

ESTATUS SOCIAL EN EL GRUPO INFANTIL Y VARIABLES CONDUCTUALES Y COMUNICATIVAS IMPLICADAS

R. A. CLEMENTE ESTEVAN; M.^a D. DÍAZ RODRÍGUEZ
Universidad de Málaga

Resumen

Se presenta un acercamiento al tema de las relaciones del niño con sus iguales. Se describen las características de la interacción diferencial observada durante la realización de dos tareas regladas, en doce niños de primer curso de EGB, identificados previamente según un criterio sociométrico como populares, rechazados e ignorados. Los resultados demuestran diferencias significativas entre populares e ignorados en la primera tarea, mientras que la segunda reflejaría las diferencias entre populares y rechazados fundamentalmente. Se discute la necesidad de atender a las características contextuales de la interacción en la que están implicados los niños, a la hora de establecer conclusiones, y realizar comparaciones entre los resultados de diferentes estudios.

Abstract

An approach to the peer relations theme is presented. The characteristics of the interaction differential observed during two regulated tasks are described among twelve children from first grade previously identified according to sociometric criteria. The results of the first task show significant differences between popular and neglected groups, while the second reflected fundamental differences between popular and rejected groups. The need to attend the contextual characteristics of the interaction is discussed in which the children are implied at the moment of establishing conclusions and making comparisons between the results of different studies.

Introducción

En los últimos años hemos asistido a un incremento en el estudio de las relaciones del niño con sus iguales. A ello ha contribuido, entre otros factores, una amplia evidencia empírica procedente fundamentalmente de estudios correlacionales de carácter longitudinal, que demuestran cómo los niños que tienen dificultades en las relaciones con sus iguales son niños con riesgo de padecer problemas de adaptación y ajuste en general durante la infancia, e incluso en su vida adulta (Asher y Hymel, 1981; Michelson, Foster y Ritchey, 1981; Hymel y Rubin, 1985). De este modo, una gran cantidad de investigaciones tienen como objetivo la selección temprana de niños que presentan tales dificultades con vistas a la elaboración de estrategias de intervención con finalidades preventivas (Van Hasselt, Hersen, Whitehill y Bellack, 1979).

Se destaca, pues, la importancia de los resultados interpersonales de la conducta. Así, la obten-

ción de información de los niños sobre las dificultades sociales que experimentan sus compañeros es importante ya que permite la identificación de conductas y la valoración de sentimientos y actitudes hacia los iguales, que son relevantes para los que, en última instancia, determinan el estatus social del niño. Ésta es una de las razones por la que los procedimientos sociométricos han sido considerados muy efectivos en la evaluación de la competencia social de los niños (Michelson y Wood, 1980; Asher, Markell y Hymel, 1981; Hayvren y Hymel, 1984; Gresham, 1986; McConnell y Odom, 1986). Igualmente, la metodología observacional ha sido considerada como uno de los métodos de evaluación más válidos y uno de los principales para examinar las relaciones del niño con sus iguales (La Greca y Stark, 1986). La observación conductual informa sobre los intercambios reales con los compañeros, al tiempo que minimiza algunos de los prejuicios implícitos a las valoraciones de otras personas, como padres y profesores, sobre la conducta de los niños.

Tanto los procedimientos sociométricos como la observación han sido ampliamente utilizados en investigaciones sobre el estudio de los correlatos del estatus social entre iguales. Generalmente se basan en un modelo de déficit que explica los problemas en las relaciones sociales de los niños, por la pérdida de las competencias sociales necesarias para interactuar con los demás de modo eficaz (Kelly, 1987). Este tipo de investigaciones ha demostrado que los correlatos de la aceptación por los iguales son diferentes de los correlatos del rechazo (Hartup, 1970). Así, Kelly (1987), tras una revisión previa de algunos de los estudios al respecto, destaca los componentes específicos que se han relacionado con la competencia social en la infancia: saludos, iniciación social, hacer y responder preguntas, elogios, proximidad y orientación, participación en tareas o juegos, conducta cooperativa o de compartir y responsividad afectiva. En general, se atiende a componentes conductuales y comunicativos de la interacción. Además, en estudios donde se utiliza la metodología observacional, algunos autores plantean la necesidad de utilizar códigos y formatos de observación más detallados, con transcripciones más precisas del lenguaje del niño (Putallaz y Gottman, 1981a, 1981b; La Greca y Stark, 1986). En este sentido, la observación en situaciones seminaturales contribuye a un mayor control del curso de la interacción, sin destruir con ello la dinámica natural de ésta y permitiendo, así, una codificación más exacta de la comunicación entre los niños (Asher y Hymel, 1981; Dodge, 1983).

El abordaje de las relaciones entre el estatus social en el grupo y determinadas variables dependientes como las mencionadas previamente lleva a muchos autores a postular la necesidad de distinguir, de un modo más preciso, entre diversos tipos de sujetos en función de su estatus social. Esto se traduce, por ejemplo, en la diferenciación entre niños rechazados e ignorados por sus iguales, entre otros subgrupos (Peery, 1979; Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; NewComb y Bukowski, 1983). Tal distinción es importante de cara a la elaboración de programas de intervención adecuados y efectivos para remediar las deficiencias sociales diferentes de estos grupos de niños (Virtue y French, 1984; Asher y Wheeler, 1985; French y Waas, 1985; French, 1988).

Por otro lado, para poder aportar información adecuada de las interacciones sociales de los niños, las observaciones sociales de la conducta han de realizarse con una mayor conciencia de la estructura social en la que ocurre la interacción (Vosk, Forehand, Parker y Rickard, 1982). Así, los estudios de las interacciones sociales simétricas incluyen en su mayoría la codificación de las variables objeto de análisis no solamente emitidas, sino también recibidas por el compañero o compañeros. En la línea de los estudios previos, y a tenor de estos argumentos, cabe considerar también el estatus social de los compañeros con los cuales están interactuando los sujetos, aspecto este que puede determinar decisivamente el curso de la interacción (Putallaz y Gott-

man, 1981a, 1981b; Asarnow, 1983; French y Waas, 1987). Ello implica que, cuando se propone como objetivo aumentar la popularidad del niño, por ejemplo, en ocasiones puede ser necesario actuar sobre los propios miembros de grupo, y no ya únicamente incrementar la frecuencia de las interacciones positivas del niño con sus iguales (Putallaz y Gottman, 1981b).

Normalmente este dato no se ha tenido en cuenta en otro tipo de trabajos, centrados, en su mayor parte, en la observación de la interacción social en marcos totalmente naturales (patios de recreo, gimnasios, etc.), lo cual no permite ejercer un control riguroso sobre ciertas variables influyentes y determinantes del curso de la interacción (Asher y Hymel, 1981; Putallaz y Gottman, 1981a, 1981b; Dodge, 1983; Putallaz, 1983). Tales autores, y otros ya anteriormente (Oden y Asher, 1977), han diseñado contextos seminaturales de interacción, que permiten, entre otras ventajas, la utilización de formatos y códigos de observación mucho más complejos.

En relación con esto, tenemos el dato clásicamente admitido de la reciprocidad en las interacciones sociales de los niños. La dinámica de los intercambios sociales puede conllevar el refuerzo o la extinción, por parte de los iguales, de conductas funcionales mejor o peor adaptadas a una situación. Se crean así ciclos de interacciones sociales recíprocas que difieren cualitativamente en función de la emisión y recepción de comportamientos adecuados, o, por el contrario, deficientes socialmente (Charlesworth y Hartup, 1967; Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975).

Basándonos en las argumentaciones aquí expuestas, el objetivo general del estudio era el de conocer la interacción diferencial de niños seleccionados por sus compañeros de clase según un criterio sociométrico como populares, rechazados e ignorados dentro del grupo de iguales. En líneas generales, se parte del supuesto de que tales niños difieren en una serie de variables de acción y de comunicación implicadas en la interacción.

Si atendemos a la reciprocidad en el intercambio social, se pretende constatar tal relación entre las variables objeto de nuestro estudio, tanto emitidas como recibidas por el interlocutor.

Finalmente nos proponemos, como último objetivo, averiguar si existen o no diferencias significativas en una serie de categorías comunes a las dos tareas diseñadas para el estudio.

Método

Sujetos

La población inicial de sujetos de la que se parte la constituyen las dos clases de primero de EGB de un colegio público de la ciudad de Málaga. Los niños ya habían sido compañeros de clase en preescolar. Las clases eran mixtas, con 19 chicos y 22 chicas en una de ellas, y 20 chicos y 24 chicas en la otra. La

media de edad fue de 6,4 en una clase y de 6,6 en la segunda. De todos los sujetos se recogieron datos sobre la profesión y estudios de los padres para estimar así el nivel socioeconómico de la muestra, el cual resultó ser medio en términos generales.

Para la selección de los sujetos populares, rechazados e ignorados dentro del grupo de clase, se procedió a la aplicación de un test sociométrico con un criterio de elección positivo y otro negativo. Así, y siguiendo el sistema ya clásico del panel de fotografías propuesto por McCandless y Marshall (1957), se tuvo una entrevista individual con cada niño, y se le pidió que señalase las fotografías de tres compañeros o compañeras con los que más le gustase jugar y, posteriormente, con los tres que preferiría no jugar. La selección de la muestra definitiva de sujetos populares, rechazados e ignorados se realizó siguiendo el sistema propuesto por Virtue y French (1984). La muestra final resultante la compone un total de 12 sujetos: 2 populares, 2 rechazados y 2 ignorados por clase. Los 4 sujetos populares e ignorados resultantes fueron chicas, y los rechazados, chicos.

La fiabilidad test-retest tras un intervalo de dos semanas fue de 0,54. No obstante, los sujetos definitivamente seleccionados para nuestro estudio mantuvieron un número de elecciones similares en ambas mediciones, obteniéndose una fiabilidad aislada de 0,65 para las nominaciones de dichos niños.

Procedimiento

Cada uno de los sujetos integrantes de la muestra fue observado en interacción diádica con un compañero de su clase de estatus sociométrico medio, de su mismo sexo y en dos tareas diferentes. Las filmaciones se llevaron a cabo en el colegio de los niños, en una habitación separada de la clase de éstos dispuesta para tal fin. Se utilizó una videocámara V-8, incorporándose adicionalmente dos micrófonos unidireccionales.

Se seleccionaron dos tareas. La primera era una tarea con reglas específicas y que implicaba el intercambio de turnos entre los sujetos. Se trataba de un típico *puzzle* de encaje de tarjetas que había que recomponer buscando las piezas complementarias que encajaban en éstas. Por turnos, cada uno de los sujetos tenía que recomponer una tarjeta, buscando entre las suyas la pieza en cuestión o bien pidiéndosela al compañero si él mismo no la tenía. La duración de este juego fue de entre cinco y seis minutos, sin fijarse de antemano el tiempo de grabación en la medida en que era una tarea que tenía fin.

La segunda tarea consistía en una actividad de carácter más libre que la anterior, si bien estaba sometida también a ciertas normas de actuación. Se les ofreció a los niños bloques de montaje y construcción y se les instó a que jugasen con ellos y construyesen algún objeto conjuntamente. Para evitar la posible aparición de actividades paralelas, se les indicó previamente que no era válido que cada

uno trabajase aisladamente, sino que conjuntamente ambos tenían que crear un solo objeto. Esta tarea tuvo una duración de 4,30 minutos.

El orden de realización de las tareas fue el mismo que se acaba de exponer. Por las características de la primera tarea, se usó como unidad de análisis cada uno de los tiempos de turno del sujeto. En la segunda tarea se atendió a un criterio general de interacción, que consistía en inicios de conducta de un niño a otro, que implicaban o no una consecuencia observable en el compañero, y que finalizaba con la aparición de tiempos vacíos, en donde no se daba ningún tipo de interacción social entre ambos.

El análisis de las interacciones se realizó mediante el uso de un magnetoscopio, atendiéndose a la frecuencia de una serie de variables conductuales y de comunicación, estas últimas según Dore (1979), ya fuesen emitidas por los niños objetos del presente estudio, o recibidas de sus compañeros. Por las demandas situacionales del tipo de tareas, algunas variables consideradas en la primera tarea no se han computado en la segunda, y a la inversa. El formato de observación de la primera tarea recogía las siguientes categorías de interacción: a) reacciones afectivas (risas y sonrisas); b) atención a la tarea del compañero (durante más del 50 por 100 del tiempo de turno del compañero); c) adelantamiento a la acción del otro; d) reguladoras (de la atención y de la acción); e) preguntas; f) respuestas, y g) declarativas. En cuanto a la segunda tarea, se atendió a las siguientes variables: 1) acaparación del objeto (tomar posesión del objeto durante el transcurso de la interacción, aunque no se impide que el compañero actúe y trabaje sobre éste); 2) impedir la acción del otro; 3) dar objetos; 4) reacciones afectivas (risas y sonrisas); 5) reguladoras (de la atención y de la acción); 6) preguntas; 7) declarativas, y 8) respuestas. Dentro de esta última categoría, se tuvieron en cuenta a nivel cualitativo tanto las muestras de acuerdo como las críticas y las muestras de desacuerdo.

El análisis de esta segunda tarea se realizó también atendiendo a un segundo formato más condensado que el anterior. En este sentido se han tenido en cuenta como criterios de análisis categorías más amplias y definidas, tales como «refuerzos», «castigos» y «conductas neutrales», en la dirección apuntada por Furman y Masters (1980). De este modo, se han considerado como conductas con valor reforzante para el compañero los siguientes códigos de observación: dar objetos, risas y sonrisas, hacer preguntas, y las respuestas que muestran acuerdo y aceptan las direcciones de acción del otro. Las conductas consideradas con valor de castigo serían: acaparación del objeto, impedir o interferir la acción del compañero, así como las respuestas que suponen una crítica y una muestra de desacuerdo con el compañero. Como intercambios neutrales se han considerado en general todas las declarativas, del tipo de las descripciones y de dar información sobre la tarea. Las reguladoras se han considerado como categoría aislada, no incluida en ninguno de los apartados comentados previamente.

La cuantificación de la observación de las interacciones se realizó por segunda vez por un observador diferente al inicial, con objeto de estimar la fiabilidad inter-jueces de los análisis. Tras la aplicación de la siguiente fórmula: acuerdos/acuerdos + desacuerdos \times 100, se obtuvo un coeficiente de fiabilidad total de 0,83.

Resultados

Variables de interacción ligadas a la acción

Para la estimación de diferencias significativas, se trabajó con el estadístico «U» de Mann-Whitney. En relación a la primera tarea, y refiriéndonos a los grupos popular y rechazado, encontramos cómo el popular es superior al rechazado en la emisión de sonrisas, y también en cuanto a la atención que reciben de sus compañeros. Entre los grupos popular e ig-

norado, el popular tiende a ser superior respecto de las variables de atención emitida a la actividad del otro, y también en las risas y manifestaciones de afecto. Es decir, los populares sonríen más y están más atentos a las ejecuciones durante los turnos del compañero que los ignorados. En esta misma tarea, pero comparando los niños rechazados e ignorados, se observa cómo los rechazados reciben de sus compañeros más conductas de anticipación que los ignorados ($0,04 < p < 0,05$). No se constatan más diferencias significativas entre los grupos en esta primera tarea (véase tabla 1).

Con respecto a la segunda tarea, populares y rechazados difieren en cuanto a la emisión ($0,04 p < 0,05$), y recepción ($0,04 p < 0,05$) de conductas cuyo objetivo es el de impedir la acción del otro miembro de la diada, siendo los rechazados superiores en base a la frecuencia de tales conductas. Populares e ignorados también difieren respecto de la emisión y recepción de esta misma variable, siendo el grupo de los ignorados, contrariamente a lo esperado, significativamente superior ($0,04 p < 0,05$) (véase tabla 1).

TABLA 1
Variables de acción

TAREA 1	GRUPOS 1 2				GRUPOS 2 3				GRUPOS 1 3			
	XR	XR	U	Sig.	XR	XR	U	Sig.	XR	XR	U	Sig.
Risas	6,0	3,0	2,0	0,08*	4,6	4,3	7,5	0,88	6,0	3,0	2,0	0,08*
Adelantamiento acción	3,7	5,2	5,0	0,37	5,2	3,7	5,0	0,36	4,5	4,5	8,0	1,00
Atención	5,5	3,5	4,0	0,23	4,7	5,2	7,0	0,77	6,1	2,8	1,5	0,057*
Risas «R»	5,5	3,5	4,0	0,23	4,0	5,0	6,0	0,55	5,0	4,0	6,0	0,55
Adelantamiento acción «R»	3,5	5,5	4,0	0,21	6,0	3,0	2,0	0,04**	5,0	4,0	6,0	0,31
Atención «R»	6,1	2,8	1,5	0,057*	3,2	5,7	3,0	0,14	5,7	3,2	3,0	0,14
TAREA 2												
Impedir acción	3,0	6,0	2,0	0,04**	4,8	4,1	6,5	0,66	3,0	6,0	2,0	0,04**
Dar	4,1	4,8	6,5	0,64	5,5	3,5	4,0	0,22	5,2	3,7	5,0	0,34
Risas	3,8	4,1	5,5	0,85	3,2	5,7	3,0	0,13	2,6	5,0	2,0	0,14
Acaparación objeto	3,0	1,5	0,0	0,22	1,5	5,0	0,0	0,22	2,0	1,0	0,0	0,31
Impedir acción «R»	3,0	6,0	2,0	0,04**	5,1	3,8	5,1	0,45	3,0	6,0	0,0	0,04**
Dar «R»	3,7	5,2	5,0	0,32	4,7	4,2	7,0	0,76	3,8	5,1	5,5	0,43
Risas «R»	4,6	4,3	7,5	0,88	4,1	4,8	6,5	0,66	3,5	5,5	4,0	0,24

1: POP. 2: RECH. 3: IGN. * Tendencia estadística. ** $p < 0,05$. «R»: Variable recibida.

TABLA 2
Formato condensado

TAREA 1	GRUPOS 1 2				GRUPOS 2 3				GRUPOS 1 3			
	XR	XR	U	Sig.	XR	XR	U	Sig.	XR	XR	U	Sig.
Refuerzo	4,3	4,6	7,5	0,88	3,8	5,1	5,5	0,56	3,8	5,1	5,5	0,46
Castigo	3,5	5,5	4,0	0,24	4,0	5,0	6,0	0,56	4,0	5,0	6,0	0,56
Neutral	3,0	6,0	2,0	0,07*	4,2	4,7	7,0	0,76	4,2	4,7	7,0	0,76
Refuerzo «R»	2,7	6,2	1,0	0,04**	5,5	3,5	4,0	0,23	5,5	3,5	4,0	0,23
Castigo «R»	3,3	5,6	3,5	0,18	5,5	3,5	4,0	0,23	5,5	3,5	4,0	0,23
Neutral «R»	3,3	5,6	3,5	0,19	5,0	4,0	6,0	0,55	5,0	4,0	6,0	0,55

1: POP. 2: RECH. 3: IGN. * Tendencia estadística. ** $p < 0,05$. «R»: Variable recibida.

En cuanto a la segunda tarea, en su formato más condensado (los datos se resumen en la tabla 2), populares y rechazados difieren significativamente en la frecuencia de conductas reforzantes recibidas de sus compañeros de estatus medio. Contrariamente a lo que cabría esperar, los rechazados reciben mayor número de éstas que los populares (0,04 $p < 0,05$). No obstante, no se apreciaron diferencias en cuanto a la emisión de este tipo de conductas entre los diversos grupos de sujetos. Finalmente, sólo se observa tendencia estadística de los datos en cuanto a la variable de actos neutrales emitidos, sobre la que difieren también los sujetos populares y rechazados.

Variables comunicativo-interactivas

Centrándonos en las variables comunicativo-verbales, y en relación con la primera tarea (datos presentados en la tabla 3), los niños populares hacen preguntas al compañero más frecuentemente que los ignorados (0,04 $p < 0,05$), encontrándose, pues, diferencias significativas entre tales grupos.

En cuanto a la segunda tarea, los grupos popular y rechazado difieren significativamente en base a la frecuencia de reguladoras (0,01 $p < 0,05$) y declarativas emitidas (0,01 $p < 0,05$), siendo los niños rechazados superiores en ambas variables. También se observa, entre los mismos grupos, cómo los rechazados reciben un mayor número de preguntas (0,03 $p < 0,05$) y de declarativas por parte de sus compañeros que los niños populares. No se han obtenido más significaciones con el resto de las variables y entre los diversos grupos y tareas (véase tabla 3).

Reciprocidad de las variables

Los datos de reciprocidad entre las variables consideradas a nivel más molar, como refuerzos, castigos y conductas neutrales, se han estimado a partir de las correlaciones entre las emisiones y recepciones por parte del compañero en cada una de las mencionadas categorías. La correlación más elevada obtenida fue de 0,46 y que corresponde a la categoría de conductas neutrales. Entre el resto de las variables se obtuvieron correlaciones positivas aunque no elevadas.

Estimación de diferencias entre tareas

En función de cuatro variables comunes en ambas tareas: sonrisas, preguntas, reguladoras y declarativas, encontramos que la única significación obtenida corresponde a la categoría de «Preguntas» (0,04 $p < 0,05$). Así, las dos tareas del presente estudio, y en general para todos los sujetos, difieren significativamente en cuanto a la frecuencia de preguntas que han sido emitidas en una y otra, generando la segunda un mayor número de éstas.

Discusión

A tenor de los resultados obtenidos, la primera tarea aportaría información diferencial principalmente de los sujetos populares e ignorados, mientras que la segunda reflejaría las diferencias entre populares y rechazados fundamentalmente. Así, pues, encontramos que los niños rechazados por sus iguales ha-

TABLA 3
Variables comunicativas

TAREA	GRUPOS 1 2				GRUPOS 2 3				GRUPOS 1 3			
	XR	XR	U	Sig.	XR	XR	U	Sig.	XR	XR	U	Sig.
Reguladora	4,3	4,6	7,5	0,88	4,5	4,5	8,0	1,00	4,2	4,7	7,0	0,77
Pregunta	5,6	3,3	3,5	0,15	5,0	4,0	6,0	0,31	6,0	3,0	2,0	0,04**
Respuesta	4,2	4,7	7,0	0,76	4,8	4,1	6,5	0,61	4,3	4,6	7,5	0,87
Declarativa	3,5	5,5	4,0	0,24	4,7	4,2	7,0	0,77	3,7	5,2	5,0	0,37
Reguladora «R»	3,3	4,6	7,0	0,18	5,8	3,1	2,5	0,11	4,5	4,5	8,0	1,00
Pregunta «R»	4,5	4,5	8,0	1,00	4,3	4,6	7,5	0,85	4,3	4,6	7,5	0,85
Respuesta «R»	5,2	3,7	5,0	0,31	4,3	4,6	7,5	0,85	5,0	4,0	5,5	0,46
Declarativa «R»	3,3	5,6	3,5	0,19	5,5	3,5	4,0	0,24	3,8	5,1	5,5	0,46
TAREA 2												
Reguladora	2,5	6,5	0,0	0,01**	4,8	4,1	6,5	0,66	3,7	5,2	5,0	0,37
Pregunta	5,5	3,5	4,0	0,24	4,2	4,7	7,0	0,76	5,2	3,7	5,0	0,37
Declarativa	2,5	6,5	0,0	0,01**	4,7	4,2	7,0	0,77	3,1	5,8	2,5	0,10
Respuesta	3,7	5,2	5,0	0,37	3,5	5,5	4,0	0,24	3,8	5,1	5,5	0,46
Reguladora «R»	4,5	4,5	8,0	1,00	5,5	3,5	4,0	0,23	4,7	4,2	7,0	0,76
Pregunta «R»	2,7	6,2	1,0	0,03**	5,5	3,5	4,0	0,23	3,6	5,3	4,5	0,30
Declarativa «R»	3,1	5,8	2,5	0,09*	5,2	3,7	5,0	0,38	3,5	5,5	4,0	0,24
Respuesta «R»	4,5	4,5	8,0	1,00	5,1	3,8	5,5	0,45	5,1	3,8	5,5	0,45

1: POP. 2: RECH. 3: IGN. * Tendencia estadística. ** $p < 0,05$. «R»: Variable recibida.

blan más, emiten más reguladoras y declarativas que los populares y a su vez reciben más preguntas y más declarativas que aquéllos. Las reguladoras emitidas por los sujetos las constituyen, en su mayor parte, órdenes y direcciones de acción sobre la actividad que realizan ambos niños conjuntamente. Si bien en otros trabajos al acto de ordenar o dirigir al compañero se le ha otorgado un carácter negativo en la interacción, ya que se considera que el que dirige u ordena se otorga a sí mismo un estatus superior en la interacción (Díaz-Aguado, 1986); al hecho de pedir información o hacer preguntas se le confiere valor de refuerzo, y adquiere una connotación positiva (Hartup, 1970; Kelly, 1987). En el caso que nos ocupa, se trataba fundamentalmente de preguntas en búsqueda de información, relativas a cuestiones interrogativas, según Dore (1979). Parecería, pues, que esta mayor actitud directiva de los rechazados, frente a los populares, en la medida en que se implican verbalmente más en la interacción, no perjudica para suscitar en los compañeros un mayor intercambio verbal. Cabría pensar que la actitud de los rechazados no es percibida de modo negativo por los iguales, lo que no les obliga a responder reciprocamente. Parecería más adecuada una explicación hipotética basada en la consecuencia, a nivel social y afectivo, de este tipo de interacción verbal, antes que asumir, a priori, una connotación negativa en las características de la relación. Por otro lado, también los rechazados emiten más frecuentemente conductas que impiden la acción del compañero, lo que, en este caso, si se relaciona con una mayor recepción de este tipo de conductas de los demás. En este sentido, son superiores significativamente respecto de los niños populares.

Respecto de los niños populares, éstos difieren más significativamente en relación con los demás en la primera tarea. Así, encontramos cómo estos niños reciben más atención de los otros que los rechazados, a pesar de que ambos grupos no difieren significativamente respecto de la atención emitida a sus iguales. Este último dato sí resulta significativamente mayor en los populares respecto de los ignorados. Además, también son superiores a éstos en el número de preguntas emitidas en el contexto de la interacción. Ya se vio cómo el otorgar atención, así como algunas manifestaciones afectivas, como las risas, se han considerado componentes de la competencia social de los niños (Charlesworth y Hartup, 1967; Hartup, Glazer y Charlesworth, 1967; Kelly, 1987).

Enlazando con tales datos, habría que considerar algunas cuestiones. La bibliografía al respecto nos ha mostrado, en general, la existencia de características y pautas diferenciales en los intercambios sociales de estos niños. Sin embargo, la definición de «bajo estatus» varía de estudio a estudio (Coe, Kuipersmidt, 1983). Ello, unido al dato de que la conducta considerada socialmente competente está determinada situacionalmente (Hartup, 1970; Hersen y Bellack, 1977; Michelson y cols., 1981), nos indica que hay que proceder con precaución a la hora de establecer conclusiones y comparaciones entre los

resultados de los trabajos. En relación con esto, nuestros resultados indican que los niños rechazados emiten mayor número de declarativas, relacionadas sobre todo con comentarios apropiados a la tarea. Este aspecto se ha considerado como una cualidad positiva en otros estudios (Putallaz y Gotman, 1981b), y quizás podría ir en la línea de lo señalado por Dodge, Coie y Brakke (1982), cuyos resultados señalan la importancia de la especificidad situacional en el curso de la interacción. Estos autores destacan como de especial interés el dato de que los niños rechazados por sus iguales emitieron un mayor número de conductas prosociales cuando interactuaban en clase que los niños populares, o los sujetos de estatus medio, disminuyendo la frecuencia de éstas cuando se encontraban en el recreo.

De este modo, conductas significativas observadas en situaciones naturales de juego libre, por ejemplo, pueden no serlo para otras en las que se proceda a una mayor restricción ambiental.

Igualmente habría que tener en cuenta el tipo de estrategia de evaluación usada para valorar la competencia social del sujeto, que puede determinar las conductas desplegadas y el modo en que se percibe a los niños como socialmente habilidosos (Beck, Forehand, Neeper y Haas Baskin, 1982). Así, por ejemplo, y en relación con los procedimientos sociométricos, las técnicas de nominación y las escalas de calificación de iguales se han considerado como índices diferentes del estatus social del niño (Asher y Hymel, 1981; Gresham, 1981, 1986; McConnell y Odom, 1986).

Todo ello habría que considerarlo, de cara a una interpretación de los resultados del estudio. No se encuentran, en este caso, diferencias estadísticamente significativas entre los niños rechazados e ignorados, salvo en la primera tarea, y respecto de la variable de anticipación a la acción recibida. Ya se expuso cómo se ha trabajado con dos técnicas básicas: nominaciones sociométricas y observación, concretamente observación seminatural de una interacción diádica en tareas regladas. Están implícitos, pues, una serie de determinantes que quizá no sean los mismos que juegan con otro tipo de técnicas o en otro tipo de tareas. Además, los niños, dadas las características de las tareas presentadas, se implican en ellas y siguen las normas establecidas para éstas. Cabría esperar que, en la medida en que obligamos a los niños a interactuar necesariamente, se está favoreciendo el intercambio conductual-comunicativo. No nos es desconocido el dato de que las tareas de cooperación, en las que los niños se implican necesariamente, contribuyen a mejorar la sociabilidad en general del sujeto (Orlick, 1981; Andrews y Krantz, 1982). Podríamos atribuir, hipotéticamente, a posibles características de las tareas el que los sujetos ignorados, generalmente considerados más introvertidos y tímidos socialmente, no presenten diferencias significativas respecto de los rechazados, mucho más activos, en general, que aquéllos. En relación con esto, Hymel y Rubin (1985) constatan cómo se ha asumido un «solapamiento hipotético»

entre «desatención sociométrica» (niños ignorados) y aislamiento conductual; y entre rechazo y agresión, conclusiones éstas difícilmente firmes, a juicio de estos autores, en tanto en que es difícil comparar estudios que varían considerablemente en términos de sujetos, metodología, etcétera.

Futuros acercamientos al tema habrían de tener esto en cuenta, sin olvidar tampoco toda una serie de variables que la bibliografía al respecto ha venido considerando determinantes en las interacciones de los niños en general. Por ejemplo, cabría profundizar sobre el papel del sexo y su posible significación en la adecuación social de las relaciones de los niños. Así, y según Maccoby y Jacklin (1974), puede no resultar sorprendente el que las niñas, a ciertas edades, sean más populares en el grupo que los niños, debido a la relación que el estatus pueda tener con una mayor ejecución académica o con una mayor madurez en general. Otras variables estables de sujeto que pueden estar determinando la posición social que el individuo tiene dentro de su grupo de referencia pueden ser el atractivo físico o los logros académicos. Estos aspectos se vienen ignorando en la mayoría de los trabajos, creemos que por la dificultad que encierra el determinar en cada caso el peso concreto de estas variables y aquellas propiamente ligadas a la efectividad o ineffectividad social del niño en su entorno. Así, el observar al niño en su propio medio, como el preguntar a los compañeros en qué basan sus preferencias o rechazos sociales, puede contribuir decisivamente a la evaluación y, por tanto, a la obtención de medidas válidas del estatus social del niño.

A ello añadiríamos la necesidad de atender a las relaciones afectivas del niño en el hogar. En esta línea hay importantes contribuciones, y actualmente nuevos trabajos de diferentes autores, así como los propios nuestros, están considerando una serie de variables de relación afectiva entre el niño y sus cuidadores más próximos y su influencia en el desarrollo social de los pequeños. De este modo, obtendríamos una información más amplia de posibles variables implicadas en un estudio comprensivo de las relaciones del niño con sus iguales.

Nota: Se agradece la colaboración prestada por Ascensión Lagos Benítez y Carmen Barajas Esteban.

Referencias

- Andrews, D. y Krantz, M. (1982). The effects of reinforced cooperative experience on friendship patterns of preschool children. *The Journal of Genetic Psychology*, 140, 197-205.
- Asarnow, J. (1983). Children with peer adjustment problems: sequential and nonsequential analyses of school behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (5), 709-717.
- Asher, S. y Hymel S. (1981). Children's social competence in peer relations: sociometric and behavioral assessment. En Wine, J. y Smye, M. (Eds.), *Social Competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Asher, S., Markell, R. y Hymel, S. (1981). Identifying children at risk in peer relations: a critique of the rate of interaction approach to assessment. *Child Development*, 52, 1239-1245.
- Asher, S. y Wheeler, V. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (4), 500-505.
- Beck, S., Forehand, R., Neeper, R. y Haas Basking, C. (1982). A comparison of two analogue strategies for assessing children's social skill. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50 (4), 596-597.
- Charlesworth, R. y Hartup, W. (1967). Positive social reinforcement in the nursery school peer group. *Child Development*, 38, 993-1002.
- Coie, J., Dodge, K. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Coie, J. y Kupersmidt, J. (1983). A behavioral analysis of emergent social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Dodge, K. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge, K., Coie, J. y Brakke, N. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: the roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 389-409.
- Dore, J. (1979). Conversational acts and the Acquisition of language. En Ochs, E. y Schiefflin, B. (Eds.), *Developmental Pragmatics*. Academic Press.
- French, D. y Wass, G. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: parent and teacher perspectives. *Child Development*, 56, 246-252.
- French, D. y Waas, G. (1987). Social-cognitive and behavioral characteristics of peer-rejected boys. *Professional School Psychology*, 2, 103-112.
- French, D. (1988). Heterogeneity of peer rejected boys: aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59 (4), 976-985.
- Furman, W. y Masters, J. (1980). Affective consequences of social reinforcement, punishment, and neutral behavior. *Developmental Psychology*, 16, 100-104.
- Gottman, J., Gonso, J. y Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 45, 709-718.
- Gresham, F. (1981). Validity of social skills measures for assessing social competence in low-status children: a multivariate investigation. *Developmental Psychology*, 17 (4), 390-398.
- Gresham, F. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. En Strain, P., Guralnick, J. y Walker, H. (Eds.), *Children's Social Behavior: Development, Assessment and Modification*. N. York: Academic Press.
- Hartup, W. (1970). Peer interaction and social organization. En: Mussen, P. (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. N. York: Wiley & sons.
- Hartup, W., Glazer, J. A. y Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, 38, 1017-1024.
- Hayvren, M. y Hyhel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: impact of sociometric measures on interaction behavior. *Developmental Psychology*, 20 (5), 844-849.

- Hersen, M. y Bellack, A. (1977). Assessment of social skills. En Ciminero, A., Calhoun, K. y Adams, E. (Eds.). *Handbook of Behavioral Assessment*. N. York: Wiley.
- Hymel, S. y Rubin, K. (1985). Children with peer relationship and social skills problems: conceptual, methodological, and developmental issues. *Annals of Child Development*, 2, 251-297.
- Kelly, J. (1987). *Social Skills Training. A Practical Guide for Interventions*. (Trad. cast. *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*). DDB. Bilbao.
- La Greca, A. y Stark, P. (1986). Naturalistic observations of children's social behavior. En: Strain, P., Guralnick, J. y Walker, H. (Eds.). *Children's social behavior: Developmental, assessment, and modification*. N. York: Academic Press.
- Maccoby, E. y Jacklin, C. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- McCandless, B. R. y Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development*, 28, 139-148.
- McConnell, L. y Odom, S. (1986). Sociometrics: peer-referenced measures and the assessment of social competence. En: Strain, P., Guralnick, J. y Walker, H. (Eds.). *Children's Social Behavior: Development, Assessment, and Modification*. N. York: Academic Press.
- Michelson, L. y Wood, R. (1980). Behavioral assessment and training of children's social skills. En: Hersen, M., Eisler, R. y Miller, P. (Eds.). *Progress in Behavior Modification*, 9. Academic Press.
- Michelson, L., Foster, S. y Ritchey, W. (1981). Behavioral assessments of children's social skills. En: Lahey, B. y Kazdin, E. (Eds.). *Advances in Clinical Child Psychology*, 4. N. York: Plenum Press.
- Newcomb, A. y Bukowski, W. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19 (6), 856-867.
- Oden, S. y Asher, S. (1977). Coaching children in social skills from friendship making. *Child Development*, 48, 495-506.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17 (4), 426-429.
- Peery, J. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: a reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54, 1417-1426.
- Putallaz, M. y Gottman, J. (1981a). Social skills and group acceptance. En: Asher, S. y Gottman, J. (Eds.). *The Development of Children's Friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putallaz, M. y Gottman, J. (1981b). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.
- Van Hasselt, V., Hersen, M., Whitehill, M. y Bellack, A. (1979). Social skills assessment and training for children: an evaluative review. *Behavior Research and Therapy*, 17, 413-437.
- Virtue, M. y French, D. (1984). Peer and teacher ratings of socially neglected and rejected fourth-and fifth-grade boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 13-22.
- Vosk, B., Forehand, R., Parker, J. y Rickard, K. (1982). A multimethod comparison of popular and unpopular children. *Developmental Psychology*, 4 (18), 571-575.