

REVISTA DE PSICOLOGIA

Universitas Tarraconensis

J. D. Vargas, E. Pastor y L. Villares: *Interacción entre iguales y desarrollo cognitivo en la primera infancia: estado actual de la cuestión.*

A. Orellana, J. Tous, J. Boada y Ll. Tendero: *Actitudes en jóvenes hacia la seguridad vial; algunos aspectos psicosociales.*

L. Villanueva, R. A. Clemente y F. García: *El rechazo entre iguales; una revisión de los modelos explicativos.*

L. Villares, S. Sastre y J. D. Vargas: *La incidencia del padre en el desarrollo cognitivo del hijo: una visión actual.*

J. Prieto, E. Arocas y J. Castro: *Identificación de alumnos con altas capacidades mediante Técnicas de Nominación entre iguales.*

F. García y L. Villanueva : *Análisis de las relaciones entre Métodos Sociométricos.*

VOLUMEN XX (2)
TARRAGONA 1998

Universitat Rovira i Virgili

DIRECTORA
Núria Vázquez Orellana

CONSEJO DE REDACCION
Joan Boada i Grau
M^a Teresa Colomina Fosch
Urbano Lorenzo Seva
Esmeralda Rubio Asensio

SECRETARIO
Juan C. Palavecino Castillo

BECARIO-COLABORADOR
Jesús Ramírez Martínez

COLABORADOR INFORMÁTICO
Antonio Masip

Redacción y Administración: **Revista de Psicología Universitas Tarraconensis.** Universitat Rovira i Virgili. Departamento de Psicología. Carretera de Valls, s/n. Apartado de Correos 576, Tel : 977-55 80 75 Fax : 977-55 80 88 (43007 Tarragona.)

Intercambios: Con todas aquellas revistas psicológicas, sociológicas, médicas y educativas que nos lo soliciten.

Suscripción bianual: España 4.500 pesetas (I.V.A. incluido). Extranjero \$45 USA.

Números atrasados: España 1.500 pesetas (I.V.A. incluido). Extranjero \$13 USA.

Forma de pago: Mediante talón bancario o giro postal dirigido al nº C.C. 00378541 de CAIXA DE CATALUNYA (haciendo constar que el ingreso es para la suscripción de la Revista de Psicología).

Se publican dos números al año, de unas 200 páginas cada uno.

CONSEJO EDITORIAL

María Teresa Anguera

Universidad de Barcelona

Alfonso Blanco

Universidad de Sevilla

César Coll

Universidad de Barcelona

Antonio Caparrós

Universidad de Barcelona

Jordi Bach

Universidad Autónoma de Barcelona

Michael W. Eysenck

University of London

Juan Antonio Mora

Universidad de Málaga

José Luis Vega

Francisco Tortosa

Universidad de València

José Muñiz

Universidad de Oviedo

José María Peiró

Universidad de Valencia

Francisco Rivas

Universidad de Valencia

Luis Mayor

Universidad de Valencia

Heliodoro Carpintero

Univ. Complutense de Madrid

Josep Maria Tous

Universidad de Barcelona

Universidad de Salamanca.

Directores anteriores de esta revista: 1^a Época: Artur Juncosa Carbonell (Volumen I, 1979). 2^a Época: Alexandre Sanvicens Marfull (Volúmenes II y III, 1980 y 1981). 3^a Época: Angel Aguilar Alonso (Volúmenes IV al VII, 1982 a 1985). 4^a Época: José María Román Sánchez (Volúmenes VIII y IX, 1986 y 1987). 5^a Época: Juan C. Palavecino Castillo (Volúmenes X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX y XX -1^a, 1998- 1998 a 1998).

ISSN: 1130-3522. Depósito legal: T.283.1980. Facultat de Filosofia i Lletres.

REVISTA DE PSICOLOGIA

Universitas Tarraconensis

VOLUMEN XX (2)
TARRAGONA 1998

Universitat Rovira i Virgili

ÍNDICE

- J. D. Vargas, E. Pastor y L. Villares:** Interacción entre iguales y desarrollo cognitivo en la primera infancia: estado actual de la cuestión. PÁG. 5-26
- A. Orellana, J. Tous, J. Boada y Ll. Tendero:** Actitudes en jóvenes hacia la seguridad vial: algunos aspectos psicosociales. PÁG. 29-37
- L. Villanueva y R. A. Clemente:** El rechazo entre iguales; una revisión de los modelos explicativos. PÁG. 39-54
- L. Villares, S. Sastre y J. D. Vargas:** La incidencia del padre en el desarrollo cognitivo del hijo: una visión actual PÁG. 57-74
- J. Prieto, E. Arocas y J. Castro:** Identificación de alumnos con altas capacidades mediante Técnicas de Nominación entre iguales. PÁG. 77-87
- F. García y L. Villanueva:** Análisis de las relaciones entre Métodos Sociométricos. PÁG. 89-104

CONTENS

J. D. Vargas, E. Pastor y L. Villares: Peer interaction and cognitive development in the first childhood: present state of the question	PAGE 5- 26
A. Orellana, J. Tous, J. Boada y Ll. Tenderos: Youth attitudes towards traffic safety: psychosocial aspects	PAGE 29-37
L. Villanueva y R. A. Clemente: Peer rejection: a review of the theoretical models	PAGE 39-54
L. Villares, S. Sastre y J. D. Vargas: The paternal incidence in children's cognitive development: a present view	PAGE 57-74
J. Prieto, E. Arocas y J. Castro: Identification of high talented students employing Nomination Techniques between equals.	PAGE 77-87
F. García y L. Villanueva: Links between Sociometric Techniques: Nominations and Rating Scale	PAGE 89-104

Revista de Psicología
Universitas Tarraconensis
Vol. XX (2/1998)

INTERACCIÓN ENTRE IGUALES Y DESARROLLO COGNITIVO EN LA PRIMERA INFANCIA: ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Vargas Cano, J.D.
Pastor Mallol, E.
Villares Bermejo, L.
Departamento de Psicología
Universitat Rovira i Virgili

RESUMEN

En este trabajo presentamos el estado actual de la interacción entre iguales dentro de un marco teórico comprensivo; un marco que servirá para potenciar futuros trabajos empírico-experimentales sobre el tema. Desde un enfoque actual se abordan los constructos de inteligencia, desarrollo cognitivo e interacción; más allá de las clásicas interpretaciones contrapuestas de carácter piagetiano y vygotskyano. Se exponen los principales componentes que podrían explicar la interacción entre iguales. Finalmente, se destacan cuáles son las características que debería reunir la investigación con niños/as de estas edades, con sus implicaciones metodológicas, a partir de concepciones teóricas y epistemológicas apuntadas.

Palabras clave: interacción entre iguales, desarrollo cognitivo, imitación, co-construcción, tutela, gestión cognitiva, perspectiva pluridimensional.

* Este trabajo ha sido posible, en parte, gracias a una beca de Formació d'Investigadors financiada por la Generalitat de Catalunya (FI-PG/96-7.010)

ABSTRACT

In this work we displayed the present state of the peer interaction within a comprehensive theoretical frame; a frame that will serve to harness futures empirical-experimental works on the subject. From a present approach, the constructs of intelligence, cognitive development and interaction are approached; beyond the classic opposed interpretations of piagetian and vygotskian's character. The main components that could explain the peer interaction are exposed. Finally, we stand out which are the characteristics that would have to reunite the investigation with children of these ages, with their methodologic implications, from pointed theoretical and epistemological conceptions.

Key words: peer interaction, cognitive development, imitation, co-construction, guidance-tutelage, cognitive management, pluridimensional perspective.

1. INTRODUCCIÓN

A la investigación sobre la interacción entre iguales le quedan por resolver, entre otras, dos cuestiones fundamentales planteadas ya a principios de la década (Verba, M. & Musatti, T., 1989): *conocer los procesos mismos de interacción* (además de sus productos) y *descubrir unidades de análisis* adecuadas para el estudio y explicación de tales procesos.

Nos interesa encontrar un marco teórico específico que permita una aproximación actual a la interacción entre iguales en las primeras edades. Para ello deben abordarse desde nuevas perspectivas los conceptos de inteligencia, desarrollo cognitivo e interacción, con el objetivo de trascender, si es posible, las visiones enfrentadas y contrapuestas de las perspectivas piagetiana y vygotskyana; señalando cuáles son los principales componentes que se dan en los procesos de interacción entre iguales y, finalmente, determinar qué características debe reunir la investigación con niños/as de estas edades y qué consecuencias tendrán en el ámbito metodológico. A todos estos aspectos nos referiremos a continuación.

2. CONCEPTO DE INTELIGENCIA, DESARROLLO COGNITIVO E INTERACCIÓN

2.1. Concepto de "inteligencia" y "desarrollo cognitivo".

Una de las principales polémicas entre las teorías que han intentado explicar la inteligencia y su desarrollo ha consistido en la determinación de la función que el *individuo* o lo *social* desempeñan en el desarrollo cognitivo, de manera que algunas teorías (la piagetiana y vygotskiana) a menudo han sido presentadas como opuestas (Tudge & Winterhoff, 1993). Desde nuestra posición, entendemos que sería necesario ubicar la inteligencia en un espacio de interacción entre el organismo y el medio (espacio interaccionista).

De esta forma, coincidimos con la aproximación al concepto de inteligencia entendida como la *capacidad para establecer relaciones que presuponen la posibilidad de estructuración y/o categorización del saber* (Pastor y Sastre, 1994). Según estos mismos autores, las características más concretas se fundamentarían en la existencia de: a) diferentes objetos sobre los que se aplican estas relaciones (personas, objetos, cosas); b) diferentes tipos de relaciones (pertenencia, analogía, causalidad...); c) diferentes niveles de organización de estas relaciones (mediante percepción, lenguaje, lógica, representación e interacción).

Además, habría que considerar que para el desarrollo de la conducta inteligente se hace necesaria, como requisito, una capacidad biológica en interacción continuada con el medio (contexto en el cual se encuentra el sujeto). Desde esta aproximación se postula que existe inteligencia desde el nacimiento. Se entiende que el desarrollo de la inteligencia o *desarrollo cognitivo implica una actualización continuada y cambios de esta capacidad tan amplia que hemos definido como inteligencia. Los mecanismos base del desarrollo cognitivo serían el sistema lógico-representativo, la percepción, la acción, el lenguaje y la interacción* (Pastor y Sastre, 1994). Existen evidencias recientes de las capacidades iniciales o construcción temprana en los bebés.

En efecto, el bebé, desde que nace, es dual (es capaz de diferenciarse a sí mismo del entorno); es capaz de diferenciar lenguas durante los primeros años de vida (Mehler, 1992); conoce las leyes de la gravedad y la inercia a los 0;4-0;5 meses (Spelke, 1991); a esta misma edad es capaz de discriminar la numerosidad y las operaciones de adición y sustracción (hasta 3 objetos, Wynn, 1992), aspectos todos relacionados con la maduración del neocórtex.

El desarrollo, desde esta perspectiva, es el resultado de una *construcción* (Sastre y Pastor, 1997). Construcción individual (tal y como defendió Piaget: desde una estructura lógica el niño/a construye su perspectiva del mundo), pero también social, al modo vygotskyano (el niño/a sería capaz de interiorizar y reconstruir las informaciones aportadas por un mediador). Sostenemos la posibilidad de *autorregulación* del sujeto con relación al medio y

la existencia de unas estructuras (necesarias) en el organismo que capaciten la construcción y percepción del entorno (Sastre y Pastor, en prensa).

Como conclusión de este corpus de conocimiento generado en los últimos años sobre la inteligencia y su desarrollo en las primeras edades, sostenemos *que el desarrollo cognitivo se construye desde unas bases biológicas* (estructuras preformadas: prensión, imitación, y capacidades perceptivas -Mounoud, 1992-) *y lógicas* (que permiten la organización de los mecanismos cognitivos e información que se ha obtenido), en una situación de doble sentido: individual y social. Investigaciones de esta década van arrojando cada vez más luz acerca de las relaciones existentes entre Inteligencia y Biología (Carey & Gelman, 1991).

A continuación vamos a precisar lo que entendemos por interacción social.

2.2. Concepto de "interacción social".

Nuestra concepción de la interacción se sitúa en el ámbito del *Nuevo Funcionalismo* (Beilin, 1987). Así, entendemos que tanto la interacción como el desarrollo cognitivo son dos fenómenos interdependientes, que se condicionan y determinan mutuamente. Nosotros entendemos que el bebé desempeña un papel activo en las situaciones de interacción, tanto simétricas como asimétricas (Verba, M. & Musatti, T. 1989).

Resulta interesante destacar comportamientos precursores de las capacidades interactivas en el bebé (Mounoud, 1996): la atención visual recíproca o contacto ojo-ojo; las intenciones comunicativas de demanda y declaración (0;9-1;0 años); las conductas de comunicación referencial o de referencia social (2;0 años).

Estudiar la interacción entre iguales es analizar más que una parte de las conductas en alternancia, las de un niño/a o las del otro niño/a, también es algo más que considerar las conductas de los interactuantes y su encadenamiento. *La interacción social implica una organización estructural tal que los comportamientos de las personas que intervienen son significativos en la medida en que guardan relación con el todo* (Perinat, 1995). En los procesos de interacción social existiría una mutua regulación de las conductas de los sujetos intervinientes. Ese espacio de interactividad compartido es el que interesa recoger en las investigaciones sobre la interacción entre iguales.

Nuestra propuesta acerca del estudio de la interacción entre iguales y el desarrollo cognitivo se centra especialmente en los elementos de **gestión y regulación cognitiva** de la actividad (propia, compartida o del otro), destacando la importancia de la iniciativa y responsabilidad sobre el curso de la actividad como fundamental para caracterizar la organización misma de la interacción y sus posibles resultados en el ámbito cognitivo.

3. LA PERSPECTIVA PLURIDIMENSIONAL: MÁS ALLÁ DE PIAGET Y VYGOTSKY.

El soporte teórico de nuestra propuesta acerca de la interacción social y el desarrollo cognitivo no se define a partir de la adopción de una de las dos clásicas perspectivas en el área: la piagetiana o la vygotskyana, sino que pretendemos trascender una falsa dicotomía entre ambos enfoques para integrar sus aspectos complementarios en una nueva dimensión, siendo conscientes de las dificultades epistemológicas que pueden derivarse de tal empeño; dado que Piaget representa la perspectiva del constructivismo individual y Vygotsky la de del constructivismo social, por lo que resulta complejo el intento de integración de ambas visiones en una plataforma teórica que permita el abordaje de las interrelaciones entre interacción niño/a-niño/a y desarrollo cognitivo.

Recordemos que la teoría clásica de Piaget sostiene que el niño/a construye su inteligencia a partir de su actividad en interacción con el entorno (principalmente físico). Los continuadores de esta línea, desde la psicología social cognitiva, han investigado diadas simétricas enfrentadas a situaciones de conflicto sociocognitivo. Estos investigadores han pretendido considerar el ámbito de lo social en la perspectiva constructivista -Perret-Clermont, A.-N. (1979); Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (1988); Mugny, G. & Doise, W. (1978); Mugny, G., Paolis, P.D. & Carugati, F. (1991)-.

Al otro lado de la perspectiva piagetiana se encuentran los investigadores que siguen la línea vygotskyana, interesados en la resolución de problemas en situaciones asimétricas donde un adulto o un igual más capaz promueven el desarrollo cognitivo de un "novato" en la tarea.

Actualmente, en un intento de integrar las aportaciones de ambas perspectivas surge la *perspectiva pluridimensional* (Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988) que investiga diadas simétricas y asimétricas. La perspectiva pluridimensional posibilita una aproximación a la comprensión de la aportación de lo individual y lo social en el desarrollo cognitivo, puesto que observa ambos enfoques microgenéticamente, en sus procesos y explicaciones (Sastre y Pastor, en prensa).

Dentro de este enfoque se encuadran una serie de investigadores inmersos en el marco teórico piagetiano clásico (en el sentido que conservan y defienden el papel de autorregulación del individuo) pero que integran (filtrando a través de un matiz piagetiano) algunas aportaciones del constructivismo sociocultural vygotskiano: se interesan por el efecto de la interacción en la construcción del conocimiento, que desde la perspectiva pluridimensional es bidireccional; los dos (o más) sujetos integrantes de la situación de interacción son protagonistas activos.

Destacamos de entre las investigaciones más significativas las de Beaudichon, J., Verba, M. & Winnykamen, F. (1988); Pastor, E. & Sastre, S. (1994); Sastre, S. y Pastor, E. (1997); Stambak, M. & Sinclair, H. (1993); Verba, M. (1993); Verba, M. & Winnykamen, F. (1993); Verba, M. (1994), y especialmente las hipótesis más generales de la perspectiva pluridimensional, que pueden resumirse como sigue:

- Afirmar que no existe una única modalidad de construcción de saber en la interacción social. Se dan diferentes modalidades, que son correspondientes a una cierta pluralidad de conocimientos (Verba, M. & Winnykamen, F., 1993; Verba, M., 1994; Beaudichon, J., Verba, M. & Winnykamen, F. 1988). Se supone que existen diversidad de mecanismos de construcción de saberes (organización cognitiva) (Roux, J. P. & Gilly, M, (1993); Fraysse, J.C. (1992); Gilly, M. (1980); Gilly, M. (1988); Gilly, M. (1989); Gilly, M. (1989b)) en función, básicamente, de si la situación de la interacción es simétrica o asimétrica.
- Los mecanismos que se postulan para explicar la posibilidad de progreso cognitivo en situaciones de interacción social son, entre otros, (Verba, 1994; Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988) *la imitación*, *la co-construcción* (conflicto y cooperación), y *la transmisión de conocimientos-adquisición* (guía-tutela).

Nos interesa destacar algunos de los principales componentes que se dan cita en los procesos de interacción entre iguales, y que pueden servir de ayuda para explicar las diferentes dinámicas interactivas y sus productos cognitivos.

4. MECANISMOS Y COMPONENTES IMPLICADOS EN LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES.

Después de haber presentado un marco teórico general relativo a la interacción social y el desarrollo cognitivo es necesario que nos detengamos en lo que tiene de específico la interacción entre iguales en las primeras edades. Para ello nada mejor que analizar cuáles han sido algunos de los mecanismos que desde la perspectiva pluridimensional se postulan para explicar los procesos que tienen lugar en las situaciones de interacción social entre iguales.

4.1. El conflicto sociocognitivo.

El conflicto sociocognitivo es el mecanismo clave que utilizan los psicólogos de la psicología social genética para justificar el progreso cognitivo en las

situaciones de interacción entre iguales. El conflicto sociocognitivo va más allá del conflicto cognitivo piagetiano para incorporarle un componente social. Es concebido como *conflicto de comunicación*, y hace posible que se den de manera concurrente y concordante conflictos lógicos y sociales. Mugny, G., Paolis, P.D. & Carugati, F. (1991) concretan los requisitos para que se dé el progreso sociocognitivo en la interacción, y que son: heterogeneidad en los niveles cognitivos de los sujetos; oposición de centraciones; existencia de puntos de vista opuestos y cuestionamiento sistemático.

Estos mismos autores sostienen que el conflicto sociocognitivo produce progreso en el niño/a independientemente de la existencia de un problema cognitivo, dado que las regulaciones cognitivas que se dan en las interacciones entre iguales se fundamentan en la necesidad de restaurar una relación social con el otro.

La propuesta final de los investigadores en esta área es que los progresos cognitivos no se deberían sólo al conflicto (Gilly, 1989; Light y Perret-Clermont, 1991; Perret-Clermont y Nicolet, 1988; Roux y Gilly, 1993) lo cual se opone, en cierta medida, a la postura más ortodoxa, mantenida por Willem Doise (Doise y Hanselmann, 1991).

Los investigadores del conflicto sociocognitivo (Dimant, R. & Bearison, D. (1991), Gilly, 1989; Light y Perret-Clermont, 1991) se están acercando progresivamente a conceptos vyotskianos, dado que se están centrando más en la colaboración que en el propio conflicto sociocognitivo.

4.2. Actividad compartida.

Uno de los aspectos que mejor caracterizan a la interacción entre iguales frente a la interacción entre adulto-niño/a, desde nuestro punto de vista, es la presencia de la *actividad compartida*. La elaboración conjunta (actividad conjunta o actividad compartida) es un sistema que está primariamente orientado por la motivación de llevar a cabo una actividad con los otros/as (*principio de colaboración*) y la intención de coordinar acción y pensamiento con el compañero/a (*principio de coherencia*) (Verba, 1993). Tres componentes principales se han señalado como característicos de la actividad compartida:

- 1/ *Orientación a la meta*. En la interacción niño/a-niño/a la actividad compartida consiste en una secuencia conectada de ideas y acciones orientadas hacia un fin inmediato o anticipado. En este proceso de elaboración los pasos significativos son la coordinación y la transformación de ideas y acciones en el curso de la interacción.
- 2/ *Significados compartidos*. En la interacción entre iguales los elementos cognitivos, cuando se da actividad compartida, están coordinados a través de la comunicación (por medios lingüísticos o no lingüísticos)

entre compañeros/as. El compartir implica el establecimiento de contacto social o pactos que encajen y sostengan los intercambios y requerimientos de transacciones interpersonales, con el fin de alcanzar un entendimiento mutuo entre los compañeros/as.

- 3/ *Control de la situación.* Implica conducción de la situación respecto a la actividad orientada a un fin o respecto al proceso de compartir. El control (dirección) requiere estrategias comunicativas que impliquen al compañero/a y la guía (animando, estructurando, dando soporte) de la actividad del otro/a.

Dado que los *factores sociales, motivacionales y cognitivos* intervienen en los procesos de elaboración conjunta entre la iguales, la conceptualización de esta actividad debería tener en cuenta estos diferentes componentes.

4.3. Simetría/asimetría.

En la interacción entre iguales, los niños/as son aproximadamente iguales en estatus y competencia (siempre y cuando no se prepare una situación específicamente contraria a tales condicionantes), lo cual también supone una característica esencial específica de la interacción niño/a-niño/a. Durante la interacción entre iguales, las soluciones que construyen ante los problemas planteados son verdaderamente de su propiedad y a menudo son novedosas. Esta relativa "igualdad" de los integrantes de la "interacción entre iguales" (respecto a la competencia y al poder social) permite la emergencia de procesos de co-construcción que son diferentes de los que caracterizan la interacción adulto-niño. (Verba, 1994).

La asimetría puede ser *transitoria* (p. ej. cuando un niño/a es muy experto en una tarea específica), o más *duradera* (p. ej. cuando un niño/a posee un nivel de desarrollo más elevado que otro). La asimetría también puede surgir puntualmente o en el curso de la interacción entre compañeros/as que poseen el mismo nivel de competencia. En otras palabras, la dirección de la asimetría puede ir de un compañero/a al otro en cualquier momento de la interacción.

Gracias a esta simetría-asimetría en la interacción entre iguales es posible observar variedad de modos de organización interactiva en las actividades de resolución de problemas entre expertos-novatos, dado que tales modos de organización varían en función de la asimetría de las relaciones (Verba, M. & Winnykamen, F. 1993; Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988). La *asimetría* puede ser un factor principal en la organización interactiva, incluso cuando los compañeros/as tienen un nivel comparable de habilidades generales. Una habilidad específica, relacionada con una tarea específica, es suficiente, aunque no necesaria, para alterar la relación entre sujetos y su

relación con la tarea. Los estatus diferenciados también cambian las relaciones entre el individuo y lo que el compañero/a considera objeto de conocimiento. (Verba, M. & Winnykamen, F. 1993; Verba, 1994; Verba; 1997). Desde nuestra posición entendemos que también resulta interesante recoger la posible simetría/asimetría en el ámbito del significado, y no únicamente en el de las competencias específicas o generales.

4.4. Los objetos y los iguales en la interacción.

Desde la perspectiva pluridimensional algunos autores (Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988; Verba, M. & Musatti, T.,1989) entienden que la interacción con los objetos y la interacción con compañeros/as no son ámbitos independientes, sino que son dos polos de un sistema unitario en la construcción cognitiva de los niños/as.

Uno de los índices iniciales que denotan el interés de los niños/as pequeños por sus iguales son las prolongadas miradas a los mismos y sus actividades. Esta atención, puede coexistir con la implicación del niño/a en actividades relacionadas con los objetos y/o interacciones sociales (Verba, M. & Musatti, T.,1989); la mirada hacia la actividad del compañero/a se relaciona con la valoración asignada y mejorada de los objetos manipulados y poseídos por otros. Tal mejora se puede detectar en la conducta de los niños/as pequeños con sus iguales. Mayer & Musatti (1988) observaron que las actividades de los niños/as en pequeño grupo se relacionaban sobretudo con la misma situación de objetos, aunque más tarde pudiera cambiar en cada sesión de juego. Este fenómeno suele concluir en el deseo de poseer un objeto "marcado" por la actividad de otro niño/a, dando lugar a una lucha (competitividad) entre niños/as (Verba, M. & Musatti, T.,1989).

Los objetos también pueden ser utilizados como medios directos de atracción mutua y de manifestación de interés en el otro/a. Se implican así comportamientos de intercambio de objetos, observados en los niños/as al final del primer año de vida. El comportamiento de dar/recibir puede ser producido por niños/as muy pequeños en ausencia de la mirada sostenida y persistente hacia el compañero/a. El acto de dar puede pasar desapercibido o el otro niño/a quizá no devuelva el objeto, sin embargo, la significación del acto permanece igual y parece ser parte integrante de un cuerpo de conocimiento compartido por los niños/as en una edad temprana (Brenner & Mueller, 1982).

La interpretación de este hecho está en concordancia con la hipótesis que sostiene que los niños/as muy pronto adquieren "... una débil pero general estructura interactiva que forma las bases de estructuras cooperativas más fuertes más adelante. Estas estructuras, de las cuales el intercambio de objetos es una expresión temprana, están concebidas para ser adquiridas por los niños/as como conocimiento relacionado con el dominio de las relaciones interpersonales" (Sinclair, 1987, p. 163).

Es posible establecer una taxonomía para analizar el contenido de las interacciones investigando las propiedades de los objetos manipulados por los compañeros/as (Jackendorff, 1983; Santolini et al., 1996):

- Las *propiedades existenciales*. Se refieren a las propiedades presentes e intrínsecas de los objetos: su color, forma, medida, composición, etc. Las propiedades evocadas pueden ser apropiadas o no. Dentro de este nivel se distinguen también las propiedades existenciales pertinentes de las propiedades existenciales no pertinentes (según su adecuación a la tarea en curso).
- Las *propiedades expresivas* (atributos). En ocasiones el objeto es evocado con una propiedad expresiva, estética, a partir de un trato emocional o moral que le es atribuido.
- Las *propiedades relacionales contextuales*. El objeto existe en un contexto particular. Ocupa un lugar entre los otros objetos de su contexto, con los cuales establece una serie de relaciones particulares. Se distinguen tres tipos de propiedades relacionales contextuales:
 - Las *propiedades relacionales declarativas*. En este caso el discurso pone en relación las propiedades existenciales de la mayoría de objetos: forma, color, parte-todo, topografía, etc.
 - Las *propiedades procedimentales simples*. A través de estas propiedades, la relación de un objeto con otro se realiza por evocación de una acción. Estas propiedades son "simples" puesto que existe un agente causal aunque no está explícito.
 - Las *propiedades procedimentales causales*. Además de la acción asociada a un objeto; en este caso existe una explicitación del agente responsable de tal acción.
- La *representación categorial del objeto*. Se trata de una dimensión esencial para la integración mental de los objetos en cuadros semánticos fundados sobre las categorías de las propiedades.
- La *representación por referencia desplazada*. Un objeto existe aquí porque existe allí. La evocación de la existencia del objeto en otro contexto es cognitivamente importante, en la medida en que permite las puestas en correspondencia a partir de la existencia actual del objeto, lo que posibilita su representación según diferentes puntos de vista.

-La *representación inferencial*. Se trata, a partir del objeto, o mejor dicho a partir de la situación como grupo de objetos, de elaborar inferencias bajo la forma de razonamiento lógico, de descripción imaginaria, de evocación de sucesos pasados o futuros no proporcionados por el contexto.

Una vez analizadas cuáles son las interrelaciones entre los objetos y los compañeros/as en la interacción entre iguales es interesante que nos planteemos cuáles son las diferentes formas en que puede organizarse la interacción niño/a-niño/a en las primeras edades.

4.5. Función de las emociones en la interacción social entre iguales.

La función de las emociones como soporte de la comunicación ya fue señalado en su momento por Wallon (1949). Según este autor, una de las características intrínsecas de las emociones es su posibilidad de ser compartidas con otros/as. Además, las emociones, desde esta misma perspectiva, desempeñan una función de establecimiento de lazos sociales. Años más tarde, otros autores (Campos, Campos & Barrett; 1989) señalaron que las emociones no consisten únicamente en sentimientos sino en procesos para establecer, mantener o romper las relaciones entre la persona y el ambiente cuando estas relaciones son significativas para el sujeto. En una situación social dada, la expresión de estados internos que representa la emoción adopta un valor de señal para el otro. El compartir las emociones puede ser considerado entonces como un medio de comunicarse con el otro/a a propósito de lo que suscita dicha emoción.

Las observaciones de intercambios entre niños/as en el segundo año de vida muestran que cuando no están centrados en las actividades exploratorias con los objetos, predomina el registro emocional en la comunicación en el curso de los juegos sociales (Maisonnet et Stambak, 1983) o en el transcurso de juegos simbólicos (Musatti, 1983). Los intercambios entre iguales contribuyen así a la construcción de significaciones compartidas (Stambak et Verba, 1986).

En la interacción adulto-niño/a la comunicación parece establecerse sobretudo a través de medios convencionales. Las investigaciones de Bakeman & Adamson (1986) y Mayer & Musatti (1988) muestran, sin ceñirse al análisis de las características específicas de las interacciones entre niños/as, que la utilización de signos codificados es más frecuente o más precoz en las interacciones con el adulto que entre niños/as.

Se puede entonces llegar a pensar que durante este período del desarrollo las modalidades de comunicación que se ponen en práctica cuando se comparte

un tema son diferentes según se trate de una situación de interacción entre iguales o de interacción adulto-niño/a: en el primer caso el niño/a utilizará un registro emocional y en el segundo un registro convencional (Marcos & Verba, 1991).

En una investigación de estas autoras (Marcos & Verba, 1991) se diseñó una situación que favoreció la aparición de conductas protoreferenciales en niños/as de 1;1-2;0 años, que se mostraron diferentes según interactuasen con un igual o un adulto. Así es, en esta investigación las conductas convencionales fueron más frecuentes con el adulto que con un igual. En este sentido, los resultados de esta investigación coinciden con la de Bakeman & Adamson (1986). Al mismo tiempo, los resultados de este estudio apuntan hacia que las expresiones emocionales fueron más frecuentes en los intercambios entre iguales: se dio mayor frecuencia de gestos mímicos indicativos de agrado, expresiones de excitación motriz y de las emociones "convencionalizadas". Las diferencias en favor de las interacciones con el adulto para las conductas convencionales son significativas únicamente para los gestos. En relación con las producciones verbales, son poco frecuentes hasta los 1;6 años, y desde esas edad son un poco más frecuentes con el adulto, aunque la diferencia no llega a ser significativa (en el estudio citado). Así, en relación con las "conductas convencionales" se constata que los gestos no evolucionan significativamente con la edad; sin embargo, las producciones verbales tienden a aumentar tanto en las interacciones con el adulto como con los iguales. En relación con las conductas emocionales se constata que las expresiones emocionales motrices son raras en la interacción con el adulto y tienden a disminuir con la edad en las interacciones entre iguales; además, las emociones "convencionalizadas" (expresiones enfáticas) son igualmente poco frecuentes en la situación adulto-niño/a. En las interacciones entre niños/as, estas emociones "convencionalizadas" aumentaron netamente entre los 1;2 y los 1;5 años y disminuyeron desde entonces.

Las emociones "convencionalizadas" presentan un interés particular. El aspecto deliberado de su exageración sugiere que traducen la intención de transmitir un mensaje. La función de estas conductas, generalmente, consiste en señalar al compañero/a la presencia de un acontecimiento interesante.

Alrededor de los 1;6 años de edad es posible que dos elementos de la comunicación de un tema puedan ser disociados e integrados al mismo tiempo: señalar la presencia del objeto o acontecimiento en cuestión y comentar su carácter lúdico. Antes de esta edad, en las interacciones entre niños/as, las dos funciones estarían indiferenciadas y la expresión emocional cumpliría los dos objetivos al mismo tiempo. No queda más que la emoción en tanto que soporte de la relación social y de señal para el otro (Campos, Campos & Barret, 1989).

A partir de estos trabajos es plausible sostener que el niño/a posee conocimientos sociales construidos en el seno de sus experiencias con otro que le permiten, quizás, adaptarse al estatus emocional de su interlocutor y forjar así estructuras precisas de interacción.

4.6. Modalidades de construcción sociocognitiva.

Desde la perspectiva pluridimensional podemos contemplar, en general, tres modos de co-elaboración en los intercambios sociales entre niños/as de corta edad (Verba & Isambert, 1987; Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988; Verba et al., 1982; Verba, 1994; Verba, 1997):

1. El modo de imitación: en este caso la actividad de un niño/a desencadena la actividad en otro niño/a y le sirve de modelo; el segundo niño/a entonces produce la actividad observada (reproducción) con alguna modificación, infiriendo relaciones medios-fines o yendo más allá de las metas del modelo por extensión de la actividad observada.

La co-elaboración por reproducción recíproca es también observada en díadas niño/a-niño/a de estas edades. En algunos episodios, aunque un niño/a no intervenga directamente en la actividad del compañero/a, el producto final es el resultado del esfuerzo cognitivo mutuo. Cada niño/a imita a su pareja y enriquece su actividad propia o la del otro/a.

En los trabajos de autores como Nadel y Baudonnière (Mertan et Nadel, 1991, Baudonnière et Michel, 1988), la imitación es medida por la duración de la construcción de objetos idénticos, que se ha demostrado un excelente predictor de comportamientos imitativos en las edades iniciales (Nadel, 1986). Cada toma y cada puesta de objetos construidos son medidos segundo a segundo sin muestreo temporal. En el curso del segundo año, emerge la utilización social de la *imitación inmediata* (Baudonnière et Michel, 1988, Flament, 1988). Sin embargo, es en el curso del tercer año de vida cuando la imitación inmediata se convierte en la base de las interacciones sostenidas entre niños/as de la misma edad (Eckerman, Davis et Didow, 1989).

2. Modo de co-construcción: los niños/as utilizan sus ideas y acciones juntos para lograr un fin compartido que puede ser predefinido o desarrollado durante el curso de la interacción. La actividad cognitiva es inmediatamente relacionada y llevada a cabo mediante idénticas acciones (por ejemplo, cada niño/a coloca un bloque para construir una torre), o mediante diferentes acciones que complementan a las del otro/a. En cada instancia, el proceso de interacción a menudo se ve organizado por la negociación, para establecer una comprensión mutua y un acuerdo entre compañeros/as, y el control de las actividades es compartido por ambos integrantes.

En general, la co-construcción puede adoptar dos manifestaciones diferentes:

- *Co-construcción consensuada*. En este caso, una idea presentada es desarrollada a través de un ajuste recíproco y un esfuerzo de creatividad conjunta. Cada compañero/a expresa una idea que está enlazada con la precedente y consigue la aprobación del compañero/a utilizando estrategias proto-comunicativas. En este tipo de co-construcción, las ideas son derivadas de cada uno/a y complementadas por cada otro/a; en otras palabras, son desarrolladas conjuntamente y sin conflicto. El desacuerdo puede ocurrir, pero en un clima consensual: los compañeros/as tienden a reformar las propuestas más que a resistirse a ellas. Ambos están implicados en una regulación sociocognitiva de la actividad, tomando ambos la iniciativa, proponiendo, transformando y gestionando la actividad. Pero la co-construcción, en este caso, no implica necesariamente una contribución igual de cada compañero/a de manera que, en ciertas ocasiones, uno/a puede ser más activo o creativo que el otro/a.

- *Co-construcción conflictual*. Como en el caso precedente, esta modalidad implica la producción conjunta y la gestión compartida de la actividad, pero con la particularidad de que las regulaciones sociales y cognitivas están guiadas por la búsqueda del acuerdo. Las ideas conflictivas y puntos de vista, no obstante, divergen. Cada compañero/a toma una postura e intenta (en diversos grados) mantenerla. Los intercambios del tipo sí-no son típicos de los niños/as más pequeños y son contrarrestados por argumentos y conductas sociales que son designadas para preservar las relaciones y convencer al compañero/a. En el intercambio a través de conflicto, las ideas pueden ser desarrolladas de diversas formas (Verba, M. 1993; Verba & Winnykamen, 1993):

- Un niño/a quizá pierda su propia idea y adopte la propuesta del compañero/a sin modificaciones; este tipo de resultado es, en cierto modo, sumiso al punto de vista del compañero/a.

- Si ningún niño/a abandona o gestiona para convencer al compañero/a, entonces el juego se detiene o la propuesta es modificada.

- La solución más interesante consiste en aunar las propuestas conflictivas. En este caso, los argumentos contienen una incipiente forma de búsqueda de un resultado mutuamente satisfactorio.

3. Actividad guiada: la actividad de uno de los niños/as es dirigida a través de la ayuda del compañero/a. La relación social posibilita la acción a través de la facilitación, la demostración, o el soporte socio-emocional de la guía del compañero/a. La dirección está controlada por el compañero-guía, que evalúa la intención o el producto con relación a una meta explícita o inferida.

La actividad guiada está fundada en procesos de *transmisión-apropiación*, de manera que una idea que es presentada en un momento dado, es traspasada al compañero/a mediante medios informativos y justificativos. El niño/a que tiene la idea también orquesta la interacción. Él o ella actúa más o menos como un guía o tutor en el desarrollo de la idea mientras

también intenta tener en cuenta el estado mental del compañero/a y sus reacciones. Las cuestiones y posibles objeciones del compañero/a provocan clarificación y explicaciones complementarias.

Se han definido varias manifestaciones diferentes de esta modalidad en la interacción entre iguales:

- La propuesta que desencadena la secuencia de guía-tutela no está conectada con la propuesta previa.
- La propuesta que desencadena la secuencia está relacionada con una previa. En este caso, el niño/a que está gestionando la interacción acepta la idea del otro niño/a e incluso la incorpora en el seno de una construcción más comprensiva o rectifica o modifica la propuesta de trabajo del compañero y la extiende.
- Es necesario, asimismo, diferenciar entre guía por demostración e imitación espontánea: la guía por demostración implica una forma específica de reproducción del tutelado de una actividad que ha sido explícitamente modelada por el tutor.
- La guía puede ser apropiada para llevar a cabo la tarea pero en algunos casos la guía puede ser inapropiada si el compañero/a-tutor proporciona información errónea al compañero/a. Esta forma puede ser entendida como "guía-tutela inapropiada".

La guía-tutela entre niños/as presenta ciertas similitudes con la guía-tutela en la interacción adulto-niño/a, pero difiere en otros aspectos. Azmitia (1988), muestra que la guía en una interacción entre iguales experto-novato tiene efectos positivos en una tarea de resolución de problemas. Ellis y Rogoff (1982, 1986) analizaron la tutoría como un problema para ser solucionado en sí mismo, donde tres dimensiones (gestión de la tarea, gestión de la información y gestión de la comunicación) sobretasaban las capacidades del niño/a para la gestión simultánea. Aunque el primer y el tercer componente son bastante bien manejados, el componente de información es difícilmente controlado en las interacciones entre iguales en las primeras edades.

Los tres modelos básicos de funcionamiento interactivo descrito (imitación, co-construcción y guía-tutela) conforman un continuo desde el polo individual al social y desde el social al individual en la elaboración cognitiva de los niños/as. En la imitación la centración está más cerrada en el polo individual, donde el sujeto controla y desarrolla su plan de acción y posee un considerable margen para transformarlo. En la actividad guiada el niño/a a menudo depende del "input" del compañero/a más habilidoso, el cual controla la actividad de acuerdo al plan que tiene en mente o construye a través de la inferencia. La co-construcción está situada entre estos dos modos de organización, donde las metas y el control cognitivo de la actividad son compartidos por los dos compañeros/as (Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988).

Una vez comentados cuáles podrían ser algunos de los principales mecanismos que se dan cita en las situaciones de interacción entre iguales es el momento de comentar en el apartado siguiente las características peculiares que presenta la investigación psicológica con niños/as de 0;0 a 3;0 años.

5. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS QUE DEBERÍA REUNIR LA INVESTIGACIÓN EN LAS PRIMERAS EDADES.

Las dificultades generales en la investigación con niños/as pequeños se derivan esencialmente de las diferencias que existen entre la investigación general sobre el desarrollo humano y las especificidades propias de la investigación con bebés y en las primeras edades. Tales peculiaridades se pueden agrupar en dos grandes bloques (Tourrette, 1991): las dificultades derivadas de las propias características de los sujetos de estudio y las derivadas de los métodos.

5.1. Los inconvenientes derivados de las propias características de los sujetos de estudio.

Una de las principales dificultades en este ámbito es la *selección de los sujetos de la muestra*. Otras peculiaridades son las *características del repertorio comportamental del sujeto*. Las capacidades de respuesta son diferentes a las de los niños/as de más edad. En estas edades (0;0 a 3;0 años) es más restringida la posibilidad de respuesta verbal convencional elaborada, y también se limita la posibilidad para el investigador de explicar al sujeto la tarea que debe realizar. Además, cabe resaltar que los comportamientos de los niños/as pequeños son más *inestables* que los de los niños/as de más edad. La variabilidad intraindividual e intrasituacional puede ser atribuida a la inestabilidad de un nuevo comportamiento: una nueva construcción se manifiesta siempre de forma progresiva a través de variaciones en la constancia de su expresión, y siempre pueden permanecer "restos" de comportamientos anteriores que limitan la expresión de los nuevos comportamientos (Pastor, 1997).

5.2. Las dificultades derivadas de los métodos.

Los problemas metodológicos en este tipo de estudios se derivan de la validez ecológica de las situaciones escogidas y de los modos de tratamiento de los datos. El análisis de la *validez ecológica* de las investigaciones implica la elección del lugar de la experimentación o de la observación: el laboratorio permite una experimentación rigurosa y un control de casi todas las variables

ambientales implicadas en la investigación, sin embargo, se pone en cuestión la validez ecológica de la investigación y la generalización de los resultados obtenidos a una muestra más amplia. Se admite así que un ambiente familiar al sujeto permite mejor el despliegue de las capacidades que le permiten adaptarse a ese ambiente, y poner en evidencia o utilizar los procesos que son objeto de estudio.

Respecto al *análisis de los datos*, cabe decir que los métodos estadísticos clásicos proponen el análisis de resultados a partir de las puntuaciones medias, el análisis de correlaciones, etc. ¿Qué aportan estos métodos a la comprensión y análisis del desarrollo humano? Una limitación del uso de las puntuaciones medias se relaciona con la abstracción de este "comportamiento medio" (Tourrette, 1991). La inadecuación de las comparaciones medias en el estudio diferencial del desarrollo se manifiesta en las investigaciones longitudinales, pues es difícil discriminar si el incremento de un rendimiento determinado se debe a la progresión de la edad y no a las propias mejoras en las adquisiciones.

El análisis de las correlaciones confirma relaciones entre variaciones determinadas, sin poder indicar el sentido de las relaciones y los efectos causales de una variable sobre la otra, que debe realizarse a través de la inferencia lógica. No obstante, los modelos LISREL III y IV permiten la inferencia lógica y resuelven este problema.

Desde una *perspectiva pluridimensional* (Beaudichon, Verba & Winnykamen, 1988) como la que sostiene este artículo se pretende apresar los principales componentes implicados en la interacción entre iguales y sus consecuencias en cuanto a progreso o ganancia cognitiva. En este sentido, se propugna la utilización de una metodología flexible y rigurosa que permita:

- El estudio de los niños/as en interacción en *ambientes naturales*; en una *situación ecológica* (Bronfenbrenner, 1979).
- El estudio de la *actividad de los niños/as* en situaciones de *construcción espontánea de saberes* (en principio no sería necesario proponer una actividad fija a los niños/as).
- Definir la *estructura y organización de las dinámicas interactivas* que se dan en estas situaciones de interacción social, así como *sus posibles efectos cognitivos*, mediante un análisis *microgenético y diacrónico* de la actividad de los niños/as en interacción.

Puesto que postulamos un marco teórico englobado en la perspectiva pluridimensional, entendemos que nuestra opción metodológica debe definirse a favor de una utilización adecuada de la metodología observacional (Anguera, 1991), pues sería la que mejor se adaptaría a las características de nuestros sujetos de investigación y los objetivos de la misma. Esta metodología es útil porque nos permite apresar los datos que nos interesan sin desvirtuar la realidad, objetivando los resultados sobre el análisis de las situaciones de interacción entre iguales en las primeras edades y sus efectos cognitivos.

6. CONCLUSIONES

Con objeto de apresar los efectos cognitivos de la interacción entre iguales juntamente con la estructura de las diferentes organizaciones que pudiera tomar la interacción y desde una aproximación teórica pluridimensional, proponemos que en la investigación actual en el área se podría atender a los siguientes factores:

1. La existencia de un único sistema de construcción sociocognitiva con dos polos: simetría-asimetría (Verba, 1997). Lo más habitual en situaciones de interacción entre iguales es que aparezca la co-construcción evidente en comportamientos tales como el co-descubrimiento (descubrimiento conjunto) o incluso un cierto compartir de la función de guía, esto es, la co-tutela (alternancia en las ideas que se transmiten); pero se pueden dar cualquiera de las otras modalidades (imitación y guía-tutela unilateral). A nosotros nos interesa especialmente destacar la importancia de la **gestión cognitiva** que puede darse en las diferentes modalidades de interacción entre iguales en las primeras edades.

2. La *actividad compartida* (actividad conjunta o actividad compartida) puede ser la *unidad de análisis* en el nivel interpersonal de análisis del desarrollo cognitivo. La actividad conjunta implica una elaboración cognitiva en un contexto compuesto por individualidades cuyas actividades convergen hacia una meta común (p. ej. solucionando un problema juntos) o hacia fines diferentes pero relacionados.

3. En las situaciones de interacción entre iguales la actividad del compañero/a ofrece al niño/a información acerca de las propiedades de los objetos, provocando la reflexión cognitiva del niño/a. Los niños/as son capaces de abstraer las relaciones entre las actividades observadas por los compañeros/as e incorporarlas a su propio proceso de construcción cognitiva. Este proceso implica *resaltar la importancia del "objeto" u "objetos" en las situaciones de interacción*.

4. Los niños/as de 0:0 a 3;0 años, con capacidades comunicativas (lingüísticas) muy limitadas, interactúan de manera *socioafectiva y sociocognitiva*, y transforman sus actividades con relación a la acción e intervención de los otros. Por tanto, se debe *prestar especial atención a los factores socioafectivos y emocionales*, que condicionan, en parte, los resultados cognitivos y el curso mismo de la interacción.

5.Desde una *perspectiva pluridimensional* propugnamos la utilización de una metodología flexible y rigurosa que permita: el estudio de los niños/as en interacción en *ambientes naturales*; el estudio de la *actividad de los niños/as* en situaciones de *construcción espontánea de saberes*; y definir la *estructura y organización de las dinámicas interactivas* que se dan en estas situaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Anguera Argilaga, M.T.: Proceso de categorización, en Anguera Argilaga, M.T. (1991): *Metodología observacional en la investigación psicológica* (Vol I). PPU: Barna. pp. 115-157.
- Azmitia, M. (1988): Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one?. *Child Development*, 59, 87-96.
- Baudonnière, P.M. et Michel, J. (1988): L'imitation entre enfants au cours de la seconde année: changement de cible et/ou changement de fonction? *Psychologie française*, 33, 1/2.
- Bakeman, R. & Adamson, L. (1986): Infant'sconventionalized acts: Gestures and words with mothers and peers. *Infant behavior and development*, 9, 210-223
- Beaudichon, J., Verba, M. & Winnykamen, F. (1988): Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant: Une approche pluridimensionnelle. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 1, 130-141.
- Beilin, H. (1987): Current Trends in Cognitive Development Research: Towards a New Synthesis. En Inhelder et al. *Piaget Today*. Hillsdale, New Jersey: LEA, pp. 37-64.
- Brenner, J., & Mueller, E. (1982): Shared meaning in boy toddlers' peer relations. *Child Development*, 53, 380-391.
- Bronfenbrenner, V. (1979): *The ecology of human development experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Campos, J.J., Campos, R.G. & Barret, K.C. (1989): Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, vol. 25, nº 3, 394-402.
- Carey, S. & Gelman, R. (Eds.) (1991): *The Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Dimant, R. & Bearison, D. (1991): Development of formal reasoning during successive peer interactions. *Developmental Psychology*, 27, 277-284.
- Eckerman, C.O., Davis, C.C. et Didow, Sh. M. (1989): Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer, *Child Development*, 60, 440-453.

- Ellis, S. & Rogoff, B. (1982): The strategies and efficacy of child versus adult teacher. *Child Development*, 53, 730-755.
- Ellis, S. & Rogoff, B. (1986): Problem solving in children management of instruction. In E. Mueller & C. Cooper (Eds.) *Process and outcome in peer relationship*, (pp. 65-92). New York: John Wiley & Sons.
- Flament, F. (1988): D'où procèdent les imitations perceptivo-motrices du bébé?, *Psychologie française*, 33, 1/2.
- Fraysse, J.C. (1992): *Relations entre développement cognitif et compétences interactives*. Available from The University of Provence, Aix en Provence, France.
- Gilly, M. (1980): *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- Gilly, M. (1988): Interactions entre pairs et constructions cognitives: travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique. *European Journal of Psychology of Education*, n° Hors série "Le fonctionnement de l'enfant à l'école: bilans et perspectives psychologiques et didactiques", 127-138.
- Gilly, M. (1989): The psychosocial mechanism of cognitive constructions. Experimental research and teaching perspectives. *International Journal of Educational Research*, 13, 607-621.
- Gilly, M. (1989b): A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions: perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednarz, & C. Garnier (Eds.) *Constructions des savoirs: obstacles et conflits*. Montreal: Agence d'ARC.
- Jackendoff, R. (1983): *Semantics and Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press
- Light, P. & Perret-Clermont, A-N. (1991): Social context effects in learning and testing. In P. Light, S. Sheldon y M. Woodhead (comps.): *Learning to think*. Londres: Routledge-Open University.
- Maissonet, R. & Stambak, M.: Intercambios en una situación de juegos motores en Stambak et al (1984): *Los bebés entre ellos*. Barcelona: Gedisa. Original 1983: *Les bébés entre eux: découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris: PUF.
- Marcos, H. & Verba, M. (1991): Partager un thème dans la seconde année: aspects émotionnels et conventionnels. *Enfance*, Tome 45, 1-2/1991, p. 25 à 38.
- Mayer, S. & Musatti, T. (1988): *Objects and peers in toddlers's world cognitive performance and social behavior from 8 to 27 months*. Rome, Istituto di Psicologia, CNR.
- Mehler, J. (1992): *Nacer sabiendo: introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid: Alianza.

- Mertan, B. & Nadel, J. (1991): La communication entre jeunes enfants en présence et en l'absence de l'adulte. *Enfance*, Tome 45, n° 1-2/1991, p. 7 à 24.
- Mounoud, P. (1992): L'émergence de conduites nouvelles: rapports dialectiques entre systèmes de connaissances. En G. J.P. Savelsbergh (Ed.) *The development of coordination in infancy*. Amsterdam: North Holland.
- Mounoud, P. (1996): Perspective taking and belief attribution. From Piaget's theory to children's theory of mind. *Swiss Journal of Psychology*, 55, (2/3), 93-103.
- Mugny, G. & Doise, W. (1978): Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 101-192.
- Mugny, G., Paolis, P.D. & Carugati, F. (1991): Regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. *Antrophos*, 27, (Monografías temáticas), 20-27.
- Nadel, J. et Baudonnière, P.M. (1980): L'imitation, mode d'échange prépondérant entre pairs au cours de la troisième année, *Enfance*, 1-2, 77-90.
- Pastor, E. & Sastre, S. (1994): Desarrollo de la inteligencia. En Bermejo, V. (Ed.): *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis, pp. 191-213.
- Pastor, E. (1997): Mecanismos del desarrollo cognitivo entre los 2-4 años: Inhibición y Número. *Universitas Tarraconensis*, Vol. XVIII (2/1996), 35-56.
- Perinat, A. (1995): Introducción: El desarrollo de la interacción. En *Substratum*, vol. III. N° 7, 9-14.
- Perret-Clermont, A-N. (1979): *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang. (Traducción española: 1984, Madrid: Aprendizaje Visor).
- Perret-Clermont, A.N. & Nicolet, M. (Eds.) (1988): *Interagir et connaître*. Fribourg, Switzerland: Delval/Cousset.
- Roux, J. P. & Gilly, M. (1993): Social significance of task, routines, and pragmatic schemas in distribution activities. *European Journal of Social Psychology*, 23, 355-371.
- Santolini, A., Danis, A. & Tijus Ch.A. (1996): Une méthode d'analyse des interactions cognitives dans l'environnement proximal du jeune enfant. *Enfance*, n° 3/1996, pp. 331-360.
- Sastre, S. y Pastor, E. (en prensa): Desarrollo cognitivo e interacción asimétrica: notas para su estudio microgenético.
- Sinclair, H. (1987): Symbolism and interpersonal interaction. In *Symbolism and Knowledge* (Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget, N° 8; pp. 155-168). Geneva: Fondation Archives Jean Piaget.
- Spelke, E. (1991): Physical Knowledge in Infancy: Reflections on Piaget's Theory. In S. Carey & R. Gelman (Eds.) *The Epigenesis of Mind: Essays on Biology and Cognition*. 133-170. Hillsdale, NJ: LEA.

- Stambak, M. & Sinclair, H. (1993): Introduction. In M. Stambak & Sinclair, H. (Eds.): *Pretend play among 3 years old*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Tourrette, C. (1991): *D'un bébé à l'autre*. Paris: PUF.
- Tudge, J. & Winterhoff (1993): Vygotsky, Piaget and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development, *Human Development*, 794, 1-19.
- Verba, M. & Stambak, M. & Sinclair, H. (1982): Physical Knowledge and social interaction in children (from 18-24 months of age). In G.E. Forman (Ed.), *Action and thought*, (pp. 267-296). New York: Academic Press.
- Verba, M. & Isambert, A.L. (1987): La costruzione delle conoscenze attraverso gli scambi tra bambini: Ruolo dei "Piu Vecchi" all' interno del gruppo. En A. Bondioli & S. Mantovani (Eds.): *Manuale critico dell'asilo nido*. (pp. 306-323). Milano: Franco Angeli.
- Verba, M. & Winnykamen, F. (1993): Expert-Novice Interactions: Influence of Partner Status, in *European Journal of Psychology of Education*, vol. VII, n° 1, 61-71.
- Verba, M. & Musatti, T. (1989): Minor Phenomena and Major Processes of Interaction with Objects and Peers in Day Care Centres. *European Journal of Psychology of Education*, vol IV, n° 2, 215-227.
- Verba, M. (1993): Cooperative Formats in Pretend Play Among Young Children. *Cognition and Instruction*, 11(3&4), 265-280.
- Verba, M. & Winnykamen, F. (1993): Expert-Novice Interactions: Influence of Partner Status. *European Journal of Psychology of Education*.
- Verba, M. (1994): The Beginnings of Collaboration in Peer Interaction. *Human Development*, 37, 125-139.
- Verba, M. (1997): *Interacció i desenvolupament cognitiu*. Seminario celebrado en la URV (Tarragona), 16-1-97.
- Wallon, H. (1949): *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Wynn, K. (1992): Addition and subtraction by humans infants, *Nature*, 1992, 358, pp. 749-750.

LIBROS RECIBIDOS

Quiles del Castillo M. N., Morera M. D., Rodríguez R. (1998)
Psicología Social: procesos interpersonales. Pirámide, Madrid.

Méndez X. (1998) El niño que no sonríe. Pirámide, Madrid.

González R. (1998) Psicopatología del niño y del adolescente. Pirámide, Madrid.

González-Pineda J. A., Núñez J. C. (1998). Dificultades del aprendizaje escolar. Pirámide, Madrid.

Trianes M. V., Gallardo J. A. (1998). Psicología de la Educación y del Desarrollo. Pirámide, Madrid.

Gil F., Aleover de la Hera C. M. (1998) Introducción a la Psicología de los grupos. Pirámide, Madrid.

Pérez F. J., Manzano V. (1998) Problemas resueltos de análisis de datos. Pirámide, Madrid.

Pérez F. J., Manzano V. (1998). Análisis de datos en Psicología. Pirámide, Madrid.

Peralbo M., Gómez-Durán B., Santorum R., García M. (1998) . Desarrollo del lenguaje y cognición. Pirámide, Madrid.

Pont T. (1998). Breves encuentros con delincuentes. Herder, Barcelona.

Revista de Psicología
Universitas Tarraconensis
Vol. XX (2/1998)

ACTITUDES EN JÓVENES HACIA LA SEGURIDAD VIAL; ALGUNOS ASPECTOS PSICOSOCIALES.

Alicia Orellana Blánquez
Jordi Tous i Pallarés
Joan Boada i Grau
Llanos Tendero Rius
Departamento de Psicología
Universitat Rovira i Virgili

RESUMEN

El presente trabajo analiza los resultados obtenidos en la administración de un cuestionario piloto, sobre aspectos de la psicología social aplicada a la seguridad vial. Aceptación de la norma y obediencia, velocidad social, percepción del riesgo, "locus" de control y facilitación social. El cuestionario se aplicó a 93 sujetos (47 varones y 46 mujeres) estudiantes de Formación Profesional de la provincia de Tarragona. Un análisis cualitativo de los resultados, nos permite establecer un perfil sociodemográfico, un perfil de siniestralidad y la frecuencia de comportamientos infractores con respecto a la ley de seguridad vial y la velocidad.

Palabras clave: Seguridad vial, actitudes, facilitación social, velocidad social, locus de control.

ABSTRACT

The study analyses the results obtained from a pilot questionnaire about some aspects of Traffic Safety Applied Social Psychology; norm acceptance and obedience, social speed, speed in relation to risk perception,

locus of control and social facilitation. The sample consisted of 93 secondary school students (47 males and 46 females) from Tarragona (Spain). A qualitative analysis of the results, allows us to establish a sociodemographic profile about traffic accidents and frequency of infractor behavior in relation to Traffic Safety Law and speed.

Keywords: Traffic safety, attitude, social facilitation, social speed, locus of control.

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente estudio es relizar un análisis cualitativo sobre aspectos de la psicología social aplicada a la seguridad vial, en una muestra de jóvenes, conductores habituales de ciclomotor, motocicleta y turismos.

Nuestros objetivos consisten en realizar una descripción sociodemográfica y establecer un perfil del conductor joven en cuanto a siniestralidad y nivel de infracción, conocer a nivel descriptivo la actuación del joven ante la norma y en particular ante la limitación de velocidad, así como descubrir las actitudes frente a la norma de tráfico, y frente a la velocidad, también describir la ubicación del control y el papel de la facilitación social en la conducción.

Los cuestionarios que con mayor frecuencia aparecen en los medios de difusión son los de empresas aseguradoras. Dentro del campo de la psicología social encontramos encuestas de la Dirección General Tráfico, como la encuesta de "qué piensa usted sobre el tráfico", Nunes (1985); en cuanto a medición de actitudes, Carbonell y otros (1990), desarrollaron un cuestionario de actitudes ante las infracciones de la seguridad vial dirigido a jóvenes y adultos. Prieto et al. (1993) construyeron una escala de actitudes hacia las normas de comportamiento vial dirigida a alumnos de E.G.B. Desde la psicología de la personalidad, encontramos escalas como la de Fernández Seara, (1989) que pretenden únicamente diferenciar entre conductores aptos y no aptos.

Nuestro cuestionario se ha construido, con un gran número de ítems, para conocer aquellas variables más relevantes para una posterior construcción de una escala de actitudes.

Nuestro instrumento pretende medir la actitud de este grupo de jóvenes hacia la velocidad entendida como norma. El límite de velocidad es la norma que más cuesta cumplir (55%) en una muestra de 53 conductores noveles de Madrid, González (1994).

Fischer define norma como una "regla explícita o implícita, que impone de forma más o menos pregnante un modo organizado de conducta social; se presenta como un conjunto de valores, ampliamente dominante y seguido en una determinada sociedad; solicita una adhesión e implica sanciones, dentro de un campo de interacciones complejas". Sin embargo, las normas evolucionan y algunas dejan de usarse y dejan de ser compartidas por la mayoría, Fischer (1990). La limitación de velocidad es una norma explícita, aunque implícitamente la velocidad, que en realidad se adopta, no es aquella que impone el límite legal, sino que es fruto de la imitación o contagio, y de valores de la sociedad como la velocidad social (Tsujimura citado en Barjonet, 1991). Así la limitación de velocidad en lo que Fernández-Dols denomina "norma perversa" normas universalmente incumplidas pero que pueden dar lugar a sanciones, Fernández-Dols y Oceja (1994). El cuestionario evalúa el porcentaje de infracción de la norma de velocidad, las conductas más frecuentes que serían reflejo de lo que llamamos velocidad social; la conducta ante un paso de peatones; el "vuelo del automóvil", Barjonet (1991); acelerar ante un semáforo en ámbar, conducta ante un vehículo que circula lento.

La diferenciación entre cumplimiento de la norma y aceptación de la norma, Kiesler y Kiesler (1969) es importante puesto que cuando se pregunta el motivo de obediencia a la norma, la persona que hace un mero cumplimiento responderá que cumple por temor a la multa, y no por respeto a la norma a los demás, o por entender que la norma está diseñada para nuestra seguridad.

Para estudiar la velocidad en relación al riesgo, analizamos el proceso; al conducir identificamos el origen de cualquier riesgo, el nivel de riesgo asociado a él y evitar positivamente el nivel de riesgo que percibimos, Montoro, Soler y Tortosa (1987). Hemos evaluado en el presente cuestionario si la velocidad es percibida como origen del riesgo, es decir, cómo se asocia el riesgo a la velocidad; si los jóvenes creen que con la velocidad aumenta el riesgo o si creen que sólo la velocidad muy alta implica riesgo.

Hay que distinguir entre percibir una situación como más o menos arriesgada y la preferencia por un nivel más alto o más bajo de riesgo, Tortosa, Bañuls y Pastor (1992). Intentamos evaluar cualitativamente si hay o no, conocimiento del riesgo que supone la velocidad y si, a pesar de tener

conocimiento del riesgo, se prefiere la velocidad en relación a sentimientos de ansiedad, de agresividad o de placer. Para los retractoros de que existan los límites de velocidad la velocidad se convierte en una búsqueda de placer y prestigio social, Barjonet (1991).

El sesgo optimista, puede afectar a la percepción de vulnerabilidad al riesgo. La sobreestimación de las casualidades en el tráfico, puede dar lugar al sesgo optimista en que los demás son peores y tienen menos suerte que nosotros, y en consecuencia asumir conductas de mayor riesgo, (Lee, Prabhakar, Job , 1996). En relación a la ubicación del control, Rotter (1973), podríamos extrapolarlo al contexto de la conducta en conducción, es decir, las personas que ubican el control en el exterior llevará a la postura de que el accidente de tráfico ocurre por factores casuales, azarosos y que poco se puede hacer para evitarlos, culpará siempre a la infraestructura o al vehículo al establecer la causalidad del accidente, mientras que una persona que ubique el control en ella misma, se verá responsable de su conducción y se verá capacitado para disminuir el riesgo en la conducción.

De acuerdo con la teoría de la facilitación social, Zajonc (1965), nos cuestionamos si la presencia de otros conductores dentro del vehículo influirá en la infracción de la norma y si, afectará en términos de densidad de tráfico. La presencia de otros conductores causa un incremento en la frecuencia de las infracciones de tráfico, según Yinar, Levian (1995).

MÉTODO

Se elabora un cuestionario a partir de información recogida a través de entrevistas no directivas en grupo en el instituto de Secundaria "Josep M° Fàbregas" de Valls.

Los ítems referentes a la siniestralidad, y el número de infracciones que han conllevado sanción se han tomado de un trabajo de investigación de la Dirección General de Tráfico, González,(1994).

El resto de ítems se ha recopilado de lo publicado sobre el tema o de conceptos de la psicología social básica. Las cuestiones se presentaban con 2 y 3 alternativas de respuesta.

Sujetos

Muestra de 93 jóvenes, todos ellos conductores que tuvieran licencia de ciclomotor o carnet tipo A1, B1, de los cuales 47 eran varones y 46 mujeres. La muestra la componen estudiantes de Formación Profesional de 2 institutos, uno de Valls y uno de Tarragona.

Instrumentos

Para el control de la variable personalidad se utiliza el cuestionario EPQ-A, Eysenck y Eysenck (1982).

Se utiliza el cuestionario de actitudes que presentamos en el estudio.

Procedimiento

Para la elaboración del cuestionario se entrevista a grupos pequeños de estudiantes de secundaria, se aplican las pruebas de personalidad y el cuestionario de actitudes. Posteriormente se realiza un análisis de frecuencias con el paquete estadístico SPSS-PC (Ver 4.0).

RESULTADOS

El perfil sociodemográfico de los jóvenes entre 15 y 26 años, define que son estudiantes como ocupación principal 91,4%, la mayoría no tienen ingresos (59,1%), o en todo caso, un 17%, tienen ingresos mínimos (menos de 45.000 pesetas); la mayoría son solteros (96,8%), y habitan en núcleos de población de menos de 150.000 habitantes.

Un 52,7% de la muestra tiene el carnet de tipo B1, un 35,5% tiene licencia de ciclomotor (49 cc) y un 11,8% conduce motocicletas de cilindrada inferior a 75 cc. El 67,7% tienen menos de dos años de experiencia en la conducción de turismos. La muestra la componen mayoritariamente conductores noveles con el carnet B1, el 77,4% tiene menos de 20.000 km recorridos. El uso del vehículo es diario en un 62,2%, el 27,5% usa el vehículo semanalmente y el 9,9% una vez al mes. El tipo de trayecto que realizan es urbano o trayectos interurbanos cortos.

En referencia a la siniestralidad el perfil de la muestra es el siguiente: un 33,3% ha tenido entre uno y tres golpes o roces, un 6,5% más de tres y un 60,2% no ha nada. En accidentes, encontramos que el 35,5% han tenido algún accidente leve mientras que sólo un 4,3% ha tenido uno o más

accidentes graves. Un 31,8% ha tenido algún tipo de accidente con ciclomotor o motocicleta.

Respecto al nivel de infracciones, el 87% no ha sido sancionado nunca. Del 13% que ha sido sancionado un 6% lo fue con motocicleta o ciclomotor. Los sujetos sancionados consideran que las infracciones han sido leves (100%).

El grupo de variables relacionadas con velocidad dan los siguientes resultados: cuando se les pregunta a los jóvenes cual es la norma que más infringen un 31,9% afirma que es el límite de velocidad. El motivo es, según un 44,6%, por prisas, frente a un 28,3% , que es por disfrutar. Asimismo, al preguntar si la velocidad es una manifestación de agresividad, de ansiedad o de placer, un 36,7% contesta que la velocidad es placer, un 30% agresividad y el 33,3% ansiedad.

Respecto al valor "velocidad social":

* Conducta ante un paso de peatones, responden:

- Sigo aunque el peatón tenga que correr (2.2%)
- Sigo y hago esperar al peatón (15.4%)
- Paro (82.4%)

* Vuelo del automóvil (arrancar momentos antes de que el semáforo se ponga en verde)

- 69,2% dice arrancar sólo en verde
- 29.7 arranca momentos antes de que el semáforo cambie a verde.

* Acclerar cuando el semáforo cambia a ámbar

- 70,6% acelera al cambiar a ámbar (simepre 56,6% y alguna vez 29.3%)
- Sólo un 14% no acelera al cambiar a ámbar

* Conducta al encontrar a "un lento" en la carretera.

- El 79,1 % mantiene una conducta correcta
- El 15,4% adelanta de forma incorrecta.
- El 5.5% emite ráfagas para que el vehiculo precedente acelere.

El motivo de obediencia a la norma es en un 62,5% por propia seguridad, un 19,3% lo hace por aceptación de la norma en respeto a las demás, mientras que un 18,2% lo hace por puro cumplimiento, o sea, por temor a la multa.

En cuanto a la velocidad en relación al riesgo, vemos que efectivamente la velocidad si que es percibida como causa de accidente. El 51,6% piensa que es una de las primeras causas de accidente, sin embargo, un 40,2% mantiene la idea de que únicamente supone riesgo cuando es exagerada o inadecuada, mientras que un 2,2% piensa que la velocidad no supone riesgo. La mayoría (68,5%) contesta que el riesgo aumenta proporcionalmente a la velocidad, mientras que un 28,3% piensa que es solo a velocidades muy altas cuando se convierte en riesgo. Una vez evaluado el riesgo que supone la velocidad, un 37,5% declara haber conducido por encima del margen de lo que considera seguro.

En relación a la ubicación del control, el 64% mantiene una ubicación interna, contestando que el conductor es el que mejor puede evitar el accidente. El 32,6% ubica el control en el exterior y considera que los accidentes se producen por la casualidad o el destino.

El tema de la facilitación social de una conducta adecuada en la conducción se refleja en el cuestionario de forma que el 60% infringe la normativa cuando hay escasa o nula densidad de tráfico y solo el 5% lo hace con densidad media o alta. La presencia de otros en la vía facilita el cumplimiento de la norma. Una clara mayoría (78,1%) infringe la normativa cuando viaja solo.

La variable de personalidad se utiliza como control. Se evalúa a los sujetos en las dimensiones extroversión, Neuroticismo, Psicoticismo, y Sinceridad, Eysenck (1982). Las puntuaciones de los sujetos se distribuyen de forma normal en estas cuatro variables.

DISCUSIÓN

El porcentaje de conductores que infringen el límite de velocidad, estaría distorsionado por el alto número (35%) de jóvenes que conduce ciclomotor.

La motivación principal que estos jóvenes asocian a la velocidad es el placer, que produce, pero nos encontramos con la dificultad de definir operativamente el concepto de placer (Barjonet 1991). Parece ser que la velocidad actúa como gratificador inmediato sin que se evalúen posibles

consecuencias negativas (ver resultados pág 4)

Observamos porcentajes destacables de conductas que relacionan el valor "velocidad social", un 17,6% no respeta el paso de peatones, un 29,7% arranca antes de la señal verde, y el fenómeno de acelerar ante el semáforo en ámbar ha convertido la norma de frenar al cambio a ámbar en una norma universalmente incumplida.

En el tema de la facilitación social, nuestros resultados son contradictorios al estudio de Yinar y Levian (1995), pues concluyeron que la presencia de otros conductores aumentaba el número de infracciones. Los resultados de nuestro cuestionario apuntan a que el proceso de facilitación social se da como facilitador de la conducta normativa.

La obediencia se consigue (18,2%) por temor a la multa reflejando un mero cumplimiento de la normativa, sin que haya en este porcentaje de jóvenes una interiorización real de la norma.

La velocidad se asocia a una de las causas más importantes de accidente, por tanto no es la falta de información la que lleva al colectivo joven a la infracción de la limitación.

Pretendemos la construcción de un cuestionario cuantitativo, como una escala tipo Likert, para medir actitudes hacia la norma y hacia la velocidad, y comprobar las posibles diferencias de género en dichas actitudes.

BIBLIOGRAFÍA

- Barjonet (1991), Algunas cuestiones sobre la velocidad desde el punto de vista de la Psicología y la seguridad vial, *Papeles del psicólogo*, (49): 55-60.
- Carbonell, E.J.; Soler, J. y Rothengatter T. (1990), Actitudes ante las infracciones de tráfico. *Actas del II Congreso oficial de Psicología*. Comunicaciones área 8: Psicología y Seguridad Vial 97-103.
- Eysenck H.J. y Eysenck S.B.G. (1982) Cuestionario Eysenck de Personalidad EPQ-A Ed. TEA. Madrid
- Fernández Dols . J.M. y Oceja L.V. (1994) Efectos cotidianos de las normas perversas en la tolerancia a la corrupción *Revista de Psicología social* (9) 1, 3-12.
- Fernández Seara (1989) Escala de personalidad situacional para conductores Ed.TEA, Madrid.

- Fischer G.N. (1990) *Psicología social conceptos fundamentales* Madrid
- González, T. G. (1994) Primeros pasos al volante *Tráfico*, (103): 39-41.
- González, Sánchez, Menéndez, Rodríguez y Serra (1995) Informe sobre el Seminario Internacional sobre el joven conductor y el entorno social. *Tráfico*, año XI, Noviembre 1995 pp 10-13.
- Kiesler, C.A. & Kiesler, S.B. (1969) *Conformity* Reading, Mass. Addison-Wesley
- Lee, S.H.V.; PRABHAKAR, T. and Job, R.F.S. Abstracts University of Sydney, Sydney Australia Actas del Congress of Applied Psychology.
- Nunes, L.M. (1985) Qué piensa usted sobre el tráfico. *Tráfico*. Diciembre
- Montoro, Soler y Tortosa (1984) *Psicología y tráfico* Ed. Nau. Valencia
- Prieto et al. (1993) Construcción y validación de una escala de actitudes hacia las normas de comportamiento vial dirigida a alumnos de E.G.B. *Anuario de Psicología*, 58 69-81.
- Tortosa, Bañuls y Pastor Diferencias individuales y riesgo en la conducción. Historia de un reto todavía no resuelto *Universitas Tarraconensis*: 1992, 14 (1); 163-184.
- Rotter, J. (1973) Internal-External locus of control scale. In J.P. Shaver (eds.) *Measures of social psychological attitudes*. Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Zajonc, R.B. (1965) *Social Facilitation Science*, 149 pp 269 274.
- Yinon, Y. Levian E. (1995) Presence of other drivers as a Determinant of Traffic Violations *The Journal of Social Psychology*, 1995 135 (3) 299-304.

LIBROS RECIBIDOS

Vatina, M. D. y Blanco, M. J. (1998) I Jornadas de Psicología del pensamiento.

Universidad de Santiago de Compostela.

Love, R. J. y Webb, W. G. (1998) Neurología para los especialistas del habla.

Panamericana, Madrid.

Revista de Psicología
Universitas Tarraconensis
Vol. XX (2/1998)

EL RECHAZO ENTRE IGUALES: UNA REVISIÓN DE LOS MODELOS EXPLICATIVOS

Lidón Villanueva Badenes
Rosa Ana Clemente Estevan
Fco. José García Bacete
e-mail: clemente@psi.uji.es
Dpto. de P. Evolutiva y de la Educación,
Social y Metodología.
Universidad Jaume I

RESUMEN

En este trabajo se presentan los principales modelos teóricos que intentan explicar y guiar la intervención en el problema del rechazo entre iguales. Se analiza la evolución desde el modelo tradicional basado en la teoría de procesamiento de la información social, que acentúa el déficit individual del sujeto rechazado (Dodge y Feldman, 1990), hasta el modelo de contribución del grupo al rechazo entre iguales, perspectiva más innovadora que intenta incluir al grupo de iguales y a los procesos que tienen lugar en una estructura social. Finalmente, se ofrece la propuesta integradora formulada por Coie (1990), en la cual los déficits individuales del sujeto aparecen principalmente como desencadenantes del proceso de rechazo, mientras que los procesos grupales ejercen un papel de agentes consolidadores del proceso.

Palabras claves: Rechazo entre iguales, modelo del déficit individual del sujeto rechazado, procesamiento de la información social, modelo de la contribución del grupo de iguales.

ABSTRACT

In this study, we analysed the main theoretical models that researchers get to explain peer rejection, and design their intervention programmes. We put forward the evolution from the now classical model based on the social information processing, which puts his main emphasis on the individual

deficit (Dodge and Feldman, 1990), to the new model of peer group processes that make their contribution to peer rejection. Finally, Coie's (1990) theoretical proposal, integrating the two previous models, is exposed. In this proposal, individual deficits of the peer rejected child are thought to be on the origins of the problem, and group processes are thought to perpetuate this emerging sociometric status.

Key words: Peer rejection, individual deficit model, social information processing, peer group contribution model.

Introducción y planteamiento del problema

Para la mayoría de los niños, las funciones socializadoras de los grupos de iguales se desarrollan de forma positiva, sin embargo para un grupo determinado de niños, estas experiencias se convierten en un cúmulo de problemas y en una fuente permanente de estrés. Esto es lo que constituye el *rechazo entre iguales*: la existencia de malas relaciones entre iguales, con lo cual éstos dejan de cumplir su importante función socializadora (Díaz-Aguado, 1996). Este grupo de niños rechazados por sus iguales se define sociométricamente como aquellos niños que generalmente no tienen amigos y resultan aversivos y antipáticos para el resto de compañeros, expresándose empíricamente en un bajo estatus sociométrico: alto porcentaje de rechazos que reciben de sus iguales, y ausencia de elecciones (García, Musitu y García, 1990). En conclusión, son niños que se encuentran excluidos del grupo, y que poseen serias dificultades para ganar la aceptación y la amistad del grupo de iguales (Asher, 1990).

Pero, ¿cómo puede un niño llegar al estatus de rechazado?, ¿qué variables influyen en este proceso? El campo de investigación del rechazo tiene una corta trayectoria hasta el momento. Precisamente este hecho es el que ha impulsado la búsqueda constante de un marco teórico de trabajo en el que moverse. En los últimos diez años, han aparecido numerosos trabajos que exploran los correlatos individuales de tipo conductual y socio-cognitivo asociados al estatus entre los iguales (Asher, 1990; Dodge y Feldman, 1990; Parkhurst y Asher, 1992). Otra vertiente de trabajos se apoya en la percepción que el grupo de iguales tiene de la conducta de los demás, en las reputaciones y los sesgos del grupo que rechaza al sujeto, el cual, aunque cambie su conducta, difícilmente podrá cambiar la reputación de rechazado que posee en el grupo (Hymel, Wagner y Butler, 1990; Rogosch y Newcomb, 1989).

Como puede comprobarse estos modelos que se describen a continuación se mueven principalmente en el campo del procesamiento de la información social, buscando el equilibrio entre enfoques individualistas (déficit personal del sujeto rechazado) y enfoques grupales (contribución del grupo de iguales), aunque no obstante, todavía harían falta mayores esfuerzos teóricos que incluyeran variables no meramente cognitivas, sino también variables de matiz socio- emocional.

Desarrollo del tema

a) Modelo del déficit individual en el procesamiento de la información

Este modelo explicativo del rechazo entre los iguales ha constituido el enfoque dominante en el estudio de este fenómeno. Su supuesto fundamental es muy sencillo: las deficiencias en el funcionamiento social de los niños rechazados son la causa principal de las dificultades que experimentan (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Se diría que los niños rechazados se convierten en los "arquitectos de sus propias dificultades" (Ladd, 1985). Este enfoque ha centrado su énfasis por lo tanto, en las diferencias conductuales y socio-cognitivas que distinguen a niños populares de niños impopulares (Hymel y Rubin, 1985). Una derivación propia de este enfoque ha sido la aparición de programas de intervención con el objetivo de mejorar las habilidades sociales de los niños rechazados, especialmente en niños pequeños, pero los resultados han sido muy diversos (Ladd y Mize, 1983).

El proceso por el cual el sujeto alcanza el estatus sociométrico de rechazado sería el siguiente: el sujeto presenta una serie de deficiencias en el procesamiento de la información social. Estas deficiencias le provocan dificultades para relacionarse competentemente con los iguales. Y a raíz de estas malas relaciones, el grupo de iguales comienza a percibir negativamente al sujeto. Sin embargo, Dodge y Feldman (1990) plantean el hecho de que este proceso no resulta tan simple, sino que deben tenerse en cuenta una serie de aspectos más complejos.

En primer lugar, afirman que el funcionamiento socio-cognitivo del niño no es un proceso global, ya que está formado por una serie de fases concretas e independientes que es necesario especificar y que se tratan más adelante, como por ejemplo, la codificación e interpretación de los acontecimientos sociales, la generación y evaluación de respuestas, etc.

En segundo lugar, el funcionamiento socio-cognitivo debe situarse en situaciones y circunstancias concretas, ya que se ha comprobado que las diferencias más importantes en cognición social ocurren en situaciones específicas evolutivamente relevantes para un grupo en un período concreto. Es decir, los niños rechazados no se comportan de forma inadecuada en todas las situaciones, sino que la cualidad de sus cogniciones varía a lo largo de las situaciones sociales. Dodge, McClaskey y Feldman (1985) comprobaron cómo difería la actuación de rechazados y no rechazados en seis situaciones concretas: entrada en el grupo de compañeros, reacción a las provocaciones, reacción ante el fracaso, reacción al éxito, expectativas sociales y expectativas del profesor.

En tercer y último lugar, debe tenerse en cuenta el papel que el género y la edad del niño desempeñan en la comprensión de los patrones de cognición social. Si existen diferencias conductuales reconocidas entre chicos y chicas (French, 1988, 1990; Crick y Grotpeter, 1995), es de suponer que también existan diversas percepciones y patrones de actuación social entre ambos grupos. Asimismo, también deben reconocerse las tendencias de edad en el comportamiento social del niño.

Por todo esto, Dodge y Feldman (1990) plantean una reformulación del modelo del déficit individual, cuya novedad reside en la consideración e integración de los aspectos o elementos citados anteriormente (ver figura nº I). Su planteamiento es el siguiente: los niños que procesan información de forma inadecuada en importantes situaciones sociales (cruciales según su edad y su género), se comportarán de forma ineficaz, y se convertirán en sujetos rechazados en ese grupo de iguales.

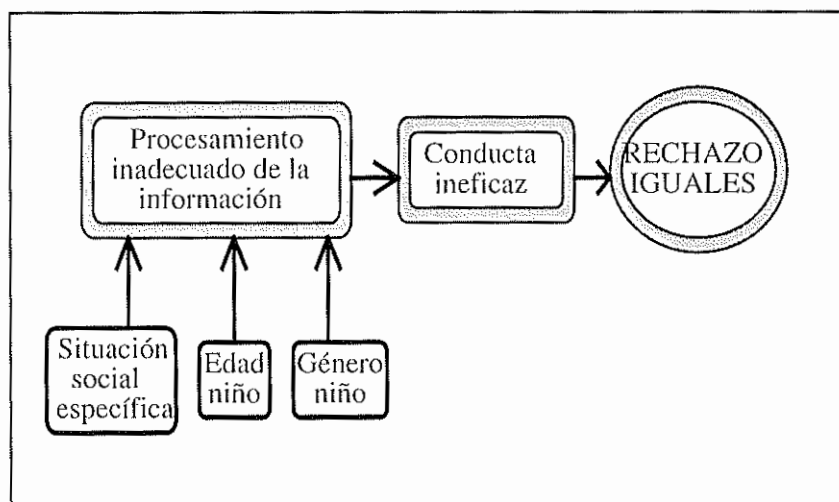


Figura I: Modelo del déficit individual reformulado por Dodge y Feldman (1990)

En esta relación entre la cognición social y el estatus sociométrico, puede comprobarse cómo la conducta o los correlatos conductuales juegan un papel mediador. Dentro de este marco teórico predominante, se han desarrollado diversos modelos que explican cómo los niños procesan la información social, y su relación con la conducta. Este intento de modelo tiene que ver con la idea anterior de Dodge y Feldman (1990) de considerar el procesamiento inadecuado de la información como un proceso no global, sino formado por diversos fenómenos complejos, los cuales se especifican a continuación. Según el modelo, los primeros pasos consistirían en la percepción, codificación e interpretación de estímulos sociales (fase 1). Una vez interpretados estos estímulos, el siguiente paso sería el de generar una o más respuestas conductuales ante el estímulo social (fase 2). Las fases finales comprenderían la evaluación y selección de una respuesta óptima (fase 3), y la puesta en marcha de esa respuesta, la actuación en sí (fase 4).

Si realizamos un recorrido por las distintas fases del modelo, encontraremos que las numerosas diferencias entre sujetos rechazados y no rechazados a nivel de procesamiento de la información se van haciendo cada vez más explícitas, siguiendo la línea del modelo del déficit individual.

1) Comenzando por la *fase de interpretación de pistas sociales*, pueden analizarse tres características de este proceso: la precisión, los sesgos atribucionales y el estilo atribucional.

En lo que respecta a la precisión, parece ser que los niños rechazados son menos precisos en la interpretación de pistas sociales que los niños no rechazados, y a la vez poseen menor habilidad de reflexión sobre estas pistas (Pellegrini, 1985; Goldman, Corsini y deUrioste, 1980). Continuando con los sesgos atribucionales, también se observan diferencias entre los sujetos según su estatus sociométrico. Los sujetos rechazados, especialmente los rechazados agresivos, atribuyen intentos hostiles de los iguales más fácilmente que los sujetos no rechazados, ante situaciones ambiguas. Por último, el estilo atribucional de uno y otro grupo sociométrico también varía, principalmente en la atribución que realizan del fracaso y del éxito social, lo cual incidirá directamente en la conducta y por tanto en el logro de un estatus sociométrico concreto. Ames, Ames y Garrison (1977) encontraron que los niños populares tienden a atribuir el éxito a causas internas y el fracaso a causas externas a ellos, con mayor probabilidad que los impopulares, lo cual constituía un patrón claramente adaptativo. Otra forma de estudiar el estilo atribucional ha consistido en pedir a los niños que describan libremente a sus iguales, encontrándose que no existen diferencias en los contenidos o categorías que los niños rechazados y no rechazados utilizan (agresión, liderazgo, etc.), sino que las diferencias se sitúan en el aspecto formal de las categorías. Los niños populares realizan descripciones de tipo inferencial (menos puntuales y concretas) y más abstractas, y las presentan más organizadas (Campbell y Yarrow, 1961; citados por Dodge y Feldman, 1990).

2) En la *fase de generación de posibles respuestas conductuales*, se analizan los siguientes aspectos: la cantidad y la calidad de las respuestas generadas por los niños rechazados. Parece ser que estos niños, cuando se les presentan historietas, generan una menor cantidad de respuestas elicítadas ante éstas, en comparación con sus compañeros no rechazados. Además, las respuestas de los niños rechazados son más vagas e inadecuadas socialmente (pedir ayuda a una figura de autoridad con frecuencia), más inmaduras y menos asertivas, más agresivas y más extrañas o fuera de lo común (Asarnow y Callan, 1985).

3) En la *fase de evaluación de la respuesta*, existe acuerdo en el hecho de que los sujetos rechazados son menos precisos y realistas a la hora de evaluar las consecuencias de su conducta, que los niños no rechazados; en particular se ha comprobado esta tendencia cuando los sujetos rechazados evalúan sus propias respuestas agresivas.

4) Por último, en la *fase de actuación* se requieren habilidades de ejecución, motoras y verbales. En esta fase los resultados siguen la misma línea descrita anteriormente; en las situaciones sociales, los niños de bajo estatus sociométrico muestran una actuación más pobre, con mayor grado de ansiedad que los demás grupos sociométricos (Mouton, Bell y Blake, 1956; citados por Dodge y Feldman, 1990). No obstante, también parece existir un componente de especificidad situacional. Dodge, Coie y Brakke (1982) afirman que los niños rechazados no se comportan de forma inadecuada en todas las situaciones sociales. Por ejemplo, los rechazados agresivos presentan una actuación más incompetente ante el fracaso social y las situaciones de provocación, pero en menor medida ante las situaciones de entrada en un grupo nuevo o en la reacción ante el éxito (Dodge, McClaskey y Feldman, 1985). Emiten un mayor número de enunciados declarativos apropiados a la tarea, en las actividades regladas que en otro tipo de tareas (Clemente y Díaz, 1992) y muestran mayor número de conductas prosociales en la interacción en clase que en el recreo (Dodge, Coie y Brakke, 1982).

b) Modelo de la contribución del grupo de iguales al rechazo

Este modelo surge como respuesta a las limitaciones del enfoque del déficit individual en el procesamiento de la información. Las intervenciones basadas en este modelo del déficit han producido resultados contradictorios. Por un lado, algunos de los estudios informan sobre una mejora conductual y de estatus a partir del entrenamiento del grupo de rechazados (Ladd, 1981). Por otra parte, también se habla de mejora del estatus sociométrico sin observar cambios conductuales de ningún tipo; y a la inversa, también aparecen mejoras conductuales sin la presencia de cambios de estatus sociométrico (Whitehall, Hersen y Bellack, 1980). Estos resultados hacen suponer que no se están teniendo en cuenta todas las variables que influyen en el rechazo entre iguales.

El modelo del déficit individual limita el estudio del rechazo, al presentar la falta de habilidades socio-cognitivas como la principal causa de este fenómeno, responsabilizando de esta forma al niño y maximizando las diferencias entre sujetos rechazados y no rechazados. Sin lugar a dudas, deben tenerse en cuenta muchas más variables, sobre todo las centradas en el grupo de iguales que rodea al niño. Desde este enfoque, Hymel, Wagner y Butler (1990) abogan por un modelo que integre los siguientes elementos: a) el procesamiento inadecuado de la información por parte del niño rechazado; b) características no conductuales, como el nombre, la apariencia física; y c) procesos grupales, como por ejemplo los sesgos y los estereotipos. No obstante, el elemento central en esta formulación son los procesos grupales, ya que los iguales parecen ser muy resistentes a la idea de cambiar sus

creencias ya establecidas, a pesar de que la conducta del sujeto rechazado mejore significativamente. Este enfoque tendría como aplicación inmediata una conceptualización diferente de la intervención en el rechazo. No sólo se tendría en cuenta el nivel de funcionamiento del sujeto rechazado, sino que también se cuidaría la responsividad del grupo ante éste.

En este modelo, el grupo de iguales es como un sistema social en el que se mantiene el estatus social a través de las respuestas sesgadas del grupo (ver figura nº II). Para la mayoría de los niños, el bajo estatus sociométrico puede surgir a partir de unas habilidades sociales pobres o a partir de una conducta inapropiada (1). Sin embargo, una vez establecido el estatus o reputación (2), éste determinará la forma en que los iguales responden ante el niño, ya que estos, así como los adultos, tienden a mantener las percepciones congruentes con la reputación (3). En este sentido, Yarrow y Campbell, en 1963 (citados por Hymel, Wagner y Butler, 1990), encontraron que era más probable que la conducta de un niño se volviera coherente con su reputación, que su reputación cambiara para hacerse coherente con su conducta.

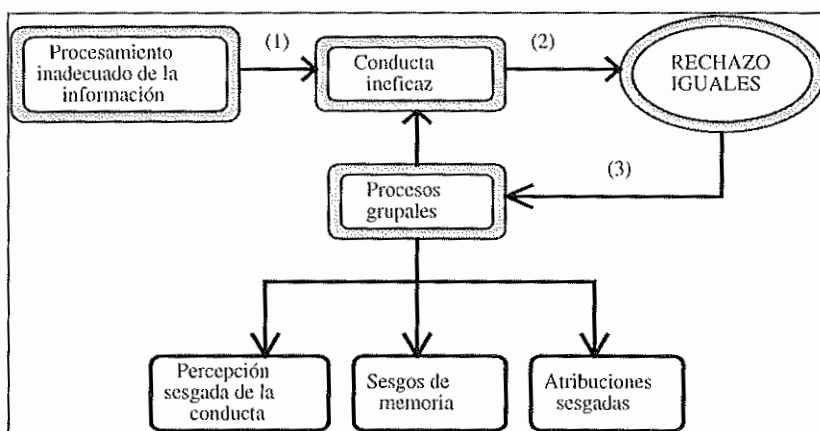


Figura II: Propuesta del modelo de contribución del grupo de iguales, de Hymel et al., (1990).

Estas percepciones sesgadas del grupo son difíciles de cambiar, manifestándose de diversas formas según los anteriores autores. Puede existir un sesgo en la evaluación de la conducta del otro, en el recuerdo de ciertas características del otro (congruentes con su reputación), y en la atribución que se hace de su conducta.

En primer lugar, los sesgos grupales se manifiestan a través de una percepción sesgada de la conducta. Por ejemplo, se ha comprobado el poder de las primeras impresiones sobre un sujeto en la evaluación de información presentada posteriormente. También se ha comprobado la existencia de ciertos "delimitadores grupales" que propician la percepción sesgada o los estereotipos, como por ejemplo, el género, la raza, la clase social, las discapacidades físicas y el atractivo físico. Resulta interesante comprobar cómo algunas de estas características aparecen como correlatos de la aceptación entre iguales (Hartup, 1983), con lo cual se hace explícita la relación entre sesgos o estereotipos grupales y el rechazo entre los iguales.

En segundo lugar, también puede manifestarse a través de sesgos de memoria, es decir, con un recuerdo selectivo de la información congruente con las expectativas formadas. La mayoría de los estudios en este campo están basados en la idea de que la gente utiliza esquemas conceptuales para organizar, estructurar y almacenar información (Barlett, 1932; citado por Hymel, Wagner y Butler, 1990). Estos esquemas conceptuales influyen en la memoria en las diferentes etapas del proceso, facilitando la codificación, la recuperación, y la reconstrucción ante ausencia de recuerdo, de la información congruente con el esquema conceptual. Por tanto, está comprobado tanto en niños como en adultos, la tendencia a recordar de forma más precisa los atributos congruentes con el esquema previo. Estas tendencias trabajan a favor del mantenimiento de la reputación, ya que todas las características y conductas coherentes con la reputación se recuerdan mejor, reforzando al mismo tiempo esa reputación.

Las percepciones sesgadas también pueden tomar la forma de interpretaciones atribucionales sesgadas. Existen pocos estudios que examinen específicamente los sesgos atribucionales en niños, aunque los existentes apoyan los resultados encontrados también en los adultos. En general, ambos interpretan las causas de la conducta en función de creencias previas o actitudes hacia el personaje concreto. Por ejemplo, Regan, Straus y Fazio (1974) encontraron que los adultos perciben el éxito y las conductas prosociales como un aspecto causado internamente en los personajes que les eran simpáticos y causado externamente en los personajes que no les eran simpáticos. En general, los estudios coinciden en señalar una tendencia a atribuir conductas positivas a razones internas y conductas negativas a causas externas, aunque esta atribución de causas finalmente se matiza en función de la actitud ante el personaje específico.

Este modelo basado en la contribución del grupo de iguales al rechazo ofrece asimismo una explicación de la estabilidad, de la "auto-perpetuación" del

rechazo (Snyder, 1981; Cillessen y Ferguson, 1989), debido precisamente a esa resistencia del grupo de iguales ante el cambio de reputación. Cillessen y Ferguson (1989) afirman que los niños poseen una "base de datos" sobre la percepción y la conducta de los demás y la suya propia, a través de la cual perpetúan el bajo estatus sociométrico. Proponen dos aspectos como principales contribuidores al mantenimiento del estatus del niño en grupos ya establecidos, así como a la emergencia y mantenimiento del estatus en grupos nuevos. Estos dos aspectos son: el reforzamiento cognitivo y la confirmación conductual. El reforzamiento cognitivo resulta equivalente en parte, a los sesgos de memoria propuestos anteriormente por Hymel et al., (1990), y se refiere a un mejor recuerdo, una mejor interpretación y mejores predicciones en torno a la información consistente con la conducta. Por otro lado, la confirmación conductual también refuerza la resistencia al cambio, ya que una vez establecida la "base de datos" (estereotipos, sesgos), los sujetos tienden a interpretar la conducta del otro y a comportarse con él de forma que se ratifiquen sus expectativas previas sobre el otro. El sujeto diana (el que es percibido por el observador) también puede ser consistente con su propia "base de datos", con lo cual toda su conducta tenderá a confirmar sus expectativas. Estas conclusiones pueden relacionarse con el modelo de Darley y Fazio (1980), el cual desarrolla más profundamente estos procesos de "auto-perpetuación" que explican la estabilidad de la conducta social y el estatus.

Como conclusión a este modelo de contribución del grupo de iguales, cabe destacar principalmente la necesidad de modificar las actuales concepciones de los problemas que presentan los niños rechazados. No debe descargarse toda la responsabilidad en el sujeto rechazado, sino que debe analizarse cuál es la respuesta del grupo ante ese sujeto, ya que el grupo de iguales juega un papel fundamental en el mantenimiento del estatus. Hymel et al., (1990) realizan una distinción entre el lugar que ocupa el modelo del déficit individual y el modelo de los procesos grupales, en el fenómeno del rechazo. Estos autores afirman que el modelo del déficit individual puede servir para explicar el origen, la adquisición de un estatus de rechazado, ya que posee su punto de partida en unas pobres habilidades sociales o en una conducta inadecuada. El modelo de los procesos grupales, por su parte, puede utilizarse para explicar el mantenimiento del rechazo, ya que el grupo perpetúa estereotipos coherentes con la conducta, a pesar de la posible evidencia en contra (por ejemplo, un supuesto cambio conductual del sujeto rechazado).

Sin embargo, estos autores también defienden el hecho de que el modelo de los procesos grupales pueda servir para explicar el origen del rechazo, además de su mantenimiento. Para argumentar esta hipótesis, se acogen al modelo de Darley y Fazio (1980). Según este modelo, la interacción social

comienza con la formación de expectativas por parte del observador sobre la conducta de otra persona (sujeto diana), las cuales determinarán la respuesta y las interpretaciones que el observador realice sobre esa persona. Es decir, las expectativas pueden surgir de una conducta previa observada en el sujeto diana (por ejemplo, una conducta inapropiada, con escasas habilidades sociales). Pero las expectativas, según Darley y Fazio (1980) también pueden derivarse más indirectamente de la observación de la conducta del sujeto diana con terceros sujetos, o bien de estereotipos relacionados con alguna característica no conductual que presente el sujeto diana (por ejemplo, la raza, el atractivo físico, etc.). Todavía existe una tercera vía para la aparición de expectativas sobre un sujeto: la información basada en terceros agentes, expresada fundamentalmente en los rumores y chismes. Los sujetos que intentan integrarse en un grupo nuevo pueden ser particularmente vulnerables a esta forma de etiquetamiento a priori. Como puede comprobarse, todas estas formas indirectas de aparición de expectativas no están basadas en la conducta real que el sujeto diana ejecuta ante los demás. Por lo tanto, estas expectativas previas ausentes de "base empírica" pueden propiciar por sí mismas la adquisición del estatus de rechazo, pueden constituir el origen de éste, sin necesidad de que exista realmente un déficit individual del sujeto diana. De esta forma, el déficit individual puede constituir la respuesta consecuente al rechazo inicial del grupo (Asher, 1983), comprobándose que en la mayoría de las ocasiones pueden crearse las "profecías autocumplidas" (Cillessen y Ferguson, 1989), en las que el sujeto diana acaba actuando realmente de acuerdo con las expectativas del grupo.

c) Propuesta teórica integradora del rechazo entre iguales

Si se recopilan las contribuciones explicativas del rechazo comentadas hasta el momento, así como el análisis del origen, mantenimiento, consecuencias y precursores del rechazo, puede realizarse una propuesta integradora de teoría del rechazo, tal como hace Coie (1990). Este autor plantea la existencia de cuatro fases de desarrollo del rechazo:

1. Una *fase precursora*, en la que los patrones conductuales, las actitudes, las expectativas sociales y las competencias relacionadas de alguna forma con el estatus social, van tomando forma. En esta fase es importante el análisis de la historia de socialización del niño. Ya sea por vía del modelado ofrecido por los padres, o por la extensión de las competencias aprendidas en el hogar al contexto de los iguales, los niños ejecutarán una serie de conductas en función de su contexto familiar. Esta constituye la premisa fundamental del modelo especulativo de Rubin y Coplan (1992), para explicar la aparición del rechazo: los factores de socialización familiar y el temperamento infantil, a través de la extensión de competencias de uno a otro contexto.

2. Una *fase de emergencia del estatus*, en la cual las interacciones del niño con los iguales termina en rechazo. Durante esta fase, la conducta del niño es primaria y la conducta del grupo es secundaria. La conducta social del niño es la principal responsable, es decir, el modo en que los niños rechazados interpretan las situaciones sociales específicas, el modo en que reaccionan afectivamente y las estrategias de interacción que manejan. Por ejemplo, un niño o una niña con una pierna ortopédica puede ser objeto de burla por sus compañeros. El hecho de responder ante la provocación por medio de insultos, huida, lloros, etc., puede ser percibido de forma más negativa por sus compañeros, que una respuesta más constructiva socialmente.

3. Una *fase de mantenimiento*, durante la cual se estabiliza y consolida el rechazo para algunos niños. A medida que el niño es rechazado por un número significativo de iguales, los procesos grupales se convierten en primarios. Es decir, el niño debe trabajar más duro para superar una reputación negativa, mantenida por el grupo.

4. Una *fase de consecuencias*, en la cual se deterioran otros aspectos de la adaptación del sujeto, hasta llegar a identificarse como trastornos. Coie (1990) plantea tres efectos principales: en primer lugar, el rechazo altera los procesos cognitivos y las reacciones afectivas; en segundo lugar, esta alteración se traduce en habilidades inadecuadas para afrontar los acontecimientos estresantes que puedan aparecer en la vida; y por último, el niño que es sistemáticamente rechazado será un adolescente con una inadecuada red social, que le sirva de amortiguador en las situaciones difíciles.

La mayoría de los estudios sobre rechazo entre iguales se han centrado tradicionalmente en las fases de emergencia (2) y mantenimiento (3). Tal como hemos visto, en la fase de emergencia, la conducta del niño rechazado resulta primaria, explicando el origen del rechazo, por lo tanto se podrían asimilar muchos supuestos del modelo del déficit individual. Sin embargo, también el grupo de iguales desarrolla un papel importante, aunque secundario, en esta fase. Tal como se comentaba en el modelo de contribución del grupo de iguales al rechazo, el grupo posee dos modos fundamentales de asociarse con el rechazo: a través de procesos de mantenimiento del estatus establecido, y a través de la creación directa del estatus (Hymel et al., 1990). El primero de los modos, el de mantenimiento, se manifiesta a través de diferentes expectativas e interpretaciones de la conducta, según se trate de un sujeto rechazado o no, perpetuando y fortaleciendo los estereotipos. Esta forma de influencia grupal entraría ya en la fase de mantenimiento del estatus, aunque es difícil delimitar bien las

El rechazo entre iguales; una revisión de los modelos explicativos.

fronteras de cada fase. El segundo modo de influencia lo ejercen los iguales originando directamente el rechazo. Esto se consigue a través de expectativas negativas, rumores, sesgos, etc., sobre un sujeto, anteriormente a que exhiba cualquier tipo de conducta.

Observando el fuerte poder que ejercen los iguales, puede verse con mucho sentido la reflexión de Coie (1990) sobre el modelo de contribución del grupo de iguales. Según este autor, se puede extraer la conclusión de que los procesos grupales requieren que alguien sea rechazado en el grupo. Es decir, se estaría afirmando que la sociedad necesita la presencia de conductas inadecuadas para definir los límites de la conducta aceptable, tomando la idea proveniente de la sociología de Durkheim (1938), citado por Coie (1990). En ocasiones, algunos sujetos pueden servir de "chivos expiatorios" para el beneficio de la cohesión del grupo. Esto explicaría el mantenimiento de sesgos y reputaciones negativos a pesar de la evidencia en contra.

Por último, decir que en la fase de mantenimiento del estatus, en la cual se estabilizan todos los procesos comentados anteriormente, aparecen cambios definitivos tanto en el grupo de iguales como en el sujeto rechazado. La diferencia fundamental con la fase anterior (emergencia) es que el hecho de ser rechazado se convierte en parte de la identidad social del niño, determinando un gran número de expectativas sociales mantenidas por el grupo y por el propio niño.

CONCLUSIONES

Como resultado final de la revisión de estos tres modelos, podemos concluir que cada uno de ellos otorga mayor o menor peso al nivel individual o grupal de la contribución al fenómeno del rechazo. Pero en general se acuerda que es la competencia social deficitaria del sujeto la que origina la puesta en marcha de un proceso de este tipo y los procesos grupales los que se encargan de mantenerlo, a través de sesgos y estereotipos. A pesar de esto, también se admite en el modelo de contribución del grupo de iguales, que el origen del rechazo pueda encontrarse en las expectativas previas del grupo de iguales.

Otro elemento común a los tres enfoques en su explicación es la referencia a los correlatos conductuales inadecuados. La conducta posee un papel mediador en la asociación de los aspectos más cognitivos del niño y el rechazo en sí. Por ejemplo, en el modelo del déficit individual, las dificultades en el procesamiento de la información del niño provocan unas dificultades de relación, una conducta ineficaz, que finalmente lleva al rechazo (Dodge y Feldman, 1990). En el modelo de contribución del grupo de iguales, una conducta inadecuada puede ser el origen de un proceso de

rechazo, que luego se perpetúa a través de los procesos grupales (Hymel et al., 1990). También en el modelo de Darley y Fazio (1980), la conducta del sujeto diana es un elemento muy importante a la hora de la interpretación que de ella se realiza. Por último, en la propuesta teórica integradora de Coie (1990) se afirma que la conducta social es la principal responsable del rechazo, ya sea la conducta del niño en la fase de emergencia, o bien la conducta grupal de mantenimiento y creación del rechazo.

Como conclusión final a esta revisión, únicamente cabe decir que las propuestas actuales de intervención en el problema del rechazo entre iguales, deben abordarse, no ya desde una óptica única de déficit de un sujeto individual, sino desde una óptica conjunta de individuo y grupo en el que se encuentra inmerso. Por lo tanto, dentro de este grupo escolar, desde el cual se ejerce el rechazo, se encuentran incluidos tanto los iguales, mantenedores de la reputación social, como el profesor/a, figura influyente en las pautas de interacción de los niños, que sin embargo, no aparece contemplada en ninguno de los modelos explicativos actuales del rechazo entre iguales.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, R., Ames, C. y Garrison, W. (1977). Children's causal ascriptions for positive and negative interpersonal outcomes. *Psychological Reports*, 41, 595-602.
- Asarnow, J. R. y Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80-87.
- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child Development*, 54, 1427-1434.
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.3-14). New York: Cambridge University Press.
- Cillessen, A. H. N. y Ferguson, T. J. (1989). Self-perpetuation processes in children's peer relationships. In B. H. Schneider, Attili, G., Nadel, J. y R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp.203-221). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

El rechazo entre iguales; una revisión de los modelos explicativos.

- Clemente, R. A. y Díaz, M. D. (1992). Estatus social en el grupo infantil y variables conductuales y comunicativas implicadas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 83-90.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.365-401). New York: Cambridge University Press.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Darley, J. M. y Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Dodge, K. A. y Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.119-155). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., Coie, J. D. y Brakke, N. P. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Psychology*, 10, 389-409.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L. y Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (3), 344-353.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and non-aggressive types. *Child Development*, 59, 976-985.
- French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development*, 61, 2028-2031.
- García, F. J., Musitu G. y García, M. (1990). *El modelo ecológico del niño: Un análisis correlacional de sus subsistemas*. Comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Psicología, Barcelona.
- Goldman, J. A., Corsini, D. A. y deUrioste, R. (1980). Implications of positive and negative sociometric status for assessing the social

- competence of young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 209-220.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen y E. Hetherington (Eds.). *Handbook of child psychology. Vol.4: Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp.103-196). New York: Wiley.
- Hymel, S. y Rubin, K. (1985). Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues. In G. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development* (Vol.2, pp.251-297). Greenwich, CT: JAI press.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.156-186). New York: Cambridge University Press.
- 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. (1985). Documenting the effects of social skills training with children: Process and outcome assessment. In B. H. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp.243-269). New York: Springer-Verlag.
- Ladd, G. W. y Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, 90, 127-157.
- 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.
- Pellegrini, D. (1985). Social cognition and competence in middle-childhood. *Child Development*, 56, 253-264.
- Regan, D. T., Strauss, E. y Fazio, R. (1974). Liking and the attribution process. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10, 385-397.
- Rogosch, F. A. y Newcomb, A. F. (1989) Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers. *Child Development*, 60, 597-610.

- Rubin, K. H. y Coplan, M. J. (1992). Peer relationships in childhood. In M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* (3rd edition, pp. 519-578). Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Snyder, M. (1981). On the self-perpetuating nature of social stereotypes. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp.183-212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Whitehall, M. B., Hersen, M. y Bellack, A. S. (1980). Conversation skills training for socially isolated children. *Behavior Research and Therapy*, 18, 217-225.

I
N
T
E
R
D
I
S
C
I
P
L
I
N
A
R
I
A

REVISTA
DE PSICOLOGIA
Y CIENCIAS AFINES

Volumen 14
Números 1-2

ISSN 0325-8203

Editores

Horacio J. A. Rimoldi

María Cristina Richaud de Minzi

Editora Técnica: Liliana E. V. Calvo de Couget

Editada semestralmente por el Centro Interamericano
de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines
(CIIPCA) Buenos Aires. Copyright.
Todos los derechos reservados.

Published twice a year by Center Interamericano de
Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines (CIITPCA) Buenos Aires. Copyright.
All rights reserved.

Tte. Gral. Juan D. Perón 2158
(1040) Buenos Aires
República Argentina

Revista de Psicología
Universitas Tarraconensis
Vol. XX (2/1998)

LA INCIDENCIA DEL PADRE EN EL DESARROLLO COGNITIVO DEL HIJO: UNA VISIÓN ACTUAL.

Villares, Laura
Sastre, Sylvia
Vargas, José-Diego.
Departamento de Psicología
Universitat Rovira i Virgili.

RESUMEN

La incidencia del padre en el desarrollo cognitivo del hijo ha sido ignorada durante muchos años por la investigación psicológica. Actualmente diversos trabajos se interesan por este aspecto demostrando su influencia en el desarrollo. En el presente artículo, se realiza una revisión teórica en la que se analiza dicha influencia, con el fin de conocer cómo la interacción que se establece entre padre-hijo, comparativamente con la madre, puede favorecer dicho desarrollo, y así fundamentar el proceso de investigación empírica.

Palabras clave: desarrollo cognitivo, modalidades interactivas, tutela padre-hijo.

ABSTRACT

The paternal incidence in children's cognitive development has long been ignored by psychologig research. At present, several studies are interested in this aspect, showing its influence in the development of children. In this article, a theoretical revision is done and this influence is analyzed, with the purpose of knowing how this interaction between father and son, compared to the relationship with the mother, can improve such development, and so, establish the process of empirical research.

Key words: cognitive development, interactives types, father-child guidance.

El estudio del desarrollo cognitivo de la primera infancia (1;0-2;0 años), permite realizar un análisis sobre la interacción asimétrica y su incidencia en él. De entre las numerosas interacciones que el bebé establece con los adultos, según Labrell (1996), las contribuciones parentales en el desarrollo temprano han sido ignoradas largamente por la investigación psicológica. Actualmente comienzan a presentarse trabajos (especialmente de carácter intercultural) en los que se considera este aspecto, demostrando que la madre no es la única persona que influye en el desarrollo del niño.

Todo ello conduce a considerar a los padres como los mayores contribuidores en el desarrollo del niño, llegando a comparar la paternidad y la maternidad en varias áreas de interacción temprana con los hijos (vigilancia, apego, juegos de interacción temprana y lenguaje). Aunque en dichos estudios se han hallado resultados muy interesantes, no se ha investigado el tipo de contribuciones específicas parentales que influyen en el desarrollo cognitivo temprano. Incluso, cuando autores como Pratt et al. (1988) han estudiado el rol educativo del padre, han considerado a los estilos parentales como algo eventual.

Por este motivo, surge la necesidad de realizar una línea de investigaciones que clarifiquen de forma más específica cómo el padre puede contribuir en el desarrollo temprano del niño y más concretamente, en los aspectos cognitivos. En este trabajo se aborda la temática señalada, haciendo un recorrido por las distintas corrientes de investigación que han apuntado y apuntan resultados significativos respecto al papel de la interacción en el desarrollo cognitivo del niño y, específicamente la interacción que se establece entre padres e hijos poniendo en relieve las diferencias conocidas en ella del padre y la madre, centrándonos en el primero como objeto de estudio menos conocido.

A partir de este recorrido teórico se muestran a continuación las líneas actuales sobre el desarrollo en la primera infancia, para pasar posteriormente a profundizar en el tema de la interacción social.

1.- LÍNEAS ACTUALES SOBRE DESARROLLO COGNITIVO EN LA PRIMERA INFANCIA

A partir de los sesenta, surge una nueva era en el estudio del desarrollo cognitivo precoz, conducida por los nuevos métodos de investigación del bebé y por la creencia de que la primera infancia (0;0 a 3;0 años) es un período crítico para el desarrollo posterior.

Partiendo de las ideas de la corriente "The competent infant" (Bruner, 1969; Pecheux, 1984; Mounoud, 1986) se acepta la existencia de la inteligencia desde el nacimiento y una competencia en el bebé mayor de la que Piaget supuso

anteriormente. Desde esta perspectiva, la inteligencia se construye en interacción, por lo que hay que atender tanto a los aspectos individuales como a los sociales. Por tanto, se concibe el desarrollo cognitivo como "proceso que se realiza en una doble dirección: desde el sujeto hacia el medio y del medio hacia el sujeto, destacando la capacidad de autorregulación del sujeto respecto al medio y la existencia de la necesidad de que éste posea unas estructuras en el organismo que le permitan captar y construirlo" (Pastor y Sastre, 1994).

Según Verba y Musati (1989), ello supone una postura interaccionista, en la que el desarrollo cognitivo se realizaría a través de lo individual, pero en relación con situaciones de intercambio social, básicamente las de: imitación, tutela y cooperación.

2.- LA INTERACCIÓN SOCIAL:

2.1.- Modalidades interactivas en la construcción cognitiva:

Con el fin de analizar los procesos inter e intra individuales desde los que los sujetos llegan a adquirir o consolidar un conocimiento, Beaudichon et al. (1988) proponen una concepción integradora de diferentes posiciones al respecto que se hallan presentes actualmente en la Psicología del Desarrollo.

Esta concepción tiene en cuenta, de forma simultánea, tanto la iniciativa del niño -su construcción individual-, como las interacciones sociales (directas e indirectas) que establece con los demás en el proceso de la construcción del saber. Esta idea comporta la emergencia de la teoría interaccionista pluridimensional (Beaudichon et al., 1988) que tiene en cuenta, a la vez, los componentes individuales y los sociales destacando el papel autorregulador del sujeto, que juega un papel activo en su desarrollo adaptándose y regulando su actividad en función de las influencias sociales que va recibiendo del medio.

Desde esta base, se entiende la interacción (Beaudichon et al., 1988) como el intercambio interpersonal entre, como mínimo, dos sujetos y sus respectivos efectos.

Según Verba (1997), existen tres tipos de organización de la interacción: imitación, tutela y cooperación (o co-construcción), sin límite claro entre ellas.

La tutela, supone una asimetría de competencia de los individuos que interactúan y una diferencia en el objeto o finalidad de su actividad, es decir, se asumen roles diferentes entre el novato (rol del sujeto que aprende) y el experto (rol de "enseñar").

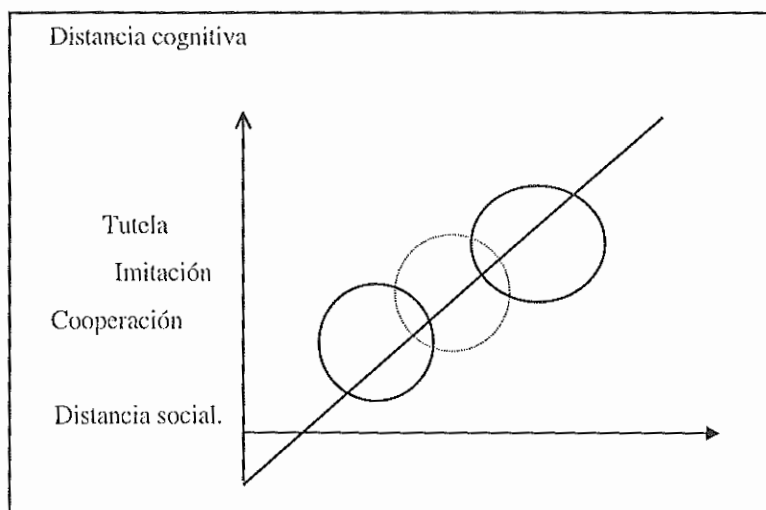
El segundo tipo, la co-construcción, supone la simetría de las competencias entre los "partenaires", así como una finalidad compartida en la actividad que llevan a cabo. En ella, se ponen en común las aportaciones respectivas de los participantes en relación al objeto o a la finalidad, y desde la co-actividad realizada puede llegarse a la cooperación o al conflicto.

Finalmente, la imitación, consiste en el uso intencional de la acción de otro como punto de partida y/o como guía de la actividad orientada hacia una finalidad. La propuesta, externa o interiorizada, constituye una referencia desde la que el sujeto evalúa y controla individualmente sus tentativas, dándose en un contexto tanto simétrico como asimétrico.

Verba (1997) afirma que la interacción debe entenderse como un sistema de intercambio en el que pueden coexistir, según la dinámica que se desarrolla entre los participantes, un tipo u otro de los anteriormente descritos, o lo que es lo mismo, no existe un tipo "puro" de interacción, ya sea de tutela, co-construcción o imitación, dado que los roles de los participantes se modifican y/o modulan durante el propio curso interactivo.

Esto se debe a que el sistema socio-cognitivo está compuesto por dos polos, el de la distancia cognitiva (diferente competencia entre los miembros que interactúan) y el de la distancia social (tipo de relación existente entre los miembros que interactúan) (Verba, 1997).

La idea precedente puede reflejarse en la gráfica siguiente:



Gráfica n° 1.- Polos del sistema socio-cognitivo (Verba, 1997).

La movilidad entre modalidades interactivas dependerá del objetivo que se proponga cada uno de los partenaires de forma que, si el objetivo es diferente y responde a un nivel distinto de competencia, uno de los miembros guiará al otro en la actividad, siendo por tanto una interacción de tutela; si el

objetivo es común para ambos, será una co-construcción y si el objetivo es individual pero complementario, se tratará de imitación, pero considerando que en un mismo curso interactivo pueden haber momentos en los que el "tutor" se deje guiar y participar en una actividad iniciada por el hasta el momento tutorado, cambiando durante estos momentos los roles establecidos inicialmente.

Por lo tanto, estudiar la interacción supone, considerar los tipos de organización que ésta puede adoptar, en función del papel de sus participantes.

Desde la dinámica de dichas modalidades, es posible analizar el rol que juegan los "partenaires" que participan de forma activa en las situaciones interactivas.

2.2.- El rol de los participantes en la interacción:

Estudiar el rol de los participantes supone, desde el marco del estudio del desarrollo cognitivo, contemplar diferencialmente la participación del niño y del adulto en las modalidades o tipos de organización interactiva antes mencionadas.

2.2.1.- El rol del niño en la interacción:

A lo largo de los últimos años, las concepciones sobre la interacción han ido variando y con ellas, el rol asignado a cada uno de los sujetos.

En la década de los setenta, se afirmaba (Wood et al., 1976) que el adulto era la guía desde la que el niño construía sus conocimientos, siendo este último un receptor pasivo de la situación. Desde el andamiaje, el adulto estructuraba la situación con el objeto de que el niño aumentase sus habilidades cognitivas y mejorase su rol en la interacción. De nuevo su rol era el de ser "guiado", conducido por un experto: el adulto.

Posteriormente, en los noventa, se observó que el andamiaje era más efectivo cuando las ayudas ofrecidas por el adulto tenían en cuenta la actuación y el tipo de demandas que planteaba el niño (Arnay et al., 1994), postulando que las instrucciones del adulto debían adaptarse al nivel del pequeño para facilitar su proceso de desarrollo, ayudándole a progresar y a desarrollar nuevas competencias.

Así, se empezó a estudiar al niño como un "modulador muy activo de las situaciones y no como mero producto del papel del adulto" (Arnay et al., 1994), por lo que se sugiere que durante la interacción puede producirse una comunicación en la que el bebé y el adulto definen y negocian algunos aspectos de su conocimiento y significados.

Esta nueva perspectiva implica que el estudio de la interacción temprana puede ofrecernos el punto de partida desde el que interpretar los cambios

conceptuales y teóricos que se producen en el niño, la naturaleza de los modelos que se activan para resolver demandas concretas y los conflictos y consensos que se realizan durante dicho proceso.

Los aspectos precedentes, pueden ampliarse desde la consideración de otras aportaciones centradas en analizar el rol del sujeto en la interacción y que parten de dos perspectivas clásicas, la vygotskiana y la piagetiana.

Ambas líneas han sido punto de partida para estudios posteriores, por lo que será necesario conocerlas.

En primer lugar, atenderemos a los seguidores de la línea vygotskiana, quienes confieren un mayor reconocimiento del rol individual del niño como regulador de la interacción. En concreto, el estudio de la interacción en los primeros años de vida, lleva a Elbers (1992) a destacar tres aspectos fundamentales.

En uno de ellos, se propone una nueva concepción del andamiaje (Goodnow, 1990, en Arnay et al., 1994; Elbers, 1992) desde la que se acepta la idea de que el niño (al igual que el adulto) es activo y aporta sus conocimientos en la construcción de la realidad. Se rechazan los postulados clásicos desde los que se concibe el adulto como experto que simplifica la realidad para que el niño la internalice, siendo éste un receptor pasivo.

En otro, se entiende la construcción de modelos mentales como algo más que transferir conocimiento. Se concibe como un proceso bidireccional en el que los niños son agentes activos que, desde la interacción, contribuyen a la construcción de significados.

En el último aspecto, surge la necesidad de analizar las interacciones desde un punto de vista más amplio ya que en la relación entre niño y adulto el aprendizaje no sólo se da gracias al andamiaje del adulto, sino que también depende de relaciones emocionales, de juego, de orientación etc... Por tanto, se postula la importancia del niño en la interacción social ya que éste es capaz de tomar iniciativas, proponer formas de proceder, rechazar u omitir las sugerencias de los adultos e incluso discutir con ellos.

Elbers (1992) confirma que la construcción del significado global de la tarea y las estrategias adoptadas que realizan adulto y niño de forma conjunta, son consecuencia de las acciones conjuntas sea cual sea el nivel de acuerdo o cooperación establecido entre ambos.

En segundo lugar, dedicaremos nuestra atención a la perspectiva piagetiana, partiendo de los postulados del propio autor.

Piaget (1977) parte de una visión individual del niño y afirma que éste se va convirtiendo de forma progresiva en ser social. El autor, concebía a los niños como científicos, que trabajaban solos sobre el material físico, lógico y matemático del mundo construyendo de este modo el sentido de la realidad. Además, pensaba que podían beneficiarse de la interacción (más con los iguales que con el adulto), aunque para él el mecanismo dominante que dirigía el desarrollo era el del conflicto cognitivo, es decir, el resultado de las diferencias

de opinión. Resaltó que la forma ideal de interacción social para fomentar el desarrollo es la cooperación, ya que las relaciones sociales presentes en ella son las mismas que las relaciones lógicas que los niños construyen en relación al mundo físico. Consideró la cooperación como una forma paralela de lógica en la que los iguales discuten las frases que provocan el conflicto cognitivo y su resolución lógica, logrando así el equilibrio.

El logro de dicho equilibrio en el intercambio intelectual requiere, según Piaget (1977), de tres condiciones. La primera, centrada en la idea de que los compañeros tengan una escala común de valores intelectuales que les permita comprender los términos en el mismo sentido. La segunda, centrada en que quienes interactúan reconozcan la "conservación de sus frases" buscando acuerdos entre ellos. Y la última, refleja la necesidad de la existencia de reciprocidad entre compañeros, siendo sus frases intercambiables.

Las ideas anteriores han sido ampliadas por los seguidores de los postulados piagetianos, quienes (como afirmamos anteriormente) tienen en cuenta, simultáneamente, la iniciativa del niño y las interacciones sociales que establece con los demás con el fin de construir su conocimiento (Beaudichon et al. 1988; Verba, 1994).

La importancia otorgada por Piaget (1977) a los procesos sociales ha sido la base desde la que autores como Sinclair (1987) y Stambak & Sinclair (1993) han ampliado las ideas sobre la importancia particular de la cooperación propuesta por Piaget.

Además, aunque la aproximación piagetiana tradicional sobre el desarrollo cognitivo no integraba directamente factores socio-culturales en la coordinación intra-individual, actualmente la construcción del conocimiento se concibe como un proceso tanto interpersonal como intrapersonal (Verba, 1994). Desde esta perspectiva, se acentúa tanto la importancia de la propia actividad del sujeto, activo y autorregulador, como la incidencia del "otro" en su desarrollo.

2.2.2.- El rol del adulto en la interacción:

Tras destacar el rol activo y auto-regulador del niño en la interacción, es preciso conocer el rol del adulto en la misma.

Desde los planteamientos de Vygotsky (1986), se afirma que la interacción social puede jugar un papel formador o modulador del desarrollo. Será modulador si se tiene en cuenta la consideración del papel activo del niño en su desarrollo y formador, dada la importancia otorgada a la transmisión cultural.

Tal y como afirmó el autor, "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso por el cual los niños crecen dentro de la vida intelectual de lo que hay a su alrededor" (Vygotsky, 1978, pp. 88). Si el crecimiento del niño se da en la zona de desarrollo próximo, el adulto puede

estructurar la solución apropiada al problema y atraer el interés del niño sobre la misma (Wertsch, 1979; Wood, 1980). En esta línea, Cole y Griffin (1980) afirman que la interacción social asimétrica con expertos en el uso del material y de las herramientas conceptuales de la sociedad, se convierte en un importante amplificador cultural que permite extender los procesos cognitivos de los niños. Si el niño pertenece, como se ha señalado, a un contexto físico y social determinado, debemos atender al papel de los diferentes contextos que inciden en el desarrollo humano y, más concretamente, a las formas de interacción social (o de estructuras interpersonales) adulto-niño que recogen aspectos críticos de la cultura y de la sociedad (Gil et al., 1995).

Estos aspectos se consideran críticos en la medida en que se parte de un funcionamiento asimétrico "en el sentido de que sólo uno domina el lenguaje, los procedimientos adecuados, los modos de razonamiento, los valores y las formas de comunicación de la cultura en la que está inmerso." (Gil et al., 1995, pp.16).

Hoy en día se critica esta postura vygotskiana por su excesivo énfasis en el rol de lo social, a pesar de los intentos que desde esta línea, actualmente, se están llevando a cabo para reconocer el papel del individuo tal como se ha reflejado en el apartado referente al rol del niño en la interacción.

Actualmente, desde la perspectiva pluridimensional, se analiza cómo el adulto puede favorecer el desarrollo cognitivo del niño y hasta dónde llega su incidencia. Desde esta premisa y centrados en el período de edad entre el año y los dos años, se observa cómo el adulto en la vida diaria con el bebé, ajusta sus demandas y pautas de interacción a la capacidad de éste con el fin de que pueda entenderlas.

Además, esta perspectiva se pregunta dónde está el rol de la creatividad y la aportación individual, cómo se explica el proceso de cambio y renovación de lo "social" si no es mediante el papel activo del sujeto que, a pesar de recibir la innegable influencia del contexto social desde el nacimiento, es capaz de autorregularse y aportar su perspectiva a aquél.

Desde una postura de profundo respeto y aceptación de lo social, esta perspectiva integra la competencia y autorregulación del niño (Pastor y Sastre, *submitted*) que además, tiene la capacidad de incidir en la estrategia interactiva del adulto.

Volviendo a una frase ya mencionada, no todo es social ni individual en el desarrollo, sino ambos en estrecha interrelación. Sea como sea, es imprescindible actualmente estudiar el desarrollo cognitivo teniendo en cuenta la incidencia de la interacción en él, e integrando en ella el rol activo del niño y del adulto en estrecho feed-back entre ambos. Dentro de esta línea, nos interesa especialmente estudiar la interacción que se establece entre padres e hijos y específicamente con el padre.

2.2.2.1.- El rol de los padres en la interacción:

De los postulados anteriores, referidos en general a la consideración del rol del adulto, entendemos que, si estudiamos la interacción asimétrica adulto-niño, debemos tener en cuenta las características de la relación entre la familia y el niño (Palacios, 1987).

Adentrarnos en ello requiere considerar los trabajos que han sido pioneros en su estudio y que reflejamos a continuación, en primer lugar referidos a la comparación entre padre-madre para, posteriormente, centrarnos en los resultados obtenidos sobre el rol concreto del padre, objeto de nuestro interés.

En el contexto de estudio de la interacción entre padres e hijos, destacan las investigaciones centradas en comparar el tipo de interacción entre el padre y la madre con su hijo (Labrell, 1996).

Abordaremos en primer lugar la descripción del tipo de juegos utilizados por padres y madres. Kotelchuck (1975) y Nugent (1991), consideran las interacciones de juego físico con niños como actividades típicamente paternas. Kotelchuck (1975), al comparar la actuación del padre con la madre en interacción, observa que los padres hablan menos tiempo que las madres, atendiendo más a la actividad. Power y Parke (1983) apuntan además que la interacción paterna puede estar determinada por patrones sociales ya que utiliza un tipo de juego u otro en función del sexo de su hijo.

Paralelamente, Clarke-Stewart (1978) y Power (1985) corroboran que padre y madre utilizan diferentes tipos de juegos en interacción con sus hijos, de manera que el padre prefiere los juegos físicos y de simulación y la madre los orientados hacia lo cognitivo utilizando en ellos rutinas estables y predecibles (Bruner, 1983; Delau, 1985).

En síntesis, el padre realiza juegos físicos y de carácter social con el niño mientras que la madre utiliza juegos cognitivos, interactuando de forma repetitiva y contenedora. Por tanto, el juego destaca como un componente esencial de las relaciones que se establecen entre padres e hijo.

En segundo lugar, se estudia el rol social que ejerce cada uno de los padres. Todavía no existe una sólida evidencia sobre los orígenes de los estilos de interacción entre los padres y las madres. Parece probable que las diferencias en los estilos parentales reflejen los diferentes roles sociales que asumen hombre y mujer. Algunos investigadores han estudiado familias que juegan roles no tradicionales, por ejemplo, Field (1978) afirmó que los padres que tienen la prioridad de cuidar a sus hijos lo hacen como las madres, a diferencia de los que lo cuidan sólo en aquellos casos en los que la madre no puede ocuparse de ellos.

En esta línea, Labrell (1996) realizó un estudio con niños de 16 meses, demostrando que, tanto los padres como las madres realizan más juegos convencionales que no convencionales con su hijo y que ambos proponen rutinas que podemos prever en relación a los objetos. Aún así, se observó que

los progenitores masculinos, realizaban más juegos no convencionales que las femeninas, destacando los juegos físicos de carácter recreativo.

Como conclusión, aunque no se tenga evidencia clara sobre los orígenes de los estilos de interacción entre el padre y la madre y, partiendo de que los estilos parentales son distintos en el padre y en la madre en función de los roles sociales conferidos a cada uno, se observa en el padre un mayor uso de juegos no convencionales que en la madre. En cuanto a los efectos de la interacción en el niño, Labrell (1996) afirma que los juegos espontáneos de éste y como consecuencia, su funcionamiento cognitivo, son del mismo nivel con el padre y con la madre.

En tercer lugar, se cuestiona cuál es el desarrollo de las relaciones entre padres e hijos. La Psicología actual reconoce que la mayoría de los niños se desarrolla desde el complejo sistema social, siendo importante estudiar las influencias multidireccionales involucradas. En relación a esta idea, destacaremos algunos de los aspectos que se hallan implicados: la incidencia del apego entre padres e hijo, la sensibilidad del adulto a las señales del niño y el tipo de influencias paternas sobre el desarrollo de los niños.

En cuanto a la incidencia del apego entre padres e hijo, se observa la existencia de una preferencia jerárquica del hijo por la madre (Lamb, 1997). Aún así, es innegable la estrecha y necesaria relación que se establece con el padre, relación que en buena medida se ve condicionada por la sensibilidad paterna que, a su vez, incide en la conducta de apego.

En lo referente a los estudios sobre la sensibilidad del adulto a las señales del niño (Lamb & Easterbrooks, 1981; Lamb & Gilbride, 1985; Lamb, et al., 1985), se defiende que los niños se hallan biológicamente predispuestos a emitir señales ante las que los adultos se hallan predispuestos biológicamente a responder. Cuando los adultos responden a estas señales de forma adecuada, los niños se sienten seguros.

Tanto el padre como la madre se muestran sensibles a los cambios de desarrollo que van observando en sus hijos. Dicha sensibilidad se demuestra en relación a sus capacidades y preferencias, al ajuste en su forma de actuar y a la estimulación que ofrecen en función de dichos cambios (Crawley & Sherrod, 1984).

Sobre el tipo de influencias paternas sobre el desarrollo de los niños, el estudio de las variaciones de los compromisos paternos muestra que los padres muy involucrados en el cuidado de sus hijos, influyen sobre éstos desde diferentes aspectos relacionados con la creación de estereotipos (en función del rol asumido por el padre); el incremento de la capacidad cognitiva (favorecida desde la estimulación de ambos progenitores), el incremento de la empatía y un mayor locus de control interno (Mosely & Tomson, 1995; Radin, 1994).

2.2.2.2.- Incidencia del padre en el desarrollo cognitivo del hijo:

Estudiar el rol que ejerce el padre en interacción con su hijo (Lamb, 1989, 1997), requiere de una perspectiva intercultural que permita conocer cómo se expresa la paternidad en el mundo. Para ello, investigadores de los cinco continentes han estudiado el ejercicio de la paternidad, respecto a aspectos nutricionales, cuidados y afecto, y la educación que imparte. Los resultados muestran una tendencia de cambio de rol paterno, aumentando su implicación en diferentes dominios de crianza que hasta ahora eran asumidos por la madre, aunque aún no puede hablarse de cambios definitivos.

Los factores relacionados con dicha transformación se relacionan con factores socio-económicos (trabajo de las mujeres), factores ideológicos (ideas sobre la igualdad de sexo), y correspondientes a una redefinición de los estatus y de los roles del hombre y de la mujer.

Las investigaciones tradicionales, afirmaban la recuperación de la paternidad en las diferentes culturas, pero se olvidaban de definir en qué consiste el rol (o roles) específico/s de los padres en relación a sus hijos. Durante los últimos veinte años, se han realizado numerosos estudios que han enriquecido la literatura referente a este tema. Algunos de ellos son reseñados a continuación.

Hasta la década de los setenta, tanto los científicos sociales como los psicólogos del desarrollo, ponían en duda la existencia de un rol significativo del padre al interactuar con su hijo. Se pensaba que el padre no favorecía el desarrollo de éste (especialmente cuando se trataba de una hija).

Se afirmaba la existencia de un único rol paterno (con diferentes funciones), entendiéndolo como el patriarca de la familia. Aunque actualmente restan vestigios de dicha concepción, hacia los años 70 surge un nuevo concepto referente al "nuevo padre educador", el cual juega un activo e importante papel en la vida de sus hijos.

Como respuesta a este estado de conocimientos, Lamb (1976, 1997) se propuso demostrar tres aspectos fundamentales referentes a los padres. En primer lugar, que los padres juegan un rol en el desarrollo de los hijos. En segundo, que resultan importantes para las vidas de sus hijos, y finalmente, que afectan el curso de desarrollo de sus hijos.

Los resultados obtenidos le llevaron a postular, que los padres ejercen roles multidimensionales en relación a los factores afectivos y formativos del niño.

La mayoría de investigadores y prácticos no se aferran a la creencia simplista de que los padres jueguen un rol unidimensional en sus familias. Reconocen que el padre juega un número de roles significativos (compañero, cuidador, esposo, protector, modelo, guía moral, profesor), que han sido relativamente importantes a lo largo de la historia. La existencia de varios

roles del padre, invita a estudiar el impacto del padre sobre el desarrollo del niño, explicado desde los aspectos que afectan directamente su desarrollo.

Uno sería el soporte económico, ya que a pesar de la incorporación de la mujer en actividades profesionales, actualmente, el soporte económico del padre constituye una vía importante desde la que contribuye a la crianza y a la salud emocional de sus hijos (Hetherington & Clingempeel, 1992).

Otro sería el soporte emocional ofrecido a la madre dada su repercusión sobre el cuidado del niño (Parke, 1995) ya que favorece la relación que se establece entre madre e hijo y facilita la adaptación positiva del niño a su entorno.

También incluiría la dinámica familiar, ya que el compromiso del padre (en casa y en el trabajo) ofrece al niño un modelo de comportamiento que podrá emular o evitar.

Finalmente, la dinámica interactiva, pues los padres influyen sobre sus hijos interactuando con ellos directa e indirectamente (Lewis et al., 1987). Hoy en día, se debe concebir al padre y al hijo como partes de un sistema social complejo, con afectación recíproca. Además, la relación marital es esencial, ya que la interacción entre padres e hijo depende del tipo de relación existente entre esposos. La mera presencia de uno de los padres influye en la interacción entre el otro y su hijo.

En cuanto a los factores que influyen en el comportamiento paterno (Lamb, 1997) destacan: motivación, habilidad y autoconfianza, soporte y prácticas institucionales. La involucración del padre en su relación con el hijo, será mayor cuanto mejores sean los factores anteriormente citados y el compromiso paterno será mucho más beneficioso.

En cuanto a la motivación, la mayoría de investigadores (Cowan et al. 1993) han asumido implícitamente que las variaciones en la definición de paternidad están más determinadas por factores subculturales y culturales que por características individuales.

Actualmente, existe un sustancial número de hombres que se hallan motivados para pasar mayor tiempo con sus hijos del que pasaban habitualmente. Por tanto, se infiere la existencia de barreras institucionales y culturales (no solo de personalidad y motivación) que aminoran los niveles de involucración paterna en relación con el cuidado de los hijos.

Además de la motivación paterna, también son necesarias las habilidades y autoconfianza del padre. A menudo, el padre destaca por su falta de habilidad en el cuidado del niño por ignorancia, torpeza, etc., que impide su involucración y acercamiento. De este modo se refleja su miedo a fracasar en el cuidado de su hijo. Por este motivo, se han creado programas para fomentar el desarrollo de habilidades paternas (Levine & Pitt, 1995) en el que se realizan actividades que permiten disfrutar al padre y al hijo conjuntamente. Tales actividades fomentan la autoconfianza y el disfrute, promoviendo una mayor involucración y sensibilidad paterna. Sensibilidad,

pues el padre responde correctamente a las necesidades del hijo favoreciendo un mayor acercamiento en la relación entre ambos.

La mayoría de estudios sobre las influencias del padre, muestran que el acercamiento de la relación entre padre e hijo (desde una interacción suficiente y sensitiva) es un determinante crucial para el impacto sobre el desarrollo y adaptación de sus hijos.

El tercer factor que influye en el comportamiento paterno es el soporte, especialmente el materno. Padre y madre deben acordar sus responsabilidades, ya que si llegan a un conflicto, pueden afectar el desarrollo de su hijo.

Finalmente, las prácticas institucionales, particularmente el lugar de trabajo, también afectan a la involucración del padre, teniendo en cuenta que éste impone grandes barreras en su intento de involucrarse.

Todo lo mencionado pone en evidencia la existencia de una jerarquía de factores que influyen en el comportamiento paterno al interactuar con su hijo que a su vez, incidirá en el desarrollo del pequeño, aún poco conocido.

3.- CONCLUSIONES:

El estudio de la interacción como proceso que va de lo individual a lo social y viceversa, nos ha permitido analizar el rol que juega cada uno de los sujetos en la misma y comprobar cómo las concepciones sobre interacción han ido variando a lo largo del tiempo.

Así, hemos observado cómo la idea inicial del adulto como guía desde la que el niño construya sus conocimientos, se ha ido transformando hasta concebir al niño como agente activo y autorregulador que, desde la interacción, contribuye a la construcción de significados sobre la realidad. Se concluye, por tanto, que no todo es social ni individual en el desarrollo, sino ambos en estrecha interrelación.

En relación a la interacción padre-hijo, y, comparativamente con la madre destacamos los puntos que se explicitan a continuación.

En primer lugar, y en relación al tipo de juegos utilizados por padres y madres destacamos que el padre realiza juegos físicos y de carácter social con el niño, mientras que la madre utiliza juegos cognitivos, interactuando de forma repetitiva y contenedora. El juego será componente esencial de las relaciones que se establecen entre padres e hijo.

En segundo lugar, y partiendo de que los estilos parentales son distintos en el padre y en la madre en función de los roles sociales conferidos a cada uno de ellos, se observa en el padre un mayor uso de juegos no-convencionales con el hijo que en la madre. Por otra parte, se afirma que los juegos espontáneos del padre y la madre con el niño son del mismo nivel, por lo que tienen el mismo efecto sobre el funcionamiento cognitivo del niño.

Finalmente, destacamos la existencia de influencias multidireccionales de los padres sobre el hijo. Dichas influencias se hallan en primer lugar en relación al apego entre padres e hijo. Estudios recientes muestran que el hijo manifiesta una preferencia jerárquica por la madre, sin olvidar la estrecha relación con el padre (condicionada por la sensibilidad paterna) que a su vez incide en la conducta de apego.

Por otra parte, se afirma que tanto el padre como la madre se muestran sensibles a los cambios de desarrollo que van observando en sus hijos.

Por último, se afirma que tanto el padre como la madre influyen sobre el desarrollo del niño. Esta influencia se observa en relación a la creación de estereotipos, el incremento de la capacidad cognitiva, el incremento de la empatía y un mayor locus de control interno.

Paralelamente, debemos destacar que las diferencias individuales observadas en el comportamiento del niño determinan el comportamiento paterno.

Pero a estas conclusiones debe añadirse la cuestión ya planteada sobre la incidencia paterna en el desarrollo.

Estudios recientes muestran una tendencia de cambio del rol paterno aumentando su implicación en diferentes dominios relacionados con el niño y que hasta ahora eran asumidos por la madre. Estos cambios se han producido por factores tanto socio-económicos como ideológicos y corresponden a una redefinición de los status y de los roles del hombre y de la mujer. Dichos estudios llevan a postular que los padres ejercen roles multidimensionales en relación a los factores afectivos y formativos del niño que puede explicarse desde los aspectos siguientes: el soporte económico, el soporte emocional que el padre ofrece a la madre, la dinámica familiar como modelo a emular y la dinámica interactiva, pues los padres influyen sobre sus hijos interactuando con ellos directa e indirectamente.

A su vez, los factores que influyen en el comportamiento paterno destacan los siguientes: motivación, habilidad, autoconfianza, soporte y prácticas institucionales. La involucración del padre en su relación con el hijo, será mayor cuanto mejores sean los factores anteriormente citados y el compromiso paterno será mucho más beneficioso.

Esperamos que nuevas investigaciones permitan profundizar en estos aspectos referidos a la participación del padre y sus efectos. Para ello, la Psicología Actual deberá clarificar si los tipos de tutela responden a parámetros generalizables y comprobar la relación entre las teorías que los padres dicen tener y su actuación con los hijos.

Son precisos más estudios específicos para poder apresar, funcionalmente modalidades de padres y su incidencia en aspectos específicos, por ejemplo, de desarrollo cognitivo (Villares, en curso), dado que, hasta ahora, el incipiente abordaje del rol del padre se está realizando

desde una perspectiva generalista que requiere mayor concreción, desde nuestro punto de vista, en su incidencia en el estilo y competencia cognitivos del ámbito infantil.

4.- BIBLIOGRAFÍA

- Arnay, J. , Oneida, L. et al (1994): Interacción y construcción del conocimiento en bebés: buscando el origen de las teorías implícitas infantiles. Actas Y Simposium sobre interacción social y comunicativa en el niño. Girona, diciembre, 15-16.
- Beaudichon, J., Verba, M. & Winnykamen, F. (1988): Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant: une approche pluridimensionnelle. *Revue Internationale de Psychologie sociale*, 1, 131 - 141.
- Bruner, J.S. (1969): *Processes of cognitive growth: infancy*. Vol. 3. Heinz Werner Lecture series. Worcester, Mass: Clark University Press.
- Bruner, J.S. (1983): *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris: P.U.F.
- Clarke-Stewart, K.A. (1978): And daddy makes three. The father's impact on mother and young child. *Child Development*, 49, 466-478.
- Cole, M. & Griffin, P. (1980): Cultural amplifiers reconsidered. En R.D. Olson (comp.), *The social foundations of language and thought*. Nueva York: Norton.
- Cowan, P.A., Cowan, C.P. & Kering, P.K. (1993): Mothers, fathers, sons, and daughters: Gender differences in family formation and parenting style. In P.A. Cowan, D. Field, D. Hansen, A. Skolnick & G. Swanson (Eds.), *Family, self and society: Toward a new agenda for family research* (pp. 165-195). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crawley, S.B. & Sherrod, R.B. (1984): Parent-infant play during the first year of life. *Infant Behavior and Development*, 7, 65-75.
- Delau, M. (1985): De l'interaction à la communication non verbale. In G. Noizet, D. Belanger, & F. Bresson (Eds.); *La communication* (pp. 243-270). Paris: Presses Universitaires de France.
- Elbers, E., Maier, R., Hoeskstra, T. , Hoogsteder, M. (1992): Internalization and adult-child interaction. *Learning and instruction*, 2, pp. 101-118.
- Field, T. (1978): Interaction behaviors of primary versus secondary caretaker fathers. *Developmental Psychology*, 14, 183-184.
- Gil, P., Prieto, G., Rodríguez, R. & Sánchez, N. (1995): El papel de la interacción adulto-niño en el desarrollo: un enfoque longitudinal. *Substratum*, III (7), 15-37.
- Hetherington, E.M. & Clingempeel, W.G. (1992): Coping with marital transitions: A family systems perspective. Monographs of the Society for Research in *Child Development*, 57 (2-3, serial nº 227).

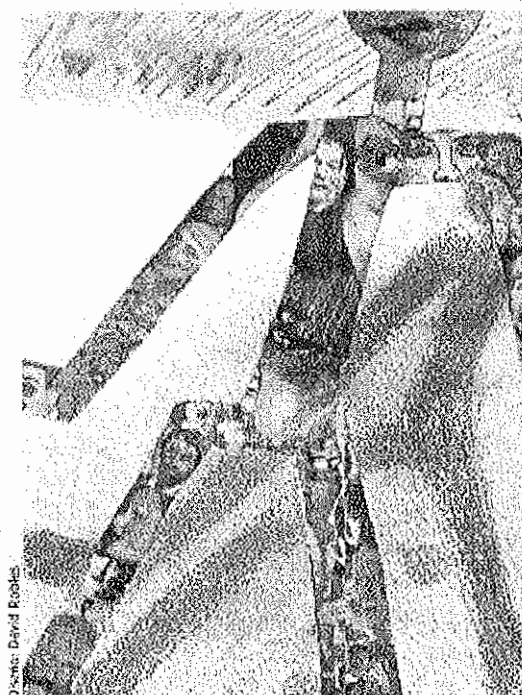
- Kotelchuck, M. (1975): Father caretaking characteristics and their influence on father-infant interaction. Paper presented to the *American Psychological Association*, Chicago, September.
- Labrell, F. (1996): Paternal play with toddlers: Recreation and creation. *European Journal of Psychology of Education*, XI, (1), 43-54.
- Lamb, M.E. (1976): Twelve-months-olds and their parents: Interaction in a laboratory playroom. *Developmental Psychology*, 12, 237-244.
- Lamb, M.E. (1989): The father's role: cross-cultural perspectives. *L'Année Psychologique*, II, 454-455.
- Lamb, M.E. (1997): *The Role of the father in Child Development*. Canada: John Wiley & Sons, Inc.
- Lamb, M.E. & Easterbrooks, M.A. (1981): Individual differences in parental sensitivity: origins, components and consequences. En M. E. Lamb y L. R. Sherrod (eds.), *Infant social cognition*, Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Lamb, M.E. & Gilbride, R. (1985): Compatibility in parent-infant relationships: Origins and processes. In W. Ickes (Ed.), *Compatible and incompatible relationships* (pp. 33-60). New York: Springer.
- Lamb, M.E., Thompson, R.A., Gardner, W. & Charnov, E.L. (1985): *Infant-mother attachment: The origins and developmental significance of individual differences in Strange Situation behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Levine, J.A. & Pitt, E. W. (1995): *New expectations: Community strategies for responsible fatherhood*. New York: Families and Work Institute.
- Lewis, C. & Gregory, S. (1987): Parent's talk to their infants: The importance of context. *First Language*, 7, 201-216.
- Mounoud, P. (1986): *Similarities between developmental sequences at different age periods*. En I. Levin (ed.), *Stage and Structure: Reopening the Debate*. Ablex.
- Mosely, J. & Thomson, E. (1995): Fathering behavior and child outcomes: The role of race and poverty. In W. Marsiglio (Ed.), *Fatherhood: Contemporary theory, research, and social policy* (pp. 148-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nugent, J.K. (1991): Cultural and psychological influences on the father's role in infant development. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 475-485.
- Palacios, J. (1987): Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.
- Parke, R.D. (1995): Fathers and families. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pastor, E. & Sastre, S.(1994): *Desarrollo de la inteligencia* . En Bermejo, V.: *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis.
- Pastor, E. & Sastre, S. (Submitted): *Modalidades de tutela de gestión cognitiva en bebés trisómicos*, Infancia y aprendizaje.

- Pêcheux, M.G. (1984): *Les activités cognitives du nourrisson, communication au Colloque: Hommage à G. Noizet*: Aix.
- Piaget, J. (1977): *Etudes sociologiques*. (Sociological studies). Geneva: Librairie Droz. (Original work published in 1928 and 1945).
- Power, T.G. (1985): Mother and father-infant play: A developmental analysis. *Child Development*, 56, 1514-1524.
- Power, T.G. & Parke, R.D. (1983): Patterns of mother and father play with their 8-month-olds infant: A multiple analysis approach. *Infant Behavior and Development*, 6, 453-459.
- Pratt, M. W., Kering, P., Cowan, P.A. & Cowan, C.P. (1988): Mothers and fathers teaching 3 year-olds: Authoritative parenting and adult scaffolding of young children's learning. *Developmental Psychology*, 24, 832-839.
- Radin, N. (1994): Primary-caregiving fathers in intact families. In A. E. Gottfried & A.W. Gottfried (Eds.), *Redefining families: Implications for children's development* (pp. 11-54). New York: Plenum.
- Sinclair, H. (1987): *Symbolism and interpersonal interaction*. In *Symbolism and Knowledge, Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget*, 8, 155- 168.
- Stambak, M. & Sinclair, H. (1993): Introduction. In M. Stambak & H. Sinclair (Eds.), *Pretend play among 3 year olds*. Hillsdale NJ: Erlbaum. (Original work published in 1990).
- Verba, M. (1994): The beginnings of collaboration in peer interaction, *Human Development*, 37, 125-139.
- Verba, M. (1997): *Interacciones sociales y construcción del saber en la pequeña infancia*. Comunicación personal, Tarragona.
- Verba, M. & Musatti, T. (1989): Minor phenomena and major processes of interaction with objects and peers in day care centres, *European Journal of Psychology of Education*, IV (2), 215-227.
- Villares (en curso): Desarrollo cognitivo e interacción: modalidades de tutela en el padre.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986): *{Thought and Language}*. Cambridge, Ma.: The MIT Press (Original publicado en 1934).
- Wertsch, J.V. (1979): From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human development*, 22, 1-22.
- Wood, D. J. et al. (1976): *The role of tutoring in problem-solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89-100.

- Wood, D.J. (1980): Teaching the young children: some relationships between social interaction, language and thought. En D. R. Olson (comp.), *The social foundations of language and thought*. Nueva York: Norton.

I CONGRESO NACIONAL DE PSICOPEDAGOGÍA

La Psicopedagogía
y sus ámbitos de actuación



Islantilla (Huelva),
del 29 de abril al 2 de mayo de 1999

Revista de Psicología
Universitas Tarraconensis
Vol. XIX (1/1997)

IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES MEDIANTE TÉCNICAS DE NOMINACIÓN ENTRE IGUALES

**Prieto, J.
Arocas, E.
Castro, J.**

Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación
e-mail: JPRIETO@UV.ES
Universitat de Valencia

RESUMEN

En la actualidad se considera que la identificación de alumnos con altas capacidades debe ser un proceso en el que los profesores y otros profesionales como el psicólogo escolar analicen cuidadosamente distintas informaciones sobre los alumnos tales como comportamientos, realizaciones, etc.

En el proceso de identificación suelen utilizarse distintas medidas consideradas informales que se obtienen a partir de opiniones e informaciones aportadas por profesores, padres y por los propios alumnos.

Entre las medidas consideradas informales, la técnica de nominación entre iguales se diseñó bajo el supuesto de que los alumnos tienen una percepción bastante ajustada del tipo de capacidades en que destacan sus compañeros de clase, y por lo tanto, pueden aportar una información valiosa en el proceso de identificación.

Las investigaciones sobre la eficacia de esta técnica son todavía escasas y en este trabajo nos proponemos averiguar si este tipo de medida puede ser utilizada como procedimiento útil de identificación de alumnos con sobredotación intelectual, mediante la comprobación de la validez discriminante con respecto a la técnica de nominación entre iguales de estatus

grupal y la validez convergente sobre la base de los resultados obtenidos en pruebas psicométricas

Palabras Clave: nominación, identificación, alumnos con altas capacidades.

ABSTRACT

Nowadays it is just correct that the identification of high talented students, must be based on a process in which the teachers and other professionals, such as school psychologists, carefully analyse different information concerning the students: behaviours, cognitive performances...etc.

During the identification process, several measures considered as informal and obtained by opinions and information given by teachers, parents and students themselves are employed.

Among the measures known as informal, the nomination technique between equals was design under the assumption that the students had a clear perception of the type of capacities in which their call mates stand out, and therefore, can give a valuable information for the identification process.

The research on this technique's efficiency is still scarce. In this sense we aim to investigate if this kind of measure can be used as a useful identification procedure of high talented students, testing the discriminatoy validity regarding the technique of acknowledgement between equals of grouped status and de convergent validity, taking as a basis the results obtained on psychometric tests.

Key Words: nomination, identification, high talented students.

INTRODUCCIÓN

Los estudios que constatan la situación de desatención educativa en que con frecuencia se encuentran los alumnos con altas capacidades en distintos contextos, Newland (1976); Whitmore (1980); Freeman (1985); Prieto y Bermejo (1996) entre otros, señalan que esta desatención es el resultado de la confluencia de distintos factores como son, la existencia de actitudes ambivalentes hacia su educación, una información incompleta e inexacta acerca de las personas excepcionalmente capaces de aprender, y un fracaso en la formación del personal escolar para identificar y atender sus necesidades específicas.

La identificación de estos alumnos es una tarea fundamental en el proceso de atención educativa, ya que lo que se debe pretender es identificar no sólo a los alumnos con rendimiento escolar muy sobresaliente, sino también a los alumnos muy capaces que no destacan en la escuela y que incluso, por diversas razones, pueden llegar a manifestar actitudes negativas hacia el aprendizaje que en ella se les ofrece y un bajo rendimiento escolar.

El objetivo de la identificación es discriminar a los alumnos con altas capacidades del resto de alumnos para poder proporcionar una educación adaptada a sus necesidades específicas.

Aunque los tests psicométricos han sido los instrumentos más utilizados para identificar a los alumnos con alta capacidad, en la actualidad se considera que la identificación más que una actividad puntual que se realiza en un momento concreto, como puede ser aplicar a un grupo de alumnos un test, debe considerarse un proceso en el que los profesores y profesionales como el psicólogo escolar, analicen cuidadosamente informaciones diversas sobre los comportamientos y realizaciones de los alumnos.

En este proceso de identificación suelen valorarse diferentes medidas consideradas informales obtenidas mediante cuestionarios e informes de padres, profesores y de los propios alumnos. Estos tipos de medidas están orientadas a detectar cualquier indicio o prueba de superdotación o talento.

Algunos autores como Genovard (1989); Genovard y Castelló (1990) consideran que estas medidas informales son la estrategia que debe utilizarse en las primeras fases del proceso de identificación, para pasar posteriormente a medidas más formales en las que se evalúan, ya de forma directa, los diferentes componentes implicados en la excepcionalidad.

Entre las estrategias y técnicas de identificación no formalizadas, los cuestionarios de nominación de compañeros (peer nomination) se elaboraron bajo el supuesto de que los alumnos tienen una percepción bastante ajustada a las capacidades de sus iguales y, por lo tanto, pueden aportar una información valiosa de las características de los demás.

Por lo que respecta a las ventajas de estas estrategias, como procedimientos sociométricos, destacan el acuerdo general entre los autores sobre la importancia que tiene obtener información de los propios compañeros por su validez social y predictiva, así como por sus cualidades psicométricas mostrando su fiabilidad en niños de edad escolar (Díaz, 1991).

Cabe señalar que los alumnos pueden observar a sus iguales en situaciones a los que los profesores no pueden acceder como actividades lúdicas, trabajo en equipo, etc., por ello la información que los propios alumnos aporten en el proceso de identificación puede servir para completar los datos disponibles, o incluso, para aportar información nueva sobre determinados alumnos, que en todo caso deberán contrastarse con otra serie de observaciones y medidas como ya se ha indicado.

La estructura de la técnica de nominación entre iguales para detección de alta capacidad tiene características similares a las del sociograma clásico, entendiéndolo a este último como un procedimiento de nominación de estatus grupal, pero en la nominación de alta capacidad, las preguntas se dirigen a conocer la opinión que cada alumno tiene sobre la capacidad de los demás para enfrentarse a situaciones hipotéticas y para resolver problemas muy diversos. Si bien ambas (estatus grupal vs. alta capacidad) son consideradas estrategias de nominación.

La investigación sobre la validez de esta técnica todavía no se encuentra muy sistematizada, no obstante, se han obtenido resultados positivos aunque no igualmente válidos en la identificación de distintas capacidades. Beltrán y Pérez (1994).

Tuttle, (1988) constata que las nominaciones entre iguales se realizan más certeramente sobre características de liderazgo y socialización, y en cambio, la técnica no parece dar buenos resultados en habilidades matemáticas y lingüísticas.

En España el estudio efectuado por González Gómez (1993) en el que se utiliza el cuestionario denominado y elaborado por Tuttle (1988) aporta una información concluyente de que la técnica es útil para que los alumnos identifiquen en sus compañeros no sólo competencia social sino también elevada capacidad intelectual.

Las investigaciones sobre técnicas de nominación de iguales son todavía muy escasas y la oferta de instrumentos muy reducida.

Así pues, el objetivo del trabajo que presentamos es estudiar la bondad de la técnica de nominación entre iguales para la detección de sujetos de alta capacidad, y por tanto, averiguar si puede ser validada como procedimiento de identificación de sobredotación en sujetos. Dicho objetivo estimamos debe efectuarse de forma que podamos verificar su validez, tanto en su vertiente convergente como discriminante. *El procedimiento para*

establecer la validez de la prueba se abordará tanto mediante la aplicación paralela de la medición del estatus grupal, con objeto de conocer el grado de validez discriminante como por las puntuaciones obtenidas en las pruebas psicométricas cuyos resultados nos permitan estimar la validez convergente.

La hipótesis inicial, hace referencia al hecho de que mediante la aplicación paralela de las técnicas de nominación entre iguales de estatus grupal vs. alta capacidad, se obtendría una información diferente, por lo que respecta a las características de los sujetos sobre la base de su alta capacidad vs. liderazgo social (validez discriminante). Así pues, mediante los resultados de este estudio se espera mostrar la eficacia de la técnica de nominación entre iguales como instrumento de detección de sujetos de alta capacidad, refrendada por las puntuaciones obtenidas en las pruebas psicométricas (validez convergente).

MÉTODO

Descripción de la muestra.

La muestra de este estudio está compuesta por un total de 150 alumnos pertenecientes a 8 grupos de los siguientes niveles educativos de la Educación Primaria: un grupo de 2º, tres grupos de 3º, dos grupos de 4º uno de 5º y otro de 6º. Las edades de los alumnos están comprendidas entre los 7 y los 12 años. La distribución por sexo de la muestra comprende 79 alumnas y 71 alumnos.

Los 8 grupos que constituyen la muestra del estudio pertenecen a diferentes centros públicos de la comarca la Hoya de Buñol (Valencia). En cada uno de estos grupos se tenía indicios de la existencia de un alumno o alumna con alta capacidad, según la información aportada por el Servicio Psicopedagógico Escolar comarcal.

Instrumentos.

La estrategia de nominación entre iguales consiste en pedir a los alumnos que nombren a un determinado número de compañeros (desde uno hasta tres o cinco), según unos criterios concretos que variaran en función del objeto de investigación (el mejor amigo: "estatus grupal"; el que mejor hace...: "alta capacidad"). Tanto en un caso como en otro, estatus grupal vs. alta capacidad, la puntuación de cada niño es el número de nominaciones recibidas por parte de sus iguales.

Para la nominación dirigida a identificar entre los compañeros

características de liderazgo (estatus grupal) se ha utilizado la técnica del sociograma.

Para la nominación dirigida a identificar a los compañeros con alta capacidad se ha utilizado una adaptación del cuestionario propuesto por Tuttle en el que los alumnos deben nominar aquellos compañeros del grupo que en su opinión podrían resolver mejor diversas situaciones problemáticas.

En la evaluación de la capacidad intelectual mediante técnicas psicométricas se ha utilizado la puntuación C.I. obtenida con la aplicación de la prueba WISC (Esta información ha sido aportada por el Servicio Psicopedagógico Escolar)

Procedimiento.

Se aplicaron en los 8 grupos de alumnos las dos modalidades o instrumentos objeto de análisis en el presente trabajo. Con la ayuda de cada profesor tutor, se les dio idénticas y precisas instrucciones a todos los niños pertenecientes a cada uno de los grupos, para que emitieran una respuesta bajo la técnica de nominación entre iguales en su versión de estatus grupal, así como en la de detección de alta capacidad.

La aplicación de dichos instrumentos se efectuó antes de la puesta en marcha de las estrategias de adaptación de currículo para los alumnos con alta capacidad, con el objetivo pretendido de que mostraran si cada alumno conocía bien a sus compañeros y eliminando la posibilidad de que el alumnado hubiese podido observar un programa educativo diferenciado adaptado a los sujetos altamente capacitados.

Dado que se trataba de la aplicación de dos técnicas a los mismos sujetos y que los datos con los que se trabaja son de tipo categórico o nominal, el análisis de los mismos se efectuó mediante la elaboración de tablas de contingencia 2x2 con la finalidad de contrastar ambos procedimientos de nominación. Puesto que el número de sujetos en algunos grupos era inferior al necesario para la obtención de la prueba χ^2 , se utilizó en el análisis de los datos para dichos grupos la prueba exacta de Fisher.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la Tabla I muestran claramente la independencia de ambos procedimientos con respecto a la identificación de

sujetos (líder vs. altamente capacitado), oscilando las probabilidades de cometer errores de Tipo I en cuantía superiores al nivel α previamente especificado en nuestra investigación, $\alpha = 0.01$.

GRUPOS	CHI-SQUARE TEST	G.L	SIGNF.	FISHER SIGNF.
1				,603
2				1,000
3				,464
4	2,497	1	,114	
5	,906	1	,341	
6	,105	1	,746	
7	1,493	1	,222	
8	3,764	1	,052	

TABLA I. Análisis de la independencia entre Sociograma y Nominación entre Iguales

De forma adicional al análisis anteriormente mencionado, fue aplicado un coeficiente de acuerdo entre-jueces (Kappa) para cada grupo (Tabla II) con la finalidad de verificar la posible existencia de relaciones entre ambos procedimientos de identificación, resultando no ser significativa la relación hipotetizada, mostrando de este modo un evidente desacuerdo en la detección de sujetos de alta capacidad mediante la aplicación de ambos instrumentos.

GRUPO	KAPPA	APROX. SIGNF.
1	-,096	,539
2	,182	,439
3	,467	,187
4	,243	,114
5	,184	,341
6	,068	,746
7	,184	,222
8	-,090	,052

TABLA II. Análisis de la relación entre Sociograma y Nominación entre Iguales

Así mismo, se señala la concordancia existente entre la detección de sujetos por el procedimiento de nominación de alta capacidad y la evaluación psicométrica llevada a cabo por el servicio Psicopedagógico. Evaluación que se efectuó mediante la aplicación de la prueba WISC, en sus escalas de CI verbal, CI manipulativo y CI total. Verificándose la obtención de la misma información, es decir, los sujetos designados mediante la técnica de nominación de alta capacidad resultaron ser sujetos cuya medición de aptitudes psicométricas fueron considerablemente elevadas. Por lo tanto, queda puesto de manifiesto la eficacia del uso de la técnica de nominación de alta capacidad, como instrumento de predicción por lo que respecta a la identificación de sujetos que pudieran ser catalogados como altamente capaces.

DISCUSIÓN

Dado el elevado acuerdo existente entre los investigadores sobre la relevancia de la obtención de información a partir de los propios compañeros,

como anteriormente se comentó, resulta de especial importancia clarificar la idoneidad de este procedimiento, concretamente de la técnica de nominación entre iguales, como identificadora de sujetos que pudieran ser evaluados como poseedores de alta capacidad. Por ello, y dado que algunos autores como Tuttle, (1988), expresan sus reticencias en cuanto a la posible utilidad de la técnica de nominación entre iguales para dicho cometido, resulta pertinente la obtención de información empírica sobre su eficacia.

A partir de la evidencia de los datos, los resultados arrojan información que conduce a la obtención de diversas conclusiones, entre las que cabe mencionar, la eficacia demostrada por el procedimiento de nominación de iguales como técnica que permite identificar, a partir de las nominaciones llevadas a cabo por los compañeros, a sujetos de alta capacidad, los cuales tradicionalmente habían sido identificados mayoritariamente mediante pruebas psicométricas estandarizadas al efecto. Y por otro lado, se produce la comprobación empírica de que los alumnos pertenecientes a un mismo grupo escolar (de iguales) son capaces, dentro del propio grupo, de diferenciar entre la evaluación de la posición grupal que ocupan y la detección e identificación de alumnos con altas capacidades, tal como señala González Gómez (1993).

De este modo, los datos obtenidos parecen apoyar la hipótesis de partida, es decir, el comportamiento independiente de ambas pruebas de nominación entre iguales (estatus grupal vs. alta capacidad). De lo cual, se deriva la existencia de una evidencia empírica que contradice el postulado teórico de Tuttle (1988). Consiguientemente, puede apreciarse, a tenor de los resultados, que la prueba de nominación de alta capacidad detecta sujetos de forma eficaz, sin la inclusión del factor confundente de estatus grupal, o características de liderazgo y socialización, como el propio Tuttle consideraba. En definitiva, la comparación entre ambas modalidades de nominación entre iguales podría ser interpretada como una estrategia de validez discriminante entre los dos procedimientos, dada su demostrada independencia en la designación de sujetos.

Por otro lado, la evidencia de que los sujetos detectados por el procedimiento de nominación de alta capacidad eran poseedores de aptitudes elevadas medidas a través de procedimientos psicométricos como la prueba WISC, ponen de manifiesto la eficacia de dicho instrumento. Por consiguiente, podemos entender como un procedimiento de validez predictiva el hecho de la relación hallada con ambas pruebas (psicométricas y alta capacidad).

No obstante, consideramos necesaria la realización de posteriores estudios sobre el tema, en los cuales pueda ser comparada la técnica de nominación de alta capacidad con pruebas psicométricas que dirijan su medición a diversos aspectos de liderazgo social. De este modo, se podría diferenciar el grado de relación que pudiera existir entre diversos rasgos del mencionado liderazgo y la designación a través de la mencionada prueba de nominación. Sin obviar, por otro lado, el hecho de la necesidad evidente de que los resultados encontrados deben ser replicados en otras investigaciones análogas.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán, J. y Pérez, L. Identificación. En Pérez, L. *10 palabras claves en superdotados*. Navarra: Verbo divino.
- Benbow, C.P y Stanley, J.C. (1983). *Academic precocity: Aspects of its development*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Coleman, L. (1985). *Schooling the gifted*. Reading M.A: Addison- Wesley.
- Díaz, M.D. (1991). *La evaluación de las relaciones sociales de los niños*. En R.A. Clemente, C. Barajas, S. Codes, M.D. Díaz, M.J. Fuentes, M.A. Goicochea, A.M. González y M.J. Linero. Desarrollo Socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas. Valencia. Promolibro.
- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados: aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Gagné, R. (1968). Contributions of learning to human development. *Psychological Review*, 75, pp. 177-191.
- Genovard, C. y otros (1989). *L'alumne superdotat*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- Genovard, C; Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.

- González, C. (1993). *La identificación de los alumnos superdotados y con talento en las primeras etapas del ámbito instruccional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Heller, K.A. (1989). Perspectives of the diagnosis of giftedness. *The German Journal of Psychology*, 13, pp 140-159
- Grinder, (1985). The gifted in our midst: by their Divine, Deeds, Neuroses and mental test scores we have know them. En Horowitz y O'Brien *The gifted and talented. Developmental perspectives* Washington: APA
- Keirouz, K.S. (1990). Concerns of parents of gifted children: a research review. *Gifted child quaterly*. 34,2 pp. 56-63.
- Kranz, B. (1981). *Kranz Talent identification instrument*. Moorhead: MN: Moorhead State College.
- Newland, T.W. (1976). *The gifted in socio-educational perspective*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey.
- Pérez, L. (1993). *10 palabras claves en superdotados*. Navarra: Verbo divino.
- Prieto, M.D; Bermejo, M.R. (1996). Investigación y educación del superdotado en el año 2000. En González, J.A. *Psicología de la instrucción*. Barcelona: EUB.
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Tuttle, F.B. y otros. (1988). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington: National Education Association.
- Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, Conflict, and Underachievement*. Allyn and Bacon, Boston.
- Whitmore, J.R. (1988). Nuevos retos a los métodos de identificación habituales. En Freeman, J. *Op cit*. Madrid: Santillana- Aula XXI



1999 OVIEDO

congreso nacional de psiquiatría

Sin embargo, las nominaciones no están exentas de problemas: el número de nominaciones recibido por cada niño depende del número de evaluadores, lo cual debe tenerse en cuenta a la hora de realizar las comparaciones entre clases. Además, existen problemas de fiabilidad y validez en el caso de sujetos muy pequeños, y sus elecciones pueden estar sesgadas por determinados acontecimientos puntuales. Por último, se trata de una técnica descriptiva, no explicativa, y por lo tanto, no da cuenta de la naturaleza del problema (Foster y Ritchey, 1979).

Un tema muy debatido en el caso de las técnicas que emplean nominaciones directas es el de la conveniencia o no de solicitar nominaciones sociométricas negativas. Williams y Gilmour (1994) piensan que puede crearse un efecto negativo en los sujetos que ya tienen problemas con los iguales, reconociendo su déficit y exagerando un rechazo preexistente. Al mismo tiempo, puede servir de estímulo para que los miembros de un grupo refuercen aún más sus interacciones negativas con los niños impopulares. Sin embargo, otros autores afirman que no existen repercusiones negativas como resultado de la administración de nominaciones negativas en el test sociométrico (Iverson e Iverson, 1996). Hayvren y Hymel (1984), observando una clase de preescolar, no encontraron ninguna variación significativa en el número de interacciones que tenían por destinatario un alumno rechazado, antes y después de aplicar un test sociométrico.

Por otro lado, las *escalas de calificación sociométrica* o "rating" (French, 1988, 1990; Ladd, 1983), también cuentan con ventajas y limitaciones. Entre las ventajas, cabe destacar la eliminación del problema de las nominaciones negativas, ya que no son explícitamente realizadas; el hecho de calificar a todos los compañeros de la clase evita la tendencia de los sujetos a elegir sólo a los mejores amigos, en lugar de los iguales con los que le gustaría jugar o trabajar (Williams y Gilmour, 1994); y la mayor fiabilidad test-retest de las puntuaciones en comparación con las escalas de nominación. Esta superioridad de la estabilidad y de la consistencia de la escala de calificación se hace más evidente todavía en poblaciones de preescolar y con necesidades educativas especiales (Gresham y Little, 1993). También soluciona el problema de la variación en el número de evaluadores, para las comparaciones entre clases (Foster y Ritchey, 1979).

Sin embargo, este procedimiento tampoco está exento de limitaciones, como por ejemplo el hecho de que no resulta un procedimiento tan efectivo como la nominación a la hora de identificar al grupo de ignorados, y de controvertidos (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982). También ocurre, que al tratarse de una calificación promedio, precisa de un número mínimo de calificaciones, y por

lo tanto sólo puede ser empleada en grupos de al menos 10 compañeros (Pinto y Sorribes, 1996).

La relación existente entre ambos procedimientos es analizada por diversos autores en el sentido de que las medidas resultantes deben considerarse como índices diferentes del estatus social del niño. Según Díaz (1991), algunos autores consideran que las medidas de nominación positiva pueden indicar cuantos compañeros consideran a un igual como mejor amigo o compañero de juegos, mientras que la medida de calificación puede aportar un índice del nivel total de aceptación o simpatía entre los iguales de una clase.

Antecedentes de los sistemas de identificación de grupos sociométricos

Existen muy diversos sistemas de clasificación de los sujetos en base a los datos extraídos de técnicas sociométricas. Son bien conocidos los sistemas bidimensionales propuestos por Coie, Dodge y Coppotelli (1982), Newcomb y Bukowski (1983), Asher y Dodge (1986), Arruga (1983), etc. Por otro lado, dentro de los sistemas unidimensionales o de "rating", podría citarse la propuesta de French (1988, 1990). Todos estos sistemas han sido comparados en cuanto a las posibles diferencias en estabilidad, en capacidad para clasificar a todos los sujetos, etc. Newcomb, Bukowski y Pattee (1993), en una revisión de trabajos sobre iguales y estatus de los últimos quince años, encontraron que el sistema de categorías sociométricas más utilizado era el de Coie et al., (1982). Pero mientras, el sistema de Coie et al. no clasifica al 48 % de los sujetos, y el sistema de Newcomb y Bukowski clasifica a todos los sujetos en los diferentes grupos sociométricos (Gresham y Little, 1993). Por otra parte, utilizando un intervalo test-retest de 5 semanas, Newcomb y Bukowski (1983) comprobaron que el sistema de Coie et al., era el menos estable (acuerdo del 61 %), seguido de Newcomb y Bukowski (acuerdo del 71 %). En la mayoría de los sistemas, el grupo de rechazados era el más estable, mientras que el grupo de los ignorados eran el que presentaba menor estabilidad (33 % y 40 %, respectivamente).

Ahora bien, el número de trabajos que tienen como objetivo analizar las relaciones entre sistemas sociométricos de nominaciones y de "rating" es escaso en general (a excepción de los estudios de Bukowski, Hoza y Newcomb, 1994, y Terry y Coie, 1991). En uno de estos trabajos, Terry y Coie (1991) encuentran un mayor grado de acuerdo entre sistemas bidimensionales ($\kappa = .80$), mientras que el acuerdo entre sistemas de "rating" y sistemas de nominaciones es pequeño ($\kappa = .35$).

El objetivo de este trabajo también se centra específicamente en la comparación de diversos métodos de identificación del estatus sociométrico

de un niño/a entre sus iguales. Por lo tanto, se analiza el grado de solapamiento de los grupos sociométricos, a través de los distintos métodos, con el fin de conocer la afinidad entre ellos. La hipótesis planteada sería la de que, aunque cabe esperar mayores similitudes entre los dos sistemas de nominaciones directas analizados (frente al sistema de "rating"), es probable que no existan marcadas diferencias entre los tres sistemas sociométricos, a la hora de categorizar a los sujetos según su estatus.

MÉTODO

Muestra

En este trabajo participó una muestra de 135 alumnos de 2º de E.G.B., distribuidos en 6 clases diferentes de 4 colegios públicos de la ciudad de Castellón, ubicados en zonas de nivel socioeconómico medio-bajo. De éstos, 77 eran niños y 58 eran niñas entre los 7-8 años de edad (media = 7.7 años).

Instrumentos y sistemas de clasificación sociométrica

Siguiendo las dos tendencias clásicas, métodos bidimensionales o unidimensionales, en este trabajo seleccionamos dos instrumentos sociométricos: por una parte, un cuestionario de nominaciones directas, corregido según los sistemas de Arruga (1983), y Coie, Dodge y Coppotelli (1982). El sistema de Arruga (1983) fue seleccionado por su fuerte raigambre en la práctica diaria de nuestro país, debido a su sencillez y economía; y el procedimiento de Coie et al., (1982), por ser ampliamente utilizado en la mayor parte de trabajos de investigación sobre aceptación social. Y por otro lado, se seleccionó un sistema de calificación de los iguales ("rating"), corregido a través de la propuesta de French (1988, 1990).

Cuestionario de nominaciones sociométricas directas. A cada niño se le pidió que escribiera el nombre de los tres compañeros de clase de los que más le gustara ser amigo y tres compañeros de clase de quienes menos le gustara ser amigo. Este cuestionario de nominaciones posteriormente se analizó según dos procedimientos distintos: el sistema de Arruga (1983), y el de Coie et al., (1982).

En el sistema propuesto por Arruga, el número de nominaciones positivas recibidas o número de alumnos que eligen a un niño en concreto constituye el Sp (estatus de elecciones), mientras que el número de nominaciones negativas o número de alumnos que eligen a ese mismo niño constituye el Sn (estatus de rechazo).

Estos datos (Sp y Sn) se analizan a través de los cálculos generales de la comparación de la ley del azar (ver Arruga, 1983), utilizando para ello las tablas de Salvosa, con el fin de encontrar el valor de la "t" asociado a una asimetría determinada, con un umbral de probabilidad de $p < 0.05$. Tras estos cálculos, se calcularon los límites superiores e inferiores de ambos tipos de nominaciones, válidos para el conjunto de la clase, con los cuales comparamos los valores individuales del cuestionario sociométrico (Sp y Sn). Con este procedimiento (adaptado por García, 1989) se distinguen las siguientes categorías:

- líderes: aquellos que posean una puntuación en Sp por encima del límite superior de Sp, con un margen de error del 5 %.
- rechazados: aquellos que posean una puntuación en Sn por encima del límite superior de Sn, con un margen de error del 5 %.
- ignorados: aquellos que posean un Sp y un Sn por debajo de los límites inferiores.
- medios: aquellos que, sin ser líderes, reciben simplemente un número mayor (pero no significativo) de elecciones que de rechazos.

García (1989) plantea también un criterio adicional: se categorizaron como rechazados aquellos sujetos que recibían un número de nominaciones negativas significativamente alto, pero al mismo tiempo, se excluían de este grupo aquellos sujetos que, cumpliendo el criterio anterior, presentaban a la vez un número de nominaciones positivas significativamente alto. La razón de esta exclusión reside en que estos últimos sujetos pertenecerían al grupo de sujetos "controvertidos" (no contemplados en el procedimiento de Arruga), no al de rechazados.

En el procedimiento de Coie et al., (1982) (CDC), las nominaciones directas positivas y negativas obtenidas por cada niño/a, se estandarizan en cada una de las clases, con el fin de crear los índices de "más amigo" (LM, "Liked most"), y "menos amigo" (LL, "Liked least"). A continuación, estos índices se suman para obtener la dimensión de impacto social (IS), y se restan en el caso de la dimensión de preferencia social (PS). Por último, estas dos dimensiones se reestandarizan de nuevo para cada una de las clases. Con este procedimiento se identifican las siguientes categorías sociométricas:

- popular: aquellos sujetos con un PS mayor de 1, un LM mayor de 0, y un LL menor de 0.
- rechazado: aquellos sujetos con un PS menor de -1, un LM menor de 0 y un LL mayor de 0.
- ignorado: aquellos sujetos con un IS menor de -1 y un LM = 0.

- controvertido: aquellos sujetos con un IS mayor de 1, y un LM y LL mayor de 0.
- medio: aquellos sujetos cuyo PS e IS se encuentra entre -0.5 y 0.5.
- otros: todos los sujetos restantes.

Cuestionario de calificación ("rating scale"). En este caso, los niños y niñas disponían de una lista de todos los compañeros de la clase. Se les pedía que estimaran en una escala de (1) "poco" a (5) "mucho", cuanto les gustaría jugar con cada uno de sus compañeros. A partir de la estandarización de las puntuaciones directas recibidas por cada sujeto, se establecen unos puntos de corte. Siguiendo la propuesta concreta de French (1988, 1990), este procedimiento divide a los sujetos en tres categorías sociométricas:

- populares: aquellos que poseen una puntuación estandarizada superior a una desviación típica por encima de la media.
- rechazados: aquellos cuya puntuación estandarizada es inferior a una desviación típica por debajo de la media.
- medios: todos los restantes, es decir, aquellos sujetos con una puntuación estandarizada comprendida entre una desviación típica por encima de la media, y una desviación típica por debajo de la media.

Procedimiento

Tras recibir el consentimiento paterno, se administró el cuestionario sociométrico de nominaciones directas, y el sistema de calificación ("rating"), a una muestra de 135 alumnos. Tanto el cuestionario sociométrico como el cuestionario de calificación ("rating"), se administraron de forma grupal en las 6 clases de 2º de E.G.B. Se especificó el hecho de que las elecciones debían realizarse teniendo en cuenta únicamente a los compañeros de la propia clase, y que los compañeros escogidos podían ser de ambos géneros. Estos datos sociométricos se recogieron en el mes de abril, con lo cual se incrementaba la probabilidad de que los alumnos se conocieran bien entre ellos.

RESULTADOS

En primer lugar, se analiza la proporción de sujetos asignados a las distintas categorías sociométricas por cada uno de los procedimientos descritos (ver tabla I). Según los distintos procedimientos (Arruga, CDC y "Rating"), se encontraron porcentajes de rechazo del 14 %, 15 % y 14 %, respectivamente. Estos porcentajes son comparables con los encontrados por otros autores en trabajos experimentales: 18 % de Pope et al. (1991); 12 % de Parkhurst y

Asher, (1992); 15 % de Wentzel y Asher (1995), y 17 % de García (1989), observando que se encuentran dentro de la tónica general, aunque con tendencia a la baja.

	ARR (1983)	CDC (1982)	RAT (1988-90)
RECHAZADOS	14	15	14
POPULARES	12	17	9
MEDIOS	39	22	77
IGNORADOS	1	---	---
CONTROVERTIDOS	---	3	---
SIN CLASIFICAR	34	46	---

Tabla I: Porcentajes de sujetos identificados en cada grupo sociométrico según los distintos procedimientos

Otro dato que llama nuestra atención en estas clasificaciones lo constituye la escasa presencia de sujetos ignorados y controvertidos en los sistemas de Arruga y CDC. Estos dos sistemas parecen conservadores a la hora de asignar sujetos a estas categorías. Esto podría deberse al hecho de que la categoría de controvertido tradicionalmente ha integrado a escasos sujetos, en comparación con las restantes categorías sociométricas; mientras que en el caso de la categoría de ignorado en el sistema CDC, se requiere una condición relativamente difícil: que el sujeto no reciba ninguna nominación positiva ($LM = 0$). Todo esto haría que ambas categorías estuvieran escasamente representadas.

Por otra parte, la gran proporción de sujetos medios en el sistema de rating (77 %), viene determinada también por las características del sistema: ausencia de la categoría de "sujetos sin clasificar", y unidimensionalidad del sistema.

Para establecer el grado de acuerdo de los tres sistemas de clasificación, hemos seleccionado el índice de concordancia kappa. Este índice exige un número equivalente de categorías en todos los sistemas. Por lo tanto, en un primer momento únicamente comparamos los sistemas de Arruga y CDC, en las categorías comunes de: Rechazados, Populares, Medios y Sin clasificar u "Otros" (las categorías de Ignorados y Controvertidos se desecharon debido a su escasa representación en ambos sistemas). Como puede observarse en la

tabla III, el índice de concordancia general entre ambos sistemas (Arruga y CDC) es moderado (0.34).

Posteriormente, con el fin de proceder a la comparación entre los tres sistemas, incluyendo el sistema de "rating", se llevaron a cabo distintos procedimientos de ajuste (ver Terry y Coie, 1991). El procedimiento de ajuste consiste en incluir a todos los sujetos que forman parte de la categoría "Otros", dentro de la categoría "Medios". Con este procedimiento, aparece el sistema reajustado de Arruga (R-Arruga), y el sistema reajustado de Coie et al., (R-CDC), con las categorías de Rechazados, Populares y Medios, con lo cual ya pueden compararse estadísticamente con el sistema de "rating" (ver tabla II).

	R-ARR (1983)	R-CDC (1982)	RAT (1988 -90)
Rechazados	15	14	14
Populares	12	17	9
Medios	73	68	77

Tabla II: Porcentajes de sujetos identificados en cada grupo sociométrico según los distintos procedimientos, una vez reajustados (R-ARR y R-CDC).

	Arruga	CDC	R-Arruga	R-CDC	Rating
Arruga		0.34			
CDC	0.34				
R-Arruga				0.84	0.57
R-CDC			0.84		0.52
Rating			0.57	0.52	

Tabla III: Índices globales kappa entre los diferentes sistemas sociométricos

Como puede comprobarse en la tabla III, el índice de concordancia entre los sistemas Arruga y CDC se incrementa en una gran proporción cuando ambos sistemas se someten a un procedimiento de ajuste (de un coeficiente kappa de .34 se pasa a .84), mostrando un acuerdo entre ambos sistemas bidimensionales casi perfecto. Sin embargo, el acuerdo entre los sistemas unidimensionales y los sistemas bidimensionales, tal como se observa, es

simplemente moderado. Tanto el sistema de Arruga como el de CDC (ambos reajustados para permitir la comparación estadística), obtienen un coeficiente kappa de .57 y de .52, respectivamente.

Hasta el momento, nos hemos centrado en el índice global de acuerdo entre los distintos procedimientos. Sin embargo, a nivel aplicado, los profesionales trabajan con programas de intervención para niños rechazados e ignorados, analizando las habilidades prosociales de los niños populares frente a los demás grupos, etc., es decir, con las categorías sociométricas específicas. Por esta razón, el hecho realmente importante lo constituye el grado de acuerdo de los sistemas a la hora de clasificar a los distintos subgrupos sociométricos (ver tabla IV).

En primer lugar, se comprueba que el mayor grado de solapamiento entre sistemas se encuentra en los dos grupos sociométricos extremos. A lo largo de los tres sistemas, las categorías sociométricas de rechazado y popular son las que obtienen un coeficiente mayor de acuerdo, variando desde .90 a .65 para la categoría de rechazado, y desde .81 a .52 para la de popular. En cambio, la categoría de sujeto medio, únicamente obtiene un ligero acuerdo, a excepción de la comparación entre CDC y "Rating", en donde parece haber un acuerdo mayor, aunque moderado, a la hora de considerar a un sujeto como medio.

	R-Arruga vs. R-CDC	R-Arruga vs. Rating	R-CDC vs. Rating
Rechazado	0.90	0.67	0.65
Popular	0.81	0.52	0.46
Medio	0.29	0.21	0.48

Tabla IV: Índices Kappa por categorías sociométricas entre los distintos sistemas

Por otro lado, también cabe destacar el hecho de que existe, en general una mayor coincidencia en los criterios para seleccionar a un sujeto rechazado y popular, en los dos sistemas bidimensionales analizados (Arruga y CDC), que entre un sistema bidimensional y otro unidimensional. Aunque esta última comparación tampoco arroja un resultado que deba desdeñarse, ya que el grado de acuerdo de las categorías del sistema "rating" con las del sistema Arruga y CDC, oscila entre moderado y bueno, frente al acuerdo casi perfecto entre los dos sistemas bidimensionales.

Podemos analizar, por último, las no coincidencias entre categorías sociométricas, ya que también los errores en la clasificación nos están ofreciendo información sobre las características de cada sistema (ver tablas V, VI y VII). Si tomamos como punto de referencia el procedimiento de Arruga (1983), podemos observar lo siguiente: De los sujetos clasificados como rechazados por Arruga, el 5.5 % eran clasificados como "otros", por CDC, mientras que el 28 % eran considerados medios por el "rating". De los sujetos clasificados como populares por Arruga, CDC los clasificaba a todos como populares también (aunque añadía aún más sujetos), mientras que el 50 % eran considerados medios por el "rating". Respecto a los sujetos clasificados como medios por Arruga, CDC consideraba que el 67 % eran "otros", mientras que el 11.5 % eran populares. Por su parte, el "rating" consideraba también al 8 % de estos como populares. Por último, de los sujetos clasificados como "otros" por Arruga, CDC consideraba al 39 % medios, y al 4.5 % rechazados, mientras que el "rating" consideraba al 89 % medios y al 11 % rechazados. Observando estos errores en la clasificación, podemos observar ciertas tendencias, por ejemplo, que los sujetos medios tienden a confundirse con los "otros" y con los populares, mientras que los sujetos "otros" tienden a confundirse con los medios y con los rechazados. Por otra parte, se observa también que las categorías de rechazado y popular tienden a confundirse en un número muy escaso de ocasiones, debido a su saliencia, principalmente.

CDC	ARRUGA				
	Rechazados	Populares	Medios	Otros	
Rechazados	17	---	---	2	19
Populares	---	16	6	---	22
Medios	---	---	11	17	28
Otros	1	---	34	25	60
	18	16	51	44	

Tabla V: Número de sujetos asignados a las categorías sociométricas, según los sistemas de Arruga y CDC.

RATING	ARRUGA				
	Rechazados	Populares	Medios	Otros	
Rechazados	13	---	---	5	18
Populares	---	8	4	---	12
Medios	5	8	47	39	99
	18	16	51	44	

Tabla VI: Número de sujetos asignados a las categorías sociométricas, según los sistemas de Arruga y Rating.

RATING	CDC				
	Rechazados	Populares	Medios	Otros	
Rechazados	13	---	1	4	18
Populares	---	9	1	2	12
Medios	6	13	26	54	99
	19	22	28	60	

Tabla VII: Número de sujetos asignados a las categorías sociométricas, según los sistemas de CDC y Rating.

DISCUSIÓN

Como ha podido comprobarse a lo largo de este trabajo, los resultados a los que se llega resultan coherentes con la escasa bibliografía existente en este tema. En primer lugar, el porcentaje de rechazo es medio-bajo, comparado con la tónica general, y muy similar entre los tres sistemas, por lo tanto, no se puede decir que ninguno de ellos maximice sin sentido el número de sujetos rechazados por sus iguales. Es decir, nos encontramos con sistemas que detectan realmente un grupo homogéneo con problemas sociales.

De hecho, la categoría específica de rechazado es la que obtiene un mayor índice de acuerdo en todos los sistemas (.65-.90), tal como encuentran Asher y Dodge (1986), Terry y Coie (1991), etc., lo cual otorga un alto grado de confianza a la hora de incorporar esos niños a programas de intervención.

El grado de coincidencia sigue siendo alto en la categoría de sujetos populares, pero disminuye en gran medida ante la categoría de sujetos medios

(.21-.48). El escaso acuerdo que elicitán los sujetos medios puede explicarse por el hecho de que, tras los distintos procedimientos de reajuste, esta categoría se convierte en una especie de "cajón desastre", que aglutina tanto a los sujetos medios o bien adaptados, como a los sujetos no susceptibles de clasificarse en ninguna de las categorías planteadas por los autores.

Por otra parte, respecto al debate sobre sistemas bidimensionales o unidimensionales, podemos comprobar en los datos el moderado acuerdo que se alcanza entre ambos sistemas, siendo el procedimiento de Arruga ligeramente más cercano al de "Rating", que el procedimiento CDC. Sin embargo, cabe recalcar que este acuerdo moderado resulta más valorable, si tenemos en cuenta que ambos sistemas poseen bases teóricas distintas: índice general de simpatía en la clase ("rating") o índice de ser el mejor amigo, o compañero de juegos (nominaciones). Es decir, el sistema escogido debe valorarse en función del objetivo de la investigación: por ejemplo, poseer una medida de la simpatía que despierta un niño en la clase para relacionarla con otro tipo de variables, o bien seleccionar a un grupo de sujetos con problemas sociales para un programa de entrenamiento en habilidades sociales. Debe también valorarse la edad de la población a la cual se va a administrar uno de estos sistemas, ya que, tal como encontraron Terry y Coie (1991), los niños pequeños parecen distinguir muy bien ambos procedimientos, es decir, no utilizan las nominaciones y los "rating" de la misma forma.

Para finalizar, tal como plantean Asher y Dodge (1986), y Terry y Coie (1991), "no parece existir un único sistema sociométrico que deba usarse, sin excepción, en todos los trabajos de investigación". Esta idea se refleja en ejemplos concretos: si el objetivo de un equipo consiste en analizar la estabilidad de las diferentes categorías sociométricas, entonces es necesario que todos los sujetos se encuentren asignados a algún grupo en concreto, y que no aparezca, por tanto, la categoría de "sujetos sin clasificar", tal como proponen Newcomb y Bukowski (1983). Por otra parte, si el objetivo es analizar diferencias conductuales entre los grupos sociométricos, más que asignar a todos los sujetos a una categoría, entonces, podemos contemplar la categoría de "sujetos sin clasificar", tal como proponen Coie et al., (1982) y Arruga (1983). Por lo tanto, debería ser el propio investigador el que valore en cada contexto de estudio concreto, la "bondad relativa" de un procedimiento sociométrico. Por otra parte, con fines clínicos sería, por las mismas razones, conveniente la combinación de ambos sistemas.

Sin embargo, el hecho de adaptar la técnica a los objetivos no está reñido con la hondad clasificatoria, y en este sentido, nos decantamos por la utilización del método de nominaciones directas, corregido según el procedimiento de Arruga. Las principales razones serían, en primer lugar, el hecho de que, con

un esfuerzo menor, consiga idénticos resultados que otros procedimientos más costosos (como el CDC), y por otro lado, su mayor cercanía y afinidad, a los métodos de "Rating".

Por último, sería aconsejable realizar estudios en los que se verifique la mayor o menor homogeneidad en diversas medidas conductuales, de los sujetos clasificados en cada uno de los grupos, en función de los distintos sistemas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.3-14). 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. In J. D. Wine y M. D. Smye (Eds.), *Social competence*. New York: Guildford Press.
- Bukowski, W., Hoza, B., y Newcomb, A. (1994). Using rating scale and nomination techniques to measure friendship and popularity. Special Issue: Children's friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 485-488.
- Coie, J. D.; Dodge, K. A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Díaz Rodríguez, M. D. (1991). La evaluación de las relaciones sociales de los iguales. En: *Desarrollo socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas*. Clemente, R.A., Barajas, C., Codes, S., Díaz, M. D., Fuentes, M. J., Goicoechea, M. A., Gonzalez, A. M., y Linero, M. J. Promolibro: Valencia.

- Foster, S. L. y Ritchey, W. L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-638.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and non-aggressive types. *Child Development*, 59, 976-985.
- French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development*, 61, 2028-2031.
- García, 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, dir. G. Musitu, Facultad de Psicología de Valencia.
- Gresham, F. M. y Little, S. G. (1993). Peer-referenced assessment strategies. In T. H. Ollendick y Hersen, M. (Eds.), *Handbook of child and adolescent assessment* (pp.165-179). Allyn and Bacon.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen y E. Hetherington (Ed). *Handbook of child psychology. Vol.4: Socialización, personality, and social development (4th ed., pp.103-196)*. New York: Wiley.
- Hayvren, M. y Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measure on interaction behavior. *Developmental Psychology*, 10, 844-849.
- Hymel, S., Bowker, A. y Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879-896.
- Iverson, A. M. e Iverson, G. L. (1996) Children's long-term reactions to participating in sociometric assessment. *Psychology in the Schools*, 33 (2) 103-112
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283-308.
- Newcomb, A. F. y Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19 (6), 856-867.

- 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.
- 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.
- Pinto, V. y Sorribes, S. (1996). El aula como contexto social: Las relaciones entre iguales. En *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Aljibe: Málaga.
- Pope, W. A.; Bierman, K. L. y Mumma, G. H. (1991). Aggression, hyperactivity, and inattention-immaturity: Behavior dimensions associated with peer rejection in elementary school boys. *Developmental Psychology*, 27 (4), 663-671.
- Terry, R. y Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology*, 27 (5), 867-880.
- Wentzel, K.R. y Asher S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Williams, B. T. R. y Gilmour, J. D. (1994). Annotation: Sociometry and peer relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (6), 997-1013.

**VI SYMPOSIUM INTERNACIONAL
SOBRE CONTROVERSIAS EN PSIQUIATRÍA**

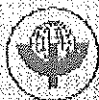
ESTADOS DISOCIATIVOS

26 y 27 de Marzo de 1999

BARCELONA

Centro de Convenciones Winterthur

**REUNIÓN CO-PATROCINADA POR LA
ASOCIACIÓN MUNDIAL DE PSIQUIATRÍA**



ORGANIZA:

**Unitat de Psiquiatria
Hospital Universitari Germans Trias i Pujol**

**Dr. Luis Sánchez Planell
Dr. Crisanto Díez-Quevedo
Dra. Montserrat Prats Roca**

Revista de Psicología
Universitas Tarraconensis
Vol. XX (2/1998)

ENTREVISTA CON PEDRO GÓMEZ BOSQUE

J. C. Palavecino Castillo

Departamento de Psicología. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.

P. Gómez Bosque (San Lorenzo del Escorial – Madrid) catedrático emérito de Anatomía del Sistema Nervioso, de la Universidad de Valladolid. Se forma en la F. de Medicina de dicha ciudad y luego se doctora en Alemania, trabaja allí como becario de investigación en el Max Plank Institute. Es Premio Comunidad de Castilla y León de las Ciencias 1989. Ha publicado con notable estabilidad sobre los temas de su especialidad destacando sus estudios sobre lenguaje, diferenciación cerebral hemisférica, bases neuroanatómicas de la conducta. Además no le han sido ajenas las preocupaciones filosóficas consecuentes con su investigación y docencia casi siempre sobre los temas radicales de la antropología filosófica, el hombre, la historia, el ser, el mundo. El prestigio personal ha pasado por aceptar durante un tiempo la tarea de vice-rector y también senador por el PSOE.

Ha generado obras y discípulos con la misma fuerza e ilusión. Entre uno y otro proyecto le comprometo para que responda a estas preguntas.

¿Cuándo decides tu orientación por el trabajo y la docencia universitaria? Mirando hacia atrás, ¿qué corregirías si empezaras de nuevo?

Mi decisión por dedicarme a la docencia universitaria se produjo tempranamente. En concreto al término del segundo curso de la carrera de Medicina. Me gustó mucho la Anatomía y sobre todo la Anatomía del Sistema Nervioso Central que estudié en el libro de mi maestro, D. Ramón López Prieto, titulado *Vías y Centros Nerviosos*. Debo aclarar que comencé a estudiar Medicina en el año 1939 y que terminé en 1945. En la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid ocupé sucesivamente los puestos de Alumno Interno, Profesor Auxiliar y Catedrático. En la actualidad soy Profesor Emérito del Departamento Anatómico.

Estoy satisfecho de mi actividad como docente. Si empezara de nuevo procuraría rendir con más eficacia en el ámbito de la investigación. En realidad en este ámbito he llevado a cabo la tarea de poner en marcha la actividad de investigación y crear un laboratorio con el instrumental necesario para llevar a cabo trabajos de morfología microscópica. Además procuré estimular a los jóvenes licenciados para que se tomaran en serio la investigación y tengo la suerte de contar con discípulos aventajados que en la Universidad de Valladolid y en otras Universidades realizan investigación de *“altos vuelos”*.

Después de los años transcurridos ¿cómo enjuicias el cambio que tenemos en la universidad española desde la aplicación de la LRU?

Me jubilaron en 1966, jubilación anticipada. Me concedieron el título de Profesor Emérito. Aunque continué participando en la enseñanza (sobre todo en la enseñanza práctica e impartiendo conferencias en diversos cursos de postgrado organizados por la Facultad) sin embargo no conozco bien las posibles novedades de la LRU y por eso no puedo emitir un juicio global sobre sus méritos y sus inconvenientes...

Solo veo un gran inconveniente: el método de acceso a los distintos puestos docentes (sobre todo el acceso al puesto de catedrático) se ha simplificado excesivamente y además influyen demasiado los intereses de “escuela” local. Creo que se da el caso de catedráticos que acceden al puesto sin un conocimiento sólido y global de la asignatura que han de explicar.

En tu obra se encuentra un dualismo de fondo: admites que hay algo más que sistema nervioso y cerebro, se llame mente u otro principio no sujeto a comprobación empírica y sí un referente indispensable para la conducta del ser humano. Si ello no supone una contradicción ¿dónde se encuentra tu punto de partida, en el modelo de los cognitivistas, de los humanistas? ¿Cómo se admite esto con tu interés y dedicación por los autores orientales, místicos y creyentes en la cultura del no-ser?

Mi punto de vista actual sobre el contenido de esta pregunta es el siguiente: Procesos cerebrales y procesos mentales no son dos series de eventos

distintos. Son, en realidad, un solo y único proceso con un doble aspecto, el aspecto cerebral y el aspecto mental.

Por eso acostumbro a hablar de **sistema psico-cerebral** en vez de cerebro y mente. Creo además que el **aspecto mental no es una simple "sombra"** - un mero epifenómeno - añadida al aspecto material-cerebral y que la **"causalidad"** del sistema, por tener una vertiente mental, trasciende la causalidad físico-química, **"mecánica"**, de la Naturaleza. Por eso para **entender plenamente** lo que sucede en el sistema hay que tener en cuenta lo que ocurre en su **vertiente interior**. El estudio de la vertiente externa nos permite **explicar** lo que acontece en el sistema pero sólo el estudio de la vertiente interna nos capacita para **comprenderlo**. Repito una vez más, **explicación y comprensión** son dos categorías cognitivas necesarias para **entender plenamente** las reacciones del sistema psico-cerebral.

Aclararé estas ideas con un ejemplo: el sistema "psico-cerebral" funciona como un **"ingenio gramatical"** que **genera** expresiones verbales habladas o escritas de diferente complejidad y que **comprende el significado** de esas expresiones que llegan hasta él procedentes de otro sistema psico-cerebral con el que está en comunicación.

Ahora bien, **comprender significados** es algo muy complejo que lleva a cabo el sistema psico-cerebral gracias a su componente mental. Dicho en términos dualistas: el **cerebro** reacciona **causalmente** ante la llegada de impulsos bioeléctricos procedentes del oído y en la corteza cerebral se originan ciertas pautas de excitación pero **sólo la mente comprende el significado** implícito en esas pautas materiales. Y para comprenderlo la mente he de tener en cuenta **leyes fonéticas, fonológicas, morfológicas y sintácticas** que forman parte de la **Gramática** utilizada en la comunicación. Y esas mismas normas, más normas escriturales, rigen la respuesta o reacción del sistema psico-cerebral cuando el individuo decide **responder por escrito** al mensaje recibido.

Supongamos un español y un chino que están escribiendo una misma respuesta en sus idiomas correspondientes. Los dedos que sujetan la pluma o el pincel hacen movimientos distintos según se trate de escribir letras del alfabeto castellano o pictogramas chinos. Lo mismo sucede con el movimiento global de manos y antebrazo. En el castellano la mano se desplaza para trazar líneas horizontales de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. En Chino la mano describe una "figura espacial" diferente. Escribe líneas verticales descendentes y ordenadas de derecha a izquierda.

Repito una vez más, estas diferencias de los movimientos escriturales sólo se pueden comprender teniendo en cuenta las **reglas gramaticales escriturales** propias del Castellano o del Chino.

Ahora bien, la **"Gramática"** no pertenece al mundo natural sino que es parte del **Espíritu Objetivado Comunal**. Ello quiere decir que las **normas espirituales**, una vez **"sabidas"** por un individuo, se sobreponen a los eventos físico-químicos causales que ocurren en la vertiente cerebral de su sistema psico-cerebral y les **"sobredeterminan"**. Por ello para **"entender"** plenamente el **"acto verbal"** (en sus diferentes aspectos) producido por el sistema "psico-cerebral" hay que trascender las leyes naturales que rigen sus actividades y tener en cuenta **leyes gramaticales noéticas**.

Y esto que digo del sistema psico-cerebral considerado como "ingenio gramatical" vale también para otras actividades de este sistema tales como **pesar coherentemente** (normas noéticas lógico-matemáticas), **jugar** (normas lúdicas), **componer o tocar instrumentos musicales** (normas noéticas estéticas), etc...

Al principio de mi respuesta a la 3ª pregunta dije que el sistema psico-cerebral tiene un **doble aspecto**, el **aspecto externo** (material cerebral) y el aspecto interno (mental). Ahora bien, el término **"aspecto"**, considerado etimológicamente, significa la **apariencia** de las personas y de los objetos a la **vista**. Por ello la tesis que sostengo se puede formular en los siguientes términos: en el sistema psico-cerebral de una persona se produce un evento. **Visto desde fuera** este evento puede ser descrito como una excitación del núcleo amigdaliano cerebral pero **visto desde dentro** el evento en cuestión puede ser experimentado como un arrebato de cólera.

Esta nueva formulación nos plantea el siguiente interrogante: si algo es visto desde dos perspectivas diferentes **¿Quién o qué ve? ¿Quién es el sujeto que puede realizar esta doble visión?**

La respuesta es obvia: el observador es él **Yo** de ese individuo que sufre el evento único "excitación amigdaliana - cólera".

Assagioli, en su interesante obra "El Ser Transpersonal", ha puesto en claro que el Yo tiene diferentes niveles de profundidad. Está "rodeado" por el **ámbito consciente**. Pero "por debajo" de la consciencia se extiende el dominio de lo **inconsciente**. Y por encima de ella el ámbito de lo **supraconsciente** cuyo centro es el **Sí-Mismo Espiritual** o simplemente el Espíritu según Max Scheler. De este **Sí-Mismo Espiritual** o **Espíritu Subjetivo** surgen fenómenos tales como la capacidad de sentir la **belleza**, la **capacidad de amar**, el **poder de tomar decisiones voluntarias**, el **sentimiento moral**, el **deseo de saber por el saber**, las **intuiciones**, las **iluminaciones**, las **revelaciones**, la **inspiración** y la **creación...** y otros

muchos que no cito para no alargar excesivamente mis respuestas a los interrogantes planteados en la entrevista

Sólo quiero añadir una cosa más: la **vida del espíritu**, que da reflejo a la mente, tan sumamente rica, se lleva a cabo en un nivel profundo de la persona al que no puede acceder el neurocientífico incluso utilizando las técnicas más refinadas de exploración y estudio del cerebro.

Al leer otros trabajos tuyos se advierte una honda preocupación por la cultura, la Vida, con un sentido personalista cristiano. Fe y razón. Los polos de un debate que hace tiempo ocupó el escenario de la vida intelectual europea. ¿Dónde estamos hoy, en 1998, cuando un nuevo milenio nos sitúa a las puertas de un cambio importante?

Creo que la **experiencia científica** (racional) de la Realidad no invalida la **experiencia** o **vivencia religiosa** de esa misma Realidad.

Entiendo por **vivencia religiosa** la **experiencia mística** del fondo profundo de nuestro ser, esto es, del **Espíritu Subjetivo**, y de su relación inmediata o vinculación con lo **Absoluto**.

Esta vivencia ha sido experimentada por los grandes místicos de todas las Religiones Universales y por filósofos y científicos no vinculados a una Religión determinada (p.e.: Plotino y Espinosa).

Constituye el **"núcleo central"** de la llamada **"Filosofía Perenne"** cuyas ideas fundamentales han sido muy bien expresadas por Ken Wilber en su emocionante libro **"Gracia y Coraje"**.

Según Wilber los místicos de cualquier Religión o Filosofía defienden **siete** principios, a saber:

El Espíritu existe. - El Espíritu está dentro de nosotros (Espíritu Personal o Individual Subjetivo) y además constituye la esencia de la Divinidad (Espíritu Absoluto). - El Espíritu Individual, como ya he dicho, está vinculado al Espíritu Absoluto. Es una "partícula" de Él. - A pesar de ello, la mayor parte de nosotros vivimos en un mundo de **pecado, separación y dualidad**; en un **estado de caída ilusorio** y no nos percatamos de Ese Espíritu Interno ni de su "continuidad" con el Espíritu Divino. - Pero **hay una salida** para este estado de caída, de pecado o de ilusión pues hay un **Camino que conduce a la Liberación**. - Si seguimos este Camino hasta el final llegaremos a un **Renacimiento**, a una **Iluminación**, a una **Liberación Suprema**, a una **Experiencia directa** del **Espíritu individual** y de su identidad con el **Espíritu Absoluto**. - Esta Experiencia marca el final del pecado y del

sufrimiento. - Por último, el final del sufrimiento conduce a una **acción social amorosa y compasiva hacia todos los seres sensibles del Mundo.**

Según Wilber el conocimiento de la Realidad se lleva acabo por medio de lo que él llama los **“Tres Ojos del Conocimiento”**, es decir:

Por los **“Ojos de la Carne”** podemos conocer la Naturaleza exterior y crear las Ciencias de la Naturaleza.

Por los **“Ojos de la Mente”** tenemos acceso a nuestra propia realidad interior y gracias a ellos es posible elaborar Ciencias de la Mente tales como la Psicología, Lingüística, Lógica, Matemáticas Puras, etc.

Finalmente, a través de los **“Ojos del Espíritu”**, por la **meditación y la contemplación**, acceder a la **Experiencia Religiosa Mística.**

Los conocimientos conseguidos a través de estas tres fuentes de conocimiento no son incompatibles entre sí, es más, se complementan y por ello, insisto una vez más la Ciencia (en sus múltiples modalidades) no puede invalidar los contenidos de la Experiencia Religiosa.

Creo que en el futuro la Religiosidad Mística o Experiencial sustituirá en gran parte a la Religiosidad Creencial y que ganará adeptos entre los científicos.

Sobre este problema, Wilber (ver capítulo 2 de “Gracia y Coraje”) se expresa en estos términos:

“Así que me dediqué a reunir los escritos de Einstein, Heisenberg, Schrödeinger, Louis de Broglie, Max Planck, Niels Bohr, Wolgan Pauli, Arthur Eddington y James Jeans. El genio científico de estos hombres es incuestionable. Pero lo que es realmente asombroso es que todos ellos compartían una visión del Mundo profundamente espiritual o mística, lo cual tal vez sea lo último que podría esperarse de un pionero de la Ciencia”.

Por lo demás otro científico contemporáneo, Jean Guitton, en su profundo libro “Dios y la Ciencia”, nos dice:

“Este libro no se limita a una exploración de los misterios del Espíritu y de la Materia. Tampoco se contenta con ofrecer al lector un enfoque atractivo de las creencias y de la Religión. Se abre una nueva Cosmología, a una manera profundamente diferente de pensar la Realidad misma. Detrás del orden evanescente de los fenómenos, más allá de las apariencias, la Física Cuántica roza de manera sorprendente la Trascendencia”... “Y, a fin de cuentas, ¿no se encuentra lo mismo en la Teoría Científica que en la Creencia Religiosa?”

¿Dios mismo no es ya perceptible, reconocible, casi visible, en el fondo último de lo Real que describe el físico?".

Desde hace muy poco eres el Director de una publicación con tanto prestigio y calidad como es "Folia Humanística". ¿Qué piensas innovar y cuáles son tus planes?

El Profesor Gimeno Valdés que pertenece al Departamento de Psiquiatría de la Facultad de Medicina y yo mismo hemos sido nombrados subdirector y director respectivamente de "Folia Humanística", publicación de la Fundación Letamendi Forns.

Pensamos que seguiremos con la misma línea implicada en el título aunque con algunas innovaciones. En la primera semana de octubre nos reuniremos con el Presidente y el Secretario de la Fundación para discutir las nuevas líneas. Por ello no puedo dar ahora contestación más concreta a esta pregunta.

Sociedad Española de
Psiquiatría Biológica
Sociedad Española de
Psiquiatría

inscripciones y
agencias de viajes

Viajes Halley
Cea Bermúdez, 61
28003 Madrid
+34 91 455 00 28
Fax: +34 91 549 93 48
E-mail: congresos@vhalley.infomail.es

Área de Psiquiatría
Facultad de Medicina
Julián Clavería 6
33006 Oviedo

información y
secretaría de organización
+34 98 510 42 19 / 98 510 35 52
Fax: +34 98 510 35 53 / 98 510 35 52
E-mail: Psiovi99@correo.uniovi.es

Página Web: <http://www.uniovi.es/~psiquiatria/Psiq-Oviedo99>

Revista de Psicología
Universitas Tarraconensis
Vol. XX (2/1998)

NOAM CHOMSKY EN LA UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI

Núria Vázquez y Jesús Ramírez

Departamento de Psicología. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona

En los últimos días de octubre el Dr. Noam Chomsky fue investido Doctor Honoris Causa, convirtiéndose nuestra Universidad en la primera del estado español que le otorga este grado.

Por unos días nuestra pequeña y joven Universidad convulsionó la actualidad sociocultural con un mensaje de gran contenido. El acto de investidura se realizó en sesión académica extraordinaria el 30 de octubre de 1998. Siendo éste, el colofón de un seguido de actos que se iniciaron los días 26, 27 y 28 de octubre, con las jornadas sobre **Lenguaje, Ciencia y Sociedad**. Estos conceptos fueron el eje fundamental de las comunicaciones de cada uno de los días; en los cuales no faltó la correspondiente conferencia de Chomsky; así como diversas entrevistas en diferentes entes culturales y medios de comunicación de ésta ciudad.

Por ser N. Chomsky, uno de los intelectuales más importantes de nuestro tiempo, no deja de sorprender la humanidad de este entrañable personaje, que por su talante personal y por razones derivadas de su posicionamiento político, rehúye el protagonismo. Se trata de una persona que ha sabido combinar su trabajo científico con una postura vital de compromiso con sus semejantes y de no - aceptación del sufrimiento y la injusticia que nos rodea.

Reflejo de su intensa actividad intelectual y creadora es que con poco más de treinta años, había desarrollado los fundamentos y la metodología de su forma de entender la lingüística, dejando sentadas las bases de la lingüística generativa. Las implicaciones filosóficas y psicológicas de la gramática generativa son cada vez más patentes, manifestándose de forma especial en el área de la adquisición del lenguaje. Se trata de una línea de investigación que desde sus inicios no paró de promover un buen número de descubrimientos, contrastados empíricamente a través de las lenguas, que aumentarán la simplicidad y generabilidad de la teoría gramatical, en el que es por ahora el

último desarrollo de la lingüística generativa, conocido como "programa minimalista". Es ésta una propuesta en la que se relaciona de forma explícita el sistema cognitivo específico del lenguaje (la competencia) con los sistemas de procesamiento responsables de la actividad lingüística (la actuación), y ello tanto en el ámbito de la adquisición como en los de la comprensión y la producción del lenguaje.

En el ámbito socio-político, N. Chomsky ha participado durante años en manifestaciones y adhesiones a los movimientos en favor de la paz, la justicia y la libertad. Mostrando una crítica radical sobre el sistema de propaganda y la manipulación de la opinión ejercida por los medios de comunicación; y de cómo se crean necesidades en la gente en términos de consumo de bienes y no de calidad de vida y de trabajo. Ha asumido un compromiso activo en la denuncia de toda forma de totalitarismo, y ha profundizado en el análisis del papel de los intelectuales en la sociedad, así como en su contribución al mantenimiento del orden establecido.

Chomsky inició su discurso de investidura hablando, sin rodeos, de las crisis de la sociedad contemporánea: la muerte de niños por enfermedades fáciles de prevenir, las mujeres que morirán o sufrirán graves incapacidades durante el embarazo o parto por falta de atención o de medicinas. Tragedias que se podrían evitar con un 10 % del presupuesto militar de los Estados Unidos, por ejemplo. Crisis que incluyen los desastres ecológicos y las armas de destrucción masiva; y a la que se añaden otras menores, como son la pérdida de credibilidad de las instituciones.

Para concluir este comentario sobre los actos llevados a cabo por el Dr. N. Chomsky durante su visita no podemos por menos que, desde una revista universitaria, hacernos eco de la responsabilidad de la Universidad como institución y de su ambivalencia en el marco de la sociedad. Citamos a continuación sus palabras:

"Idealmente, (las universidades) deberían intentar desarrollar el pensamiento, las ideas, las explicaciones de la ciencia y de la vida humana, el conocimiento y la comprensión amplia que podrían ayudarnos a encontrar un camino hacia un futuro más humano. Para contribuir a este fin, las universidades han de estar libres de presiones externas. (...) La vida universitaria debería ser liberadora para todos los participantes, y también para la sociedad en general. Sobre todo, el papel social e intelectual de la universidad debería ser subversivo en una sociedad sana. En las ciencias, esto se da por descontado, aunque no hacen servir estas palabras. Se entiende que la ciencia sobrevive gracias a desafiar constantemente la manera de pensar establecida, que se acepta (siempre de manera provisional) si aguanta el desafío y, si no, se revisa.

Una buena educación en las ciencias pretende que los estudiantes inicien y desarrollen estos procesos de desafíos. (...) Pero en el mundo real surgen problemas graves de sistemas de poder altamente concentrados. Es normal que las instituciones poderosas, tanto estatales como privadas, utilicen este poder para formar el mundo social e intelectual según sus propios intereses. Económicamente, las universidades son parásitas porque dependen del soporte externo. Mantener este soporte y cumplir su función liberadora y subversiva plantea problemas concretos e inmediatos que se acercan a la contradicción"

gràfiques
moncunill s.l.

Ctra. Montblanc, 23
Tel. 977 60 11 36
Fax 977 60 11 65
VALLS

RESEÑAS: LIBROS

El niño que no sonríe. Estrategias para superar la tristeza y la depresión infantil.

Autor Xavier Méndez es profesor titular de Psicología de la Universidad de Murcia y especialista psicológico de niños y adolescentes. Es, además, autor de numerosas publicaciones sobre psicología clínica y director de la colección Ojos Solares sobre desarrollo infantil y tratamiento de problemas en la infancia y adolescencia.
EDICIONES PIRÁMIDE. Madrid.

Índice.

Prólogo. ¿Sonrisas o lágrimas? Naturaleza de la depresión infantil. ¿Por qué caras tristes? Explicaciones de la depresión infantil. ¿Tristeza o depresión, esa es la cuestión? Evaluación de la depresión infantil. ¿Cómo se sale del pozo? Tratamiento de la depresión infantil. ¿Cómo se sale del pozo? Tratamiento de la depresión infantil (II). ¡Sonríe por favor! Epílogo de la alegría. Lecturas recomendadas. Bibliografía.

Contenido.

La tristeza es una emoción que todos los niños experimentan durante su desarrollo ante situaciones difíciles y negativas como el divorcio de los padres, el fracaso en la escuela o la falta de amigos. El bajo estado de ánimo de algunos niños puede ser tan intenso, frecuente y duradero que al menor contratiempo arrojan la toalla y se derrumban o pierden la ilusión incluso por las cosas y actividades más divertidas y placenteras. Desafortunadamente, la depresión no sólo es un problema de adultos. Explica por qué el 2 por 100 de los niños y el 5 por 100 de los adolescentes se deprimen, llegando en los casos más graves a suicidarse. Informa sobre los test y otros instrumentos psicológicos para evaluar la depresión infantil. Describe paso a paso los programas de educación emocional, de actividades agradables y de reestructuración cognitiva, suministrando abundantes fichas para la práctica clínica. Discute las ventajas e inconvenientes de la medicación antidepressiva. Expone estrategias de prevención, ofrece pautas concretas de actuación y proporciona consejos para ayudar a los niños y adolescentes a sonreír, disfrutar de la vida y sentirse felices.

Psicopatología del niño y del adolescente.

Autor Remedios González Barón es profesora titular de Psicopatología Infantil del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia. EDICIONES PIRÁMIDE, Madrid.

Índice

Prólogo. Contexto histórico de la Psicopatología infantil. Sistemas de clasificación en psicopatología infantil. Trastornos de la conducta alimentaria. Control de esfínteres: enuresis y encopresis. Trastornos hiperactivos. Trastornos de ansiedad en la infancia y adolescencia. Estrés en la infancia y adolescencia. Trastornos depresivos. Esquizofrenia infantil. El autismo infantil. Niños y adolescentes en riesgo.

Contenido

La presente obra es el estudio actual y exhaustivo sobre los principales problemas de los niños y adolescentes en el campo de la salud mental y centra su atención en las manifestaciones singulares que se presentan debido a variables dependientes de la edad. El contenido se estructura en dos partes: una introductoria, en la que se realiza un análisis histórico de la disciplina y se presentan los sistemas actuales de clasificación de los trastornos que afectaban a la población infanto-juvenil (DSM-IV y CIE 10), y una segunda parte que analiza dichos trastornos, tanto los que se estudian habitualmente en los manuales como los que, a pesar de su importancia, han estado poco presentes en los mismos, como el estrés, la esquizofrenia infantil y los factores de riesgo. La redacción de los temas se ha realizado con un enfoque didáctico, de manera clara y sintética, unificando criterios en la estructura de los capítulos con el propósito de contribuir a la formación de los estudiantes y profesionales del área y redundar en una mejor comprensión de la psicopatología infanto-juvenil.

Desarrollo del lenguaje y cognición.

Autores Manuel Pedralbo Uzquiano, Bernardo J. Gómez-Durán, Rosa Santorum Paz y Manuel García Fernández.

Manuel Pedralbo Uzquiano es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación, Bernardo José Gómez-Durán y Rosa Santorum Paz son profesores titulares de esta misma asignatura, y Manuel García Fernández es becario posdoctoral. Todos ellos desarrollan su labor docente en la Universidad de La Coruña.

EDICIONES PIRÁMIDE, Madrid.

Índice

Introducción: lenguaje y cognición. Intencionalidad, comunicación y lenguaje. El papel del adulto en la adquisición del lenguaje. Reflexiones sobre los valores diferenciales entre interlocutores. Del sexismo lingüístico a la diferenciación sexual en el lenguaje. El desarrollo del lenguaje en niños ciegos. Bilingüismo y personalidad. El papel de la memoria en la comprensión del lenguaje: una perspectiva evolutiva. Un estudio experimental sobre las relaciones entre la memoria operativa y comprensión lectora. El desarrollo del lenguaje en el mundo académico. Propuestas de intervención psicopedagógica para el desarrollo y aprendizaje del lenguaje en contextos educativos. Condicionales y modelos mentales. La inferencia sobre relaciones.

Contenido

El texto analiza los diferentes aspectos del desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, así como las últimas aportaciones que tratan de encontrar la relación entre éstos y la adquisición del conocimiento a través del lenguaje. En este contexto es donde se sitúan los primeros capítulos en los que se aborda el papel del lenguaje en niños ciegos, el problema del sexismo lingüístico en relación con el desarrollo del género y las relaciones entre bilingüismo y personalidad. Así mismo, se estudian las relaciones entre el lenguaje oral y el escrito, los procesos de memoria en la comprensión del lenguaje, y se finaliza con la presentación de la situación actual en el estudio de los procesos de razonamiento y su relación con el lenguaje.

Introducción a la psicología de los grupos.

Autores Francisco Gil Rodríguez y Carlos María Alcover de la Hera (coordinación y dirección).

Francisco Gil Rodríguez es profesor de Psicología de los Grupos y de las Organizaciones en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Carlos María Alcover de la Hera es profesor de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones en el área de Psicología Social y en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

EDICIONES PIRÁMIDE, Madrid.

Índice

Prólogo. Presentación.

Parte primera: El contexto psicosocial del grupo. 1. El estudio de los grupos en la Psicología Social. 2. Aproximaciones al concepto de grupo y tipos de grupos. 3. Aspectos temporales: formación, desarrollo y socialización de grupo.

Parte segunda: El grupo como condición y resultado de la interacción. 4. El entorno físico de los grupos. 5. El entorno personal y social de los grupos. 6. La estructura de grupo: estatus, rol, normas y cohesión. 7. Procesos implicados en el rendimiento grupal. 8. Procesos de influencia social. 9. El liderazgo en los grupos.

Parte tercera: Los grupos en su contexto. 10. Influencias del contexto: grupos, organizaciones y sociedad. 11. Relaciones intergrupales. 12. Ámbitos de aplicación de los grupos.

Parte cuarta: Metodología de la investigación grupal. 13. La investigación en Psicología de los grupos. Bibliografía. Índice de nombres. Índice analítico.

Contenido

En esta obra se estudian las relaciones intergrupales, se identifican los diferentes tipos de grupos, sus procesos de formación, cambio y desaparición. Se analiza su ubicación, estructura, los fenómenos de liderazgo e influencia social de los mismos. Se realiza una revisión de los principales ámbitos de

aplicación de los grupos y sus características, así como los aspectos fundamentales de la metodología de la investigación grupal. Todo ello, de una forma rigurosa y actualizada, consecuencia de los principales resultados obtenidos a través de un siglo de investigación y de práctica.

Breves encuentros con delincuentes

Autora Teresa Pont Amenós es psicóloga clínica y psicoterapeuta. Miembro de la Sociedad Catalana del Roschard y Métodos Projectivos y de la Associació Catalana de Psicoterapeutes (AEPP y EFPP). Forma parte de la Comisión Deontológica del Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, y participa en grupos de trabajo sobre la mediación en la Justicia Penal (ACDMA), y las periciales psicológicas (COPC). Su dedicación laboral a lo largo de los últimos años se ha centrado especialmente en el ámbito del asesoramiento psicológico en el campo de la Justicia (Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya), así como en el de la asistencia terapéutica como psicóloga en consulta privada. Colabora como docente en distintas instituciones profesionales y culturales relacionadas con el bienestar social y la salud mental.

EDITORIAL HERDER, Barcelona.

Contenido

Los discursos de la Justicia y de la Psicología con frecuencia son divergentes. A veces incluso se oponen no sólo por sus propios criterios, sino por la demanda social a la que necesitan dar respuesta.

Esta obra pretende familiarizar al público con los complejo problemas psíquicos y sociales que se encuentran detrás de cada acto criminal: en una serie de casos ejemplares descritos como breves relatos, nos familiariza con los múltiples factores que condicionan la historia personal y familiar de una persona hasta llevarla a cometer actos delictivos.

Por otra parte, la autora muestra las herramientas con que trabaja en sus entrevistas con delincuentes. Para muchos, el hecho de que alguien les escuche, les respete y les induzca a la reflexión constituye un acontecimiento insólito capaz de convertir esos “encuentros”, aunque breves, en el comienzo de un giro en su actitud general.

“Uno de los logros mayores de la Era de las Luces fue el haber establecido que ‘todos somos iguales ante la Ley’. Sin embargo, el desarrollo de la Psicología contemporánea desde comienzos del siglo XX ha ido mostrando que este modelo nos sitúa frente a un nuevo dilema: ¿Cómo hacernos cargo de las profundas desigualdades, desventajas y fallos

pedagógicos que forman el contexto individual de los llamados 'delincuentes'?".

La Superdotación

Autoras

Amparo Acereda y Silvia Sastre.

Departamento de Psicología. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona
EDITORIAL SINTESIS PSICOLOGÍA. Madrid.

Índice

Parte Primera. La superdotación como estado intelectual. Hacia una definición explicativa y operativa de la superdotación. Características de la superdotación.

Parte Segunda. La identificación de la superdotación. La intervención educativa en la superdotación. La concreción actual de la intervención psicoeducativa de la superdotación. A modo de conclusión. Bibliografía.

Contenido

El libro que se presenta tiene como objetivo principal el de aportar una visión objetiva, fundamentada empíricamente, de un fenómeno básicamente intelectual, cuyo estudio emerge con fuerza en la actualidad: la superdotación. A pesar de la creciente investigación sobre el tema que hoy en día se está llevando a cabo, la concepción de que el fenómeno radica únicamente en un CI elevado, o bien las ideas de rareza e insanidad que caracterizan al superdotado, siguen estando presentes a la hora de abordar el fenómeno, lo que conduce a un marcado "malconocimiento" de las características y necesidades reales de estos sujetos.

Nos encontramos ante una situación de gran ambivalencia: por una parte, es un orgullo ostentar la "etiqueta" de superdotado; por otra, puede convertirse en un hecho diferencial y de "riesgo" por los problemas que, según algunos, acarrea en sí mismo. A este estado hay que añadir la escasa formación existente sobre el tema. Pocas son las universidades que imparten docencia al respecto. Por lo tanto, la formación del psicólogo, psicopedagogo, pedagogo, maestro, etc. es escasa. No es posible romper estereotipos ni actuar adecuadamente sin una base formativa y profesionalizadora, a partir de la evidencia científica, que no aparente, del fenómeno.

Este libro recoge el estado actual del conocimiento sobre la superdotación, intentando aportar una visión real y científica, donde la

finalidad es clara: favorecer el correcto conocimiento de este fenómeno, sus alcances y limitaciones y dirigirse a padres, profesores, sujetos superdotados o con talento y profesionales relacionados con este ámbito de estudio.

LAS CULTURAS DEL CICLO VITAL

Autores

Isabel Badillo León (coordinadora), Ángel Aguirre, Marisol Rodríguez y Josep Ferriçglà.

ED. BARDENAS. Barcelona, 1998.

Contenido

La presente obra constituye un análisis importante del desarrollo humano, estudiado desde la perspectiva de la psicología cultural. El *desarrollo del ciclo vital*, competencia profesional de psicólogos y psicopatólogos evolutivos, de pediatras y educadores, ha sido abordada aquí, desde la afirmación de que las cuatro edades del ciclo vital (infancia, adolescencia, adultez y vejez) forman grupos de iguales, definidos no ya tanto por elementos biológicos de desarrollo, sino por sus formas culturales diferenciales, hasta el punto de que podemos hablar, con toda propiedad, de la <<cultura de la infancia>>, de la <<cultura y contracultura de la adolescencia>>, de la <<cultura de la adultez>> y de la <<cultura de la vejez>>.

La psicología ha dado, hasta ahora, poca atención a la dimensión cultural del comportamiento. La doble definición del hombre, en términos de biología y cultura, hace que la psicología y la psicopatología deban mirar, al menos por igual hacia las dos vertientes, pues, si al margen de la biología no se entiende la conducta humana, tampoco lo es factible sin la total referencia a la cultura.

Esta obra es un exponente del movimiento de <<Psicología Cultural>> que ha surgido en la Sociedad Española de Antropología Aplicada y en el Centro de Psicología INFAD, y que tiene como órgano de expresión, la prestigiosa revista de etnopsicología y etnopsiquiatría, *Anthropologica*.

Seguro que este libro hará replantear muchas ideas vigentes sobre la infancia, la adolescencia, la adultez o la vejez.

PSICOFÍSICA. PRÁCTICAS DE PERCEPCIÓN Y ATENCIÓN.

Autores

Dra. A.Pérez-Garrido (Universidad de Valencia)Carbonell, E. y Tejero, P. (1995).

PROMOLIBRO.Valencia

Contenido

La aparición del libro de los profesores Carbonell y Tejero, como material de apoyo práctico a los conocimientos teóricos impartidos en el aula, resulta una aportación muy oportuna, que sin lugar a dudas, está más acorde con las necesidades de la realidad social y de los propios estudiantes universitarios.

Bajo la denominación de "Psicofísica. Prácticas de percepción y atención" los autores concibieron un libro relevante y adecuado para la asignatura Percepción y Atención que abarcase el módulo práctico.

El libro está organizado en cuatro amplios bloques, cada uno de los cuáles se subdivide en unos interesantes capítulos, abarcando un total de nueve prácticas perceptivas.

El primer bloque está dedicado a las prácticas sobre detección de estímulos, y comprende tres prácticas. Comienza el libro con un capítulo sobre el umbral absoluto y los métodos psicofísicos clásicos (Cap.1), para seguir con dos nuevas prácticas acerca de la Teoría de Detección de Señales, que tratan aspectos relacionados con la sensibilidad (Cap.2) y el criterio de respuesta (Cap.3).

Un segundo bloque del libro comprende una amplia práctica sobre la identificación o reconocimiento de estímulos (Cap.4).

El tercer gran bloque consta de tres reconocidos temas dentro de la psicología de la percepción, que abordan el umbral diferencial: ley de Weber (Cap.5), la discriminación según la Teoría de Detección de Señales (Cap.6) y el tiempo de reacción y discriminación (Cap.7).

Un último y cuarto bloque, está dedicado a las prácticas de escalamiento, recogiendo una práctica de escalación indirecta: ley de Fechner (Cap.8), y otra sobre la escalación directa: ley de Stevens (Cap.9). En ambos capítulos se destaca la utilidad del empleo de dichas leyes, así como las críticas que con mejores motivos se pueden realizar a las mismas.

Al final del libro destacamos la presencia de una sustanciosa bibliografía totalmente actualizada y relevante con la que se puede enfocar el trabajo de las prácticas perceptivas.

Cada capítulo en particular, viene introducido por un amplio apartado sobre cuestiones conceptuales y críticas acerca de los temas que se tratan, dejándolo ubicado y emplazado dentro de su respectivo gran bloque, de esos cuatro que vertebran el libro. Seguidamente, se plantea la práctica relacionada con el capítulo del cual se trate, recogida bajo el epígrafe de "propuesta de práctica en el aula".

En el desarrollo de cada capítulo se proporcionan y detallan propuestas de prácticas complementarias a cada uno de los temas referidos, y a continuación se postulan las propuestas pertinentes acerca de la realización de los informes que los alumnos deben confeccionar para cada una de las prácticas del libro.

La mayoría de los ejemplos empleados en las prácticas del libro, muestran los resultados obtenidos por anteriores alumnos de la asignatura, que permitieron de forma voluntaria, que algunos de sus trabajos prácticos pudieran incluirse en el texto.

Una obra rigurosa, que empleando un lenguaje claro y conciso, le confiere una claridad y fluidez de lectura que optimiza el aprendizaje de los conceptos más destacables. En ella, todos los capítulos están ilustrados con multitud de tablas, y gráficos muy representativos, que la convierten en una herramienta de trabajo eficaz e idónea para ampliar, consolidar y potenciar los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del curso académico del alumno. Así pues, el libro constituye en su conjunto, un trabajo bastante homogéneo y cohesionado, además de que dispone de un gran sentido de utilidad práctica.

Dada la importancia que cobran en los nuevos planes de estudio las clases prácticas, una tercera parte de los créditos se consumen en ellas, merece destacar que el libro de estos autores constituye un excelente trabajo, en el que se recogen con amplitud de contenido, una serie de prácticas perceptivas que con toda probabilidad resultarán especialmente útiles para todos los alumnos de la asignatura, y todas aquellas personas interesadas en la vertiente aplicada de la psicología de la percepción y la atención.

Hoy por hoy, el manual de prácticas perceptivas de Carbonell y Tejero es el mejor y más oportuno libro de texto del que se puede disponer para la adquisición y consolidación de los conocimientos prácticos de la asignatura de psicología de la percepción y atención, impartidos en las aulas de la universidad.

HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA: MANUAL DE PRACTICAS

Autores

Dra. A.Pérez-Garrido (Universidad de Valencia)

Saiz-Roca, M.; Saiz-Roca, D.; Mülberger, A. (Dirs.) (1995).
Eduard Fabregat Editor AVESTA. Barcelona.

Contenido

Hasta ahora la investigación educativa ha estado muy centrada en los niveles inferiores de enseñanza, algo absolutamente pertinente porque allí es donde se inicia la tarea formativa, pero debería prestarse un mayor interés hacia los problemas educativos propios del medio universitario. Hay ciertos fines genéricos que son propios de la educación universitaria en su sentido más amplio.

Es obvio que cada profesor intenta ofrecer una visión sistemática y sintética de su asignatura, ponderando cuidadosamente los diversos aspectos informativos y ofreciendo, junto a aquellos, instrumentos de integración y marcos conceptuales generales. Pero, no basta con transmitir conocimientos, hay que crear en el alumno un espíritu crítico, hay que poner a su disposición todo un conjunto de conocimientos metodológicos, técnicas de análisis y actitudes historiográficas y científicas que le permitan buscar, adquirir y evaluar críticamente nuevas informaciones. Hay que hacer hincapié en que buena parte del éxito en el proceso formativo dependerá de las estrategias cognitivas que el estudiante adopte. Los métodos han de apuntar, no sólo a la transmisión efectiva de contenidos, sino especialmente al estímulo de estrategias de pensamiento fructíferas. Los nuevos Planes de Estudios responden a una diferente concepción general de los estudios universitarios, que asume finalmente en su estructura la necesidad que el estudiante tiene de *practicar* los conocimientos que va adquiriendo.

"Historia de la Psicología. Manual de Prácticas" es fruto del trabajo de integración de los profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona, Saiz, Saiz y Mülberger y, cumple el objetivo básico de formación integral del alumno, de ayudar y contribuye a su crecimiento o maduración personal, e intenta que éste alcance unos conocimientos objetivos, junto a habilidades, aptitudes, actitudes, criterios... Lo que debe perseguirse con la metodología didáctica no es únicamente la optimización de la transmisión de los contenidos

del programa de una asignatura, aunque, por supuesto, también tenga este objetivo, un objetivo que, además, es el que habitualmente se somete a evaluación al finalizar el proceso educativo, momento en el que, habitualmente, el alumno deberá poner de manifiesto que ha incorporado a su patrimonio intelectual una serie de conocimientos que antes no poseía. Tal y como indican en el prólogo *"...el libro ofrece la posibilidad de que el propio estudiante lleve adelante por sí mismo las prácticas, lo que tiene una doble función, una, que el alumno interesado, realice -por su gusto- más en profundidad las propuestas señaladas, y otra, que el profesor pueda asignar un trabajo puntual al estudiante ..."*

Su distribución resulta plenamente didáctica. El manual se encuentra estructurado en tres partes: Una primera parte dedicada a la metodología en historia de la psicología; en segundo lugar le siguen toda una serie de experimentos clásicos y de medición psicológica, para pasar a la última parte en la que comenzando por explicar cómo se realiza un comentario de texto se propone el análisis de diversos escritos pertenecientes a las diferentes escuelas psicológicas desde sus antecedentes en el empirismo hasta la psicología cognitiva, sin olvidar un breve espacio a la psicología española, específicamente a Ramón Turró, cumpliendo siempre el objetivo de poner al alumno en contacto directo con dichos textos originales.

Para terminar decir que el objetivo perseguido por los autores del manual pienso se cumple ampliamente, resultado ser una obra de consulta no únicamente para los alumnos que cursen la asignatura de Historia de la Psicología sino también para aquéllos que quieran aproximarse a la composición general que integra dicha disciplina.

NORMAS PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los manuscritos se remitirán a la Secretaría de Redacción (Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Carretera de Valls, s/n, 43007, Tarragona) para su selección de acuerdo con los criterios *formales* y de *contenido* de cada número de la Revista, adjuntándose la dirección y teléfono de cada autor. En un plazo máximo de tres meses se comunicará la aceptación o rechazo de los mismos.
2. El contenido de los trabajos deberá estar organizado de la siguiente forma:
 - * *Trabajos empíricos*: Introducción. Método. Resultados. Discusión. Referencias bibliográficas.
 - * *Trabajos teóricos*: Introducción y planteamiento del problema. Desarrollo del tema. Conclusiones. Referencias bibliográficas.
3. Todos los trabajos deberán ser presentados, debido a nuestro sistema de publicación, escritos en disquettes de ordenador de 3 1/2, en formato PC.
4. La extensión de los trabajos, a ser posible, no sobrepasará las 15 páginas de la Revista.
5. Al comienzo de cada artículo deberá figurar un *resumen* en castellano y un *summary* en inglés. No deberá exceder de 10 líneas cada uno. Deberá contener también una página en blanco citando el-los autor-es y el título del artículo en castellano y en inglés.
6. Al final de cada trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:
 - * Libros: El apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, año de edición, *título del libro en cursiva*, lugar de edición y editorial, por orden.
 - * Revistas: El apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, año de edición, título del trabajo, *nombre de la revista en cursiva*, número de volumen, número de la revista cuando proceda y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
7. Las referencias irán dentro del texto y nunca a pie de página. En las citas textuales el texto irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor, año de publicación y las páginas de que se ha extraído, todo ello entre paréntesis.
8. *Palabras clave* (key words): Es recomendable incluir dos o tres "palabras clave" que identifiquen el campo y área en la que se encuadrará el trabajo. Se situarán después del resumen y summary respectivamente.
9. Se evitarán en lo posible las notas a pie de página.
10. Las tablas o cuadros deberán ir numeradas con "romanos" correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de la misma irán en otras hojas, asimismo numeradas. La Revista puede incluir las tablas y cuadros en un anexo en caso de no ser posible su inserción dentro del trabajo.
11. Los gráficos o figuras se presentarán en papel vegetal, fotografía o tinta china, con numeración "arábiga" y debajo del diagrama. Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.
12. El primer firmante del trabajo tiene derecho a recibir 10 separatas de su artículo.
13. La Dirección, Redacción y Secretariado de la REVISTA DE PSICOLOGIA no se hace responsable de las ideas y opiniones expresadas por los autores en sus artículos.

Nota: El incumplimiento de cualquiera de las anteriores normas hará imposible la publicación del trabajo.

SUMARIO DE LOS ÚLTIMOS NÚMEROS PUBLICADOS

Volumen XIX (2/1997): S. MENÉNDEZ: La participación del padre en el cuidado de sus hijos e hijas y la interferencia del trabajo. J.F.NAVARRO: Estudio bibliométrico de la Revista " Journal of sleep research" (1992-1995). A. GOÑI GRANDMONTAGNE: Modos de entender el aborto. Formas de entender la vida. C. BLANCO: Fundamentación materialista de las ciencias de la conducta. J. M^a FONT Y E. CHICO: Validación de la escala de riesgo social "CPL-H" con una muestra de internos de un centro penitenciario. D. MORERA Y A. RODRÍQUEZ: El efecto de la variabilidad de la información categorial sobre la memoria estereotípica. M. ESTEBAN, C. RUIZ Y F. CEREZO: Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Validación del ILP-R, versión española.

Volumen XX (1/1998): E. SAIZ, C. ESTEBAN y C. CIVERA : Un estudio de las preferencias temáticas a través de la revista Human Factors. A. PÉREZ, C. ESTEBAN y C. CIVERA: La psicología del trabajo en España durante los primeros años de la dictadura. F. VIÑAS y E. DOMÉNECH: Versió catalana de l'escala de desesperança per a nens de Kazdin: estudi de la seva fiabilitat i validesa. C. BLASI y P. SOTO: El desarrollo de la memoria en los niños: tres hipótesis sobre la influencia del conocimiento. J. L. MELIÀ y A. SESÉ: Análisis factorial confirmatorio multimuestra de la escala de respuesta de los supervisores y mandos intermedios hacia la seguridad (RS3/7) a través de tres muestras. E. SAIZ, E. MOLERO y D. POLLOCK: Los estudios con animales de laboratorio a través de las bases de datos informatizadas Psycinfo e Índice Médico Español: un estudio.