: nivel 3.
- Eficacia: nivel 3.
- Consecuencias: nivel 3.
- Asertividad: nivel 3.

Historia 4: Convencer a su hermano para que deje de ver la tele y juegue con él.

Estrategia: "Quitar el enchufe de la tele sin que se dé cuenta".

Pertenece al tipo: Agresión o imposición física.

Valoración:

- Elaboración: nivel 2.
- Eficacia: nivel 1.
- Consecuencias: nivel 1.
- Asertividad: nivel 4.

Historia 4: Convencer a su hermano para que deje de ver la tele y juegue con él.

Estrategia: "Juega conmigo un ratito al tren y luego vemos los dos la tele".

Pertenece al tipo: Solución intermedia.

Valoración:

- Elaboración: nivel 4.
- Eficacia: nivel 4.
- Consecuencias: nivel 4.
- Asertividad: nivel 3.

Historia 5: *Introducirse en un grupo de juego.*

Estrategia: "Decirles que si puede jugar con ellos para que no se aburra".

Pertenece al tipo: Petición con argumento.

Valoración:

- Elaboración: nivel 2.
- Eficacia: nivel 2.
- Consecuencias: nivel 3.
- Asertividad: nivel 2.

Historia 5: *Introducirse en un grupo de juego.*

Estrategia: "Decirle a la señorita que esos niños no le dejan jugar".

Pertenece al tipo: Recurrir al adulto.

Valoración:

- Elaboración: nivel 1.
- Eficacia: nivel 1.
- Consecuencias: nivel 1.
- Asertividad: nivel 1.

Historia 6: *Convencer a un compañero para que le de un caramelo.*

Estrategia: "Decirles que cuando ella traiga una bolsa de caramelos no les va a dar".

Pertenece al tipo: Amenaza.

Valoración:

- Elaboración: nivel 3.
- Eficacia: nivel 3.
- Consecuencias: nivel 2.
- Asertividad: nivel 3.

Historia 6: *Convencer a un compañero para que le de un caramelo.*

Estrategia: "Le da un chupachups y entonces el otro niño le da un caramelo".

Pertenece al tipo: Intercambio.

Valoración:

- Elaboración: nivel 3.
- Eficacia: nivel 4.
- Consecuencias: nivel 4.
- Asertividad: nivel 3.

Historia 7: Recuperar el bocadillo que le han quitado a su amigo.

Estrategia: "Hacen un agujero en el suelo y, como van corriendo, se caen y lo cogen".

Pertenece al tipo: Estrategias inadecuadas.

Valoración:

- Elaboración: nivel 3.
- Eficacia: nivel 1.
- Consecuencias: nivel 1.
- Asertividad: nivel 4.

Historia 7: Recuperar el bocadillo que le han quitado a su amigo.

Estrategia: "Decirles: vamos a compartirlo".

Pertenece al tipo: Solución intermedia.

Valoración:

- Elaboración: nivel 4.
- Eficacia: nivel 4.
- Consecuencias: nivel 4.
- Asertividad: nivel 4.

Historia 8: Convencer a unos niños de que dejen de reírse de otro más pequeño.

Estrategia: "Decirles que Jaime es más pequeño y que a los niños pequeños hay que respetarles un poco más que a los mayores".

Pertenece al tipo: Petición con argumentos.

Valoración:

- Elaboración: nivel 5.
- Eficacia: nivel 4.
- Consecuencias: nivel 3.
- Asertividad: nivel 4.

Historia 8: Convencer a unos niños de que dejen de reírse de otro más pequeño.

Estrategia: "Darles una patada".

Pertenece al tipo: Agresión o imposición física.

Valoración:

- Elaboración: nivel 1.
- Eficacia: nivel 1.
- Consecuencias: nivel 1.
- Asertividad: nivel 5.

4.- EJEMPLAR DEL CUESTIONARIO SOCIOMETRICO
(DIAZ-AGUADO, 1986)

NOMBRE..... APELLIDOS.....

COLEGIO..... CURSO..... FECHA

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

.....
¿Por qué te gusta jugar con ellos?

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

.....
¿Por qué crees que les gusta jugar contigo?

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

.....
¿Por qué no te gusta jugar con ellos?

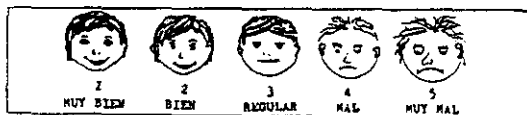
4.- ¿Quiénes crees tú que son los tres niños o niñas de tu clase a los que menos les gusta jugar contigo?

.....
¿Por qué crees que no les gusta jugar contigo?

5.- Adivina quién es el niño o la niña de tu clase que:

- 1.- Tiene más amigos.....
- 2.- El más triste.....
- 3.- Al que más quiere la señorita.....
- 4.- El más alegre.....
- 5.- El que más ayuda a los otros niños.....
- 6.- El que más sabe.....
- 7.- El que menos amigos tiene.....
- 8.- El que más molesta a los demás.....
- 9.- El que menos sabe.....
- 10.- Al que menos quiere la señorita.....

5.- RANKING SOCIOMETRICO (DIAZ-AGUADO, 1986)



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

6.- EJEMPLAR DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO
PARA NIÑOS (PIERS-HARRIS, 1969)

NOMBRE..... COLEGIO..... CURSO.....

- 1.-Mis compañeros de clase se burlan de mí...SI NO
- 2.-Soy una persona feliz...SI NO
- 3.-Me resulta difícil encontrar amigos...SI NO
- 4.-Estoy triste muchas veces...SI NO
- 5.-Soy listo...SI NO
- 6.-Soy tímido...SI NO
- 7.-Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor...SI NO
- 8.-Mi cara me disgusta...SI NO
- 9.-Cuando sea mayor voy a ser una persona importante...SI NO
- 10.-Me preocupo mucho cuando tenemos examen en el colegio...SI NO
- 11.-Caigo mal en clase...SI NO
- 12.-Me porto bien en el colegio...SI NO
- 13.-Cuando algo va mal suele ser por culpa mía...SI NO
- 14.-Creo problemas a mi familia...SI NO
- 15.-Soy fuerte...SI NO
- 16.-Tengo buenas ideas...SI NO
- 17.-Soy un miembro importante de mi familia...SI NO
- 18.-Generalmente quiero salirme con la mía...SI NO
- 19.-Tengo habilidad con las manos...SI NO
- 20.-Cuando las cosas son difíciles las dejo sin hacer...SI NO
- 21.-Hago bien mi trabajo del colegio...SI NO
- 22.-Hago muchas cosas malas...SI NO
- 23.-Dibujo bien...SI NO
- 24.-Soy bueno para la música...SI NO
- 25.-Me porto mal en casa...SI NO
- 26.-Soy lento haciendo mi trabajo del colegio...SI NO
- 27.-Soy un miembro importante de mi clase...SI NO
- 28.-Soy nervioso...SI NO
- 29.-Tengo los ojos bonitos...SI NO
- 30.-Dentro de clase puedo dar una buena impresión...SI NO
- 31.-En clase suelo estar en las nubes...SI NO
- 32.-Fastidio a mis hermanos...SI NO
- 33.-A mis amigos les gustan mis ideas...SI NO
- 34.-Me meto en líos a menudo...SI NO
- 35.-Soy obediente en casa...SI NO
- 36.-Tengo suerte...SI NO
- 37.-Me preocupo mucho por las cosas...SI NO
- 38.-Mis padres me exigen demasiado...SI NO
- 39.-Me gusta ser como soy...SI NO
- 40.-Me siento un poco rechazado...SI NO
- 41.-Tengo el pelo bonito...SI NO
- 42.-A menudo salgo voluntario en clase...SI NO
- 43.-Me gustaría ser distinto de como soy...SI NO
- 44.-Duermo bien por la noche...SI NO

- 45.-Odio el colegio...SI NO
46.-Me eligen de los últimos para jugar...SI NO
47.-Estoy enfermo frecuentemente...SI NO
48.-A menudo soy antipático con los demás...SI NO
49.-Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas...SI NO
50.-Soy despreciado SI NO
51.-Tengo muchos amigos...SI NO
52.-Soy alegre...SI NO
53.-Soy torpe para la mayoría de las cosas...SI NO
54.-Soy guapo...SI NO
55.-Cuando tengo que hacer algo lo hago con muchas ganas...SI NO
56.-Me peleo mucho...SI NO
57.-Caigo bien a los chicos...SI NO
58.-La gente se aprovecha de mí...SI NO
59.-Mi familia está desilusionada conmigo...SI NO
60.-Tengo una cara agradable...SI NO
61.-Cuando trato de hacer algo todo parece salir mal...SI NO
62.-En mi casa se aprovechan de mí...SI NO
63.-Soy uno de los mejores en juegos y deportes...SI NO
64.-Soy patoso...SI NO
65.-En juegos y deportes miro, pero no participo...SI NO
66.-Se me olvida lo que aprendo...SI NO
67.-Me llevo bien con la gente...SI NO
68.-Me enfado fácilmente...SI NO
69.-Caigo bien a las chicas...SI NO
70.-Leo bien...SI NO
71.-Me gusta más trabajar solo (que en grupo)...SI NO
72.-Me llevo bien con mis hermanos...SI NO
73.-Tengo buen tipo...SI NO
74.-Suelo tener miedo...SI NO
75.-Siempre estoy rompiendo cosas...SI NO
76.-Se puede confiar en mí...SI NO
77.-Pienso en cosas malas...SI NO
78.-Lloro fácilmente...SI NO
79.-Soy una buena persona...SI NO

7.- EJEMPLAR DE LA ESCALA DE PERCEPCION Y
ACEPTACION ESCOLAR (DIAZ-AGUADO, ALIA Y
BARAJA, 1988)

NOMBRE..... COLEGIO..... CURSO.....

Lee las frases que tienes a continuación y rodea con un círculo la palabra correspondiente según estés muy, bastante, poco o nada de acuerdo con lo que dice dicha frase. No hay respuestas buenas ni malas, por eso, debes ser muy sincero al responder. Lo que nos interesa es tu opinión.

¿ESTAS DE ACUERDO?

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
1.-Lo que aprendo en el colegio es muy importante porque me sirve para hacer cosas fuera.				
2.-Prefiero trabajar que venir a la escuela.				
3.-Si traigo cosas bonitas a la escuela me las roban.				
4.-Las lecciones de la escuela son aburridas.				
5.-Me da miedo salir al recreo porque me pueden empujar y pegar.				
6.-El profesor me anima cuando hago las cosas bien.				
7.-Me gusta mucho el recreo porque juego con mis amigos.				
8.-Me gustan mucho los trabajos del colegio.				
9.-Me asusta preguntar al profesor cuando no entiendo algo.				
10.-Creo que los demás niños de mi clase me quieren.				
11.-El profesor me regaña.				
12.-Cuando estoy en clase tengo muchas ganas de que se termine.				

13.-El profesor se porta bien con todos nosotros.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
14.-Me pongo muy nervioso cuando el profesor me pregunta en clase.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
15.-Sería mejor poder decirle al profesor las actividades que queremos hacer.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
16.-Me gusta participar en actividades de grupo con mis compañeros.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
17.-El profesor se enfada con los mismos niños de la clase.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
18.-Sería mejor que el profesor nos preguntara sobre la cantidad de deberes que tenemos que hacer.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
19.-En clase nos dejan sentarnos con los compañeros que queramos.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
20.-El profesor dice quiénes son los mejores y los peores en clase.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
21.-Si un castigo es injusto puedo decirselo al profesor.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
22.-Sería mejor poder sentarnos con los compañeros que queramos.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
23.-Sería mejor poder discutir con el profesor sobre si un castigo nos parece injusto.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
24.-El profesor nos pide nuestra opinión sobre la cantidad de deberes que tenemos que hacer.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
25.-Podemos decirle al profesor las actividades que nos gusta hacer.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
26.-El profesor se interesa personalmente por cada niño.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
27.-Los niños que no trabajan molestan al profesor.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

A continuación aparece una lista con el nombre de tus asignaturas. Rodea con un círculo la palabra correspondiente, según te gusten mucho, bastante, poco o nada.

¿CUANTO TE GUSTAN?				
1.-Sociales	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
2.-Ética	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
3.-Religión	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
4.-Lenguaje	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
5.-Naturales	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
6.-Gimnasia	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
7.-Recreo	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
8.-Matemáticas	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
9.-Plástica	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
10.-Inglés	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

TABLAS Y GRAFICOS

ANALISIS DEL CONOCIMIENTO DE
ESTRATEGIAS EN FUNCION DE LA EDAD

TABLA Nº 1

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN LAS DIMENSIONES ELABORACION, EFICACIA, CONSECUENCIAS PARA LA RELACION Y ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL CICLO ESCOLAR

	PREESCOLAR		CICLO INICIAL		CICLO MEDIO	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
ELABORACION	1,946	0,4	2,214	0,5	2,76	0,401
EFICACIA	2,002	0,343	2,314	0,44	2,807	0,324
CONSECUENCIAS	2,392	0,323	2,603	0,433	2,93	0,29
ASERTIVIDAD	2,786	0,628	2,684	0,432	2,769	0,324

TABLA Nº 1a

COMPARACION DE MEDIAS EN ELABORACION

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias = -0,268 p = 0,0003 ***	Dif. medias = -0,814 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias = -0,546 p = 0,0000 ***

*** p < .001

TABLA Nº 1b

COMPARACION DE MEDIAS EN EFICACIA

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias = -0,312 p = 0,0000 ***	Dif. medias = -0,805 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias = -0,493 p = 0,0000 ***

*** p < .001

TABLA N° 1c

COMPARACION DE MEDIAS EN CONSECUENCIAS PARA LA RELACION

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias = -0,210 $p = 0,0007$ **	Dif. medias = -0,538 $p = 0,0000$ ***
CICLO INICIAL		Dif. medias = -0,327 $p = 0,0000$ ***

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$ **TABLA N° 1d**

COMPARACION DE MEDIAS EN ASERTIVIDAD

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias = 0,102 $p = 0,2796$	Dif. medias = 0,017 $p = 0,8451$
CICLO INICIAL		Dif. medias = -0,085 $p = 0,0955$

GRAFICO N° 1:

MEDIAS EN ELABORACION, EFICACIA, CONSECUENCIAS PARA LA RELACION Y ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL CICLO ESCOLAR

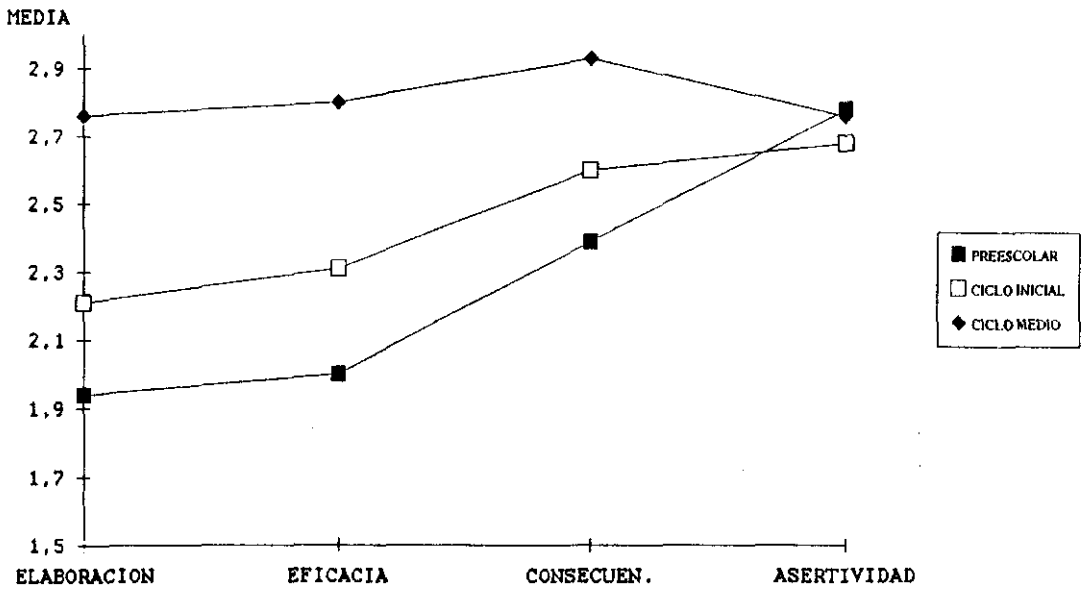


TABLA Nº 2

DISTRIBUCION DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL CICLO ESCOLAR
EXPRESADOS EN PORCENTAJES (N entre paréntesis)

	PREESCOLAR	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO	TOTAL
NIVEL 1	23,95 (245)	28,57 (608)	19,96 (724)	23,27 (1577)
NIVEL 2	16,91 (173)	11,80 (251)	13,81 (501)	13,65 (925)
NIVEL 3	28,64 (293)	32,10 (683)	40,94 (1485)	36,31 (2461)
NIVEL 4	10,07 (103)	12,12 (258)	17,62 (639)	14,75 (1000)
NIVEL 5	20,43 (209)	15,41 (328)	7,67 (278)	12,02 (815)
TOTAL	100 (1023)	100 (2128)	100 (3627)	100 (6778)

TABLA Nº 2a

DIFERENCIAS DE PORCENTAJES ENTRE LAS DISTRIBUCIONES DE LOS NIVELES DE
ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL CICLO ESCOLAR

	PREESCOLAR Y CICLO INICIAL		CICLO INICIAL Y CICLO MEDIO	
	Dif.	Z	Dif.	Z
NIVEL 1	-4,62	-2,73*	8,61	7,48**
NIVEL 2	5,12	3,94**	-0,02	-2,19
NIVEL 3	-3,46	-1,96	-8,85	-6,68**
NIVEL 4	-2,06	-1,70	-5,49	-5,55**
NIVEL 5	5,02	3,51**	7,75	9,25**

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

GRAFICO Nº 2:

DISTRIBUCION DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL CICLO ESCOLAR

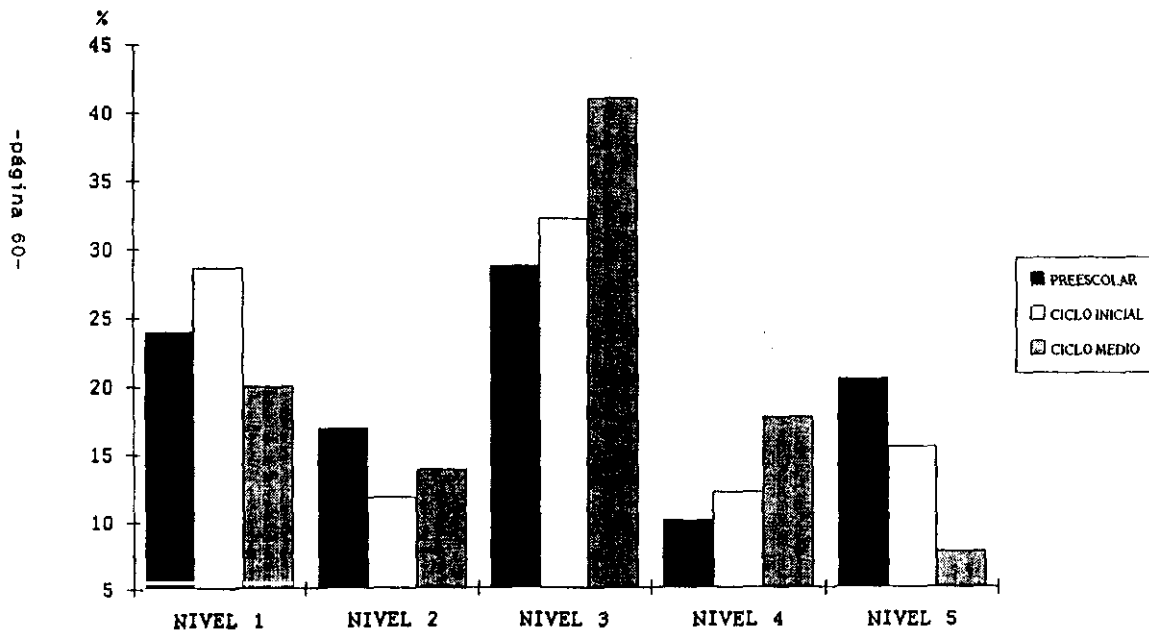


TABLA Nº 3**MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN LAS DIMENSIONES ELABORACION, EFICACIA, CONSECUENCIAS Y ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL CURSO**

	ELABORACION		EFICACIA		CONSECUENCIAS		ASERTIVIDAD	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
1º PREESC.	1,726	0,25	1,833	0,255	2,339	0,342	2,637	0,745
2º PREESC.	2,175	0,4	2,177	0,339	2,448	0,297	2,94	0,442
1º E.G.B.	2,081	0,491	2,197	0,460	2,521	0,452	2,688	0,476
2º E.G.B.	2,347	0,476	2,43	0,391	2,685	0,401	2,68	0,387
3º E.G.B.	2,758	0,433	2,769	0,364	2,92	0,323	2,749	0,366
4º E.G.B.	2,798	0,391	2,842	0,292	2,94	0,274	2,8	0,314
5º E.G.B.	2,723	0,380	2,811	0,316	2,931	0,274	2,757	0,292

TABLA N° 3a

COMPARACION DE MEDIAS EN "ELABORACION" ENTRE LOS DISTINTOS CURSOS

	2º PREESC.	1º E.G.B.	2º E.G.B.	3º E.G.B.	4º E.G.B.	5º E.G.B.
1º PREESC.	Dif. = -0,449 p = 0,0000***	Dif. = -0,355 p = 0,0001**	Dif. = -0,622 p = 0,0000***	Dif. = -1,033 p = 0,0000***	Dif. = -1,073 p = 0,0000***	Dif. = -0,997 p = 0,0000***
2º PREESC.		Dif. = 0,094 p = 0,3651	Dif. = -0,173 p = 0,0928	Dif. = -0,584 p = 0,0000***	Dif. = -0,624 p = 0,0000***	Dif. = -0,548 p = 0,0000***
1º E.G.B.			Dif. = -0,266 p = 0,0070	Dif. = -0,677 p = 0,0000***	Dif. = -0,717 p = 0,0000***	Dif. = -0,642 p = 0,0000***
2º E.G.B.				Dif. = -0,411 p = 0,0000***	Dif. = -0,451 p = 0,0000***	Dif. = -0,376 p = 0,0000***
3º E.G.B.					Dif. = -0,040 p = 0,6292	Dif. = 0,035 p = 0,6667
4º E.G.B.						Dif. = 0,075 p = 0,3318

*** p < .001; ** p < .01; * p < .05; - p < .1

GRAFICO NR 3:

MEDIAS EN ELABORACION EN FUNCION DEL CURSO

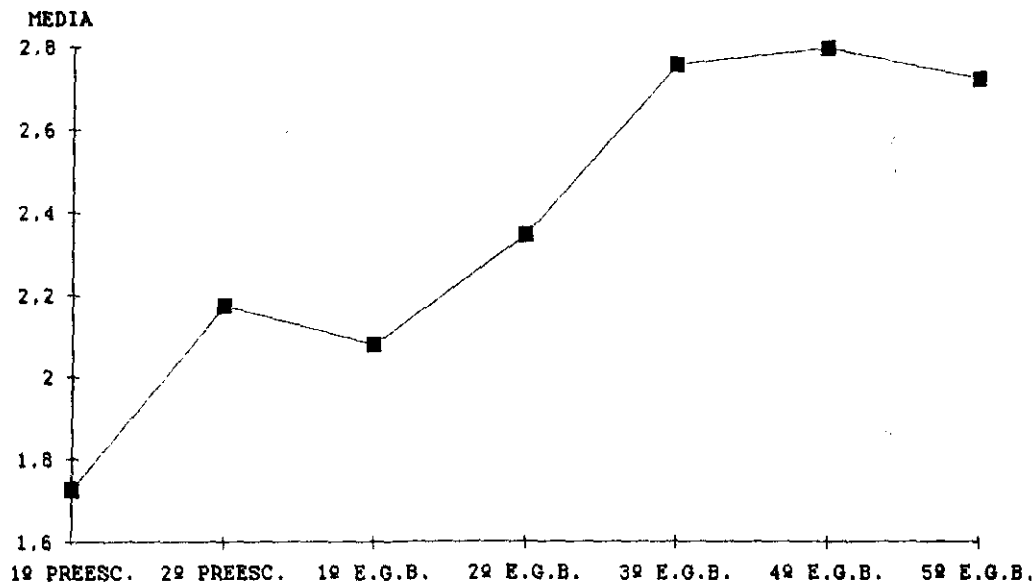


TABLA N° 3b

COMPARACION DE MEDIAS EN "EFICACIA" ENTRE LOS DISTINTOS CURSOS

	2º PREESC.	1º E.G.B.	2º E.G.B.	3º E.G.B.	4º E.G.B.	5º E.G.B.
1º PREESC.	Dif.=-0,343 p=0,0001**	Dif.=-0,364 p=0,0000***	Dif.=-0,597 p=0,0000***	Dif.=-0,935 p=0,0000***	Dif.=-1,008 p=0,0000***	Dif.=-0,977 p=0,0000***
2º PREESC.		Dif.=-0,021 p=0,8219	Dif.=-0,253 p=0,0039 --	Dif.=-0,592 p=0,0000***	Dif.=-0,665 p=0,0000***	Dif.=-0,634 p=0,0000***
1º E.G.B.			Dif.=-0,233 p=0,0076	Dif.=-0,571 p=0,0000***	Dif.=-0,644 p=0,0000***	Dif.=-0,613 p=0,0000***
2º E.G.B.				Dif.=-0,339 p=0,0000***	Dif.=-0,412 p=0,0000***	Dif.=-0,381 p=0,0000***
3º E.G.B.					Dif.=-0,073 p=0,2713	Dif.=-0,042 p=0,5374
4º E.G.B.						Dif. = 0,031 p=0,6136

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05; - p<.1

GRAFICO Nº 4:

MEDIAS EN EFICACIA EN FUNCION DEL CURSO

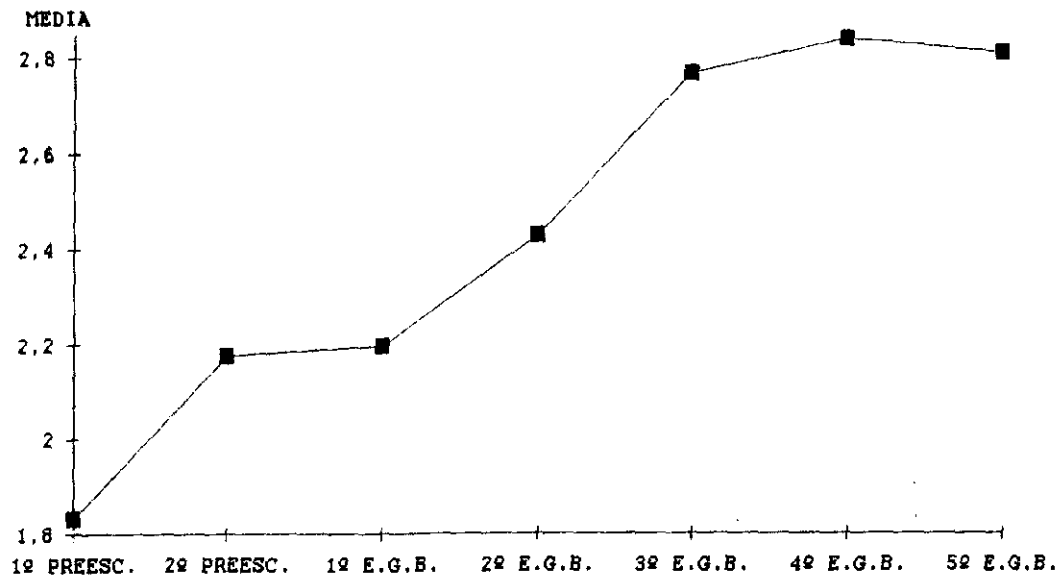


TABLA Nº 3c

COMPARACION DE MEDIAS EN "CONSECUENCIAS" ENTRE LOS DISTINTOS CURSOS

	2º PREESC.	1º E.G.B.	2º E.G.B.	3º E.G.B.	4º E.G.B.	5º E.G.B.
1º PREESC.	Dif. = -0,110 p=0,2014	Dif. = -0,182 p=0,0468	Dif. = -0,346 p=0,0001***	Dif. = -0,581 p=0,0000***	Dif. = -0,601 p=0,0000***	Dif. = -0,592 p=0,0000***
2º PREESC.		Dif. = -0,073 p=0,3948	Dif. = -0,236 p=0,0042 --	Dif. = -0,472 p=0,0000***	Dif. = -0,492 p=0,0000***	Dif. = -0,482 p=0,0000***
1º E.G.B.			Dif. = -0,164 p=0,0586	Dif. = -0,399 p=0,0000***	Dif. = -0,419 p=0,0000***	Dif. = -0,410 p=0,0000***
2º E.G.B.				Dif. = -0,235 p=0,0017 *	Dif. = -0,255 p=0,0004 **	Dif. = -0,246 p=0,0006 *
3º E.G.B.					Dif. = -0,020 p=0,7393	Dif. = -0,011 p=0,8599
4º E.G.B.						Dif. = 0,009 p=0,8643

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05; - p<.1

GRAFICO NR 5:

MEDIAS EN CONSECUENCIAS PARA LA RELACION EN FUNCION DEL CURSO

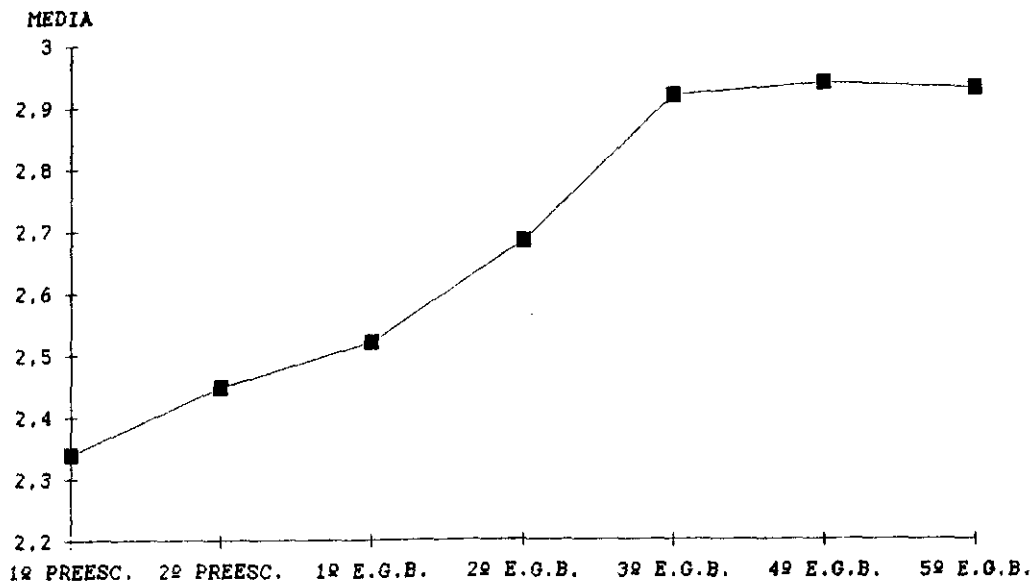


TABLA Nº 3d

COMPARACION DE MEDIAS EN "ASERTIVIDAD" ENTRE LOS DISTINTOS CURSOS

	2º PREESC.	1º E.G.B.	2º E.G.B.	3º E.G.B.	4º E.G.B.	5º E.G.B.
1º PREESC.	Dif. = -0,302 p=0,0676	Dif. = -0,051 p=0,7431	Dif. = -0,042 p=0,7774	Dif. = -0,112 p=0,4549	Dif. = -0,163 p=0,2704	Dif. = -0,120 p=0,4119
2º PREESC.		Dif. = 0,252 p=0,0223	Dif. = 0,260 p=0,0120	Dif. = 0,191 p=0,0579	Dif. = 0,140 p=0,1469	Dif. = 0,182 p=0,0570
1º E.G.B.			Dif. = 0,008 p=0,9231	Dif. = -0,061 p=0,4759	Dif. = -0,112 p=0,1685	Dif. = -0,069 p=0,3838
2º E.G.B.				Dif. = -0,069 p=0,3602	Dif. = -0,120 p=0,0905	Dif. = -0,078 p=0,2605
3º E.G.B.					Dif. = -0,051 p=0,4543	Dif. = -0,008 p=0,8993
4º E.G.B.						Dif. = 0,043 p=0,4819

GRAFICO NR 6:

MEDIAS EN ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL CURSO

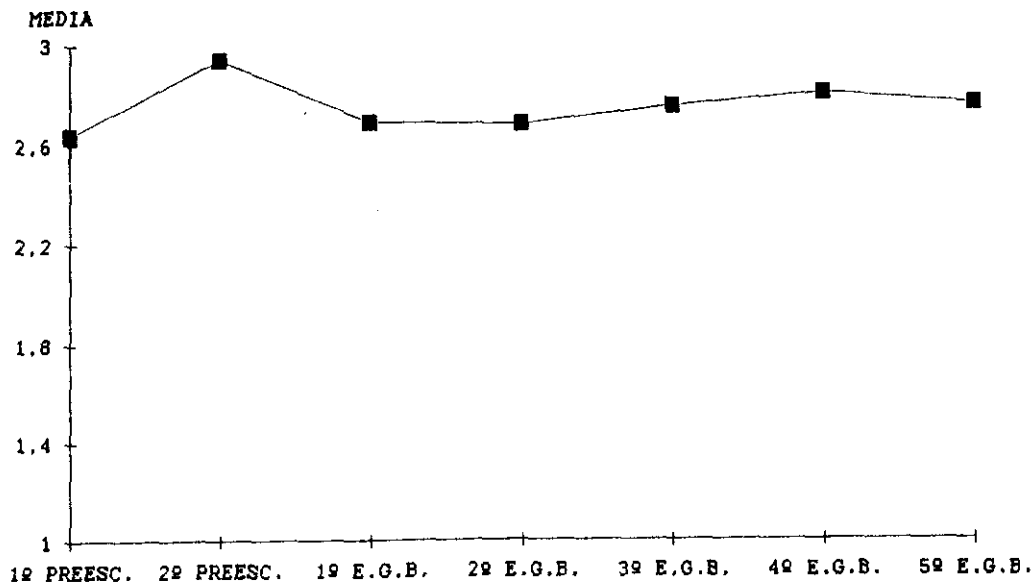


TABLA Nº 4**DISTRIBUCION DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL CURSO EXPRESADOS EN PORCENTAJES (N entre paréntesis)**

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5	TOTAL
1º PREESC.	24,51 (125)	17,06 (87)	28,24 (144)	9,80 (50)	20,39 (104)	100 (510)
2º PREESC.	23,39 (120)	16,76 (86)	29,05 (149)	10,33 (53)	20,47 (105)	100 (513)
1º E.G.B.	29,67 (308)	11,75 (122)	30,44 (316)	10,60 (110)	17,53 (182)	100 (1038)
2º E.G.B.	27,52 (300)	11,84 (129)	33,67 (367)	13,58 (148)	13,39 (146)	100 (1090)
3º E.G.B.	21,30 (242)	14,35 (163)	39,61 (450)	16,99 (193)	7,75 (88)	100 (1136)
4º E.G.B.	17,84 (223)	14,16 (177)	42,72 (534)	17,44 (218)	7,84 (98)	100 (1250)
5º E.G.B.	20,87 (259)	12,97 (161)	40,37 (501)	18,37 (228)	7,41 (92)	100 (1241)
TOTAL	23,27 (1577)	13,65 (925)	36,31 (2461)	14,75 (1000)	12,02 (815)	100 (6778)

TABLA N° 4g

DIFERENCIAS DE PORCENTAJES ENTRE LAS DISTRIBUCIONES DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL CURSO

		NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
1º PREESC. y	DH.	11,12	0,29	-0,81	-0,53	-0,08
2º PREESC.	Z	0,42	0,13	-0,29	-0,28	-0,03
1º PREESC. y	DH.	-5,16	5,3	-2,21	-0,79	2,86
1º E.G.B.	Z	-2,13	2,87 *	-0,89	-0,48	1,36
1º PREESC. y	DH.	-3,01	5,22	-5,43	-3,77	6,1
2º E.G.B.	Z	-1,27	2,85 *	-2,17	-2,14	3,59 **
1º PREESC. y	DH.	3,21	2,71	-11,38	-7,19	12,65
3º E.G.B.	Z	1,44	1,42	-4,44 **	-3,80 **	7,39 **
1º PREESC. y	DH.	6,67	2,3	-14,48	-7,64	12,55
4º E.G.B.	Z	3,19 **	1,54	-5,66 **	-4,04 **	7,43 **
1º PREESC. y	DH.	3,64	4,08	-12,13	-8,57	12,98
5º E.G.B.	Z	1,67	2,23	-4,78 **	-4,46 **	7,83 **
2º PREESC. y	DH.	-6,28	5,01	-1,4	-0,27	2,93
1º E.G.B.	Z	-2,6	2,72 *	-0,56	-0,16	1,4
2º PREESC. y	DH.	-4,13	4,93	-4,62	-3,25	7,07
2º E.G.B.	Z	-1,75	2,70 *	-1,85	-1,83	3,63 **
2º PREESC. y	DH.	2,09	2,42	-10,57	-6,86	12,72
3º E.G.B.	Z	0,85	1,27	-4,13 **	-3,51 **	7,44 **
2º PREESC. y	DH.	5,55	2,6	-13,87	-7,11	12,63
4º E.G.B.	Z	2,67 *	1,39	-5,35 **	-3,76 **	7,54 **
2º PREESC. y	DH.	2,52	3,79	-11,33	-8,04	13,05
5º E.G.B.	Z	1,17	2,08	-4,47 **	-4,18 **	7,88 **
1º E.G.B. y	DH.	2,15	-0,08	-3,23	-2,98	4,14
2º E.G.B.	Z	1,1	-0,06	-1,59	-2,11	2,64 **
1º E.G.B. y	DH.	6,37	-2,59	-9,17	-6,39	9,79
3º E.G.B.	Z	4,48 **	-1,79	-4,47 **	-4,30 **	6,91 **
1º E.G.B. y	DH.	11,83	-2,41	-12,28	-6,84	9,69
4º E.G.B.	Z	6,67 **	-1,7	-6,05 **	-4,65 **	7,04 **
1º E.G.B. y	DH.	8,8	-1,22	-9,93	-7,77	10,12
5º E.G.B.	Z	4,84 **	-0,88	-4,92 **	-5,20 **	7,40 **
2º E.G.B. y	DH.	6,22	-2,51	-5,94	-3,41	5,65
3º E.G.B.	Z	3,42 **	-1,76	-2,91 *	-2,63 **	4,34 **
2º E.G.B. y	DH.	9,69	-2,32	-9,05	-3,86	5,55
4º E.G.B.	Z	5,61 **	-1,66	-4,49 **	-2,67 **	4,39 **
2º E.G.B. y	DH.	6,65	-1,14	-6,7	-4,79	5,98
5º E.G.B.	Z	3,75 **	-0,83	-3,34 **	-3,14 *	4,76 **
2º E.G.B. y	DH.	3,46	0,19	-3,11	-0,45	-0,09
4º E.G.B.	Z	2,13	0,13	-1,54	-0,29	-0,08
3º E.G.B. y	DH.	0,43	1,37	-0,76	-1,38	0,33
5º E.G.B.	Z	0,26	0,98	-0,38	-0,88	0,31
4º E.G.B. y	DH.	-3,03	1,19	2,35	-0,93	0,43
5º E.G.B.	Z	-1,31	0,86	1,19	-0,6	0,4

*** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1

GRAFICO Nº 2:

DISTRIBUCION DE LOS NIVELSES DE ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL CURSO

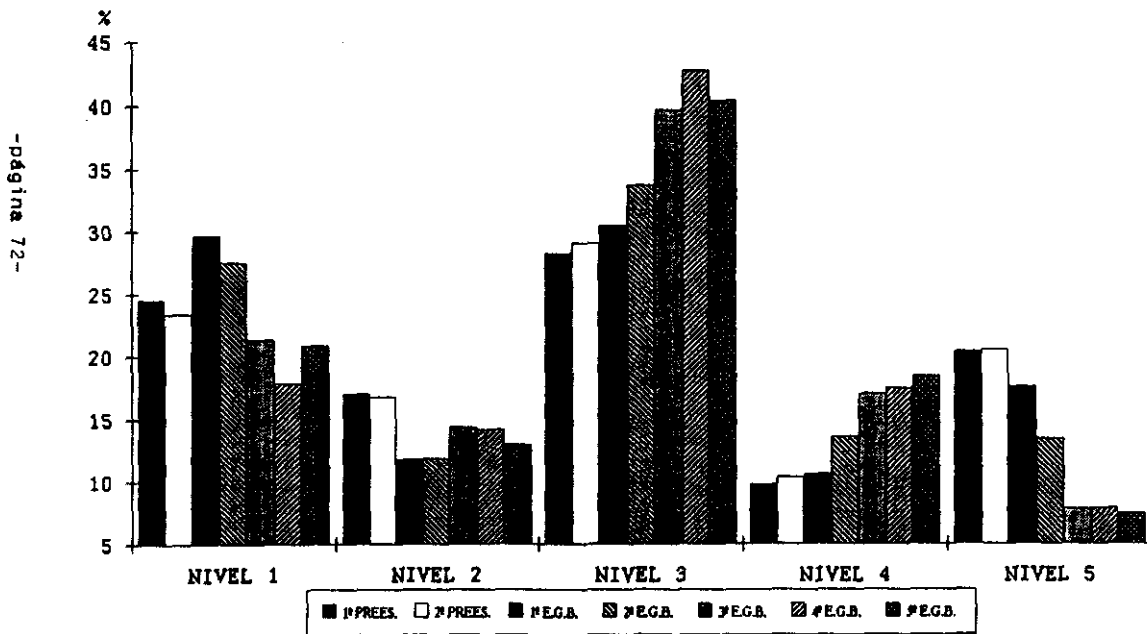


TABLA Nº 5

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL GLOBAL DE LAS SITUACIONES EN FUNCIÓN DEL CICLO ESCOLAR

	PREESCOLAR		CICLO INICIAL		CICLO MEDIO	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
INICIAR RELACIONES	20,53	3,44	22,22	4,5	26,13	3,19
AYUDAR A OTRO NIÑO	17,9	3,49	20,5	4,22	24,48	3,4
RESOLVER CONFLICTOS	17,13	4,04	18,39	5,46	23,21	4,6
CONSEGUIR OBJETOS	17,45	4,08	19,99	4,9	24,39	3,92

TABLA Nº 5a

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA "INICIAR RELACIONES"

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias= -1,69 p = 0,0093 *	Dif. medias= -5,60 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias= -3,91 p = 0,0000 ***

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05;

TABLA Nº 5b

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA "AYUDAR A OTRO NIÑO"

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias= -2,60 p = 0,0001 ***	Dif. medias= -6,58 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias= -3,98 p = 0,0000 ***

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05;

TABLA N° 5c

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA "RESOLVER CONFLICTOS"

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias= -1,25 p = 0,117	Dif. medias= -6,07 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias= -4,82 p = 0,0000 ***

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05;

TABLA N° 5d

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA "CONSEGUIR OBJETOS"

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias= -2,54 p = 0,0004 **	Dif. medias= -6,94 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias= -4,39 p = 0,0000 ***

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05;

GRAFICO NR. 8:

MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL DE LAS SITUACIONES EN FUNCION DEL CICLO ESCOLAR

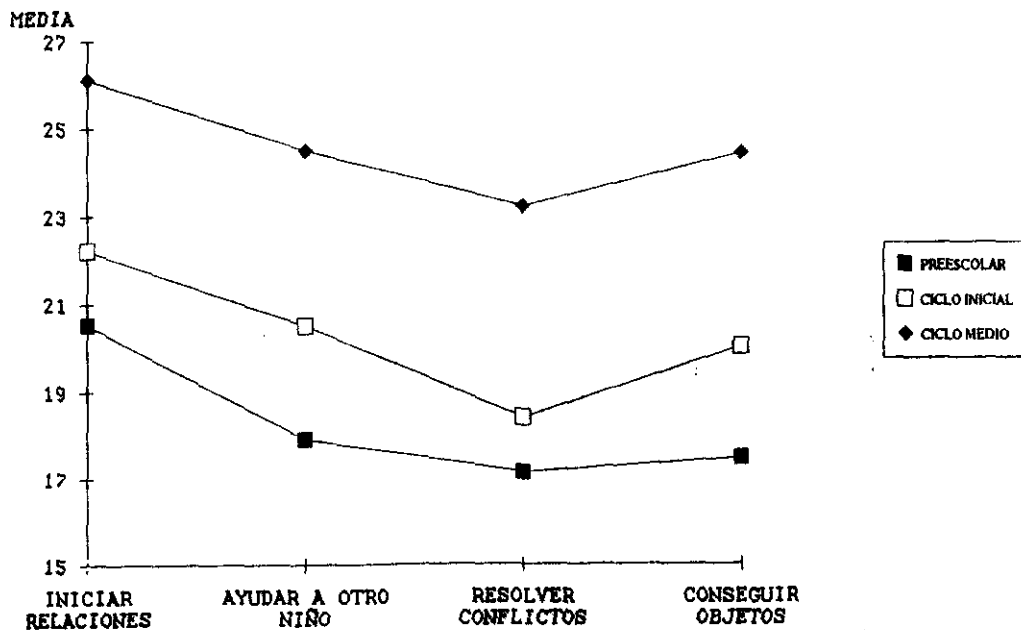


TABLA N° 6

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL GLOBAL PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS EN FUNCIÓN DEL CICLO ESCOLAR

	PREESCOLAR		CICLO INICIAL		CICLO MEDIO	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
OBJETIVO 1	8,09	1,7	8,78	1,31	9,89	1,15
OBJETIVO 2	7,67	1,34	8,35	1,33	8,79	1,01
OBJETIVO 3	6,03	1,87	6,65	2,13	8,21	2,15
OBJETIVO 4	5,94	2,13	6,05	2,63	7,94	2,17
OBJETIVO 5	6,49	1,77	7,38	1,96	8,26	1,38
OBJETIVO 6	6,25	1,9	7,65	1,89	9,15	1,38
OBJETIVO 7	5,15	1,73	5,67	2,04	7,03	1,76
OBJETIVO 8	5,06	1,9	6,46	2,52	8,66	2,15

TABLA N° 6a

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL OBJETIVO 1 (hacerse amigo de un compañero de clase)

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias= -0,69 $p = 0,0090$ *	Dif. medias= -1,80 $p = 0,0000$ ***
CICLO INICIAL		Dif. medias= -1,11 $p = 0,0000$ ***

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

TABLA Nº 6b

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL
OBJETIVO 2 (consolar a un niño más pequeño)

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias= -0,67 p = 0,0030 **	Dif. medias= -1,12 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias = -0,44 p = 0,0057 *

*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,05

TABLA Nº 6c

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL
OBJETIVO 3 (recuperar el juguete que le han quitado)

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias= -0,62 p = 0,0755	Dif. medias= -2,17 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias= -1,55 p = 0,0000 ***

*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,05

TABLA Nº 6d

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL
OBJETIVO 4 (convencer a su hermano para que deje de ver la tele y juegue con él)

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias= -0,11 p = 0,7743	Dif. medias= -2,03 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias= -1,92 p = 0,0000 ***

*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,05

TABLA N° 6e

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL OBJETIVO 5 (introducirse en un grupo de juego)

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias= -0,88 p = 0,0047 *	Dif. medias= -1,77 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias= -0,89 p = 0,0001 ***

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA N° 6f

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL OBJETIVO 6 (convencer a un compañero para que le de un caramelo)

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias= -1,40 p = 0,0000 ***	Dif. medias= -2,89 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias= -1,49 p = 0,0000 ***

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA N° 6g

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL OBJETIVO 7 (recuperar el bocadillo que unos niños le han quitado a su amigo)

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias= -0,52 p = 0,0924	Dif. medias= -1,87 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias= -1,35 p = 0,0000 ***

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA N° 6h

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL
OBJETIVO 8 (lograr que unos niños dejen de reirse de otro más pequeño)

	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO
PREESCOLAR	Dif. medias= -1,40 p = 0,0001 ***	Dif. medias= -3,59 p = 0,0000 ***
CICLO INICIAL		Dif. medias= -2,19 p = 0,0000 ***

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

GRAFICO NR 9:

MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS EN FUNCION DEL CICLO ESCOLAR

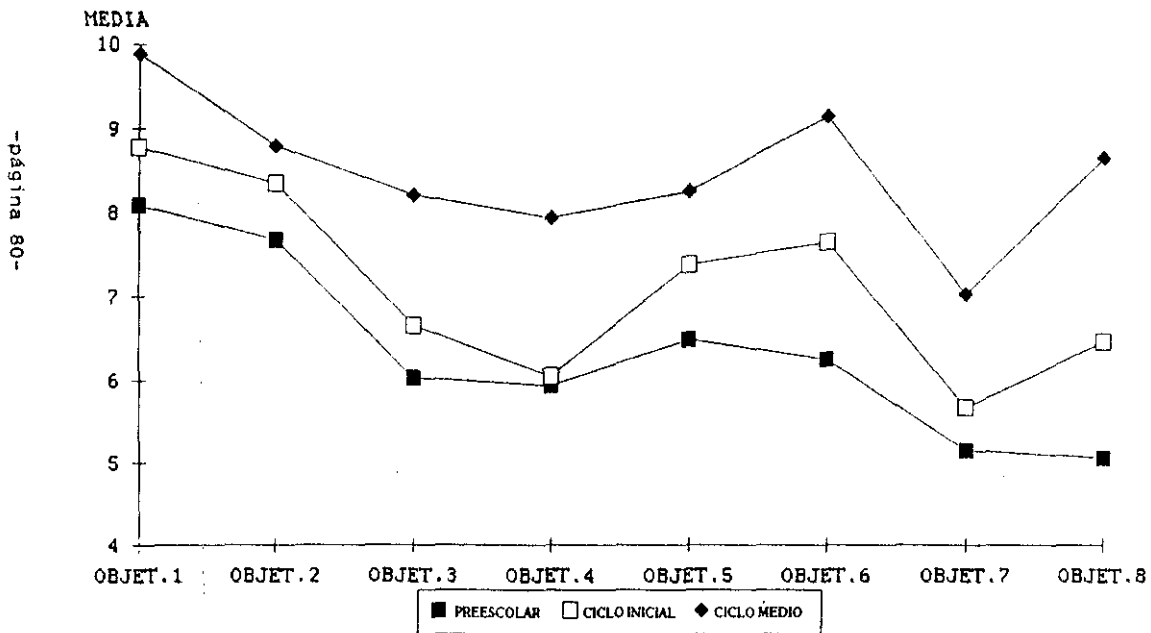


TABLA Nº 7

DISTRIBUCION DE LOS TIPOS DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DE LA EDAD
EXPRESADOS EN PORCENTAJES (N entre paréntesis)

	PREESCOLAR	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO	TOTAL
PETICION DIRECTA	8,55 (66)	0,93 (100)	4,73 (169)	6,62 (441)
ABANDONO DEL OBJETIVO	2,49 (25)	1,10 (23)	0,31 (11)	0,89 (59)
RECURRIR A OTRO	9,84 (99)	9,51 (198)	7,73 (276)	8,60 (573)
AGRESION O IMPOSICION FISICA	14,91 (150)	10,85 (226)	4,93 (176)	8,29 (552)
AMENAZAS	4,47 (45)	3,51 (73)	5,40 (193)	4,67 (311)
ARGUMENTOS	19,09 (192)	24,82 (517)	36,11 (1254)	29,47 (1963)
INTERCAMBIO SOLUCION INTERMEDIA	11,53 (116)	9,65 (201)	12,51 (447)	11,47 (764)
ESTRATEGIAS INADECUADAS	2,09 (21)	2,30 (48)	4,34 (155)	3,36 (224)
ESTRATEGIAS GENERALES	4,08 (41)	3,12 (65)	0,90 (32)	2,07 (138)
ESTRATEGIAS ESPECIFICAS	20,68 (208)	21,99 (458)	17,27 (617)	19,26 (1283)
TOTAL	100 (1006)	100 (2083)	100 (3572)	100 (6661)

TABLA Nº 7a

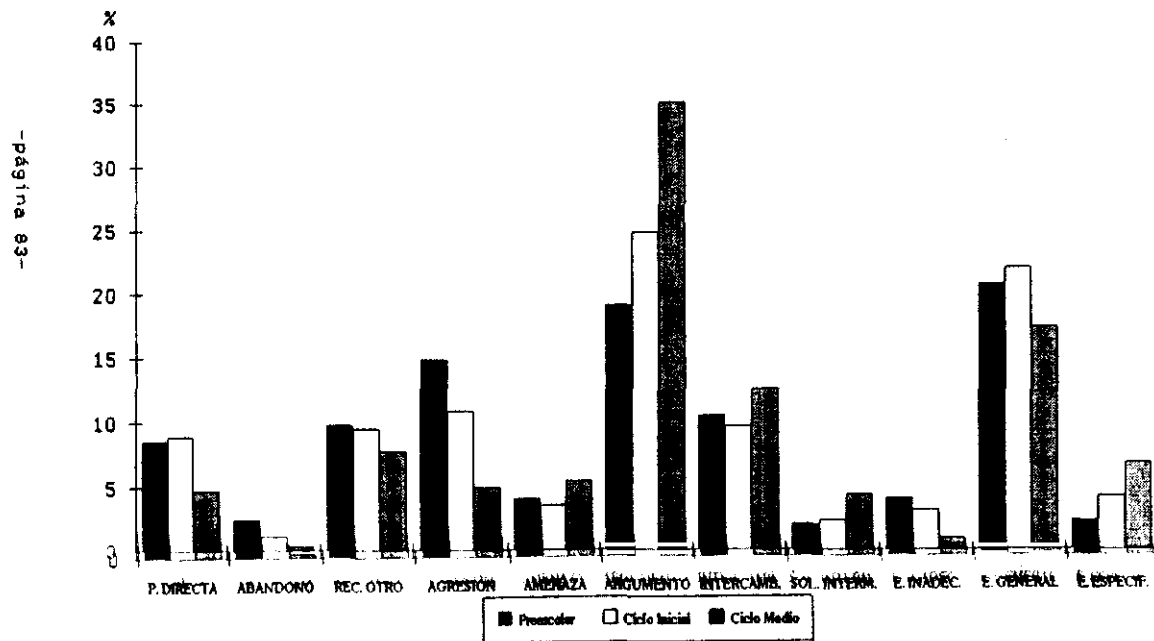
DIFERENCIAS DE PORCENTAJES ENTRE LAS DISTRIBUCIONES
DE LOS TIPOS DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DE LA EDAD

	PREESCOLAR Y CICLO INICIAL		CICLO INICIAL Y CICLO MEDIO		PREESCOLAR Y CICLO MEDIO	
	Dif.	Z	Dif.	Z	Dif.	Z
PETICION DIRECTA	-0,36	-0,35	4,20	6,28 **	3,82	4,66 **
ABANDONO DEL OBJETIVO	1,38	2,99 *	0,80	3,74 **	2,18	6,91 **
RECURRIR A OTRO	0,34	0,30	1,78	2,33	2,11	2,16
AGRESION O IM- POSICION FISICA	4,06	3,24 *	5,92	8,36 **	9,98	10,88 **
AMENAZAS	0,97	1,32	-1,90	-3,25 **	-1,93	-3,17 *
ARGUMENTOS	-5,73	-3,55 **	-10,29	-8,04 **	-16,02	-9,66 **
INTERCAMBIO	1,88	1,62	-2,86	-3,26 *	-0,98	-0,84
SOLUCION INTERMEDIA	-0,22	-0,38	-2,04	-3,97 **	-2,25	-3,28 *
ESTRATEGIAS INADECUADAS	0,96	1,34	2,23	6,22 **	3,18	7,11 **
ESTRATEGIAS GENERALES	-1,31	-0,83	4,71	4,36 **	3,40	2,98 *
ESTRATEGIAS ESPECIFICAS	-1,94	-2,71	-2,55	-3,95 **	-4,49	-5,39 **

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

GRAFICO NR 10:

DISTRIBUCION DE LOS TIPOS DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DEL CICLO ESCOLAR



ANALISIS DEL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS
EN FUNCION DEL SEXO

TABLA Nº 8**MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN ELABORACION, EFICACIA, CONSECUENCIAS
PARA LA RELACION Y ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL SEXO**

	NIÑOS		NIÑAS		DIFERENCIA DE MEDIAS
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	
ELABORACION	2,457	0,518	2,626	0,503	Dif. = -0,169; p=0,0096 **
EFICACIA	2,535	0,454	2,684	0,426	Dif. = -0,149; p=0,0079 **
CONSECUENCIAS	2,743	0,408	2,855	0,36	Dif. = -0,112; p=0,0255 *
ASERTIVIDAD	2,775	0,389	2,695	0,352	Dif. = 0,080; p=0,0894 --

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05; - p<.1

GRAFICO Nº 11:

MEDIAS EN ELABORACIÓN, EFICACIA, CONSECUENCIAS PARA LA RELACION Y ASERTIVIDAD EN FUNCIÓN DEL SEXO

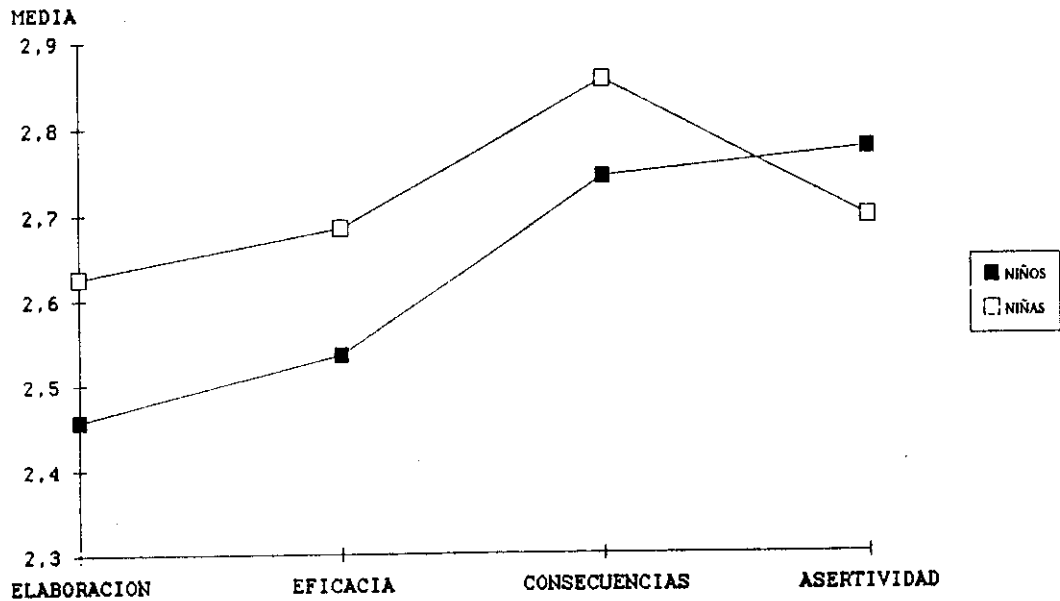


TABLA Nº 9

DISTRIBUCION DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL SEXO
EXPRESADOS EN PORCENTAJES (N entre paréntesis)

	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	DIF.	Z
NIVEL 1	23,06 (788)	23,48 (788)	23,27 (1577)	-0,41	-0,40
NIVEL 2	12,67 (433)	14,64 (492)	13,65 (925)	-1,97	-2,36
NIVEL 3	35,03 (1197)	37,68 (1264)	36,31 (2461)	-2,58	-2,21
NIVEL 4	15,38 (526)	14,10 (474)	14,75 (1000)	1,29	1,50
NIVEL 5	13,84 (473)	10,18 (342)	12,02 (815)	3,67	4,64**
TOTAL	100 (3417)	100 (3361)	100 (6778)		

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

GRAFICO Nº 12:

DISTRIBUCION DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL SEXO

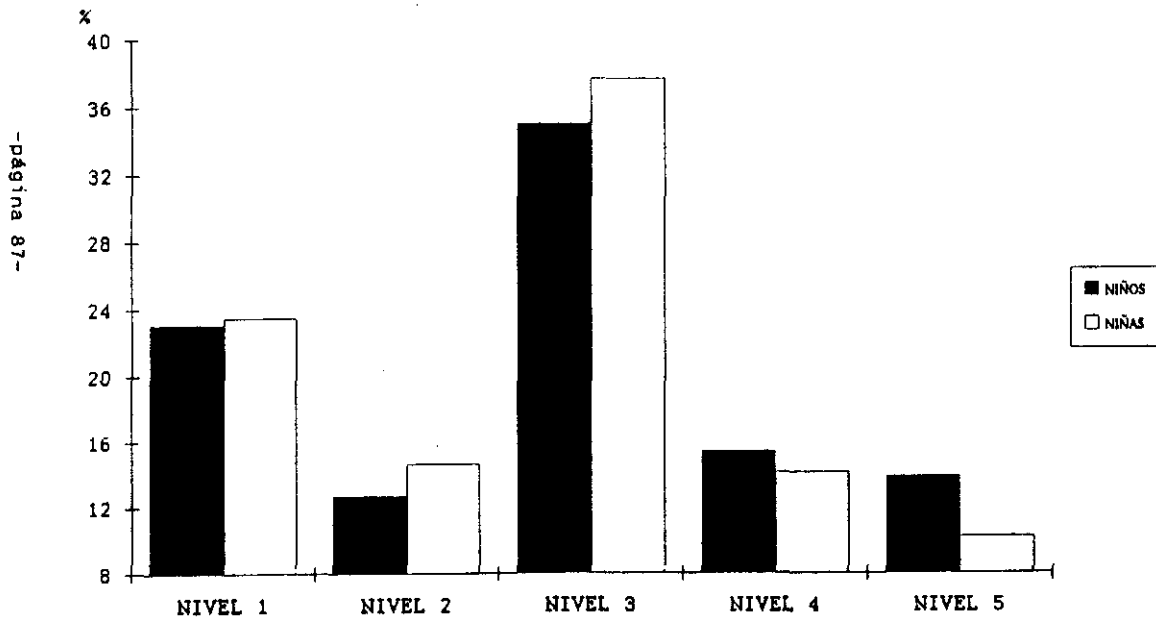


TABLA Nº 10

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL GLOBAL DE LAS SITUACIONES EN FUNCIÓN DEL SEXO

	NIÑOS		NIÑAS		DIFERENCIA DE MEDIAS
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	
INICIAR RELACIONES	24,22	4,41	24,91	4,02	Dif.=-0,69; p=0,1970
AYUDAR A OTRO NIÑO	22,31	4,27	23,47	4,11	Dif.=-1,16; p=0,0295 *
RESOLVER CONFLICTOS	20,05	5,35	22,52	5,37	Dif.=-2,47; p=0,0003***
CONSEGUIR OBJETOS	21,47	4,68	23,79	4,74	Dif.=-2,32; p=0,0001***

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

GRAFICO Nº 13:

MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL DE LAS SITUACIONES EN FUNCION DEL SEXO

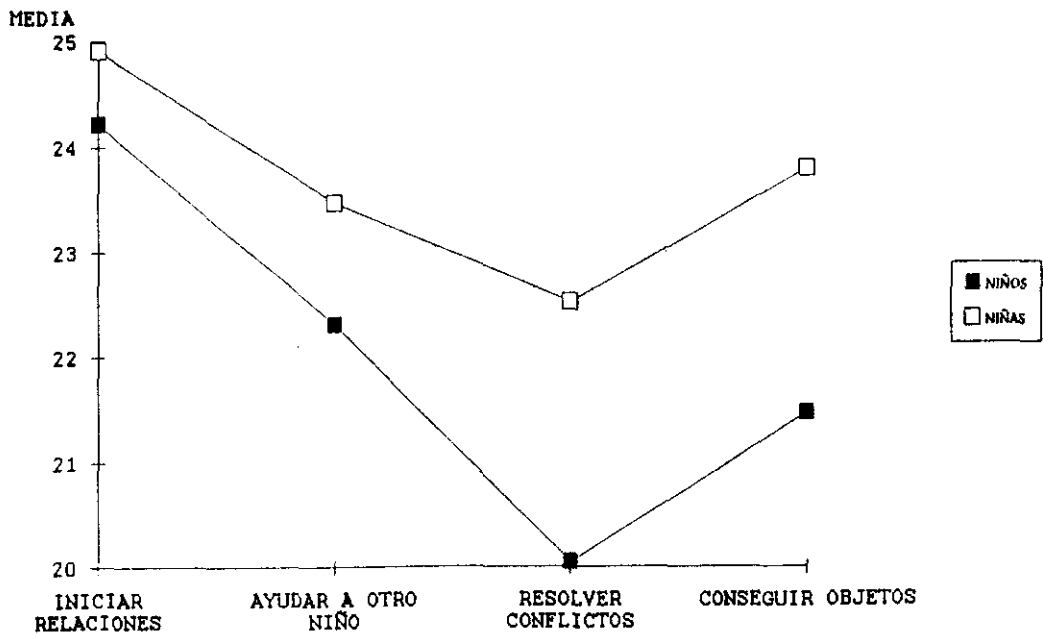


TABLA Nº 11**MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR
LOS OBJETIVOS EN FUNCION DEL SEXO**

	NIÑOS		NIÑAS		DIFERENCIA DE MEDIAS
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	
OBJETIVO 1	9,41	1,41	9,5	1,26	Dif. = -0,09; p=0,5811
OBJETIVO 2	8,45	1,24	8,79	1,06	Dif. = -0,34; p=0,0220 *
OBJETIVO 3	7,04	2,08	8,14	2,33	Dif. = -1,10; p=0,0001 ***
OBJETIVO 4	6,89	2,55	7,52	2,51	Dif. = -0,63; p=0,0519 --
OBJETIVO 5	7,93	1,76	7,9	1,64	Dif. = 0,03; p=0,8962
OBJETIVO 6	8,31	1,87	8,79	1,62	Dif. = -0,48; p=0,0321 *
OBJETIVO 7	6,12	1,94	6,66	1,98	Dif. = -0,74; p=0,0031 **
OBJETIVO 8	7,4	2,57	8,16	2,46	Dif. = -0,76; p=0,0182 *

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05; - p<.1

GRAFICO NR 14:

MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS EN FUNCION DEL SEXO

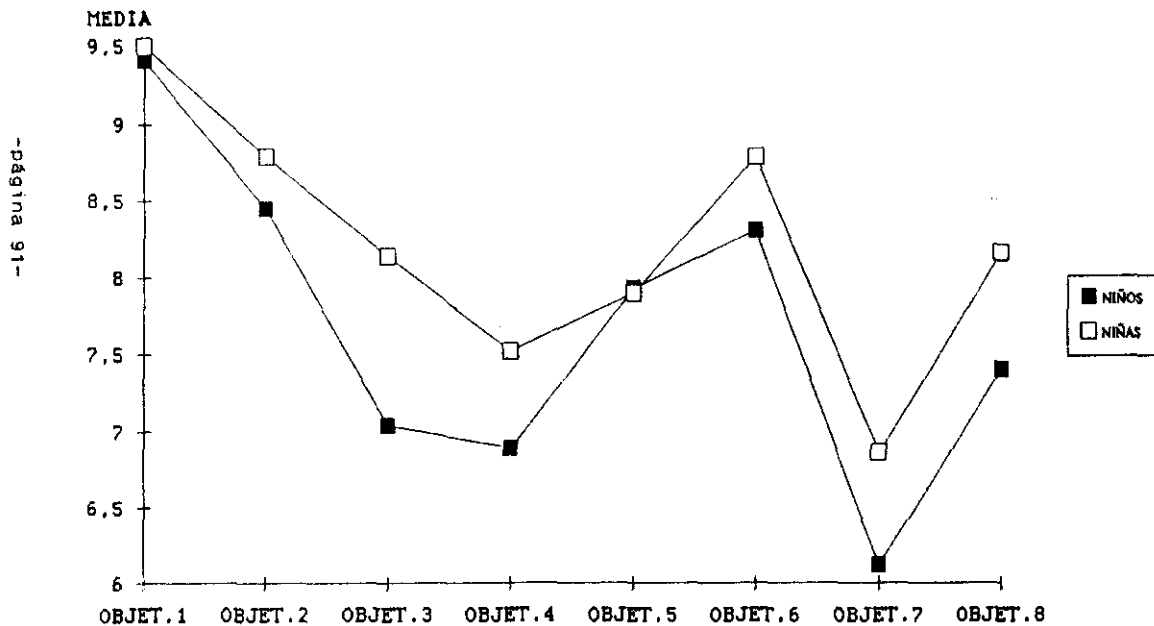


TABLA Nº 12

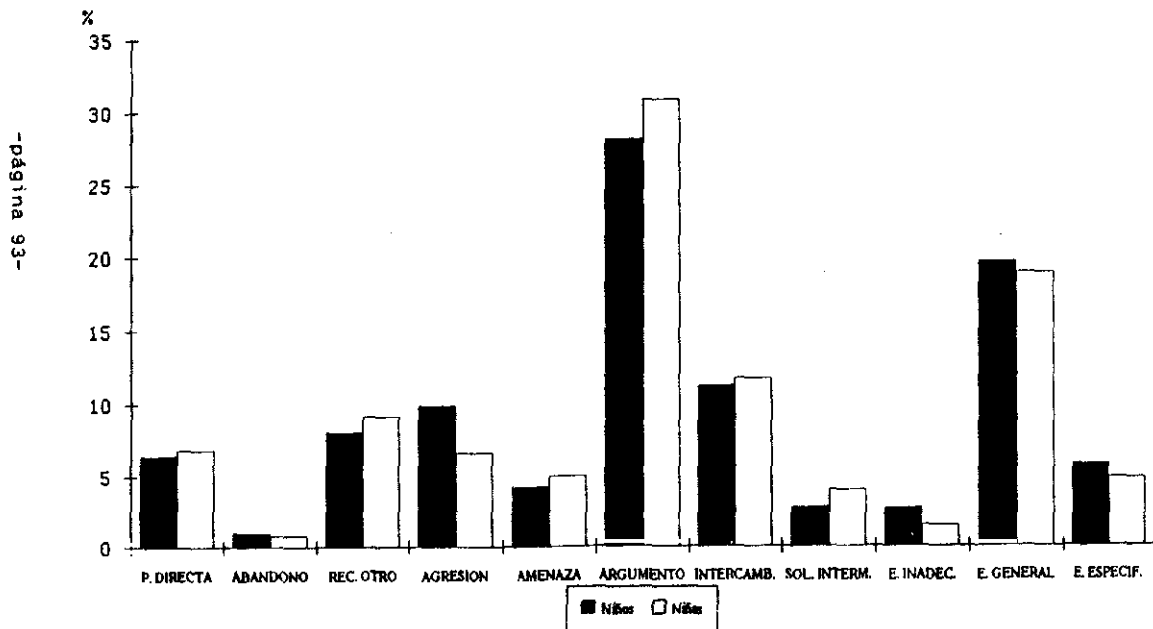
DISTRIBUCION DE LOS TIPOS DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DEL SEXO
EXPRESADOS EN PORCENTAJES (N entre paréntesis)

	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL	DIF.	Z
PETICION DIRECTA	6,45 (216)	6,81 (225)	6,63 (441)	-0,36	-0,59
ABANDONO DEL OBJETIVO	0,99 (33)	0,79 (26)	0,69 (39)	0,20	0,86
RECURRIR A OTRO	8,06 (270)	9,17 (303)	8,61 (573)	-1,10	-1,61
AGRESION O IMPOSICION FISICA	9,94 (333)	6,62 (219)	8,29 (552)	3,32	4,905**
AMENAZAS	4,24 (142)	4,96 (164)	4,60 (306)	-0,72	-1,41
ARGUMENTOS	28,15 (943)	30,85 (1020)	29,49 (1963)	-2,70	-2,42
INTERCAMBIO	11,25 (377)	11,71 (387)	11,48 (764)	-0,45	-0,58
SOLUCION INTERMEDIA	2,78 (93)	3,96 (131)	3,37 (224)	-1,19	-2,66
ESTRATEGIAS INADECUADAS	2,69 (90)	1,45 (48)	2,07 (138)	1,24	3,535**
ESTRATEGIAS GENERALES	19,67 (659)	18,88 (624)	19,28 (1283)	0,80	0,82
ESTRATEGIAS ESPECIFICAS	5,79 (194)	4,81 (159)	5,30 (353)	0,98	1,79
TOTAL	100 (3350)	100 (3306)	100 (6656)		

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

GRAFICO NR 15:

DISTRIBUCION DE LOS TIPOS DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DEL SEXO



ANALISIS DEL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS
EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

TABLA Nº 13

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN LAS DIMENSIONES ELABORACION, EFICACIA, CONSECUENCIAS PARA LA RELACION Y ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES		RECHAZADOS		ESTATUS MEDIO	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
ELABORACION	2,772	0,531	2,425	0,482	2,516	0,509
EFICACIA	2,792	0,454	2,478	0,441	2,598	0,435
CONSECUENCIAS	3,032	0,359	2,595	0,384	2,792	0,37
ASERTIVIDAD	2,769	0,431	2,88	0,309	2,697	0,365

TABLA Nº 13a

COMPARACION DE MEDIAS EN ELABORACION

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias = 0,35 p = 0,0035 **	Dif. medias = 0,26 p = 0,0053 **
RECHAZADOS		Dif. medias = -0,09 p = 0,3251

** p < .01

TABLA Nº 13b

COMPARACION DE MEDIAS EN EFICACIA

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias = 0,31 p = 0,0022 **	Dif. medias = 0,19 p = 0,0142 *
RECHAZADOS		Dif. medias = -0,12 p = 0,1325

** p < .01; * p < .05

TABLA Nº 13c

COMPARACION DE MEDIAS EN CONSECUENCIAS PARA LA RELACION

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias = 0,44 p = 0,0000 ***	Dif. medias = 0,24 p = 0,0004 **
RECHAZADOS		Dif. medias = -0,20 p = 0,0037 *

*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,05

TABLA Nº 13d

COMPARACION DE MEDIAS EN ASERTIVIDAD

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias = -0,11 p = 0,1956	Dif. medias = 0,07 p = 0,2689
RECHAZADOS		Dif. medias = 0,18 p = 0,0064 *

* p<0,05

GRAFICO Nº 16:

MEDIAS EN ELABORACION, EFICACIA, CONSECUENCIAS PARA LA RELACION Y ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

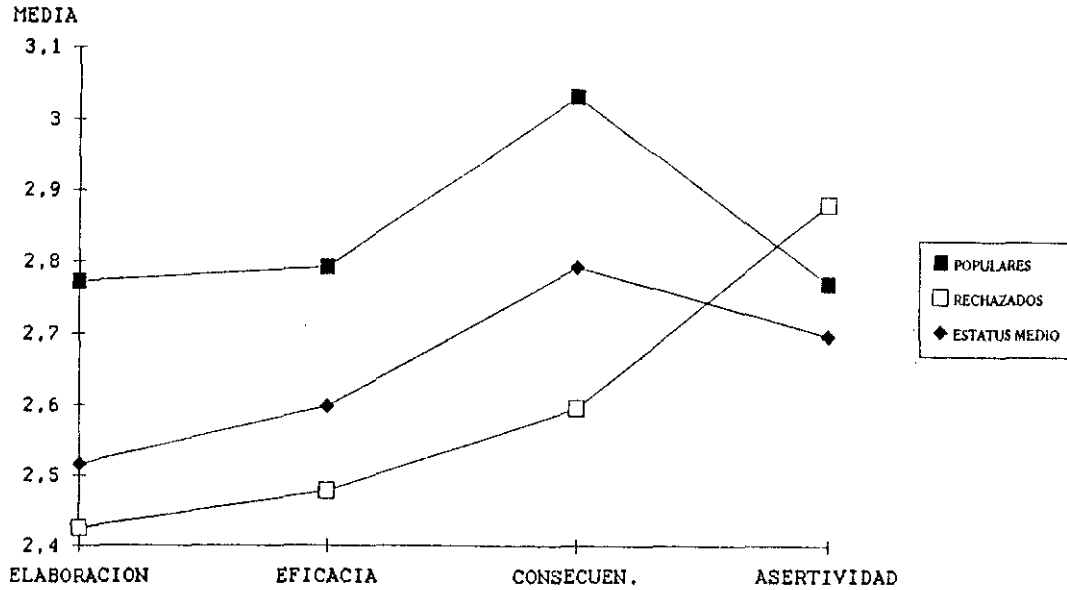


TABLA Nº 14

DISTRIBUCION DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO EXPRESADOS EN PORCENTAJES (N entre paréntesis)

	POPULARES		RECHAZADOS		ESTATUS MEDIO		TOTAL	
NIVEL 1	19,91	(182)	21,94	(188)	24,15	(962)	23,15	(1332)
NIVEL 2	14,33	(131)	10,97	(94)	13,23	(527)	13,07	(752)
NIVEL 3	39,72	(363)	36,99	(317)	37,35	(1488)	37,67	(2168)
NIVEL 4	17,94	(164)	16,92	(145)	14,76	(588)	15,59	(897)
NIVEL 5	8,10	(74)	13,19	(113)	10,52	(419)	10,53	(606)
TOTAL	100	(914)	100	(857)	100	(3984)	100	(5755)

TABLA Nº 14a

DIFERENCIAS DE PORCENTAJES ENTRE LAS DISTRIBUCIONES DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES Y RECHAZADOS		RECHAZADOS Y ESTATUS MEDIO		POPULARES Y ESTATUS MEDIO	
	Dif.	Z	Dif.	Z	Dif.	Z
NIVEL 1	-2,03	-1,05	-2,21	-1,38	-4,23	-2,79**
NIVEL 2	3,36	2,12	-2,26	-1,79	1,11	0,88
NIVEL 3	2,73	1,18	-0,36	-0,20	2,37	1,33
NIVEL 4	1,02	0,57	2,16	1,60	3,18	2,41
NIVEL 5	-5,09	-3,48**	2,67	2,27	-2,42	-2,19

** p < .01

GRAFICO No 17:

DISTRIBUCION DE LOS NIVELES DE ASERTIVIDAD EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

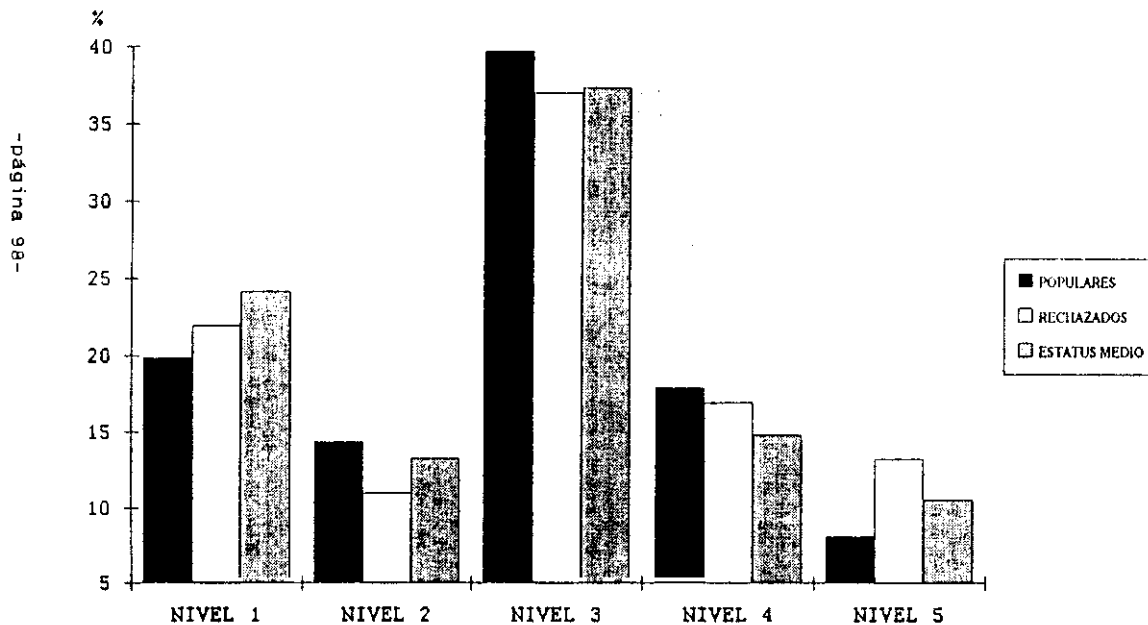


TABLA Nº 15

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL GLOBAL DE LAS SITUACIONES EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES		RECHAZADOS		ESTATUS MEDIO	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
INICIAR RELACIONES	26,596	4,233	23,296	4,055	24,399	4,134
AYUDAR A OTRO NIÑO	24,416	4,211	21,677	3,937	22,814	4,212
RESOLVER CONFLICTOS	24,079	5,544	19,705	5,073	21,011	5,384
CONSEGUIR OBJETOS	24,771	5,031	21,03	5,256	22,507	4,567

TABLA Nº 15a

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA "INICIAR RELACIONES"

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias= 3,30 $p = 0,0007$ **	Dif. medias= 2,20 $p = 0,0033$ **
RECHAZADOS		Dif. medias= -1,10 $p = 0,1420$

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$;

TABLA Nº 15b

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA "AYUDAR A OTRO NIÑO"

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias= 2,74 $p = 0,0049$ **	Dif. medias= 1,60 $p = 0,0330$ --
RECHAZADOS		Dif. medias= -1,14 $p = 0,1334$

$p < 0,01$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; -- $p < 1$

TABLA Nº 15c

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA "RESOLVER CONFLICTOS"

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias= 4,37 p = 0,0005 **	Dif. medias= 3,07 p = 0,0016 **
RECHAZADOS		Dif. medias= -1,31 p = 0,1797

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05;

TABLA Nº 15d

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA "CONSEGUIR OBJETOS"

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias= 3,74 p = 0,0007 **	Dif. medias= 2,26 p = 0,0082 *
RECHAZADOS		Dif. medias= -1,48 p = 0,0866

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05;

GRAFICO Nº 18:

MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL DE LAS SITUACIONES EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

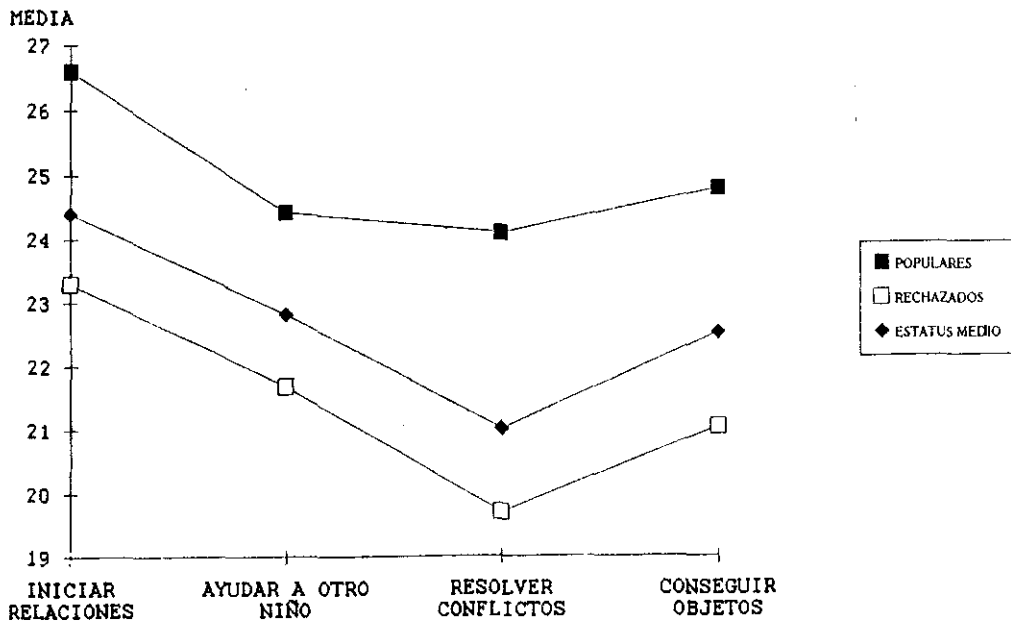


TABLA N° 16

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN EL CONOCIMIENTO SOCIAL GLOBAL PARA
 LOGRAR LOS OBJETIVOS EN FUNCION DEL CICLO ESCOLAR

	POPULARES		RECHAZADOS		ESTATUS MEDIO	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.
OBJETIVO 1	10,023	1,349	9,054	1,427	9,411	1,277
OBJETIVO 2	8,631	1,05	8,778	1,194	8,582	1,19
OBJETIVO 3	8,866	2,272	7,168	2,235	7,403	2,198
OBJETIVO 4	8,206	2,501	6,531	2,043	7,131	2,6
OBJETIVO 5	8,367	1,766	7,712	1,701	7,857	1,674
OBJETIVO 6	8,898	1,947	7,856	1,953	8,627	1,65
OBJETIVO 7	7,007	2,007	6,006	2,197	6,477	1,916
OBJETIVO 8	8,778	2,363	6,892	2,27	7,755	2,536

TABLA N° 16a

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL
 OBJETIVO 1 (hacerse amigo de un compañero de clase)

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias= 0,97 p = 0,0016 **	Dif. medias=0,61 p = 0,0097 *
RECHAZADOS		Dif. medias= -0,36 p = 0,1337

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA Nº 16b

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL
OBJETIVO 2 (consolar a un niño más pequeño)

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias = -0,15 p = 0,5850	Dif. medias = 0,049 p = 0,8156
RECHAZADOS		Dif. medias = 0,20 p = 0,3539

No existen diferencias significativas entre ninguno de los grupos

TABLA Nº 16c

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL
OBJETIVO 3 (recuperar el juguete que le han quitado)

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias = 1,70 p = 0,0010 **	Dif. medias = 1,46 p = 0,0003 ***
RECHAZADOS		Dif. medias = -0,24 p = 0,5584

*** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05

TABLA Nº 16d

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL
OBJETIVO 4 (convencer a su hermano para que deje de ver la tele y jugar con él)

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias = 1,68 p = 0,0042 *	Dif. medias = 1,07 p = 0,0175 --
RECHAZADOS		Dif. medias = -0,60 p = 0,1676

*** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05; -- p < 1

TABLA Nº 16e

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL OBJETIVO 5 (introducirse en un grupo de juego)

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias=0,65 p = 0,0947	Dif. medias= 0,51 p = 0,0934
RECHAZADOS		Dif. medias= -0,14 p = 0,6351

No existen diferencias significativas entre ninguno de los grupos

TABLA Nº 16f

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL OBJETIVO 6 (convencer a un compañero para que le de un caramelo)

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias=1,04 p = 0,0102 *	Dif. medias= 0,27 p = 0,3858
RECHAZADOS		Dif. medias= -0,77 p = 0,0152 *

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA Nº 16g

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL OBJETIVO 7 (recuperar el bocadillo que unos niños le han quitado a su amigo)

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias= 1,00 p = 0,0299 --	Dif. medias= 0,53 p = 0,1367
RECHAZADOS		Dif. medias= -0,47 p = 0,1911

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05; -- p<.1

TABLA Nº 16h

DIFERENCIAS DE MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGRAR EL
OBJETIVO 8 (lograr que unos niños dejen de reirse de otro más pequeño)

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	<i>Dif. medias</i> = 1,89 $p = 0,0012$ **	<i>Dif. medias</i> = 1,02 $p = 0,0229$ --
RECHAZADOS		<i>Dif. medias</i> = -0,86 $p = 0,0571$

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; - $p < 1$

GRAFICO N° 19:

MEDIAS EN EL CONOCIMIENTO GLOBAL PARA LOGARAR LOS OBJETIVOS EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

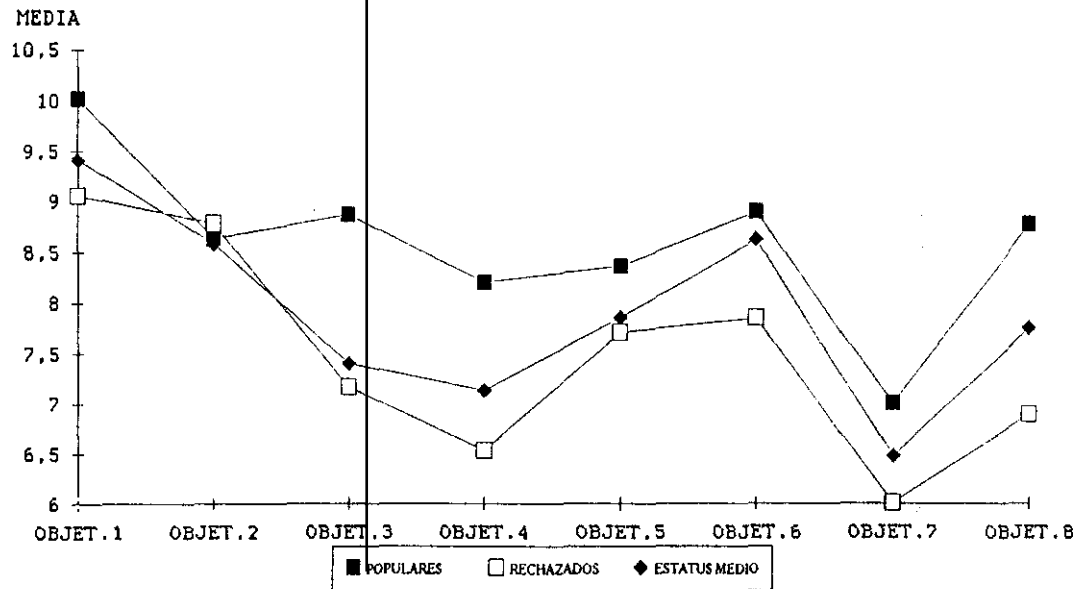


TABLA Nº 17

DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE LOS NIÑOS POPULARES Y RECHAZADOS EN LAS DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO SOCIAL PARA INTEGRARSE EN UN GRUPO

	POPULARES		RECHAZADOS		DIFERENCIA DE MEDIAS
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.	
ELABORACION	2,527	0,85	2,376	0,63	Dif.=0,196; $p=0,2610$
EFICACIA	2,648	0,69	2,473	0,64	Dif.=0,175; $p=0,2612$
CONSECUENCIAS	3,147	0,45	2,862	0,66	Dif.=0,285; $p=0,0321$ *
ASERTIVIDAD	2,136	0,83	2,216	0,66	Dif.= -0,080; $p=0,6456$

* $p < 0,05$

GRAFICO Nº 20:

MEDIAS EN LAS DIMENSIONES DEL CONOCIMIENTO SOCIAL PARA INTRODUCIRSE EN UN GRUPO

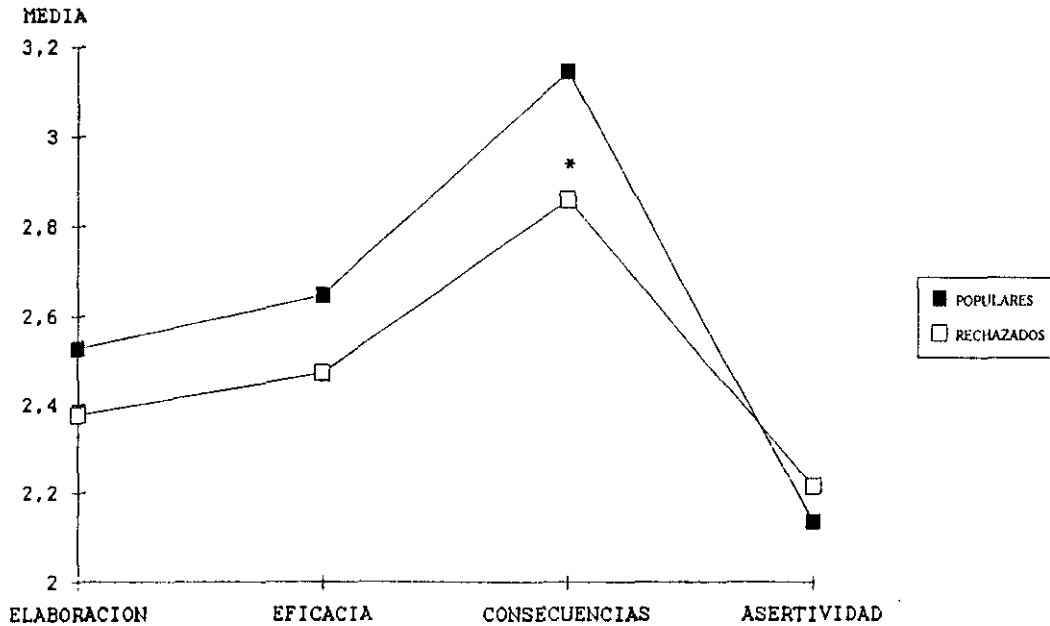


TABLA Nº 18

DISTRIBUCION DE LOS TIPOS DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO EXPRESADOS EN PORCENTAJES (N entre paréntesis)

	POPULARES	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO	TOTAL
PETICION DIRECTA	3,57 (32)	5,92 (50)	6,98 (273)	6,28 (355)
ABANDONO DEL OBJETIVO	0,45 (4)	0,47 (4)	0,66 (26)	0,60 (34)
RECURRIR A OTRO	6,36 (57)	9,24 (78)	8,66 (339)	8,38 (474)
AGRESION O IMPOSICION FISICA	4,68 (42)	9,60 (81)	7,13 (279)	7,11 (402)
AMENAZAS	3,46 (31)	6,28 (53)	4,65 (182)	4,70 (266)
ARGUMENTOS	36,34 (326)	27,01 (228)	31,09 (1217)	31,32 (1771)
INTERCAMBIO SOLUCION INTERMEDIA	13,04 (117)	12,32 (104)	10,91 (427)	11,46 (648)
ESTRATEGIAS INADECUADAS	4,79 (43)	2,49 (21)	3,55 (139)	3,59 (203)
ESTRATEGIAS GENERALES	1,45 (13)	2,61 (22)	1,58 (62)	1,72 (97)
ESTRATEGIAS ESPECIFICAS	18,40 (165)	18,84 (159)	19,19 (751)	19,01 (1075)
TOTAL	7,47 (67)	5,21 (44)	5,60 (219)	5,84 (330)
TOTAL	100 (897)	100 (844)	100 (3914)	100 (5655)

TABLA Nº 18a

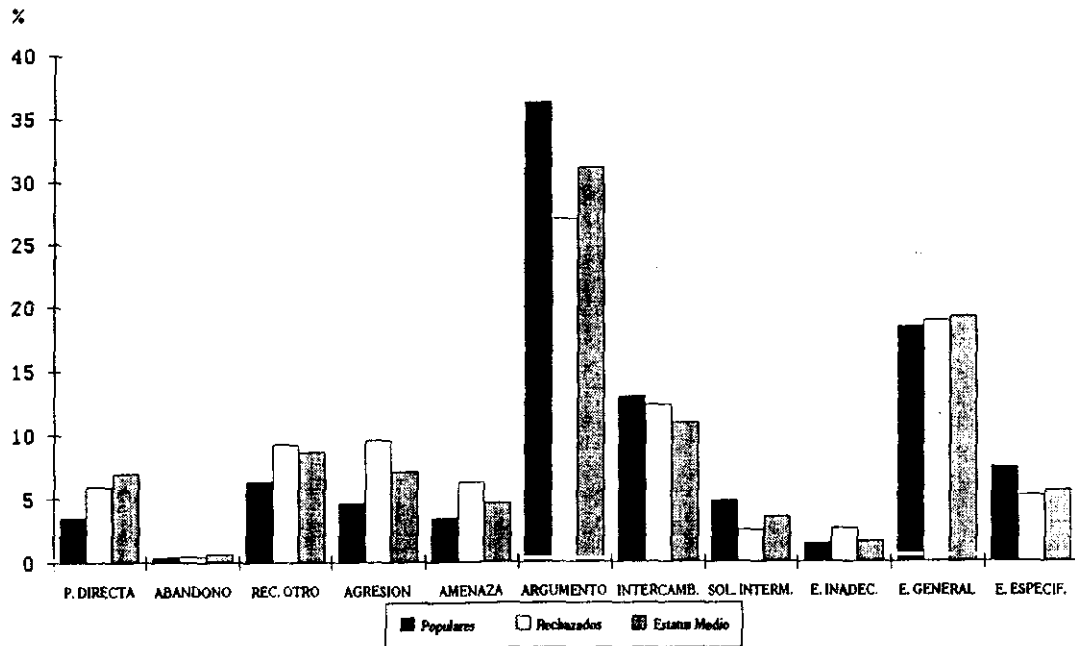
DIFERENCIAS DE PORCENTAJES ENTRE LAS DISTRIBUCIONES DE LOS TIPOS DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES Y RECHAZADOS		RECHAZADOS Y ESTATUS MEDIO		POPULARES Y ESTATUS MEDIO	
	Dif.	Z	Dif.	Z	Dif.	Z
PETICION DIRECTA	-2,36	-2,32	-1,05	-1,10	-3,41	-3,78 **
ABANDONO DEL OBJETIVO	-0,03	-0,09	-0,19	-0,63	-0,22	-0,75
RECURRIR A OTRO	-2,89	-2,25	0,58	0,54	-2,31	-2,27
AGRESION O IMPOSICION FISICA	-4,92	-4,00 **	2,47	2,46	-2,45	-2,65
AMENAZAS	-2,82	-2,99 *	1,63	1,98	-1,19	-1,57
ARGUMENTOS	9,33	4,18 **	-4,08	-2,34	5,25	3,04 *
INTERCAMBIO	0,73	0,45	1,41	1,18	2,13	1,82
SOLUCION INTERMEDIA	2,31	2,56	-1,06	-1,55	1,24	1,76
ESTRATEGIAS INADECUADAS	-1,16	-1,72	1,02	2,05	-0,14	-0,29
ESTRATEGIAS GENERALES	-0,44	-0,24	-0,35	-0,23	-0,79	-0,55
ESTRATEGIAS ESPECIFICAS	2,26	1,93	-0,38	-0,44	1,87	2,14

*** $p < 0,01$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

GRAFICO Nº 21:

DISTRIBUCION DE LOS TIPOS DE ESTRATEGIAS EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO



RELACION ENTRE AUTOCONCEPTO Y
CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS EN
FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

TABLA Nº 19

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN AUTOCONCEPTO EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES		RECHAZADOS		ESTATUS MEDIO	
	MEDIA	D. T.	MEDIA	D. T.	MEDIA	D. T.
AUTOC. GLOBAL	66,24	6,438	54,8	13,847	60,99	10,184
CONDUCTUAL	15,816	1,971	12,829	4,062	14,408	2,971
INTELLECTUAL	15,368	2,072	11,743	4,189	13,414	3,389
FISICO	10,079	2,259	8,4	3,098	9,296	2,449
ANSIEDAD	6,684	1,919	7,286	2,456	8,018	2,025
POPULARIDAD	10,316	1,093	7,343	3,36	9,402	2,051
FELICIDAD	8,105	0,894	7,514	1,616	7,787	1,469

TABLA Nº 19a

COMPARACION DE MEDIAS EN "AUTOCONCEPTO GLOBAL" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias= 11,46 p= 0,0000 ***	Dif. medias= 5,27 p= 0,0001 ***
RECHAZADOS		Dif. medias= -6,19 p= 0,0161 *

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA Nº 19b

COMPARACION DE MEDIAS EN "AUTOCONCEPTO CONDUCTUAL" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias= 2,99 p= 0,0003 ***	Dif. medias= 1,41 p= 0,0006 **
RECHAZADOS		Dif. medias= -1,58 p= 0,0347

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA Nº 19c

COMPARACION DE MEDIAS EN "AUTOCONCEPTO INTELLECTUAL" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias = 3,63 p= 0,0000 ***	Dif. medias = 1,95 p= 0,0000 ***
RECHAZADOS		Dif. medias = -1,67 p= 0,0320

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA Nº 19d

COMPARACION DE MEDIAS EN "AUTOCONCEPTO FISICO" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias = 1,68 p= 0,0109 *	Dif. medias = 0,78 p= 0,0623
RECHAZADOS		Dif. medias = -0,90 p= 0,1148

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA Nº 19e

COMPARACION DE MEDIAS EN "ANSIEDAD" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias = 1,40 p=0,0044 *	Dif. medias = 0,67 p= 0,0751
RECHAZADOS		Dif. medias = -0,73 p= 0,0588

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA Nº 19f

COMPARACION DE MEDIAS EN "POPULARIDAD-SOCIABILIDAD" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias = 2,97 p= 0,0000 ***	Dif. medias = 0,91 p= 0,0002 ***
RECHAZADOS		Dif. medias = -2,06 p= 0,0012 **

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05

TABLA Nº 19g

COMPARACION DE MEDIAS EN "FELICIDAD-SATISFACCION" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias = 0,591 p= 0,0615	Dif. medias = 0,32 p= 0,0869
RECHAZADOS		Dif. medias = -0,27 p= 0,3609

No existen diferencias significativas entre ninguno de los grupos

GRAFICO Nº 22:

AUTOCONCEPTO EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

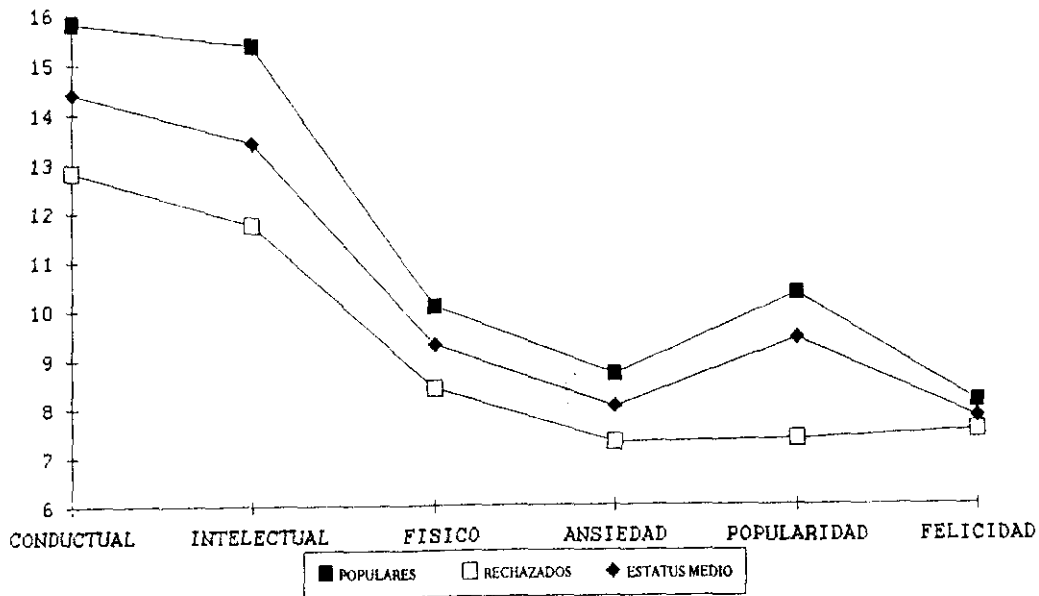


TABLA Nº 20a

CORRELACIONES ENTRE LA DIMENSION "ELABORACION" Y LOS DISTINTOS ASPECTOS DEL "AUTOCONCEPTO" EN FUNCIÓN DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES N= 38	RECHAZADOS N= 35	ESTATUS MEDIO N= 169	TODOS GRUPOS N= 242
AUTOC. GLOBAL	-0,2346	-0,4722 **	-0,1689 --	-0,1590
CONDUCTUAL	-0,1352	-0,3313 *	-0,1106	-0,0950
INTELLECTUAL	0,0045	-0,4663 **	-0,1241	-0,1012
FISICO	-0,3863 *	-0,5735 ***	-0,2367 *	-0,2669 **
ANSIEDAD	-0,2582 --	-0,3402 *	-0,2430 *	-0,2174 *
POPULARIDAD	0,2498	-0,2421	0,0760	0,0728
FELICIDAD	-0,0010	-0,3181	0,1014	0,0484

*** p < .001; ** p < .01; * p < .05; -- p < .1

TABLA Nº 20b

CORRELACIONES ENTRE LA DIMENSION "EFICACIA" Y LOS DISTINTOS ASPECTOS DEL "AUTOCONCEPTO" EN FUNCIÓN DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES N= 38	RECHAZADOS N= 35	ESTATUS MEDIO N= 169	TODOS GRUPOS N= 242
AUTOC. GLOBAL	-0,2925 --	-0,3863 *	-0,1674 --	-0,1489
CONDUCTUAL	-0,1871	-0,2363	-0,0662	-0,0542
INTELLECTUAL	-0,0522	-0,3838 *	-0,1548	-0,1153
FISICO	-0,3835 *	-0,5353 **	-0,2668 **	-0,2821 **
ANSIEDAD	-0,2860 --	-0,316 --	-0,2627 **	-0,2300 *
POPULARIDAD	0,1133	-0,1422	0,0418	0,0660
FELICIDAD	-0,0145	-0,1671	0,0991	0,0652

*** p < .001; ** p < .01; * p < .05; -- p < .1

TABLA N° 20c

CORRELACIONES ENTRE LA DIMENSION "CONSECUENCIAS" Y LOS DISTINTOS ASPECTOS DEL "AUTOCONCEPTO" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES N= 38	RECHAZADOS N= 35	ESTATUS MEDIO N= 169	TODOS GRUPOS N= 242
AUTOC. GLOBAL	-0,2206	-0,2550	-0,2077 *	-0,1060
CONDUCTUAL	-0,0484	-0,1556	-0,0984	-0,0143
INTELLECTUAL	-0,0671	-0,2140	-0,1858 --	-0,0727
FISICO	-0,3478 *	-0,3181 *	-0,2469 *	-0,1997 *
ANSIEDAD	-0,2906 --	-0,1810	-0,2499 *	-0,1717 --
POPULARIDAD	0,0591	-0,1322	-0,0527	0,0496
FELICIDAD	-0,0621	-0,1088	0,0580	0,0527

*** p < 0,01; ** p < 0,1; * p < 0,05; -- p < .1

TABLA N° 20d

CORRELACIONES ENTRE LA DIMENSION "ASERTIVIDAD" Y LOS DISTINTOS ASPECTOS DEL "AUTOCONCEPTO" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES N= 38	RECHAZADOS N= 35	ESTATUS MEDIO N= 169	TODOS GRUPOS N= 242
AUTOC. GLOBAL	0,0410	-0,2553	-0,0314	-0,0828
CONDUCTUAL	-0,0778	-0,2883 --	-0,0428	-0,1046
INTELLECTUAL	0,2237	-0,1308	0,0745	0,0324
FISICO	-0,1011	-0,0195	-0,0404	-0,0632
ANSIEDAD	0,0260	-0,1242	-0,0637	-0,0718
POPULARIDAD	0,2478	-0,0962	0,0428	-0,0202
FELICIDAD	0,2023	-0,4164 **	0,0536	-0,0015

*** p < 0,01; ** p < 0,1; * p < 0,05; -- p < .1

RELACION ENTRE PERCEPCION DE LA
ESCUELA Y CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS
EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

TABLA Nº 21

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN PERCEPCIÓN DE LA ESCUELA EN
FUNCIÓN DEL ESTATUS SOCIOMÉTRICO

	POPULARES		RECHAZADOS		ESTATUS MEDIO	
	MEDIA	D. T.	MEDIA	D. T.	MEDIA	D. T.
PERCEP. GLOBAL	56,553	7,292	53,686	6,646	53,39	8,684
MOTIV. APREND.	16,789	2,042	15,914	3,526	16,233	2,862
R. COMPAÑEROS	17,632	1,762	16,4	2,186	17,203	2,165
R. PROFESOR	15,263	2,101	14,914	2,501	14,384	3,152
T. DISCRIMINAT.	12,421	2,423	13,275	2,694	12,349	2,737
P. DECISIONES	3,395	4,415	4,257	3,239	4,459	3,821

TABLA Nº 21a

COMPARACIÓN DE MEDIAS EN "PERCEPCIÓN ESCOLAR GLOBAL" EN FUNCIÓN
DEL ESTATUS SOCIOMÉTRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias=2,867 p= 0,0832	Dif. medias=3,263 p= 0,0229 --
RECHAZADOS		Dif. medias= 0,296 p= 0,8211

- p < .1

TABLA Nº 21b

COMPARACION DE MEDIAS EN "MOTIVACION HACIA EL APRENDIZAJE" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias=0,875 p= 0,2049	Dif. medias=0,557 p= 0,1646
RECHAZADOS		Dif. medias= -0,318 p= 0,6186

No existen diferencias significativas entre ninguno de los grupos

TABLA Nº 21c

COMPARACION DE MEDIAS EN "RELACION CON LOS COMPAÑEROS" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias=1,232 p= 0,0104 *	Dif. medias=0,428 p= 0,1993
RECHAZADOS		Dif. medias= -0,803 p= 0,0527 --

* p< 0,05; -- p<.1

TABLA Nº 21d

COMPARACION DE MEDIAS EN "RELACION CON EL PROFESOR" EN FUNCION FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias=0,349 p= 0,5228	Dif. medias=0,879 p= 0,0382
RECHAZADOS		Dif. medias= 0,531 p= 0,2798

No existen diferencias significativas entre ninguno de los grupos

TABLA Nº 21e

COMPARACION DE MEDIAS EN "TRATAMIENTO DISCRIMINATORIO DEL PROFESOR"
EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias=-0,836 p= 0,1690	Dif. medias=0,072 p= 0,9716
RECHAZADOS		Dif. medias= 0,908 p= 0,0758

No existen diferencias significativas entre ninguno de los grupos

TABLA Nº 21f

COMPARACION DE MEDIAS EN "PODER DE TOMA DE DECISIONES" EN FUNCION
DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	RECHAZADOS	ESTATUS MEDIO
POPULARES	Dif. medias=-0,862 p= 0,3391	Dif. medias=-1,065 p= 0,1236
RECHAZADOS		Dif. medias= -0,202 p= 0,7769

No existen diferencias significativas entre ninguno de los grupos

GRAFICO Nº 23:

PERCEPCION ESCOLAR EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

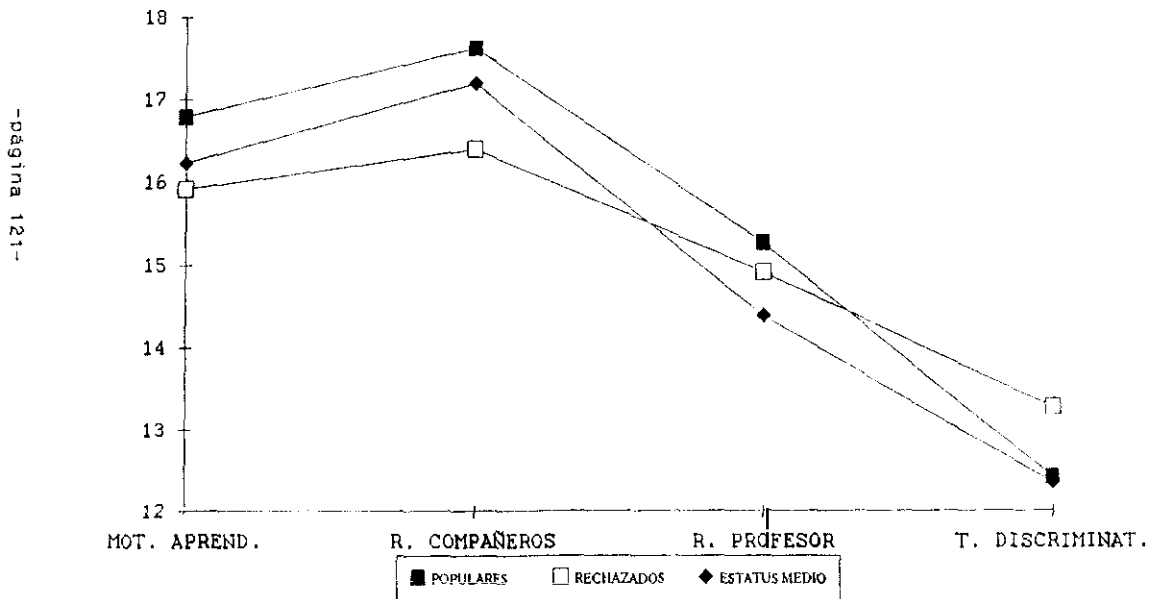


TABLA Nº 22a

CORRELACIONES ENTRE LA DIMENSION "ELABORACION" Y LOS DISTINTOS ASPECTOS DE LA "PERCEPCION ESCOLAR" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES N= 38	RECHAZADOS N= 35	ESTATUS MEDIO N= 172	TODOS GRUPOS N= 245
AC. ESC. GLOBAL	-0,1252	-0,1114	-0,2833**	-0,2102*
MOT. APREND.	0,0068	-0,0087	-0,1634-	-0,0982
R. COMPAÑEROS	0,2880-	-0,0799	-0,0569	0,0107
R. PROFESOR	-0,1060	-0,1341	-0,2609**	-0,2052*
T. DISCRIMINAT.	-0,1841	-0,1237	-0,1476	-0,1526
P. DECISIONES	0,2862-	-0,0778	0,2199*	0,1779--

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05; - p<.1

TABLA Nº 22b

CORRELACIONES ENTRE LA DIMENSION "EFICACIA" Y LOS DISTINTOS ASPECTOS DE LA "PERCEPCION ESCOLAR" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES N= 38	RECHAZADOS N= 35	ESTATUS MEDIO N= 172	TODOS GRUPOS N= 245
AC. ESC. GLOBAL	-0,1954	-0,0462	-0,2762**	-0,2088*
MOT. APREND.	-0,0395	0,1304	-0,1605	-0,0774
R. COMPAÑEROS	0,1774	-0,0009	-0,0455	0,0179
R. PROFESOR	-0,1572	-0,2033	-0,2889**	-0,2419*
T. DISCRIMINAT.	-0,0819	-0,0318	-0,1489	-0,1312
P. DECISIONES	0,3664*	0,0535	0,1953*	0,1894--

*** p<.001; ** p<.01; * p<.05; - p<.1

TABLA Nº 22c

CORRELACIONES ENTRE LA DIMENSION "CONSECUENCIAS" Y LOS DISTINTOS ASPECTOS DE LA "PERCEPCION ESCOLAR" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES N= 38	RECHAZADOS N= 35	ESTATUS MEDIO N= 172	TODOS GRUPOS N= 245
AC. ESC. GLOBAL	-0,0224	-0,2097	-0,1599	-0,1055
MOT. APREND.	-0,0245	-0,0494	-0,0798	-0,0383
R. COMPAÑEROS	0,2844--	0,0645	-0,0461	0,0563
R. PROFESOR	0,0875	-0,1650	-0,2266*	-0,1591
T. DISCRIMINAT.	-0,0382	-0,0131	-0,0359	-0,0530
P. DECISIONES	0,1903	0,2810--	0,1103	0,1143

*** p< .001; ** p< .01; * p< .05; -- p< .1

TABLA Nº 22d

CORRELACIONES ENTRE LA DIMENSION "ASERTIVIDAD" Y LOS DISTINTOS ASPECTOS DE LA "PERCEPCION ESCOLAR" EN FUNCION DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	POPULARES N= 38	RECHAZADOS N= 35	ESTATUS MEDIO N= 172	TODOS GRUPOS N= 245
AC. ESC. GLOBAL	-0,2014	-0,1127	-0,2223 *	-0,1936--
MOT. APREND.	-0,0490	0,0575	-0,1578	-0,1112
R. COMPAÑEROS	0,2020	-0,4811**	-0,0637	-0,0906
R. PROFESOR	-0,0817	0,0274	-0,1004	-0,0658
T. DISCRIMINAT.	-0,0425	-0,1682	-0,2173 *	-0,1553
P. DECISIONES	0,4174**	-0,3045*	0,1316	0,1384

*** p< .001; ** p< .01; * p< .05; -- p< .1

TABLA Nº 23a

ANALISIS DE VARIANZA EN LA DIMENSION "ELABORACION" EN FUNCION DEL CURSO DEL SEXO Y DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	SUMA DE CUADRADOS	G.L.	MEDIA CUADRATICA	F	PROB.
CURSO	7,6127	4	1,9032	10,27	0,0000 ***
SEXO	0,7346	1	0,7346	3,96	0,0477 *
ESTATUS SOCIOM.	1,7586	2	0,8793	4,75	0,0096 **
CURSO X SEXO	0,1092	4	0,0273	0,15	0,9640
CURSO X ESTATUS	0,4011	8	0,0501	0,27	0,9748
SEXO X ESTATUS	0,0605	2	0,0302	0,16	0,8495
C X S X E	0,2590	8	0,0324	0,17	0,9941
ERROR	39,2796	212	0,1853		

*** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.05

TABLA Nº 23b

ANALISIS DE VARIANZA EN LA DIMENSION "EFICACIA" EN FUNCION DEL CURSO DEL SEXO Y DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	SUMA DE CUADRADOS	G.L.	MEDIA CUADRATICA	F	PROB.
CURSO	7,2188	4	1,8047	13,97	0,0000 ***
SEXO	0,5106	1	0,5106	3,95	0,0481 *
ESTATUS SOCIOM.	1,1969	2	0,5984	4,63	0,0107 *
CURSO X SEXO	0,175	4	0,0437	0,34	0,8516
CURSO X ESTATUS	0,4965	8	0,0621	0,48	0,8692
SEXO X ESTATUS	0,1291	2	0,0645	0,50	0,6074
C X S X E	0,2163	8	0,0270	0,21	0,9890
ERROR	27,3793	212	0,1291		

*** p<0.01; ** p<0.05; * p<0.05

TABLA Nº 23c

ANÁLISIS DE VARIANZA EN LA DIMENSIÓN "CONSECUENCIAS PARA LA RELACION" EN FUNCIÓN DEL CURSO, DEL SEXO Y DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	SUMA DE CUADRADOS	G.L	MEDIA CUADRÁTICA	F	PROB.
CURSO	2,4631	4	0,6158	5,59	0,0003 ***
SEXO	0,5102	1	0,5102	3,91	0,0485 *
ESTATUS SOCIOM.	2,2102	2	1,1051	10,03	0,0001 ***
CURSO X SEXO	0,0968	4	0,0242	0,22	0,9772
CURSO X ESTATUS	0,4796	8	0,0599	0,54	0,8223
SEXO X ESTATUS	0,0230	2	0,0115	0,10	0,9008
C X S X E	0,3820	8	0,0477	0,43	0,9001
ERROR	23,3463	212	0,1101		

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$

TABLA Nº 23d

ANÁLISIS DE VARIANZA EN LA DIMENSIÓN "ASERTIVIDAD" EN FUNCIÓN DEL CURSO, DEL SEXO Y DEL ESTATUS SOCIOMETRICO

	SUMA DE CUADRADOS	G.L	MEDIA CUADRÁTICA	F	PROB.
CURSO	0,3480	4	0,0870	0,63	0,6432
SEXO	4,1216	1	4,1216	3,81	0,0523 --
ESTATUS SOCIOM.	0,9808	2	0,4904	3,54	0,0308 *
CURSO X SEXO	0,2973	4	0,0743	0,54	0,7092
CURSO X ESTATUS	0,4506	8	0,0563	0,41	0,9161
SEXO X ESTATUS	0,0573	2	0,0286	0,21	0,8134
C X S X E	1,4112	8	0,1763	1,21	0,2591
ERROR	29,3805	212	0,1386		

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$; -- $p < 1$