

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultad de Psicología



LA POTENCIACIÓN DE LA AUTOESTIMA

**Elaboración y Evaluación de un Programa de
Intervención**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

María Jesús Cava Caballero

Dirigida por:

Dr. Gonzalo Musitu Ochoa

Valencia, 1998

RENOVADA PRESENTACIÓN

Esta Tesis Doctoral se realizó en 1998, bajo la dirección del Catedrático de Psicología Social Dr. Gonzalo Musitu Ochoa.

En su desarrollo se colaboró con varios centros escolares de la Comunidad Valenciana para la implementación y evaluación de un programa de intervención desarrollado con la finalidad de potenciar la autoestima de los alumnos y alumnas, y de mejorar su integración social en el contexto educativo.

Diversas dificultades técnicas (cambio de ordenadores Mac por PC) y lamentable pérdida de algunos archivos impiden que esta Tesis se presente completa al lector, circunstancia ésta que su autora lamenta profundamente. No obstante, en su curriculum los lectores interesados pueden encontrar tanto el programa de intervención completo, que fue posteriormente publicado en la Editorial Paidós, como los principales resultados de esta investigación, que fueron publicados en diversas revistas de ámbito nacional e internacional. En concreto, remitimos al lector a las siguientes fuentes

- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

En este libro puede consultarse completo el programa de intervención que se elaboró y se evaluó en esta Tesis Doctoral. Los artículos que se reseñan a continuación están disponibles completos en pdf en el apartado de publicaciones de la autora de la página web del equipo lisis.

- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 369-383.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Informació psicològica*, 71, 60-65.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (nº18), 297-314.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). Valoración del profesorado de un programa de intervención en la escuela. *Universitas Tarraconensis*, 22, 134-155.

- Cava, M.J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Intervención psicosocial en adolescentes con problemas de integración social, *Psicología y Salud*, 10(2), 215-226.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.

En cuanto a los agradecimientos, y aunque éstos no se reproduzcan de un modo integro, la autora desea renovar su agradecimiento tanto a las personas más próximas (familia y amigos) como a su director de Tesis y, muy especialmente, a todos los profesores y profesoras de los centros públicos Montgó y Pou de la muntanya, de Denia, y Villar Palasi, de Benetusser, que colaboraron en el desarrollo de este trabajo, y con los que se realizaron numerosas reuniones de seguimiento y evaluación, que fueron para la autora una importante fuente de aprendizaje y reflexión sobre la educación y las relaciones interpersonales. A ellos y a todos sus alumnos y alumnas, nuevamente mi agradecimiento.

Por último, a los posibles lectores de este trabajo, que se realizó con una gran ilusión hace ya una década, y cuya temática sigue siendo de absoluta vigencia, quiero expresarles mi deseo de que esta pequeña parte de mi Tesis, que he podido rescatar en su versión original del ordenador y que pongo a continuación a su disposición, les resulte de utilidad.

Valencia, Marzo de 2008

RESUMEN

LA POTENCIACION DE LA AUTOESTIMA: ELABORACION Y EVALUACION DE UN PROGRAMA DE INTERVENCION

A partir de la revisión teórica de la autoestima y las relaciones entre iguales, así como de algunos programas de intervención con características similares se elabora y evalúa un programa de intervención para la potenciación de la autoestima y la integración social de niños con dificultades socioafectivas –programa “Galatea”-. La muestra está constituida por 537 preadolescentes y adolescentes (10-16 años). Después de la implementación del programa de intervención se constata una potenciación de la autoestima familiar y física de los alumnos participantes, una disminución en el número de rechazos emitidos y una percepción más favorable del profesor con respecto a sus alumnos. Se elabora, además, un perfil del niño rechazado por sus iguales, constatándose un peor ajuste personal, social y escolar de estos niños en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente.

INDICE

INTRODUCCIÓN	15
MARCO TEÓRICO	
1. INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL	
1.1. LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	21
1.2. LA ORIENTACIÓN ECOLÓGICA COMO REFERENTE TEÓRICO EN LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL	23
1.3. OTROS MODELOS TEÓRICOS ÚTILES EN LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL	27
1.3.1. MODELO DE COMPETENCIA	27
1.3.2. MODELO DE SUMINISTROS DE CAPLAN	28
1.3.3. MODELOS DE ESTRÉS PSICO-SOCIAL	29
1.3.4. MODELO DE CAMBIO SOCIAL	30
1.3.5. "EMPOWERMENT"	30
1.3.6. APOYO SOCIAL	33
1.4. TIPOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL	36
1.5. INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR	38
1.5.1. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA CON OBJETIVOS SOCIOAFECTIVOS	42
1.5.2. RELACIONES FAMILIA-ESCUELA	48
1.5.3. PROGRAMA "GALATEA"	53
2. AUTOESTIMA	
2.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA	57
2.2. ESTRUCTURA Y CONTENIDO	63
2.3. ESTABILIDAD VERSUS MALEABILIDAD	66
2.4. AUTOCONCEPTO Y GRUPO DE IGUALES EN LA ADOLESCENCIA	73
2.5. LA AUTOESTIMA EN EL ÁMBITO ESCOLAR	76

2.6. LA AUTOESTIMA COMO RECURSO INTRAPERSONAL	79
3. PROCESOS DE INTERACCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR	
3.1. INTERACCIÓN Y DESARROLLO SOCIAL	83
3.2. PROCESOS DE INTERACCIÓN EN EL AULA	86
3.3. INTERACCIÓN ENTRE IGUALES	87
3.3.1. TRASCENDENCIA DE LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES	87
3.3.2. LAS RELACIONES FAMILIARES COMO ANTECEDENTES DE LA INTERACCIÓN ENTRE COMPAÑEROS	91
3.3.3. AMISTADES INFANTILES	95
3.3.4. REDES SOCIALES Y APOYO SOCIAL EN LA INFANCIA	104
3.3.5. ESTATUS EN EL GRUPO DE IGUALES	119
3.3.6. MEDICIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE IGUALES	145
3.4. INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO	148
3.4.1. ACTITUDES, CONDUCTAS, ROLES Y “EFICACIA” DEL PROFESOR	149
3.4.2. LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESOR	151
3.4.3. ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA, AGRUPACIÓN DE LOS ALUMNOS Y ESTILO DOCENTE	157

PARTE EMPÍRICA

METODO

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1.1. OBJETIVOS	171
1.2. HIPÓTESIS	172

2. MUESTRA

2.1. SEXO	175
2.2. EDAD	175
2.3. COLEGIO	176
2.4. EDAD Y SEXO POR COLEGIOS	177

3. INSTRUMENTOS

3.1. CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA	179
3.2. CES (CUESTIONARIO DE CLIMA ESCOLAR)	183

3.3. CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO	187
3.4. EA-P (EVALUACIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR)	193
3.5. F.S.E.A. (FICHAS DE SEGUIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES)	194
3.6. PROGRAMA “GALATEA”	196
3.6.1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	196
3.6.2. MODULOS	197
3.6.3. ACTIVIDADES	198

4. PROCEDIMIENTO

4.1. SEMINARIO CON LOS PROFESORES	202
4.2. INTERVENCIÓN	203

RESULTADOS

5. ANÁLISIS CORRELACIONALES

5.1. CRITERIO “EQUIPOS DE TRABAJO”	207
5.1.1. MEDIDAS SOCIOMÉTRICAS Y AUTOESTIMA	207
5.1.2. MEDIDAS SOCIOMÉTRICAS Y PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR	209
5.2. CRITERIO “SIMPATÍA”	212
5.2.1. MEDIDAS SOCIOMÉTRICAS Y AUTOESTIMA	212
5.2.2. MEDIDAS SOCIOMÉTRICAS Y PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR	214

6. ANÁLISIS DE VARIANZA ENTRE TIPOS SOCIOMÉTRICOS

6.1. CRITERIO “EQUIPOS DE TRABAJO”	217
6.1.1. AUTOESTIMA	217
6.1.2. CLIMA ESCOLAR	219
6.1.3. PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR	222
6.1.4. CALIFICACIONES ESCOLARES	223
6.2. CRITERIO “SIMPATÍA”	226
6.1.1. AUTOESTIMA	226
6.1.2. CLIMA ESCOLAR	228
6.1.3. PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR	230
6.1.4. CALIFICACIONES ESCOLARES	231

7. ANÁLISIS DISCRIMINANTES

7.1. TIPOS SOCIOMÉTRICOS (EQUIPOS DE TRABAJO)	237
7.2. TIPOS SOCIOMÉTRICOS (SIMPATÍA)	244
7.3. SEXO	249
7.4. CURSO ACADÉMICO	256

8. ANÁLISIS DE LA EFECTIVIDAD DE LA INTERVENCIÓN

8.1. COMPARACIONES PRE-POST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL	266
8.1.1. AUTOESTIMA	266
8.1.2. CLIMA ESCOLAR	266
8.1.3. PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR	267
8.1.4. MEDIDAS SOCIOMÉTRICAS OBTENIDAS A PARTIR DEL CRITERIO “EQUIPOS DE TRABAJO”	268
8.1.5. MEDIDAS SOCIOMÉTRICAS OBTENIDAS A PARTIR DEL CRITERIO “SIMPATÍA”	269
8.2. COMPARACIONES PRE-POST EN EL GRUPO CONTROL	271
8.2.1. AUTOESTIMA	271
8.2.2. CLIMA ESCOLAR	271
8.2.3. PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR	272
8.2.4. MEDIDAS SOCIOMÉTRICAS OBTENIDAS A PARTIR DEL CRITERIO “EQUIPOS DE TRABAJO”	273
8.2.5. MEDIDAS SOCIOMÉTRICAS OBTENIDAS A PARTIR DEL CRITERIO “SIMPATÍA”	274
8.3. ANÁLISIS DE LAS FICHAS DE SEGUIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES (F.S.E.A.)	275
8.4. VALORACIÓN FINAL DEL PROGRAMA “GALATEA” POR LOS PROFERORES	280

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

EL NIÑO/A RECHAZADO/A	285
EFFECTIVIDAD DEL PROGRAMA “GALATEA”	296

BIBLIOGRAFÍA	305
---------------------	-----

ANEXOS

ANEXO I. UBICACIÓN DE LOS COLEGIOS	347
------------------------------------	-----

ANEXO II. INSTRUMENTOS	351
ANEXO III. GRÁFICOS DE LA VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES POR LOS PROFESORES/AS	363
ANEXO IV. SUGERENCIAS Y OBSERVACIONES A LAS ACTIVIDADES POR LOS PROFESORES/AS	373
ANEXO V. TRANSCRIPCIÓN DE LA REUNIÓN FINAL	387
ANEXO VI. RESULTADOS	413
ANEXO VII. PROGRAMA "GALATEA"	495

1. INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

1.1. LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Comenzaremos este primer apartado, con la delimitación conceptual de qué entendemos por intervención psicosocial. En términos generales, toda intervención supone una interferencia o influencia que persigue un cambio (García, 1989). Para Sánchez (1991), intervenir hace referencia a la introducción, interposición o intermediación desde una postura de autoridad, de un elemento externo con la intención de modificar, o interferir con, el funcionamiento de un proceso o sistema en una dirección dada. La intervención psicosocial comparte estas características definitorias de toda intervención y mantiene asimismo algunas características que le son propias y específicas.

En cuanto al primer tipo de características -las comunes a toda intervención-, encontramos en las definiciones que acabamos de señalar, y en las aportadas por otros autores (Kelly et al., 1977; Bloom, 1980; Seidman, 1983; Barriga, 1987), la reiterada alusión a aspectos tales como:

1. La *mediación* del interventor entre dos elementos: el cliente y el medio. Dicha mediación puede realizarse de forma impositiva o bien respondiendo a la ayuda solicitada por el intervenido.

2. La *autoridad*, entendida como exterioridad al problema y elemento técnico (Andoino, 1974, 1980). Del grado en que mantenga en mayor o menor medida un rol de experto, distante a la realidad concreta y con escasa participación de los sujetos objeto de la intervención, o por el

contrario actúe acercándose a la realidad, contextualizando su intervención y permitiendo la participación, variará el tipo de intervención.

3. La *Intencionalidad*: a diferencia del cambio que de modo inherente se produce en todo sistema, el cambio que se produce a través de la intervención psicosocial es un cambio intencional, buscado y en mayor o menor medida planificado (Dubost, 1987). En cualquier caso, no es un cambio espontáneo.

4. La *Interacción*: todo el proceso de la intervención se desarrolla dentro de un situación de interacción.

5. El *Proceso*: toda intervención se sirve de algún tipo concreto de estrategia o técnica para alcanzar sus objetivos.

6. El *Cambio* (modificación, variación o desplazamiento). Es el objetivo o meta que se desea alcanzar y supone la justificación de la intervención. Según el tipo de intervención, la dirección del cambio será decidida por la autoridad o experto o consensuada con los sujetos que participarán en la intervención.

Estas seis características son compartidas por las distintas intervenciones. No obstante, según el tipo de intervención encontraremos diferencias en el desarrollo de las mismas. Así, en una intervención psicológica la autoridad mantiene fuertemente su rol de experto, utiliza estrategias específicas y persigue un cambio a nivel individual. Por el contrario, en una intervención psicosocial la autoridad a menudo considera una mayor participación de los sujetos objeto de la intervención, las estrategias y técnicas empleadas difieren de las utilizadas en una intervención psicológica y con frecuencia se aplican a múltiples niveles. En este último tipo de intervención, el objetivo o cambio buscado es también diferente, al considerarse el alcance sistémico de la intervención y al resaltar la importancia del contexto y de la comunidad. Podemos, por tanto, considerar que la intervención psicosocial se centra en problemas o cuestiones sociales que se dan en el seno de sistemas o procesos sociales complejos, multifacéticos y dinámicos partiendo de un estado inicial dado e intentando alcanzar un estado o estructura final definida por unos objetivos que incluyen tanto la resolución de problemas como el desarrollo del sistema social -y, a través de él, de los individuos que lo forman-. De

este modo, el resultado inmediato es el cambio social y el mediato o último el cambio personal (Sánchez, 1986).

Del mismo modo, Barriga (1987) considera que la intervención psicosocial halla su justificación tanto en una sociedad en desequilibrio -solucionando problemas-, como en una sociedad que se desarrolla -promocionando la calidad de vida-. La mejora de la calidad de vida de los individuos y de los grupos de una comunidad se alcanzaría mediante tareas *preventivas* -desarrollando actuaciones que impidan el surgimiento de problemas que perturben los niveles de calidad ya adquiridos-, *impulsoras* -potenciando los niveles de desarrollo psicosocial- y *terapéuticas o integradoras* -solucionando los problemas psicosociales que tiene la comunidad en un momento dado-.

1.2. LA ORIENTACIÓN ECOLÓGICA COMO REFERENTE TEÓRICO EN LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

Desde que Kurt Lewin (1951) planteara hace ya bastantes décadas su conocida fórmula, $B=f(P, E)$, en la que se considera la conducta como función tanto de la persona, como del ambiente y la interacción entre ambos, la investigación psicológica se ha caracterizado por un excesivo número de estudios centrados exclusivamente en un análisis individual. Tal y como señala Orford (1992), la Psicología se ha centrado en la P de la ecuación, colocando el énfasis en la modificación de la conducta, emociones y cogniciones de los individuos, ocasionalmente se ha extendido al sistema familiar, pero raramente se han considerado de forma seria aspectos de la estructura social más amplia.

Una notable excepción en este predominio de investigaciones centradas en los análisis individuales, lo constituyen aquellas basadas en una orientación ecológica. Esta orientación se caracteriza por su incidencia en el ajuste entre las personas y sus ambientes, considerando asimismo la relación entre persona y contexto social como una "gestalt" indivisible. Bajo el epígrafe de 'orientación ecológica' podemos situar no únicamente el acercamiento de Bronfenbrenner, sino también algunas otras perspectivas teóricas como los trabajos de Barker y cols. (1968, 1987) acerca

de los escenarios de conducta. Estos autores consideran que la conducta no se puede separar del escenario en que ocurre y, de hecho, muchas conductas están asociadas a escenarios, dedicando en su trabajo especial atención a la importancia del ambiente físico. También la Psicología Ambiental ha revelado aquellos aspectos físicos, y los diseñados, que podrían tener una influencia causal directa sobre la salud y el bienestar humano, así como la posibilidad de diseñar o rediseñar ambientes para prevenir problemas humanos -efectos del diseño de salas de hospitales psiquiátricos y los efectos de viviendas de alto riesgo-. Conviene señalar que si bien los escenarios afectan al sujeto, también él mediatiza esta influencia al participar en la construcción de la situación en la que se encuentra (Jiménez y Aragonés, 1986).

Adentrándose más en la percepción que el sujeto tiene de su entorno, las escalas ecológicas de Rudolph Moos (1974, 1975, 1979) representan un esfuerzo por conceptualizar y medir micro-contextos, o climas sociales, a partir de las funciones que esos contextos -familias, hospitales, escuelas, residencias de la tercera edad, etc- cumplen para sus habitantes y a partir de las interacciones allí desarrolladas.

Estas tres teorías comparten la idea general de que los individuos están en continua transacción con los distintos escenarios en los que se mueven y por los que se desplazan a lo largo del día. Esta transacción se caracteriza, tal y como hemos señalado, por una influencia recíproca: no solo las conductas son afectadas por las características del escenario en que los sujetos se encuentran, sino que los escenarios son también creados y compartidos por sus ocupantes.

Por otra parte, desde el Interaccionismo se insiste en la importancia del ajuste entre las demandas y los recursos del escenario ambiental por un lado, y aquellos de la persona por otro (Jeger y Slotnick, 1982). Los lazos entre persona y ambiente son recíprocos, partes integradas de un sistema y las relaciones entre los dos deben ser comprendidos en términos de una transacción continua y recíproca más que como mera causa y efecto operando en una dirección u otra.

No obstante, dentro del acercamiento ecológico el autor más influyente y citado ha sido Bronfenbrenner (1977, 1979, 1986), cuya obra acerca de la ecología del desarrollo humano plantea el estudio de la acomodación mutua y progresiva entre un ser humano activo, en

desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, considerando que este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más amplios en los que están incluidos los entornos. Tres características son relevantes a esta definición: (1) se considera a la persona como un entidad dinámica que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio en que vive; (2) la interacción de la persona es bidireccional, es decir, recíproca; y, (3) el ambiente no se limita a un único entorno inmediato, sino que se extiende para incluir las interconexiones entre estos entornos y las influencias externas que emanan de los entornos más amplios.

En cuanto al entorno inmediato, Bronfenbrenner introduce la importancia de la percepción del ambiente y la construcción de la realidad de la persona. Por otro lado, no son sólo las características físicas y materiales del ambiente lo fundamental, sino sobre todo las relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta dentro del escenario.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner considera la existencia de un conjunto de estructuras anidadas. La primera de estas estructuras es el entorno inmediato al sujeto y que este autor denomina *microsistema*. Un microsistema es cualquier contexto, tal como la escuela o el hogar, del cual la persona tiene experiencia inmediata. Incluye las actividades, roles y relaciones interpersonales vivenciadas por la persona en un escenario concreto con peculiares características físicas y materiales.

Detallaremos a continuación estos tres elementos de análisis dentro del microsistema. En cuanto a las actividades, se considera una actividad molar como un comportamiento desarrollado con entidad propia y que los miembros de un escenario perciben como comportamiento con significado e intencionalidad. La variedad sustancial y la complejidad estructural de las actividades molares que un individuo lleva a cabo de forma autónoma representan el estudio del desarrollo alcanzado por él. Del mismo modo, la variedad sustancial y la complejidad estructural de las actividades molares que llevan a cabo las personas que rodean al sujeto en desarrollo formando parte de su ámbito psicológico afectan su desarrollo siempre y cuando se implique en su realización o les preste suficiente atención.

El rol se define como un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición particular en la sociedad y el conjunto de actividades y relaciones que se esperan de las personas que con ella se relacionan. Estos comportamientos y expectativas determinan no sólo el contenido de las actividades, sino especialmente las relaciones humanas en términos de: grado de reciprocidad, equilibrio de poder y relación afectiva.

Finalmente, el análisis de un medio ecológico debe considerar el sistema total de relaciones interpersonales que operan en un escenario dado. La estructura de relaciones interpersonales se configura como el contexto de desarrollo humano, toda vez que los comportamientos, las actividades y los intercambios se activan, estimulan o reprimen en función de las relaciones duales o plurales que se establecen.

En los planteamientos de Bronfenbrenner (1979) se establece una relación siempre que una persona dentro de un escenario ecológico presta atención o participa en actividades de otra persona y el impacto en el desarrollo se incrementa en función directa del nivel de reciprocidad, la existencia de sentimientos positivos mutuos y el cambio gradual del equilibrio de poder en favor de la persona en desarrollo.

El significado de los objetivos y acontecimientos en un escenario ecológico se encuentra mediatizado por el carácter de la estructura de relaciones interpersonales. La investigación ecológica toma en consideración el hecho de que los roles son situacionales, es decir, contingentes al tipo de escenario que vive el individuo. De esta forma, aunque cabe reconocer continuidad en el comportamiento de un escenario a otro, tal continuidad viene acompañada de diferencias sistemáticas.

Como señalábamos anteriormente, existe relación entre los distintos microsistemas en que se sitúa el individuo y esta relación afecta a su desarrollo. Dos o más microsistemas y los lazos entre ellos -p.e. hogar-escuela; hospital-familia del paciente-, constituyen lo que Bronfenbrenner denomina *mesosistema*. Existen cuatro posibles tipos de interconexiones dentro del mesosistema: participación en múltiples escenarios, vínculos indirectos -existe un intermediario que vincula a las personas de dos escenarios diferentes-, comunicación entre escenarios y conocimiento entre escenarios. Dentro del mesosistema, se plantea el problema de la compatibilidad, convergencia o conflicto entre dos diferentes

microsistemas que de manera directa o vicaria vivencia un mismo individuo. El desarrollo será potenciado si dos escenarios en los que la persona en desarrollo está inmersa se encuentran unidos estrechamente.

Bronfenbrenner reconoció también en su teoría la influencia en la conducta humana y en el desarrollo de los ambientes más amplios y de los sistemas de orden superior: el exosistema y el macrosistema.

El *exosistema* está constituido por las interconexiones entre aquellos sistemas de los que la persona tiene experiencia directa -micro y mesosistemas- y aquellos escenarios en los cuales la persona podría no participar nunca y los cuales sin embargo afectan a lo que ocurre en su ambiente inmediato -p.e. política escolar, lugar de trabajo del padre, etc-.

El *macrosistema* incluye los aspectos más amplios de ideología y organización de las instituciones sociales común para una clase social concreta, grupo étnico o cultura a la que el individuo pertenece. Son los modelos institucionales de la cultura o subcultura tales como los sistemas económicos, sociales, educacionales, legales y políticos los cuales dan lugar a manifestaciones concretas a nivel de micro, meso y exosistemas.

Finalmente, tal y como señalábamos al principio, al plantear el acercamiento ecológico no nos estamos refiriendo únicamente a un modelo teórico que explica y analiza los fenómenos, sino que las implicaciones de asumir este acercamiento se derivan también a nivel de las intervenciones. En primer lugar, se dedica mayor atención al contexto en el que el individuo se encuentra y a la interacción entre ambos como determinante clave de la conducta humana. En segundo lugar, se buscan investigaciones con una mayor relevancia (Bronfenbrenner, 1977). En este sentido, han sido frecuentes las críticas hacia una experimentación que al mismo tiempo que olvida el contexto social se convierte en excesivamente operacionalizada y confirmadora, con demasiada frecuencia, de hipótesis obvias y triviales. Autores relevantes en diferentes campos de la Psicología como Neisser (1976) y Jenkins (1974) desde la Psicología Cognitiva; Bronfenbrenner (1977, 1979), Kuhn (1978), McCall (1977) y Wohwell (1973) desde la Psicología del Desarrollo; y McGuire (1973, 1978), Abelson (1976) y Mussen (1977) desde la Psicología Social han planteado estas críticas al tiempo que recomiendan un mayor énfasis en la formación y descubrimiento de hipótesis en contextos naturales. En clara relación con estos aspectos señalados, se encuentra la necesidad de conectar teoría y

práctica. Anhele éste nada reciente y al que ya se refirió Lewin, tal y como señala Jiménez (1981). Para Jiménez (1981), la necesidad propugnada por Lewin de unir teoría y práctica constituye una importante aportación del citado autor a la Psicología Social.

1.3. OTROS MODELOS TEÓRICOS ÚTILES EN LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

Resulta esencial en toda intervención partir de un modelo teórico. Una intervención carece de sentido si no partimos de una interpretación de la realidad, que una teoría coherente y validada pueda aportarnos. En este sentido, varios modelos, además del previamente expuesto acercamiento ecológico, resultan de utilidad en la intervención psicosocial. A continuación, desarrollaremos brevemente algunos de los modelos que se han propuesto.

1.3.1. MODELO DE COMPETENCIA

La idea de competencia fue propuesta por Robert White (1959) quien la consideró como una fuerza motivadora. Mediante los procesos de competencia, los organismos aprenderían a interactuar efectivamente con su entorno -físico, psicológico y social-. La conducta competente produciría como resultado la experiencia o sentimiento de eficacia. Posteriormente, White (1974) ha estudiado también aquellas estrategias adaptativas concretas que los individuos desarrollan llegando a señalar tres procesos como esenciales en la adaptación y el logro de la competencia: (1) la búsqueda de un volumen óptimo de información sobre el ambiente; (2) la organización interna o estructural satisfactoria; y, (3) la autonomía en la iniciación y mantenimiento de la acción del individuo.

Los modelos de competencia buscarían la promoción de estos tres procesos adaptativos. Puesto que como señala Iscoe (1974) el concepto de competencia puede ser aplicado tanto a individuos como a comunidades, mediante intervenciones basadas en este modelo se busca el desarrollo de la competencia de individuos y grupos, y como consecuencia el

incremento en ellos de los sentimientos de poder, eficacia y autoestima (Sánchez, 1991).

1.3.2. MODELO DE SUMINISTROS DE CAPLAN

A diferencia de otras teorías negativas o carenciales, el modelo de suministros de Caplan (1964, 1970) es un modelo positivo y de desarrollo. Según Caplan, existen tres tipos de suministros que resultan necesarios para el desarrollo adecuado de una persona: suministros físicos, psicosociales y socioculturales.

Los suministros o aportes físicos incluyen alimentación, vivienda, estimulación sensorial y posibilidad de ejercicio físico.

Los suministros psicosociales, incluyen la estimulación y desarrollo intelectual y afectivo de una persona por medio de la interacción con "otros significativos" tales como miembros de la familia, iguales, compañeros de trabajo y profesores con los cuales se compromete emocionalmente y desarrolla relaciones continuadas y duraderas. Estos suministros permiten la satisfacción de las necesidades interpersonales y facilitan la obtención de información y el desarrollo de roles. Según Caplan, el sujeto obtiene estos suministros por medio de tres componentes que en grado variable se encuentran presentes en toda relación interpersonal: intercambio de amor y afecto; limitación y control; y participación en la actividad colectiva. A estos tres componentes, Sánchez (1991) añade una cuarta dimensión: el desarrollo de actitudes sociales de cooperación/colaboración o de individualismo/competitividad en las relaciones y actividades grupales, cuyo aprendizaje se produciría en gran parte a través de la actividades estructuradas de la escuela y en las actividades informales de los grupos de iguales.

Los suministros socioculturales se refieren a las influencias ejercidas sobre el desarrollo y funcionamiento de la persona por las costumbres y valores de la cultura y estructura social en que está inmersa. Las expectativas, normas, valores e ideología de ella emanadas influyen también sobre las acciones, sentimientos e interacciones de los individuos. Un individuo que crece en un grupo aventajado y en una sociedad estable con roles sociales, normas y valores claros, tendrá mayores oportunidades para un desarrollo saludable que si lo hace en el seno de un grupo

marginado o pobre, en una sociedad inestable o en periodo de cambios profundos y rápidos. Caplan considera que estos suministros tienen una doble influencia para los individuos: (1) directa, como "herencia" sociocultural con que parte el sujeto en su vida; y, (2) indirecta, modificando los aportes psicosociales -p.e. familia, amigos- y físicos -dieta, entorno físico y urbano, etc-.

Dentro del modelo de Caplan el individuo no es un receptor pasivo de suministros, sino un sujeto interactivo, en la medida en que puede contribuir a crearlos o a modificar su entorno.

Una intervención psicosocial basada en este modelo trataría de asegurar al sujeto un nivel adecuado de estos aportes tanto a nivel social como individual, en caso de que su entorno no se los aporte, o bien se ocuparía de que la provisión de suministros sea mantenida con la finalidad de prevenir posibles trastornos mentales o disfunciones sociales.

1.3.3. MODELOS DE ESTRES PSICO-SOCIAL

El término estrés fue introducido en psicología a partir del trabajo de Selye (1956) planteando el Síndrome General de Adaptación (SGA) como la respuesta del organismo ante las situaciones que le resultan de algún modo amenazantes. Desde entonces han sido desarrollados diversos modelos explicativos de la respuesta del organismo y los efectos en el mismo del estrés, siendo probablemente el modelo valorativo de Lazarus el más aceptado (Lazarus y Folkman, 1986).

En el momento actual, el interés investigador dentro del tema del estrés se centra en el análisis de las situaciones estresantes, en los efectos del estrés "crónico" -o sostenido- (Kessler y cols., 1985) y, sobre todo, en los factores psicológicos y sociales que median la vulnerabilidad y resistencia personal ante esas situaciones. Entre los factores mediadores se ha estudiado principalmente el proceso de afrontamiento -"coping"- y el apoyo social.

Para Gerald Caplan (1974), investigador relevante dentro del apoyo social, el estrés implica un desequilibrio o discrepancia significativo entre, por un lado, las demandas -externas o internas- hechas a un individuo en relación con valores, metas, o condiciones subjetivamente percibidas como

vitales para su supervivencia o bienestar y, por otro lado, los recursos adaptativos de ese organismo.

Desde este modelo los programas para la prevención de los efectos del estrés se basan en la siguiente secuencia de acciones: identificación de acontecimientos, situaciones y procesos, estudio de sus consecuencias negativas y desarrollo de programas interventivos experimentales de cara a disminuir el estrés y/o fortalecer las personas expuestas a situaciones estresantes limitando las consecuencias potencialmente negativas (Sánchez, 1991).

1.3.4. MODELO DEL CAMBIO SOCIAL

El cambio social se refiere a la modificación de la estructura de un sistema social determinado, es decir, la alteración de los sistemas normativos, relacionales y teleológicos -fijación de metas- que lo gobiernan y que afectan a la vida y relaciones -horizontales y verticales- de sus miembros (Sánchez, 1991).

Mediante una intervención que pretenda un cambio social se buscará alterar la relación entre los elementos o subsistemas básicos del sistema - individuos, grupos, comunidades e instituciones- a través del cambio de las normas, valores, roles, sistemas de comunicación o de distribución del poder de ese sistema. Se trata de un cambio cualitativo y estructural que llevaría implícito un proceso básico de cuestionamiento cultural (Sarason, 1974). Pueden darse cuatro clases diferentes de cambio teniendo en cuenta tanto al individuo como al sistema social: cambio individual, cambio social incremental, cambio social radical y cambio cultural (Katz, 1974).

1.3.5. EMPOWERMENT

El concepto de *empowerment* -potenciación- fue propuesto por Rappaport (1981, 1987), quien lo definió como un proceso por el cual los individuos ganan control sobre sus propias vidas y participación democrática en la vida de su comunidad (Zimmerman y Rappaport, 1988). En su definición Rappaport diferencia dos componentes en el constructo de *empowerment*: (1) la capacidad individual de determinación sobre su

propia vida -autodeterminación personal- y (2) la posibilidad de participación democrática en la vida de la comunidad a que uno pertenece, a través de estructuras sociales como la escuela, la iglesia, el vecindario y otras organizaciones voluntarias -determinación social-.

A medida que el interés por este concepto fue desarrollándose, comenzaron a proliferar diversas definiciones. Entre las que gozan de un mayor consenso encontramos las de Adams (1990) y Powell (1990). Para Adams (1990) la potenciación es el proceso a través del cual, un individuo o grupo adquiere recursos y control que le capacitan para implicarse en actividades o modelos conductuales que en un principio trascendían el ámbito de sus habilidades. Powell (1990) define el *empowerment* como el proceso a través del cual los individuos, grupos y comunidades llegan a tener la capacidad de controlar sus circunstancias y de lograr sus propios objetivos, luchando por la maximización de la calidad de sus vidas. El proceso de potenciación opera desde un punto de vista ecológico en los niveles individual, familiar, grupal, organizacional y de la comunidad y, también, en los diferentes sectores de las vidas de las personas.

A partir de estas tres definiciones, podemos señalar como un elemento esencial la posibilidad de la aplicación del concepto de *empowerment* tanto a individuos como a grupos. Otro aspecto en el que parece emerger un cierto consenso es el hecho de que lo fundamental es el proceso para conseguir poder o control adquiriendo nuevos recursos y competencias. Dinámicamente, la potenciación significaría el proceso de adquisición de habilidades y capacidades de dominio y control. Así pues, la clave para comprender el *empowerment* o potenciación es el proceso. Un individuo o un colectivo, no se potencian simplemente a través de un mayor poder o control sobre su ambiente. La potenciación es consecuencia de las interacciones con el ambiente que ha dado como resultado, una mayor accesibilidad y un mayor control de los recursos. La diferencia no es trivial. Si nos centramos primeramente en aquellos que poseen poder, personal o de otro tipo, corremos el riesgo de soslayar aquellos mecanismos interactivos que conducen a la potenciación. También corremos el riesgo de soslayar a individuos o colectivos que no son "poderosos" si los comparamos con un estándar de vida relativo, pero que están implicados en el proceso de lograr un mayor control sobre sus vidas y en ayudar a otros a conseguirlo.

Según Orford (1992), el *empowerment* o potenciación constituye un recurso social necesario para el bienestar de la persona. Para este autor, son escasos los estudios sobre la posibilidad de que la ausencia relativa de poder, o sensación de poder, pudiera ser indeseable o insano para aquellos que lo experimentan. Orford considera que esta ausencia de poder o "powerlessness" puede darse tanto a nivel individual como colectivo.

A nivel individual, aparece con frecuencia en individuos con proporciones elevadas de distrés psicológico. Ng (1980) apunta la amplia variedad de conceptos solapados utilizados por los psicólogos para describir los sentimientos individuales de control vs. falta de control sobre los eventos: "auto-afirmación" de McDougall; "sensación de dominio" de Maslow; "competencia" de White; "causación personal" de Charms; "locus de control interno vs. externo" de Rotter; "indefensión aprendida" de Seligman; "autoeficacia" de Bandura. Todos estos conceptos son básicamente términos de poder y cada uno de ellos ha servido, a su modo, para identificar los sentimientos de poder personal como un componente central de la psique humana. La mayoría de estos conceptos han unido los sentimientos de poder con la salud psicológica, y los sentimientos de falta de poder con enfermedad mental o distress psicológico.

Por otro lado, investigaciones recientes sobre las personas, grupos o colectividades que carecen de cualquier tipo de ayuda, sugieren que la pérdida de poder puede jugar un rol etiológico en el surgimiento de la depresión y en otras enfermedades mentales. Varios estudios han demostrado que las personas con expectativas asentadas en un locus de control externo, pueden ser más vulnerables a los efectos negativos del estrés psicosocial (ver Gracia, Herrero y Musitu, 1995, para una revisión). Finalmente, también desde la sociología autores como Durkheim (1897/1951) incluyen la falta de poder a nivel colectivo en conceptos tales como alienación o anomia.

A partir de estos planteamientos, debería desarrollarse la investigación respecto de los procesos y efectos de la potenciación - *empowerment*- o la consecución de los accesos y control respecto de los recursos que se necesitan para un mejor bienestar (Zimmerman, 1990b).

Entre los procesos que se han señalado como posibles para alcanzar la potenciación de las personas, se ha sugerido su participación en estructuras intermedias tales como el vecindario, la iglesia, la escuela y las

asociaciones voluntarias (Sánchez, 1991). Estas estructuras sociales se sitúan entre la vida privada de las personas y las megainstituciones despersonalizadas de la vida pública y permitirían vehicular la participación de los individuos en la sociedad. El *empowerment* de los ciudadanos se daría indirectamente a través de su participación activa en estas estructuras intermedias. También Peterson y Stunkard (1989) hacen referencia a estas estructuras y aunque no detallan mecanismos o procesos específicos para alcanzarlo sugieren que un modo de promover la salud sería identificar organizaciones y grupos, tales como escuelas, lugares de trabajo o vecindarios, donde exista un sentimiento de identidad colectiva o común, y donde ésta podría ser usada para incrementar los sentimientos grupales o colectivos de poder, control o dominio.

Por último, resaltar la utilidad que para el desarrollo de una teoría de amplia aplicabilidad dentro de la Psicología Comunitaria y la Intervención Psicosocial ofrece el concepto de *empowerment*. Este concepto, como ya hemos señalado, a diferencia de otros tales como salud mental positiva o competencia -centrados fundamentalmente en la persona-, tiene la ventaja de su utilización tanto para referirnos a individuos como a grupos, organizaciones o comunidades. Esta circunstancia permite su compatibilidad con el acercamiento ecológico, considerado por Rappaport (1987) y otros autores (Trickett, 1984; Kelly y Hess, 1986; Musitu, 1993; Gracia y Musitu, 1993) como esencial en el desarrollo de las citadas disciplinas.

1.3.6. APOYO SOCIAL

El concepto de apoyo social, surge con fuerza en la investigación social y comienza a ser considerado como un importante recurso a potenciar a partir de mediados de la década de los 70, con las aportaciones especialmente decisivas de Cassel (1974), Cobb (1976) y Caplan (1974). Desde ese momento, se produce una proliferación de estudios y definiciones acerca del apoyo social. Entre las numerosas definiciones, encontramos diferencias especialmente respecto a la dimensión del apoyo que aparece explicitada. Citaremos aquí la definición de Lin y Ensel (1989), con frecuencia señalada como definición integradora por recoger aspectos citados en la mayoría de las definiciones (ver Gracia, Herrero y Musitu, 1995, para una revisión). Lin y Ensel definen el apoyo social como el

conjunto de provisiones expresivas o instrumentales -percibidas o recibidas- proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza tanto en situaciones cotidianas como de crisis.

Desde el principio, el apoyo social despertó interés por su relación con la salud y el bienestar. Dentro del desarrollo de las diversas investigaciones, dos son las aproximaciones principales que se han seguido: la perspectiva estructural y la perspectiva funcional. Desde la perspectiva estructural, los estudios se han centrado en el análisis de las condiciones objetivas que rodean el proceso de apoyo, analizando variables tales como el tamaño o la densidad de la red. Desde la perspectiva funcional, el análisis se centra en la función que cumplen esas características para el sujeto estudiándose funciones tales como el apoyo emocional, informacional, de estima, de compañía, material, etc (Cohen y Syme, 1985; Pearlin, 1985; House y Khan, 1985; Barrón et al., 1988; Gracia y Musitu, 1991; Thoits, 1992). Ambas perspectivas no son incompatibles y, de hecho, con frecuencia se plantea su complementariedad en el estudio del apoyo social disponible para un individuo (Cohen y Wills, 1985; Kahn y Antonucci, 1980).

Dentro del estudio del apoyo social, también han merecido atención aspectos tales como la percepción de apoyo (Boyce, 1985), las distintas necesidades de apoyo a lo largo del ciclo vital (Kahn y Antonucci, 1980; Hirsch, 1981), o la relación existente entre características personales y apoyo social, entre otros temas (ver Gracia, Herrero y Musitu, 1995, para una revisión).

Si bien parece existir evidencia de una relación entre salud y bienestar y apoyo social, los mecanismos a través de los cuales se produce dicho efecto así como el sentido del mismo no parecen completamente aclarados. Dos hipótesis han sido planteadas sobre la relación entre apoyo social y salud: la hipótesis "buffer" y la hipótesis de los efectos principales. La hipótesis de los efectos principales mantiene que el apoyo social ejerce un efecto positivo en la salud independientemente del nivel de estrés que experimente una persona, es decir, ejercería su efecto sobre el bienestar tanto en la presencia como en la ausencia de eventos estresantes (Ullah, Banks y Warr, 1985). Por otro lado, la hipótesis "buffer" sugiere que el apoyo social opera disminuyendo los efectos potencialmente negativos del estrés y en consecuencia en la situación de ausencia de estrés el apoyo

social no tendría efecto en la salud. Las dos teorías no son mutuamente excluyentes y ambos efectos podrían estar operando (Berkman, 1985).

El concepto de apoyo social no resulta únicamente interesante para la investigación, sino que también es útil para posibles intervenciones. Las intervenciones basadas en el apoyo social, independientemente de su naturaleza, comparten un conjunto de características distintivas con respecto a otras estrategias de intervención. El objetivo principal en estas intervenciones es la creación de un proceso de interacción con el entorno social que sea capaz de satisfacer las necesidades psicosociales de las personas, optimizando el ajuste entre las necesidades y las provisiones sociales y emocionales que reciben. Sus efectos positivos son resultado no de la interacción directa con un profesional, sino de los recursos que se producen como resultado de la interacción directa con el entorno de la persona (Gottlieb, 1992).

Algunos autores han desarrollado algunas tipologías de las distintas estrategias de intervención que se centran en el apoyo social. Cameron (1990), basándose en un análisis de los modelos "buffer" y de efectos principales del apoyo social, ha desarrollado, en el ámbito de la infancia y la familia, una tipología de intervenciones basadas en el apoyo social. Según Cameron, los efectos positivos del apoyo social son resultado de dos tipos de procesos distintos: a) del incremento de los recursos personales y sociales que permiten a las personas confrontar problemas particulares y sucesos vitales estresantes -efecto "buffer"- y, b) de los sentimientos de afiliación y validación personal que producen relaciones sociales estables y positivas -efecto principal-. En las cinco tipologías de intervención por él propuestas algunas se centran especialmente en un efecto "buffer", mientras otras se centran en los efectos principales.

Por otra parte, Rook y Dooley (1985) han propuesto una tipología de posibles estrategias de intervención basadas en el apoyo social a partir del análisis de tres dimensiones: la población objeto, la estrategia de intervención y el tipo de déficit de apoyo social. En cuanto a la población objeto de la intervención, ésta puede ir dirigida a personas que se encuentran bajo condiciones de estrés o que es probable que sufran cambios vitales importantes -asumiendo un modelo "buffer"- o bien puede dirigirse a la población en general si se asume que la mayoría de las personas se beneficiarán del apoyo social -efecto principal-. Por su parte,

las estrategias de intervención pueden variar en función de que el apoyo social se considere una variable ambiental o individual resultando en consecuencia estrategias de intervención comunitarias o individuales. Finalmente, las intervenciones pueden variar también en función de que se considere la existencia de un déficit de apoyo como resultado de una cantidad insuficiente del mismo, o bien una calidad insuficiente. Con respecto a esta última dimensión los autores señalan también la posibilidad de desarrollar una intervención que pretenda mejoras tanto en cantidad como en calidad de apoyo.

Una tercera tipología basada en los niveles en los que se produce la intervención es la planteada por Gottlieb (1988b), quien basándose en una amplia revisión de la literatura, señala varios niveles de intervención: individual, diádico, grupal, social y comunitario. En general, el objetivo de estas intervenciones es optimizar los recursos psicosociales que las personas intercambian en el contexto de las relaciones con los miembros del grupo social primario. No obstante, esta tipología no implica que las estrategias sean mutuamente excluyentes y la intervención deba reducirse a un único nivel y además, como señala Gottlieb (1988b), un axioma de la teoría de sistemas es que los cambios en un nivel de un sistema u organización compleja crea cambios en otros niveles debido a su interdependencia. En este sentido, intervenciones que tienen lugar en un nivel pueden ejercer efectos en el apoyo expresado en otros niveles.

Desde un nivel grupal, la intervenciones también pueden diferenciarse en función de los recursos de apoyo social que se tratan de optimizar -red social de la persona ya existente- o movilizar -introducción de nuevos vínculos sociales-. No obstante, en ambos casos, son las propiedades del grupo, incluyendo su composición, estructura, normas, liderazgo y otros aspectos de su dinámica, los que determinarán el que los procesos de apoyo se materialicen o fracasen. En general, las intervenciones grupales tienen como objetivo la creación de un sistema de apoyo más robusto y duradero.

En el nivel del sistema social, el objetivo de las intervenciones es la modificación de los contextos físico y cultural en los que las personas se encuentran inmersas. Por ejemplo, alteraciones en las políticas, normas, definiciones de rol, aspectos del entorno físico, así como otras variables macrosistémicas. La escuela puede entenderse como sistema social y, por

tanto, susceptible de modificar determinadas variables estructurales, tales como la introducción de tareas de aprendizaje cooperativo, la redefinición del rol del maestro -no solo como transmisor de conocimientos, sino como importante agente socializador-, etc. Este tipo de intervenciones tienen el inconveniente de requerir lapsos temporales amplios para que los efectos sean visibles y la particular ventaja y atractivo de su contribución potencial en la prevención primaria, al incrementar los recursos disponibles para todos los miembros de un sistema determinado. Un ejemplo de intervención de este tipo, es la desarrollada por Felner y cols. (1982) con el objetivo de incrementar durante el primer año de ingreso en el instituto el apoyo de profesores e iguales, mediante la reorganización del sistema social -redefiniendo el rol de los tutores y manteniendo la homogeneidad de los grupos de clase-.

1.4. TIPOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

Dentro de la intervención psicosocial, cuyas características definitorias hemos señalado con anterioridad, algunos autores han planteado diversas tipologías, en función del tipo de estrategias empleadas, el objetivo perseguido o la mayor o menor participación de los sujetos objeto de la intervención (Bennis, 1961; Touraine, 1978; Max Pages, 1968; Dubost, 1987). Citaremos a continuación algunas de estas tipologías.

Para Rappaport (1977) la intervención puede localizarse en cualquiera de los varios niveles -individual, grupal, organizacional, comunitario, societal- de agregación social, aunque los efectos serían mayores desde los niveles más altos al tener un efecto irradiativo -de "spillover"- sobre los demás. Para que la intervención sea eficaz ha de elegirse, no obstante, el nivel adecuado. Este autor describe estrategias y técnicas agrupadas en los niveles individual, pequeño-grupal, organizacional y comunitario.

1. Estrategias centradas en la persona: la intervención estaría dirigida a eliminar déficits y a aumentar la competencia social y adaptativa del individuo, sin cuestionar el sistema social -por ejemplo, la intervención en crisis o la terapia breve-.

2. Estrategias centradas en el pequeño grupo: los problemas sociales se asume que son causados, no por los individuos, sino por deficiencias relacionales -conflicto o mala comunicación-. Se incluirían en este nivel, por ejemplo, la terapia familiar.

3. Estrategias centradas en la organización: en este caso, las causas de los problemas detectados se considera que residen en la incapacidad de las organizaciones sociales -escuelas, centros de salud- para prestar servicios y transmitir eficazmente valores y normas sociales. La solución, pasa por estrategias de cambio y desarrollo organizacional.

4. Estrategias centradas en las instituciones y la comunidad: se asume que la raíz de los problemas estaría en las instituciones y en la ideología que las rige.

Otra clasificación de las estrategias, en esta ocasión en función de los objetivos o funciones a alcanzar, es la presentada por Sánchez (1988), diferenciando cinco tipos de estrategias.

1. Prestación de servicios: intervención en crisis, terapias breves, etc.

2. Desarrollo de recursos humanos: uso de paraprofesionales, grupos de autoayuda, entrenamiento en competencias, mejora de redes de apoyo, etc.

3. Prevención: en sus variantes primaria -prevención propiamente dicha-, secundaria -tratamiento y organización de servicios con orientaciones preventivas- y terciaria -rehabilitadora y resocializadora-. La educación y la promoción de la salud constituyen estrategias preventivas clásicas.

4. Reconstrucción social y comunitaria: en el uso de estas estrategias se parte de la idea de que la desorganización y desintegración social -disolución de redes de apoyo y grupos sociales primarios- presente en las sociedades industriales y urbanas, es un factor clave en la génesis de problemas psicosociales actuales y que a su vez se ve reflejada en los sentimientos de alienación y desarraigo de los individuos.

5. Cambio social y comunitario: en este nivel se distinguen según Rothman (1974) dos grupos de estrategias: (a) las que pretenden cambiar o

reformular un sistema social existente, y (b) las que intentan crear nuevos sistemas o instituciones sociales.

1.5. LA INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

El contexto escolar, constituye un medio en el que cada vez es mayor la investigación y la intervención psicosocial, hasta tal punto que se habla con propiedad y convencimiento de Psicología Social de la Educación (Ovejero, 1994). Según Marín y Guil (1997), la Psicología Social de la Educación se define como el estudio de las relaciones interpersonales en educación -relaciones entre alumnos, entre alumnos y profesor y entre éstos y el resto de la comunidad educativa-.

No obstante, este interés por los aspectos psicosociales en el marco escolar no es actual (Sangrador, 1989). En los años 30, aparecen ciertos análisis de aspectos psicosociales como el clima social del aula o la relación entre inteligencia y nivel socioeconómico. En los años 40, los psicólogos educativos tratan ya la dinámica grupal del aula, las técnicas de discusión, la sociometría y la influencia de factores sociales en la conducta y el rendimiento de los alumnos. En los años 50, los psicólogos sociales se interesan por variables psicosociales como la percepción social del alumno por el profesor, la observación en el aula o el aprendizaje en grupo (Marín y Guil, 1997). Sin embargo, es a partir de los años 60 y 70 cuando la Psicología Social se aproxima más al ámbito educativo, apareciendo publicaciones de monografías específicas sobre aspectos concretos como la comunicación en el aula, las expectativas, los roles de profesores y alumnos, la interacción en el aula o los estilos docentes (Sangrador, 1989).

Algunas de las razones por las que los estudios en el ámbito escolar han despertado el interés de los investigadores son el atractivo que tiene la temática escolar en los años 70, la posibilidad de crear con cierta facilidad condiciones experimentales que permiten comprobar aspectos teóricos básicos, el estatus relativamente alto que el investigador tiene en estos centros, la facilidad de obtener grandes muestras de sujetos y la consideración de la educación como un problema aplicado crítico para nuestra sociedad (Reboloso, 1987).

Los estudios en este campo, al menos inicialmente, se han caracterizado por considerar el rendimiento académico como la variable más relevante a estudiar y sobre la cual intervenir. Este hecho contrasta con el reconocimiento de que los centros escolares no sólo tienen que alcanzar objetivos de aprendizaje, sino también metas sociales, además de desempeñar un destacado papel como agentes socializadores (Johnson, 1979; Johnson y Johnson, 1983). Esta consideración más amplia acerca de la metas de la escuela aparece también recogida en la legislación española en la reciente Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en que se alude específicamente a la necesidad de tener en consideración no sólo el aprendizaje de hechos, conceptos, principios y procedimientos, sino también la adquisición de valores y actitudes, especificados en objetivos tales como la autonomía, la madurez personal, la relación social, la cooperación o la preocupación social.

Junto con el énfasis en los aspectos relativos al rendimiento, las investigaciones en este área se han caracterizado con frecuencia por una excesiva focalización en aspectos específicos, sesgando de este modo una parte significativa de la realidad psicosocial (Sangrador, 1989). Así, se ha olvidado la consideración de la influencia de sistemas más amplios en las interacciones en el aula, así como las relaciones con otros sistemas como, por ejemplo, el familiar. Tanto las interacciones desde el punto de vista formal, cuyo objetivo es alcanzar los fines oficiales de la institución, como aquellas que surgen desde un punto de vista informal y son establecidas entre los individuos de un modo espontáneo están íntimamente relacionadas (Schmuck, 1980). Al mismo tiempo, el contexto social y las normas, metas y expectativas de la organización escolar están mediando en esa relación (Johnson, 1972; Moos y David, 1981).

Igualmente, debería tenerse presente que las líneas de investigación y las intervenciones deben complementarse, en el sentido de que una línea de investigación que haya demostrado resultados positivos debería considerarse al plantear una intervención, mientras que una intervención que no se apoye en una base teórica no supondrá aportaciones relevantes (Reboloso, 1987). Ambas están llamadas a complementarse, aunque en las circunstancias presentes tiendan a mantenerse bastante separadas.

Además de las características previamente señaladas, encontramos que las intervenciones en el ámbito educativo presentan variaciones

respecto de su nivel de aplicación. Así, constatamos la existencia de intervenciones en los niveles individual, grupal, organizacional o comunitario. Entre las intervenciones en el nivel individual destacan las centradas en el tratamiento de problemas de conducta o problemas disciplinares de algunos alumnos. Este tipo de intervención predominó en el primer momento de creación de los equipos psicopedagógicos comarcales en nuestro país -durante los años 80-. Estos equipos o departamentos de orientación tuvieron atribuidas una serie de funciones bastante heterogéneas, lo cual unido a la carencia de un modelo claro con respecto a su trabajo desembocó en una práctica dirigida principalmente a dar respuesta a demandas concretas sin más reflexión (Rus, 1995). Estas demandas, que en un principio eran de orientación vocacional y de educación especial, han ido diversificándose hacia aspectos relativos a la orientación escolar y personal y al asesoramiento del profesorado. No obstante, según Rus (1995), el modelo que se practica se centra todavía de manera primordial en el alumno, algo en el profesor, muy poco en el grupo de alumnos, la familia y el equipo de profesores y nada en las asociaciones y escuelas de padres y el barrio. Y a pesar de que la prevención, el desarrollo y la intervención social deberían ser los conceptos fundamentales de la orientación educativa y del trabajo de los equipos psicopedagógicos, todavía se plantean principalmente objetivos terapéuticos y en alguna medida preventivos, sin ir mucho más lejos (Rus, 1994; 1995).

Finalmente, y con respecto a las panorámicas generales de las intervenciones psicosociales en el ámbito escolar, cabe señalar que si bien la consecución de las metas socioafectivas dentro de la educación formal se recoge en el ámbito legal, en la práctica cotidiana los profesores/as manifiestan una carencia de instrumentos que faciliten esta labor. No obstante, han aparecido recientemente en nuestro contexto cultural algunos programas cuyo objetivo es lograr esos fines, así como ciertas experiencias de intervención centradas en la potenciación de las relaciones entre la escuela y la familia. Asimismo, encontramos en los últimos años una proliferación de libros, dirigidos a padres y a educadores, acerca de la autoestima y que en ocasiones recogen también algunas sugerencias y actividades susceptibles de su desarrollo tanto en el ámbito escolar como en el familiar con la finalidad de potenciar ese recurso en los niños. Sin pretender ser exhaustivos, comenzaremos comentando algunos de estos libros.

Entre los libros en castellano probablemente más conocidos, o al menos con mayor frecuencia citados, y que se centran en esta temática se encuentran los de Rodríguez, Pellicer y Dominguez (1988), Alcántara (1990) y Machargo (1991). En los dos últimos, las actividades propuestas se plantean acompañadas de un marco teórico previo. Alcántara (1990) considera la autoestima como una actitud hacia uno mismo que incluye tres componentes: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Las estrategias y prácticas que se proponen se agrupan en función del componente específico de la autoestima que desarrollan. Por su parte, Machargo (1991) realiza un amplio recorrido teórico por el autoconcepto e incluye un programa de intervención y unos ejercicios concretos para su realización en los medios educativos. Este autor considera que los ejercicios deberían adaptarse por el profesor a las circunstancias ambientales concretas y a las características psicológicas de los alumnos. Asimismo, se deberían entender dentro de un estilo educativo que permita la creación de un clima de aceptación y confianza. En el texto de Rodríguez, Pellicer y Dominguez (1988) el planteamiento es eminentemente práctico, incluyéndose actividades relacionadas con el autoconocimiento, la identificación de necesidades y motivaciones, la observación y reflexión sobre aspectos positivos, la autoaceptación, la asertividad, los valores y las relaciones interpersonales.

Otro libro de interés es el de Villa y Auzmendi (1992), centrado en la medición del autoconcepto y en el cual los autores presentan y evalúan un instrumento de medida del autoconcepto en niños de 5 y 6 años -el PAI (Percepción del Autoconcepto Infantil)-. En este texto se recogen algunas de las 100 actividades propuestas por Canfield y Wells (1976), autores que realizaron una de las más exhaustivas revisiones sobre actividades para la potenciación de la autoestima. Tanto en el libro de Villa y Auzmendi (1992) como en el Amador (1995) se presenta un análisis teórico previo sobre la importancia, formación y componentes de la autoestima, para incluir en su parte final algunas actividades.

En los libros que enfocan la temática de la autoestima es habitual encontrar sugerencias acerca de qué estilos educativos se relacionan con un autoconcepto positivo. En los textos de Bonet (1994) y de Clemes y Bean (1993) encontramos sugerencias en este sentido. Por otro lado, cabe también señalar que algunos de los textos se dirigen directamente a los niños y adolescentes (Palmer y Alberti, 1992; Kaufman y Raphael, 1995).

Así, por ejemplo, Kaufman y Raphael (1995) dirigen su libro tanto a padres y profesores como a niños entre 8 y 14 años, planteando al niño reflexiones y actividades en relación con el propio conocimiento, la responsabilidad, la elección de metas personales y las estrategias para superar las dificultades.

De especial utilidad pueden resultar también las 68 técnicas propuestas por Gómez, Mir y Serrats (1991) para lograr un clima favorable en el aula. Aunque las autoras dedican especial atención a la importancia de un clima favorable en relación con la disminución de los problemas de disciplina en el aula, también se recoge la relevancia que la creación de dicho clima tiene en la mejora de las relaciones entre los alumnos y entre alumnos y profesor. Este último elemento tendrá repercusión a su vez en el autoconcepto de los alumnos/as. Las técnicas se presentan agrupadas según las edades de los niños en cuatro bloques. Un primer bloque presenta 11 ejercicios y 4 cuentos para posterior reflexión adecuados a niños de 4 a 7 años. El segundo bloque incluye 20 ejercicios y 4 cuentos adaptados a niños de 7 a 10 años. El tercer bloque contiene 13 ejercicios y 4 cuentos para niños de 10 a 12 años. Finalmente, el cuarto bloque, presenta 24 ejercicios y 4 ejercicios de reflexión -leyendas- para adolescentes de 12 a 16 años.

1.5.1. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA CON OBJETIVOS SOCIOAFECTIVOS

Se han desarrollado programas de intervención en las aulas con finalidades relacionadas con la adquisición por parte de los alumnos/as de una mayor conciencia de sí mismos, la intensificación de las relaciones con sus iguales, el reconocimiento de sus capacidades, el desarrollo de la tolerancia, la resolución de conflictos y el aprendizaje en la toma de decisiones. A continuación expondremos algunos de estos programas, cuya efectividad no ha sido evaluada en todas las ocasiones. En esta exposición presentamos los datos de evaluación de aquellos programas de los que se dispone. Asimismo, existe una amplia variedad dentro de estos programas, puesto que algunos de ellos plantean a los alumnos actividades directamente relacionadas con el autoconcepto o los valores, mientras que otros se centran más en las relaciones entre los alumnos o en las relaciones entre alumnos y profesor.

Schulman, Ford y Busk (1973) desarrollaron un programa, "*A Classroom program to improve self-concept*", dirigido directamente a los adolescentes y que incluía el uso de proyecciones, redacciones, discusiones y realización de trabajos con el fin de que los alumnos fueran conscientes de su autoconcepto y de cómo éste se encuentra vinculado con las relaciones con los demás y el rendimiento escolar. En su implementación, los profesores fueron previamente instruidos y recibieron todo el material necesario. La duración del programa fue de 6 semanas y los profesores valoraron muy positivamente la experiencia.

El programa propuesto por Machargo (1991) para el desarrollo y la mejora del autoconcepto también se dirige a niños y adolescentes, pero no propone una acción directa sobre el autoconcepto, sino sobre unos aspectos que considera que tienen una íntima relación con el mismo - habilidad de solución de problemas, estilo atribucional, habilidades para la comunicación con los demás, autocontrol, lenguaje autodirigido, imagen corporal y fijación de metas personales-. Se plantea así la creación de las condiciones personales y sociales que permitan e impulsen la mejora de la autoestima. Siguiendo las ideas de Pope, McHale y Craighead (1988), considera que previamente a la intervención resulta conveniente un análisis y valoración del nivel de autoestima de los alumnos/as. Recientemente, Machargo (1996, 1997) ha desarrollado con mayor amplitud estas recomendaciones generales, elaborando dos programas más detallados para la potenciación de la autoestima. El primero de estos programas, denominado P.A.D.A. -*Programa de Actividades para el Desarrollo de la Autoestima*- (Machargo, 1996) se dirige a niños/as de 9/10 años a 12/13 años. El programa consta de 5 bloques, cada uno de los cuales se centra en uno de los aspectos concretos que el autor considera íntimamente relacionados con la autoestima -"sentido de la propia identidad", "seguridad y pertenencia", "autonomía y responsabilidad", "lenguaje autodirigido, autocontrol y atribución causal" y "competencia y solución de problemas"-. En el programa se plantean 61 actividades, que recogen casos, situaciones y experiencias de la vida familiar, escolar y social para su discusión en clase. El programa es aplicado por el profesor, quien debe valorar en función de las circunstancias de sus alumnos aquellas actividades más convenientes en cada momento. La efectividad del programa, según Machargo (1996), requiere de un clima favorable y una actitud y conducta positivas por parte del profesor. El segundo de los programas -P.A.D.A.-2- (Machargo, 1997) es similar al anterior, recoge 54

actividades agrupadas en 9 bloques y se dirige en este caso a alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato.

Desde principios de los 80, el grupo de trabajo de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna viene desarrollando varios programas instruccionales para su implementación en el ámbito educativo. Entre los programas desarrollados se encuentran el PIE (*Programa Instruccional-Emotivo*) de Hernández y Jiménez (1983), el PIECAP (*Programa Instruccional-Emotivo para el Crecimiento y la Autorrealización Personal: Aprendiendo a Realizarnos*) de Hernández y Aciego de Mendoza (1990) y el PIELE (*Programa Instruccional -Emotivo para la Educación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a vivir*), de Hernández y García (1992). La orientación de los programas es cognitivo-motivacional y su desarrollo se realiza en situaciones de enseñanza-aprendizaje, utilizando estrategias psicopedagógicas. Los procedimientos instruccionales utilizados incluyen presentación, estructuración y elaboración de información, trabajos de grupo, dramatizaciones y explicitaciones de los propios compromisos de cambio.

En un primer momento, los programas instruccionales fueron dirigidos a pequeños grupos de alumnos con problemas (PIE, Hernández y Jiménez, 1983), donde se obtuvieron mejoras significativas en adaptación personal y social. Posteriormente, se incrementó el poder de alcance de los programas, aplicándolos a toda la clase y utilizando material escrito (PIELE, García, 1987; Hernández y García, 1992). Finalmente, se adaptaron los programas a los profesores, proporcionándoles estrategias para su aplicación en la dinámica de clase (PIELE-PA, Hernández, 1989; Hernández y Santana, 1988; Hernández, García y Aciego de Mendoza, 1989). Los resultados mostraron que no sólo se logran mejoras en la salud mental de los alumnos, sino también en el ajuste personal y eficacia docente de los profesores (Hernández, Aciego de Mendoza y Domínguez, 1994).

El objetivo general del PIECAP es la mejora de la adaptación personal, escolar, social y familiar de los alumnos. La eficacia del programa, así como la valoración que los alumnos hacían del mismo fue analizada en doce situaciones experimentales distintas en diferentes centros de Ciclo Superior de EGB y de Bachillerato, trabajando en dinámicas de grupo las seis unidades de que consta el programa. Las seis

unidades tratan aspectos tales como la necesidad de un proyecto personal, la mejora de la relación afectiva y sexual, la satisfacción con el trabajo, el disfrute en el ocio, la preocupación social y los peligros de la evasión, especialmente el de la drogodependencia. Los resultados muestran mejoras estadísticamente significativas en los niveles de adaptación de los alumnos y una alta valoración de la experiencia por el alumnado participante (Hernández, Aciego de Mendoza y Domínguez, 1994).

Por su parte, el PIELLE plantea como objetivo principal el desarrollo socioafectivo de los niños y jóvenes. Pretende potenciar el ajuste y socialización personal a través del autoconcepto positivo, la capacidad de tolerancia y superación de los problemas, así como el desarrollo social a través de la comprensión, la comunicación y la colaboración con los demás. El programa consta de 13 unidades divididas en secciones que se corresponden con subobjetivos específicos y se plantea de forma flexible permitiendo su adaptación a las circunstancias concretas en las que se aplica. Aunque en el manual -publicado en TEA- se especifican las normas de aplicación, los autores consideran que para conseguir la efectividad del programa es necesario que se entienda bien y se asuma la "filosofía" del programa, creando un clima favorable y manteniendo la motivación. Los autores señalan que las investigaciones realizadas para comprobar la efectividad del programa muestran mejoras en la adaptación escolar y social, siendo superior la eficacia si el programa lo administra el profesor (Hernández y García, 1992).

Otro programa de intervención para el desarrollo personal y social de los alumnos es el presentado por Martínez Clares (1994). Este programa de mejora de actitudes hacia la escuela y hacia sí mismo -PATSS-, está estructurado para que el profesor/a o tutor/a sea quien lo ponga en práctica, recomendándose que se haga en colaboración y con el asesoramiento del orientador/a del centro. El número de sesiones es determinado por el profesor, según las necesidades del grupo y el tiempo del que se disponga. Propone una valoración previa del nivel de autoestima de los participantes, al igual que Machargo (1991) y Pope, McHale y Graighead (1988). El programa tiene una finalidad preventiva y de desarrollo, pues se dirige a todos los alumnos/as, y no sólo a aquellos que presentan handicaps o dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en su desarrollo personal y social

El programa PATSS plantea 39 actividades agrupadas en 4 apartados o núcleos temáticos. El primer bloque, "aprendiendo a conocer a los otros", se centra en la creación de un clima de confianza, empatía y un sentimiento de comunidad entre los estudiantes. El segundo, "aprendiendo a conocerte", presenta estrategias para el desarrollo de la autoconciencia mediante la reflexión sobre las emociones, los sentimientos y los valores. El tercero, "aprendiendo a parecerte a ti mismo", enfoca el desarrollo de actitudes positivas hacia sí mismo y de técnicas de autocontrol a través de visualizaciones y autoafirmaciones. Finalmente, el cuarto bloque, "listos para el futuro", se centra en el establecimiento de metas, la toma de decisiones, la solución de problemas, la resolución de conflictos, el manejo de la presión de los iguales, el trato con la autoridad, el liderazgo y la responsabilidad. Este programa se plantea para su desarrollo en grupos y se aconseja su implementación dentro del currículum o en la tutoría, realizándolo los propios profesores a los cuales se aconseja un conocimiento previo acerca del autoconcepto y la autoestima.

El programa *Affective Self-Esteem: Lesson Plans for Affective Education* (Kreff, 1993) está diseñado para su aplicación en centros educativos de enseñanza secundaria, considerando que las lecciones son apropiadas para adolescentes. En el programa se plantea la potenciación de la autoestima a través del manejo de emociones tales como la ira, el miedo, el dolor y la culpa. Consta de 21 lecciones, en cada una de las cuales se plantean unos objetivos, materiales, contenidos, actividades y tabla resumen. Este programa está diseñado para su utilización por el profesor/a con sus alumnos.

Un interesante programa es el "*Peer Power*" (*POWER: P=peer; O=ownership; W=wealth; E=empowerment; R=responsibility*) de Tindall (1994), cuyo objetivo es la formación de preadolescentes y adolescentes como voluntarios o paraprofesionales en su escuela o barrio, ayudando a otros iguales en asuntos sociales, educacionales, emocionales y/o vocacionales. El programa de entrenamiento se realiza en grupos de máximo doce personas y consta de dos partes. En la primera parte, los adolescentes aprenden acerca de sí mismos y se entrenan en ciertas habilidades consideradas básicas: habilidad de escuchar, de resumir, de preguntar, empatía, parafrasear, autenticidad, asertividad, confrontación y solución de problemas. En la segunda parte del programa, se centran en algún tema

específico en el cual luego se integrarán como voluntarios. Estos adolescentes, previamente entrenados, se convierten de este modo en una fuente de apoyo para sus iguales. La importancia de la relación con otras personas para la mejora de la autoestima es también recogida por Twerski (1996). Twerski expone algunos ejemplos de funcionamiento del grupo como elemento de ayuda para la mejora de la autoestima y la superación de problemas personales relacionados con la baja autoestima en adultos. La posibilidad de la potenciación de la autoestima en adultos mediante dinámica de grupos se ha planteado igualmente por Ruiz de Arana (1997).

En el programa de intervención para favorecer la integración social y escolar de alumnos pertenecientes a minorías étnicas *-Educación y Desarrollo de la Tolerancia-*, Díaz-Aguado (1994) introduce como componentes esenciales de su programa el aprendizaje cooperativo, la discusión y representación en grupo de conflictos étnicos y el aprendizaje significativo. Con este tercer componente se pretende disminuir la discrepancia que existe para los alumnos pertenecientes a minorías étnicas entre las actividades escolares y las actividades familiares. La efectividad del programa fue evaluada en aulas de 2º y 5º curso. El programa fue aplicado por los propios profesores, los cuales recibieron un formación previa en los componentes esenciales que integran el programa. En cuanto a la evaluación del programa, los resultados mostraron efectos positivos en la reducción de los prejuicios étnicos en ambos cursos, además de producirse también una mejora en las relaciones interpersonales, la motivación hacia el aprendizaje, las relaciones con el profesor y el autoconcepto de los alumnos

Los programas de intervención dentro del ámbito escolar de García Bacete (1989) y García Alverola (1991) son claros antecedentes del programa de intervención que presentamos en este trabajo. García Bacete (1989) llevó a cabo una intervención con niños de 5º a 8º de EGB con la finalidad de mejorar el ajuste escolar de niños rechazados por sus iguales. La intervención, basada en el modelo ecológico, incorporó a los padres de los alumnos rechazados por sus iguales, a los profesores y a todos los alumnos del aula como elementos de la intervención (García, Musitu y García, 1991).

Los padres de los alumnos rechazados sociométricamente asistieron a un seminario sobre aspectos educativos, estilos parentales y autoestima. Los profesores, previamente entrenados, introdujeron en la dinámica del aula tareas de aprendizaje cooperativo. Estas tareas y el tipo de organización en el aula que implican se relacionan con el rendimiento académico, la motivación escolar, la autoestima, el ajuste social y la integración de los alumnos (Ovejero, 1990). Los niños populares sociométricamente fueron entrenados en habilidades sociales con el fin de facilitar la integración social de los niños rechazados al actuar como moderadores, motivadores y modelos en las tareas de aprendizaje cooperativo. La evaluación de la intervención mostró la existencia de efectos positivos en los niños rechazados. Estos niños recibían al finalizar la intervención más elecciones y menos rechazos que previamente, manifestaban menor ansiedad, concedían mayor importancia a las tareas académicas bien hechas, percibían un menor grado de conflictividad en sus familias y eran percibidos por sus profesores como más aceptados por sus iguales y con una mejor adaptación.

García Alverola (1991) y Musitu y cols. (1993) realizaron un programa de intervención con niños de 11 a 14 años. El objetivo de la intervención era la integración social de niños rechazados por sus iguales y para su consecución se trabajó con alumnos, profesores y padres. La intervención consistió en el entrenamiento en habilidades sociales de los niños rechazados por sus iguales, el entrenamiento de los niños populares entre sus iguales en tareas cooperativas y la implementación de los profesores de tareas de aprendizaje cooperativo en sus aulas. Los padres de todos los alumnos fueron informados de la intervención y se realizó con ellos un "Seminario de Padres" con la finalidad de modificar sus actitudes con respecto a la escuela y sus hijos, dotándoles de recursos educativos e instruccionales. El análisis de los resultados de esta intervención muestra una mejora en el nivel de afiliación de los alumnos y en la percepción de ayuda por parte del profesor, junto con una disminución en el número de rechazos y una mejora en el rendimiento escolar y autoestima social de los alumnos.

Algunas intervenciones se han dirigido específicamente a los profesores, existiendo programas para la mejora de su autoconcepto (Felker, Stanwick y Kay, 1973) y para su entrenamiento en la creación de un clima potenciador en el aula. En este sentido, Ovejero (1994) considera

que la formación del profesorado en aspectos psicosociales debería incorporarse en los planes de estudio de Magisterio, así como en los cursos de formación permanente. Puesto que las relaciones entre profesores y alumnos se consideran responsables en gran medida del rendimiento y comportamiento adecuados de los alumnos, se han planteado intervenciones focalizadas en la mejora de estas relaciones (Freixas y Román, 1991). Sánchez y Román (1993) realizaron una intervención con niños de 7 a 11 años con la finalidad de disminuir las conductas disruptivas en el aula y mejorar el rendimiento y la integración social de los alumnos/as trabajando de forma directa las relaciones de la maestra con sus alumnos. Los resultados positivos de esta intervención avalan el planteamiento de Sánchez y Román (1993) respecto de la relevancia de desarrollar intervenciones que se centren en las interacciones más que hacerlo únicamente en la resolución de problemas, alteraciones o déficits individuales. La consideración de la calidad de las interacciones como un elemento clave en el éxito del proceso educativo fundamenta también la intervención realizada por Freixas y Román (1993). Esta intervención se realizó para mejorar las relaciones profesores-alumnos, profesores-profesores y profesores-padres desde un enfoque transaccional y consiguió mejorar especialmente las relaciones entre profesores.

1.5.2. RELACIONES FAMILIA-ESCUELA

Dentro de las intervenciones psicosociales desarrolladas en el marco escolar un apartado especial merecen aquellas actuaciones cuyo objetivo es mejorar la relación entre familia y escuela. La importancia de esta relación es planteada por Bronfenbrenner (1979), quien la considera como una relación entre microsistemas que afectan al desarrollo del individuo. Sin embargo, en relación con los estudios que relacionan familia y centro escolar, Bronfenbrenner (1986) apunta, con matices de crítica, la tendencia a realizarlos en una sola dirección, sin tener en cuenta el efecto de "feedback" de toda relación. Considera que, en general, los estudios se centran en analizar la influencia de la familia en el rendimiento escolar de los niños y en su comportamiento social en el centro escolar, pero pocos se detienen a examinar la influencia que el centro escolar ejerce en la conducta de padres e hijos en el seno familiar. La familia y la escuela son dos contextos particularmente relevantes para niños y adolescentes; el

hogar y la escuela se superponen afectando al niño lo que ocurre en uno u otro sistema (García, 1994).

Considerando las relaciones entre escuela y familia, encontramos abundantes estudios empíricos que señalan los efectos positivos de la implicación de los padres en la educación formal de sus hijos (Fish, 1990; Sheridan y Kratochwill, 1992, García, 1994). La participación activa de los padres en la escuela tiene efectos positivos en el rendimiento académico, las habilidades sociales, la autoestima, el menor absentismo, los hábitos de estudio y las actitudes positivas hacia la escuela de los niños (Epstein, 1985; Henderson, 1987). Tiene además efectos positivos en los padres, al mejorar sus actitudes hacia la escuela, el profesorado y hacia sí mismos y al percibir una mayor satisfacción en las relaciones con sus hijos (Becher, 1986). Asimismo, los efectos se producen también en los profesores, quienes perciben una mayor competencia en sus actividades y un mayor compromiso con el curriculum y el niño (Becher, 1986). Cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro escolar mejora su calidad educativa (Martínez, 1992; 1995). Por tanto, de la cooperación entre estas dos instituciones se derivan consecuencias positivas tanto para los alumnos como para los padres, los profesores, el centro escolar y la comunidad (Gordon, 1978; Leler, 1983; Henderson, 1987; Dauber y Epstein, 1989; Keith y Keith, 1993; Ruestow, 1993).

Por otra parte, se ha constatado que, en general, tanto padres como hijos conceden un gran valor a la educación formal como consecuencia del valor social que ésta ha adquirido en la sociedad industrial (Martínez, 1994a; 1996a). Esta importancia se manifiesta en el considerable interés de los padres por los aspectos relacionados con la educación formal de sus hijos, especialmente por las calificaciones escolares. Con frecuencia, los padres demandan ayuda para poder implicarse de un modo eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (Martínez, 1994b).

El efecto que los padres ejercen en la educación formal de sus hijos se manifiesta a través de dos vías: sus actuaciones en el seno familiar y su participación activa en el centro escolar (Martínez, 1996a).

En primer lugar, con respecto al estudio de la influencia de los padres y del ambiente familiar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los hijos y en su rendimiento escolar, los análisis se han

realizado en función de tres dimensiones: la dimensión estructural, la evaluativa-actitudinal y la procesual. Desde la dimensión estructural se evalúan variables tales como el número de hijos, el nivel de estudios de los padres o el tamaño familiar y se han analizado aspectos como las asociaciones entre clase social y rendimiento académico (Pérez, 1981). Desde la dimensión evaluativa-actitudinal se investigan las actitudes, percepciones y expectativas que sostienen los sujetos en el contexto familiar, concretamente el valor que los padres conceden a la educación (Edgar, 1975; Marjoribanks, 1988a; Martínez, 1991) y la percepción que tienen los hijos sobre el valor que sus padres conceden a la educación (Marjoribanks, 1985, 1988b; Martínez, 1991). Por su parte, la dimensión procesual se centra en las acciones que realizan los padres con respecto a sus hijos. Dentro de la dimensión procesual, algunas variables identificadas que tienen una asociación significativa con el logro escolar de los niños son un ambiente en el cual se valora la lectura y los padres animan a los niños a leer comprándoles libros, valoran a sus hijos y creen en sus capacidades mostrándoles esta confianza, se interesan por su trabajo escolar y les animan cuando tienen dificultades (Martínez y Corral, 1991). Para Keeves (1974) ésta última es la dimensión que influye más directamente y con más fuerza en el proceso educativo de los hijos.

En segundo lugar, se sitúan los estudios sobre los efectos de la participación de los padres en el centro escolar -ya sea una participación informal o formal a través de Asociaciones de Padres o Consejos Escolares- sobre el rendimiento de los hijos y sobre la mejora de las relaciones familia-escuela. Desde esta aproximación, la investigación se ha desarrollado mediante la implementación de programas para promover las relaciones positivas entre padres y profesores (Gordon, 1978; Leler, 1983; Becher, 1986; Philips, Smith y Witte, 1985; Dauber y Epstein, 1989). Esta relación, como hemos planteado previamente, resulta importante para la formación integral del alumno, controlar y prevenir el fracaso escolar, mejorar actitudes hacia el sistema educativo, incrementar el rendimiento académico y mejorar la eficacia de los centros escolares. La implicación de los padres en el centro cuando los hijos están en la edad preescolar y en los primeros años de escolarización produce efectos altamente beneficiosos, no sólo a nivel académico, sino también a nivel intelectual y actitudinal (Lazar y Darlington, 1978; Becher, 1984).

Si bien los efectos positivos de la relación entre familia y escuela son ampliamente aceptados, existen dos aspectos que generan divergencias: en primer lugar, la existencia de diferentes niveles de relación y, en segundo lugar, las dificultades y barreras que surgen al plantear la potenciación de la relación entre escuela y familia.

En cuanto a la implicación de la familia en la escuela, ésta puede realizarse a varios niveles (Epstein, 1987): (1) aportación de ayuda a la familia desde la escuela para cumplir sus obligaciones educativas básicas; (2) comunicación entre la escuela y la familia desde lo meramente informativo respecto de programas escolares y progresos del niño; (3) colaboración de los padres en actividades del centro, tales como reuniones o participación en eventos sociales; (4) implicación de los padres en actividades de aprendizaje con sus hijos en casa; (5) implicación de los padres en la administración y gobierno escolar, participando en la toma de decisiones; y (6) colaboración e intercambio entre la escuela y otras organizaciones, agencias e instituciones de la comunidad.

Con respecto a los diferentes niveles de relación entre la escuela y la familia, parece fundamental dar el paso que va desde la mera comunicación a la plena colaboración (Macbeth y Ravn, 1994). En este sentido, Widlake (1986) considera que las relaciones entre padres y profesores han recorrido recientemente tres estadios, que suponen un avance cada vez mayor en la idea de la importancia de unas relaciones de colaboración, y no meramente de comunicación. En el primero de los estadios se asume un *modelo compensatorio* desde el cual se espera que la escuela compense las desventajas del medio familiar, sin establecer relación con la familia. En el segundo, centrado en un *modelo de comunicación*, se reconoce el papel de los padres y se espera que las acciones en el hogar apoyen a la escuela si se incrementa el nivel de comunicación entre ambos agentes. Finalmente, el tercer modelo, el *modelo participativo*, va más allá de una buena comunicación y reconoce que tanto padres como profesores tienen contribuciones que hacer a la educación del niño, pero es necesaria una cooperación entre las acciones en el hogar y en la escuela. La colaboración implica una relación de trabajo que se caracteriza por compartir un sentido propositivo, una meta, la existencia de un respeto mutuo y la disponibilidad de negociar. Implica compartir la información, responsabilidad, habilidades y toma de decisiones. No obstante, en ocasiones los recursos y necesidades de los padres en relación

con su participación en la escuela pueden variar (García, 1994). Algunos modelos como el de Hornby (1990) plantean diferentes niveles de colaboración en función de estas diferencias.

Sin embargo, en España y a pesar de su consideración en la LOGSE, la participación es en la actualidad meramente informativa, observándose una ausencia de recomendaciones acerca de cómo posibilitar y potenciar la participación de los padres (García, 1993; Martínez, 1996b). Las asociaciones de padres en la escuela y la participación de los padres en los Consejos Escolares son todavía las principales actividades que los padres ejecutan en el contexto escolar. Estas son áreas importantes de implicación, pero no representan siempre una relación real y amistosa. Algunas escuelas han sido capaces de desarrollar relaciones reales en algunas áreas, pero muchas otras han fracasado en hacerlo. En un sentido amplio, tanto los padres como los profesores están mayoritariamente de acuerdo en calificar la participación de los padres en el proceso educativo como aceptable. Sin embargo, educadores y padres tienen puntos de vista diferentes acerca de ciertos aspectos de la participación de estos últimos.

Los educadores parecen apoyar vías más tradicionales de participación de los padres, recibiendo información desde la escuela, apoyando o tomando parte en actividades escolares diseñadas y preparadas por el personal escolar y ayudando a sus hijos en la realización de sus deberes escolares. Por su parte, los padres, en muchas ocasiones, consideran que algunas de las funciones ejercidas por la escuela les corresponden a ellos. Buscan servicios directos y apoyos y rechazan aquella intervención de la escuela que suponga intrusión en asuntos familiares. Asimismo, muestran cada vez mayor interés por participar en tareas de gestión de la escuela.

Las dificultades o barreras en esta relación pueden agruparse en cuatro grandes bloques (Fish, 1990; García, 1994; Johnson y Davies, 1996):

1. Barreras filosóficas: creencias tradicionales que consideran la toma de decisiones en cuestiones educativas-escolares como competencia exclusiva del personal escolar.

2. Barreras actitudinales: las relaciones padres-profesores generalmente se han descrito como competitivas y conflictivas, debido a cuestiones tales como la territorialidad, la confianza de cada colectivo en

su propia competencia o el uso por parte de los profesores de un lenguaje no familiar para los padres (Lightfoot, 1978; Power, 1985). En este sentido, la participación de los padres decrece cada año de escolaridad de sus hijos, como si cada vez se sintieran menos competentes (Hansen, 1986).

3. Dificultades derivadas de problemas lógicos tales como la falta de tiempo y los problemas de programación.

4. Dificultades derivadas de habilidades deficientes: los profesores informan que la comunicación con los padres es una fuente de ansiedad como consecuencia de la falta de conocimiento y/o habilidad en técnicas de comunicación efectivas (Bensky et al., 1986; Jensen y Potter, 1990).

En ocasiones, a estas dificultades cabría añadir el recuerdo por parte de algunos padres de sus experiencias negativas en la infancia escolar, el sentimiento de inferioridad de padres de clases sociales deprimidas frente a los profesores, la consideración de la cooperación como algo extracurricular y la carencia de formación e información por parte de muchos padres (Martínez, 1995).

No obstante, y a pesar de las dificultades, encontramos cada vez más intervenciones psicosociales centradas en la potenciación de la relación entre familia y escuela. Davies y Johnson (1996) recogen varias experiencias en este sentido realizadas en Portugal, España, República Checa, Australia y Chile desde el enfoque metodológico de la investigación-acción. Estas experiencias se encuentran integradas dentro de un proyecto internacional de investigación educativa denominado "League of Schools Reaching Out", promovido por el Institute for Responsive Education (IRE) y el Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. En todos estos estudios se constató la existencia de fronteras -o barreras- entre los profesores y los padres; entre las recomendaciones políticas de los distintos países y la realidad escolar; y, entre la investigación y la práctica. En España, Martínez (1996b; 1997) evaluó las necesidades de cooperación en una comunidad escolar. En su estudio se detectó la necesidad de contactos más informales, de mayor comunicación entre profesores y padres, así como de centrar la comunicación con los padres en los aspectos positivos de los niños. Los alumnos, por su parte, manifestaron como necesidad la mayor preocupación del profesor por sus circunstancias personales y menos por su rendimiento, y el mayor contacto entre padres y profesores.

1.5.3. PROGRAMA "GALATEA"

El programa "Galatea" es el programa para la potenciación de la autoestima a través de la interacción con los iguales que presentamos y evaluamos en este trabajo. El nombre del programa, Galatea, deriva del mito de Pygmalión queriendo con ello resaltar la importancia de los "otros significativos" en el desarrollo del autoconcepto y autoestima del sujeto. Galatea es el nombre que Pygmalión dio a la estatua que convirtió en mujer con su deseo y comportamiento hacia ella.

Aunque la descripción exhaustiva del programa explicitando sus objetivos, contenidos, unidades y actividades se detallará con posterioridad, comentamos en este apartado la incorporación en el programa de muchas de las sugerencias enfatizadas en los programas para la potenciación de la autoestima que hemos descrito con anterioridad. También resultaron de utilidad en la elaboración de las actividades concretas del programa las estrategias y prácticas susceptibles de aplicación en el ámbito educativo sugeridas por los autores de libros comentados previamente (Rodríguez, Pellicer y Dominguez, 1988; Alcántara, 1990; Gómez, Mir y Serrats, 1991, por ejemplo).

La importancia de los iguales en el desarrollo psicosocial y la potenciación de la autoestima es un aspecto clave del programa "Galatea". Esta idea es también recogida por García Bacete (1989), García Alverola (1991), Tindall (1994), Twerski (1996) y Ruiz de Arana (1997). Asimismo, y al igual que García Bacete (1989) y García Alverola (1991), se incorporan en el programa de intervención tareas de aprendizaje cooperativo. Este tipo de actividades enfatizan la cooperación frente a la competitividad e individualidad como modo de estructurar las relaciones entre los iguales dentro del contexto del aula. Ovejero (1990) ha señalado la relación de este tipo de tareas con una mayor autoestima e integración social de los alumnos.

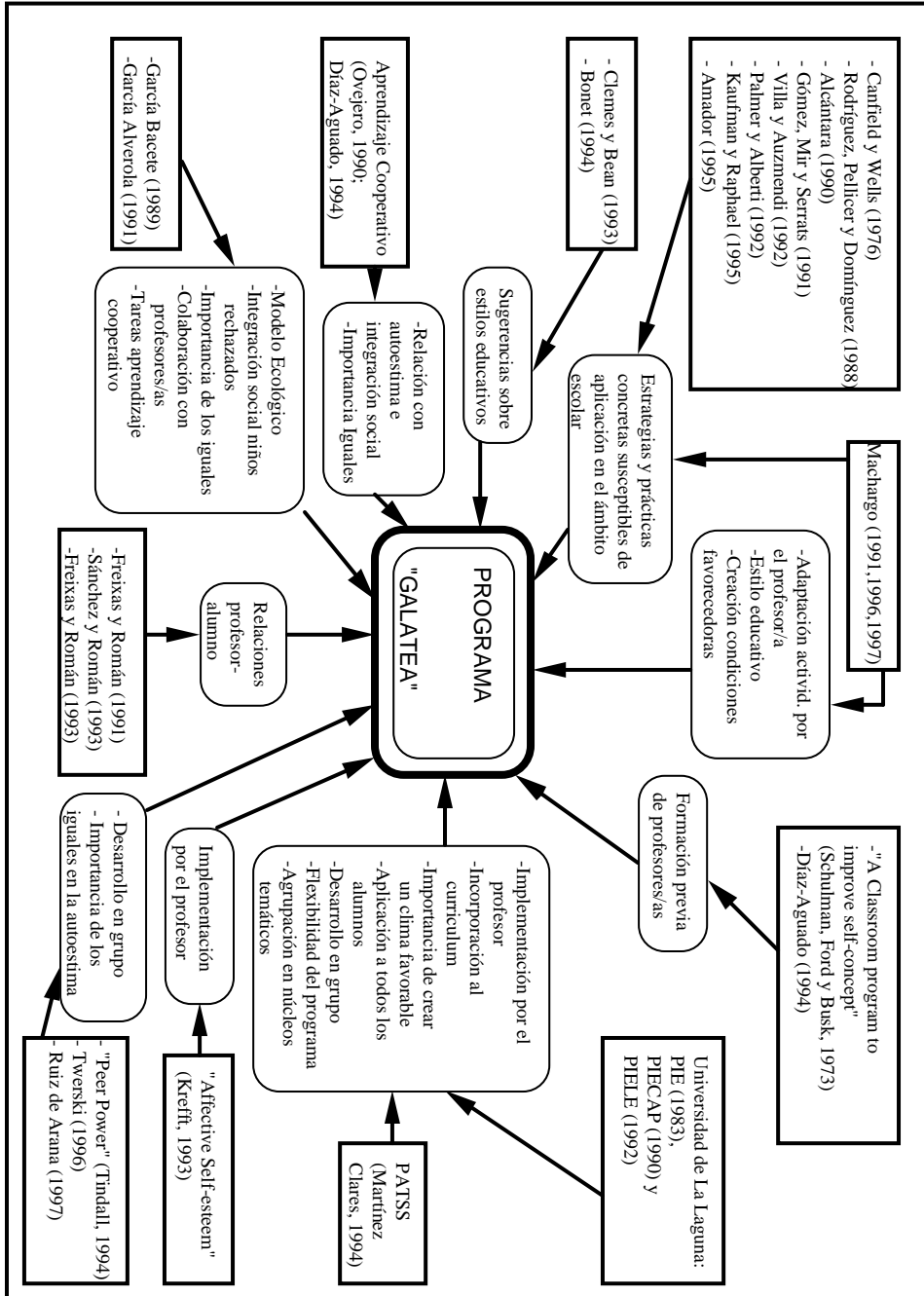
Un elemento que consideramos central es la implementación del programa por los propios profesores y los más insertado posible dentro del curriculum escolar. No obstante, una aplicación efectiva del mismo requiere una formación previa de los profesores/as (Schulman et al., 1973, por ejemplo), aspecto que cuidamos especialmente en la implementación de nuestro programa, y la creación de un clima favorable en el aula a través de los estilos educativos que el profesor desarrolla (Machargo, 1991,

1996, 1997). Se intenta hacer consciente al profesor/a de su importancia en el proceso de desarrollo del autoconcepto del niño, de la relevancia de las relaciones profesor-alumno (Freixas y Román, 1991, por ejemplo) y, al mismo tiempo, se le confiere un papel activo al sugerirle la incorporación de tareas de aprendizaje cooperativo en la dinámica del aula, dotarle de un conjunto de actividades claramente detalladas, agrupadas por bloques e insertadas dentro de un programa coherente y, finalmente, darle la oportunidad de adaptar las actividades a las circunstancias y necesidades concretas de sus alumnos.

Por otro lado, en cuanto al desarrollo de las actividades y los niños objeto de intervención, al igual que algunos de los programas revisados (PATSS, por ejemplo) las actividades se desarrollan en grupo y van dirigidas a la totalidad de los alumnos, no únicamente a aquellos que manifiestan déficits concretos. Esto permite conferir al programa una finalidad eminentemente preventiva, además de permitir intervenir con alumnos con dificultades especiales sin la necesidad de un "etiquetado" y utilizando las relaciones con sus compañeros y profesores como elemento decisivo en la integración social y potenciación de la autoestima.

A modo de resumen, presentamos en el gráfico 1 las principales características de los programas revisados y que constituyen asimismo características relevantes del programa "Galatea".

Gráfico 1: Aspectos relevantes recogidos en el Programa "Galatea"



3. PROCESOS DE INTERACCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

3.1. INTERACCIÓN Y DESARROLLO SOCIAL

Un hecho ampliamente reconocido es la necesidad que el ser humano tiene de interactuar con su entorno social para lograr su desarrollo. Así, observamos que el bebé, además de nacer indefenso y con una gran capacidad de aprendizaje, se muestra tempranamente atraído por los estímulos de origen social (López, 1990). Esta característica es altamente adaptativa ya que le va a facilitar el comienzo de las primeras relaciones con las personas más próximas a él. El proceso de socialización, que se inicia habitualmente en la familia y mediante el cual el niño adquiere los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le transmite y le exige es un proceso interactivo. Este proceso implica aspectos cognitivos, la adquisición de determinadas conductas y el establecimiento de vínculos afectivos.

En primer lugar, en cuanto a los aspectos cognitivos se ha señalado que el conocimiento social es producto de las relaciones sociales que el individuo mantiene a lo largo de su vida. Desde los primeros momentos de su existencia el ser humano observa el mundo desde la perspectiva y horizonte del grupo (Marín y Medina, 1997). Dentro de este conocimiento social se incluye la adquisición por parte del sujeto de una comprensión de sí mismo y de las personas con que se relaciona como seres capaces de sentir, pensar y planificar, una comprensión de las relaciones que vinculan a las personas y una representación de los sistemas e instituciones sociales de la cultura en la que vive (González y Padilla, 1990).

Con respecto a los vínculos afectivos que el bebé establece con las personas encargadas de su cuidado, generalmente los padres, estos

vínculos se producen tempranamente y tendrán una importante repercusión en el posterior desarrollo del niño. La formación de estos vínculos es favorecida por la tendencia biológica que, según Bowlby (1969) y Ainsworth (1972), el bebé presenta desde su nacimiento por desarrollar un comportamiento que facilite la proximidad y el contacto con sus padres. A partir de esta proximidad y con los cuidados constantes se va desarrollando entre el niño y su cuidador el apego. El apego es entendido como un vínculo afectivo caracterizado por determinadas conductas como la proximidad, por una representación mental de la figura de apego que implica desarrollar expectativas de accesibilidad e incondicionalidad en la relación y por unos sentimientos asociados a las personas con las que el niño está vinculado (Ainsworth y Bell, 1970; López, 1985). Una adecuada relación produce sentimientos de seguridad, bienestar y placer asociados a la proximidad y contacto con la figura de apego, y ansiedad ante las separaciones (López, 1990). El individuo con un adecuado vínculo halla en la otra persona una base de seguridad a partir de la cual explorar el mundo físico y social y, a la vez, un lugar de refugio donde reconfortarse en las situaciones de ansiedad, tristeza o temor.

Estas relaciones de apego no sólo influyen en el bienestar del bebé sino que su posterior desarrollo quedará también condicionado por ellas, constituyéndose en los primeros cimientos para las posteriores relaciones sociales (Bowlby, 1969; Rutter, 1978). En la etapa escolar los estudios demuestran que los niños que tienen un buen apego son más competentes en la exploración de sus nuevos ambientes y son más eficaces en sus interacciones con profesores y condiscípulos. Se ha observado que los infantes seguros, se relacionan mejor con adultos no conocidos (Main y Weston, 1981; Thompson y Lamb, 1983) y con iguales no conocidos (Easterbrooks y Lamb, 1979; Pastor, 1981). La calidad del vínculo, de hecho, se ha utilizado con éxito para predecir la competencia social en la guardería (Arend, Gove y Sroufe, 1979).

Desde esta perspectiva se han diferenciado distintos tipos de vínculos. En este sentido, Ainsworth y col. (1978) distinguieron tres tipos de vínculos: el apego seguro -aproximadamente entre el 65 y el 70 % de los niños presentarían este tipo de apego-, el apego ansioso ambivalente -entre el 10 y 15% de los niños- y el apego evitativo o desapego -aproximadamente el 20% de los niños-. La formación de estos vínculos vendría determinada por las conductas de la madre -las madres de niños

con vínculo seguro son más responsivas-, por algunas variables del niño como la prematuridad o un temperamento difícil -niños muy irritables o poco responsivos- y, finalmente, por variables contextuales tales como la calidad de la relación de la pareja parental, el número de hijos, el soporte social y económico de la familia, etc (ver Gracia, Herrero y Musitu, 1995, para una revisión).

Si bien la familia constituye en un primer momento el entorno de desarrollo más inmediato para el niño, la escuela se convierte pronto en un importante contexto de socialización. La incorporación a la escuela va a suponer para el niño una ampliación importante de su esfera de relaciones. Con los adultos y los iguales de la escuela, el niño establece relaciones que son de naturaleza distinta a las que mantiene con su familia y, además, el tipo de actividades que comparte con ellos varía sustantivamente (Greenfield y Lave, 1982). Tanto en los fines explícitos que persigue, expresados en el currículum académico, como en otros no planificados -currículum oculto-, la escuela será determinante para el desarrollo cognitivo y social del niño.

Así, la escuela no sólo interviene en la transmisión del saber científico culturalmente organizado, sino que influye en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individuación del niño, como son: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del rol sexual, el desarrollo de las conductas prosociales y el desarrollo de la propia identidad personal (Cubero y Moreno, 1990).

En la escuela el niño aumentará las relaciones con sus iguales, probablemente ya iniciadas. Aunque durante largo tiempo los iguales fueron considerados agentes socializadores secundarios, actualmente no se duda de su relevancia (Hartup, 1985). Las características de la relación que el niño establece con sus iguales están estrechamente ligadas a ciertos acontecimientos previos en la vida social del niño. Así, por ejemplo, existe relación entre el tipo de apego establecido por el niño con sus cuidadores, generalmente la madre, y las interacciones sociales con los iguales. Sin embargo, y a pesar de la existencia de importantes conexiones, las relaciones con los iguales difieren de las que se establecen con los adultos. Mientras las relaciones con los adultos son relaciones asimétricas y de

complementariedad entre dos personas de distinto estatus, las relaciones entre iguales se caracterizan por la simetría y por basarse en la igualdad y la reciprocidad entre sujetos que tienen destrezas similares. Estos dos tipos de relaciones serán analizados con mayor profundidad en apartados posteriores.

Finalmente, señalar que la importancia de las relaciones sociales en el desarrollo y ajuste del individuo no se reducen a las primeras etapas del desarrollo evolutivo sino que su relevancia abarca todo el ciclo vital. Así, a lo largo de la vida el desarrollo social de la persona continua con la ampliación, diversificación y modificación de las relaciones sociales. De hecho, conseguir una integración efectiva en el mundo social y una red de relaciones sociales capaces de proporcionar apoyo constituye una importante meta en el desarrollo humano con indudable relación con el bienestar.

3.2. PROCESOS DE INTERACCIÓN EN EL AULA

La escuela es una institución básica de transmisión de conocimientos, pautas de conducta y valores, en la cual la interacción constituye la característica más continuada y estable de este proceso (García, 1989). De hecho, la educación es un fenómeno eminentemente social (Marín y Guil, 1997). Por otra parte, no sólo la transmisión del conocimiento se produce a través de la interacción, sino que todo un mundo de relaciones -relaciones entre alumnos y relación profesor-alumno- se establece en el contexto escolar.

Los estudios relacionados con la interacción en el aula se han desarrollado desde diferentes enfoques y con diferentes objetivos. Así, las teorías sociológicas han intentado desvelar aquellos aspectos de la interacción que contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales con las que los alumnos ingresan en la escuela (Bernstein, 1968; Bowles y Gintis, 1976; Oakes, 1982). Desde el ámbito pedagógico el interés se ha centrado en los métodos de enseñanza y, de forma especial, en la búsqueda de aquellas características que definen al profesor eficaz (Gall, 1970; Anderson y Walberg, 1974; Brophy y Evertson, 1976). Finalmente, el estudio de los procesos de interacción en el aula también se ha

desarrollado desde un enfoque psicosocial, prestando en este caso especial atención a los procesos cognitivos -percepción, atribución, expectativas- que median entre la motivación y el rendimiento (Bickman, 1970; Weiner, 1972, 1979; Rogers, 1982).

Un elemento que se observa al analizar los estudios sobre interacción en el aula es la existencia hasta la década de los 70 de dos grandes limitaciones (García, 1989): la primera es un predominio de una perspectiva unilateral y centrada en la díada profesor-alumno (Reboloso, 1987) y la segunda es el hecho de que los estudios se hayan centrado básicamente en aspectos cognitivos y de rendimiento.

La razones para estas limitaciones pueden ser: (1) el enfoque adulto-céntrico, que predomina en el análisis del proceso de aprendizaje; (2) la metodología tradicional de enseñanza, que se ocupa preferentemente de las actividades del maestro; (3) la asimetría de la relación profesor-alumno, que motiva a estudiar la figura que ostenta el poder y, (4) la complementariedad de roles (García, 1989). Johnson (1980) señala otras dos razones por las cuales se ha desestimado durante bastante tiempo la importancia de la interacción con el grupo de iguales: la suposición de que las relaciones entre iguales dentro del aula son irrelevantes y de escasa importancia y la creencia de que obstruyen la labor instructiva del adulto.

Según Hartup (1985), las interacciones entre compañeros han sido ignoradas con frecuencia en el ámbito educativo por el hecho de que se ha considerado que estas experiencias tendrían, a largo plazo, un impacto mínimo en el niño, serían intrascendentes e incluso podrían llegar a ser perjudiciales. Esta creencia, según Hartup, es totalmente errónea puesto que las experiencias sociales efectivas entre iguales afectan al curso de la socialización con la misma intensidad que cualquiera de los otros acontecimientos sociales en los que participan los niños.

Hacia los años 80 se detecta, no obstante, un renovado interés por la importancia que ejercen en el desarrollo del niño las relaciones entre iguales, y por el estudio de temas relacionados con el estatus sociométrico en el aula.

3.3. INTERACCIÓN ENTRE IGUALES

Desde tempranas edades el niño se interesa por aquellos que son similares a él (Field, 1981). Los iguales, grupo de iguales o grupo de pares se han definido de diversas formas, siendo la más sencilla la de Hollander (1968) que plantea que los iguales son los compañeros de la misma edad. Sin embargo, para Hartup (1985), el criterio decisivo no es tanto tener la misma edad sino el ser niños que interactúan a niveles comparables de complejidad conductual, con niveles por tanto similares de madurez en su desarrollo.

La investigación sistemática de las relaciones entre iguales se inicia en los años 70 y 80, fundamentándose en la teoría piagetiana (Rubin, LeMare y Lollis, 1990). En sus escritos Piaget (1926, 1932) señala que es la cooperación y la mutualidad engendrada en la relación con los iguales la que permite a los niños lograr una perspectiva cognitiva más amplia sobre su propio mundo social. El desarrollo del juego con los iguales ofrece una oportunidad única para establecer relaciones recíprocas e igualitarias, así como también para experimentar conflicto y negociación.

La característica fundamental de la interacción con los compañeros que determina su potencial evolutivo es la igualdad (Maxwell, 1992). Los compañeros o iguales son niños que están en fases similares de madurez cognitiva, social y emocional (Haselager, 1997). Al contrario que en las interacciones en las que participan personas con diferentes niveles cronológicos, en estas relaciones no hay diferencias de autoridad, conocimientos o capacidad cognitiva que impongan una estructura cualitativamente diferente en las interacciones incluso antes de que éstas se inicien. Aunque el desarrollo de agrupamientos y jerarquías sociales dentro de cualquier grupo permanente de compañeros crea una estructura entre los individuos implicados, esa estructura se negocia dentro del grupo puesto que no viene impuesta desde sus inicios. Los compañeros son, según Hartup (1985), socialmente "co-iguales".

Por otro lado, la interacción entre iguales evoluciona con la edad, presentando características diferenciales en función de las etapas del desarrollo. En los años preescolares, los niños invierten mucho tiempo en actividades solitarias o en juegos paralelos. Sin embargo, y a pesar de esta tendencia, las actividades asociativas, de colaboración y de juego social se

convierten en sucesos cada vez más frecuentes. Con la edad, y de forma progresiva, las relaciones dejan de ser casi exclusivamente diádicas para pasar a ser grupales, planteando cada vez mayores exigencias en competencia comunicativa y coordinación de intenciones (Moreno y Cubero, 1990).

Conforme avanzan los años escolares, los niños dejan de considerar a los otros como entidades físicas para percibirlos como sujetos psicológicos cada vez más conscientes de que tienen ideas y puntos de vista diferentes al propio. Este cambio en la percepción de los iguales posibilita el uso de estrategias de comunicación e interacción más refinadas y efectivas. Los amigos son más sensibles y están más atentos a las claves sutiles de la comunicación que el otro aporta, de forma que la interacción está sincronizada, es cooperativa, empática y afectiva (Cubero y Moreno, 1990).

3.3.1. TRASCENDENCIA DE LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES

Las relaciones que se establecen con los compañeros y amigos durante la infancia influyen decisivamente en el desarrollo de los niños y en la adaptación al medio social en el que se desenvuelven (De La Morena, 1995; Haselager, 1997). Los iguales influyen en el desarrollo cognitivo y emocional, en la competencia comunicativa y en la sociabilidad de los niños (Cubero y Moreno, 1990; Díaz, 1991). De acuerdo con numerosos autores, la influencia del grupo de pares es especialmente significativa, en aspectos tales como (Ausubel y Sullivan, 1983; López, 1985; Díaz-Aguado, 1986; Reboloso, 1987; Aragonés, 1989a; Hartup, 1989b; Ladd, 1989):

1) El *aprendizaje de actitudes, valores e informaciones* respecto del mundo que les rodea (Chickering, 1969; Whaler et al., 1976; Johnson, 1978; Hartup, 1992b). Esta influencia es mayor si el contenido de la información es relevante para el niño y si está satisfecho con el grupo de iguales.

2) La adquisición y el desarrollo de la habilidad de *percibir las situaciones desde el punto de vista del otro* (Gottman et al., 1975; Johnson y Ahigren, 1976; Johnson, 1980). Esta adopción de perspectivas aleja al niño de posiciones egocéntricas, favoreciendo las experiencias individuales de aprendizaje y el progreso de la competencia social. Todo el proceso de desarrollo puede describirse como una pérdida progresiva del egocentrismo y un incremento de la capacidad de asumir los cada vez más

amplios y complejos puntos de vista de los demás. Para Piaget (1932) esta pérdida de egocentrismo está íntimamente relacionada con la estructura del desarrollo cognitivo en todas las esferas.

3) La formación de la *identidad* personal del niño (Mead, 1934; Erikson, 1968; Rubin, 1980). Los niños construyen imágenes de sí mismos a través de la imagen que reciben de sí mismos de los otros significativos con los que interactúan -entre ellos, su grupo de compañeros y sus amigos-. En la formación de su autoconcepto el niño se apoya en el "feedback" que recibe de los otros y en la comparación directa con los atributos y características de los otros. El grupo de compañeros tiene una función esencial para proporcionarle al niño esta información sobre la que basará su percepción de sí mismo. Además de darle esta información, el grupo de iguales incide en los valores a través de los cuales se va a interpretar la información, determinando qué características personales se valoran positivamente y cuáles negativamente, y en qué medida se les reconoce como relevantes e importantes. De esta forma, la medida en que el niño percibe su propia imagen en términos positivos o negativos -autoestima- es en gran parte un producto del grupo social al que pertenece (Musitu y Román, 1989).

4) La adquisición de *habilidades sociales*, cada vez de mayor complejidad, conforme aumenta la edad de los niños, siendo probablemente el contexto del grupo de compañeros el más eficaz y más altamente motivador para el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades (Asher y Renshaw, 1981; Díaz-Aguado, 1988).

5) El *control de los impulsos agresivos*, adquiriendo un repertorio pertinente de conductas y mecanismos reguladores de los efectos de la agresividad (Patterson et al., 1967; Whiting y Whiting, 1975; Hartup, 1992b).

6) La continuación del proceso de *socialización del rol sexual*, iniciado en las interacciones padres-niños (Hartup, 1978). Dentro de el contexto de las relaciones entre iguales, se refuerzan socialmente aquellas conductas que son pertinentes al propio sexo (Fagot y Patterson, 1969).

7) El *uso ilegal de drogas*, las *conductas alcohólicas* y la *conducta sexual* son también influidas por el grupo de iguales siempre que, naturalmente, estos grupos aprueben o consideren atractivas tales conductas (Johnson,

1972; Giordano, Cernkovich y Pugh, 1986; Stattin, Gustafson y Magnusson, 1989; Tolson y Urberg, 1993; Cairns et al., 1995; Dishion, Andrews y Crosby, 1995; Hartup, 1996). También, la frecuencia en la *práctica deportiva* de los adolescentes se ve favorecida, en el caso de las chicas, si el mejor amigo/a practica deporte (Balaguer et al., 1994).

8) El nivel de *aspiración educativa y el logro académico* son influidos por la interacción entre iguales (Alexander y Campbell, 1964; Freedman, 1967; Coleman, 1974; Epstein y Karweit, 1983; Hartup, 1996).

9) La posibilidad de disponer de importantes *fuentes de apoyo* en situaciones de estrés, convirtiéndose los iguales en habituales confidentes (Malik y Furman, 1993; Hartup, 1996)

10) Finalmente, la construcción y el mantenimiento de relaciones con los iguales se ha considerado como un *indicador válido de salud psicológica* (Roff, 1963; Roff, Sells y Golden, 1972; Cowen y cols., 1973; Johnson y Norem-Hebeisen, 1977). En este sentido, tanto la habilidad para desarrollar relaciones próximas como el funcionamiento con éxito dentro del grupo de iguales son aspectos planteados como indicativos de competencia social (Hartup y Sancilio, 1986; Asher y Parker, 1989; Berndt y Ladd, 1989) y como predictores fiables del posterior ajuste (Field, 1981; Parker y Asher, 1987; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990).

Estos efectos de la interacción entre iguales, no se producen por el simple hecho de colocar a los alumnos unos junto a otros (Johnson, 1980; Johnson y Johnson, 1983). Para conseguir que las influencias sean constructivas y el proceso de socialización adecuado, la interacción debe promover sentimientos de pertenencia y apoyo, lo que puede lograrse si el profesor conoce las características de los grupos de clase y controla las dinámicas grupales que suelen afectar las relaciones entre pares. Por otra parte, el niño se irá integrando y, por tanto, interiorizando las normas y valores del grupo de pares, en la medida que vaya adquiriendo estatus dentro de éste. Las relaciones entre iguales en la escuela, se caracterizan en general por la estabilidad, lo cual no impide que sí sean frecuentes las variaciones en cuanto a la intensidad de la relación (Cairns, Leung, Buchanan y Cairns, 1995).

3.3.2. LAS RELACIONES FAMILIARES COMO ANTECEDENTES DE LA INTERACCIÓN ENTRE COMPAÑEROS

En el desarrollo del niño las relaciones adulto-niño y niño-niño ni son completamente independientes ni completamente interdependientes, afectando las experiencias dentro de un sistema social a los otros (Hartup, 1985; Lamb y Nash, 1989). Tanto las experiencias sociales con niños como con adultos de su entorno, contribuyen al desarrollo sociocognitivo del niño, pero las contribuciones de estos dos tipos de relación presentan matices distintos. La característica de igualdad que define a las relaciones con otros niños no aparece presente en las relaciones con adultos, conllevando de este modo ciertas peculiaridades. Sin embargo, tampoco se trata de relaciones plenamente independientes. El tipo de relación establecido en la familia afecta a las relaciones con los iguales y viceversa.

Con respecto a la influencia de las relaciones familiares en la interacción entre compañeros, un primer elemento de conexión es el *tipo de vínculo* establecido entre el niño y sus cuidadores, generalmente los padres, en sus primeras interacciones. El trabajo de Ainsworth (1979) representa un clásico en los estudios acerca de la importancia de las primeras relaciones mantenidas por el niño en su vida social posterior. Esta autora realizó un seguimiento de los bebés para comprobar si las primeras relaciones de apego poseían alguna influencia en el bienestar y desarrollo posterior del niño/a. En su estudio encontró que aquellos bebés con figuras de apego que les proporcionaban seguridad durante su primer año de vida se mostraban más cooperativos y afectivos y menos agresivos hacia sus madres y hacia otros familiares adultos al cabo de seis años. Además, se mostraban más competentes y empáticos en las relaciones con los iguales: eran más curiosos y más confiados en sí mismos. En este mismo sentido, Lieberman (1976) examinó la relación entre el tipo de apego a su madre en niños de 3 años y su competencia social en la guardería. Los niños cuyo apego a la madre se calificó como "seguro" resultaron ser más sensibles a los compañeros y participaban en interacciones sociales más prolongadas que aquellos cuyo apego se calificó como "no seguro", concluyendo que un apego seguro con la madre proporcionaba al niño una base afectiva para su interacción con otros niños. Los niños con un vínculo seguro muestran también una mayor

orientación social, expresada en una mayor probabilidad de que inicien actividades de juego con otros niños (Waters, Wippman y Sroufe, 1979).

Un apego seguro entre el niño y las personas encargadas de su cuidado -generalmente, sus progenitores- permitirá al niño desarrollar una sensación de permanencia, entendiéndose por tal la percepción de que determinados elementos de la experiencia vital son estables e invariables (Boyce, 1985). Esta sensación de permanencia y continuidad ayuda al niño a afrontar nuevas relaciones con una mayor confianza puesto que, como señala Erikson (1963), el desarrollo de un vínculo seguro en los primeros momentos de su vida permite al niño aprender a confiar no sólo en el proveedor externo sino también en sí mismo. En base a las interacciones con sus primeros cuidadores, los niños pequeños construyen modelos operativos internos de las figuras de apego y de sí mismos en relación con estas figuras de apego (Black y McCartney, 1997). Específicamente, si estos cuidadores son sensitivos y responsivos, los niños interiorizan modelos de sí mismos como personas valiosas de merecer dicha atención. Por el contrario, si estos cuidadores son rechazantes o no responsivos y disponibles, estos niños internalizarán modelos de sí mismos como no valiosos y objeto de victimización de sus cuidadores. Este modelo, una vez internalizado, tiende a autoperpetuarse (Bowlby, 1988) y a definir otras relaciones, incluidas las relaciones con los iguales, a través de las expectativas, competencias y actitudes que los niños adquirieron en sus relaciones tempranas y con las cuales inician las relaciones con sus iguales (Bretherton, 1985). Los niños que se dirigen a sus compañeros con expectativas positivas es más probable que eliciten conductas positivas de ellos (Cohn, Patterson y Christopoulos, 1991). Por otro lado, el tipo de vínculo existente en las relaciones con los padres y/o cuidadores continúa afectando las relaciones con los iguales en la niñez y adolescencia. Así, niños de primaria y jóvenes adolescentes que manifiestan tener un vínculo seguro con sus padres son más competentes socialmente con sus iguales (Park y Waters, 1989; Cohn, 1990; Fagot y Kavanagh, 1990; Turner, 1991; Black y McCartney, 1997).

A través de esta mayor confianza en sí mismo, o mediante la generalización del tipo de relación establecido, encontramos una conexión entre las relaciones del niño con sus primeros cuidadores y las posteriores relaciones que establecerá con sus iguales. En este sentido, Sroufe y Jacobvitz (1989) informan de puntuaciones significativamente más altas en

autoconfianza y competencia, más bajas en dependencia, menor aislamiento y menor probabilidad de ser receptores pasivos de agresiones en niños de 10 años con un vínculo seguro en la infancia.

Además de cubrir necesidades básicas en su crecimiento y proporcionar la sensación de seguridad y continuidad que el recién nacido necesita, la familia constituye un importante contexto socializador. En el proceso de socialización no todas las familias emplean las mismas estrategias y los aspectos concretos de la socialización familiar parecen también incidir de una manera directa e indirecta en las relaciones con los iguales. Dentro del proceso de socialización las dimensiones de apoyo y control parental resultan especialmente relevantes (Musitu et al., 1988; García, 1989; García, 1991; Lila, 1995). A partir de la consideración del modo en que las *prácticas de socialización* se integran y aunan, podemos señalar algunos tipos de estilos parentales. En esta línea, Baumrind (1978) diferencia tres tipos de estilos parentales: el estilo autoritario, el permisivo y el autorizativo. Mientras que en el estilo autoritario, los padres valoran la obediencia y creen en la restricción de la autonomía del hijo, en el estilo permisivo los padres le proporcionan toda la autonomía posible a su hijo, siempre y cuando no ponga en peligro su supervivencia. El primer estilo mencionado genera niños descontentos, reservados y desconfiados. En el segundo estilo los hijos son poco independientes y curiosos. Finalmente, en el estilo autorizativo los padres intentan dirigir las actividades del hijo de modo racional y orientado al problema. Este estilo da lugar a niños con una gran confianza en sí mismos, una mayor autoestima y una gran capacidad de autocontrol (Baumrind, 1978; Noller y Callan, 1991; Ferrari y Olivette, 1993). A través de las distintas características de los hijos relacionadas con estos tres estilos parentales, encontramos una nueva conexión entre las relaciones familiares y el afrontamiento posterior del niño de experiencias y relaciones fuera del contexto familiar, incluyendo entre éstas las relaciones con los iguales.

En relación con las prácticas educativas paternas, y en un contexto cultural más próximo a nosotros, Musitu y Gutiérrez (1984) proponen tres dimensiones fundamentales de la disciplina familiar: a) la disciplina inductiva o de apoyo, integrada por la afectividad, el razonamiento y las recompensas materiales; b) la disciplina coercitiva, definida por la coerción física, la coerción verbal y las privaciones; y c) la disciplina indiferente o negligente, conformada por los factores de indiferencia,

permisividad y pasividad. Estos autores relacionan las distintas disciplinas familiares con las dimensiones de autoestima del niño y las variables relacionadas con su competencia social.

Con respecto a la relación entre los niveles de disciplina familiar y las dimensiones de autoestima, Musitu y Gutiérrez (1984) señalan la importancia que la interacción paternofamiliar basada en el apoyo tiene en la expresión de la autoestima del hijo y, consecuentemente, en su capacidad para adaptarse con facilidad a las diferentes situaciones, en su capacidad creativa y en su comportamiento.

La conducta socialmente competente de los niños, es decir, la conducta valorada como deseable en una sociedad y que posee utilidad instrumental, se relaciona también con los distintos niveles de disciplina familiar. El apoyo parental primero y, la inducción después, son las variables que se relacionan más fuerte y positivamente con la competencia social (Musitu y Gutiérrez, 1984). Además, el apoyo parental se relaciona negativamente con conductas como la agresión, problemas conductuales o el uso de drogas, mientras que la coerción se relaciona positivamente con estas mismas conductas.

En este estudio, también se analizaron las relaciones entre disciplina familiar y ambiente escolar, evaluando las variables escolares mediante los informes del profesor-tutor del niño (Musitu y Gutiérrez, 1984). De la lectura de los resultados obtenidos (Cuadro 1) se desprende, en primer lugar, la alta relación existente entre la disciplina basada en los razonamientos y las variables escolares. Aquellos hijos cuyos padres empleaban con ellos el razonamiento, expresaban una mejor adaptación, integración, capacidad intelectual y rendimiento escolar.

Cuadro 1

Relaciones entre los diferentes niveles de disciplina familiar y variables criterio del ambiente escolar

NIVELES DE DISCIPLINA FAMILIAR			VARIABLES ESCOLARES				
			Aceptación compañeros	Adaptación social	Nivel intelectual	Conducta en el aula	Rendimiento académico
INDUCTIVA	AFECTIVIDAD	Padre	+	+	0	0	0
		Madre	+	+	0	0	0
	RECOMPENSAS MATERIALES	Padre	---	---	---	---	---
		Madre	---	---	---	---	---
	RAZONAMIENTOS	Padre	+++	+++	+	+++	++
		Madre	++	++	+++	+++	+++
INDIFERENTE	INDIFERENCIA	Padre	---	---	-	---	--
		Madre	0	0	0	0	-
	PERMISIVIDAD	Padre	--	---	--	--	-
		Madre	0	--	-	0	0
	PASIVIDAD	Padre	---	---	---	-	---
		Madre	0	0	-	0	--
COERCITIVA	COERCION VERBAL	Padre	0	0	0	0	0
		Madre	0	0	0	0	0
	COERCION FISICA	Padre	---	---	---	---	---
		Madre	-	-	---	0	---
	PRIVACIONES	Padre	0	--	---	---	---
		Madre	-	-	---	--	---

+++ --- Relación positiva o negativa signific. MUY ALTA ($P \leq 0.001$)
 ++ -- Relación positiva o negativa signific. ALTA ($P \leq 0.01$)
 + - Relación positiva o negativa signific. MEDIA ($P \leq 0.05$)
 0 Relación positiva o negativa N. S.

Asimismo, a partir de los resultados de este estudio se constata una clara relación entre la disciplina familiar y la aceptación por los compañeros, valorada por el profesor. Específicamente, se muestra una relación positiva entre el afecto y el empleo de razonamiento por parte de los padres y una mayor aceptación del niño por sus compañeros, así como una relación negativa entre esa aceptación y la utilización de recompensas materiales, la coerción física, el empleo de privaciones por parte de la madre y la indiferencia, permisividad y pasividad del padre.

Parece desprenderse de los datos existentes que una vida familiar satisfactoria desde la temprana infancia facilitaría, al menos inicialmente, unas buenas relaciones con los compañeros y un ajuste escolar positivo. No obstante, todavía se necesita de más investigación para poder determinar con mayor claridad si la efectividad en estas relaciones deriva directamente de las relaciones padres-hijos, o si ambos sistemas sociales se influyen recíprocamente. Los datos disponibles sugieren una interacción potenciadora entre los sistemas sociales adulto-niño y niño-niño que discurriría desde los primeros años de la infancia (Hartup, 1985).

3.3.3. AMISTADES INFANTILES

El interés por las relaciones de amistad precede a las primeras investigaciones psicológicas sobre su desarrollo, características e importancia. Así, encontramos interesantes reflexiones sobre la amistad en filósofos a lo largo de la historia. La alusión a la importancia de la amistad y a la necesidad de cuidarla aparece en proverbios chinos y hebreos. Los filósofos griegos y romanos consideran la amistad como un aspecto requerido para la filosofía moral y política. En este sentido, se expresan filósofos como Platón en el diálogo *Lysis*, Aristóteles en su *Ética a Nicómaco* y Cicerón en sus escritos sobre la amistad (Newcomb y Bagwell, 1995).

Sin embargo, la investigación empírica de la amistad no tiene más de cien años y abarca un amplio rango de aspectos relevantes, desde definiciones de la amistad y sus componentes (Sullivan, 1953) a investigaciones acerca de la importancia de las relaciones con los iguales y la amistad para el desarrollo del individuo (Hartup, 1992b; Parker y Asher, 1987).

A lo largo de este tiempo el interés por las relaciones entre iguales ha ido creciendo, desde la escasa atención que recibe en las primeras ediciones del "Handbook of Child Psychology" hasta la inclusión en la edición de 1970 de un capítulo entero dedicado a este tema elaborado por Hartup. Los temas que han interesado han sido las características y peculiaridades de la amistad, las funciones que cumple y las manifestaciones conductuales.

Hacia los años cincuenta, Sullivan (1953) examina la evolución de las relaciones sociales y su contribución al desarrollo del niño en una de las pocas explicaciones teóricas de la amistad. Propone necesidades interpersonales específicas en diferentes etapas del desarrollo y considera que ciertas relaciones sociales se ajustan mejor para satisfacer las necesidades de cada etapa. Sullivan afirmó que la amistad emergía en el periodo preadolescente, etapa en la cual la necesidad de aceptación que había sido satisfecha a través de la participación en interacciones con el grupo de iguales en general, cambia hacia una necesidad de intimidad interpersonal. Para Sullivan, la amistad es una relación de colaboración, en la que los amigos son mutuamente sensibles a las necesidades del otro y aportan, en consecuencia, el escenario para la validación recíproca de la

autovalía personal, al tiempo que promueven la emergencia de competencias sociales relacionadas con la colaboración.

En su "Teoría interpersonal de la psiquiatría" Sullivan (1953) propuso una progresión teórica en el desarrollo de las amistades en los niños, basada en la premisa principal de que es a través de estas relaciones íntimas entre compañeros cuando los niños desarrollan la capacidad de empatizar y simpatizar con otros. El modelo de Sullivan tiene 4 fases principales. En la primera fase (aprox. de los 2 a los 5 años), el niño depende de los adultos y no es capaz de mantener relaciones con compañeros sin la intervención de los mayores, limitándose a jugar con cualquiera que esté cerca de él. En la segunda fase (aprox. de los 4 a los 8 años), el niño tiene compañeros de juegos habituales y es independiente de cualquier apoyo adulto; estas relaciones se centran todavía en el yo y la amistad se percibe como un fenómeno transitorio sin estabilidad. En la tercera fase (aprox. de los 7 a los 12 años), se introduce en la relación la intimidad y la reciprocidad y, en consecuencia, las amistades se hacen más intensas; es la fase de la "camaradería preadolescente" en la cual las amistades exigen mayores compromisos en los niños que participan en ellas, quienes tratan activamente de crear y mantener relaciones duraderas de este tipo. La cuarta fase es la etapa adolescente y se centra en la transformación de las relaciones con compañeros del mismo sexo en relaciones heterosexuales; las amistades se siguen desarrollando con una sensibilidad cada vez más fina hacia las necesidades, sentimientos, actitudes y creencias del otro, y con un mayor énfasis en la lealtad y la apertura emocional.

Selman (1976, 1980) ha propuesto un modelo alternativo de fases evolutivas que se fundamenta en las clásicas fases piagetianas y que se apoya en la premisa de que el desarrollo de las amistades está íntimamente ligado al desarrollo de las habilidades cognitivas del niño en contextos no sociales. No obstante, tanto en el modelo de Sullivan como en el de Selman aparece una progresión evolutiva de la amistad situada en una escala temporal muy similar. En líneas generales, parece que hay un cierto consenso acerca del proceso de desarrollo de las amistades. Esta progresión, se inicia percibiendo la amistad desde una perspectiva predominantemente egocéntrica y con una conciencia etérea del concepto de amigo, atravesando por una etapa de mayor conciencia de las características personales y de las opiniones de los otros, hasta una última

etapa en la que las amistades se caracterizan por tener mayores niveles de intensidad y en donde los conceptos de lealtad y compromiso adquieren una gran importancia. En la adolescencia, las confianzas íntimas entre amigos llegan a convertirse en un elemento central de la relación (Berndt y Perry, 1986; Buhrmester y Furman, 1987).

Este desarrollo de las relaciones de amistad es paralelo a la evolución que los niños experimentan en su concepto de la amistad. Si bien en la etapa de preescolar el amigo es básicamente un compañero de juego con quien se comparte la realización de determinadas actividades, a lo largo de los años escolares el concepto evolucionará de tal forma que la ayuda y el apoyo bidireccional será cada vez más importante.

Aunque la concepción de la amistad que los niños tienen cambia con la edad, ciertas expectativas como el refuerzo del yo y la reciprocidad se experimentan en todas las edades. Los componentes afectivos, por lo tanto, se asocian con la amistad en una edad temprana -y permanecen así-, mientras que los componentes cognitivos cambian de acuerdo con las reorganizaciones que ocurren a lo largo del desarrollo intelectual general (Hartup, 1985). Peevers y Secord (1973) examinaron descripciones escritas por los niños acerca de la amistad y observaron cambios con la edad en 4 dimensiones: a) capacidad de descripción; b) implicación personal -los niños más mayores se incluían más a sí mismos al describir a sus amigos-; c) consistencia; y d) intensidad.

Las descripciones de amigos son también diferentes de las que se hacen de otras personas ya que, normalmente, para describir a las personas que nos gustan se utilizan atributos de personalidad, habilidades intelectuales, logros, preferencias, aversiones, intereses, roles sociales y comparaciones con uno mismo. En cambio, para describir a las personas que no nos gustan se utilizan con más frecuencia referencias al aspecto, a incidentes recientes, a inconsistencias en el comportamiento, a actitudes, relaciones con los otros y evaluaciones. Con la edad, se incrementan las descripciones de los niños respecto de los constructos interpersonales, la flexibilidad y la precisión con la que éstos se utilizan, la complejidad y la organización de la información y de las ideas acerca de los amigos, el nivel de análisis utilizado para interpretar el comportamiento de los otros y el reconocimiento de ciertos atributos como característicos de los amigos (Hartup, 1985).

Uno de los autores más significativos que ha contribuido a sintetizar la literatura científica sobre las relaciones de amistad ha sido Hartup, siendo autor o co-autor de más de media docena de capítulos de revisión del tema (Hartup, 1975, 1989a, 1989b, 1992a, 1992b, 1992c, 1993; Hartup y Sancilio, 1986; Hartup y Moore, 1990). Sus revisiones han incluido aspectos relacionados con los cambios en el desarrollo en las concepciones de la amistad (Hartup, 1975), las funciones de la amistad (Hartup y Sancilio, 1986), las conductas sociales entre amigos (Hartup, 1989a) y la importancia para el desarrollo psicosocial de las relaciones de amistad (Hartup, 1992b; Hartup y Moore, 1990). Otras revisiones igualmente valiosas han sido las realizadas por Furman (1982; Buhrmester y Furman, 1986) incidiendo en la necesidad de considerar el proceso evolutivo de la amistad, y las de Berndt (1982, 1985, 1986, 1988, 1992) incluyendo características específicas y diferenciales de la amistad durante la adolescencia.

En una revisión reciente del tópico de la amistad en los niños, Newcomb y Bagwell (1995) llevaron a cabo un metaanálisis para examinar las manifestaciones conductuales y afectivas de las amistades de los niños comparando las relaciones con amigos y no amigos. En esta revisión se concluyó, en consonancia con revisiones descriptivas previas (Hartup, 1989a), que los amigos pasan más tiempo juntos que aquellos que tienen un menor lazo afectivo. Además dedican más tiempo a compartir, cooperar, ayudar y a intercambiar afecto positivo -más sonrisas, miradas, hablan más entre ellos-. No aparecieron diferencias entre amigos y no amigos en instigación del conflicto, pero sí constataron que los amigos están más interesados en resolver sus desacuerdos, aprendiendo así a manejar el conflicto. En este sentido, el desarrollo de la amistad aparece íntimamente ligado a la habilidad de toma de perspectiva social que, a su vez, ha sido relacionada con los procesos cognitivos utilizados por los sujetos en las estrategias de negociación interpersonal (Coimbra y Campos, 1990). Finalmente, los amigos realizan también ejecuciones más efectivas de una tarea y sus relaciones están marcadas por propiedades de afiliación recíprocas e íntimas.

La intimidad y la intensidad son características de la amistad que han servido como plataforma en revisiones descriptivas para teorizar acerca de la importancia de las relaciones de amistad en el desarrollo del niño. Se plantea que la intimidad aporta aspectos psicológicos y sociales

importantes tales como el reconocimiento de la valía personal -autoestima- (Weiss, 1974), seguridad y apoyo emocional (Bukowski y Hoza, 1989) y guía y ayuda para afrontar situaciones vitales estresantes (Furman y Buhrmester, 1985). La comunicación de información íntima indica confianza, revela al otro el nivel de intimidad que se está colocando en la relación y plantea también cierta obligación de reciprocidad (Erwin, 1993). No obstante, la investigación empírica todavía no ha aportado información suficiente como para concluir que los aportes citados anteriormente se adquieran única y exclusivamente en una relación de amistad.

Con respecto a las relaciones de amistad como contexto para el desarrollo social, emocional y cognitivo, los datos del metaanálisis realizado por Newcomb y Bagwell (1995) no permiten realizar inferencias causales respecto del significado de la experiencia de la amistad en el desarrollo. Sin embargo, sí indican que en las relaciones de amistad, los niños realizan conductas concretas con una frecuencia e intensidad mayor que en las relaciones con otros iguales. Como contexto para el *desarrollo social*, la amistad podría desempeñar dos funciones:

- 1) Ofrece mayor oportunidad para el aprendizaje y utilización de competencias asociadas con la interacción interpersonal efectiva, tales como compartir, cooperar y resolver conflictos, puesto que estas habilidades interpersonales básicas se encuentran más presentes en las relaciones de amistad (Hartup, 1989a).

- 2) Aporta una fundamentación sólida para el desarrollo de futuras relaciones sociales (Hartup y Sancilio, 1986).

La amistad también podría servir como contexto para el *desarrollo emocional* a través de tres vías:

- 1) Ofrece un canal para la expresión de la emoción, adquiriendo los niños experiencia en exteriorizar y regular sus emociones (Parker y Gottman, 1989). Los datos de la revisión de Newcomb y Bagwell (1995) apoyan que la relación de amistad incluye ampliamente el uso de todas estas expresiones.

- 2) Las amistades se caracterizan por manifestaciones conductuales de la emoción, que se evidencian en un mayor compartir y ayudar, junto al hecho de que en esta relación hay más igualdad y, en consecuencia, menos dominancia/sumisión.

3) Aporta una experiencia emocional más intensa que las relaciones con los iguales en general, puesto que suponen un mayor grado de intimidad o cercanía/proximidad (Bukowski y Hoza, 1989).

En cuanto a su importancia en relación al *desarrollo cognitivo*, éste es un aspecto menos conocido. En este sentido, Azmitia y Montgomery (1993) proponen tres procesos a través de los cuales la amistad puede ayudar al desarrollo cognitivo: en primer lugar, es más probable que los niños intercambien ideas en una conversación con amigos, hay una colaboración efectiva entre los dos como resultado del mayor equilibrio en la relación y, finalmente, es frecuente en esta relación el intercambio de diferentes puntos de vista -situarse en la perspectiva del otro-.

Finalmente, en su revisión Newcomb y Bagwell (1995) consideran que todas las manifestaciones conductuales y afectivas de la amistad constatadas en los diferentes estudios analizados, están moduladas por la edad de los participantes, la intensidad y calidad de la relación y la metodología del estudio. Analizaremos a continuación estos tres aspectos.

En relación con la edad, los resultados del metaanálisis confirman diferencias referidas a la amistad. En el periodo preescolar, las actividades compartidas y las oportunidades de juego son el corazón de la amistad. Aunque estas relaciones son menos estables, se consideran como precursoras del desarrollo posterior (Furman, 1982). Durante el periodo de edad escolar, los amigos aportan un conocimiento de las normas conductuales y facilitan la adquisición de habilidades en la regulación de la emoción (Parker y Gottman, 1989). La reciprocidad, la igualdad y la cooperación son reconocidas como fundamentos de la amistad durante este periodo. Finalmente, y aunque importante en todas las edades, la intimidad es reconocida como el elemento esencial de la amistad durante la adolescencia temprana (Sullivan, 1953).

El posible efecto moderador de la metodología utilizada ha sido un factor con frecuencia soslayado. Los dos métodos más utilizados para la identificación de las amistades infantiles han sido los tests sociométricos y las observaciones directas de las interacciones de los niños. En este metaanálisis, los estudios no observacionales revelaron mayores diferencias al comparar las relaciones entre amigos y no amigos que los estudios observacionales. No obstante, quedaría por dilucidar las causas de estas discrepancias, es decir, si los niños informan de características

reales o ideales de sus relaciones o si los investigadores no son capaces de observar adecuadamente las características íntimas de la amistad.

Un aspecto cada vez más mencionado en los estudios sobre la amistad, es la necesidad de analizar no solo la existencia de una amistad recíproca, sino la calidad de dicha relación, es decir, el grado de compañía y apoyo que aporta y el nivel de conflicto (Furman y Robins, 1985). En palabras de Hartup (1996), "no basta con saber si el niño tiene o no amigos, debemos conocer quiénes son sus amigos y la calidad de su relación con ellos". Si bien unas relaciones que ofrezcan apoyo entre individuos hábiles socialmente supondrán ventajas para el desarrollo social, afectivo y cognitivo, unas relaciones coercitivas y conflictivas podrían plantear desventajas. En este sentido, se ha señalado la tendencia de niños antisociales a establecer relaciones con otros iguales también antisociales (Haselager, 1997). Las relaciones diádicas de estos niños se caracterizan por una menor calidad, una duración relativamente más breve y una percepción por parte de los propios niños de su relación como escasamente satisfactoria (Dishion, Andrews y Crosby, 1995). De acuerdo con Giordano y cols. (1986), lo que caracteriza estas relaciones no es tanto la ausencia de conductas positivas, sino la presencia en la relación de conductas coercitivas y dominantes, constituyéndose estas amistades en otro contexto más en el cual desarrollar la coerción.

Desde otra perspectiva, Parker y Asher (1993) llevaron a cabo una investigación sobre la importancia de tener amigos o no, y la calidad de la amistad en relación con los sentimientos de soledad e insatisfacción social en los niños. En este estudio, realizado con 881 niños de tercer a quinto curso, también analizaron las diferencias en amistad en relación con el estatus sociométrico del niño en su grupo de iguales. Los resultados de esta investigación muestran que la prevalencia de la amistad era menor en el grupo de niños de baja aceptación por parte de sus iguales, apareciendo así una relación entre estatus sociométrico y amistades, la cual a su vez, era más acusada para los niños que para las niñas (Parker y Asher, 1993). También existían diferencias cualitativas en la amistad de los niños de bajo y alto estatus, en el sentido de que los niños de bajo estatus expresaban obtener en sus relaciones de amistad menor validación del yo, menor ayuda y guía, menor apertura a la información y a la expresión de los sentimientos personales y mayor dificultad en la resolución de conflictos.

No existían diferencias significativas, sin embargo, en la dimensión cualitativa de compañía.

No obstante, las características descritas constituyen una tendencia general para el grupo de baja aceptación que no debe interpretarse como la imposibilidad de un niño de bajo estatus de establecer una relación de amistad con cualidades positivas. De hecho, existía en este grupo de niños una alta variabilidad interna en las características de la relación de amistad lo que puede explicarse en parte por la posibilidad de existir subgrupos dentro del grupo de baja aceptación por sus iguales. Independientemente del grupo de aceptación al que pertenecieran los niños, éstos informaban que su relación de amistad era satisfactoria cuando ésta se caracterizaba por tener cualidades positivas.

En este estudio se señala también la existencia de diferencias cualitativas en la amistad en función del sexo. Los niños frente a las niñas expresaban una menor apertura a la información y a la expresión de sentimientos personales, mayores dificultades en la resolución de conflictos, menor validación o potenciación de la autoestima a través del amigo, menor cuidado personal -entendiendo por tal el grado en el que la relación se caracteriza por cuidado, apoyo e interés- y menor grado de ayuda en la relación. Estos resultados avalan otros estudios previos que igualmente planteaban una mayor autoapertura -comunicación de información personal- en las niñas (Belle, 1989; Papini et al., 1990).

Finalmente, con respecto a los sentimientos de soledad, tanto la amistad como la aceptación por el grupo de iguales parecen ejercer un efecto principal. En este estudio la interacción no fue significativa. Estos datos apoyan la idea de que hay que diferenciar entre aceptación por el grupo de iguales y ajuste en la amistad, puesto que no todos los niños altamente aceptados tienen amigos y hay niños poco aceptados que sí los tienen, siendo por tanto incorrecto caracterizar a todos los niños pobremente aceptados por sus iguales como niños sin amigos.

Una buena amistad influye en los sentimientos de soledad de los niños. Los niños sin un buen amigo son más solitarios que aquellos que los tienen, independientemente de su nivel de aceptación, apuntando hacia una relación aditiva. Asimismo, y según los análisis de regresión, ambas variables contribuyen separadamente y por igual a la predicción de soledad. Por tanto, los sentimientos de soledad de los niños pueden

derivar de diferentes fuentes que, en combinación, pueden perjudicar seriamente el sentimiento de bienestar del niño.

Sin embargo, la conexión entre ambas variables no debe minimizarse. Así, es más probable que los niños mejor adaptados al grupo de iguales tengan una buena relación de amistad, y es todavía mucho más probable que tengan un "muy buen amigo" -disparidad más constatable en el caso de los niños que en el de las niñas-.

Como Furman y Robins (1985) han planteado, parece razonable que la amistad y la aceptación del grupo contribuyan de forma diferente a la socialización de los niños. El contexto cercano de una relación diádica de amistad permite al niño ampliar el campo de conductas a explorar y de actitudes a expresar. Su naturaleza voluntaria haría extremadamente importante en este contexto comprender las habilidades requeridas, la responsabilidad personal y la lealtad. Esta relación podría satisfacer necesidades específicas como la intimidad, el apoyo social, la ayuda instrumental y las alianzas fiables -generándose un sentimiento de compromiso-. Por otra parte, la aceptación de los iguales podría ser un importante prerrequisito para el desarrollo del liderazgo y las habilidades asertivas y podría responder a las necesidades de los niños de sentir que forman parte de una comunidad más amplia -generándose un sentimiento de pertenencia-.

En relación con este punto, cada vez se insiste más en la necesidad de distinguir dentro de las relaciones entre iguales, las relaciones de amistad y el estatus sociométrico en el grupo de iguales (Berndt, 1982; Bukowski y Hoza, 1989; Vandell y Hembree, 1994; Newcomb y Bagwell, 1995). Para Bukowski y Hoza (1989) las relaciones entre amigos suponen una relación mutua entre dos individuos, mientras que la popularidad o aceptación por el grupo de iguales es un concepto unilateral orientado al grupo y que indica la opinión que tiene el grupo del niño.

La amistad se caracteriza por ser una relación bidireccional y específica, que requiere mutua selección y que sirve a diversas funciones del desarrollo tales como ofrecer afecto, intimidad y alianzas fiables dentro del contexto de los iguales; aportar sentimientos de lealtad interpersonal, aceptación y seguridad emocional; y suponer una fuente de ayuda instrumental que puede tener efectos en el rendimiento académico

e influir en el bienestar emocional y el autoconcepto a través del sentimiento de ser aceptado.

El estatus sociométrico es la posición ocupada por el sujeto dentro de un entramado social más amplio que el de la relación de amistad. Es la posición que el sujeto ocupa, o se le adjudica, dentro de un grupo. Dicha posición puede ser altamente gratificante y positiva o, por el contrario, negativa y caracterizada por el rechazo. Esta posición o estatus social contribuye al desarrollo de la identidad del niño al integrar esta visión de sí mismo como parte de un grupo en su autoconcepto. Por otra parte, ocupar una buena posición dentro del grupo puede suponer también una fuente de ayuda instrumental puesto que disponer de un amplio círculo de compañeros que le aceptan, incrementa la probabilidad de que en caso de necesidad se pueda encontrar la ayuda apropiada y requerida. Además, la interacción con múltiples compañeros incrementa la amplitud de experiencias sociales del niño y, en consecuencia, potencia el desarrollo de competencias sociales. Ser aceptado por el grupo de iguales repercute en el bienestar emocional y en el autoconcepto del niño.

Vandell y Hembree (1994) realizaron un estudio sobre el estatus social entre iguales y la amistad, observando que ambos contribuían independientemente al ajuste social y académico de los niños. El estatus y la amistad estaban relacionados, pero no eran medidas idénticas. Así, algunos niños rechazados e ignorados tenían amigos y algunos niños populares y de estatus medio no tenían amigos. Estos autores, observaron que tanto el estatus como la amistad contribuían independientemente al ajuste socioemocional del niño, a su competencia académica y a su autoconcepto. Estos resultados confirman la importancia funcional que tienen ambos tipos de relaciones con los iguales en los niños en edad escolar.

La carencia de amistades en la infancia se ha considerado como un problema en las relaciones con los iguales. Malik y Furman (1993) consideran que aproximadamente entre el 10% y el 20% de los niños en edad escolar carecen de una amistad mutua, haciendo la salvedad de que éstos no son necesariamente los niños rechazados e ignorados por sus iguales. Se trata de dos medidas relacionadas, pero no idénticas. En el estudio de Bukowski, Hoza y Newcomb (1987) aparece la mayor diferencia en autoestima entre los niños sin ningún amigo y los niños con

al menos un amigo, mostrando una autoestima considerablemente más baja aquellos niños que no tienen ningún amigo y no resultando tan significativo en relación con la autoestima el número de amigos, es decir, el elemento discriminador básico era la existencia o no de un amigo y no el hecho de contar con dos, cuatro o seis amigos.

Una hipótesis planteada con frecuencia, aunque no comprobada empíricamente, es la posibilidad de que los niños con unas pobres relaciones con sus iguales, podrían amortiguar las consecuencias y riesgos asociados a su estatus si son capaces de desarrollar y mantener una relación próxima y sólida. No obstante, parece que la calidad de la relación de amistad es también un elemento clave y no sería suficiente la existencia de una mutua amistad. De hecho, la calidad de la amistad se relaciona con soledad e insatisfacción social (Parker y Asher, 1993) y con la percepción de ajuste (Furman, 1987).

En definitiva, aunque la evidencia empírica es todavía insuficiente, parece bastante probable que la presencia y la calidad de una relación de amistad es tan importante para el ajuste del niño como la aceptación de los iguales.

3.3.4. REDES SOCIALES Y APOYO SOCIAL EN LA INFANCIA

Las amistades son relaciones estables construidas por el niño con sus iguales dentro de su red social. Estas relaciones contribuyen al desarrollo del niño y sirven de fuentes de apoyo. El apoyo social es potencialmente importante durante la infancia, un periodo de vulnerabilidad social y en el cual los niños adquieren un sentido de sí mismos a través de múltiples escenarios -familia, escuela, grupo de iguales-. No obstante, la red social del niño está conformada también por otras personas diferentes a los iguales. En este sentido, se han desarrollado trabajos para analizar la estructura y función de las redes sociales de los niños. Sin embargo, aunque en los últimos años se detecta un mayor interés, son pocos los estudios sistemáticos que han analizado la naturaleza y consecuencias de la red de apoyo social de los niños, maxime, si los comparamos con los adultos, donde la investigación ha sido mucho más profusa (Sarason y Sarason, 1982; Cohen y Wills, 1985; Sarason, Pierce y Sarason, 1990; Gracia et al., 1995 para una revisión). No obstante, en las últimas décadas el

estudio de las redes sociales y el apoyo social de los niños va ganando la atención de los investigadores.

El estudio de las redes sociales y el apoyo social en los niños presenta la característica de ciertos *patrones evolutivos*. La red social de un individuo puede evolucionar en función de transiciones vitales normativas, en respuesta a eventos no normativos, o como resultado de la maduración individual. Sin embargo, en los niños además de estas posibles fuentes de modificación se han propuesto algunos patrones específicos relacionados de un modo directo con la edad. Un modelo teórico ampliamente aceptado y considerado por Levitt, Guacci-Franco y Levitt (1993) como útil para analizar las diferencias relacionadas con la edad en la estructura y función de la red social de los niños, es el modelo del convoy social propuesto por Kahn y Antonucci (1980). Desde este modelo, el convoy social se considera como una red de relaciones que se desplaza con una persona a través de su vida, modificando su estructura o composición, pero aportando continuidad al intercambio de apoyo. El convoy se representa como una serie de círculos concéntricos rodeando al individuo. En el círculo más interno se sitúan las personas más íntimamente vinculadas al individuo tanto afectivamente como por su rol -p.e. familia próxima- aportando altos niveles de apoyo. Aquellas personas menos próximas afectivamente o que están vinculadas principalmente a través del rol, ocuparán probablemente una región más externa y aportarán menos apoyo. Estas últimas relaciones generalmente son también menos estables en el tiempo.

Siguiendo este modelo teórico, Levitt y cols. (1993) llevaron a cabo uno de los pocos estudios existentes focalizados directamente en los cambios en las redes sociales de los niños en función de la edad. En su estudio entrevistaron a 333 niños de tres grupos de diferente edad -edades medias de 7, 10 y 14 años-, apareciendo diferencias significativas en la estructura y función de la red con la edad, principalmente en los círculos más periféricos de la red.

Los miembros de la familia próxima seguían siendo importantes proveedores de apoyo en todas las edades, produciéndose un incremento en el tamaño de la red en la infancia media. La red social se extendía en primer lugar con miembros de la familia extensa en la infancia media. Su importancia como proveedores de apoyo decrecía en la adolescencia,

momento en el cual los iguales emergen como principales fuente de apoyo.

Furman y Buhrmester (1992) llevaron a cabo un estudio similar al anterior, aunque más centrado en la percepción de los niños de diferente edad y sexo de las relaciones establecidas con miembros de su red social. El estudio se realizó con 549 niños de 4 grupos de edad diferente -edades medias de 9, 12, 15 y 19 años- evaluando su percepción de sus relaciones con "otros significativos". Los resultados de este estudio señalan que los niños de 9 años perciben a ambos padres como los proveedores más frecuentes de apoyo. Los niños de 12 años consideran tan importantes como a los padres a los amigos del mismo sexo. A los 15 años, los amigos del mismo sexo son las fuentes más frecuentes de apoyo y, finalmente, a los 19 años este lugar es ocupado por la pareja, los amigos y la madre.

Más centrado en la *función del apoyo*, se encuentra un trabajo previo de ambos autores realizado con niños entre 11 y 13 años (Furman y Buhrmester, 1985). Este estudio se realizó con el fin de comprobar la hipótesis de Weiss (1974) según la cual los individuos buscan tipos específicos de apoyo social en sus diferentes relaciones con los otros. Para Weiss, las relaciones son especializadas de manera que se obtienen diferentes provisiones de apoyo en función de las relaciones. El objetivo del estudio era examinar las similitudes y diferencias entre las diferentes relaciones personales en la red social de los niños y se hipotetizó que los niños aludirían a diferentes miembros de la red social en función de las diferentes provisiones sociales.

Los resultados confirmaron la hipótesis al informar los niños de diferencias en función de la fuente de apoyo. Los niños percibían a sus padres como fuente de múltiples tipos de apoyo. En concreto, valoraban en primer lugar el apoyo recibido de los padres en relación con las dimensiones de afecto, vínculo seguro, potenciación de la propia estima y ayuda instrumental. Las valoraciones de compañía y satisfacción eran más altas con la madre que con el padre.

Los abuelos recibían las valoraciones más altas para las dimensiones de afecto, potenciación de la estima e importancia de la relación, mientras que las valoraciones en ayuda instrumental eran relativamente bajas. Los niños informaban también de menor número de conflictos en esta relación que en cualquier otra.

En cuanto a los amigos, éstos se convierten en una importante fuente de apoyo social, recibiendo valoraciones más altas de compañía que con cualquier otra persona y las valoraciones de intimidad sólo igualadas en la relación con la madre. Existían algunas diferencias de sexo, relacionándose las niñas más estrechamente con su mejor amiga que los niños. Este dato confirma estudios previos en los que se ha planteado que las niñas prefieren relaciones diádicas intensas, mientras que los chicos prefieren relaciones extensivas con muchos iguales (Lever, 1976; Tietgen, 1982). Las niñas informaban de más intimidad, afecto y potenciación de la estima con su mejor amiga que los chicos -estas características llegan a ser cada vez más intensas conforme aumenta la edad-.

Los hermanos son, por una parte, una importante fuente de apoyo social en la dimensión de compañía y, por otra parte, esta relación es valorada como la de mayor conflicto y menor satisfacción. Existen, no obstante, algunas diferencias. Así, por ejemplo, los hermanos más mayores son una importante fuente de ayuda instrumental y los hermanos del mismo sexo y próximos en edad son, con frecuencia, una fuente de intimidad y compañía.

Aunque cada relación tiene unas características estructurales y funcionales específicas, hay un considerable solapamiento en sus provisiones -todas se pueden obtener de más de una persona-. Este hecho parece útil funcionalmente para los niños. Cada relación tiene un rol único, pero los roles de las diferentes relaciones se complementan y se refuerzan.

Estos resultados son compatibles con la idea de que los iguales y los adultos cumplen diferentes funciones de apoyo (Hartup, 1978). Asimismo, van en la misma línea que el trabajo de Cauce, Felner y Primavera (1982), en el que se constató que el apoyo de la familia se relacionaba con un mayor autoconcepto escolar, mientras que el apoyo de los iguales lo estaba con un mayor autoconcepto de iguales o autoconcepto social (ver Musitu et al., 1996). Estos estudios sugieren la necesidad de considerar las contribuciones de diferentes fuentes de apoyo para predecir el ajuste con una mayor precisión.

El interés por las redes sociales de los niños ha motivado a los investigadores a analizar las relaciones entre las características de la red de apoyo social de los niños y sus *consecuencias en el ajuste*. Se ha constatado

que la frecuencia de apoyo recibido correlaciona positivamente con la competencia académica y social de los niños (Nair y Jason, 1985). En este sentido, Cauce (1986) comprobó que el apoyo emocional percibido de amigos y el número de vínculos íntimos mutuos dentro de una red eran predictores independientes de tres aspectos de la competencia: competencia escolar, con los iguales y autocompetencia percibida. Estos, y otros trabajos (Dubow, Tisak, Causey, Hryshko y Reid, 1991; Cochran y Riley, 1990), demuestran el impacto potencial de las relaciones de apoyo de los niños en sus competencias sociales y conductuales. En el citado estudio de Levitt y cols. (1993) se observó una relación positiva entre el bienestar y el apoyo recibido de las relaciones próximas, así como con el autoconcepto y la sociabilidad de los niños.

El análisis de las fuentes específicas de apoyo, tal y como veíamos previamente, es también significativo cuando se evalúan las influencias diferenciales de las relaciones de apoyo en el desarrollo de habilidades y en el ajuste de los niños.

Además de la importancia del apoyo social en relación con la autoestima y el desarrollo de competencias sociales, también se han observado relaciones entre ciertas características de la red social de los niños y la aceptación de sus iguales. Recientemente, Bost (1995) examinó estas relaciones en niños de preescolar. Entrevistó a las madres y a los niños acerca de la red social del niño y evaluó aspectos estructurales y funcionales de la red, así como la proximidad percibida de las relaciones entre el niño y los miembros de la red. Comprobó que las madres tendían a identificar redes más amplias que sus hijos -estudio que es consistente con el de Zelkowitz (1989)-, y tanto los informes de las madres como de los niños respecto del número de varones incluidos en la red correlacionaban significativamente con la aceptación de los iguales. Las niñas y sus madres identificaban más mujeres en su red social, mientras que los niños y sus madres identificaban más varones.

Con respecto a los aspectos funcionales del apoyo, los informes maternos de apoyo emocional emitido, el tamaño de la red para el apoyo emocional y lúdico y la cercanía percibida de los miembros de la red correlacionaban positivamente con la aceptación de los iguales. Al analizar separadamente las puntuaciones dentro de las áreas emocional y lúdica en relación con las categorías de apoyo de los miembros de la red, se constató

que las puntuaciones de los familiares no residentes en el hogar y adultos no parientes se relacionaban con la aceptación de los iguales. Estos resultados sugieren que la existencia de parientes y adultos en disposición de ayudar, independientemente del contexto familiar, tiene importantes implicaciones en las habilidades sociales de los niños en sus relaciones con los iguales. Además, indican que el apoyo emocional y lúdico podrían ser especialmente importantes para los niños de preescolar, aunque se requiere más investigación en este ámbito. El apoyo emocional podría promover sentimientos de aceptación y expectativas de que las personas del entorno estarían disponibles cuando se les solicitara (Sarason, Sarason y Pierce, 1992). Las actividades lúdicas con miembros de la red podrían proveer un amplio rango de oportunidades para aprender habilidades tales como la negociación y el compromiso (Cochran y Riley, 1990).

En relación a los informes de los niños, el número de miembros de la red con los que decía que tenía "una relación especial" y el tiempo que disfrutaba de ella también correlacionaban positivamente con la aceptación de los iguales.

A pesar de algunas limitaciones, este estudio aporta varios hallazgos importantes acerca de la naturaleza y consecuencias de las redes de apoyo social de los niños. Por ejemplo, las perspectivas de la madre y el niño respecto de la composición de la red podrían ser algo diferentes, lo que indicaría la importancia de obtener información tanto de la madre como del niño. Además, los resultados sugieren que el entramado o estructura social, el apoyo recibido y las percepciones de proximidad de las relaciones establecidas en la red social podrían mantener una conexión con el desarrollo de unas relaciones positivas del niño/a con sus iguales. Estos datos, además, indican que el estudio de las dimensiones de la red social es importante para comprender el desarrollo social de los niños de preescolar, del mismo modo que se ha constatado en niños más mayores, adolescentes y adultos.

Uno de los ámbitos más importantes en el estudio del apoyo social en adultos ha sido su relación con el bienestar y su *posible rol amortiguador* en la relación entre acontecimientos vitales estresantes y bienestar. En los niños, este ámbito de estudio está en sus inicios. Recientemente, Dubow y cols. (1991) llevaron a cabo un estudio longitudinal de dos años con el fin de analizar los efectos a largo plazo que los eventos vitales estresantes y

dos recursos -el apoyo social y la habilidad en la solución de problemas sociales- podrían tener en el ajuste académico y conductual en niños de edad escolar, así como los posibles efectos en el ajuste de los cambios en los estresores y en los recursos.

Los resultados no apoyaron la idea de un rol etiológico de los estresores vitales importantes en la determinación del posterior ajuste del niño, ni tampoco los cambios en estos estresores, a lo largo de los dos años, predijeron cambios en el ajuste. No obstante, en relación con estos resultados, podría retomarse la consideración de Gersten y cols. (1977) respecto de la existencia de procesos estresantes crónicos tales como unas relaciones negativas y continuas entre padres e hijos o déficits socioculturales graves que ejercerían un rol causal tanto en los eventos concretos como en el ajuste. En cualquier caso, en este estudio, los eventos vitales estresantes por sí mismos y de un modo directo no predecían el ajuste del niño.

En relación al apoyo social, medido en tiempo 1, se constató que era un predictor significativo de las futuras calificaciones escolares. En concreto, el apoyo familiar en tiempo 1 era predictor de las competencias sociales valoradas por el profesor. Las conductas de apoyo de los miembros de la familia aportan al niño el sentimiento de seguridad y autovalía, así como las estrategias útiles para formar relaciones futuras.

Los incrementos en apoyo social a lo largo de los dos años, predecían una disminución de los problemas de conducta valorados por el profesor y un incremento de las competencias y de las calificaciones escolares. Específicamente, los cambios en el apoyo procedente de los iguales a lo largo del tiempo, tenían las relaciones más consistentes con los cambios en el ajuste. Este resultado probablemente refleja la influencia progresiva de las relaciones con los iguales durante el final de la infancia y principio de la adolescencia. El desarrollo de unas relaciones positivas con los iguales influye positivamente en el ajuste académico y conductual a través de los incrementos en la autoestima y autoeficacia (Sandler, Miller, Short y Wolchik, 1989). Los cambios en el apoyo familiar a lo largo del tiempo, también se relacionan con cambios en las competencias valoradas por el profesor -competencias sociales en la clase-. No se observaron en este estudio efectos del apoyo del profesor en el ajuste, ni que cambios en su apoyo a lo largo del tiempo predijeran cambios en el ajuste. Tampoco se

observaron efectos "buffer" -de protección- en ninguno de los dos recursos considerados. En este sentido, Cohen y Wills (1985) han sugerido que para que el apoyo social actúe como un amortiguador del estrés se necesita un ajuste entre el tipo de estresor -p.e. cambio a un nuevo colegio- y el tipo de apoyo -p.e. apoyo del profesor relativo a las demandas sociales y académicas del nuevo colegio-. Es posible que el efecto de amortiguación no se haya producido en este estudio por una ausencia de ajuste entre estresor y recurso.

Uno de los aspectos que requieren un mayor desarrollo, es la elaboración de *instrumentos* fiables para el estudio del apoyo social en niños. Reid y cols. (1989) elaboraron un instrumento para el estudio de las impresiones subjetivas de los niños sobre el apoyo social. El instrumento desarrollado, "*Mi familia y amigos*", consta de 12 diálogos que consiguen información acerca de las percepciones del niño de la disponibilidad de personas en su red para aportarles diferentes tipos de apoyo social, así como de su satisfacción con la ayuda que reciben. La fiabilidad del instrumento fue evaluada con niños de 6 a 12 años, considerando los autores que el instrumento aporta datos fiables y validos acerca de las impresiones subjetivas de los niños. También constataron que los niños pueden ser una fuente adecuada de información acerca de su red de apoyo, puesto que son capaces de comprender la cualidad y diferenciación del apoyo -emocional, instrumental y de compañía- dentro de su red. No obstante, nuevos instrumentos deberán ser desarrollados así como la posible consideración de otras fuentes de información acerca de la red del niño, tales como padres o profesores.

3.3.5. ESTATUS EN EL GRUPO DE IGUALES

El estatus entre iguales es el grado en el que el niño es aceptado o rechazado por sus iguales y supone un importante predictor del desarrollo socioemocional y cognitivo del niño. Los niños rechazados tienen un autoconcepto más negativo que sus compañeros bien adaptados socialmente y su estatus se asocia con agresión, soledad, conducta disruptiva, falta de atención y un rendimiento académico más bajo (Parker y Asher, 1987; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990).

El rechazo de los iguales se puede convertir en un círculo vicioso puesto que, con el tiempo, puede afectar negativamente al bienestar emocional y al autoconcepto del niño, lo cual redundará en mayor número de conductas problemáticas y de rechazo. Por el contrario, el niño que es aceptado por sus iguales amplía la esfera de niños con los que interactúa, dispone de mayores recursos y apoyo y, además, naturalmente, no sufre el estrés del rechazo.

En los años preescolares es ya frecuente que los niños se organicen formando grupos, aunque su existencia e influencia será cada vez mayor conforme avancen los años escolares. Estos grupos se estructuran en función de unas metas y objetivos que les dan coherencia. Algunas de las normas que rigen la vida de los grupos son comunes a las de la cultura a la que pertenecen -p.e. estereotipos de rol sexual-. Sin embargo, es frecuente que el grupo genere sus propias normas -p.e. formas de vestir, gustos y preferencias-, facilitando así el proceso diferencial respecto a otros grupos y la cohesión interna. Rara vez, todos los miembros del grupo tienen un poder similar y es frecuente que dentro de él aparezca un líder.

Dentro del grupo de iguales que constituye un aula surge una estructura, unos agrupamientos formales impuestos por la institución y unas agrupaciones informales reguladas por sus propias normas. Dentro de este contexto surgirán diferencias de estatus entre los niños. En este sentido, se puede observar que hay niños que permanecen al margen del grupo -niños aislados- y otros que son activamente rechazados -niños rechazados-.

Las percepciones que tienen los niños de sus compañeros de clase les lleva a diferenciar entre niños preferidos y niños rechazados (Haselager, 1997). Muestran preferencias por los niños que cooperan, se implican en las actividades del grupo y cumplen las reglas. Por el contrario, no se sienten atraídos por aquellos niños que muestran comportamientos disruptivos -violación de las reglas-, interrupción o transgresión de las rutinas sociales, o instigación o provocación de peleas. Asimismo, algunos tipos de comportamientos solitarios, en especial aquellos que son inapropiados en el contexto en el que se desarrollan, son motivo de rechazo entre preescolares (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990). Los métodos más comunes para conocer las preferencias sociales de los niños consisten en preguntarles a quién prefieren -elecciones positivas- y a quién no prefieren -elecciones negativas-. A partir del estatus social se han establecido los siguientes tipos sociométricos (Coie y Dodge, 1988; Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Maag, Vasa, Reid y Torrey, 1995):

- Niños Populares: son aquellos que tienen altas puntuaciones positivas en aprecio, valoración y preferencias de sus iguales. Son percibidos como niños que cooperan y apoyan a sus iguales, son atentos y considerados, y se comportan conforme a las reglas, implicándose activamente en conductas prosociales y en interacciones positivas.

- Niños Rechazados: tienen altas puntuaciones negativas y son percibidos por sus iguales como niños agresivos, hiperactivos, peleones, que violan las reglas sociales, desorganizan el grupo y entran a menudo en conflicto con el profesor. En este grupo se sitúan aproximadamente entre el 10% y el 15% de los niños.

- Niños Ignorados: son niños que sociométricamente se caracterizan por sus bajas puntuaciones tanto en preferencias positivas como negativas. Reciben poco interés y atención de sus iguales y se caracterizan -siempre desde la perspectiva de sus iguales- por su timidez. Tienden a jugar en solitario y son menos interactivos. Son pacíficos, reservados, respetan las reglas y se implican en actividades socialmente aceptables, aunque de un forma aislada.

- Niños Controvertidos: reciben puntuaciones extremas tanto positivas como negativas. Son el grupo más reducido, aproximadamente el 5% de los niños. Se trata de niños que se implican activamente tanto en comportamientos antisociales como en interacciones positivas -conductas

cooperativas y sociables- (Newcomb et al, 1993). Se les describe como alumnos activos con destrezas intelectuales, sociales y atléticas y que, al mismo tiempo, violan con facilidad las reglas establecidas. Parece que son niños que agradan a muchos de sus compañeros y también disgustan a otros tantos. Probablemente estos niños se comportan apropiadamente dentro de su propio grupo de amigos, pero actúan de modo más agresivo y negativo hacia otros niños (Malik y Furman, 1993).

Las características descritas previamente son las que parece que definen a los niños de los diferentes grupos sociométricos. Evidentemente, a los grupos anteriores habría que añadir un grupo de niños de estatus promedio y que sería el más numeroso en los grupos de iguales. Las características descritas expresan en general estabilidad con la edad a un nivel global, es decir, son consideradas en todos los grupos de edad como características de estos grupos sociométricos, pero también surgen cualidades específicas valoradas por los iguales en las diferentes edades (Parker y Asher, 1987). Así, por ejemplo, aunque en todas las edades se consideran las conductas agresivas como asociadas a un bajo estatus, las cualidades concretas que se analizarán en una conducta para considerarla como muestra de agresividad o la propia expresión de la agresividad en las diferentes edades presentan marcadas diferencias.

En este sentido, encontramos que la estabilidad en las características que se asocian con el estatus, es mayor en el caso de los comportamientos de cooperación y ayuda. Estos comportamientos se relacionan con la popularidad entre los iguales a lo largo de toda la escolarización. Los datos de iguales, profesores y observadores son bastante consistentes con respecto a las correlaciones del alto estatus entre los iguales y conductas de ayuda, consideración hacia los otros y seguimiento de las reglas en niños de preescolar, con un patrón similar de los 8 a los 12 años aunque con mayor énfasis a esta edad en la competencia atlética y académica. En la adolescencia, las conductas prosociales y de ayuda siguen manteniendo su relevancia, al tiempo que cobra mayor interés la competencia física y social (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990).

En general, el estatus sociométrico de los niños es bastante estable, especialmente el estatus de rechazo (Musitu et al., 1980; Musitu, 1982). Malik y Furman (1993) señalan que aproximadamente el 45% de los niños rechazados siguen rechazados un año después y el 30% permanecen

rechazados cuatro años después. El grupo de niños rechazados, por su estabilidad temporal y por las citadas consecuencias que el rechazo tiene para el ajuste del niño tanto a largo como a corto plazo, es el grupo en el que más se ha centrado la investigación. De hecho, este grupo ha sido objeto desde los años 80 de una extraordinaria atención por parte de los investigadores (Asher, 1990). Los niños rechazados son considerados niños en riesgo de futuros problemas de ajuste en la adolescencia y edad adulta (Parker y Asher, 1987; Díaz-Aguado, 1994). Sin embargo, los niños ignorados no aparecen claramente como un grupo de riesgo, en principio porque su estatus social, a diferencia del de los rechazados, es relativamente más inestable (Musitu et al., 1979; Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984), pudiendo ser ésta una razón por la cual los investigadores no los han considerado como grupo de riesgo (Rubin et al., 1989; Newcomb et al., 1993).

Este interés reciente por los niños sociométricamente rechazados ha generado un conocimiento algo más preciso que en décadas pasadas acerca de sus características conductuales, cognitivas, afectivas, factores antecedentes y consecuencias en el ajuste posterior. Entre las características conductuales que les definen, ya no se habla únicamente de los niños rechazados como aquellos que son agresivos. Se constata la existencia de niños rechazados que no son agresivos y se comienzan a investigar otros subgrupos así como otras posibles causas que puedan estar en el origen del rechazo de sus iguales. Para Rubin, LeMare y Lollis (1990) al menos dos subgrupos de niños rechazados se pueden identificar: los niños rechazados agresivos y los rechazados sumisos.

El subgrupo de niños rechazados agresivos es el primero que fue identificado y corresponde al más numeroso. Aproximadamente el 50% de los niños rechazados son agresivos (Miranda, Llacer y Roselló, 1991; Malik y Furman, 1993). Aunque esta conducta se relaciona con rechazo en todas las edades, los lazos entre conducta agresiva y rechazo presentan variaciones con la edad. En los años preescolares, la agresividad no es tan consistentemente predictora de rechazo como en los primeros años escolares -entre 9 y 10 años-. En esta etapa, se convierte en un predictor más potente para posteriormente declinar de nuevo, y relacionarse con formas de agresión más indirectas y sutiles, al mismo tiempo que aparece como más relevante la agresividad verbal y la ruptura del orden de la actividad del grupo (Hymel y Rubin, 1985).

A pesar de los nexos entre agresividad y rechazo, aproximadamente un tercio de los niños agresivos en primaria no son rechazados y dos tercios de los jóvenes adolescentes agresivos no son rechazados, sugiriendo estos datos de nuevo un lazo más débil con la edad (Bierman, 1986; Parkhurst y Asher, 1992). Estos datos también revelan que no todos los niños agresivos son rechazados, y algunas características parecen diferenciar a los niños agresivos que son rechazados de aquellos que no lo son. Entre estas características, se ha señalado que los niños agresivos que son rechazados se implican más en actividades de agresión de tipo instrumental o agresión con el fin de alcanzar una meta específica -p.e. conseguir un juguete- que los niños agresivos que no son rechazados (Coie, Dodge, Terry y Wright, 1991). También los niños agresivos rechazados se diferencian de los no rechazados en que presentan problemas conductuales más serios a otros niveles, así como mayores deficiencias en adaptabilidad (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993). Estos niños son menos cooperativos, expresan más agresividad física, son más polémicos, expresan más problemas de atención y muestran menor empatía hacia los otros que los niños agresivos que no son rechazados.

Además, la relación entre conducta agresiva y rechazo no es tan simple como se pensó inicialmente. En primer lugar, no toda la conducta agresiva tiene las mismas implicaciones en relación con el estatus. Coie, Dodge y Kupersmidt (1990), por ejemplo, señalan la existencia de diferencias con la edad en el rol social que juega la conducta agresiva. Así, parece ser que en los niños más pequeños, algunas de estas conductas agresivas se relacionan con la afirmación de uno mismo en la jerarquía de dominación-sumisión de los iguales y no presentan relación con el rechazo. Esta misma conducta, sin embargo, en niños más mayores -de 9 ó 10 años- es más característica de varones que llegan a ser rechazados. Defenderse a sí mismo mediante agresión física, no obstante, es percibido por niños de todas las edades como conducta aceptable. Por otro lado, algunos aspectos cualitativos de la agresión, como la tendencia a incrementar el nivel de agresión una vez que se inicia o no detenerse hasta que el otro es sometido, se asocian con el rechazo de los iguales en las diferentes edades (Coie et al., 1991). Finalmente, en circunstancias grupales inusuales, tales como grupos en los cuales la interacción agresiva es la norma, los niños agresivos podrían no ser rechazados (Wright, Giammarino y Parad, 1986). Parece que los grupos de niños tienen normas implícitas de lo que es aceptable y apropiado, y a veces son tan sutiles y

complejas que incluso los observadores adultos no son capaces de detectarlas.

El segundo subgrupo de niños rechazados se ha identificado como "niños sumisos" (Rubin et al., 1990) o "niños víctimas" (Malik y Furman, 1993). Estos niños en riesgo de rechazo son frecuentemente víctimas de agresiones y son fáciles de manipular. Aproximadamente el 10% de todos los niños sufren conductas severas de victimización por los otros niños (Olweus, 1991; Perry, Kusel y Perry, 1988). Estos niños se han caracterizado como niños con baja autoestima en diferentes áreas, con una tendencia a aislarse, ansiosos, cautos, sensitivos y temerosos de los otros niños (Olweus, 1991). Muchos de estos "niños víctimas" tienden a no defenderse, llegando a ser objetivos fáciles para los otros (Olweus, 1991; Pierce y Cohen, 1995; Haselager, 1997).

Los niños rechazados sumisos perciben una mayor soledad que los rechazados agresivos, así como una mayor preocupación por la humillación y el rechazo (Parkhurst y Asher, 1992). Estos niños no son ni altamente agresivos ni disruptivos, pero carecen en modo extremo de asertividad social y tienen, además, bajos niveles de integración social (Rubin et al., 1990). Este patrón, según Rubin, no produce rechazo en los primeros años de la escuela primaria, pero sí en los años posteriores cuando la conducta de retraimiento social extremo es más importante para el grupo de iguales.

Con respecto a la relación existente entre retraimiento social y rechazo de los iguales, aunque los estudios realizados expresan con claridad la existencia de esta relación, al tratarse en su mayoría de estudios correlacionales, no se puede establecer de un modo firme el sentido de la relación. Una primera posible explicación a esta relación es que el retraimiento social produzca el rechazo de los iguales, especialmente en edades más avanzadas, puesto que el retraimiento excesivo resulta un fenómeno más extraño al aumentar la edad (Rubin et al., 1990). O bien, puede que los niños se retiren del grupo y dejen de interactuar una vez que tienen conciencia de que no agradan a los miembros del grupo (Coie y Dodge, 1988).

Los dos subgrupos de niños rechazados considerados -agresivos y sumisos- no agotan el conjunto de niños rechazados ni plantean de un modo exhaustivo los fenómenos que se derivan del rechazo por los

iguales. Entre otros aspectos conductuales considerados en la investigación, algunos autores como Parkhurst y Asher (1992) han planteado que junto a conductas interactivas negativas, un elemento clave para determinar si los iguales aceptarán o rechazarán a un niño es la manifestación de conductas interactivas positivas -prosociales-.

Además de las manifestaciones conductuales, se han planteado diferencias en habilidades cognitivas entre niños que son rechazados y aquellos que no lo son. Los niños rechazados parecen más deficientes en estas habilidades y sus iguales los perciben más incapaces de aceptar bromas, puesto que interpretan la información ambigua de un modo más negativo (Parkhurst y Asher, 1992; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). Parece que procesan la información de modo diferente, al expresar más respuestas agresivas, generar más soluciones ineficaces y desviadas a problemas, evaluar las consecuencias de un modo menos apropiado y ser menos hábiles en la ejecución (Waas, 1988; Dodge y Feldman, 1990).

Otro conjunto de variables que se han planteado como relevantes en relación al rechazo de los iguales son características externas del niño tales como el atractivo físico, deficiencias, etnia u otras características que lo hacen "diferente" y que están asociadas con expectativas negativas en relación con su competencia social (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993). De hecho, los niños evalúan a los otros de un modo sesgado en función de características grupales como la raza (Rosenfield y Stephan, 1981), el sexo (Martín y Halverson, 1981) y la clase social (Hartup, 1983) así como características físicas destacables tales como discapacidades físicas (Richardson, Goodman, Hostorf y Dornbusch, 1961) y atractivo (Kleck, Richardson y Ronald, 1974).

Entre estas características, el atractivo físico ha sido la más estudiada (Lerner y Lerner, 1977; Langlois y Stephan, 1981). En general, se han obtenido niveles moderados de correlación entre apariencia física y agrado entre los iguales. Cavior y Dokecki (1973) constataron que esta relación se mantenía solamente en los extremos finales del continuo -niños muy atractivos agradan y muy poco atractivos desagradan- y era inexistente en los niveles medios. Otros autores han obtenido apoyo empírico para esta relación, pero han sugerido que podría estar modulada por las diferencias en conducta social. Coie, Dodge y Coppotelli (1982) constataron que el atractivo físico era un predictor significativo de las

puntuaciones de preferencia social entre los iguales, pero que los factores conductuales podían sustituir al atractivo físico como predictores significativos. Cabe señalar, también, que la relación entre atractivo físico y relaciones entre los iguales es mayor durante la adolescencia, siendo de mayor relevancia en el caso de las chicas (Lerner y Karabenick, 1974; Freedman, 1984).

Langlois y Stephan (1981) han propuesto un modelo de desarrollo vinculando las diferencias en atractivo físico con las diferencias en la conducta social. Argumentan que los adultos y los iguales tienen expectativas diferentes de los niños atractivos y no atractivos, lo que implica un tratamiento diferente. Debido a este tratamiento diferencial, los niños no atractivos se comportan de manera consistente con las expectativas de los otros. Estas diferencias conductuales, a su vez, refuerzan los prejuicios de los "otros significativos" y aumentan el poder del ciclo vicioso de expectativas y conducta.

Un último conjunto de variables que podrían relacionarse con el rechazo son las propias dinámicas grupales. Estas dinámicas juegan un rol determinante en mantener el estatus una vez alcanzado. Sin embargo, para Hymel, Wagner y Butler (1990), también pueden ser relevantes en relación con la emergencia del estatus de rechazo.

Hymel et al. (1990) subrayan dos caminos ligeramente diferentes a través de los cuales los sesgos en la percepción social conducirían a los miembros de un grupo a rechazar a un miembro nuevo. Darley y Fazio (1980), consideran que previamente a la interacción real los miembros del grupo pueden generar expectativas negativas hacia el nuevo miembro por medio de la observación de las interacciones que este sujeto mantiene con otras personas ajenas al grupo o por medio de estereotipos hacia la persona nueva basados en características no conductuales. Además de estas observaciones, también a través del "cuchicheo" los miembros del grupo podrían tener expectativas negativas debido a la reputación del nuevo miembro. Aunque existen pocas pruebas empíricas de la hipótesis relativa al impacto que en su aceptación por el grupo tiene la reputación del nuevo miembro, Coie (1990) examinó el impacto relativo en la aceptación o rechazo por el grupo de iguales de la reputación previa del sujeto y su conducta manifestada en la interacción con los miembros del grupo. Los resultados mostraron que tanto la conducta del nuevo

miembro como su reputación tenían un impacto significativo en la evaluación que de él realizaban los miembros del grupo.

Coie (1990) considera que una idea que se desprende del trabajo de Hymel et al. (1990), aunque no expresada explícitamente, es que las dinámicas grupales requieren que alguien sea rechazado. Esta idea se relaciona con una mucho más antigua en Sociología perteneciente a Durkheim (1938), respecto a que la sociedad requiere de desviados para que las condiciones del límite de la conducta aceptable se puedan definir. Todas estas ideas sugieren que, a veces, ciertos individuos podrían servir como "chivos expiatorios" o "cabezas de turco" para beneficio de la cohesión del grupo y que, cualesquiera que sean sus inadecuaciones, se les rechazaría no tanto por su conducta sino por la necesidad del grupo de iguales de disponer de un referente objetivo para proyectar su afecto negativo. La evidencia empírica avala el hecho de que el estatus entre iguales es permanente (Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984). Sin embargo, es poco probable que los niños que son rechazados por las razones antes descritas, más arbitrarias y menos conductuales, continúen siendo rechazados a lo largo del tiempo, principalmente cuando cambie la composición y el contexto de interacción del grupo de iguales. En esta situación tienen menores riesgos de problemas futuros que aquellos niños cuyo rechazo entre los iguales se fundamenta en su propia conducta.

Finalmente, cabe reseñar una evolución en los estudios acerca de las características que definen los diferentes grupos sociométricos. Si bien hasta finales de los años 70, los estudios se centraron en buscar diferencias generales en las conductas de los niños de alto y bajo estatus, desde los años 80 la naturaleza de la investigación en este área ha cambiado hacia un mayor énfasis en el estudio de las conductas desarrolladas por estos grupos ante situaciones sociales concretas, especialmente la conducta de integración en un grupo (Putallaz y Wasserman, 1990). Aunque la investigación es extensa, únicamente señalaremos la importancia que parece tener para alcanzar el éxito en la integración a un grupo nuevo, la habilidad del niño para determinar y adoptar el esquema de referencia del grupo. Feldbaum, Christenson y O'Neal (1980) analizaron el proceso de asimilación de un niño nuevo en preescolar. El proceso comenzaba con la observación del niño del grupo, aprendiendo gradualmente las actividades que son sancionadas por el grupo y comenzando, posteriormente, a desarrollarlas. Los intentos prematuros de influir en el

grupo o las violaciones de su esquema de referencia se relacionaban con el rechazo o con la no respuesta del grupo.

Hasta ahora hemos analizado los factores relacionados con el surgimiento del estatus en el grupo de iguales, pero el proceso de adquisición del estatus social en el grupo de iguales del niño tiene dinámicas diferentes de aquellas por las cuales se mantiene una identidad estable como persona rechazada. A continuación vamos a desarrollar los factores implicados en la estabilidad del estatus.

Factores asociados con el mantenimiento del estatus

Durante la emergencia del estatus la conducta del niño es primaria y la conducta del grupo de iguales es secundaria, excepto en circunstancias extremas (Coie, 1990). Sin embargo, si el niño desagrada a un número significativo de iguales, la balanza cambia y las dinámicas grupales llegan a ser más importantes. Una vez se ha alcanzado el consenso en cuanto a estatus, incluso aunque no pudiera discutirse nunca explícitamente por el grupo de iguales, las dinámicas de la vida grupal cambian para estos niños.

La opinión del grupo tiene una doble influencia: a) mueve dinámicas que perpetúan los roles sociales en el grupo, como la tendencia a mantener ciertos individuos en un rol desviado; y, b) influye en los pensamientos, sentimientos y respuestas del niño rechazado; al experimentar rechazo, los sentimientos sobre sí mismo cambian, llegando a ser menos seguros y estables socialmente.

El niño que es rechazado por sus iguales cambia en varios aspectos. En términos de rol social, ser rechazado llega a ser parte de la identidad social del niño, determinando una serie de expectativas sociales nuevas desde el grupo hacia ese niño, y desde el niño hacia sí mismo (Sarbin y Scheibe, 1983).

En la conducta de aproximación a un grupo conocido y con estatus ya establecido, es más probable que los niños impopulares esperen más para intentar participar en las actividades del grupo que los niños populares -su estatus ya está establecido y son concedores de la necesaria cautela- (Putallaz y Wasserman, 1990). Los niños impopulares "anticipan"

que tendrán dificultades al reunirse con grupos de iguales en los cuales todos sus miembros ya se conocen y en los que ellos no cuentan con popularidad y, en consecuencia, debido a sus temores de un rechazo abierto alteran su conducta. En ocasiones, los niños impopulares desarrollan algunas conductas con la finalidad de proteger su imagen e intentar compensar su bajo estatus. Así, puede que no intenten entrar a formar parte de las actividades que el grupo está desarrollando y, en su lugar, permanezcan deambulando alrededor del grupo. También, pueden realizar al grupo afirmaciones autoreferenciales para intentar elevar su estatus, pueden ser directamente intrusivos o implicarse en el desarrollo de actividades solitarias.

En el ámbito afectivo, los niños rechazados repetidamente - especialmente los rechazados no agresivos- se describen a sí mismo como más solitarios (Asher, Parkhurst, Hymel y Williams, 1990). La mayoría de las evaluaciones de la autoestima de los niños rechazados indican que tienen una autoestima más baja que los no rechazados (Horowitz, 1962; Musitu y Pascual, 1981; Kurdek y Krile, 1982; Musitu, Román, Clemente y Estarellas, 1984). Cognitivamente, hay menos disponibilidad de evaluaciones directas, y resulta difícil distinguir entre esquemas cognitivos que fueron instrumentales en la génesis del rechazo y aquellos que resultan de la experiencia de ser rechazados.

Un vez establecido el rechazo, como comentábamos, también el grupo altera su conducta hacia sus miembros como consecuencia de su estatus. Los niños populares son objeto de menos conductas aversivas y los niños rechazados, por el contrario, son objeto de un peor trato y es más probable que se encuentren fuera de los grupos de juego que habitualmente se forman (Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983; Ladd, Price y Hart, 1990).

Estos cambios del grupo de iguales y del niño rechazado se han considerado al explicar la estabilidad del estatus. En este sentido, se han formulado cuatro posibles respuestas que pretenden explicar por qué no cambia el estatus de rechazo, reflejando cada una de ellas un acercamiento a la intervención:

- 1) La primera se refiere a que algunos niños rechazados carecen de las habilidades sociales requeridas para comportarse más efectivamente y, lo que es más importante, no saben cómo adquirirlas por sí mismos. Esta

respuesta provee el sustrato racional para la estrategia predominante de intervención realizada con niños rechazados, el acercamiento del entrenamiento en habilidades sociales, el cual ha tenido algunos éxitos (Coie y Koepl, 1990; Mize y Ladd, 1990). Coie y Koepl (1990) consideran que las habilidades sociales positivas, tales como las promovidas por el programa de Mize y Ladd (1990) con preescolares, no solucionarán los déficits en habilidades de todos los niños rechazados, especialmente de aquellos agresivos. Para este grupo, proponen el entrenamiento en autocontrol de la agresión reactiva -agresión desencadenada en respuesta a alguna circunstancia o evento externos al niño- y la reeducación en las consecuencias sociales de la agresión proactiva -agresión originada inicialmente por el niño sin responder a ninguna circunstancia externa-.

2) Una obstrucción a la efectividad del entrenamiento en habilidades podría ser la posibilidad de que muchos niños rechazados no reconozcan que sería útil para ellos adquirir nuevas habilidades sociales. Este aspecto motivacional está implicado en una segunda respuesta a la cuestión de por qué los niños rechazados no cambian. Es probable que no cambien porque no son plenamente conscientes de que tienen problemas con sus iguales. Además, en el caso de que sean conscientes de que no agradan a sus iguales, lo más probable es que no sepan las razones.

3) Una tercera respuesta es que cuando se efectúan pequeños cambios, sus iguales o no los perciben o no responden a ellos adecuadamente. Hymel et al. (1990) sugieren que una vez que un niño es categorizado como "no agradable", las actuaciones positivas de este niño es probable que se atribuyan a causas externas y los iguales reinterpretarían los motivos del niño en términos menos positivos que si ese niño fuera no rechazado. Así, el niño rechazado que intenta alterar su impacto negativo en sus iguales tendrá grandes dificultades para hacerlo, corriendo el riesgo de que renuncie y vuelva a las viejas soluciones sociales cuando descubre que sus esfuerzos no tienen éxito (Coie, 1990). Berndt y Das (1987) señalan que las percepciones de los compañeros están sesgadas por la amistad con dicho compañero y por su popularidad. De este modo, las conductas positivas es más probable que sean percibidas como disposicionales cuando son realizadas por un igual que agrada que cuando son ejecutadas por un igual que desagrada. Por el contrario, las conductas negativas es más probable que sean percibidas como disposicionales cuando son desempeñadas por un igual que desagrada.

Estos patrones de atribución, finalmente, llegan a ser la base de reputaciones que se autoperpetúan en el grupo de iguales.

Hymel et al. (1990), respecto de los efectos de los sesgos reputacionales en los procesos de interacción social, citan los estudios de Tajfel y colaboradores sobre los procesos de categorización social (Billig y Tajfel, 1973; Tajfel y Billig, 1974; Tajfel y Turner, 1979). Tajfel y Turner (1979) han sugerido que los sesgos intergrupales operan con el fin de alcanzar o mantener una identidad social positiva. Estos sesgos permiten devaluar características definitorias de otros grupos a los cuales el sujeto no pertenece y, al mismo tiempo, resaltar positivamente determinadas características del grupo al que el sujeto pertenece. A través de estos sesgos el sujeto consigue un imagen de sí mismo más positiva. Una identidad social positiva puede derivar de la identificación con un grupo que está positivamente diferenciado a través de la comparación favorable con algún exogrupo relevante. Tajfel y cols. han sugerido que cuando hay diferencias en estatus entre los grupos, el grupo de estatus superior podría comportarse diferentemente del grupo de estatus inferior con el fin de aumentar la identidad social. También los miembros de los grupos de bajo estatus llevarán a cabo intentos de lograr una identidad positiva, tales como intentar unirse al grupo de mayor estatus -si la movilidad ascendente es posible-, podrían intentar emular a los miembros del grupo superior, reinterpretar su propias características negativas más positivamente, o simplemente dejar de compararse con el grupo de estatus superior.

Una vez que se han diferenciado un endogrupo y un exogrupo, la diferenciación intergrupala se incrementa a partir de creencias estereotipadas positivas y negativas sobre las personas en función de su pertenencia grupal. Estas creencias estereotipadas son altamente resistentes al cambio, ya que se mantienen a partir de sesgos perceptivos.

Tanto adultos como niños procesan la información social sobre los otros de un modo sesgado de acuerdo con sus actitudes previas y creencias estereotipadas basadas en la pertenencia grupal. Estos sesgos se reflejan en varios procesos de percepción social, incluyendo evaluaciones diferentes de la conducta, recuerdo selectivo de la información y atribuciones causales sesgadas. La percepción social no es un proceso pasivo. Supone la organización y la interpretación activa de la información

que es a menudo ambigua. Los perceptores, en algún grado, construyen su propia realidad social.

La identificación con un grupo, promueve favoritismos hacia los miembros del endogrupo y discriminación hacia los miembros del exogrupo. Como Tajfel y Turner (1979) sugieren ese sesgo intergrupal podría emanar de una necesidad individual de mantener una identidad social positiva.

Los años de escuela primaria son un momento importante para establecer una identidad social fuera de la familia (Hartup, 1983; Sullivan, 1953). Los resultados del estudio de Ladd (1983) sugieren que los grupos de iguales en clase consisten en subgrupos relativamente cohesionados de niños populares y subgrupos menos cohesionados de niños impopulares. Parece que los niños populares disfrutaban de una posición superior dentro de la estructura social de la clase y, generalmente, son bastante conscientes de su posición social cuando finalizan sus estudios primarios.

En los grupos de iguales, existen sesgos en función de la reputación agresiva, así como en función de la actitud afectiva hacia el actor de la conducta. Las interpretaciones y las reacciones a la conducta de los iguales varían en función de las actitudes o afectos previos. A los niños que no agradan se les percibe más responsables de las conductas negativas que los niños que agradan (Hymel, 1986). Además, como resultado de esta diferente percepción, es más probable que estos niños evoquen respuestas conductuales y emocionales negativas de sus iguales que los niños que agradan ejecutando las mismas conductas (DeLawyer y Foster, 1986). Estos sesgos facilitan que se mantengan relaciones positivas con los iguales que agradan e inhiben la modificación de las actitudes negativas hacia aquellos iguales que no agradan.

También hay sesgos en función de la pertenencia a un grupo de estatus. La percepción de la conducta social de los iguales está claramente sesgada de acuerdo con el estatus social del actor (Butler, 1984). La conducta que es perfectamente aceptable para los iguales cuando se ejecuta por un niño popular es algo menos aceptable y se recuerda menos cuando se ejecuta por un niño impopular -parece que en el grupo de iguales "no solo cuenta lo que tú haces, sino también lo que tú eres"-.

Desde esta perspectiva el grupo de iguales se percibe como un sistema social con un endogrupo y un exogrupo en los que las distinciones de estatus se mantienen a través de sesgos, que operan tanto en las diadas, en función del afecto previo hacia los otros -agrado vs. desagrado- como en el grupo, en función de la pertenencia a un grupo de estatus -popular vs. impopular-.

4) Una cuarta respuesta para explicar la estabilidad del estatus es localizarla en las expectativas de éxito social. La investigación referente a la integración inicial en el grupo sugiere de forma consistente que algunos niños rechazados anticipan el rechazo del grupo de iguales y, en consecuencia, inician ciertas compensaciones a estos rechazos que con frecuencia suponen una garantía de su mantenimiento excluidos del grupo. Las formulaciones de la Teoría del Rol Social de Sarbin y Scheibe (1983) plantean que los niños rechazados interiorizan su rol de rechazado y se comportan consistentemente con las expectativas que ellos mismos y sus iguales han derivado a partir de dicho rol, es decir, se comportan como se espera que lo hagan desde su estatus de rechazado.

De forma similar, los teóricos de la autoconsistencia han propuesto que una motivación importante en las personas es el mantenimiento de una percepción de sí mismas consistente, incluso aunque dicha percepción sea negativa (Lecky, 1945/1977; Swann, 1983). De esta teoría se deriva que las personas se comportan de un modo tal que no resulte inconsistente con sus autopercepciones aun suponiendo esta conducta el mantenimiento de una baja autoestima. Sin embargo, desde la teoría del autoensalzamiento -"self-enhancement"- (Epstein, 1973; Jones, 1973; Greenwald, 1980), se sugiere que las personas con percepciones negativas de sí mismas estarán motivadas a mejorar esas percepciones de sí mismas más que lo estarían aquellas con autoconceptos positivos.

Las dos teorías planteadas -teoría de la autoconsistencia y teoría del autoensalzamiento- han sido desarrolladas previamente en el capítulo de autoestima. Al igual que comentamos en el citado capítulo, Swann y cols. (1987) plantean una explicación que permite entender la existencia conjunta de ambas motivaciones en el ser humano. En su estudio, Swann y cols. (1987) expusieron a estudiantes de escuela superior con autoconceptos positivos y negativos a un "feedback" tanto positivo como negativo, sobre su aparente confianza social. Desde un punto de vista

cognitivo, se confirmó la hipótesis de la autoconsistencia o consistencia del self. Los sujetos con autoconcepto social negativo aprobaban la corrección del "feedback" negativo más que del "feedback" positivo, y la tendencia opuesta se mantenía para los sujetos con autoconcepto positivo. Sin embargo, los datos del impacto del "feedback" en el ánimo de los sujetos eran congruentes con las predicciones de la teoría de la potenciación del self -"self-enhancement"-, puesto que tanto los sujetos con autoconceptos positivos como negativos se sentían mejor tras un "feedback" positivo. Estos resultados sugieren que aunque los niños rechazados con baja autoestima social podrían sentirse mejor después de recibir un feedback social positivo, es más probable que recuerden e internalicen un "feedback" negativo.

Son pocos los trabajos de intervención que se han realizado para mejorar las expectativas sociales de los niños rechazados. De entre ellos, destaca por su interés el de Rabiner y Coie (1989), quienes desarrollaron una breve prueba experimental para inducir expectativa social positiva. Es de resaltar el hecho de que la inducción tenía poco efecto en los niños populares puesto que ya anticipaban el éxito social, pero sí tenía efecto en los niños rechazados. Estos resultados pueden ser enlazados con un estudio posterior realizado por MacDonald y Cohen (1995) en el cual se constató la menor exactitud de los niños rechazados en predecir a quiénes de sus compañeros agradaban. Mientras los niños populares sobreestimaban el agrado, los rechazados sobreestimaban el rechazo. Para MacDonald y Cohen (1995), esto podría tener implicaciones para el mantenimiento del estatus puesto que al desconocer los niños rechazados a quién agradan se comportarán negativamente con aquellos niños a los que inicialmente agradaban, conduciéndoles esta conducta a un futuro aislamiento social. Por su parte, los niños populares no son conscientes de a quién desagradan, lo cual les lleva a creer que agradan a la mayoría de sus compañeros y, en consecuencia, se comportan positivamente incluso con aquellos a los que no agradan, lo cual podría servir para mantener su estatus social positivo.

Aunque cada una de estas cuatro explicaciones de la estabilidad del rechazo se han considerado como alternativas, es muy posible que todas ellas sean efectivas y sus efectos interactúen para mantener el estatus de rechazo una vez consolidado. Las teorías sistémicas de la conducta social sugieren que hay un "feedback" recíproco entre las expectativas y las

conductas de todos los individuos en un grupo (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967). Así, los niños rechazados que vienen a un encuentro social con bajas expectativas dan pistas al grupo de su baja autoconfianza y, al mismo tiempo, perciben las expectativas negativas del grupo. Además, los niños que no tienen las habilidades requeridas para manejar situaciones sociales concretas experimentarán algún feedback negativo en esas situaciones, incluso aunque no sepan con exactitud lo que están haciendo mal. Con el tiempo, estos niños rechazados desarrollarán expectativas pesimistas respecto a estas mismas situaciones sociales y desarrollarán de este modo un ciclo de espiral descendente de conductas inapropiadas. Estos ciclos se podrían considerar claves en el mantenimiento del estatus de rechazado entre los iguales.

DINÁMICAS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EN CLIQUES DE PREADOLESCENTES

En la preadolescencia, el desarrollo de las relaciones entre iguales, las amistades y los sentimientos hacia sí mismos de los preadolescentes están estrechamente ligados a su participación en, o exclusión de, cliques. Los cliques son básicamente círculos de amistad, altamente exclusivos -no todos los individuos que desean pertenecer son aceptados-, con marcadas estructuras jerárquicas y dominados por líderes (Adler y Adler, 1995).

Estos grupos cerrados de preadolescentes -cliques- se consideran grupos primarios al ofrecer al individuo la oportunidad de desarrollar amistades estrechas, aprender sobre la sociedad, practicar conductas y desarrollar sus identidades (Elkin y Handel, 1989). Son grupos autónomos de los adultos y, a menudo, incluso opuestos a los valores adultos (Fine, 1981; Elkin y Handel, 1989). En este sentido, Farmer y Rodkin (1996) informan de cliques en los cuales la conducta agresiva es valorada y cuyos líderes pueden llegar a alcanzar una posición elevada en la clase como consecuencia de la centralidad social que mantienen dentro de su grupo. No obstante, no todos los cliques sancionan las conductas agresivas y la mayoría constituyen grupos populares, altamente cohesionados y atractivos para la mayoría de sus compañeros.

En los cliques el mantenimiento de las fronteras y la definición de pertenencia de sus miembros viene regulada por técnicas de inclusión y exclusión (Adler y Adler, 1995). La habilidad para manejar estas dinámicas y manipularlas permite a los líderes mantener su posición dentro del grupo. Mediante las técnicas de inclusión los cliques mantienen su

exclusividad a través de una selección cuidadosa de los nuevos miembros, y en cuya decisión final de inclusión o no en el grupo resulta especialmente relevante la opinión de los líderes. Los líderes definen a los miembros potenciales como aceptables o inaceptables y sus definiciones son seguidas por los otros miembros del grupo. Si los líderes del clique deciden que alguien les gusta, el mero hecho de su amistad con esa persona le concede estatus y pertenencia al grupo. También los nuevos miembros pueden ser traídos al grupo por miembros ya establecidos, pero si éstos no agradan a los líderes serán forzados a dejar el grupo.

Según Adler y Adler (1995), las dinámicas internas del clique conducen a frecuentes reagrupaciones en las amistades más intensas o fuertes dentro del grupo. La cercanía a los líderes deriva en mayor poder y popularidad, y es buscada activamente por los miembros del grupo. La estructura jerárquica de los cliques y los cambios en la posición y relaciones dentro de ellos conducen a que las lealtades de amistad dentro de estos grupos sean menos fiables de lo que serían en otros grupos, puesto que con frecuencia se pueden abandonar "viejas" amistades, cuya situación en la estructura de poder es periférica, para buscar la proximidad con miembros situados en posiciones más centrales. No obstante, el permanecer en el círculo interno requiere de esfuerzos constantes y los líderes, especialmente, deben manejar cuidadosamente los aumentos de poder en el grupo del resto de miembros para mantener su posición de máxima influencia.

También los líderes aseguran su posición de poder mediante técnicas de exclusión, tales como situar al grupo en contra de alguien externo al clique para aumentar la cohesión del grupo y medir, al mismo tiempo, su poder -a través de la sumisión exigida a los miembros del grupo- (Adler y Adler, 1995). En ocasiones, puede producirse también la estigmatización, e incluso expulsión, de algún miembro del grupo. En estas dinámicas la influencia de los miembros con mayor poder en el grupo resulta crucial.

Estas dinámicas ayudan a explicar procesos y características esenciales de los cliques, tales como la exclusividad, el poder y la dominancia, la estratificación de estatus, la cohesión e integración, la popularidad, la sumisión y las relaciones endogrupo-exogrupo. Además, nos permiten ampliar el enfoque del rechazo entre iguales más allá de la consideración individual del sujeto objeto del rechazo incorporando en el

análisis las dinámicas grupales, cuyos efectos cobran especial relevancia en los años preadolescentes. Por otra parte, la inclusión, la exclusión y las variaciones en estatus dentro del clique afectan a la valoración que el sujeto hace de sí mismo, siendo mayores sus sentimientos de autovalía poco después de ser incluidos en el clique (Blau, 1964; Eder, 1985) y cada vez que son objeto de especial atención por parte del líder (Adler y Adler, 1995).

Consecuencias del Rechazo entre los Iguales

La experiencia de rechazo entre los iguales se relaciona con posteriores problemas de ajuste en la adolescencia y edad adulta. Dos revisiones acerca de este tema se citan con más frecuencia, la de Parker y Asher (1987) y la de Kupersmidt, Coie y Dodge (1990).

Previamente a comentar estas revisiones parece útil retomar, tal y como hace Coie (1990), la ecuación de George Albee (1984) acerca de los desórdenes psicosociales en un grupo o colectivo. En su ecuación, Albee considera que la incidencia de los desórdenes psicosociales puede incrementarse como consecuencia de factores tales como estresores sociales o problemas orgánicos. A su vez, esta incidencia puede reducirse mediante factores como las habilidades de afrontamiento, la autoestima o el apoyo social. Otros autores, como Lin y Ensel (1989), -desde otro ángulo- han comentado no ya de los desórdenes, sino de la contribución en el bienestar de estresores y recursos del individuo en los ámbitos personal, social y físico.

Ambos planteamientos resultan particularmente relevantes para analizar la relación entre rechazo de los iguales y ajuste posterior. Tal y como señala Coie (1990), el rechazo puede contribuir al desorden psicosocial de varias formas:

1. En primer lugar, el rechazo es en sí mismo un poderoso estresor al recibir el niño un peor trato de sus iguales, ser objeto de agresión con más frecuencia y, además, es menos probable que sus acercamientos sociales a sus iguales se reciban positivamente (Dodge, 1983). En este sentido, los propios niños identifican el rechazo de los iguales como un importante estresor -tanto como suspender un curso, la muerte de un amigo próximo

y la hospitalización por enfermedad grave de alguno de los padres- (Johnson, 1988; Jones y Fiori, 1991).

2. En segundo lugar, también el rechazo conlleva una disminución de los recursos con los cuales contrarrestar posibles factores que incidan en el desorden ya que estos niños disponen de menos apoyo social del grupo, su desarrollo en habilidades de afrontamiento se ve obstaculizado por sus relaciones sociales más reducidas y su autoestima es generalmente más baja.

Las relaciones en la temprana adolescencia, de acuerdo con Sullivan (1953), son un importante recurso y amortiguan el estrés de las transiciones vitales en la adolescencia que, a veces, desencadenan comportamientos negativos. El énfasis de Sullivan en la importancia del mejor amigo en la temprana adolescencia puede ubicarse dentro del ámbito de los patrones de amistad en el Instituto. Es frecuente constatar en la escuela secundaria que numerosos adolescentes pasan inadvertidos para sus compañeros (Berndt y Hoyle, 1985). Un estresor del desarrollo que incrementa su predictibilidad en la adolescencia es el incremento de la alienación y del aislamiento social, que es más atribuible a la estructura del sistema escolar que a un patrón evolutivo. La transición a la escuela secundaria es más efectiva -mejor ajuste- en el caso de adolescentes con amistades íntimas (Berndt, 1988).

Las revisiones citadas de Kupersmidt et al. (1990) y de Parker y Asher (1987) acerca de las implicaciones que tiene en el desarrollo evolutivo el rechazo de los iguales y ciertos tipos específicos de conducta social, tales como agresión o retraimiento, muestran acuerdo en algunos puntos importantes:

1) La relación predictiva más fuerte entre rechazo de los iguales en la infancia y desorden en la adolescencia es el *ajuste escolar*. A los niños rechazados se les percibe como aquellos niños que tienen más problemas académicos en la escuela, que muestran mayores índices de absentismo, que tienen más problemas de disciplina y que abandonan la escuela más a menudo que los no rechazados. En la escuela primaria los niños que son rechazados muestran, además, un peor desempeño académico que los niños adaptados (Austin y Draper, 1984; Li, 1985; Wentzel y Asher, 1995). Por otra parte, los problemas con los iguales en la escuela primaria tienen

dos consecuencias negativas para el ajuste social en la escuela media y superior:

a) el estatus social negativo en el aula, desencadena que haya disponible menos apoyo social cuando estos niños tienen que afrontar el estrés transicional de una escuela a otra superior, disminuyendo los recursos interpersonales.

b) la falta de amistad o la no inclusión en grupos de iguales en los primeros años escolares evita que el niño rechazado participe de importantes experiencias de aprendizaje social con otros niños. Esta situación, deja al niño rechazado con muy pocas habilidades para enfrentarse con las demandas sociales del periodo de la adolescencia, disminuyendo los recursos intrapersonales.

La adolescencia temprana es un período de intensa autoconsciencia social. El interés por ajustarse con el grupo de iguales es mayor, y la influencia del grupo de iguales sobre los juicios de los jóvenes es más fuerte o poderosa que en cualquier otro momento del desarrollo (Berndt, 1979). La estructura de la escuela secundaria es tal que los profesores tienen mucho menos contacto individual con los alumnos que en la escuela primaria, y por tanto, están menos disponibles para servirles de guía y apoyo. Eccles, Midgley y Adler (1984) han descrito las escuelas secundarias como emocionalmente menos facilitadoras de apoyo y académicamente más competitivas que las escuelas primarias. El adolescente rechazado, probablemente, encontrará la escuela secundaria como un lugar muy poco recompensante para pasar la mayor parte del día, a menos que existan fuertes factores de compensación, como recompensas derivadas de ser bueno académica o atléticamente, o actividades extracurriculares como música o teatro. Los adolescentes rechazados que no tienen estas compensaciones serán probablemente absentistas o abandonarán la escuela, mientras que los que permanecen en clase son en numerosas ocasiones objeto de medidas disciplinarias (Kupersmidt et al., 1990).

Retomando las conexiones entre las relaciones con los iguales y el ajuste escolar, Wentzel y Asher (1995) han señalado algunas posibles razones de las correlaciones existentes entre unas relaciones con los iguales deficitarias y un pobre ajuste escolar:

1. Ser rechazado o aceptado por los iguales influye diferencialmente la motivación de logro académico del niño y la participación en las actividades de

aprendizaje. Tener amigos y un grupo de iguales que ofrezcan apoyo es especialmente importante para comprender la motivación hacia el logro durante los años escolares medios, ya que en este periodo lograr un sentimiento de pertenencia y una identidad grupal llega a ser de importancia creciente (Gottlieb, 1991).

2. Las habilidades autorregulatorias y determinados tipos de conducta social asociados con el estatus sociométrico también se relacionan con el éxito académico. La conducta independiente, la autoconfianza, el control de los impulsos al interactuar con los iguales, así como las conductas cooperativas y de ayuda son importantes tanto para el éxito académico como para la aceptación de los iguales.

3. Quizás la calidad de la relación de los estudiantes con el profesor podría ir paralela a aquella que tienen con sus compañeros de clase. A los profesores les desagradan generalmente los mismos niños que desagradan a sus iguales (Taylor, 1989). Esto es importante para comprender el ajuste académico puesto que los niños que son rechazados por los profesores también tienden a recibir menos ayuda y más críticas del profesor y como consecuencia, notas más bajas.

2) El segundo punto en común de ambas revisiones es que aunque hay suficiente información que confirma que el rechazo de los iguales es un predictor de la *delincuencia*, la agresividad lo es todavía más. Kupersmidt y Patterson (1991) encontraron también que la agresión era un mejor predictor para la delincuencia, tanto en niños como en niñas. La agresión, en la infancia tardía y adolescencia temprana supone una violación de reglas formales y/o informales. Así, no es sorprendente que los niños que flagrantemente violan normas de alta visibilidad violarán también probablemente otras normas. En este sentido, algunas investigaciones han relacionado la actitud ante una institución formal, como es la escuela, con posteriores actitudes exhibidas ante otras instituciones sociales. Estas investigaciones han relacionado transgresiones de las normas en el ámbito escolar con transgresiones de las normas sociales en la adolescencia y edad adulta (Palmonari, 1993; Castelli, 1995).

Igualmente es razonable esperar que los niños que son agresivos y, además, son rechazados tengan una mayor disposición hacia la delincuencia, puesto que los iguales describen la conducta agresiva de estos niños como más solapada e indirecta que la de los agresivos no rechazados (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993). En estos jóvenes que violan ciertas normas escolares y del grupo de compañeros, el rechazo

podría convertirse en un factor de riesgo significativo. En primer lugar, los adolescentes que se sienten socialmente alienados del grupo están más motivados a implicarse en peleas como reacción a sus sentimientos de ira y frustración. Quay (1964) ha descrito una forma de delincuencia a la que él denomina delincuencia no socializada y que podría corresponder con la exhibida por estos niños con problemas de aislamiento social. A diferencia de otras formas de delincuencia más socializadas y con mayor influencia de grupos de iguales, esta delincuencia no socializada parece surgir en respuesta a frustraciones. En segundo lugar, otro factor comentado por Robins y Wish (1977), que podría desencadenar que los adolescentes rechazados lleguen a implicarse en actos delictivos es el hecho de que en estos niños las tasas de absentismo y abandono escolar son más elevadas y, en consecuencia, disponen de mayor tiempo sin supervisión adulta. Además la teoría el rol social sugiere que ser un absentista o abandonar la escuela es un tipo de estatus de "bribón" que podría fácilmente llevar a un joven a colocarse más características relacionadas con el rol de "fuera de la ley".

3) El tercer tipo de desorden vinculado con el rechazo inicial de los iguales tiene que ver con los problemas de *salud mental*. Dos tipos de estudios vinculan el rechazo de los iguales con el desorden psicológico. Entre el primer tipo de estudios, destaca el de Cowen y cols. (1973) que utilizan una muestra general de niños y que pone de manifiesto la relación entre el rechazo en los primeros años de escolarización y el posterior tratamiento de problemas psicológicos. Este estudio plantea con claridad las implicaciones del rechazo de los iguales en la infancia en la salud mental. También Roff y Wirt (1984) realizaron un estudio con población general, tomando datos sociométricos y utilizándolos para predecir problemas de salud mental posteriores. En su estudio encontraron relaciones significativas y positivas, aunque bajas, entre rechazo de los iguales y problemas de ajuste psicosocial.

El segundo tipo de datos derivan de estudios realizados con niños que recibieron asistencia en clínicas de orientación infantil y en los que posteriormente se consideró su ajuste en el periodo adulto -tratándose en este caso de muestras seleccionadas o específicas-. Los datos revelan un riesgo mayor de problemas de salud mental en el periodo adulto, con un rango que va desde psiconeurosis a psicosis (Roff, 1960, 1961, 1963). Un problema derivado de estos datos es el de la generalización, en el sentido

de que es probable que estos resultados no puedan extrapolarse a la población general de niños no remitidos a la clínica.

En cuanto a la relación con posteriores problemas psicológicos, Rubin y cols. (1990) propusieron que el tipo específico de desorden psicológico manifestado en la edad adulta estaría relacionado con aquellos aspectos concretos del niño que provocaron el rechazo de sus iguales. En este sentido, formas externalizadas de desorden, tales como delincuencia, serían mejor predichas por el rechazo fundamentado en la conducta agresiva y disruptiva del niño, mientras que formas internalizadas de desorden, tales como depresión, se predecirían mejor a partir del rechazo fundamentado en su conducta retraída y ansiosa. No obstante, el apoyo a esta teoría es sólo parcial y los posibles caminos predictivos entre los diferentes aspectos en los que se fundamenta el rechazo de los iguales y los tipos específicos de desajuste acaecidos en la vida posterior propuestos por Rubin y cols. (1990) son muy especulativos.

Las tres consecuencias citadas -ajuste escolar, delincuencia y salud mental- son las que con mayor frecuencia se han relacionado con unas pobres relaciones con los iguales. No obstante, otra consecuencia importante del rechazo de los iguales es el sentimiento de soledad en estos niños (Asher, Parkhurst, Hymel y Williams, 1990; Cassidy y Asher, 1992). A partir de la década de los 80 los investigadores han comenzado a examinar las autopercepciones y las experiencias afectivas de los niños rechazados. Los niños impopulares respecto a sus compañeros de clase más populares, se perciben a sí mismos como menos competentes socialmente (Kurdek y Krile, 1982), tienen menos expectativas positivas de éxito social (Asher et al., 1990) y se sienten más deprimidos (Vosk, Forehand, Parker y Rickard, 1982).

Al comienzo de este apartado, hemos aludido a algunos paradigmas que podrían explicar las relaciones entre rechazo de los iguales y posteriores problemas de ajuste. Sin embargo, disponemos de pocos datos empíricos que nos permitan confirmar una relación causal entre rechazo y las consecuencias negativas previamente planteadas, puesto que la mayoría de los estudios son correlacionales. En consecuencia, Kupersmidt, Coie y Dodge (1990) han planteado varias hipótesis que podrían explicar las correlaciones encontradas hasta ahora:

Hipótesis 1: el rechazo de los iguales es solo una *variable indicadora* de que existe un riesgo de futuros problemas de ajuste psicosocial, cuyo origen estaría en otros factores más básicos, -p.e. una base genética-; el niño tiene déficits que se mantendrán y el rechazo, en este caso, es sólo un indicador.

Hipótesis 2: la experiencia de ser aceptado o no por los iguales, aunque carece de un nexo causal directo con la psicopatología, podría jugar un *rol mediador* en su desarrollo. Así, por un lado, el apoyo social podría amortiguar a un niño vulnerable de padecer una psicopatología por medio del incremento de la autoestima y de aportarle oportunidades para el desarrollo adaptativo (Garmezy, Masten y Tellegen, 1984). Por otra parte, el niño vulnerable que es socialmente rechazado, podría experimentar el estrés adicional del rechazo y el aislamiento de los iguales.

Hipótesis 3: la experiencia del rechazo social está *relacionada causal y directamente* con problemas psicopatológicos. Hay al menos dos vías en el desarrollo evolutivo que ilustran esta hipótesis:

a) una posibilidad es que la aceptación por el grupo de iguales aporta al niño una oportunidad para interactuar con parejas de iguales de la misma edad de modo que promueve el desarrollo social y cognitivo (Piaget, 1932; Youniss, 1980). Piaget (1932) consideraba que un niño se desarrolla social e intelectualmente a través de las interacciones con los iguales, concretamente en escenarios que implican juego. Al niño rechazado socialmente se le priva de estas experiencias tempranas positivas y, en consecuencia, fracasa en su desarrollo de capacidades adaptativas. Así, el rechazo social, o la exclusión social, podrían ser un determinante causal de posteriores problemas de adaptación y ajuste.

b) una segunda vía posible es que ser activamente rechazado por el grupo de iguales induce a reacciones internas en el niño que son las causas de los resultados psicopatológicos o antisociales. Sentimientos de inadecuación personal o soledad (Asher y Wheeler, 1985) o ira y resentimiento (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982) podrían desencadenar orientaciones sociales que aumentarán de forma más extrema la conducta inadaptada. Los niños que internalizan los mensajes negativos de los iguales corren el riesgo de desarrollar desordenes afectivos, mientras que aquellos que se rebelan contra el grupo de iguales estarían en riesgo de implicarse en desordenes antisociales.

Las tres hipótesis planteadas no se han confirmado, por lo que resultan bastante especulativas. El rol del rechazo social como una variable causal en problemas de inadaptación raramente se ha analizado en estudios longitudinales.

Otra cuestión que se ha planteado es la posible incidencia diferencial en el ajuste psicosocial del hecho de ser rechazado durante un breve lapso de tiempo o, por el contrario, durante un periodo más prolongado. En este sentido, DeRosier, Kupersmidt y Patterson (1994) realizaron un estudio longitudinal a lo largo de cuatro años sobre el ajuste conductual y académico de niños entre 7 y 12 años en función de la cronicidad y proximidad del rechazo de los iguales. Los resultados indicaron que en el caso del absentismo escolar todos los niveles de rechazo, incluso un rechazo transitorio y no próximo en el tiempo, correlacionaban con una mayor tasa de ausencias escolares. Sin embargo, el efecto de la cronicidad y la proximidad aparecía con claridad en el caso de problemas de conducta externalizados tales como agresividad, constatándose una relación entre niveles altos de cronicidad y proximidad del rechazo y los problemas de conducta. Esta relación se podría explicar a través de una secuencia que comienza con la conducta agresiva de los niños, la cual derivaría en una reputación entre los iguales como de niño agresivo. Consecuentemente, se le trataría de forma más negativa y hostil por los otros niños, lo que a su vez desembocaría finalmente en un mayor número de actos agresivos. De esta forma el proceso podría convertirse en un ciclo negativo y coercitivo similar al investigado en el ámbito familiar, el cual perpetúa y aumenta los problemas de conducta agresiva y disruptiva (Patterson, 1982).

Además de profundizar en los posibles efectos diferenciales de la cronicidad y la proximidad, el estudio de DeRosier y cols. (1994) confirma nuevamente el impacto potencialmente poderoso del rechazo en el posterior funcionamiento escolar y social del niño.

Precursos del Rechazo entre Iguales

Hemos comentado, al comenzar el apartado de estatus entre iguales, los correlatos conductuales de los niños rechazados. Ahora, vamos a analizar los posibles factores que pueden estar implicados en estos

comportamientos. Coie (1990) ha distinguido dos tipos de causas: causas próximas y causas distales. Las *causas próximas* se relacionan con las competencias inmediatas, y son los pensamientos y sentimientos que estos niños traen a la situación social. Las *causas distales* son aquellas que describen los procesos de socialización a través de los cuales los niños adquieren las orientaciones conductuales, cognitivas y afectivas que son las causas próximas del rechazo de los iguales. En este punto seguiremos esta distinción.

1. Causas Distales.

Con respecto a la influencia de las relaciones entre padres e hijos en las relaciones con los iguales de los niños, Dishion (1990) considera que esta influencia puede explicarse desde dos modelos, que podrían ser compatibles.

En el primer modelo las relaciones padre-niño se consideran prototípicas de las relaciones futuras. La teoría del vínculo según Dishion es un ejemplo de este modelo, puesto que considera que un vínculo adecuado con el padre/madre o cuidador en los primeros momentos, es predictivo de la experiencia de intimidad en futuras relaciones. También Rubin y cols. (1990) han señalado la importancia del vínculo establecido en la infancia, considerando que un vínculo hostil e inseguro con sus madres incidirá en unas relaciones agresivas y hostiles con los iguales, y un vínculo inseguro y ansioso incidirá en unas relaciones caracterizadas por el retraimiento.

Rubin y cols. (1990) han propuesto dos posibles explicaciones de los problemas en las relaciones con los iguales de los niños, tomando como base en su planteamiento teórico los primeros vínculos, las relaciones con los padres y los factores contextuales. En ambos casos señalan el efecto ejercido por los factores ecológicos tanto en el desarrollo humano como en el tipo de vínculo específico que se establece (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner y Crouter, 1983). Así, consideran que condiciones socioecológicas tales como los recursos financieros, la situación de desempleo, las normas culturales y comunitarias, las condiciones políticas y la disponibilidad de recursos de apoyo incidirán en el desarrollo de las relaciones familiares y extrafamiliares. Estas condiciones interactúan, a su vez, con las condiciones del contexto socio-personal de los padres, incluyendo variables como la salud mental parental -p.e. depresión,

esquizofrenia- y la disponibilidad de redes de apoyo familiares y extrafamiliares -amigos, servicios de la comunidad-, y que podrían aumentar o inhibir el impacto negativo de ciertos contextos socioecológicos. Finalmente, incluyen un tercer tipo de condiciones contextuales que influyen en las relaciones padre-niño: el sistema de creencias personales de los padres respecto a los niños en general y a la crianza del niño en particular.

Estas condiciones interactúan entre sí, así como con las características de temperamento del niño, determinando el tipo de relación padres-niño que se desarrollará. Estas influencias no sólo son relevantes en la creación del vínculo temprano sino que seguirán teniendo incidencia directa e indirecta en el posterior desarrollo del niño. Si el desarrollo social del niño comienza con el establecimiento de unas relaciones hostiles, el afecto negativo que se potencia propiciará unos intercambios inapropiados, negativos y agresivos con los iguales. Estos intercambios inapropiados, basados en interacciones negativas y agresivas, podrían tener como consecuencia el rechazo de los iguales y la exclusión del niño agresivo del grupo de iguales.

Por otra parte, según Rubin y cols. (1990), si las primeras relaciones que se establecen con los padres se caracterizan por un vínculo inseguro y ansioso, el niño reflejará este tipo de relación en sus interacciones con sus iguales, manifestando inseguridad emocional y retraimiento conductual en sus relaciones. Y, puesto que estas conductas resultan altamente visibles en el grupo de iguales, desembocarán igualmente en el rechazo del grupo.

En el segundo modelo de la dicotomía de Dishion (1990) se relacionan las prácticas de disciplina paterna y las relaciones padre-niño en el desarrollo de formas específicas de conducta social. Estas formas de conducta social, a su vez, determinan el carácter de las futuras relaciones, incluyendo el futuro de la misma relación padre-niño. Dishion cita el modelo de Patterson y Reid (1973, 1984) como un buen ejemplo de este modelo de influencia indirecta. El modelo de coerción describe familias en las cuales las interacciones se definen por altos niveles de afecto negativo. Los niños de estas familias aprenden que pueden resistir las demandas paternales comportándose aversivamente. Esta conducta se transfiere a otras situaciones sociales tales como la escuela. Sin embargo, en este

contexto estas conductas coercitivas provocan la indiferencia y el desagrado de los iguales. Las consecuencias para el niño son muy negativas, incluyendo entre ellas, con toda probabilidad, el rechazo de los iguales.

Putallaz y Heflin (1990) describen interacciones padre-niño en las que los padres potencian la conducta social que caracteriza las interacciones del niño con sus iguales. Así, a través de los mecanismos de modelado, entrenamiento y condicionamiento operante, los padres influyen en la adquisición de conductas y habilidades sociales que sus hijos luego pondrán en juego en sus encuentros sociales con iguales. Entre estas habilidades que pueden ser transferidas de la relación familiar a la establecida con los iguales, Black y Logan (1995) resaltan la importancia de los patrones de comunicación. Estos autores identificaron diferencias en los patrones de comunicación padres-hijos de los niños rechazados y populares. Estos patrones diferentes de comunicación, que luego los niños utilizaban en la comunicación con sus iguales, incluían mayor número de intervenciones irrelevantes, mayor número de preguntas cerradas, turnos simultáneos y ausencia de tiempo suficiente para responder por parte de los padres de los niños rechazados. La influencia de los padres en la conducta social de sus hijos incluye también el ambiente que se crea en el hogar, los tipos de situaciones sociales hacia las cuales dirigen a sus hijos, las características interpersonales de los padres y los estilos parentales (Putallaz y Heflin, 1990).

En cuanto a los estilos parentales, en general, parece que una conclusión que se constata reiteradamente es que los niños más competentes socialmente tienen padres que han recibido altas valoraciones tanto en afecto como en control. Asimismo, se señala la relación entre la conducta prosocial y el alto estatus de los niños, y la responsividad, implicación y afecto paternos, mientras que, por el contrario, las dificultades con los iguales se han relacionado con hostilidad, intrusividad, impredecibilidad y no implicación paterna (Putallaz, 1987; Cohn et al., 1991; Pettit, Harrist, Bates y Dodge, 1991). Los padres de niños populares y rechazados difieren en sus prácticas de disciplina (Gutiérrez, 1984; Musitu y Gutiérrez, 1984; Musitu, Román y Gracia, 1988; Dishion, 1990). En concreto, en cuanto a las técnicas de disciplina parental - utilización del poder, retirada del amor, inducción- se ha encontrado relación positiva entre las técnicas de inducción y la conducta prosocial en

niños de dos años (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y King, 1979) y relación positiva entre la disciplina restrictiva o coercitiva y el rechazo de los iguales en niños de guardería y primer curso (Pettit, Clawson, Dodge y Bates, 1996).

Los modelos presentados son probablemente compatibles, o al menos no necesariamente incompatibles. El niño, en la relación que establece con los padres, aprende conductas y habilidades sociales determinadas, tal y como señala el segundo modelo, y al mismo tiempo también adquiere un patrón general de las relaciones sociales, como plantea el primer modelo, que le inducirá a generar unas expectativas concretas acerca de las relaciones con los otros.

La incidencia de la relación establecida con los padres en las relaciones con los iguales no se circunscribe a los primeros años del niño, sino que ambos sistemas de relaciones se influyen mutuamente a lo largo del desarrollo. En un reciente trabajo, Kerns, Klepac y Cole (1996) han analizado las conexiones existentes entre las relaciones con los iguales y la percepción que niños de 5º curso tenían de la seguridad en la relación con su madre, es decir, el grado en el que perciben a sus madres como disponibles, abiertas a la comunicación, accesibles físicamente y responsivas cuando les solicitan ayuda. Constataron que los niños que perciben las relaciones con su madre como más seguras eran significativamente más aceptados por sus iguales, tenían más amistades recíprocas e informaban de menores sentimientos de soledad. Posteriormente, estos autores analizaron aspectos específicos de la interacción en diadas en función de la percepción de los niños de la seguridad en la relación con la madre comprobando que las diadas en las cuales los niños manifestaban una relación segura con sus madres eran más responsivos, menos críticos e informaban de más compañía en la relación. Estos resultados demuestran que existe una interdependencia entre los sistemas de iguales y el sistema familiar en la infancia media. Sin embargo, los mismos autores señalan que, puesto que la asociación fue moderada, otros factores como características del niño, atractivo físico o factores ecológicos de la escuela también pueden ser relevantes.

En la etapa de la adolescencia, parece asimismo que las relaciones familiares tengan relación en la interacción con los iguales. El periodo de la adolescencia es un periodo de transición que requiere transformaciones

en las relaciones entre padres e hijos. Al mismo tiempo, la red social del niño varía para cubrir ciertas necesidades que pueden en este momento ser mejor satisfechas por los iguales, puesto que estas relaciones ofrecen oportunidad para explorar nuevas habilidades, establecer formas de pensamiento independiente y desarrollar sus propias identidades (Youniss, 1980; Baumrind, 1991). Fuligni y Eccles (1993) analizaron la relación entre las percepciones que los niños de 6^o y 7^o curso tenían del modo en que ellos y sus padres ajustaban su relación durante la adolescencia temprana y la orientación de estos adolescentes hacia sus padres e iguales. Aquellos jóvenes adolescentes que percibían pocos cambios en la relación con sus padres en el sentido de acceder a una mayor oportunidad de implicación en la toma de decisiones tendían a buscar menos consejo en sus padres y más de sus amigos, manifestando una mayor orientación hacia los iguales.

Entre las causas distales que determinan ciertas características conductuales que aparecen asociadas con el rechazo, podemos incluir también algunos estudios realizados cuya finalidad es la de ampliar el contexto de análisis más allá del ámbito familiar. En concreto, en el trabajo de Kupersmidt y cols. (1995) se analiza la incidencia de los factores familiares y del vecindario en las relaciones con los iguales y la agresividad en niños entre 7 y 11 años. Estos autores clasificaron las familias como de alto y bajo riesgo, utilizando para la clasificación información acerca del nivel de ingresos, la etnia y la composición del hogar. Los vecindarios fueron agrupados en alto y bajo riesgo en función del estatus socioeconómico. Los resultados mostraban que los vecindarios de estatus socioeconómico medio actuaban como factor protector en la reducción de la agresividad en niños de familias de alto riesgo. Sin embargo, este tipo de vecindario -de estatus socioeconómico medio- interactuaba con el tipo de familia de alto riesgo produciendo un pobre ajuste persona-ambiente y teniendo como consecuencia una mayor probabilidad de que estos niños fueran rechazado por los iguales. También se constató una interacción entre los vecindarios de estatus socioeconómico medio y los niños de familias de bajo riesgo potenciándose en estos niños el desarrollo de relaciones con compañeros de juego en el hogar. Este estudio, aunque tiene ciertas limitaciones, plantea la necesidad de ampliar la consideración de los factores contextuales en el estudio del desarrollo social y conductual de los niños.

2. *Causas Próximas.*

Un segundo elemento de análisis en las causas que determinan las conductas sociales asociadas con el rechazo, lo encontramos acudiendo a los procesos internos del niño. Dodge y Feldman (1990) consideran que ciertos sesgos en el procesamiento de la información social son determinantes de las conductas de rechazo. Su perspectiva es que la conducta inadaptada socialmente se puede explicar en términos de los patrones de procesamiento de la información social que llevan a cabo los niños rechazados. Este análisis no sustituye el de los factores de socialización. De hecho, parece exigir un nuevo acercamiento a la investigación sobre socialización que explicaría el desarrollo del pensamiento social. A través de los procesos de socialización, los niños podrían internalizar el modo de pensamiento de los padres acerca de los procesos sociales. Los niños que regularmente oyen de sus padres suposiciones acerca de las intenciones hostiles de los otros es probable que muy pronto tengan estas suposiciones ellos mismos en su relación con sus iguales.

A diferencia de otros intentos de relacionar cognición social y conducta social en términos generales, Dodge y cols. (1986, 1990) han sido más específicos tanto en los procesos de pensamiento social como en el contexto de la conducta social a la cual ese pensamiento social es relevante. Como consecuencia de este planteamiento, consideran que los niños rechazados son aquellos que tienen problemas en manejar situaciones sociales específicas, no todas las situaciones. Los niños rechazados serían aquellos que tienen dificultades para manejar determinadas situaciones sociales que son especialmente cruciales en su grupo de iguales de una edad y sexo concretos. Así, las conductas en aquellos dominios sociales considerados más importantes para el grupo de iguales podrían determinar el estatus en ese grupo.

En estas situaciones altamente relevantes para el grupo, los niños rechazados manifestarían deficiencias de tipo cognitivo, que pueden operar en uno o varios de los pasos dentro del procesamiento de la información social. Podrían mostrar déficits en la percepción de la situación atribuyendo en caso de ambigüedad mayor hostilidad a sus iguales, generar respuestas de menor calidad -más agresivas, ineficaces, únicas y menos precisas- en situaciones sociales concretas, seleccionar con

mayor frecuencia respuestas agresivas como solución a conflictos con iguales y mostrar menor competencia en la ejecución de la respuesta seleccionada.

En general, y respecto a este apartado, la evidencia existente muestra que efectivamente parecen existir diferencias consistentes en la cognición social entre los niños de alto y bajo estatus. Sin embargo, la relación causal no está clara, puesto que todos los estudios son correlacionales. Estas diferencias en el procesamiento de la información de los niños de bajo estatus podrían ser tanto causa como consecuencia de su estatus.

Por otra parte, las representaciones cognitivas internalizadas se han propuesto como variables mediadoras entre la familia y las relaciones con los iguales. Los teóricos de la cognición social han formulado los constructos de esquemas "interpersonales" (Safran, 1990) o "relacionales" (Baldwin, 1992) para referirse a las representaciones cognitivas que el niño internaliza a partir de la experiencia de relaciones sociales específicas. Estas representaciones guiarán las futuras percepciones, inferencias, expectativas, interpretaciones y conductas dentro del contexto interpersonal. Se supone que creencias y expectativas positivas acerca de las relaciones con los otros, promueven conducta competente y prosocial, mientras que percepciones más negativas de sí mismo y de los otros podrían disminuir el sentimiento de confianza del niño y aumentar sus dificultades sociales.

En un reciente estudio, Rudolph, Hammen y Burge (1995) han constatado relaciones significativas entre los diferentes componentes de las representaciones cognitivas -percepciones sociales, expectativas interpersonales y organización esquemática- y el procesamiento de la información social. Además, se encontró que existía una conexión en las representaciones de los niños a través de tres dominios interpersonales: familia, iguales y self. Por lo tanto, los niños parece que internalizan un patrón de relaciones con los otros que se mantiene en los diferentes contextos de interacción. Rudolph y cols. (1995) también encontraron asociaciones entre las representaciones negativas del self y de los otros y un deterioro creciente a nivel social que incluía conductas sociales disfuncionales y bajo estatus social en el grupo de iguales.

Intervenciones con niños rechazados.

El hecho de que el estatus social de rechazo tiende a ser bastante estable en el tiempo, junto con la consideración de este grupo sociométrico como de alto riesgo para posteriores dificultades en el desarrollo psicosocial, ha propiciado el interés por el desarrollo de intervenciones encaminadas a mejorar las relaciones de los niños rechazados con sus iguales (Parker y Asher, 1987). Las distintas intervenciones que se han planteado difieren en sus objetivos en función de las causas consideradas como determinantes del rechazo.

En los años 60, la mayor preocupación en las relaciones con los iguales era el aislamiento de algunos niños. Se consideraba que al interactuar con menor frecuencia con sus iguales a estos niños se les privaba de oportunidades de aprender nuevas habilidades y de hacer amigos. Desde esta perspectiva, la meta de las intervenciones era incrementar la frecuencia de interacción social del niño aislado. Para alcanzar este fin se utilizaba el refuerzo por parte de los adultos, el modelado o la combinación de ambos métodos (Allen et al., 1964; O'Connor, 1969, 1972; Walker y Hops, 1973). El criterio principal para el progreso social en estos estudios era el contacto social más que el estatus sociométrico. Sin embargo, más recientemente se considera que el rechazo incluye muchos más aspectos que una baja frecuencia de interacción (Asher, Markell y Hymel, 1981).

En los años 70, el énfasis se centraba en la competencia social (Godfried y D'Zurrilla, 1969) y el criterio para la intervención se desplazaba desde la frecuencia de interacción social hacia el estatus entre iguales definido sociométricamente. Este cambio en las metas fue paralelo a un cambio en la edad de los grupos, objeto de intervención. Mientras casi todas las investigaciones dirigidas a incrementar la frecuencia de la interacción social se desarrollaban con niños de preescolar y guardería, a partir de esta fecha predominarán las investigaciones cuyos programas de intervención se implementan con niños de primaria desde cursos intermedios.

Esta nueva óptica, centrada en las competencias sociales, se basa en las investigaciones sobre el rechazo de los iguales que consideran a los niños rechazados como el elemento clave en la determinación de su

estatus, puesto que carecen de las habilidades sociales fundamentales para promover interacciones sociales positivas (Ladd, 1985; Hymel et al., 1990). Como consecuencia, el modelo predominante en las intervenciones será el "modelo de déficit en habilidad social" (Curran, 1979; Asher y Renshaw, 1981; Asher, Renshaw y Hymel, 1982; Ladd y Mize, 1983) o la "hipótesis del déficit" (Asher y Renshaw, 1981). Desde este modelo, las diferencias en las habilidades interpersonales de niños populares e impopulares, se conceptualizan como deficiencias de los niños menos populares. Además, este modelo asume que esas deficiencias en el funcionamiento social son la causa principal y primera de las dificultades sociales de los niños impopulares, y que modificando estos déficits se alcanzará como resultado una mayor aceptación de los iguales.

Este modelo de "déficit individual" parte de la suposición de que el niño rechazado debe estar haciendo algo erróneo o fracasando en hacer algo correcto. De este modo, se coloca gran parte de la responsabilidad del rechazo de los iguales en el niño rechazado. Por otro lado, el predominio de este modelo ha redundado en una perspectiva bastante limitada del fenómeno del rechazo de los iguales. Al asumir que las habilidades sociales inadecuadas son la razón principal para el rechazo de los iguales, se olvidan otros posibles factores, incluyendo características no conductuales -p.e. nombres, apariencia física- y procesos de grupo -p.e. sesgos étnicos, estereotipos- (Hymel et al., 1990).

Los estudios de intervención basados en el modelo de déficit de habilidad social no han producido resultados claros. Aunque los resultados de estos estudios aportan algún apoyo para la "hipótesis del déficit", el éxito modesto de estas intervenciones sugiere que la potenciación de las habilidades sociales no es garantía de un incremento en la aceptación de los iguales. Los iguales parecen ser resistentes a alterar su postura hacia los niños rechazados incluso cuando mejora su conducta.

Entre los programas desarrollados dentro de este enfoque se encuentra el trabajo de Oden y Asher (1977). Estos autores desarrollaron un programa para enseñar habilidades de cooperación, participación, comunicación y apoyo a niños pobremente aceptados de 3º y 4º curso. Los niños fueron seleccionados sociométricamente y entrenados en habilidades con iguales de estatus medio. Curiosamente, aunque la observación de la diada mostraba que el niño pobremente aceptado no

estaba poniendo en práctica las habilidades entrenadas, su estatus sociométrico mejoraba significativamente. Oden y Asher dieron dos posibles explicaciones a este resultado: que los instrumentos de observación no fueran sensibles a los cambios, o que la interacción con un igual hábil socialmente facilitaba de algún otro modo la interacción competente.

También Ladd (1981) mediante la potenciación de dos de las tres habilidades sociales objeto de su intervención -hacer preguntas y hacer sugerencias- consiguió cambios en el estatus social de los niños entrenados, que habían sido seleccionados por carecer de estas habilidades. No obstante, en este estudio se eliminaron muchos niños agresivos.

Asimismo, LaGreca y Santogrossi (1980) desarrollaron un amplio programa que incluía visualización de vídeos grabados con narraciones de interacciones sociales positivas, discusión entre los niños de los vídeos observados y realización de role-playing. Se daba feedback a cada niño y se le animaba a practicar las habilidades. Sin embargo, aunque los niños habían aprendido las habilidades, no había evidencia de que incrementaran la utilización de estas habilidades en interacciones reales con sus iguales o que la posesión de estas habilidades tuviera impacto en el estatus social.

Una de las conclusiones que parecen surgir en relación con las intervenciones dirigidas al entrenamiento de habilidades sociales, es la necesidad de ajustar el programa de entrenamiento a las características concretas o déficits concretos de los niños, objeto de la intervención, con el fin de obtener un mayor éxito (Ladd et al., 1990). No todos los niños rechazados son necesariamente deficientes en las mismas habilidades sociales, incluso podrían no carecer de dichas habilidades. Para Malik y Furman (1993), previamente al desarrollo del programa, sería necesario asegurarse de que el niño carece realmente de las habilidades sociales y concretar qué habilidades específicas deberían ser objeto de intervención. Además, con niños altamente agresivos, se ha planteado la conveniencia de utilizar de forma combinada algún medio de control de los impulsos agresivos o negativos (Coie y Koeppel, 1990).

Otro elemento a considerar en relación a los programas de entrenamiento en habilidades sociales, es que estos programas han sido

más efectivos con niños más pequeños -de 10 años o menos-. Mize y Ladd (1990) han desarrollado un programa para el entrenamiento de habilidades sociales en niños de preescolar. Este programa, además, permite identificar las áreas sociocognitivas y conductuales en las cuales el niño presenta déficits con el fin de adaptar el programa a las deficiencias concretas.

Puesto que también se ha señalado que los niños rechazados presentan déficits en el procesamiento de la información, se han desarrollado algunos programas con el fin de entrenar sociocognitivamente a estos niños. Estos programas se focalizan en los procesos cognitivos subyacentes, esperando que las conductas observables cambien como resultado de cambios en el procesamiento de la información. Entre los programas de este tipo se encuentran el programa *Think Aloud* (Bash y Camp, 1985) con diferentes versiones para niños desde guardería hasta 6º curso. Otros programas se han focalizado en la toma de perspectiva social. En estos programas, los niños practican identificándose con los sentimientos de otros niños en diferentes situaciones sociales. Un programa de este tipo es el *Aware* (Elardo y Cooper, 1977). No obstante, la efectividad de estos programas no está del todo demostrada (Malik y Furman, 1993).

A partir de lo expuesto, observamos que el predominio del modelo del déficit se ha traducido en una preponderancia de las intervenciones centradas en los niños rechazados. No obstante, otras formas de intervención pueden ser utilizadas, con el fin de mejorar el estatus social de estos niños, incluyendo acercamientos que supongan trabajar directa o indirectamente con el grupo de iguales. Por otra parte, los resultados presentados previamente al mostrar sólo un éxito parcial, dan cuenta de la existencia de más variables implicadas en el rechazo. El grupo de iguales y los sesgos relacionados con su reputación en el grupo acrecentarán sus dificultades para el cambio. Los niños populares parece que adquieren un "halo positivo", mientras que los niños impopulares adquieren un "halo negativo". Estos factores deberían considerarse en los programas de intervención en este campo. Dirigir la atención solamente hacia el niño rechazado supone focalizarse en una sola parte del problema.

Si bien el modelo de "déficit individual" ha sido el más utilizado, existen también otras intervenciones con la finalidad de mejorar el estatus

social de los niños cuyo enfoque ha sido diferente. Dentro de estas intervenciones, que tienen en común ir más allá del niño rechazado, se encuentran intervenciones a nivel diádico, centradas en el grupo de iguales y aquellas dirigidas a modificar el contexto social.

Entre las intervenciones diádicas se encuentra la desarrollada por Furman, Rahe y Hartup (1979). Su intervención se basaba en facilitar la interacción de niños retraídos socialmente con otros niños más jóvenes -socialización de edad mixta-. Estos niños retraídos se beneficiaban en el desarrollo de competencias sociales al ser emparejados con niños entre uno y dos años más jóvenes en sesiones de juego no estructurado.

Algunas intervenciones, se han centrado en el grupo de iguales. En concreto, Langer, Bashner y Chanowitz (1985) entrenaron a niños de 6º curso a prestar mayor atención a las características y habilidades específicas de niños con "handicap", produciéndose como resultado una menor discriminación general de estos niños al llegar a ver sus iguales estos "handicaps" como específicos a una función más que específicos a una persona.

Bierman y Furman (1984) examinaron la efectividad de un procedimiento diseñado para mejorar las actitudes de los iguales hacia niños poco aceptados de 5º y 6º curso implementando este procedimiento tanto de forma combinada con entrenamiento individual como sin combinación. La mejora de las actitudes se desarrolló, colocando al grupo en trabajos conjuntos para alcanzar un meta común supraordenada. Se encontraron efectos positivos -más aceptación- en la condición en la cual se trabajó sólo implicando a los iguales y en la condición combinada de entrenamiento individual e implicación de los iguales. En el postest diferido solamente se encontraron diferencias en la segunda condición.

Dentro de las intervenciones centradas en el grupo, Malik y Furman (1993) sitúan también el entrenamiento en grupo cooperativo como un procedimiento de intervención para mejorar el estatus de niños rechazados por sus iguales.

En las escuelas, muchos profesores utilizan los grupos cooperativos para el aprendizaje académico (Slavin, 1986). Los niños se dividen en equipos que contienen niños con diferentes habilidades, bagajes étnicos, y ambos géneros; los diferentes equipos se igualan generalmente en

habilidad académica. Después de unas pocas sesiones de construcción del equipo -p.e. darle nombre, hacer un dibujo común- los niños comienzan a trabajar juntos con el material académico. Al enseñar unos niños a otros, aprenden las habilidades sociales e instruccionales que son necesarias para mantener la cohesión del grupo y maximizar el aprendizaje. Los equipos compiten unos contra otros o contra su propia ejecución previa (Slavin, 1986). Las puntuaciones se basan no sobre la ejecución general sino sobre la mejora, así todos los niños tienen igual oportunidad para contribuir al éxito de su equipo.

Numerosos estudios han informado que los niños en programas de aprendizaje cooperativo, generalmente aprenden más, y nunca menos, que trabajando individualmente o en un contexto competitivo (Slavin, 1983). También se ha constatado que estos programas tienen un impacto positivo en las actitudes hacia los compañeros y la escuela, las actitudes interraciales y la conducta prosocial (Devries y Slavin, 1978; Johnson, Johnson y Scott, 1978; Sharan, 1980). Se han observado incrementos en las conductas altruistas y en la toma de perspectiva desde un punto de vista emocional (Johnson, Johnson, Johnson y Anderson, 1976; Johnson et al., 1978; Hertz-Lazarowitz, Sharan y Steinberg, 1980). Los niños rechazados mediante el empleo de técnicas basadas en el acercamiento cooperativo pueden llegar a ser percibidos más positivamente y se pueden construir nuevas afiliaciones a partir de las experiencias en el grupo. Las técnicas de aprendizaje cooperativo, así como sus efectos positivos, únicamente son comentadas con brevedad en este apartado. No obstante, serán retomadas y analizadas con mayor profundidad en el apartado relativo a las relaciones profesor-alumno, puesto que es el profesor la persona que organiza el aula, decidiendo si la estructura de la misma será competitiva, cooperativa o individualista.

Finalmente, la intervención se puede dirigir a conseguir un cambio en el contexto social. La estructura escolar, el ambiente familiar y la cultura en general influyen en el patrón de interacciones entre iguales (Epstein y Karweit, 1983; Schneider, 1993). Sin embargo, relativamente pocos investigadores han intentado mejorar las relaciones con los iguales cambiando la estructura escolar o el medio social.

En este sentido, una notable excepción es el programa de intervención en el ámbito comunitario de Olweus (1992) que tiene por

objeto reducir las intimidaciones y victimizaciones. En este programa, se distribuyó información escrita y vídeos sobre intimidadores y víctimas tanto al personal escolar como a padres de niños en edad escolar en todas las escuelas elementales y superiores de Noruega. Los principios claves en esta información fueron: a) crear una atmósfera cálida en las escuelas, en las cuales los adultos se mostraran interesados e implicados en las vidas de sus estudiantes; b) comunicar que ciertas conductas no serían toleradas; y c) asegurarse que los adultos mantendrían la autoridad claramente y actuarían ante las conductas no aceptables de modo estricto y consistente, aunque no hostil ni físico. Se incluía una guía de cómo llevar a cabo estos principios en los panfletos de información distribuidos. Aunque no hubo grupo control, los efectos aparentes de esta intervención comunitaria fueron la disminución de los porcentajes de autoinformes de intimidaciones y victimizaciones en la escuela (Olweus, 1992).

3.3.6. MEDICIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE IGUALES

Existen varios instrumentos para identificar los niños que tienen problemas en la relación con sus iguales. Entre los más utilizados se encuentran las *medidas sociométricas* (Asher, 1990; Malik y Furman, 1993). Estas medidas ofrecen a los investigadores un método fiable para identificar a niños rechazados por sus iguales (Asher y Hymel, 1981; Hymel y Rubin, 1985).

El uso de este método se ha extendido en los últimas décadas, a pesar de no ser una técnica nueva. Desde el trabajo original de Moreno (1934), los investigadores han sugerido implícitamente que las nominaciones sociométricas pueden utilizarse para identificar niños que carecen de amigos o que están socialmente aislados.

En cuanto al procedimiento concreto es bastante sencillo. Se trata de pedir a los niños que nombren un número de compañeros -generalmente 3, 5 o un número ilimitado- con quienes les gustaría o no, trabajar o jugar. Los niños que reciben muy pocas nominaciones positivas y negativas son considerados "ignorados" (Gronlund, 1959; Peery, 1979; Coie, Dodge y Coppotelli, 1982). Este grupo puede distinguirse de aquellos que reciben muchas nominaciones positivas y pocas negativas -"populares"- y aquellos

que reciben muchas nominaciones negativas y pocas positivas - "rechazados"-.

Aunque este instrumento se ha utilizado básicamente para la identificación de niños rechazados a partir de las nominaciones, la riqueza de este instrumento permite también su utilización para la evaluación de la existencia de amistades -utilizando los índices de reciprocidad-. Igualmente, el cuestionario sociométrico permite la medición de valores sociométricos de interés, como la expansividad positiva y negativa, las impresiones de elección y rechazo, las falsas percepciones o la oposición de sentimientos. Una descripción más extensa del cuestionario sociométrico y de estos valores se presenta en el apartado relativo a los instrumentos utilizados en la presente investigación.

Por otra parte, las medidas sociométricas incluyen no sólo el método de nominaciones, en el cual el niño manifiesta sus preferencias hacia sus compañeros nombrándolos, sino también algunas variaciones posteriores. Así, encontramos la utilización como medida sociométrica de escalas de valoración tipo Likert, en las cuales se presenta al niño una lista completa de sus compañeros/as y éste valora el grado en que le gustaría jugar, trabajar o compartir actividades con cada uno de sus compañeros/as. Generalmente, se utiliza una escala de 1 a 5 para niños de primaria (Singleton y Asher, 1977; Putallaz, 1987) y de 1 a 3 para preescolares (Asher, Singleton, Tinsley y Hymel, 1979). Con niños pequeños esta valoración se realiza utilizando fotos o dibujos de sus compañeros. Este método alternativo, sin embargo, no resulta tan fiable y válido en la identificación de niños ignorados (Ollendick, Greene, Francis y Baum, 1991). Para suplir esta deficiencia, Asher y Dodge (1986) lo han utilizado acompañándolo de un segundo paso en el cual los niños rodean con un círculo los tres niños de la lista con los que más les gusta jugar, trabajar o el criterio sociométrico que se elija. Aunque este procedimiento alternativo elimina las nominaciones negativas, la evidencia existente sugiere que la administración de medidas que incluyen nominaciones negativas tiene poco impacto en la posterior conducta de los niños en edad escolar (Hayvren y Hymel, 1984).

Un segundo conjunto de medidas utilizadas dentro de este ámbito son las *observaciones conductuales* (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Rubin, LeMare y Lollis, 1990; Malik y Furman, 1993). En niños de preescolar, la

valoración de la participación social es la única variable que se ha considerado por la mayoría de investigadores, variando las categorías de observación utilizadas. Los niños rechazados entre 8 y 12 años, parece que se ausentan más a menudo y se implican en interacciones positivas con menos frecuencia. Por el contrario, se implican más en interacciones negativas, particularmente agresivas y polémicas.

También se ha utilizado como alternativa a la observación en escenarios naturales, la observación en tareas estructuradas. La más conocida es la observación del proceso de entrada o aproximación a un grupo de iguales (Putallaz y Gottman, 1981). Generalmente, se pide a dos niños que jueguen durante 10 minutos y a continuación el niño objeto de la observación entra en la habitación. En estas situaciones, los niños populares identifican qué está ocurriendo en el juego, hacen afirmaciones relevantes y se integran en el proceso.

Una tercera categoría de medidas consiste en *evaluaciones de la conducta por los iguales*. En este caso se pide a los niños que valoren la conducta de sus compañeros. Medidas típicas de este tipo son el "Pupil Evaluation Inventory" (PEI) (Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub y Neale, 1976) y el "Revised Class Play" (Masten, Morison y Pellegrini, 1985). En ambos casos se pide a los niños que listen aquellos compañeros que se ajustan a varias descripciones de conducta.

También se han utilizado las *evaluaciones de la conducta por el profesor*. Esta evaluación tiene la ventaja de ser más rápida, pero entre sus desventajas se ha señalado la dificultad para la observación y detección del profesor de algunas conductas tales como el retraimiento (Rubin et al., 1990). La conducta agresiva resulta más fácil de detectar para el profesor, así como problemas conductuales graves (French y Waas, 1985).

En general, los informes de los profesores tienen una correlación moderada con los informes de los iguales. Algunas medidas específicas que pueden utilizarse para obtener información de la percepción del profesor son el "Teacher's Report Form" de la "Achenbach Child Behavior Checklist" (Achenbach y Edelbrock, 1983), el "Pupil Evaluation Inventory" (Pekarik et al., 1976) y la "Teacher Skill Checklist" (McGinnis, Goldstein, Sprafkin y Gershaw, 1984).

Finalmente, se han utilizado también *informes de los padres*. Aunque en principio no parecen demasiado útiles para informar de la conducta de los niños con sus iguales en el medio escolar, pueden aportar información útil acerca de las relaciones de los niños con otros iguales en el vecindario, incluyendo información sobre si tienen o no amigos (Malik y Furman, 1993).

3.4. INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO

En los procesos de interacción en el aula, hemos diferenciado entre aquellos que se producen entre alumnos y los que surgen entre profesor y alumno. Hasta ahora, hemos analizado básicamente la interacción entre alumnos y en este apartado nos centraremos en la interacción profesor-alumno. No obstante, cabe señalar que ambos tipos de interacción no son independientes, existiendo una íntima relación entre ambos. Así el profesor incide, a través de la organización del aula, el clima que crea y la estructura de trabajo que determina, en las relaciones entre alumnos, potenciando o debilitando el surgimiento de relaciones entre ellos (García, 1989). Su influencia puede ser también directa, a través de las actitudes y expectativas que expresa hacia alumnos concretos. El profesor constituye un "otro significativo" para el niño y, en consecuencia, el "feedback" que de él recibe influye de manera significativa en su autoestima, en su rendimiento y posiblemente también en su relaciones sociales con el resto de compañeros (Hargreaves, 1978; Aragonés, 1989a; García, 1989; Machargo, 1991).

Tal y como hemos comentado anteriormente, la interacción entre profesor y alumno ha recibido mayor atención desde los ámbitos educativos que la interacción entre iguales. En concreto, la figura del profesor es la que ha suscitado mayor número de estudios, como consecuencia de su posición de mayor poder en la interacción (Aragonés, 1989b). El mayor poder del profesor en la interacción deriva de su estatus de adulto, de la autoridad derivada de su rol y de sus mayores conocimientos (Hargreaves, 1978). La mayoría de las investigaciones se han centrado en analizar las conductas del profesor que producían un mejor rendimiento académico en los alumnos. Asimismo, se han analizado las actitudes, expectativas y métodos empleados por el profesor y su impacto en el rendimiento académico y en el desarrollo personal y social de los alumnos (García, 1989).

Un aspecto menos analizado empíricamente, pero sí sugerido con frecuencia, es el efecto de la autoestima del profesor en el autoconcepto del alumno (Machargo, 1991). Aspy y Buhler (1975) constataron un mayor

progreso académico en aquellos alumnos cuyos profesores tenían un autoconcepto más positivo. El autoconcepto del profesor condiciona el modelo de trabajo escolar empleado con los alumnos y el tipo de enseñanza que prefiere impartir. Así, los estudios sugieren que los profesores con un autoconcepto positivo prefieren un medio escolar caracterizado por el pensamiento divergente y creativo y se caracterizan por una mayor comunicación profesor-alumno y por un mayor apoyo individual (Burns, 1982).

3.4.1. ACTITUDES, CONDUCTAS, ROLES Y "EFICACIA" DEL PROFESOR

En el estudio de las relaciones profesor-alumno, el aspecto relativo al rendimiento escolar ha predominado en las investigaciones. Una consecuencia de este énfasis lo constituyen las numerosas investigaciones que se centran en determinar el tipo de actitudes y de conductas del profesor, que favorecen el rendimiento académico de sus alumnos. En estas investigaciones, el rendimiento académico logrado por los alumnos se considera indicador de la "eficacia" docente del profesor (García, 1989). Así, se ha considerado un profesor eficaz como aquel que consigue un alto nivel de aprendizaje de contenidos en sus alumnos, es decir, es hábil en el desempeño de sus dos subroles básicos, el de instructor y el de persona encargada de mantener la disciplina en el aula (Hargreaves, 1978; Machargo, 1991). No obstante, las actitudes y conductas que el profesor desarrolla en el aula también contribuyen a la creación del clima escolar. En este sentido una actitud positiva hacia sus alumnos, aceptándolos y respetándolos, facilitando ayuda y apoyo e inspirando confianza, contribuye a la creación en el aula de un clima de aceptación, calidez y respeto que favorecerá la aceptación del alumno de sí mismo y de sus compañeros (Burns, 1982). De hecho, esta actitud de aceptación es considerada en muchos programas de intervención como elemento fundamental para la potenciación de la autoestima, y tan esencial para el éxito de la intervención como las actividades mismas propuestas (Machargo, 1996; 1997). La actitud con mayor frecuencia recomendada para un mejor desarrollo personal y social de los alumnos, es similar a los principios rogerianos de afecto, aceptación y autenticidad (Hargreaves, 1978; Burns, 1982). Sin embargo, estas actitudes requieren una aceptación

personal del propio profesor y una formación específica en este sentido (Machargo, 1991).

En cuanto a las conductas desarrolladas por el profesor en el aula, éstas derivan básicamente del desempeño de su rol. Las definiciones del rol de profesor han sido numerosas. Entre las definiciones más sencillas, encontramos la de Getzels y Thelen (1980), quienes consideran que se trata de la conducta esperada de una persona cuya posición es la de enseñar. En otras definiciones más complejas como la de Biddle (1979), se detalla el carácter contractual de la profesión, el objetivo de la misma, el lugar donde se desempeña, el contenido de la instrucción y las tareas a realizar. El profesor ocupa en el aula una posición de líder ante sus alumnos -líder de tarea y líder socioemocional- (Aragónés, 1989b) y al mismo tiempo su rol engloba también el establecimiento de la comunicación entre el sistema escolar y otros sistemas sociales como la familia y la comunidad (Aragónés, 1989b). Se trata pues de un rol complejo, cuya definición conlleva además la alusión a roles asociados como el de alumno, director, inspector o compañeros de profesión.

Por otro lado, el rol no es percibido del mismo modo por todos los participantes en el contexto escolar. Así, desde la perspectiva del alumno, los estudiantes de primaria sitúan la enseñanza como rasgo más característico, mientras que los alumnos de secundaria subrayan el establecimiento de la disciplina del aula como elemento más definitorio del rol de profesor (Musgrove y Taylor, 1980). Desde el enfoque docente, se han estudiado los cambios que se producen en la percepción de su rol por el profesor a lo largo del periodo de formación (Morrison y McIntyre, 1980, Finlayson y Cohen, 1980). Asimismo, se ha analizado este aspecto al finalizar su periodo de formación e incorporarse al ejercicio de la profesión, momento en el cual se produce una disminución del nivel de motivación, aumento de la frustración, de la impulsividad y de la tendencia a la censura, atribuibles principalmente al contraste que existe entre la formación teórica y la práctica real de la docencia (Reboloso, 1987). En cuanto a las características definitorias del rol, existe un mayor consenso entre profesores y autoridades académicas, que entre los profesores y los padres de los alumnos (Biddle, Rosencranz y Rankin, 1961). Desde la comunidad, el rol de profesor es percibido con un carácter de servicio público y se espera que las personas que desempeñan esta

tarea sacrifiquen sus intereses personales por el bien de la comunidad (García, 1989).

Dentro de los distintos roles a desempeñar por el profesor en el aula, dos subroles resultan básicos: el de instructor y el de mantenedor de la disciplina (Hargreaves, 1978; Machargo, 1991). En su rol de instructor, el profesor define unos objetivos de instrucción y un modo de alcanzarlos, es decir, decide el contenido del curriculum y el método de enseñanza. La tarea del profesor en el segundo rol consiste en la fijación y mantenimiento de disciplina y orden en la clase, en la creación de unas reglas de conducta, en la organización de agrupamientos de alumnos, en la distribución de equipos y horarios y en la fijación de los medios para el mantenimiento de las reglas. Varias de las reglas que rigen la vida escolar definen la manera en que se espera que el alumno trate y responda al profesor, así como la forma en que los alumnos deben tratarse entre sí (Hargreaves, 1978).

En el desempeño de su rol docente pueden surgir algunos conflictos. Según Beltrán y cols. (1987) la ambigüedad del rol sería uno de los conflictos más frecuentes y de él se derivarían también los mayores problemas. Una mayor claridad en los objetivos del rol de docente y en los objetivos de los roles asociados, podría evitar un considerable número de tensiones y enfrentamientos y aumentaría la eficacia del profesor y de los planes de reforma educativa (Reboloso, 1987).

Otro importante problema, manifestado con frecuencia por los profesores, son las conductas disruptivas de algunos alumnos en el aula - problemas de indisciplina- (Veiga, 1995). Estos comportamientos disruptivos incluyen el no cumplimiento de las reglas escolares, la falta de atención a las explicaciones del profesor y las agresiones entre compañeros (Lawrence et al., 1984). Este tipo de comportamiento dificulta en gran medida la labor docente del profesor, obligándole a resaltar su rol de mantenedor de la disciplina frente al de instructor. Por otra parte, este tipo de conductas afecta negativamente al propio niño en varias formas. En primer lugar, dificulta la propia realización de las tareas escolares. En segundo lugar, son un elemento fundamental en la formación de las expectativas del profesor, que genera expectativas menos favorables hacia los niños que desarrollan estos comportamientos (Veiga, 1995).

3.4.2. LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESOR

El estudio de las expectativas del profesor y su efecto en sus alumnos constituye uno de los temas que mayor interés ha suscitado en las investigaciones sobre la interacción profesor-alumno. Las expectativas forman parte de nuestra interacción habitual con las personas de nuestro entorno. Estas expectativas acerca del comportamiento de los demás nos ayudan a hacer más predecible nuestro mundo al anticipar las conductas de los otros y poder ajustar así también nuestras conductas (Rogers, 1982). Las expectativas son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales (Ros, 1989). En el contexto escolar, los profesores tienen expectativas específicas para cada uno de sus alumnos, aunque en muchas ocasiones éstas sean inconscientes. Se trata de inferencias que los profesores hacen del rendimiento presente y futuro, y de la conducta en general, de sus alumnos (García, 1991).

La investigación más conocida sobre el efecto de las expectativas es la de Rosenthal y Jacobson (1968/1980). Estos autores partieron de la hipótesis de que las personas con frecuencia se comportan tal y como se espera que lo hagan. En este sentido, cuando esperamos encontrar a una persona agradable, nuestra manera de tratarle desde un principio, puede de hecho volverla más agradable. El objetivo del experimento de estos autores era verificar la hipótesis de que en una clase determinada, aquellos niños de los que el profesor espera un mayor desarrollo intelectual, mostrarán realmente tal desarrollo. Para probar esta hipótesis aplicaron a los alumnos de una escuela primaria, un test de inteligencia. A los profesores se les comunicó que se trataba de un nuevo test que permitía predecir aquellos niños que en los próximos meses iban a experimentar un sorprendente progreso académico. Rosenthal eligió al azar un veinte por ciento de alumnos y comunicó a los profesores que éstos eran los niños que el test había detectado como niños que iban a manifestar un importante avance intelectual. Un año después, éstos niños efectivamente habían mejorado en las pruebas de inteligencia. Rosenthal explicó este resultado en función del trato diferencial del profesor hacia estos alumnos de los que esperaba un importante progreso intelectual. El profesor, al aceptar la predicción, alteraba su comportamiento con los alumnos citados, concediéndoles un trato especial y diferenciado. El alumno, respondía entonces al trato especial mostrando un progreso en su ejecución académica, y así se cumplía la profecía. Aunque la explicación

del trato diferencial supone una inferencia, según Rosenthal el elemento fundamental que diferenciaría a este grupo de alumnos de sus compañeros sería la calidad de la interacción profesor-alumno.

No obstante, en el estudio de Rosenthal y Jacobson el efecto de las expectativas fue mayor en los niños más pequeños. Los autores dan varias explicaciones a este resultado: (1) los niños más pequeños son generalmente considerados como más maleables, menos estables y más dispuestos al cambio; (2) los alumnos más pequeños de una escuela tienen una reputación menos establecida y, por lo tanto, llega a ser más fácil que el profesor crea lo que se le dice sobre un niño pequeño que puede mostrar un gran progreso intelectual, mientras que sería más reacio a creerlo de un niño más mayor con una reputación contraria más fuertemente establecida; (3) los propios profesores consideran más maleables y susceptibles de cambios a los niños más pequeños; (4) los niños más pequeños pueden verse más afectados por las expectativas que les comunican sus profesores; (5) puede deberse a "errores" muestrales -los niños más pequeños podrían diferir de los de cursos superiores-; y, (6) puede deberse a un "error" muestral no en estos niños más pequeños sino en sus profesores.

A partir de este trabajo pionero, en las siguientes décadas surgieron gran cantidad de estudios destinados a probar el efecto de las expectativas (Ros, 1989). El título del libro de Rosenthal y Jacobson (1968/1980), *Pygmalion in classroom*, reflejaba la consideración que los autores tenían de la figura del profesor como un posible Pygmalion positivo con sus alumnos, el cual mediante lo que decía, cómo y cuándo lo decía, por la expresión de su rostro y otros gestos corporales podía haber comunicado a los niños del grupo experimental que esperaba de ellos un mejor rendimiento intelectual. Esa comunicación junto con sus posibles cambios en las técnicas pedagógicas podían haber contribuido al aprendizaje del niño modificando su autoconcepto, su expectativas sobre su propia conducta y su motivación, así como sus aptitudes y estilo cognitivo. El impacto de este libro se constata también en el hecho de que el efecto de las expectativas del profesor en la conducta de sus alumnos sea también conocido como "efecto Pygmalion" o "efecto Rosenthal".

Por otra parte, tampoco tardaron en surgir las críticas, que se centraron en la ambigüedad del efecto, las limitaciones metodológicas de

su estudio y las consecuencias sociales de su divulgación (Elashoff y Snow, 1971). Las investigaciones posteriores con la finalidad de comprobar el efecto de las expectativas del profesor, constataron que efectivamente los profesores tienen expectativas de sus alumnos y que no tratan a todos por igual (Machargo, 1991). No obstante, y a pesar del acuerdo con respecto a la existencia del fenómeno, parece que las expectativas no se cumplen de una forma tan automática y con el grado de generalidad que se supuso inicialmente (García, 1989; Díaz-Aguado, 1994). Según Hargreaves (1978) la profecía de autorrealización es más probable que se cumpla si el profesor mantiene un concepto inestable de la capacidad del alumno -o un concepto estable de acuerdo con la predicción del experimentador-, el alumno mantiene un concepto inestable de su propia capacidad -o un concepto estable de acuerdo con el concepto que sobre ese alumno mantiene el profesor- y el alumno percibe al profesor como "otro significativo". Esta explicación de Hargreaves (1978) resulta útil en el caso de una situación experimental en la cual se intenta generar unas expectativas en el profesor. Sin embargo, en la práctica cotidiana, el profesor genera sus propias expectativas de sus alumnos sobre la base de la experiencia de la clase. Así pues debemos considerar, además del análisis del proceso por medio del cual se comunican las expectativas, el proceso de formación de las mismas (García, 1991).

Formación de las expectativas

Al incorporarse a una clase nueva, es frecuente que el profesor disponga de cierta información previa respecto de la clase en general y de algunos alumnos en particular. Las dos fuentes principales de esta información son los expedientes académicos de años anteriores, que puede revisar previamente al comienzo del curso, y la información de tipo informal que le aportan sus compañeros. Según Hargreaves (1978), la percepción del alumno por parte del profesor, pasa de una primera fase de formación de impresiones hasta una fase final de impresiones y expectativas plenamente formadas. Considerando la posible información previa disponible para el profesor y las primeras impresiones de sus alumnos, el proceso atraviesa seis fases consecutivas (Hargreaves, 1978; Ros, 1989): (1) fase de adecuación a los estereotipos; (2) construcción de tipos de categorías de alumnos; (3) comparaciones entre alumnos dentro

de una misma categoría; (4) desarrollo del concepto de "alumno ideal"; (5) tipificación de los alumnos; y, (6) impresiones y expectativas plenamente formadas. En este modelo, al igual que Meyer (1985), se considera que las expectativas del profesor se forman en función de la posición relativa de cada alumno. Generalmente, el profesor utiliza para establecer esa posición relativa la comparación con los mejores alumnos, aunque también puede tomar como punto de referencia la media de esa clase o una hipotética media, construida por él a lo largo de su experiencia docente (Meyer, 1985).

En el establecimiento de las distintas categorías de alumnos, el profesor considera, según Hargreaves (1978), tres dimensiones: la personalidad del alumno -simpático, amable, obediente-, su identidad social -sexo, status socioeconómico, raza-, y su competencia o habilidades académicas -buen o mal estudiante-. En relación con este aspecto, Dusek y Joseph (1985) realizaron un metaanálisis con el fin de determinar qué factores son los que más influyen en la formación de las expectativas del profesor. Los resultados mostraron que el profesor tenía en cuenta cierta información previa sobre el alumno, el atractivo físico -sobre todo en las primeras interacciones-, el sexo, la clase social y la conducta del alumno. Esta última característica, la conducta del alumno, parece especialmente decisiva en la formación de las expectativas del profesor. Los profesores suelen identificar como alumnos incapaces de aprender, aquellos a quienes ellos se ven incapaces de enseñar -generalmente, los alumnos que desarrollan conductas disruptivas en el aula- (Díaz-Aguado, 1994).

Por otra parte, además de los factores considerados, cabe señalar que el profesor no es siempre objetivo en la percepción de los alumnos existiendo una percepción selectiva, determinada por (Mehan, 1982; Ros, 1989; García, 1991):

1) Las características del propio perceptor -el profesor-: incluyéndose aquí características tales como la tendencia a subrayar las diferencias entre alumnos; la forma de elaborar los juicios y de tomar las decisiones; la concepción de la asignatura; su grado de complejidad cognoscitiva; el lugar donde desempeña su trabajo; el uso de la información sobre la capacidad de aprendizaje de los sujetos según el sexo; su consideración respecto de los intereses o motivos que rigen la enseñanza; la creencia en la propia eficacia; el modo de interpretar pequeñas muestras de conducta;

la predisposición a observar signos de éxito o de fracaso; y, la habilidad para controlar la conducta del alumno.

2) El contexto de la interacción: este factor permite explicar las diferencias intraprofesores o el por qué no siempre se confiere a los datos, la misma significación. Esta dimensión incluye aspectos tales como la complejidad, ambigüedad y rapidez con que se produzca la información o ciertas variables relativas al aula - su amplitud, el agrupamiento de alumnos o la estructuración de la enseñanza-.

Comunicación y efecto de las expectativas

Según Rosenthal y Jacobson (1968/1980), los profesores comunicaban sus expectativas a los alumnos a través de un trato diferencial que se concretaba en un forma de dirigirse a ellos más agradable, amistosa y entusiasta cuando tenían expectativas favorables, probablemente observándolos con mayor atención, dándoles más oportunidades y tiempo para que mostraran sus capacidades y alentando de este modo un estilo cognitivo más reflexivo. Las investigaciones posteriores han señalado que las expectativas se comunican con mayor frecuencia de un modo indirecto y por una doble vía, verbal y gestual (Machargo, 1991).

En cuanto a la comunicación verbal de las expectativas, ésta puede apreciarse en la frecuencia y calidad de los contactos verbales entre profesor y alumno (Machargo, 1991; Díaz-Aguado, 1994). Así el profesor se dirige más a unos alumnos que a otros, preguntando y permitiendo mayor número de intervenciones a aquellos de los que tiene unas expectativas favorables. Los alumnos con un peor rendimiento, reciben menos elogios y más críticas mientras que a aquellos con un buen rendimiento se les perdonan más errores. Los alumnos de los que se espera más, generalmente, emiten mayor número de respuestas exactas y menor número de respuestas incorrectas y, además, se les prodigan mayores elogios cuando responden bien y menores críticas cuando responden mal. Los profesores, preguntan con mayor frecuencia a los niños de los que esperan un buen rendimiento, y cuando éstos se equivocan están más dispuestos a concederles una segunda oportunidad reiterando o dando nueva forma a la pregunta, e incluso procurando

pistas. Por el contrario, con aquellos de los que se espera poco, los profesores se inclinan más a suministrar ellos mismos la respuesta exacta o preguntar a otro alumno (Brophy y Good, 1970; Hargreaves, 1978; Good, 1980; Beltrán, 1986; García, 1989; Ros, 1989). Por otra parte, junto con la comunicación verbal de las expectativas, la comunicación no verbal es constante y se manifiesta en el tono de voz, la expresión del rostro, los gestos, la proximidad y ubicación espacial y el tiempo que se dedica a cada alumno (Machargo, 1991)

Además de la consideración de los canales a través de los cuales las expectativas se comunican, se han planteado algunos modelos que recogen las fases a través de las cuales las expectativas llegan a convertirse en profecías cumplidas (Reboloso, 1987).

En el modelo de Brophy y Good (1974, 1986) se plantean cinco fases: (1) expectativa diferencial del profesor hacia sus alumnos; (2) conducta diferencial del profesor en consonancia con sus diferentes expectativas; (3) incidencia de la conducta diferencial en el autoconcepto, nivel de aspiración y motivación del alumno; (4) repercusiones a nivel de rendimiento; y, (5) fuerte asociación entre conducta y rendimiento del alumno y expectativas del profesor, las cuales al ser confirmadas se reafirman constituyéndose en un círculo vicioso.

También, se ha aludido a otros modelos teóricos, como el modelo de atribución causal de Weiner (1976) o la percepción de control del profesor (Cooper, 1979) para explicar el proceso por medio del cual las expectativas se terminan convirtiendo en realidades, aún no siéndolo inicialmente. En relación con este punto, el Interaccionismo Simbólico nos ofrece un excelente referente teórico para explicar el mecanismo a través del cual las expectativas ejercen su influencia. Desde este acercamiento teórico, se plantea el desarrollo del autoconcepto a partir de la interacción con personas significativas de nuestro entorno, específicamente a partir de la información que de nosotros nos aportan estas personas significativas. Así, si el profesor es un "otro significativo" para el alumno, y éste llega a percibir a través del trato diferencial las expectativas que acerca de él tiene el profesor interiorizará este concepto de sí mismo con las consiguientes repercusiones a nivel de rendimiento (Berger y Luckman, 1966; Ros, 1989). No obstante, este efecto requiere como condición que el alumno considere

al profesor como "otro significativo", siendo éste un factor mediacional en el efecto de las expectativas (Hargreaves, 1978).

En consecuencia, para que las expectativas del profesor ejerzan su efecto en el comportamiento del alumno, éste debe percibir correctamente las expectativas que el profesor tiene de él y tiene que valorar altamente la opinión de este profesor (Ros, 1989). Además, el efecto es mayor en alumnos más pequeños y en aquellos que no tienen claramente establecido un concepto de sí mismos en el área de conocimiento en la cual el profesor comunica sus expectativas (Hargreaves, 1978).

El profesor puede ser tanto un Pygmalion positivo para sus alumnos, al comunicar que espera un buen rendimiento de ellos, como un Pygmalion negativo al transmitir a determinados niños que espera muy poco de ellos. Aunque su efecto esté mediado por factores como los apuntados previamente, la influencia del profesor en el autoconcepto del alumno es considerable. Por tanto, un primer paso para evitar los posibles efectos negativos de las expectativas sería el conocimiento por parte de los profesores de que efectivamente poseen dichas expectativas diferenciales y que, en consecuencia, su trato no es igual con todos sus alumnos. Además de ser conscientes de su existencia sería aconsejable flexibilizarlas al máximo evitando unas expectativas demasiado rígidas que llevarían a interpretar sesgadamente cambios en la conducta de los alumnos (García, 1991). Asimismo, también se ha sugerido el empleo de estrategias como la estructuración de la enseñanza de un modo más multidimensional -no primando tanto en la evaluación del alumno los aspectos de rendimiento académico- para evitar la estratificación social de los alumnos con bajo rendimiento académico (Rosenholtz y Rosenholtz, 1981; Simpson, 1981) y la estructuración de las tareas enfatizando la cooperación (Tammivaara, 1982).

Beltrán (1986), considera que los profesores pueden minimizar los efectos negativos de las expectativas si: (a) se centran en enseñar el contenido a la clase como un todo; (b) mantienen expectativas para los individuos en base a registros de progreso actual; (c) plantean las metas en base a los mínimos aceptables; (d) acentúan el progreso continuo a través de la comparación con niveles de ejecución anteriores y no en función de comparaciones normativas entre individuos; (e) dan un "feedback" informativo y no meramente evaluativo de éxito o fracaso; (f) presentan o

reenseñan las tareas cuando los estudiantes no las comprenden; y (g) piensan más en términos de estimular la mente de los estudiantes, animándoles a lograr todo lo que pueden en lugar de pensar en términos de protegerles del fracaso o de las dificultades.

3.4.3. ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA, AGRUPACIÓN DE LOS ALUMNOS Y ESTILO DOCENTE

Aunque un profesor no desarrolle siempre exactamente del mismo modo sus clases, ciertas características muestran un grado de consistencia tal, que se puede hablar de un estilo docente (Hargreaves, 1978). El estilo docente refleja ciertas pautas de conducta habituales en el profesor a la hora de plantear el desarrollo de sus clases. Estas pautas, a diferencia de las expectativas que son específicas para cada uno de sus alumnos, son generales para todos sus alumnos (García, 1989). Los distintos estilos docentes que utiliza el profesor en la enseñanza se reflejan en sus actitudes hacia los alumnos y en la organización didáctica que plantea. Así, en lo que a estilos docentes se refiere, encontramos estilos más directivos y estilos más democráticos. A nivel de organización didáctica habitualmente se distingue entre organización tradicional y organización "abierta" o progresista (García, 1989; Machargo, 1991; Erwin, 1993).

La organización tradicional, se caracteriza por un mayor grado de estructuración, tanto a nivel de tarea como de relaciones (Erwin, 1993). En estas aulas se exige a todos los alumnos la misma materia y se trabaja al mismo ritmo con un único método. El elemento principal, a partir del cual el alumno recibe "feedback" del profesor es su rendimiento y, en consecuencia, éste será el elemento fundamental en base al cual establecerá su autoconcepto académico. Por el contrario, las aulas con una organización "abierta" se encuentran mucho menos estructuradas, permitiendo al niño un mayor grado de autodeterminación y exploración (Erwin, 1993). Se tienen más en cuenta las características singulares de los alumnos, se les exige según sus posibilidades y se les evalúa en función de su trabajo personal. Las relaciones profesor-alumno son directas y se fomenta la cooperación, la motivación intrínseca y las relaciones (Machargo, 1991). Con frecuencia se busca un aprendizaje activo del niño a través de la experimentación e interactuando con sus compañeros (Schwartz y Pollishuke, 1995).

Sin embargo, y a pesar de la frecuente dicotomización, en la práctica cotidiana la separación entre profesores que utilizan una organización tradicional y una organización "abierta" no sería, según Bennet (1976), tan drástica. Este autor señala que los estilos puros serían escasos y que, por el contrario, sería mucho más habitual encontrar estilos mixtos aunque pudieran éstos situarse más cercanos a uno de los dos polos (Bennet, 1976). Asimismo, también se ha señalado que el desarrollo efectivo de un aula utilizando una organización "abierta" requiere de mayor esfuerzo, creatividad, imaginación y formación previa por parte del profesor que una clase tradicional (García, 1989).

El tipo de organización didáctica planteada por el profesor ejerce una notable influencia en la mayor o menor posibilidad de interacción entre los alumnos y en el tipo de agrupamiento predominante (Field, 1981). En una organización "abierta" es más habitual un agrupamiento heterogéneo y el empleo de tareas de aprendizaje cooperativo, mientras que en una organización tradicional suele ser más habitual un agrupamiento homogéneo en función del rendimiento o capacidad para el aprendizaje. Por otra parte, la organización de la clase y el clima social son factores interdependientes (Erwin, 1993). Así el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo en la organización del aula, en comparación con otros métodos de instrucción más tradicionales, se relacionan con un clima escolar más favorable para las relaciones sociales y una actitud más positiva hacia la tareas escolares por parte de los alumnos (Zahn, Kagan y Widaman, 1986; Ovejero, 1990).

Por tanto, el tipo de organización didáctica, afecta a las relaciones sociales y amistades que el niño desarrolla en el aula. En este sentido, Hallinan (1979) comparó las elecciones de amistad de niños de 4º a 8º curso en clases tradicionales y clases "abiertas". Las primeras se caracterizan como clases en las cuales la interacción entre iguales es mínima y los estudiantes son a menudo asignados a grupos de instrucción por el profesor. En las clases "abiertas", los niños pueden elegir donde sentarse, su grupo y existe mayor libertad para la interacción entre iguales. Los resultados mostraron que en las clases tradicionales había más nominaciones de "mejor amigo". Estas clases tradicionales se caracterizaban también por la existencia de más niños situados en posiciones sociométricas extremas -mayor número de niños populares y de niños rechazados-. Por otra parte, en las clases "abiertas" las redes de

amigos eran generalmente más integradas y había menos elecciones unilaterales. Hallinan (1979) concluye que el impacto de las variables relacionadas con la organización de la clase parece ser mayor en las amistades débiles que en las fuertes, siendo éstas últimas menos afectadas por el tipo de organización de la clase.

Además de la organización de la clase otros factores del ambiente físico y social del aula -características arquitectónicas, equipamientos, perfiles demográficos de los alumnos, organización de actividades no académicas- influyen en las amistades que los niños desarrollan con sus compañeros de clase (Epstein, 1989; Smith e Inder, 1990). Recientemente, Neckerman (1996) constató el efecto que ejerce la estabilidad en el ambiente social de la clase en la estabilidad de los grupos sociales. Así, el cambio de asignación de un aula a otra puede llevar a la disolución de amistades. Aunque Neckerman (1996) señala que la disolución de amistades no tiene porque ser negativa, sí puede serlo para aquellos niños con dificultades en hacer amigos. Estos estudios están centrados en la influencia que los factores contextuales ejercen en las relaciones sociales y resaltan la importancia de estudiar a los individuos y sus relaciones dentro del contexto social (Bronfenbrenner, 1979; Magnusson, 1988).

Clima social del aula

La organización didáctica planteada por el profesor, su actitud hacia los alumnos y las interacciones establecidas entre ellos, determinan el clima social que predomina en la clase. El clima organizacional está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que la integran y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos desarrollados por los sujetos en ese contexto (Martínez, 1988). Al analizar el clima social, debemos considerar no sólo las características ambientales reales sino también, y de forma fundamental, la percepción que tienen los individuos del contexto (Peiró, 1986). El clima del aula supone la referencia a las percepciones subjetivas y a un sistema de significados compartidos respecto de una situación concreta. Se trata de la percepción compartida de los sujetos respecto de las características del contexto (Trickett et al., 1993).

Dentro del estudio del clima del aula, se ha planteado la importancia que éste tiene en el desarrollo afectivo, intelectual y social del sujeto. Así, resultan más favorecedores los climas cálidos, acogedores y no amenazantes (Schwartz y Pollishuke, 1995). Además de esta consideración más genérica también existen clasificaciones de las dimensiones que integran el clima escolar. Estas clasificaciones facilitan, asimismo, la tarea de medición del clima social percibido por los sujetos, con la finalidad posterior de un mejor conocimiento acerca de sus relaciones con otras variables y su influencia en el comportamiento de los sujetos. En este sentido, Payne y Pugh (1976) consideran 5 dimensiones del clima del aula: (1) dimensión de autonomía individual -capacidad que se da al sujeto para organizar de forma responsable su propio trabajo-; (2) dimensión de estructura de tarea -que incluye el tipo de supervisión establecida, el grado en que se establecen objetivos, estrategias y métodos, el tipo de dirección ejercido en el trabajo y la flexibilidad de las tareas-; (3) dimensión de orientación hacia la recompensa y el logro -satisfacción del logro y orientación de las actividades hacia la recompensa-; (4) dimensión de apoyo y consideración -consideración personal y apoyo a los alumnos, clima de relaciones-; y (5) dimensión de desarrollo personal -autorrealización-.

Entre los autores más conocidos en el estudio del clima social se encuentra Rudolph Moos (1974, 1975, 1976, 1979, 1987), cuyas escalas "ecológicas" representan un notable esfuerzo por conceptualizar y medir micro-contextos a partir de las funciones que estos contextos -familias, hospitales, escuelas, residencias de la tercera edad, etc- tienen para sus habitantes y de las interacciones allí desarrolladas (Sánchez, 1991). Moos mide la percepción de un escenario particular a partir de las personas que viven, estudian o trabajan en él (Orford, 1992). Para la evaluación de los contextos humanos, Moos identificó seis tipos de dimensiones relevantes: las dimensiones ecológicas tales como la arquitectura y sus relaciones con la conducta humana, los escenarios conductuales, las características organizacionales, las características dominantes de los habitantes del entorno, el clima organizacional y los patrones de refuerzo comportamental (Sánchez, 1991). Dentro del clima organizacional, se incluyen los elementos de apoyo y de relación mutua y las posibilidades de crecimiento personal. Para la medición del clima organizacional, Moos elaboró varias escalas que permiten evaluar escenarios educativos, de rehabilitación, de trabajo y residencias para personas mayores. Todas sus

escalas constan de 9 ó 10 dimensiones, que se agrupan en 3 grandes dimensiones de clima social: relaciones, mantenimiento o cambio del sistema y desarrollo personal.

El primer cuestionario que Moos desarrolló fue el WAS -*Ward Atmosphere Scale*- diseñado para evaluar las percepciones de pacientes y personal en salas psiquiátricas (Orford, 1992). Posteriormente, elaboró el resto de escalas, que han sido adaptadas al castellano por Fernández Ballesteros (1983, 1985, 1987). Su escala para la medición del clima escolar -CES- ha sido utilizada como instrumento de evaluación en la presente investigación y sus características concretas serán detalladas con posterioridad. A partir de esta escala de clima escolar, Trickett y cols. (1993) han realizado una adaptación de la misma que permite su utilización en clases de educación especial.

La percepción del clima escolar afecta a la conducta de los sujetos situados en ese contexto. Dentro de los estudios en el ámbito educativo, el clima social percibido se ha relacionado con el aprendizaje de los estudiantes (Frasier y Fisher, 1982), con el absentismo (Moos y Moos, 1978) y con las actitudes de los alumnos hacia la escuela y su rendimiento académico (Ovejero, 1990).

Aprendizaje cooperativo

Entre los elementos que el profesor define al plantear la organización didáctica del aula, se encuentra la estructuración de los medios a través de los cuales obtener los resultados académicos deseados (García, 1989). En este sentido, el profesor puede controlar como serán las interacciones entre alumnos en relación con los objetivos de aprendizaje. Hay tres formas fundamentales en las cuales el profesor puede estructurar la interacción entre alumnos (Aragón, 1989a; García, 1989; Ovejero, 1990; Putnam, 1993):

1) *Situación Individualista*: en esta situación, los objetivos de un alumno no están relacionados con los del resto de compañeros. Por lo tanto, este tipo de estructura no facilita la interacción de ningún tipo. Puesto que la consecución de un alumno de su objetivo no influye en ningún sentido en la consecución del resto de compañeros/as de sus

objetivos, cada alumno buscará su propio beneficio sin tener en cuenta a los otros.

2) *Situación Competitiva*: tiene lugar cuando los objetivos de los individuos están vinculados de tal forma que un alumno sólo puede obtener sus objetivos a costa de los otros alumnos dentro del mismo grupo. Este hecho supone una relación negativa entre los éxitos de cada uno. Así, un alumno sólo podrá alcanzar su objetivo si no lo alcanzan el resto de compañeros.

3) *Situación Cooperativa*: los objetivos académicos a alcanzar por los alumnos/as están entrelazados de tal forma que cada uno de ellos sólo puede alcanzar su objetivo si todos los demás lo alcanzan. Por tanto, existe un relación positiva entre los éxitos de los alumnos que constituyen un mismo grupo.

La primera de las situaciones planteadas, la individualista, no fomenta ningún tipo de relación entre los estudiantes, mientras que las otras dos tienen efectos muy distintos en los alumnos. En las situaciones cooperativas, los alumnos se sienten más aceptados y apreciados, se genera un clima de confianza, las ideas y los sentimientos son expresados con mayor facilidad y el intercambio de información resulta más eficaz. Además, en estas situaciones la motivación de los alumnos es fundamentalmente intrínseca, decrece el miedo al fracaso académico, mejora el rendimiento académico y se incrementa la autoestima y la habilidad de tomar la perspectiva del otro (Johnson, 1980; Aragonés, 1989a; García, 1989). Sin embargo, para que estos efectos positivos se produzcan deben cumplirse ciertos requisitos. Las técnicas de aprendizaje cooperativo son complejas, y no equivalen simplemente a colocar a los alumnos en grupo para que trabajen juntos (Johnson y Johnson, 1990; Ovejero, 1990).

Por otra parte, las situaciones individualistas y competitivas han sido las estructuras de aprendizaje que han predominado en la enseñanza. Este hecho, puede deberse al predominio de la competitividad en la sociedad actual, al desconocimiento o falta de formación en las técnicas cooperativas concretas, a la consideración de las relaciones entre los estudiantes como secundarias en el proceso de aprendizaje o a los resultados, en ocasiones, confusos en relación con el efecto de estas técnicas en el rendimiento académico (Ovejero, 1990). Si bien se acepta que

esta estructura de trabajo puede mejorar las relaciones entre compañeros, no parece aceptarse con la misma facilidad su influencia a nivel de desarrollo cognitivo y rendimiento. En ambos casos, la clave para que se produzcan o no los efectos positivos del aprendizaje cooperativo, parece estar en las condiciones de su aplicación. Los elementos mínimos que deben plantearse para considerar un aprendizaje como realmente cooperativo son los siguientes (Johnson y Johnson, 1990; Johnson, Johnson y Holubec, 1990; Ovejero, 1990; Slavin, 1990; Putnam, 1993):

a) *Interdependencia positiva* entre los miembros del grupo: el cumplimiento de la meta del grupo debe depender del trabajo de todos los miembros juntos y de la coordinación de sus acciones. De este modo, los estudiantes se interesan por el rendimiento de todos los miembros del grupo y no sólo por el suyo. La interdependencia positiva puede darse a diferentes niveles pudiendo el profesor estructurar la situación para que exista una interdependencia de meta, de tareas, de recursos, de información o de recompensa.

b) *Responsabilidad individual*: cada uno de los miembros del grupo de aprendizaje cooperativo debe realizar contribuciones individuales al grupo. Cada miembro debe aportar o trabajar una parte significativa del resultado final y además se ofrece "feedback" sobre las aportaciones de cada sujeto al grupo.

c) *Habilidades cooperativas*: en el desarrollo de las tareas de aprendizaje cooperativo los alumnos aprenden y ponen en práctica habilidades de cooperación -en ocasiones puede requerirse entrenamiento previo o supervisión del profesor/a-.

d) *Interacción cara a cara*: los estudiantes deben interactuar directamente unos con otros mientras trabajan.

A estas cuatro características esenciales, en ocasiones, se añaden también otras características como definitorias de este tipo de aprendizaje. Así, Putnam (1993) considera importante la existencia de una reflexión posterior de los estudiantes sobre el funcionamiento del grupo y las metas alcanzadas, así como la creación de grupos heterogéneos con estudiantes de diferentes capacidades, habilidades, género, etc. En relación con la contribución individual, Putnam (1993) señala la necesidad de que todos los sujetos puedan contribuir en igual grado al éxito del grupo. Esto

supondrá, en el caso de que se empleen estas técnicas con niños con dificultades de aprendizaje o conductuales, la creación por parte de los profesores de unos criterios individualizados para estos niños. Ovejero (1990) señala igualmente la recomendación de formar grupos heterogéneos y de enseñar directamente las habilidades sociales requeridas para trabajar en cooperación -tales como liderazgo, habilidades de comunicación, de negociación y de resolución de conflictos-. En los grupos de aprendizaje cooperativo, a diferencia de los grupos de trabajo tradicionales, todos los miembros comparten el liderazgo, la responsabilidad por el aprendizaje de cada miembro es compartido por cada uno de los demás miembros y el profesor observa los grupos, analiza los problemas y ofrece retroalimentación al grupo (Ovejero, 1990).

Desde que a mediados de los años 70 resurgiera el interés por el aprendizaje cooperativo, son numerosas las técnicas desarrolladas para su aplicación en el aula que cumplen los requisitos señalados previamente (Johnson y Johnson, 1975; Sharan y Sharan, 1976; Aronson et al., 1978). A continuación expondremos algunos de los investigadores y las técnicas más conocidas (ver Ovejero, 1990, para una revisión):

Aronson y cols. (1975, 1978, 1980) han desarrollado la técnica "JIGSAW" o técnica del rompecabezas. En esta técnica, los estudiantes son asignados a grupos de seis miembros para trabajar un material académico que ha sido previamente dividido en tantas secciones como miembros tenga el grupo. Cada miembro debe estudiar y aprender su sección. Posteriormente, los miembros de diferentes grupos que han estudiado las mismas secciones se reúnen en "grupos de expertos" para discutir su parte del material académico asignado. Finalmente, los estudiantes vuelven a sus equipos y enseñan su sección a sus compañeros. La única forma que tienen todos los miembros de un equipo de conocer el resto del material académico a estudiar es escuchar atentamente a sus compañeros. También se puede dar a cada miembro una parte de la información necesaria para completar un trabajo en grupo. Cada uno conoce de este modo una parte de la información necesaria para completar el trabajo y todos pueden contribuir al resultado final del grupo.

Slavin (1983, 1986, 1992) ha desarrollado varias técnicas basadas en juegos de equipo. Estas técnicas enfatizan la utilización de metas grupales, que sólo pueden ser alcanzadas si todos los miembros de un equipo

aprenden los materiales escolares adecuadamente. Entre las técnicas desarrolladas por Slavin está el *S.T.A.D.* -"Student Teams Achievement Divisions"- (Slavin, 1986), en la cual se forman grupos heterogéneos de estudiantes que deben asegurarse de que todos los miembros de su equipo han aprendido una determinada lección, posteriormente los alumnos son examinados individualmente y si el rendimiento de los miembros del equipo ha mejorado con respecto a su rendimiento previo el equipo recibe puntos. El *T.G.T.* -"Team Games Tournament"- (De Vries y Edwards, 1973; De Vries y Slavin, 1978; Slavin, 1986) es similar, pero en este caso los exámenes individuales son sustituidos por "torneos académicos" semanales en los que los estudiantes de cada equipo compiten con los miembros de similares niveles de rendimiento de otros equipos. En el *T.A.I.* -"Team Assisted Individuation"- (Slavin y Karweit, 1985; Slavin, 1986; Slavin, Leavey y Madden, 1986) se combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada. El *C.I.R.C.* -"Cooperative Integrated Reading and Composition"- (Madden, Slavin y Stevens, 1986) también está basado en recompensas grupales en base a la calificación media de todos los miembros del grupo, en este caso en actividades de lectura y redacción.

Johnson y Johnson (1975, 1987) llevan bastantes años trabajando y entrenando a profesores en la técnica de "*Learning Together*" en la Universidad de Minnesota. Sharan y Sharan (1976, 1987) se han centrado en la aplicación del aprendizaje cooperativo mediante la formación de pequeños grupos de investigación -"*Group Investigation*"-. Se forman grupos de dos a seis miembros que investigan, discuten y planifican proyectos de forma cooperativa para una posterior presentación en clase del material preparado. Kagan (1990) ha desarrollado el "*Numbered Heads Together*" en el cual se forman equipos cuyos miembros son numerados. A continuación, se plantea una pregunta a los estudiantes y cada grupo discute la respuesta asegurándose de que todos sus miembros comprenden la explicación de la respuesta. Un vez concluida esta fase, el profesor dice un número al azar y los estudiantes con ese número de cada equipo responden a la pregunta.

Además de la amplia variedad de técnicas concretas relacionadas con el aprendizaje cooperativo en el ámbito escolar, son también numerosos los estudios acerca de los efectos cognitivos, afectivos y sociales en los

alumnos. Las técnicas cooperativas, en comparación con las competitivas e individualistas, resultan favorecedoras de los siguientes aspectos:

1. Mejora en el nivel de *autoestima* (Coopersmith y Feldman, 1974; Aronson et al, 1978; Aronson y Osherow, 1980; García, 1989; Johnson y Johnson, 1990; Slavin, 1992). Los alumnos que realizan actividades de aprendizaje cooperativo aceptan más a los demás y se sienten también más aceptados por ellos (Slavin, 1983). La autoestima resulta potenciada a través de la mayor integración social en el aula, así como por el aumento de las posibilidades de éxito académico (Putnam, 1993).

2. Desarrollo de mayor número de *conductas de cooperación y altruistas* (Johnson et al., 1976; García, 1989; Slavin, 1992). En estos grupos, los niños desarrollan habilidades sociales, a través de la interacción que observan y ejecutan con sus compañeros, además de recibir mayor "feedback" acerca de sus conductas sociales (Putnam, 1993). El grupo de aprendizaje cooperativo es un excelente contexto para el desarrollo de habilidades de liderazgo, de resolución de conflictos y de comunicación interpersonal. Al trabajar juntos, los niños tienen que aprender a manejar conflictos y adquirir estrategias de solución de problemas (Johnson y Johnson, 1990, Ovejero, 1990; Slavin, 1990; Williams, 1993; Gillies y Ashman, 1995).

3. Incremento del interés por sus compañeros, facilitando así la *integración social* (Aronson y Osherow, 1980; García, 1989; Ovejero, 1990; Slavin, 1992; Putnam, 1993). Mejoran, especialmente, las relaciones interpersonales y la integración de aquellos niños con un bajo rendimiento, con dificultades de aprendizaje y conductuales y de diferentes culturas (Nevin, Johnson y Johnson, 1982; Johnson y Johnson, 1990; Slavin, 1990; Díaz-Aguado, 1994). Estos grupos favorecen una mayor aceptación entre iguales, unas actitudes más favorables hacia los compañeros, la existencia de un mayor apoyo social y una mayor probabilidad del desarrollo de amistades entre los alumnos (Ballard et al., 1977; Gerber y Kauffman, 1981; Johnson y Johnson, 1984; Sharan y Shaulov, 1990; Bennett, 1991; Meyer y Henry, 1993).

4. Desarrollo de *actitudes más favorables hacia la escuela y el aprendizaje*. (Aronson y Osherow, 1980; García, 1989; Sharan y Shaulov, 1990; Bennett, 1991). Además, de una percepción más favorable del profesor como persona facilitadora de apoyo y dispuesta a ayudar (Reboloso, 1987).

5. Mejora en el *ajuste personal y social* (García, 1989). Las estructuras de trabajo cooperativas han sido relacionadas con la salud psicológica (Aragónés, 1989a; Johnson y Johnson, 1990; Ovejero, 1990). Según Johnson (1980), el mero hecho de ser capaz de construir y mantener una relación cooperativa ya es una manifestación de salud.

6. Incremento en el *rendimiento académico* (Aronson y Osherow, 1980; Johnson et al., 1981; Slavin, 1990, 1992; Putnam, 1993; Díaz-Aguado, 1994). Así, mediante metaanálisis, se han comprobado estas mejoras académicas en todas las edades y en todas las áreas de conocimiento en las que esté implicada la adquisición de conceptos, solución de problemas verbales y espaciales, categorización, retención y memoria, ejecución motora y elaboración de juicios (Johnson, 1980; Johnson y Johnson, 1990). La cooperación fomenta mayor productividad y rendimiento que la competición interindividual o los esfuerzos individuales y, además, promueve un razonamiento de mayor calidad (Johnson y Johnson, 1990). Además, este tipo de aprendizaje mostraría relación positiva con la motivación intrínseca, frente a la motivación extrínseca más frecuente en el aprendizaje competitivo o individualista (Ovejero, 1990). En íntima relación con el mejor rendimiento académico se encuentra un mayor desarrollo cognitivo, como consecuencia del aprendizaje activo desarrollado en estos grupos, ya que en ellos los niños escuchan más explicaciones y son expuestos a mayor variedad de estrategias de solución de problemas (Johnson y Johnson, 1990).

Para que se produzcan estos efectos, resultará fundamental el cumplimiento de los requisitos previamente señalados y unos profesores realmente motivados por la técnica (Ovejero, 1990). En cuanto a los mecanismos concretos a través de los cuales el aprendizaje cooperativo ejerce su efecto, se ha señalado como fundamental la interacción entre los alumnos y la posibilidad de alcanzar el éxito académico alumnos que generalmente fracasan (García, 1989). Según Ovejero (1990), al trabajar cooperativamente en pequeños grupos, los estudiantes se sienten apoyados por sus compañeros, están satisfechos de su pertenencia grupal y aumentan las interacciones con sus iguales. Estas circunstancias mejoran sus actitudes hacia la escuela, el aprendizaje, los compañeros y el profesor, lo que a su vez redundará en una mejora en su autoestima, motivación escolar y rendimiento académico.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo presentan efectos positivos no sólo para los estudiantes con un bajo rendimiento académico, sino que estudiantes con distintas capacidades se benefician académicamente de participar en grupos de aprendizaje cooperativo compuestos por niños con diferentes capacidades (Gabbert, Johnson y Johnson, 1986). Además estos efectos se producen independientemente de la capacidad y el género de los estudiantes, es decir, todos los estudiante se benefician de la experiencia de trabajo en grupo cooperativo, resultando mínimo el efecto de la existencia de diferencias en capacidad y en género en la composición del grupo. En todos los casos, los estudiantes llegan a ser más responsivos a las necesidades de los otros y les ofrecen más ayuda (Gillies y Ashman, 1995)

Las técnicas de aprendizaje cooperativo resultan especialmente útiles para la integración de niños aislados o rechazados sociométricamente, así como para la integración en las aulas "normales" de aquellos niños de educación especial y niños con dificultades de conducta o de otras culturas (Ovejero, 1990; Meyer y Henry, 1993; Díaz-Aguado, 1994). No obstante, la inclusión de alumnos con discapacidades en grupos de aprendizaje cooperativo requiere de algunas adaptaciones curriculares, de modo tal que puedan también hacer aportaciones relevantes a su grupo (Nevin, 1993). Con los niños de educación especial, la mera proximidad física con sus compañeros no ha facilitado su plena integración, puesto que la mera proximidad física no conlleva por sí misma el agrado y la aceptación mutua (Ovejero, 1990). De hecho, los niños de educación especial en escuelas "normales" suelen ser frecuentemente rechazados por sus compañeros, y sólo son aceptados adecuadamente cuando existe un ambiente cooperativo en el aula (Scranton y Rickman, 1979; Madden y Slavin, 1983). En estas condiciones, no sólo mejora su integración como consecuencia de una mayor aceptación por parte de sus compañeros, sino que también se produce una mejora sustancial en su rendimiento académico. No obstante, la integración efectiva de niños de educación especial en aulas "normales" requiere una profunda renovación en la formación inicial y permanente de todo el profesorado (Ovejero, 1990). Estos niños requieren atención y ayuda especial y no siempre trabajan al mismo ritmo ni tienen los mismos objetivos educativos y curriculares que sus compañeros de edad (Putnam, 1993).

En relación con la introducción en las escuelas de estas técnicas, Villa y Thousand (1993) aconsejan la creación de equipos de educación cooperativa. Estos equipos suponen el compromiso instruccional de dos o más personas en una escuela para compartir la planificación, instrucción y evaluación de aprendizaje cooperativo para unos mismos estudiantes, durante un periodo de tiempo. Estos equipos tienen la ventaja de ofrecer a los alumnos una continuidad en los métodos de aprendizaje en los distintos contenidos curriculares, permiten la coordinación entre profesores y podrían ser útiles en el desarrollo de la cooperación también entre los propios profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Abelson, R.P. (1976). Script processing in attitude formation and decision-making. En J.S. Carroll y J.W. Payne (Eds.), *Cognition and social behavior*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist and Revised Child Behavior Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Adams, R. (1990). *Self-help, social work and empowerment*. London: MacMillan.
- Adler, P.A. y Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, vol. 58 (3), 145-162.
- Ainsworth, M.D. (1972). Attachment and dependency: A comparison. En J.L. Gewitz (Ed.), *Attachment and dependency*. Washington, DC.: Winston.
- Ainsworth, M.D. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Ainsworth, M.D. y Bell, S.M. (1970). Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behaviour of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Ainsworth, M.D., Blehar, M., Walters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Albee, G.W. (1984). Prologue: A model for classifying prevention programs. En J.M. Joffe, G.W. Albee y L.D. Kelly (Eds.), *Readings in primary prevention of psychopathology: Basic concepts*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Alcántara, J.A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alexander, R.C. y Campbell, E. (1964). Peer influence on adolescent aspirations and attainments. *American Soc. Review*, 29, 568-575.
- Allen, E., Hart, B., Buell, J., Harris, F. y Wolf, M. (1964). Effects of social reinforcement on isolate behavior of a nursery school child. *Child Development*, 35, 511-518.
- Amador, J.A. (1995). *Autoestima: Cómo mejorar la propia imagen*. Barcelona: Colimbo Ediciones.

- Anderson, H. y Walberg, E. (1974). Assessing classroom learning environments. En K. Marjoubands (Ed.), *Environments for learning*. Sussex, NFER: Publ. Co. LTD.
- Andoino, J. (1980). *L'intervention institutionnelle*. París: Payot.
- Andrews, J.D. (1989). Psychotherapy of depression: a self-confirmation model. *Psychological Review*, 96 (4), 576-607.
- Andrews, J.D. (1990). Interpersonal self-confirmation and challenge in psychotherapy. *Psychotherapy*, 27 (4), 485-504.
- Andrews, J.D. (1991). Integrative psychotherapy of depression: a self-confirmation approach. *Psychotherapy*, 28 (2), 232-250.
- Aragónés, J.I. (1989a). Los grupos de iguales en el aula. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (vol. 2). Madrid: UNED.
- Aragónés, J.I. (1989b). El rol del maestro y del alumno. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (vol. 2). Madrid: UNED.
- Arend, R., Gove, F. y Sroufe, L.A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50, 950-959.
- Aronson, E. y Osherow, N. (1980). Cooperation, prosocial behavior, and academic performance. En L. Bickman (Ed.), *Applied social psychology annual*, Vol. 1, Beverly Hills, CA: Sage.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. y Snapp, M. (1975). Busing and racial tension: The jigsaw route to learning and liking. *Psychological Today*, 8, 43-59.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. y Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Arruga i Valeri, A. (1974). *Introducción al Test Sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Asher, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S.R. y Dodge, K.A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 444-449.
- Asher, S.R. y Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. En J.D. Wine y M.D. Smye (Eds.), *Social competence*. New York: Guilford.
- Asher, S.R. y Parker, J.G. (1989). The significance of peer relationship problems in childhood. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R.P. Weissberg

- (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishing.
- Asher, S.R. y Renshaw, P.D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. En S.R. Asher y J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S.R. y Wheeler, V.A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Asher, S.R., Markell, R.A. y Hymel, S. (1981). Identifying children at risk in peer relations: A critique of the rate of interaction approach to assessment. *Child Development*, 52, 1239-1245.
- Asher, S.R., Parkhurst, J.T., Hymel, S. y Williams, G.A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Asher, S.R., Renshaw, P.D. y Hymel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. En S.G. Moore y C.R. Cooper (Eds.), *The young child: Reviews of research*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Asher, S.R., Singleton, L.C., Tinsley, B.R. y Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.
- Aspinwall, L.G. y Taylor, S.E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 6, 989-1003.
- Aspy, D.N. y Buhler, J.H. (1975). The effects of teachers' inferred self-concept upon student achievement. *Journal of Educational Research*, 68, 386-389.
- Austin, A.B. y Draper, D.C. (1984). The relationship among peer acceptance, social impact, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 21, 597-604.
- Ausubel, D.P. y Sullivan, E.V. (1983). Relaciones con los pares. En D.P. Ausubel y E.V. Sullivan. *El Desarrollo Infantil. 2. El Desarrollo de la Personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Azmitia, M. y Montgomery, R. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development*, 2, 202-221.
- Bachman, J.G. (1970). *Youth in Transition*. Vol. 2. *The Impact of Family Background and Intelligence on Tenth-Grade Boys*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

- Bachman, J.G. y O'Malley, P.M. (1986). Self-concept, self-esteem and educational experiences: The frog pond revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
- Balaguer, I., Tomás, I., Pastor, Y. y Castillo, I. (1994). *Influencia de la familia y de los otros significativos en los estilos de vida de los adolescentes*. Comunicación presentada al 2º Congreso Internacional Familia y Sociedad. Tenerife.
- Baldwin, M.W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Ballard, M., Corman, L., Gottlieb, J. y Kaufman, M. (1977). Improving the social status of mainstreamed retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 69, 605-611.
- Banaji, M.R. y Prentice, D.A. (1994). The self in social contexts. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barker, R.G. (1968). *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Barker, R.G. (1987). Prospecting in environmental psychology. En D. Stokols y I. Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology*. New York: Wiley.
- Barriga, S., León, J.M. y Martínez, M. (1987) (Comps.). *Intervención psicosocial*. Barcelona: Hora.
- Barrón, A., Lozano, P. y Chacón, F. (1988). Autoayuda y apoyo social. En A. Martín, F. Chacón y M. Martínez (Eds.), *Psicología Comunitaria*. Madrid: Visor.
- Bash, M.A. y Camp, B.W. (1985). *Think aloud: increasing social and cognitive skills -A problem-solving program for children*. Champaign, IL: Research Press.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., Tice, D.M. y Hutton, D.G. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 1, 141-56.
- Baumeister, R.F., Tice, D.M. y Hutton, D.G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-79.

- Baumgardner, A.H., Kaufman, C.M. y Cranford, J.A. (1990). To be noticed favorably: links between private self and public self. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 16, 4, 705-16.
- Baumrind, D. (1975). Early socialization and adolescent competence. En S.E. Dragastin y G.H. Elder (Eds.), *Adolescence in the life cycle*. Washington: Hemisphere.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. En P.A. Cowan y E.M. Heatherington (Eds.), *Family transitions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beck, A.T. (1967). *Depression: Causes and Treatment*. Philadelphia: University Philadelphia Press.
- Beck, A.T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1, 5-37.
- Becher, R.M. (1986). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. En L.G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*, vol. 6. Norwood, NJ: Ablex.
- Beltrán, J. (1986). La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. *Revista Española de Psicología*, 172, 159-192.
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., Calleja, F.G. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: EUDEMA.
- Belle, D. (1989). Gender differences in children's social networks and social support. En D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social support*. New York: Wiley.
- Bennet, N. (1976). *Teaching styles*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bennet, N. (1991). Cooperative learning in classrooms: process and outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 581-594.
- Bensky, J.M., Shaw, S.F., Gouse, A.S., Bates, H., Dixon, B. y Beane, W.E. (1986). Public law 94-112 and stress: A problem for educators. *Exceptional Children*, 47, 24-29.
- Berger, P. y Luckman, T. (1966). *The social construction of reality*. London: Boubleday.
- Berkman, L.F. (1985). The relationship of social networks and social support to morbidity and mortality. En S. Cohen y S.L. Syme (Eds.), *Social support and health*. New York: Academic Press.

- Berndt, T.J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.
- Berndt, T.J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Berndt, T.J. (1985). Prosocial behavior between friends in middle childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 5, 307-317.
- Berndt, T.J. (1986). Sharing between friends: Contexts and consequences. En E.C. Mueller y C.R. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships*. New York: Academic Press.
- Berndt, T.J. (1988). The nature and significance of children's friendships. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 5. Greenwich, CT: JAI Press.
- Berndt, T.J. (1992). Friendship and friends' influence in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 156-159.
- Berndt, T.J. y Das, R. (1987). Effects of popularity and friendship on perception of the personality and social behavior of peers. *Journal of Early Adolescence*, 7, 429-439.
- Berndt, T.J. y Hoyle, S.G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 21, 1007-1015.
- Berndt, T.J. y Ladd, G.W. (Eds.) (1989). *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.
- Berndt, T.J. y Perry, T.B. (1986). Children's perceptions of friendship as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Bernstein, B. (1968). *Class, codes and control*. Londres: Routledge & K. Paul.
- Bickman, L. (1970). Effects of student's performance on teacher observer's attribution of causality. *Journal of Educational Psychology*, 61, 76-82.
- Biddle, B.J. (1979). *Role theory, expectations, identities, and behavior*. New York: Academic Press.
- Biddle, B.J., Rosencranz, H.A. y Rankin, E.E. (1961). *Studies in the role of public school teacher*. Columbia: University of Missouri Press.
- Bierman, K.L. (1986). The relationship between social aggression and peer rejection in middle childhood. En R. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bierman, K.L. y Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 55, 151-162.

- Bierman, K.L., Smoot, D.L. y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 1, 139-151.
- Billig, M. y Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3, 27-52.
- Black, B. y Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development*, 66, 255-271.
- Black, K.A. y McCartney, K. (1997). Adolescent females' security with parents predicts the quality of peer interactions. *Social Development*, 6 (1), 91-110.
- Blau, P.M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Block, J. y Robins, R. W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child development*, 64, 909-923.
- Bloom, B. L. (1980). Social and community interventions. *Annual Review of Psychology*, 31, 111-142.
- Bolger, N. (1990). Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 525-537.
- Bonet, J.V. (1994). *Sé amigo de tí mismo. Manual de autoestima*. Santander: Sal Terrae.
- Bost, K. (1995). Mother and child reports of preschool children's social support networks: Network correlates of peer acceptance. *Social Development*, 4, 2, 149-164.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol. 1: *Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.
- Bowles y Gintis (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Boyce, W.T. (1985). Social support, family relations and children. En S. Cohen y S.L. Syme (Eds.), *Social support and health*. New York: Academic Press.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. En I. Bretherton y E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3-35.
- Brewer, M.B. (1991). The social self: on being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 17, 5, 475-482.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-532.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (Trad. cast.: *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. 1987).
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychologist*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. y Crouter, A.C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. En W. Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 1. History, theory and methods*. New York: Wiley.
- Brophy, J. y Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brophy, J.E. y Good, T.L. (1970). Teachers communication of differential expectations for children's classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brophy, J.E. y Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Brophy, J.E. y Good, T.L. (1986). School effects. En M.L. Whitrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.
- Brown, J.D., Collins, R.L. y Schmidt, G.W. (1988). Self-esteem and direct versus indirect forms of self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55 (3), 445-453.
- Buhrmester, D. y Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivanian perspective. En V.J. Derlega y B.A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction*. New York: Springer-Verlag.
- Buhrmester, D. y Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.
- Bukowski, W.M. y Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. En T. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.
- Bukowski, W.M., Hoza, B. y Newcomb, A.F. (1987). *Friendship, popularity and the "self" during adolescence*. Unpublished manuscript, University of Maine, Department of Psychology.
- Burns, R.B. (1982). *Self-concept Development and Education*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.

- Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega. (1979. *The Self-concept. Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Logman Inc.
- Butler, L.J. (1984). *Preadolescent children's differential processing of social information in the peer group*. Unpublished doctoral dissertation, University of Waterloo, Waterloo, Ontario.
- Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Cairns, R.B.; Leung, M.; Buchanan, L. y Cairns, B.D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 66, 1330-1345.
- Cameron, G. (1990). The potential of informal social support strategies in child welfare. En M. Rothery y G. Cameron (Eds.), *Child maltreatment; Expanding our concept of helping*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Canfield, J. y Wells, M.C. (1976). *100 ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for parents and teachers*. Englewood Cliff, NJ.: Prentice-Hall.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books. (Trad. cast.: *Principios de Psiquiatría Preventiva*. Buenos Aires: Paidós. 1979).
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. London: Tavistock.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Cassel, J.C. (1974a). Psychiatric epidemiology. En G. Caplan (Ed.), *American handbook of psychiatry. Vol. II*. New York: Basic Books.
- Cassel, J.C. (1974b). Psychosocial processes and "stress": Theoretical formulations. *International Journal of Health Services*, 4, 471-482.
- Cassidy, J. y Asher, S.R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 2, 350-365.
- Castelli, S. (1995). *Ragazzi dentro, ragazzi fuori: Una ricerca sugli atteggiamenti ed i comportamenti nei confronti delle autorità istituzionali in adolescenza*. Tesi di Laurea. Relatore: L. Arcuri. Università di Padova.
- Cauce, A.M. (1986). Social networks and social competence: Exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology*, 14, 607-628.

- Cauce, A.M., Felner, R.D. y Primavera, J. (1982). Social support in high-risk adolescents: Structural components and adaptive impact. *American Journal of Community Psychology*, 10, 417-428.
- Cava, M.J. (1995). *Autoestima y apoyo social: Su incidencia en el ánimo depresivo en una muestra de jóvenes adultos universitarios*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Cavior, N. y Dokecki, P.R. (1973). Physical attractiveness, perceived attitude similarity, and academic achievement as contributors to interpersonal attraction among adolescents. *Developmental Psychology*, 9, 44-54.
- Clemes, H. y Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cochran, M. y Riley, D. (1990). The social networks of six-years-olds: Context, content, and consequence. En M. Cochran, M. Lerner, D. Riley, L. Gunnarsson y C. Henderson (Eds.), *Extending families*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, S. y Syme, S.L. (1985). *Social support and health*. New York: Academic Press.
- Cohen, S. y Wills, T.A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Cohn, D.A. (1990). Child-mother attachment of six-year olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Cohn, D.A., Patterson, C.J. y Christopoulos, C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 315-346.
- Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J.D. y Koepl, G.K. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. En S.R. Asher y J.D. Coie (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*, 54, 1400-1416.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. y Coppotelli, H.A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. y Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Terry, R. y Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Coimbra, J.L. y Campos, B.P. (1990). Organization of interpersonal experience and organization of interpersonal action-related thought: A Décalage in the adolescent's interpersonal development. En C. Vandenplas-Holper y B. Campos (Eds.), *Interpersonal and identity development*. Oporto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.
- Coleman, J. (1974). *Relationships in adolescence*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979). *Quasiexperimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scibner's.
- Cooper, C.L. (1979). *Learning from others in group*. London: Associated Bussinnes Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coopersmith, S. y Feldman, R. (1974). *Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom*. New York: Harper.
- Cowen, E.L., 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*, 41, 438-446.
- Crocker, J. y Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: the self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 94, 4, 608-630.
- Cronkite, R.C. y Moos, R.H. (1984). The role of predisposing and moderating factors in the stress-illness relationship. *Journal of Health and Social Behavior*, 25, 372-393.
- Cross, S. y Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34, 230-255.

- Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Curran, J.P. (1979). Social skills: Methodological issues and future directions. En S.S. Bellack y M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skills training*. New York: Plenum Press.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development*. New York: Norton and company.
- Damon, W. y Hart, D. (1986). Stability and change in children's self-understanding. *Social Cognition*, 4, 102-118.
- Darley, J.M. y Fazio, R.H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.
- Dauber, S.L. y Epstein, J.L. (1989). *Parents attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools*. Documento presentado al Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- De La Morena, M.L. (1995). Estrategias de interacción social en la infancia. En A.M. González, M.J. Fuentes, M.L. De La Morena y C. Barajas (Eds.) *Psicología del desarrollo: teoría y prácticas*. Málaga: Aljibe.
- Deaux, K. (1993). Reconstructing social identity. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 19, 1, 4-12.
- Del Barrio, V., Frías, D. y Mestre, V. (1994). Autoestima y depresión en niños. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47, 4, 471-476.
- DeLawyer, D.D. y Foster, S.L. (1986). The effects of peer relationship on the functions of interpersonal behaviors of children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 127-133.
- Demo, D.H. (1992). The self-concept over time: research issues and directions. *Annual Review of Sociology*, 18, 303-326.
- DeRosier, M.E., Kupersmidt, J.B y Patterson, C.J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 6, 1799-1813.
- Deutsch, F.M., Ruble, D.N., Fleming, A., Brooks-Gun, J., Stangor, C. (1988). Information seeking and maternal self-definition during the transition to motherhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 3, 420-431.

- DeVries, D.L. y Edwards, K. (1973). Learning games and student teams: Their effect on classroom process. *American Educational Research Journal*, 10, 307-318.
- DeVries, D.L. y Slavin, R.E. (1978). Teams-Games-Tournament (TGT): Review of ten classroom experiences. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.
- Dewey, J. (1922). *Nature and Conduct*. Nueva York: Henry Holt.
- Díaz Rodríguez, M.D. (1991). Relaciones entre iguales. En R.A. Clemente, C. Barajas, S. Codes, M.D. Díaz, M.J. Fuentes, M.A. Goicoechea, A.M. González y M.J. Linero. *Desarrollo Socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas*. Valencia: Promolibro.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).
- Díaz-Aguado, M.J. (1988). *La interacción entre compañeros. Un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M.J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dishion, T.J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dishion, T.J.; Andrews, D.W. y Crosby, L. (1995). Anti-social boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66, 139-151.
- Dodge, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge, K.A. y Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L. y Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, 2, n° 213.
- Dubost (1987). *L'intervention psychosociologique*. París: P.U.F.
- Dubow, E.F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A. y Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62, 583-599.

- Dunkel-Schetter, C., Feinstein, L., Taylor, S.E. y Falke, R. (1992). Patterns of coping with cancer and their correlates. *Health Psychology, 11*, 79-87.
- Durkheim, E. (1938). *The rules of sociological method*. Glencoe, IL: Free Press.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide: A study in Sociology*. Glencoe, Illinois: Free Press (originalmente publicado en 1897).
- Dusek, J. y Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 75*, 327-346.
- Easterbrooks, M. y Lamb, M. (1979). The relationship between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. *Child Development, 50*, 380-387.
- Eccles, J.E., Midgley, C.M. y Adler, T.F. (1984). Age-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. En J.P. Nichols (Ed.), *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Eder, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education, 58*, 154-165.
- Edgar, D.E. (1975). Adolescent competence and educational ambition. En D.E. Edgar (Ed.), *Sociology of Australian Education*. Sidney: McGraw-Hill.
- Elardo, P.T. y Cooper, M. (1977). *Aware*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Elashoff, J. y Snow, R. (1971). *Pygmalion reconsidered*. Ohio: Charles A. Jones.
- Elkin, F. y Handel, G. (1989). *The Child and Society*. 5th ed. New York: Random House.
- Epstein, J.L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education, 62*, 18-41.
- Epstein, J.L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society, 19* (2), 119-136.
- Epstein, J.L. (1989). The selection of friends. En T.J. Berndt y G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in Child Development*. New York: Wiley.
- Epstein, J.L. y Karweit, N. (1983). *Friends in school: patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic Press.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. *American Psychologist, 28*, 403-416. (Trad. cast. en A. Fierro, *Lecturas de Psicología de la personalidad*. 157-181. Madrid: Alianza, 1981).
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.

- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton. (Trad. cast.: *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus. 1980).
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Fagot, B.I y Patterson, G.R. (1969). An in vivo analysis of reinforcing contingencies for sex-role behaviors in the preschool child. *Developmental Psychology, 1*, 563-568.
- Fagot, B.I. y Kavanagh, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classifications. *Child Development, 61*, 864-873.
- Farmer, T.W. y Rodkin, P.C. (1996). Antisocial and prosocial correlates of classroom social positions: The social network centrality perspective. *Social Development, 5* (2), 174-188.
- Feldbaum, C.L., Christenson, T.E. y O'Neal, E.C. (1980). An observational study of the assimilation of the newcomer to preschool. *Child Development, 51*, 497-507.
- Felker, D.W., Stanwyck, D.J. y Kay, R.S. (1973). The effect of a teacher program in self-concept enhancement on pupil's self-concept, anxiety, and intellectual achievement responsibility. *Journal of Educational Research, 66*, 443-445.
- Felner, R.D., Ginter, M.A. y Primavera, J. (1982). Primary prevention during school transitions: Social support and environmental structure. *American Journal of Community Psychology, 10*, 277-290.
- Felton, B.J. y Revenson, T.A. (1984). Coping with chronic illness: A study of illness controllability and the influence of coping strategies on psychological adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 343-353.
- Fernández Ballesteros, R. (1983). *Evaluación de contextos*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Fernández Ballesteros, R. (1985). Evaluación psicológica y evaluación valorativa. *Evaluación Psicológica, 1*, 7-31.
- Fernández Ballesteros, R. (1987). *El ambiente: Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Ferrari, J.R. y Olivette, M.J. (1993). Perceptions of parental control and the development of indecision among late adolescent females. *Adolescence, 28*, 112, 963-970.
- Field, T. (1981). Early peer relations. En P.S. Strain (Ed.), *The utilization of classroom peers as behavior change agents*. New York: Plenum Press.

- Fine, G.A. (1981). Friends, impression management, and preadolescent behavior. En S. Asher y J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.
- Finlayson, D.S. y Cohen, L. (1980). The teacher's role: A comparative study of the conceptions of college education students and head teacher. En A. Morrison y D. McIntyre (Eds.), *The Social Psychology of Teaching*, Harmondsworth: Penguin Books, Ltd.
- Fish, M.C. (1990). Best practices in family-school relationships. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-II*. Washington, DC: NASP.
- Fitts, W. (1965). *The Tennessee Self-Concept Scale*. Counsellor Recordings and Test. Nashville.
- Franks, D.D. y Gecas, V. (1992). Autonomy and Conformity in Cooley's self-theory: The looking-glass self and beyond. *Symbolic Interaction*, 15, 1, 49-68.
- Frasier, B. y Fisher, D. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environments. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
- Freedman, M.B. (1967). *The student and campus climates of learning*. Washington, DC: Dept. of Health, Education and Welfare.
- Freedman, R.J. (1984). Reflections on beauty as it relates to health in adolescent females. *Women and Health*, 9, 29, 45.
- Freixas, T. y Román, J.M. (1991). Intervención transaccional sobre las 'interacciones' en el marco escolar. En G. Musitu (Ed.), *Programas de intervención comunitaria*. Valencia: Nau Llibres.
- Freixas, T. y Román, J.M. (1993). Intervención transaccional sobre las 'interacciones' en el marco escolar. En G. Musitu, E. Berjano, E. Gracia y J.R. Bueno (Eds.), *Intervención psicosocial. Programas y experiencias*. Madrid: Editorial Popular.
- French, D.C. y Waas, G.A. (1985). Behavior problems of peer neglected and rejected elementary-age children: parent and teacher perspectives. *Child Development*, 56, 246-252.
- Fuligni, A.J. y Eccles, J.S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescent's orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29, 4, 622-632.
- Furman, W. (1982). Children's friendships. En T. Field, G. Finley, A. Huston, H. Quay y L. Troll (Eds.), *Review of human development*. New York: Wiley.

- Furman, W. (1987). *Social support, stress, and adjustment in adolescence*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Furman, W. y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 1, 103-115.
- Furman, W. y Robins, P. (1985). What's the point?: Selection of treatment objectives. En B. Schneider, K.H. Rubin y J.E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag.
- Furman, W., Rahe, D.F. y Hartup, W.W. (1979). Rehabilitation of socially withdrawn preschool children through mixed-age and same-age socialization. *Child Development*, 50, 915-922.
- Gabbert, B., Johnson, D.W. y Johnson, R. (1986). Cooperative learning, group to individual transfer, process gain, and the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Psychology*, 120, 265-278.
- Gall, J. (1970). The use of questions in teaching. *Review of Educational Research*, 40, 707-721.
- García Alverola, M. (1991). *El niño con problemas de socialización en el aula: un modelo de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- García Bacete, F.J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- García Bacete, F.J. (1993). *Proyecto docente de intervención en ambientes educativos*. Castellón: Universitat Jaume I. No publicado.
- García Bacete, F.J. (1994). Interacción escuela-familia. En G. Musitu y P. Allat (Eds.), *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- García Bacete, F.J., Musitu, G. y García Alverola, M. (1991). Un programa de intervención psicosocial en el aula. En Martínez Sánchez, A. (Ed.), *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Editorial Popular.
- García, F. y Musitu, G. (1998). *Autoconcepto Forma-5 (A.F.5)*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, M.D. (1987). *Programas Instruccionales Escritos en la mejora del ajuste y la adaptación: Multianálisis y seguimiento*. Tesis Doctoral,

- Universidad de La Laguna (publicada en Anuario 84-85. Secretariado de publicaciones de la Universidad de La Laguna, págs. 185-207).
- Gazmezy, N, Masten, A.S. y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychology. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gerber, M. y Kauffman, J.M. (1981). Peer tutoring in academic settings. En P.S. Strain (Ed.), *The utilization of classroom peers as behavior change agents*. New York: Plenum Press.
- Gergen, K.J. (1977). The social construction of self-knowledge. En T. Mischel (Ed.), *The self: psychological and philosophical issues*. Totowa, New Jersey: Rowan y Littlefield.
- Gergen, K.J. (1984). Theory of the self: impasse and evolution. En L. Berkowitz (Ed.): *Advances in experimental social psychology. Theorizing in social psychology: special topics. vol. 17*. London: Harcourt Brace Jovanovich/Academic Press.
- Gersten, J.C., Langner, T.S., Eisenberg, J.G. y Simcha-Fagan, O. (1977). An evaluation of the etiologic role of stressful life-change events in psychological disorders. *Journal of Health and Social Behaviors*, 18, 228-244.
- Getzels, J.W. y Thelen, J.A. (1980). A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system. En A. Morrison y D. McIntyre (Eds.), *The Social Psychology of Teaching*, Harmondsworth: Penguin Books, Ltd.
- Gibbons, F. y McCoy, S.B. (1991). Self-esteem, similarity, and reactions to active versus passive downward comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (3), 414-424.
- Gillies, R. M. y Ashman, A. F. (1995). The effects of gender and ability on students' behaviours and interactions in classroom-based work groups. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 211-225.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Giordano, P.C., Cernkovich, S.A. y Pugh, M.D. (1986). Friendship and delinquency. *American Journal of Sociology*, 91, 1170-1201
- Goldfried, M.P. y D'Zurilla, T.J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. En C.D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology*. New York: Academic Press.

- Gómez, M.T., Mir, V. y Serrats, M.G. (1991). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea.
- González, J. (1990). *Sociometria per ordinador: El test sociomètric*. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Generalitat Valenciana.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- González, M.M. y Padilla, M.L. (1990). Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Good, T.L. (1980). Classroom expectations: Teacher-pupil interactions. En J.H. McMillan (Ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.
- Gordon, I. (1978). *What does research say about the effects of parent involvement on schooling?*, Documento presentado al Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gottlieb, B. (1991). Social support in adolescence. En M. Colten y S. Gore (Eds.), *Adolescent stress: Causes and consequences*. New York: Aldine.
- Gottlieb, B. H. (1988b). Support interventions: A typology and agenda for research. En S. W. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships*. New York: Wiley.
- Gottlieb, B.H. (1992). Quandaries in translating support concepts to intervention. En H. Veiel y U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support*. New York: Hemisphere.
- Gottman, J., Gonso, J. y Rasmusen, B. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- Gracia, E. y Musitu, G (1993). *El maltrato infantil: Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona. PPU.
- Gracia, E., Musitu, G. y García, F. (1991). El apoyo social en el contexto de la intervención comunitaria: Una propuesta de evaluación. En F. Morais y E. Fernandes (Eds.), *Psicología comunitaria: Experiências e reflexões*. Colección "Temas de Psicologia". Oporto: APPORT.
- Greenfield, P. y Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. En D.A. Wagner y H.W. Stevenson (Eds.), *Culture perspectives on child development*. San Francisco: Freeman.

- Greenwald, A.G. (1980). The totalitarian ego. Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35 (7), 603-618.
- Greenwald, A.G. y Pratkanis, A.R. (1984). The self. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition*, Vol. 3, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gronlund, N.E. (1959). *Sociometry in the classroom*. New York: Harper.
- Gutiérrez, M. (1984). *Niveles de disciplina familiar, autoestima y variables escolares*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Hallinan, M.T. (1979). Structural effects on children's friendships and cliques. *Social Psychology Quarterly*, 42, 43-54.
- Hamachek, D.E. (1981). *Encuentros con el yo*. México: Interamericana.
- Hansen, D. (1986). Family-school articulations: The effects of interaction role mismatch. *American Educational Research Journal*, 23, 643-659.
- Hansford, B.C. y Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/ performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Harter, S., Whitesell, N.R. y Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, vol. 29, 4, 777-807.
- Hartup, W.W. (1975). The origins of friendships. En M. Lewis y L.A. Rosenblum (Eds.), *Friendship and peer relations*. New York: Wiley.
- Hartup, W.W. (1978). Children and their friends. En H. McGurk (Ed.), *Issues in childhood social development*. Londres: Methuen. (Trad. cast.: Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza, 1985).
- Hartup, W.W. (1983). The peer system. En E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Hartup, W.W. (1985). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comp.), *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
- Hartup, W.W. (1989a). Behavioral manifestations of children's friendships. En T.J. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development*. New York: Wiley.

- Hartup, W.W. (1989b). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Hartup, W.W. (1992a). Conflict and friendship relations. En C.U. Shantz y W.W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.
- Hartup, W.W. (1992b). Friendships and their developmental significance. En H. McGurk (Ed.), *Contemporary issues in childhood social development*. Londres: Routledge.
- Hartup, W.W. (1992c). Peer relations in early and middle childhood. En V.B. Van Hasselt y M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective*. New York: Plenum Press.
- Hartup, W.W. (1993). Adolescents and their friends. En B. Laursen (Ed.), *Close friendships during adolescence: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W.W. y Moore, S.G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 1-17.
- Hartup, W.W. y Sancilio, M.F. (1986). Children's friendships. En E. Schopler y G.B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism*. New York: Plenum Press.
- Haselager, G. (1997). *Classmates. Studies on the development of their relationships and personality in middle childhood*. Nijmegen: Mediagroep KUN/AZN.
- Hayvren, M. y Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: The impact of sociometric measures on interactive behavior. *Developmental Psychology*, 20, 844-849.
- Henderson, A.T. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hernández, P. (1989). Una sistematización de procedimientos para la educación afectivo-adaptativa en clase. En P. Hernández, *Diseñar y enseñar: Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Universidad de La Laguna: Narcea-ICE.
- Hernández, P. y Aciego de Mendoza, R. (1990). *Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal: Aprendiendo a realizarnos*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

- Hernández, P. y García, M.D. (1992). *Programa Instruccional Emotivo para la Educación y Liberación Emotiva: Aprendiendo a vivir*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Hernández, P. y Jiménez, J. (1983). *Intervención psicoeducativa y adaptación: Una alternativa de salud mental desde la escuela*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, Islas Canarias, España.
- Hernández, P. y Santana, L. (1988). *Educación de la personalidad: El papel del profesor*. Barcelona: Oikos-tau.
- Hernández, P., Aciego de Mendoza, R. y Domínguez, R. (1994). Crecimiento personal y educación en valores sociales: Evaluación del programa PIECAP. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47 (3), 339-347.
- Hernández, P., García, M.D. y Aciego de Mendoza, R. (1989). El diseño instruccional aplicado a los objetivos afectivos-sociales de los alumnos y del profesor. En P. Hernández, *Diseñar y enseñar: Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Universidad de La Laguna: Narcea-ICE.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Hertz-Lazarowitz, R., Sharan, S. y Steinberg, R. (1980). Classroom learning style and cooperative behavior of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 72, 99-106.
- Hirsch, B.J. (1981). Social networks and the coping process: Creating personal communities. En B.H. Gottlieb (Ed.), *Social networks and social support*. London: Sage.
- Holahan, C.J. y Moos, R.H. (1986). Personality, coping, and family resources in stress resistance: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 389-395.
- Hollander, E. (1968). *Principios y métodos en Psicología Social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hornby, G. (1990). The organization of parent involvement. *School Organization*, 10, 247-252.
- Horowitz, F.D. (1962). The relationship of anxiety, self-concept, and sociometric status among fourth, fifth, and sixth grade children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 212-214.
- House, J. y Kahn, R. (1985). Measures and concepts of social support. En S. Cohen y S.L. Syme (Eds.), *Social support and health*. New York: Academic Press.

- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431-445.
- Hymel, S. y Rubin, K.H. (1985). Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological, and developmental issues. En G.J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*, vol. 2. Greenwich, CT: JAI Press.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Iscoe, I. (1974). Community psychology and the competent community. *American Psychologist*, 29, 607-613.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology, Vol. 2*. New York: Holt.
- Jeger, A.M. y Slotnick, R.S. (1982) (Eds.). *Community Mental Health and behavioral-ecology*. New York: Plenum.
- Jenkins, J.J. (1974). Remember that old theory of memory? *American Psychology*, 29, 785-795.
- Jensen, B.J. y Potter, M.L. (1990). Best practices in communicating with parents. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-II*. Washington, DC: NASP.
- Jiménez Burillo, F. (1981). *Psicología social*. Madrid: UNED.
- Jiménez Burillo, F. y Aragonés, J.I. (1986). *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza.
- Johnson, D.W. (1972). *Psicología Social de la Educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Johnson, D.W. (1978). Conflict management in the school and classroom. En Bartal y Saxe (Eds.), *Social Psychology of Education*. New York: Wiley and sons.
- Johnson, D.W. (1979). *Educational Psychology*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W. (1980). Group processes: Influences of student-student interactions on school outcomes. En J.H. McMillan (Ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1975). *Joining together: Group theory and group skills*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution?. En Y. Bickman (Ed.), *Applied Social Psychology Annual*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1984). Building acceptance of differences between handicapped and nonhandicapped students: The effects of cooperative and individualistic instruction. *The Journal of Social Psychology*, 122, 257-267.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone*, second edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1990). *Cooperation and competition: Theory and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Johnson, D.W. y Norem-Hebeisen, A. (1977). Attitudes toward interdependence among persons and psychological health. *Psychological Reports*, 40, 843-850.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Johnson, J. y Anderson, D. (1976). Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68, 446-452.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1990). *Cooperation in the classroom* (revised edition). Edina, MN: Interaction books.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Scott, L. (1978). The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement. *Journal of Social Psychology*, 104, 207-216.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Johnson, J. y Anderson, D. (1976). Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68, 446-452.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Johnson, J.H. (1988). *Life events as stressors in childhood and adolescence*. Newbury Park, CA: Sage.
- Johnson, V. y Davies, D. (1996). Perspectives across seven case studies. En D. Davies y V. Johnson (Eds.), *Crossing Boundaries. Multinational Action Research on Family-School Collaboration*. Boston: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Jones, R.T. y Fiori, M. (1991). *Conceptualization of self-generated stressors: Alternatives, responses, and mediators*. Paper presented at the 25th annual meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, New York.
- Jones, S.C. (1973). Self and interpersonal evaluations: esteem theories versus consistency theories. *Psychological Bulletin*, 79 (3), 185-199.

- Kagan, S. (1990). A structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47 (4), 12-15.
- Kahn, R.L. y Antonucci, T.C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles and social support. En P. Baltes y O. Brim (Eds.), *Life span development and behavior (Vol. 3)*. San Diego, CA: Academic Press.
- Kahn, R.L. y Antonucci, T.C. (1981). Convoys of social support: A life-course approach. En J. March, S. Kiesler, J. Morgan y V. Openheimer (Eds.), *Aging: Social Change*. New York: Academic Press.
- Katz, D. (1974). Factors affecting social change: A social-psychological interpretation. *Journal of Social Issues*, 30, 158-180.
- Kaufman, G. y Raphael, L. (1995). *La autoestima en los niños*. Madrid: Iberonet.
- Keeves, J.P. (1974). The home, the school and achievement in mathematics and science. *Home environment and school study report*, Australian Council for Educational Research, Victoria, Australia.
- Keith, P.B. y Keith, T.Z. (1993). Does parental involvement influence the academic achievement of American Middle School youth?. En F. Smit, W. Van Esch y H. Walberg (Eds.), *Parental involvement in education*. Netherland: Institute for Applied Social Sciences (ITS).
- Kelly, J. G., Snowden, L.R. y Muñoz, R.F. (1977). Social and community interventions. *Annual Review of Psychology*, 28, 326-361.
- Kelly, J.G. y Hess, R. (1986). *The ecology of prevention: Illustrating mental health consultation*. New York: Haworth.
- Kerns, K.A., Klepac, L. y Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32, 3, 457-466.
- Kessler, R., Price, R. y Wortman, C. (1985). Social factors in psychopathology: Stress, social support, and coping processes. *Annual Review of Psychology*, 36, 531-572.
- Kirchler, E. Palmonari, A. y Pombeni, M.L. (1994). Social categorization processes as dependent on status differences between groups: A step into adolescents' peer-groups. *European Journal of Social Psychology*, 24, 541-563.
- Kirchler, E., Pombeni, M.L. y Palmonari, A. (1991). Sweet sixteen... adolescents' problems and the peer group as source of support. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. VI, 4, 393-410.
- Kleck, R.E., Richardson, S.A. y Ronald, L. (1974). Physical appearance cues and interpersonal attraction to children. *Child Development*, 45, 305-310.
- Klecka, W. (1980). *Discriminant analysis*. London: Sage.

- Kreffft, M. (1993). *Affective Self-esteem. Lesson Plans for Affective Education*. Muncie, IN: Accelerated Development Publishers.
- Kuhn, D. (1978). Mechanims of cognitive and social development: One psychology or two?. *Human development*, 21, 92-118.
- Kupersmidt, J.B. y Patterson, Ch.J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 4, 427-449.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Kupersmidt, J.B., Griesler, P.C., DeRosier, M.E., Patterson, Ch.J. y Davis, P.W. (1995). Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development*, 66, 2, 360-375.
- Kurdek, L.A. y Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development*, 53, 1485-1491.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ladd, G.W. (1981). Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child Development*, 52, 171-178.
- Ladd, G.W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283-308.
- Ladd, G.W. (1985). Documenting the effects of social skill training with children: Process and outcome assessment. En B.H. Schneider, K.H. Rubin y J.E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*. New York: Springer-Verlag.
- Ladd, G.W. (1989). Toward a further understanding of peer relationships and their contributions to child development. En T. Berndt y G. Ladd (Eds.). *Peer relationships in Child Development*. New York: Wiley Sons.
- Ladd, G.W. y Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- Ladd, G.W., Price, J.M. y Hart, G.H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status?. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

- LaGreca, A.M. y Santogrossi, D.A. (1980). Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 220-227.
- Lamb, M.E. y Nash, A. (1989). Infant-mother attachment, sociability, and peer competence. En T.J. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.
- Langer, E.J., Bashner, R.F. y Chanowitz, B. (1985). Decreasing prejudice by increasing discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 113-120.
- Langlois, J.H. y Stephan, C.W. (1981). Beauty and the best: The role of physical attractiveness in the development of peer relations and social behavior. En S. Brehm, S. Kassin y F. Gibbons (Eds.), *Developmental social psychology*. New York: Oxford University Press.
- Lawrence, J., Steed, D. y Young, P. (1984). European opinions on disruptive behaviour in schools: Provision and facilities, causes and cures. *Cambridge Journal of Education*, 15, 49-58.
- Lazar, I. y Darlington, R.B. (1978). *Summary: Lasting effects after preschool*. Consortium for Longitudinal Studies, Cornell University.
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lecky, P. (1977). *Autoconsistencia: Una teoría de la personalidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer (1945, *Self consistency: A theory of personality*. New York: Island Press).
- Leler, H. (1983). Parent education and involvement in relation to the schools and to parents of school-aged children. En R. Haskins y D. Addams (Eds.), *Parent education and public policy*. NJ: Ablex Publishing.
- Lerner, R.M. y Karabenick, S.A. (1974). Physical attractiveness, body attitudes, and self-concept in late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 307-316.
- Lerner, R.M. y Lerner, J.V. (1977). Effects of age, sex, and physical attractiveness on child-peer relations, academic performance, and elementary school adjustment. *Developmental Psychology*, 13, 585-590.
- Lever, J. (1976). Sex differences in the games children play. *Social Problems*, 23, 478-487.
- Levine, J.M., Resnick, L.B. y Higgins, E.T. (1993). Social foundations of cognition. *Annual Review of Psychology*, 44, 585-612.
- Levitt, M.J., Guacci-Franco, N. y Levitt, J.L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology*, 29, 5, 811-818.

- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper.
- Li, A. (1985). Early rejected status and later social adjustment: A 3-year follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 567-577.
- Lieberman, A.F. (1976). The social competence of preschool children's: its relation to quality of attachment and to amount of exposure to peers in different preschool settings. Tesis doctoral no publicada. Universidad John Hopkins.
- Lightfoot, S.L. (1978). *World apart: Relationships between families and schools*. NY: Basic Books, Inc.
- Lila, M. (1991). *El autoconcepto: Una revisión teórica*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Lila, M. (1995). *Autoconcepto, valores y socialización: un estudio transcultural*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu.
- Lila, M., Musitu, G. y Molpeceres, M. (1994). Familia y autoconcepto. En G. Musitu y P. Allat (Eds.), *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Lin, N. y Ensel, W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- Lin, N., Dean, A. y Ensel, W. (1986). *Social support, life events and depression*. New York: Academic Press.
- López, F. (1985). El apego. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comp.), *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* Madrid: Alianza.
- López, F. (1990). Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Luck, P. y Hess, J. (1972). Social determinants of self-esteem in adult males. *Sociology and Social Research*, 57, 69-84.
- Maag, J.W., Vasa, S.F., Reid, R. y Torrey, G.K. (1995). Social and behavioral predictors of popular, rejected and average children. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 2, 196-205.
- Macbeth, A. y Ravn, B. (1994). *Expectations about parents in education. European perspectives*. Glasgow: European Parents' Association.
- MacDonald, C.D. y Cohen, R. (1995). Children's awareness of which peers like them and which peers dislike them. *Social Development*, 4 (2), 182-193.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.

- Machargo, J. (1996). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima-I*. Madrid: Escuela Española.
- Machargo, J. (1997). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima -PADA2-*. Madrid: Escuela Española.
- Madden, N.A. y Slavin, R.E. (1983). Mainstreaming students with mild academic handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research*, 53, 519-569.
- Madden, N.A., Slavin, R.E. y Stevens, R.J. (1986). *Cooperative integrated reading and composition: Teacher's manual*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University, Center of Research on Elementary and Middle Schools.
- Magnusson, D. (1988). *Individual development from an interactional perspective: A longitudinal study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Main, M. y Weston, D. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- Malik, N.M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 8, 1303-1326.
- Marín, M. y Guil, A. (1997). La psicología social de la educación. En M. Marín (Ed.), *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.
- Marín, M. y Medina, F.J. (1997). *El grupo como instrumento de instrumento de intervención social*. Sevilla: Algaída.
- Marjoribanks, K. (1985). School attitudes and adolescents' aspirations: ethnic group differences. *International Journal of Psychology*, 20, 277-289.
- Marjoribanks, K. (1988a). Cognitive and environmental correlates of adolescents' achievement ambitions: Family group differences. *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. XXXIV, n° 2, 166-178.
- Marjoribanks, K. (1988b). Perceptions of family environments, educational and occupational outcomes: social-estatus differences. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 3-9.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (2), 63-77.
- Markus, H. y Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (4), 856-866.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychology*, 41, 954-69.

- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to Early Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 3, 417-430.
- Marsh, H.W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 4, 841-860.
- Marsh, H.W. y Byrne, B.M. (1993). Do we see ourselves as others infer: A comparison of self-other agreement on multiple dimensions of self-concept from two continents. *Australian Journal of Psychology*, 45, 1, 49-58.
- Marsh, H.W. y Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H.W. y Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-125.
- 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*, 80, 3, 366-380.
- Martin, C.L. y Halverson, Jr., C.F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Martínez Clares, P. (1994). *El autoconcepto: Un programa para el desarrollo personal y social*. Murcia: Chefer.
- Martínez Sánchez, A. (1988). El aula como ámbito de trabajo. En J. Pablos (Ed.), *El trabajo en el aula*. Sevilla: Alfar.
- Martínez, R.A. (1991). *Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Martínez, R.A. (1992). Exploración diagnóstica de la cooperación entre familia y centro escolar. *Entemu*. Publicación Anual del Centro Asociado de la UNED en Asturias.
- Martínez, R.A. (1994a). *Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Premios Nacionales de Investigación Educativa. CIDE, MEC.
- Martínez, R.A. (1994b). La educación formal en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales. *Revista Complutense de Educación*, 5 (1), 233-248.

- Martínez, R.A. (1995). Instrumentos de recogida de información para analizar la implicación de la familia en la educación formal. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*. Vol. VI (9), 25-39.
- Martínez, R.A. (1996a). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez, R.A. (1996b). Parent involvement in schools in Spain: A case study. En D. Davies y V. Johnson (Eds.), *Crossing Boundaries. Multinational Action Research on Family-School Collaboration*. Boston: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Martínez, R.A. (1997). Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares. *Bordón*, 49 (2), 155-163.
- Martínez, R.A. y Corral, N. (1991). Parent and children: Academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research*, 15 (2), 163-169.
- Martorell, M.C. (1992). *Técnicas de Evaluación Psicológica. Vol III*. Valencia: Promolibro.
- Martorell, M.C., Aloy, M., Gómez, O. y Silva, F. (1993). El cuestionario de evaluación del autoconcepto (EAC). En F. Siva y M. C. Martorell (Eds.), *EPIJ Evaluación de la Personalidad Infantil y Juvenil (III)*. Mepsa: Madrid.
- Martorell, M.C., Bernandez, Y., Flores, P., Conesa-Peraleja, M.D. y Silva, F. (1990). La escala SDQ-II de evaluación del autoconcepto: Adaptación española. *Actas del II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*, 7, 214-219.
- Marx, R.W. y Winne, P.H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15, 99-108.
- Masten, A., Morison, P. y Pelligrini, D. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21, 523-533.
- Maxwell, S.E. y Delaney, H.D. (1990). *Designing experiments and analysis data. A model comparison perspective*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- McCall, R.B. (1977). Challenges to a science of developmental psychology. *Child development*, 48, 333-334.
- McGinnis, E., Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P. y Gershaw, N.J. (1984). *Skillstreaming the elementary school child*. Champaign, IL: Research Press.

- McGuire, W.J. y McGuire, C.V. (1988). Content and process in the experience of self. *Advances in experimental social psychology*, vol. 21, 97-144. San Diego, California: Academic Press.
- McNulty, S.E. y Swann, W.B.Jr. (1994). Identity negotiation in roommate relationships: the self as architect and consequence of social reality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (6), 1012-1023.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós. 1972).
- Mehan, H. (1982). Teacher's interpretations of student's behavior. En L. Barker (Ed.), *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press.
- Meyer, L.H. y Henry, L.A. (1993). Cooperative classroom management: Student needs and fairness in the regular classroom. En J.W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Meyer, W.J. (1985). Summary, integration, and prospective. En J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*. Hillsdale: LEA.
- Miranda, A., Llacer, M.D. y Rosello, B. (1991). Análisis conductual de los escolares olvidados y rechazados a través de estimaciones de padres y profesores. *Revista de Psicología de la Educación*, Vol. 3, nº 7, 31-39.
- Mize, J. y Ladd, G.W. (1990). Toward the development of successful social skills training for preschool children. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Molpeceres, M.A. (1991). *Sistemas de valores, estilos de socialización y colectivismo familiar*. Tesis de Licenciatura. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu y Anne Marie Fontaine.
- Moos, R.H. (1974). *Evaluating treatment environments: a social ecological approach*. New York: Wiley.
- Moos, R.H. (1975). *Evaluating correctional and community settings*. New York: Wiley.
- Moos, R.H. (1976). (Ed.), *The human context: Environmental determinants of behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R.H. (1987). Growth promoting aspects and interconnections of schools, work and family settings. *Evaluación Psicológica*, 3, 3-26.
- Moos, R.H. y David, T.G. (1981). Evaluating and changing classroom settings. En J.L. Epstein (Ed.), *The quality of school life*. Massachusetts: Lexington Books.

- Moos, R.H. y Moos, B. (1978). Classroom climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70, 263-269.
- Moos, R.H. y Trickett, E.J. (1974). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press. (2nd. ed.: 1986).
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1989). *Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Moreno, J.L. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing.
- Moreno, M.C. y Cubero, R. (1995). Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Moreno, Y., Atienza, F. y Balaguer, I. (1997). *La actividad física como predictora de la autoestima global y de la autopercepción física*. Comunicación presentada al VI Congreso Nacional de Psicología Social. San Sebastián.
- Morgan, D. L. y Schwalbe, M. L. (1990). Mind and self in society: Linking social structure and social cognition. *Social Psychology Quarterly*, 53, 2, 148-164.
- Morrison, A. y McIntyre, D. (1980). *The Social Psychology of Teaching*. Harmondsworth: Penguin Books, Ltd.
- Morse, S. y Gergen, K.J. (1970). Social comparison, self-consistency and the concept of self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16 (1), 148-156.
- Musgrove, F. y Taylor, P. (1980). Pupils' expectation of teacher. En A. Morrison y D. McIntyre (Eds.), *The Social Psychology of Teaching*, Harmondsworth: Penguin Books, Ltd.
- Musitu, G. (1982). *La integración del rechazado escolar*. Actas de las II Jornadas de Orientación Escolar y Profesional. Valencia. 407-428.
- Musitu, G. (1993). Dimensiones de la comunidad. En *Intervención Colectiva en Servicios Sociales*. Centre Cultural Bancaixa, 135-154.
- Musitu, G. y Gutiérrez, M. (1984). *Disciplina familiar, rendimiento y autoestima*. Actas Jornadas Nacionales de Orientación Profesional.
- Musitu, G. y Pascual, J. (1981). *Problemática del rechazado escolar: Detección e integración*. Programas de Investigación Nacional. INCIE. Madrid.
- Musitu, G. y Román, J.M. (1982). Autoconcepto: Una introducción a esta variable intermediaria. *Universitas Tarraconensis*, IV(1), 51-70.

- Musitu, G. y Román, J.M. (1989). Las relaciones familiares en la pubertad. *Universitas Tarraconensis*, XI (1), 57-73.
- Musitu, G., Ferrer, J. y Pascual, J. (1980). El líder y el rechazado escolar. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, Vol. XII, nº 23-24, 121-135.
- Musitu, G., García Alverola, M., García Bacete, F. y García Pérez, F. (1993). Un programa de orientación ecológica en niños con problemas de rechazo escolar. En G. Musitu, E. Berjano, E. Gracia y J.R. Bueno (Eds.), *Intervención psicosocial. Programas y experiencias*. Madrid: Editorial Popular.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., Pascual, J. y Ferrer, J. (1979). El marginado escolar. Influencia del estatus socioeconómico. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, Vol. XI, nº 21-22, 141-147.
- Musitu, G., Román, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G., Román, J.M., Clemente, A. y Estrelles, R. (1984). Variables psicosociales que discriminan a los escolares bien adaptados de los rechazados. *Universitas Tarraconensis*, VI(1), 59-70.
- Nair, D. y Jason, L.A. (1985). An investigation and analysis of social networks among children. *Special Services in the Schools*, 14, 43-52.
- Neckerman, H.J. (1996). The stability of social groups in childhood and adolescence: The role of the classroom social environment. *Social Development*, 5, 2, 131-145.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: Freeman.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: Freeman.
- Nevin, A. (1993). Curricular and instruccional adaptations for including students with disabilities in cooperative groups. En J.W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Nevin, N., Johnson, D.W. y Johnson, R. (1982). Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relations of special needs students. *Journal of Social Psychology*, 116, 41-59.
- Newcomb, A.F. y Bagwell, C.L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 2, 306-347.

- Newcomb, A.F. y Bukowski, W.M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55, 1434-1447.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Ng, S. (1980). *The Social Psychology of Power*. London: Academic Press.
- Noller, P. y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Nurius, P.S. y Markus, H. (1990). Situational variability in the self-concept: appraisals, expectancies, and asymmetries. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 316-333.
- O'Connor, R.D. (1969). Modification of social withdrawal through symbolic modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 15-22.
- O'Connor, R.D. (1972). Relative efficacy of modeling, shaping, and the combined procedures for modification of social withdrawal. *Journal of Abnormal Psychology*, 79, 327-334.
- Oakes, J. (1982). Classroom social relationships: exploring the Bowles and Gintis Hypothesis. *Sociology of Education*, 26, 213-221.
- Oden, S. y Asher, S.R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48, 495-506.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *Development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. En R. Peters, R. McMahon y V. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Ollendick, T.H., Greene, R.W., Francis, G. y Baum, C.G. (1991). Sociometric status: its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 32, 3, 525-534.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Orford, J. (1992). *Community psychology. Theory and practice*. Chichester: Wiley.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

- Ovejero, A. (1994). *Psicología Social de la Educación y Formación del Profesorado. Actas 5º Seminario. A componente di Psicologia na Formaçao di professores e otros agentes educativos*. Universidad di Evora.
- Ovidio, P. (1988). *Las metamorfosis*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Palmer, P. y Alberti, M. (1992). *Autoestima: Un manual para adolescentes*. Valencia: Promolibro.
- Palmonari, A. (1991). Adolescenza. *Enciclopedia italiana della scienze sociale*. Roma: Edizioni dell'Enciclopedia Italiana.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell' adolescenza*. Bologna: Mulino.
- Palmonari, A., Pombeni, M.L. y Kirchler, E. (1992). Evolution of the self concept in adolescence and social categorization processes. *European Review of Social Psychology*, 3, 285-308.
- Papini, D.R., Farmer, F.F., Clark, S.M., Micka, J.C. y Barnett, J.K. (1990). Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends. *Adolescence*, 25, 959-976.
- Park, K.A. y Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development*, 60, 1076-1081.
- Parker, J. G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children "at risk"?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 4, 611-621.
- Parker, J.G. y Gottman, J.M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. En T.J. Berndt y G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.
- Parkhurst, J.T. y Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 2, 231-241.
- Pascual, J., García, F. y Frías, M.D. (1996). *El diseño y la investigación experimental en psicología*. Valencia: C.S.V.
- Pastor, D.L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. *Development Psychology*, 17, 326-335.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process. Vol. 3. A social learning approach*. Eugene, OR: Castalia.

- Patterson, G.R. y Reid, J.B. (1973). Intervention for families of aggressive boys: A replication study. *Behavior Research and Therapy*, 11, 383-394.
- Patterson, G.R. y Reid, J.B. (1984). Social interactional processes within the family: The study of moment-by-moment family transactions in which human social development is embedded. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 237-262.
- Patterson, G.R., Littman, R.A. y Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: a step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32, 5, 113.
- Payne, R. y Pugh, D.S. (1976). Organizational structure and climate. En M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Pearlin, L.I. (1985). Social structure and processes of social support. En S. Cohen y S.L. Syme (Eds.), *Social support and health*. New York: Academic Press.
- Pearlin, L.I. y Lieberman, M.A. (1979). Social sources of emotional distress. En R.G. Simmons (Ed.), *Research in community and mental health*. Greenwich, CT: JAI.
- Peery, J.C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.
- Peevers, B.H. y Secord, P.F. (1973). Developmental changes in attribution of descriptive concepts to persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 120-128.
- Peiró, J.M. (1986). Organizaciones y medio ambiente. En F. Jiménez Burillo y J. Aragonés (Eds.), *Introducción a la Psicología Ambiental*. Madrid: Alianza.
- Pekarik, E.G., Prinz, R.J., Liebert, D.E., Weintraub, S. y Neale, J.M. (1976). The Pupil Evaluation Inventory. *Journal of Child Psychotherapy*, 4, 83-97.
- Pelham, B.W. (1991). On confidence and consequence: The certainty and importance of self-knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 518-530.
- Pelham, B.W. y Swann, W.B.Jr. (1994). The juncture of intrapersonal and interpersonal knowledge: self-certainty and interpersonal congruence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20 (4), 349-357.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Perry, D.G., Kusel, S.J. y Perry, L.C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.

- Peterson, C. y Stunkard, A. (1989). Personal control and health promotion. *Social Science and Medicine*, 28, 819-828.
- Pettit, G.S., Clawson, M.A., Dodge, K.A. y Bates, J.E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: the role of child behavior, parenting and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 2, 267-294.
- Pettit, G.S., Harrist, A.W., Bates, J.E. y Dodge, K.A. (1991). Family interaction, social cognition and children's subsequent relations with peers at kindergarden. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 383-402.
- Phillips, S., Smith, M. y Witte, J. (1985). *Parents and schools*. Staff report to the study Commission on the Quality of Education in the Metropolitan Milwaukee.
- Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. París: Alcan (Trad. cast.: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata. 1973).
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan. Trad. cast.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.
- Pierce, K. y Cohen, R. (1995). Aggressors and their victims: Towards a contextual framework for understanding children's aggressor-victim relationships. *Developmental Review*, 15, 292-310.
- Pietromonaco, P. (1985). The influence of affect on self-perception. *Social Cognition*, 3, 121-34.
- Pope, A.W.; McHale, S.M. y Craighead, W.E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York: Pergamon Press.
- Powell, T.J. (1990). *Working with self-help*. Silver Spring, MD: National Association of Social Workers.
- Power, T.J. (1985). Perceptions of competence: How parents and teachers view each other. *Psychology in the Schools*, 22, 68-78.
- Proctor, T.B. y Choi, H. (1994). Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents, self-esteem and perceived competence. *Psychology in the Schools*, 31, 4, 319-327.
- Putallaz, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Putallaz, M. y Gottman, J.M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.
- Putallaz, M. y Heflin, A.H. (1990). Parent-child interaction. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

- Putallaz, M. y Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Putnam, J.W. (1993). The process of cooperative learning. En J.W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Quay, H.C. (1964). Personality dimensions in delinquent males as inferred from the factor analysis of behavior ratings. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 1, 33-36.
- Quinn, M.E., Fontana, A.F. y Reznikoff, M. (1987). Psychological distress in reaction to lung cancer as a function of spousal support and coping strategy. *Journal of Psychosocial Oncology*, 4, 79-90.
- Rabiner, D.L. y Coie, J.D. (1989). Effects of expectancy inductions on rejected children's acceptance by unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, 25, 450-457.
- Radloff, L. (1977). The CES-D scale: A self report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Rappaport, J. (1977). *Community Psychology: Values, research and action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/Exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Reboloso, E. (1987). Intervención psicosocial en el marco escolar: Logros y aspiraciones. En S. Barriga y cols. (Eds.), *Intervención Psicosocial*. Barcelona: Hora.
- Reid, M., Landesman, S., Treder, R. y Jaccard, J. (1989). 'My family and friends': Six to twelve year old children's perceptions of social support. *Child Development*, 60, 896-910.
- Rhodewalt, F.T. (1986). Self-representation and the phenomenal self: on the stability and malleability of self-conceptions. En R.F. Baumeister (Ed.), *Public self and private selves*. New York: Springer-Verlag.
- Richardson, S.A., Goodman, N., Hastorf, A.H. y Dornbusch, S.A. (1961). Cultural uniformity in reaction to physical disabilities. *American Sociological Review*, 26, 241-247.
- Robins, L.N. y Wish, E. (1977). Childhood deviance as a developmental process: A study of 223 urban black men from birth to 18. *Social Forces*, 56, 448-471.

- Rodriguez, M.; Pellicer, G. y Domínguez, M. (1988). *Autoestima: Clave del éxito personal*. México: Manual Moderno.
- Rodríguez, M. (1993). Manifestaciones socio-culturales de la adolescencia. En B. González y A. Guíl (Comp.), *Psicología Cultural*. Sevilla: Eudema.
- Roff, J.D. y Wirt, R.D. (1984). Childhood social adjustment, adolescent status, and young adult mental health. *American Journal of Orthopsychiatry*, 54, 595-602.
- Roff, M. (1960). Relations between certain preservice factors and psychoneurosis during military duty. *Armed Forces Medical Journal*, 11, 152-160.
- Roff, M. (1961). Childhood social interactions and young adult bad conduct. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 333-337.
- Roff, M. (1963). Childhood social interactions and young adult psychosis. *Journal of Clinical Psychology*, 19, 152-157.
- Roff, M., Sells, S.B. y Golden, M.M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: Universtiy of Minnesota Press.
- Rogers, C. (1982). *Psicología Social de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- Rohde, P., Lewinsohn, P.M., Tilson, M. y Seeley, J.R. (1990). Dimensionality of coping and its relation to depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 499-511.
- Rook, K.S. y Dooley, D. (1985). Applying social support research: Theoretical problems and future directions. *Journal of Social Issues*, 41, 5-28.
- Ros, M. (1989). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici, *Estructura y procesos de grupo* (vol. 2). Madrid: UNED.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. En R.L. Leahy (Ed.), *The development of the self*, Orlando, FL: Academic Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Rosenberg, S. y Gare, M. A. (1985). The multiplicity of personal identity. En P. Shaver (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rosenfield, D. y Stephan, W.G. (1981). Intergroup relations among children. En S. Brehm, S. Kassin y F. Gibbons (Eds.), *Developmental social psychology*. New York: Oxford University Press.

- Rosenholtz, S. y Rosenholtz, S. (1981). Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, 54, 132-140.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova. (1968, *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils intellectual development*. New York: Holt, Rinehart y Winston).
- Ross, A. (1992). *The sense of self*. New York: Springer Publishing Company.
- Rothman, J. (1974). *Planning and organizing for social change: Action principles from social science research*. New York: Columbia University Press.
- Rubin, K. H., Hymel, S., LeMare, L.J. y Rowden, L. (1989). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 94-111.
- Rubin, K.H., LeMare, L.J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Rubin, Z. (1980). *Children's friendships*. Londres: Open Books (Trad. cast.: *Amistades Infantiles*. Madrid: Morata. 1981).
- Rudolph, K.D., Hammen, C. y Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family, and peers in school-age children: links with social competence and sociometric status. *Child Development*, 66, 5, 1385-1402.
- Ruestow, M. (1993). Parental empowerment in the New York City Public Schools. En F. Smit, W. Van Esch y H. Walberg (Eds.), *Parental involvement in education*. Netherland: Institute for Applied Social Sciences (ITS).
- Ruiz de Arana, C. (1997). *El autoconcepto y sus posibilidades de cambio a través de la dinámica de grupos*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.
- Rus, A. (1994). *Institucionalización de la orientación educativa en Andalucía. Los servicios de apoyo a los centros*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Rus, A. (1995). La orientación educativa y los equipos psicopedagógicos. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, Vol. VI, nº 10, 89-102.
- Rutter, M. (1978). Early sources of security and competence. En J.S. Bruner y A. Garton (Eds.), *Human growth and development*. Oxford: Clarendon Press.
- Ruvolo, A.P. y Markus, H. (1992). Possible selves and performance: the power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10, (1), 95-124.

- Safran, J.D. (1990). Towards a refinement of cognitive therapy in light of interpersonal theory. *Clinical Psychological Review*, 10, 87-105.
- Sánchez, A. (1986). *Psicología comunitaria*. Memoria no publicada. Universidad de Barcelona.
- Sánchez, A. (1988). Intervención comunitaria: Introducción conceptual, proceso y panorámica. En A. Martín, F. Chacón y M. Martínez (Eds.), *Psicología Comunitaria*. Madrid: Visor.
- Sánchez, A. (1990). Psicología comunitaria: origen, concepto y características. En G. Musitu, E. Berjano y J.R. Bueno (comps), *Psicología Comunitaria. Actas del IV Encuentro Nacional de Psicología Comunitaria*. Valencia: Nau Llibres.
- Sánchez, A. (1991). *Psicología Comunitaria: bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Barcelona: PPU.
- Sánchez, S. y Román, J.M. (1993). Decremento de comportamientos disruptivos e incremento de rendimiento escolar en la educación primaria. En G. Musitu, E. Berjano, E. Gracia y J.R. Bueno (Eds.), *Intervención psicosocial. Programas y experiencias*. Madrid: Editorial Popular.
- Sandler, I.N., Miller, P., Short, J. y Wolchik, S. (1989). Social support as a protective factor for children in stress. En D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social support*. New York: Wiley.
- Sangrador, J.L. (1989). Introducción a la Psicología Social de la Educación. En Huici, C. *Estructura y procesos de grupo*. Madrid: UNED.
- Sarason, B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarason, B.R., Pierce, G.R. y Sarason, I.G. (1990). Social support: the sense of acceptance and the role of relationships. En B.R. Sarason, I.G. Sarason y G.R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view*. New York: Wiley.
- Sarason, I.G. y Sarason, B.R. (1982). Concomitants of social support: Attitudes, personality characteristics, and life experiences. *Journal of Personality*, 50, 331-334.
- Sarason, I.G., Pierce, G.R. y Sarason, B.R. (1990). Social support and interactional processes: A triadic hypothesis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 495-506.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R. y Pierce, G.R. (1992). Three contexts of social support. En H.O.F. Veiel y U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support*. New York: Hemisphere.
- Sarbin, T.R. y Scheibe, K. (1983). *Studies in social identity*. New York: Praeger.

- Scranton, T. y Rickman, D. (1979). Sociometric status of learning disabled children in an integrative program. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 49-54.
- Schmuck, R.A. (1980). The school organization. En J.M. McMillan (Ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.
- Schneider, B. (1993). *Children's social competence in context: the contributions of family, school and culture*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Schulman, J.L.; Ford, R.C. y Busk, P. (1973). A classroom program to improve self-concept. *Psychology in the Schools*, 10, 481-487.
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado*. Madrid: Narcea.
- Seidman, E. (1983). (Ed.), *Handbook of social intervention*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J.L., Mitchell, Ch. y Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child Development*, 65, 507-522.
- Selman, R.L. (1976). Toward a structural analysis of developing interpersonal relationships concepts. En A. Pick (Ed.), *The Annual Minnesota Symposium on Child Psychology*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (1987). Training teachers for cooperative learning. *Educational Leadership*, 45, 20-26.
- Sharan, S. y Shaulov, A. (1990). Cooperative learning, motivation to learn, and academic achievement. En S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger.
- Shavelson, J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.

- Shavelson, R.J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17.
- Sheridan, S.M. y Kratochwill, T.R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology*, 30, 117-139.
- Sherif, M. y Sherif C.W. (1967). The adolescent in his group in its setting. En M. Sherif: *Social interacion: process and products*. Chicago: Aldine.
- Shrauger, J.S. (1975). Responses to evaluation as a function of initial self-perceptions. *Psychological Bulletin*, 82 (4), 232-250.
- Simpson, C. (1981). Structure and the organization of ability. *Sociology of Education*, 54, 120-132.
- Singleton, L.C. y Asher, S.R. (1977). Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 69, 330-336.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, 429-444.
- Slavin, R.E. (1986). Cooperative learning: Engineering social psychology in the classroom, En R.S. Feldman (Ed.), *The social psychology of education: Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slavin, R.E. (1986). *Using student team learning*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Slavin, R.E. (1992). Aprendizaje cooperativo. En C. Rogers y P. Kutnick (Comp.), *Psicología Social de la Escuela Primaria*. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R.E. y Karweit, N.L. (1985). Effects of whole-class, ability grouped, and individualized instruction on mathematics achievement. *American Educational Research Journal*, 22, 351-367.
- Slavin, R.E., Leavy, M. y Madden, N.A. (1986). *Team accelerated instruction-mathematics*. Watertown, MA: Matery Education Corporation.
- Smith, A.B. e Inder, P.M. (1990). The relationship of classroom organization to cross-age and mixed-gender friendships. *Educational Psychology*, 10 (2), 127-140.
- Sroufe, L.A. y Jacobvitz, D. (1989). Diverging pathways, developmental transformations, multiple etiologies and the problem of continuity in development. *Human Development*, 32, 196-203.

- Stattin, H.; Gustafson, S.B. y Magnusson, D. (1989). Peer influences on adolescent drinking: A social transition perspective. *Journal of Early Adolescence*, 9, 227-246.
- Steele, C.M. (1988). The psychology of self-affirmation: sustaining the integrity of the self. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. San Diego, California: Academic Press.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Swann, W.B., Jr. (1983). Self-verification: Bringing social reality into harmony with the self. En J. Suls y A.G. Greenwald (Eds.), *Social psychological perspectives on the self*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swann, W.B., Jr., Griffin, J.J., Jr., Predmore, S.C. y Gains, B. (1987). The cognitive-affective crossfire: When self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 881-889.
- Swann, W.B., Stein-Seroussi, A. y Giesler, R.B. (1992). Why people self-verify. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 3, 392-401.
- Swann, W.B.Jr. (1983). Self-verification: Bringing social reality into harmony with the self. En J. Suls y A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Swann, W.B.Jr. (1985). The self as architect of social reality. En B. R. Schlenker (Ed.), *The self and social life*. New York: McGraw-Hill.
- Swann, W.B.Jr. (1987). Identity negotiation: where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (6), 1038-1051.
- Swann, W.B.Jr. (1990). To be adored or to be known? The interplay of self-enhancement and self-verification. En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*. New York: Guilford Press.
- Swann, W.B.Jr. y Elly, R.J. (1984). A battle of wills: self-verification versus behavioral confirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1287-1302.
- Swann, W.B.Jr. y Hill, C.A. (1982). When our identities are mistaken: reaffirming self-conceptions through social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (1), 59-66.
- Swann, W.B.Jr., Griffin, J.J.Jr., Predmore, S.C. y Gaines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire: When self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 881-889.

- Swann, W.B.Jr., Pelham, B.W. y Chidester, T.R. (1988). Change through paradox: using self-verification to alter beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (2), 268-273.
- Swann, W.B.Jr., Pelham, B.W. y Krull, D.S. (1989). Agreeable fancy or disagreeable truth? Reconciling self-enhancement and self-verification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 782-791.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. y Billig, M. (1974). Familiarity and categorization in intergroup behavior. *Journal of Experimental Psychology*, 10, 159-170.
- Tajfel, H. y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole.
- Tajfel, H. y Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. En E.S. Worchel y W.G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall. (Trad. cast.: La teoría de la identidad social de la conducta intergrupala. En J.F. Morales y C. Huici (Eds.), *Lecturas de Psicología Social*. Madrid: UNED. 1989).
- Tammivaara, J.S. (1982). The effect of task structure on beliefs about competence and participation in small groups. *Sociology of Education*, 55, 212-222.
- Taylor, A.R. (1989). Predictors of peer rejection in the early elementary grades: The roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 360-365.
- Thoits, P. (1992). Social support functions and network structures: A supplemental view. En H. Veiel y U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support*. New York: Hemisphere.
- Thompson, R.A. y Lamb, M.E. (1983). Security of attachment and stranger sociability in infancy. *Development Psychology*, 19, 184-191.
- Tietjen, A.M. (1982). The social networks of preadolescent children in Sweden. *International Journal of Behavior Development*, 5, 111-130.
- Tindall, J.A. (1994). *Peer Power*. Muncie, IN: Accelerated Development Publishers.
- Tolson, J.M. y Urberg, K.A. (1993). Similarity between adolescent best friends. *Journal of Adolescent Research*, 8, 274-288.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris: Seuil.

- Trickett, E.J. (1984). Toward a distinctive community psychology: An ecological metaphor for the conduct of community research and the nature of training. *American Journal of Community Psychology*, 12, 261-280.
- Trickett, E.J., Leone, P.E., Fink, C.M. y Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional children*, 59, 5, 441-420.
- Turner, J.C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behaviour. En E.J. Lawler (Ed.), *Advances in Group Processes*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Turner, J.C. y Oakes, P.J. (1986). The significance of the social identity concept for social psychology with reference to individualism, interactionism and social influence. *British Journal of Social Psychology*, 25, 237-252.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D. y Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*, Oxford: Blackwell (Trad. cast.: *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata. 1990).
- Turner, J.C., Oakes, P.J., Haslam, S.A. y McGarty, C. (1994). Self and collective: cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (5), 454-463.
- Turner, P. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. *Child Development*, 62, 1475-1488.
- Turner, R.J., Lloyd, D.A. y Wheaton, B. (1995). The epidemiology of social stress. *American Sociological Review*, 60, 104-125.
- Twerski, A.J. (1996). *Sé positivo*. Barcelona: Paidós.
- Ullah, P., Banks, M. y Warr, P. (1985). Social support, social pressures and outcome in teenage pregnancy. *Journal of Health and Social Behavior*, 31, 43-57.
- Vandell, D.L. y Hembree, S.E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 4, 461-477.
- Veiga, F.H. (1995). *Transgressao e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de século.
- Villa, A. y Auzmendi, E. (1992). *Medición del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Villa, R.A. y Thousand, J.S. (1993). Redefining the role of the special educator and other support personnel. En J.W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

- Vosk, B., Forehand, R., Parker, J.B y Rickard, K. (1982). A multimethod comparison of popular and unpopular children. *Developmental Psychology*, 18, 571-575.
- Walker, H.M. y Hops, H. (1973). The use of group and individual reinforcement contingences in the modification of social withdrawal. En L.A. Hamerlynck, L.C. Nancy y E.J. Mash (Eds.), *Behavior change: Methodology, concepts, and practice*. Champaign, IL: Research Press.
- Wass, G.A. (1988). Social attributional biases of peer-rejected and aggressive children. *Child Development*, 59, 969-975.
- Waters, E.; Wippman, J. y Sroufe, L.A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem?. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4, 555-562.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. y Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Chicago: Ran McNally.
- Weiner, B. (1976). The attributional approach to educational psychology. En L. Shulman (Ed.), *Review of research in education*. Itaska, Ill: Peacock.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiss, R. (1974). The provision of social relationships. En Z. Rubin (Ed.), *Doing into others*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wentzel, K.R. y Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 3, 754-763.
- Whaler, R., House, A. y Stambaugh, E. (1976). Ecological assesment of child problem behavior. A clinical package for home, school and institutional settings. New York: Pergamon Press.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, R.W. (1974). Strategies of adaptation: An attempt at systematic description. En, G.V. Coelho, D.A. Hamburg y J.E. Adams (Eds.), *Coping and adaptation*. New York: Basic Books.
- Whiting, B.B. y Whiting, J.W.M. (1975). *Children of six cultures*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Widdicombe, S. (1988). Dimensions of adolescent identity. *European Journal of Social Psychology, 18*, 471-483.
- Widlake, P. (1986). *Reducing educational disadvantage*. Milton Keynes: Open University.
- Williams, D.R. (1993). Cooperative learning and cultural diversity: Building caring communities in the cooperative classroom. En J.W. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Wills, T.A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin, 90*, 245-271.
- Wills, T.A. (1991). Similarity and self-esteem in downward comparison. En J. Suls y T.A. Wills (Eds.), *Social comparison*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wohwill, J.F. (1977). *The study of behavioral development*. New York: Academic Press.
- Wright, J.C., Giammarino, M. y Parad, H.W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 523-536.
- Wylie, R.C. (1979). *The Self-Concept. Vol. 2: Theory and Research on Selected Topics*. Rev. ed. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zahn, G.L., Kagan, S. y Widaman, K.F. (1986). Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology, 24*, 351-362.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M y King, R.A. (1979). Child-rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development, 50*, 319-330.
- Zelkowitz, P. (1989). Parents and children as informants concerning children's social networks. En D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social support*. New York: Wiley.
- Zimmerman, M.A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structure model analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality, 24*, 71-86.
- Zimmerman, M.A. y Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology, 16*, 725-750.
- Zorich, S. y Reynolds, W. M. (1988). Convergent and Discriminant Validation of a Measure of Social Self-Concept. *Journal of Personality Assessment, 52*(3), 441-453.

ANEXO II. INSTRUMENTOS

ESTO NO ES UN EXAMEN.

NO TE VAMOS A EVALUAR, NI TAMPOCO VAMOS A DAR CALIFICACIONES; NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS NI INCORRECTAS.

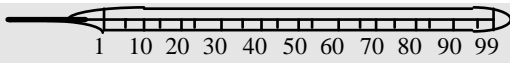
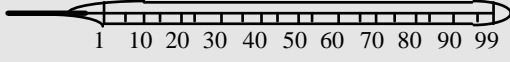
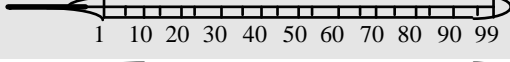
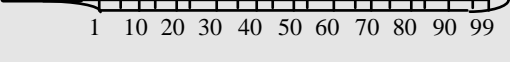
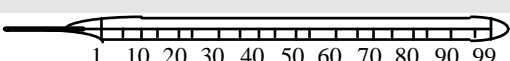
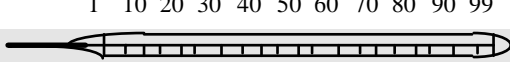
TIENES QUE SER LO MAS SINCERO/A POSIBLE; TODA LA INFORMACION SERA CONFIDENCIAL.

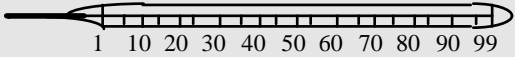
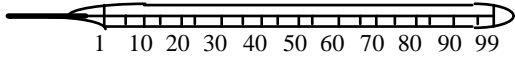
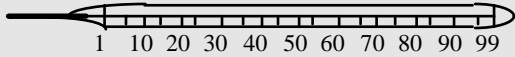
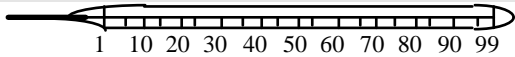
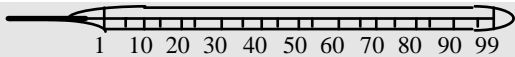
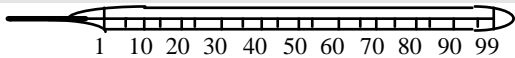
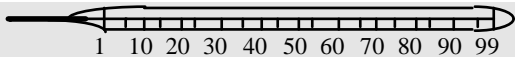
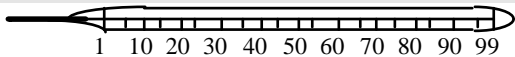
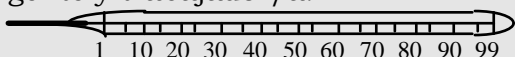
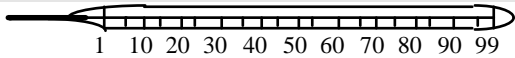
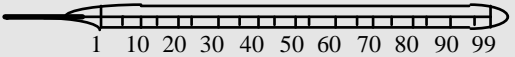
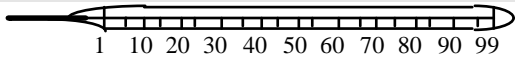
GRACIAS POR TU COLABORACION

CUESTIONARIO A.F-5

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta según consideres que son ciertas o no en tu caso.

Si estás **muy de acuerdo** con la frase pones una raya roja **cerca del 99**, si estás **muy poco de acuerdo** coloca una raya roja **cerca del 1**. Tienes toda una variedad de grados intermedios para elegir.

- | | |
|--|--|
| 1. Consigo fácilmente amigos. |  |
| 2. Hago bien los trabajos escolares. |  |
| 3. Tengo miedo de algunas cosas. |  |
| 4. Soy muy criticado/a en casa. |  |
| 5. Me cuido físicamente. |  |
| 6. Soy una persona amigable. |  |
| 7. Mis profesores/as me consideran un buen alumno/a |  |
| 8. Muchas cosas me ponen nervioso/a. |  |
| 9. Me siento feliz en casa. |  |
| 10. Me buscan para realizar actividades deportivas. |  |
| 11. Es difícil para mí hacer amigos. |  |
| 12. Trabajo mucho en clase. |  |
| 13. Me asusto con facilidad. |  |
| 14. Mi familia está decepcionada de mí |  |
| 15. Me considero elegante. |  |
| 16. Soy un chico/a alegre. |  |
| 17. Mis profesores/as me estiman. |  |
| 18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso/a |  |

19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas 
20. Me gusta como soy físicamente. 
21. Me cuesta hablar con desconocidos. 
22. Soy un buen estudiante. 
23. Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor/a 
24. Mis padres me dan confianza. 
25. Soy bueno/a haciendo deporte. 
26. Tengo muchos amigos. 
27. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a. 
28. Me siento nervioso/a 
29. Me siento querido/a por mis padres. 
30. Soy una persona atractiva. 

CES

A continuación encontrarás frases; se refieren a cosas de este centro: los alumnos/as, los profesores/as, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera (V) o falsa (F) en esta clase.

Si crees que la frase es verdadera o casi siempre verdadera, anota una X en el espacio correspondiente a la **V (Verdadero)**; si crees que la frase es falsa o casi siempre falsa, anota un X en el espacio correspondiente a la **F (Falso)**.

1. Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.

V F

2. En esta clase, los alumnos/as llegan a conocerse realmente bien unos a otros.

V F

3. Este profesor/a dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos/as.

V F

4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.

V F

5. Aquí, los alumnos/as no se sienten presionados para competir entre ellos.

V F

6. Esta clase está muy bien organizada.

V F

7. Hay un conjunto claro de normas que los alumnos/as tienen que cumplir.

V F

8. En esta clase, hay pocas normas que cumplir.

V F

9. Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas.

V F

10. Los alumnos/as de esta clase "están en las nubes".

V F

11. Los alumnos/as de esta clase no están interesados/as
en llegar a conocer a sus compañeros/as.

V F

12. El profesor/a muestra interés personal por los alumnos/as

V F

13. Se espera que los alumnos/as hagan sus tareas escolares solamente en clase.

V F

14. Los alumnos/as se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.

V F

15. En esta clase, los alumnos/as casi siempre están callados/as.

V F

16. En esta clase parece que las normas cambian mucho.

V F

17. Si un alumno/a no cumple una norma en esta clase seguro que será castigado/a.

V F

18. Aquí los alumnos/as hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.

V F

19. A menudo los alumnos/as pasan el tiempo deseando que acabe la clase

V F

20. En esta clase se hacen muchas amistades.

V F

21. El profesor/a parece más un amigo/a que una autoridad.

V F

22. A menudo dedicamos más tiempo a discutir actividades de fuera que materias relacionadas con la clase.

V F

23. Algunos alumnos/as siempre tratan de responder los primeros a las preguntas.

V F

24. Los alumnos/as de esta clase pasan mucho tiempo jugando.

V F

25. El profesor/a explica lo que le ocurrirá al alumno/a si no cumple las normas de clase.

V F

26. En general, el profesor/a no es muy estricto/a.

V F

27. Normalmente, en esta clase no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza.

V F

28. En esta clase la mayoría de los alumnos/as ponen realmente atención a lo que dice

el profesor/a.

V F

29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.

V F

30. El profesor/a se excede en sus obligaciones para ayudar a los alumnos/as.

V F

31. En esta clase es muy importante haber hecho una determinada cantidad de trabajos.

V F

32. En esta clase los alumnos/as no compiten con otros en tareas escolares.

V F

33. A menudo, en esta clase se forma un gran alboroto.

V F

34. El profesor/a explica cuáles son las normas de la clase.

V F

35. Los alumnos/as pueden "tener problemas" con el profesor/a por hablar cuando no deben

V F

36. Al profesor/a le agrada que los alumnos/as hagan trabajos originales.

V F

37. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de clase.

V F

38. En esta clase a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos.

V F

39. A veces, el profesor/a "avergüenza" al alumno/a por no saber la respuesta correcta.

V F

40. En esta clase, los alumnos/as no trabajan mucho.

V F

41. En esta clase, si entregas tarde los deberes, te bajan la nota.

V F

42. El profesor/a rara vez tiene que decir a los alumnos/as que se sienten en su sitio.

V F

43. El profesor/a procura que se cumplan las normas establecidas en clase.

V F

44. En esta clase, los alumnos/as no siempre tienen que seguir las normas.

V F

45. Los alumnos/as tienen poco que decir sobre la forma de emplear el tiempo de clase.

V F

46. Muchos alumnos/as se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose notas.

V F

47. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.

V F

48. El profesor/a habla a los alumnos/as como si se tratara de niños pequeños.

V F

49. Generalmente hacemos lo que queremos.

V F

50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones.

V F

51. Frecuentemente, el profesor/a tiene que pedir que no se alborote tanto.

V F

52. Los alumnos/as podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor/a ese día.

V F

53. Los alumnos/as pueden tener problemas si no están en su sitio al comenzar la clase. V F

54. El profesor/a propone trabajos originales para que los hagan los alumnos/as.

V F

55. A veces, los alumnos/as presentan a sus compañeros/as algunos trabajos que han hecho en clase.

V F

56. En esta clase los alumnos/as no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.

V F

57. Si los alumnos/as quieren que se hable sobre un tema,

el profesor/a buscará tiempo para hacerlo.

V F

58. Si un alumno/a falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido.

V F

59. Aquí a los alumnos/as no les importa qué notas reciben otros compañeros/as.

V F

60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.

V F

61. Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase.

V F

62. Aquí, es más fácil que te castiguen que en muchas otras clases.

V F

63. Se espera que los alumnos/as, al realizar sus trabajos, sigan las normas establecidas. V F

64. En esta clase, muchos de los alumnos/as parecen estar medio dormidos.

V F

65. En esta clase se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.

V F

66. Este profesor/a quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos/as. V F

67. A menudo, el profesor/a dedica tiempo de la clase para hablar

sobre cosas no relacionadas con el tema.

V F

68. Los alumnos/as tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.

V F

69. Esta clase rara vez comienza a su hora.

V F

70. El profesor/a explica en las primeras semanas las normas sobre

lo que los alumnos/as podrán o no hacer en esta clase.

V F

71. El profesor/a "aguanta" mucho.

V F

72. Los alumnos/as pueden elegir su sitio en la clase.

V F

73. A veces, los alumnos/as hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase.

V F

74. Hay grupos de alumnos/as que no se sienten bien en esta clase.

V F

75. Este profesor/a no confía en los alumnos/as.

V F

76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo.

V F

77. A veces, la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros.

V F

78. En esta clase las actividades son planeadas clara y cuidadosamente.

V F

79. Los alumnos/as no están siempre seguros/as de cuándo algo va contra las normas.

V F

80. El profesor/a expulsará a un alumno/a fuera de clase si se porta mal.

V F

81. Los alumnos/as hacen casi todos los días el mismo tipo de tareas.

V F

82. A los alumnos/as realmente les agrada esta clase.

V F

83. Algunos compañeros/as no se llevan bien entre ellos en la clase.

V F

84. En esta clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen.

V F

85. El profesor/a sigue el tema de la clase y no se desvía de él.

V F

86. Generalmente, los alumnos/as aprueban aunque no trabajen mucho.

V F
.....

87. Los alumnos/as no interrumpen al profesor/a cuando está hablando.

V F
.....

88. El profesor/a se comporta siempre igual con los que no siguen las normas.

V F
.....

89. Cuando un profesor/a propone una norma, la hace cumplir.

V F
.....

90. En esta clase, se permite a los alumnos/as preparar su propios proyectos.

V F
.....

CUESTIONARIO SOCIOMETRICO

Nombre y Apellidos.....Edad.....

Colegio.....Curso.....Fecha.....

En cada pregunta puedes poner tantos nombres como quieras, pero siguiendo un orden de preferencias o de rechazos. Escribe siempre el nombre de tus compañeros/as y su número de lista.

1.- Si formarais en clase equipos de trabajo ¿Con quienes te gustaría formar el equipo?

2.- ¿Con que compañeros/as no te gustaría estar en ese grupo de trabajo?

3.- ¿Quienes crees que te habrán elegido para formar parte de su equipo?

4.- ¿Qué compañeros/as piensas que no te habrán elegido para trabajar en el mismo equipo?

5.- ¿Qué compañeros/as de clase te son más simpáticos?

6.- ¿Qué compañeros/as de tu clase te resultan menos simpáticos?

7.- ¿Quienes crees que te ven a tí como una persona simpática?

8.- Adivina quienes piensan que eres una persona poco simpática.

ESCALA EA-P (para profesores)

Alumno/a.....Curso.....

Profesor/a.....Area.....

¿Tutor/a del alumno/a? SI NO

Señala con un aspa, el punto en el que consideres se encuentra el alumno/a en el momento actual, realizando una estimación lo más objetiva posible. Muchas Gracias.

1. Grado de aceptación del alumno/a por sus compañeros/as.

Muy Rechazado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy Aceptado
---------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--------------

2. Grado de adaptación social en el ambiente escolar

Muy Inadaptado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy bien Adaptado
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------------

3. Estimación del nivel intelectual del alumno/a

Muy Bajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy Alto
----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------

4. Conducta del alumno/a en el aula

Muy Mala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy Buena (No crea problemas, propone, participa)
----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---

5. Media del rendimiento académico actual (Cada profesor de su asignatura y el tutor del conjunto)

Muy Bajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy Alto
----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------

6. Nivel de esfuerzo del alumno/a. (No considerar rendimiento)

Muy Bajo o nulo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy Alto
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------

7. Grado de colaboración en clase

Muy Pasiva	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy Activa
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	------------

8. Disponibilidad a colaborar con sus compañeros/as

No le gusta nada, reacio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Siempre está dispuesto y de forma positiva
--------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	--

9. Estimación de su éxito en la E.G.B. ¿La acabará?

A	Sí, completamente seguro
B	Sí, probablemente
C	No está seguro
D	Probablemente no
E	No, con toda seguridad

10. ¿Cómo se lleva usted con el alumno/a?

Siente un cierto rechazo hacia el	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Estupendamente
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----------------

11. Estimación sobre su personalidad

Completamente Desajustado/a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Muy Equilibrado/a
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------------