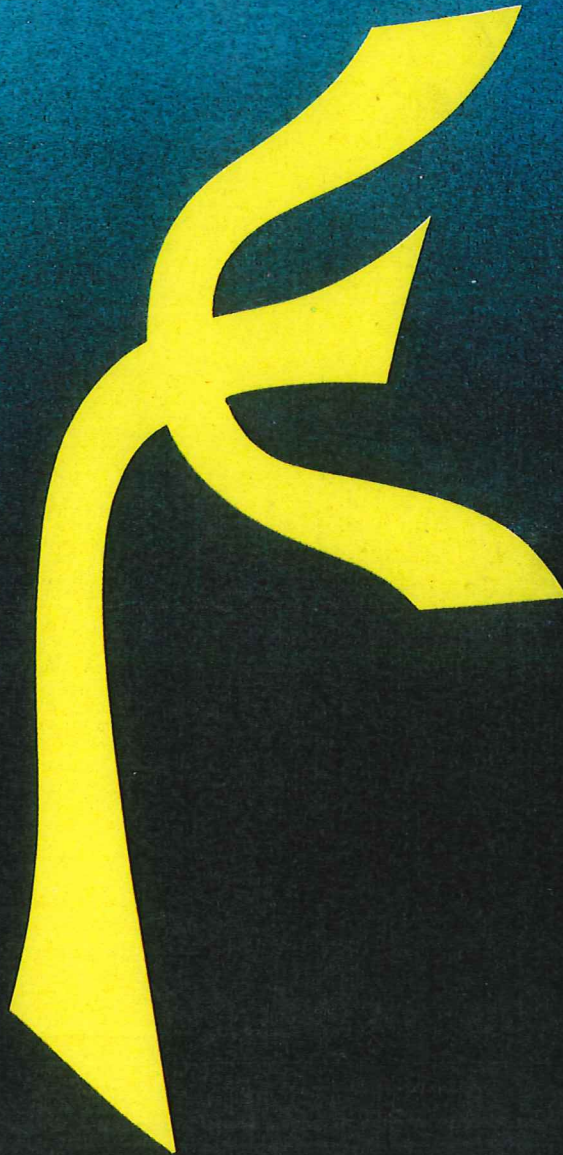


REVISTA DE

PSICOLOGIA
DE LA EDUCACION



AÑO 1993, VOL.4, N° 11

N° 11

UN ESTUDIO CORRELACIONAL DE LAS VINCULACIONES ENTRE LA CONDUCTA SOCIAL CON OTRAS VARIABLES SOCIO-COGNITIVAS Y AFECTIVAS DEL DESARROLLO INFANTIL.

M. GARAIGORDOBIL
Dpto. Personalidad, Evaluación y
Tratamientos Psicológicos
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Este estudio analiza las correlaciones existentes entre la conducta social en el aula con los compañeros, y otras variables como madurez para el aprendizaje escolar, status sociométrico autoconcepto, estrategias cognitivas de interacción social y estabilidad emocional. Los resultados de este trabajo realizados con 178 niños de 6-7 años (1º. EGB) clarifican estrechas relaciones entre estas variables. Este hecho permite subrayar el importante papel que tienen los programas de intervención psicoeducativa dirigidos al incremento de conductas sociales favorecedoras de la socialización, así como en la disminución de conductas perturbadoras para la misma. Estos programas planteados para estimular unas relaciones socioafectivas positivas en el aula, inciden no sólo en el desarrollo social, sino también en dimensiones cognitivas y afectivas de la evolución infantil.

SUMMARY

This work studies the correlations between social behaviour with peers in the classroom and other variables such as academic learning maturity, sociometric status, self-concept, cognitive strategies in social interaction and emotional stability. Results of this study that had been carried out with 178 children ages 6-7, indicate significant correlations between these variables. It can emphasize the important role that programs of psychoeducative intervention have in socialization. These programs which stimulate positive social behaviour in the classroom and decrease negative social behaviour, encourage positive socio-affective relationships inside the classroom. And those relations in the classroom are very important for social, cognitive and affective development in childhood.

1.- INTRODUCCION

Son numerosos los trabajos correlacionales, observacionales y experimentales que han verificado las vinculaciones entre un alto status sociométrico y evolución positiva en distintos aspectos del desarrollo infantil como autoestima, conducta social, habilidades de comunicación y adaptación socio-emocional.

Aceptación social y autoestima

Las primeras investigaciones (Cox, 1966. Sears, 1960), no lograron encontrar correlaciones muy significativas entre autoestima y aceptación por parte de los iguales. Sin embargo, estudios posteriores han sugerido que los niños con dificultades en las relaciones entre pares tendían a manifestar auto-percepciones negativas, incluyendo percepción baja en competencia social, y en autoeficacia (Hymel y Franke, 1985). En esta dirección, Boivin y Begin (1989) evaluaron las relaciones entre status en el grupo de iguales y autopercepción de competencia social, autoestima (académica, física, social..) en niños de 9 y 11 años. "El análisis de cluster reveló que de los niños rechazados, algunos tenían autoestima y autopercepción positiva y otros negativa. En contraste, los niños populares mostraron generalmente autopercepciones positivas. Sin embargo, no se encontraron diferencias en las autopercepciones de los niños normales o de nivel medio de aceptación y los niños abandonados, aislados, mientras que los niños controvertidos tuvieron menor autoestima y menor percepción de su competencia" (pág.591).

Aceptación social y conducta social con los iguales

Diferentes estudios han subrayado que la conducta que los niños aceptados mantienen con sus iguales se caracteriza por un alto nivel de participación en el grupo y atención positiva hacia los demás. Hartup, Glaser y Charlesworth (1967) encontraron que los niños más populares entre sus compañeros en la escuela maternal, eran también los que con más frecuencia prestaban atención a otros niños, les alababan y les mostraban cariño accediendo con gusto a sus peticiones. Así mismo, Putallaz y Gottman (1981.1983) observan ausencia de expresiones de desacuerdo en los niños aceptados y muy frecuentes en los niños rechazados.

La evidencia sugiere que frecuentemente los niños populares en el aula, se caracterizan por conductas cooperativas y prosociales hacia los otros, y que los rechazados e impopulares muestran más conductas agresivas o disruptivas (Hartup, Glaser y Charlesworth, 1967; Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975; Dodge, 1983; Ladd, 1983; Coie y Kupersmith, 1983). En esta dirección, Dodge, Schlundt, Schocken y Delugach (1983) observan que los niños populares hacen propuestas de orientación al grupo, y reciben respuestas positivas de sus pares, sin embargo, los niños aislados tienden con mayor probabilidad a esperar siendo ignorados, y los rechazados tienden con mayor probabilidad a ocuparse en conductas disruptivas y a recibir respuestas negativas por parte de los compañeros cuando intentan entrar en el grupo. Posteriormente, las investigaciones de Francis y Ollendick (1987) también concluyen que los niños impopulares esperaban más que los populares y eran ignorados más frecuentemente tanto por los populares como por los impopulares.

Desde varias fuentes, se ha planteado que la conducta de los niños rechazados se caracteriza por: Alta frecuencia de contactos agresivos (Moore, 1967; Dodge, Coie y Brakke, 1983; Asher y Dodge, 1986; Waas, 1988; Coie y Dodge, 1988), numerosas expresiones de desacuerdo y demandas de atención sobre sí mismos (Putallaz y Gottman, 1981), ausencia de refuerzos positivos hacia los demás (Hartup, Glasers y Charlesworth, 1967), inadecuada asertividad (Whitman, Mercurio y Caponigri, 1970), y conducta impulsiva e inmadura en clase (Rosenbaum-Asarnow, 1983) y durante el juego libre (Ladd, 1983).

La relación entre conducta agresiva y status en el grupo de pares, ha sido examinada por numerosos estudios, pero en ocasiones los resultados son ambiguos. Hartup (1983) sugiere que las inconsistencias pueden ser debidas en parte al modo de evaluar tanto la agresión como el status en el grupo, en los distintos estudios. Esto se corrobora en el estudio de Shantz (1986), con niños de primer y segundo grado observados durante 10 sesiones de juego, ya que concluye que el rechazo en el grupo de pares está más asociado a la alta participación en situaciones conflictivas que con la incidencia de la conducta agresiva. Ello le lleva a sugerir que "si la participación en conflictos en el grupo es un importante antecedente de status negativo en el grupo de iguales, puede ser útil ayudar a los niños rechazados a reducir su inclinación a verse envueltos en conflictos" (pág. 133-1). También, Price y Dodge (1989) al estudiar las relaciones entre dos tipos de conducta agresiva (proactiva y reactiva) y rechazo social en niños de 5 y 6 años, pusieron de manifiesto que en general "la conducta agresiva reactiva estaba asociada con rechazo social, mientras que la utilización instrumental de la agresión era considerada positivamente en relación al status social en el grupo de pares" (pág. 455).

En parte los resultados contradictorios están mediados por las distintas fuentes de información con los que se han evaluado. El estudio de Coie y Dodge (1988) con niños de 6 a 9 años así lo constata, al concluir que "los niños rechazados manifestaban poca conducta prosocial según los compañeros y los profesores, pero según los observadores no se ocuparon con menor frecuencia en juego prosocial. Además, los observadores señalaron que los niños aislados, abandonados, eran los más solitarios del grupo durante el juego, mientras que los profesores opinaron que los más solitarios eran los rechazados. Los niños polémicos, eran vistos por todas las fuentes de información como altamente agresivos" (pág. 815).

Recientemente, Ladd, Price y Hart (1988) han estudiado la relación entre las conductas con los compañeros y el status sociométrico, explorando si las conductas tempranas predicen cambio en el status sociométrico entre compañeros y viceversa. Las conductas de juego en el patio y el status fueron medidos tres veces durante el curso escolar (otoño, invierno, primavera). Los resultados obtenidos les conducen a concluir que "un alto nivel de juego cooperativo al principio del año escolar, predecía aceptación entre los compañeros al

final del año. Peleas o discusiones pronosticaron incrementos del rechazo tanto en la mitad como a final de curso. En cambio, el status temprano entre compañeros, no se encontró que fuera predictivo de cambios posteriores en la conducta social o no social de los preescolares" (pág. 986).

Aceptación social y habilidades de comunicación

Diversos estudios han puesto de manifiesto que los niños rechazados muestran habilidades inadecuadas de comunicación (Asher, Oden y Gottman, 1973. Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975. Ladd, 1981. Minkin, Braukman, Minkin, Timbers, Timbers, Fixsen, Phillips y Wolf, 1976), señalando que varias de estas habilidades son predictores de la aceptación en la infancia media (Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1986. Dodge, Schlundt, Schocken y Delugach, 1983, Putallaz y Gottman, 1981).

En su investigación Hazen y Black (1989) analizaron las relaciones entre status social y habilidades de comunicación en preescolares. Los niños eran filmados en sus interacciones en el juego libre cuando un niño entraba en el juego de otro par de compañeros del mismo sexo. En esta situación, observaron que "los niños populares tendían a realizar conductas directas para entrar al grupo, a hablar dirigiéndose a ambos compañeros, a responder contingentemente a otros, a agradecer, y a reiniciar en situación de rechazo. Eran también los más capaces de adaptarse a diferentes demandas sociales, de entrar versus no entrar en contextos en que ellos eran más probable que dieran información y menos probable que expresaran sus sentimientos al entrar en el grupo" (pág. 867).

Aceptación social y conocimiento psicosocial

A partir de los años 50 otro grupo de investigaciones se han centrado en las relaciones entre aceptación en el grupo de iguales y distintas variables cognitivas de conocimiento social, concluyendo que los niños aceptados tenían una mayor sensibilidad hacia las necesidades sociales de los otros y una mayor capacidad para hacer inferencias en relación a las conductas de los demás (Klaus, 1959). También se encontraron correlaciones positivas entre aceptación y capacidad de adopción de perspectivas sociales (Mouton, Bell y Bake, 1956), constatándose, por otro lado, que los niños con alto status sociométrico conocían más estrategias de interacción social para hacer amigos (saludos, invitaciones), que los menos populares (Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975), y disponían de un conocimiento superior en estrategias de interacción social positivas y elaboradas, mientras que los niños impopulares sugerían más respuestas agresivas para resolver conflictos (Asher y Reshaw, 1981).

Aceptación social y adaptación socioemocional

Todo un abanico de estudios correlacionales han confirmado una fuerte relación negativa entre la sociabilidad temprana (interacción frecuente y confortable con los compañeros) y tasas de delincuencia y trastornos conductuales (Roff, 1963. Roff, Sells y Golden, 1972). La investigación sobre predictores de problemas posteriores confirman que la adaptación pobre en las relaciones con iguales en los niños de tercero resultó un excelente indicador de problemas emocionales al comienzo de la madurez (Cowen, Pederson, Babijian, Izzo y Trost, 1973). Parker y Asher (1987) examinan qué dificultades en la infancia pueden servir como predictores de problemas serios de ajuste posterior a la vida, y evalúan tres índices (aceptación, agresividad y timidez) como predictores de tres consecuencias posteriores (drogadicción fuera de la escuela, criminalidad, y psicopatología). La revisión y análisis de la literatura realizada por estos investigadores apoyan la hipótesis de que "los niños con pobre ajuste en la relación con los iguales o pares tienen riesgo de mostrar dificultades posteriores en la vida" (pág. 357). "De un 28% a un 70% de los desordenes adultos habían tenido una historia de relaciones problemáticas con los pares" (pág. 377). En opinión de estos autores, si bien la revisión puede indicar que el mal ajuste adulto tuvo algunas veces dificultades en las relaciones con los pares, esto no indica que unas relaciones pobres en la infancia sean predictoras necesariamente de perturbaciones posteriores. Los resultados de su investigación verifican que la baja aceptación en el aula y la agresividad, son predictores más consistentes de consecuencias negativas posteriores que la conducta tímida o el aislamiento. En su opinión, no ha sido demostrado que la timidez o aislamiento sea un predictor de mal ajuste posterior, aunque los niños rechazados en situación de aislamiento tiene cierto riesgo de internalizar problemas. Además, su estudio corrobora que la baja aceptación es mejor predictor de posterior uso de drogas (Ullman, 1957) que de criminalidad, y que la conducta agresiva es mejor predictor de posterior criminalidad que de uso de drogas.

Recientemente Hymel, Rubin, Rowden y LeMare (1990) han realizado una investigación longitudinal, en la que se examinan las relaciones entre dificultades sociales en la infancia temprana (segundo grado) y subsiguientes internalizaciones o externalizaciones de problemas en la infancia media (quinto grado). Su trabajo se centra especialmente en evaluar si índices tempranos de aislamiento social pueden predecir internalización de problemas. En este estudio realizado con 87 niños de segundo y quinto grado, se evaluaron varias medidas incluyendo puntajes sociométricos como la valoración de los compañeros en aislamiento y agresión, así como una medida de autoevaluación de la competencia social. Sus resultados mostraron vínculos entre rechazo temprano de los compañeros o impopularidad y agresión con subsiguientes externalizaciones de dificultades. También, la internalización de problemas en la infancia media tuvo correlaciones significativas con dificultades sociales tempranas, particu-

lamente aceptación pobre en el grupo de compañeros, aislamiento social, y percepción de incompetencia social en el autoinforme. Con ello, concluyen que "el aislamiento puede efectivamente ser un factor de riesgo en el desarrollo temprano" (pág. 2.004).

Las relaciones entre aislamiento social en el grupo de iguales y depresión, fueron puestas de manifiesto por Kohlberg, LaCross y Ricks (1972) concluyendo que los niños sin apoyo social de los pares durante un largo período de tiempo (no como una situación episódica), pueden ser riesgo para sentimientos de extrema soledad y depresión. Posteriormente, varios trabajos han confirmado que el status pobre entre pares puede generar sentimientos depresivos (Asher, Hymel y Reshaw, 1984. Asher, Parkhurst, Hymel y Willians, 1990) y depresión (Strauss, Forehand, Frame y Smith 1984). Las relaciones entre competencia social y depresión también se han evidenciado en los recientes trabajos de Cole (1990) que halló fuertes correlaciones entre síntomas depresivos y competencia social y académica. "Los niños que eran social y académicamente menos competentes tuvieron más síntomas de depresión que niños quienes tuvieron sólo problemas en un área" (pág 422), y los que tenían problemas únicamente en un área, mas síntomas que los competentes en ambas.

De las conclusiones de estos trabajos se desprende que las relaciones con los compañeros tienen una importancia fundamental para el desarrollo de la personalidad, y en esta perspectiva se sustenta esta investigación de diseño descriptivo y correlacional que tiene por finalidad analizar las relaciones existentes entre distintas variables del desarrollo infantil. En concreto se estudian las vinculaciones entre "Conducta social con los iguales, aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar, autoconcepto, status sociométrico, estabilidad emocional, y estrategias cognitivas de interacción social". Con este estudio se pretende clarificar las relaciones entre estos aspectos del desarrollo, a fin de poner de manifiesto una concepción de integralidad del desarrollo del niño, en edades tempranas (6-7 años), referente que puede ser de utilidad para el diseño de programas de intervención psicológica en contextos educativos.

2.- METODO

Hipótesis

Esta investigación se plantea como hipótesis la existencia de relaciones significativas entre:

- a) La conducta social del niño en el aula (valorada por la maestra) y la conducta del niño en el ámbito familiar y extraescolar (evaluada por los padres).

b) La conducta social del niño en el aula con estabilidad emocional, autoconcepto, madurez para el aprendizaje, status sociométrico en el grupo-aula, y estrategias cognitivas de interacción social.

c) El autoconcepto con estabilidad emocional, status sociométrico y estrategias cognitivas de interacción.

d) La aceptación social (alto status sociométrico) con madurez para el aprendizaje, estabilidad emocional, estrategias cognitivas indirectas y con autoconcepto.

La comprobación de estas hipótesis, además de enfatizar esta perspectiva del desarrollo como algo integral, puede conducir a plantear la eficacia de programas de intervención psicoeducativa que incidiendo en la socialización infantil (incremento de la conducta social positiva, prosocial, de las relaciones de aceptación mutua en el aula, y disminución de las conductas perturbadoras para la socialización) afectará también al desarrollo cognitivo (madurez aprendizaje, estrategias cognitivas de interacción), y a otras variables del desarrollo de la personalidad (autoconcepto, estabilidad emocional....).

Habitualmente el análisis evolutivo del niño se opera parcelando la evolución en dimensiones de desarrollo (psicomotriz, intelectual, afectiva y social) y parece necesario continuar esta metodología por su operatividad didáctica. Sin embargo, creemos que especialmente en las primeras etapas de desarrollo estas dimensiones se hallan estrechamente vinculadas, lo que conduce a considerar el desarrollo infantil desde una perspectiva integral, entendiendo lo socio-afectivo como el eje articulador de esta globalidad.

Muestra

La muestra estudiada, está constituida por 178 niños de primero de E.G.B. (6-7 años) de ambos sexos (93 varones, 85 mujeres), distribuidos en 8 aulas naturales, de la provincia de Guipúzcoa. En relación con las características de la muestra se puede destacar que incluye tanto a la escuela pública (4 aulas) como a la privada (4 aulas), así como centros rurales y urbanos, por lo que los sujetos de la misma, pertenecen a distintos ecosistemas socio-culturales y económicos.

Procedimiento e instrumentos

En primer lugar, y con la finalidad de evaluar la conducta social del niño con sus iguales dentro y fuera de la escuela, se utilizó la Batería de Socialización de Silva y Martorell (1983), empleando la versión para profesores (BAS 1), así como la versión para los padres (BAS 2). Esta batería explora a través de escalas de estimación (rating scales) 4 dimensiones facilitadoras de Socialización: Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad Social, Respeto-Autocontrol, y tres perturbadoras de la misma: Agresividad-Terquedad, Apatía-Retraimiento y Ansiedad-Timidez, incluyendo una escala global de adaptación social o Criterial-Socialización.

En segundo lugar, se aplicó la Escala de Autoconcepto de Martinek-Zai-chkowsky (1977) que es un instrumento no verbal y sin connotaciones culturales, diseñado para medir el autoconcepto global de los niños. En esta prueba se presentan al niño 25 láminas cada una de las cuales contiene dos cuadros (de los que el niño selecciona uno) que representan buen y mal autoconcepto, en relación a su cuerpo, a su destreza con tareas intelectuales, a la interacción con iguales y en las relaciones familiares.

Posteriormente, se empleó el Cuestionario Sociométrico de Moreno (1934), adaptándolo para su aplicación a niños de 6-7 años. En este cuestionario cada miembro del grupo indica las personas del grupo a las que elige o rechaza, como compañeros para jugar y trabajar, con lo que se registra una radiografía de los lazos socio-afectivos dentro del grupo. La técnica sociométrica proporciona el status social, es decir, la posición social del niño en el grupo, extrayéndose dos valores sociométricos de cada niño, "El Impacto social" del niño en el aula, y "La Preferencia Social" o aceptación social.

En cuarto lugar, y con el objeto de evaluar la estabilidad emocional se utilizó la técnica de Koppitz, E. (1974) que analizó y tabuló el Dibujo de la Figura Humana (DFH) diseñando y estandarizando sistemas de puntuación, para obtener conclusiones relativas a la estabilidad emocional en base a un grupo de indicadores emocionales, signos objetivos que reflejan actitudes, preocupaciones, relaciones interpersonales no satisfactorias y ansiedades en los niños.

Por otro lado, se utilizó la Batería de Aptitudes de Madurez para el Aprendizaje Escolar, diseñada por De la Cruz (1982), con la que se aprecian algunas de las aptitudes que tienen influencia en el aprendizaje escolar, como comprensión verbal, aptitudes numéricas y aptitudes perceptivas, así como una puntuación del nivel de madurez global para el aprendizaje escolar del niño

Finalmente los niños realizaron el Cuestionario de Estrategias Cognitivas de Interacción Social de Díaz-Aguado (1985) que consta de 8 historietas, en las cuales se presenta al niño distintas situaciones sociales hipotéticas a las que tiene que dar respuesta. Los protagonistas de estas historietas pretenden lograr una serie de objetivos como: iniciar relaciones, resolver conflictos, ayudar a otro, y conseguir objetos. En su corrección se tienen en cuenta las dimensiones del conocimiento de estrategias de interacción más relacionadas con la adaptación social y especialmente con el status sociométrico, es decir:

a) Cantidad y calidad de estrategias planteadas por el niño como posible solución a los problemas planteados. Una estrategia es tanto más elaborada cuantos más actos indirectos implique para lograr la meta. Pero también la elaboración, depende del nivel de conocimiento psico-social implícito. Y en función de estos criterios, se diferencian dos tipos de estrategias: Directas o simples (la más primitiva es la simple expresión de necesidades) e Indirectas o elaboradas (ofrecimientos de intercambio, reciprocidad, compartir...).

b) Cantidad de estrategias agresivas: Aquí se tiene en cuenta la cantidad de estrategias negativas o agresivas (definidas por sus consecuencias perjudiciales para otro) que el niño plantea para conseguir los objetivos propuestos.

En relación con los instrumentos, se ha trabajado con las puntuaciones directas de los sujetos en cada uno de los test administrados que han sido medidas en una escala de intervalo. El procedimiento seguido para la aplicación de los mismos se planteó del siguiente modo: A los padres se les reunió por grupos y en esta situación colectiva cumplimentaron la batería de socialización referida a la conducta social de su hijo en el ámbito familiar. Después de un período de 20 días de observación, cada maestra valoró a sus alumnos a través de la batería de socialización respecto a la conducta en el aula. La escala de autoconcepto y la batería aptitudes de madurez para el aprendizaje fue administrada a los niños de forma colectiva en pequeños grupos de cuatro. Y el cuestionario sociométrico así como el de estrategias cognitivas de interacción social fueron aplicados de forma individual.

3.- RESULTADOS

Con la finalidad de clarificar las relaciones existentes entre las variables evaluadas (conducta social en el aula, en el ámbito extraescolar, autoconcepto, madurez para el aprendizaje, estabilidad emocional, estrategias cognitivas de interacción social, y status sociométrico), se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson relacionando las variables mencionadas previamente, cuyos resultados se exponen a continuación.

Conducta social en el aula (BAS 1) con conducta social en el ámbito familiar, extraescolar (BAS 2)

En primer lugar, nos preguntamos sobre el grado de similitud en las respuestas dadas por las maestras y por los padres, en relación a la conducta social de cada niño en ambos contextos (escolar-extraescolar) y en dimensiones como Liderazgo-Iniciativa, Jovialidad, Sensibilidad Social, Respeto-Autocontrol, Agresividad-Terquedad, Apatía-Retraimiento, Ansiedad-Timidez, y Criterial Socialización (Adaptación Global). Las correlaciones encontradas se presentan en la tabla 1.

	LI	JV	SS	RA	AT	AR	AN	CS
LI	.3962 .000							
JV		.4026 .000						
SS			.0766 .155					
RA				.3934 .000				
AT					.2619 .000			
AR						.3534 .000		
AN							.2907 .000	
CS								.2820 .000

Tabla nº 1.- Correlación conducta social aula-extraescolar (en primer lugar se presenta el valor de r y en segundo el valor de p).

Como se puede apreciar en la tabla nº 1, las correlaciones son positivas y significativas en todas las variables excepto en sensibilidad social. Los datos obtenidos evidencian correlaciones moderadas en lo que se refiere a conductas de liderazgo-iniciativa, de jovialidad y de respeto por las normas de la sociabilidad. También en las conductas agresivas hacia los compañeros, en las conductas de apatía o retraimiento, de ansiedad o timidez y en relación a la adaptación social, las correlaciones fueron moderadas, aunque algo más bajas, indicando la existencia de una relación tendencial entre ellas.

Ello significa que las opiniones de los padres y de las maestras en relación a la conducta social del niño, resultaron tener cierto grado de similaridad en las conductas sociales de liderazgo-iniciativa asociadas al espíritu de servicio y a la popularidad, de jovialidad o alegría en la interacción asociadas a la extraversión, y de respeto por las normas de la sociabilidad, mostrando más divergencia, en relación a las conductas sociales agresivas, de apatía o retraimiento y de ansiedad o timidez. Las opiniones más divergentes se dieron en lo referente a la sensibilidad social o conductas de ayuda-consideración por los demás, siendo la opinión de los padres tendencialmente más favorable.

Teniendo en cuenta que padres y maestras estaban evaluando a los mismos niños y en las mismas facetas, podemos concluir que, si bien una percepción más favorable del niño en un ámbito se asocia a una percepción también más favorable en el otro contexto, escuela y familia parecen representar dos ámbitos relativamente diferenciados. Además, estas correlaciones son coherentes con los resultados obtenidos en otro estudio (Garaigordobil, 1992) en el que se realizó una intervención psicoeducativa para la socialización infantil en el contexto del aula durante un curso escolar, constatándose cambios significativamente positivos en la conducta social, por efecto de la intervención, los cuales se generalizaron al contexto familiar, pero en menor medida, sólo parcialmente.

Conducta social en el aula y otras dimensiones del desarrollo infantil.

Con el objeto de analizar las relaciones existentes entre la conducta social en el aula, con diversos aspectos del desarrollo infantil, se calcularon los coeficientes de correlación entre las 8 variables de conducta social con estabilidad emocional, autoconcepto, madurez para el aprendizaje, status sociométrico y estrategias cognitivas de interacción social. Los resultados obtenidos se presentan en las tablas 2 y 3, la primera de las cuales ofrece las correlaciones con las conductas sociales positivas y la segunda, las relaciones con conductas perturbadoras para la socialización.

	CONDUCTA SOCIAL POSITIVA EN EL AULA				
	LIDERA	JOVIAL	SENSIB	RESPET	CRITER
INDICA EMOCIO	-.2201 .002	-.2781 .000	-.0950 .101	-.2363 .001	-.3432 .000
AUTOCON	.1719 .011	.0286 .352	.1056 .080	.0840 .132	.2432 .001
MADUR. APREND	.4291 .000	.1845 .007	.1775 .009	.1466 .025	.4360 .000
IMPACT SOCIAL	.2333 .001	.1034 .085	.0608 .210	-.2703 .000	.0253 .368
PREFER SOCIAL	.3021 .000	.2628 .000	.1820 .008	.4083 .000	.5051 .000
ESTRATE INDIREC	.3124 .000	.2196 .002	.2011 .004	.1832 .007	.2984 .000
ESTRATE AGRESIV	-.0262 .364	-.0262 .364	-.0534 .240	-.1904 .005	-.0602 .213

Tabla nº 2.- Correlación conducta social positiva en el aula con estabilidad emocional, autoconcepto, madurez aprendizaje, status sociométrico y estrategias cognitivas de interacción (en primer lugar se presenta el valor de r y en segundo el valor de p).

	CONDUCTA SOCIAL NEGATIVA		
	AGRESIVIDAD	APATIA	ANSIEDAD
INDICADOR EMOCIONAL	.1347 .037	.1790 .008	.0023 .488
AUTOCONCEP	-.0562 .228	-.1171 .060	-.1305 .041
MADUREZ APRENDIZAJE	-.0626 .203	-.2427 .001	-.2428 .000
IMPACTO SOCIAL	.3529 .000	-.0963 .100	-.1748 .010
PREFERENCIA SOCIAL	-.2821 .000	-.1992 .004	-.0826 .137
ESTRATEG INDIRECT	-.1007 .091	-.1987 .004	-.1296 .042
ESTRATEG AGRESIVA	.1746 .010	-.1290 .043	-.1670 .013

Tabla nº 3.- Correlación conducta social negativa en el aula con estabilidad emocional, autoconcepto, madurez aprendizaje, status sociométrico y estrategias cognitivas de interacción (en primer lugar se presenta el valor de r y en segundo el valor de p).

Los índices de correlación obtenidos así como su nivel de significatividad, presentados en las tablas 2 y 3, confirman:

a) Correlaciones significativas negativas entre inestabilidad emocional con conductas en el aula de liderazgo, jovialidad, respeto por las normas, adaptación, y positivas con conductas agresivas y de apatía. Estos resultados sugieren que los niños que manifestaban buena adaptación social global en el aula, teniendo bastantes conductas de liderazgo, de alegría en la interacción, de respeto-autocontrol, así como, escasas conductas agresivas y de retraimiento, mostraban pocos indicadores emocionales en el Dibujo de la Figura Humana, signo de estabilidad emocional. No se encontraron correlaciones significativas con sensibilidad social ni con ansiedad-timidez.

b) Correlaciones significativas positivas entre el autoconcepto con conductas de liderazgo, de adaptación, y negativas con conductas de retraimiento y de ansiedad en la interacción social. Estas relaciones indican que los niños con un alto nivel de adaptación social, que mostraban algunas conductas de liderazgo, así como escasas conductas de apatía-retraimiento y ansiedad-timidez, tendencialmente tenían buen autoconcepto. No se dieron correlaciones con jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, y agresividad.

c) Correlaciones significativas positivas entre madurez para el aprendizaje con todas las conductas sociales positivas evaluadas, así como relaciones negativas con conductas de retraimiento y ansiedad. Estos resultados confirman que los niños que mostraron tener una buena adaptación social global, presentando conductas de liderazgo-iniciativa, de alegría, de ayuda, y de respeto-autocontrol, así como escasas conductas de apatía-retraimiento, eran niños con un adecuado nivel de madurez en distintas aptitudes (verbales, numéricas, perceptivas) relacionadas con el aprendizaje escolar. No se hallaron relaciones entre madurez para el aprendizaje y conductas sociales agresivas.

d) Correlaciones significativas positivas entre impacto social en el aula y conductas de liderazgo, así como relaciones negativas con conductas de respeto, con conductas agresivas y de ansiedad. Estos datos indican que los niños que exhibían bastantes conductas de liderazgo y escasas conductas de ansiosas eran niños populares, destacados positivamente en el aula. Pero también se constató que en ocasiones los niños que tienen un alto impacto social, este es consecuencia del alto rechazo recibido de sus iguales por efecto de sus elevadas conductas agresivas y sus transgresiones a las normas de la sociabilidad. No se encontraron correlaciones con sensibilidad social, apatía-retraimiento ni con el criterial.

e) Correlaciones significativas positivas entre aceptación social y todas las conductas sociales positivas, así como negativas con conductas agresivas y ansiosas en la interacción. Estas relaciones evidencian que los niños con adecuada socialización, que manifestaban muchas conductas de liderazgo, de alegría, de respeto por las normas, de adaptación social y tendencialmente de ayuda, así como niños con escasas conductas agresivas y de retraimiento, eran positivamente populares en el aula, aceptados por sus iguales. No se hallaron correlaciones con ansiedad-timidez. Estos resultados confirman los obtenidos por otros estudios que también han constatado relaciones significativas entre aceptación social y un alto nivel de participación y atención a los otros (Hartup, Glaser, Charlesworth, 1967; Radin y Haan, 1971), así como con conducta cooperativa y prosocial (Ladd 1983, Coie y Kupersmith, 1983; Ladd, Price y Hart, 1988).

f) Correlaciones significativas positivas entre la cantidad de estrategias cognitivas indirectas con conductas de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y tendencialmente de respeto-autocontrol, así como negativas con conductas de retraimiento y ansiedad. Estas correlaciones ponen de manifiesto que los niños con frecuentes conductas de liderazgo, de jovialidad, de ayuda, de respeto por las normas, y de adaptación, disponían de bastantes estrategias cognitivas de interacción social indirectas, basadas en el intercambio y la reciprocidad, es decir, tenían un superior conocimiento psicosocial frente a situaciones sociales hipotéticas de hacer amigos, solucionar conflictos, ayudar a otro necesitado...etc. Además, tendencialmente mostraban pocas conductas de retraimiento y ansiedad.

g) Correlaciones significativas positivas entre la cantidad de estrategias cognitivas agresivas y conductas agresivas, así como relaciones negativas con conductas de respeto-autocontrol, con conductas de retraimiento y de ansiedad. Estos resultados indican que los niños con escasas conductas de respeto por las normas de la sociabilidad y algunas conductas agresivas en el aula, tendencialmente daban bastantes estrategias agresivas como técnica de resolución de conflictos con los iguales. También se confirma que estas estrategias agresivas y negativas por sus consecuencias para los otros, se daban escasamente en niños con conductas de apatía y ansiedad. No se encontraron relaciones significativas entre estrategias agresivas y conductas de liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, ni con adaptación social.

Autoconcepto y otras dimensiones del desarrollo.

Con la finalidad de clarificar las relaciones del autoconcepto con variables como estabilidad emocional, o estrategias de interacción social, se calcularon coeficientes de correlación de Pearson, cuyos resultados se presentan en la tabla nº 4.

	AUTOCONCEPTO
INDICADOR EMOCIONAL	-.1628 .015
ESTRATEGIAS INDIRECTAS	.1293 .043
ESTRATEGIAS AGRESIVAS	.0692 .179

Tabla nº 4.- Correlación entre el autoconcepto con estabilidad emocional, estatus sociométrico y estrategias cognitivas de interacción social (en primer lugar se presenta el valor de r y en segundo el valor de p).

Como se puede observar en la tabla 4, se obtuvieron correlaciones significativas positivas entre autoconcepto y la cantidad de estrategias indirectas, así como relaciones negativas con inestabilidad emocional. Estas relaciones sugieren que los niños que tenían buen autoconcepto tendencialmente presentaban pocos indicadores emocionales en el DFH, signo de estabilidad emocional. Además, disponían de cierta cantidad de estrategias cognitivas de interacción social indirectas, (basadas en el intercambio y la reciprocidad), frente a situaciones sociales hipotéticas en las que el protagonista tiene que hacer amigos, solucionar conflictos con los iguales, ayudar a otros necesitados...etc.. No se encontraron correlaciones significativas entre el autoconcepto y la cantidad de estrategias agresivas.

Status sociométrico y otras dimensiones del desarrollo.

Con el objeto de constatar si los niños aceptados en el aula, es decir, con puntuaciones positivas en preferencia social, tienen adecuadas aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar, disponen de alta cantidad de estrategias cognitivas indirectas, buen autoconcepto y un bajo número de indicadores emocionales en el dibujo de la figura humana, se establecieron correlaciones entre estas variables poniéndose de manifiesto los resultados que se presentan a continuación.

	PREFERENCIA SOCIAL
MADUREZ APRENDIZAJE	.2241 .001
INDICADORES EMOCIONALES	-.2421 .001
ESTRATEGIAS INDIRECTAS	.1923 .005
AUTOCONCEPTO	.2147 .002

Tabla nº 5.- Correlaciones entre el status sociométrico y madurez para el aprendizaje, estabilidad emocional y estrategias cognitivas de interacción (en primer lugar se presenta el valor de r y en segundo el valor de p).

Como se puede apreciar en la tabla 5, los índices de correlación confirman relaciones significativas positivas entre aceptación social con las cuatro variables. Por un lado, se pone de manifiesto que los niños que eran aceptados, apreciados por sus compañeros de aula, tendencialmente mostraban un buen nivel de maduración en varias aptitudes vinculadas al aprendizaje escolar (Comprensión verbal, aptitudes numéricas y aptitudes perceptivas). Por otro lado, también se constata que eran sujetos estables emocionalmente presentando sus DFH pocos indicadores emocionales, disponían de bastantes estrategias indirectas frente a situaciones sociales hipotéticas, y tenían tendencialmente un buen autoconcepto.

Estos resultados confirman los obtenidos en otras investigaciones en las que se encontraron relaciones significativas entre aceptación social con rendimiento académico (Hartup, 1970. Gresham, 1983. Bursuck y Asher, 1986. Gresham y Elliot, 1989), así como con adaptación socio-emocional (Hartup, 1984. Cowen, Pederson, Babigian, Izzo y Trost, 1973. Parker y Asher, 1987. Asher, Parkhurst, Hymel y Williams, 1990), con autopercepción (Hymel, 1983. Hymel y Franke, 1985, Williams y Asher, 1987. Boivin y Begin, 1989), y con estrategias cognitivas de interacción social indirectas (Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975. Asher y Reshaw, 1981).

4.- CONCLUSIONES Y DISCUSION

Los resultados obtenidos confirman la existencia de estrechas relaciones entre las variables de desarrollo evaluadas permitiendo constatar correlaciones significativas:

De la Conducta social en el aula con la conducta social en el ámbito familiar, en todas las conductas evaluadas, excepto en sensibilidad social o conductas de ayuda en la que padres y maestras tuvieron opiniones diferentes.

Positivas entre Estabilidad emocional y conductas de liderazgo, de jovialidad, de respeto-autocontrol, de adaptación social global, así como correlaciones negativas con conductas de agresividad y de apatía-retraimiento.

Positivas del Autoconcepto con conductas de liderazgo, de sensibilidad social, de adaptación social, así como correlaciones negativas con conductas de apatía-retraimiento y ansiedad-timidez.

Positivas de las Aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar con conductas de liderazgo, de jovialidad, de sensibilidad social, de respeto-autocontrol, y de adaptación social, así como correlaciones negativas con conductas de apatía-retraimiento y de ansiedad-timidez.

Positivas de Aceptación social o alto status sociométrico (Preferencia) con conductas de liderazgo, de jovialidad, de sensibilidad social, de respeto-autocontrol, y de adaptación social, así como negativas con conductas agresivas y de apatía -retraimiento.

Positivas de la cantidad de Estrategias cognitivas de interacción social indirectas disponibles por el niño frente a situaciones sociales hipotéticas, con las conductas sociales positivas y correlaciones negativas con conductas de apatía y de ansiedad.

Positivas de la cantidad de Estrategias cognitivas agresivas con conductas sociales agresivas, así como negativas con conductas de respeto-autocontrol, de apatía-retraimiento y de ansiedad-timidez.

Negativas del Autoconcepto con inestabilidad emocional y positivas con la disponibilidad de estrategias cognitivas de interacción social indirectas.

Positivas entre alta Aceptación social (Preferencia) con madurez para el aprendizaje, con Estrategias cognitivas de interacción social indirectas y con autoconcepto, así como relaciones negativas con inestabilidad emocional.

Los resultados de este trabajo clarifican las relaciones existentes entre la conducta social en el aula, la conducta social extraescolar, la madurez para el aprendizaje, el autoconcepto, la aceptación social, las estrategias cognitivas de interacción social y estabilidad emocional, poniendo de manifiesto estrechas conexiones entre las mismas. Estos datos junto con los provenientes de otros estudios citados previamente, permiten concluir que en edades tempranas (6-7 años) el desarrollo cognitivo, social y emocional mantienen estrechas vinculaciones en sus procesos de desarrollo.

Desde esta concepción integral de la evolución infantil, consideramos que en estas edades la interacción temprana positiva con los iguales, y en concreto, una dinámica socio-afectiva positiva en el aula, puede desempeñar un importante papel afectando no sólo en los procesos de socialización sino también en los procesos de desarrollo cognitivo y en el desarrollo afectivo-emocional. Relacionando estos datos con los dimanantes de los estudios que han constatado el papel de la interacción entre iguales en el desarrollo infantil, así como las negativas consecuencias del rechazo y del aislamiento social, se pone de manifiesto la necesidad de enfatizar la socialización infantil dentro del contexto educativo de la escuela. En esta dirección pueden ser útiles desde un punto de vista preventivo, de desarrollo y también terapéutico, las intervenciones psicoeducativas en el contexto del aula circunscritas en el ámbito del juego que generen situaciones de aceptación grupal, evitadoras del rechazo y de la agresión entre compañeros. Es decir, programas que potencien interacciones multidireccionales entre los miembros del grupo, comunicaciones abiertas, relaciones constructivas, amistosas, relaciones de confianza....etc, programas que fomenten la participación activa de todos los niños del grupo, el incremento de la conducta social positiva así como la disminución de la negativa, el desarrollo de conductas prosociales de ayuda y cooperación entre compañeros, el desarrollo de la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, de la capacidad para empatizar con los demás... es decir, programas que incidan en la evolución grupal positiva, en el intercambio de refuerzos positivos, en la mejora de las habilidades de comunicación, de las destrezas sociales, etc.

En este sentido, existen algunas experiencias como las realizadas por Ladd, Price y Hart (1988) que validan esta sugerencia sobre la eficacia del juego cooperativo para estimular la aceptación social intragrupo. Además, otras investigaciones (Garaigordobil, 1990. 1993) en las que se aplicó un programa de juego de forma sistemática (1 sesión semanal) y se han evaluado (pretest-postest) sus efectos en el desarrollo confirman repercusiones significativamente positivas del juego amistoso, de ayuda y cooperación, habiendo potenciado

conductas sociales positivas con los iguales, disminuido las perturbadoras para la socialización, mejorado el autoconcepto, y aumentado las estrategias cognitivas indirectas de interacción social. Así mismo, se constató una mejora en la dinámica socioafectiva en el aula de los grupos experimentales que realizaron el programa promoviéndose en los niños mayor nivel de la capacidad de aceptación mutua y de la capacidad de cooperación grupal.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ASHER, S. & DODGE, K.A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22, 4, 444-450.
- ASHER, S. & RESHAW, P. (1981). Children without friends: Social Knowledge and social skill training. In S. Asher & J. Gottman (Eds). *The development of children's friendships*. Mass: Cambridge University Press.
- ASHER, S.R., HYMEL, S. & RESHAW, P.D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- ASHER, S.R., ODEN, S.L. & GOTTMAN, J.M. (1977). Children's friendships in school settings. In L.G. Katz (Ed). *Current topics in early childhood education*. V. 1 Norwood: NJ:Ablex.
- ASHER, S.R., PARKHURST, J.T., HYMEL, S. & WILLIAMS, G.A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- BOIVIN, M. & BEGIN, G. (1989). Peer status and Self-Perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 3, 591-596.
- BURSUCK, W.D. & ASHER, S.R. (1986). The relationship between social competence and achievement in elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 41-499.
- COIE, J.D. & DODGE, K.A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59, 3, 815-829.
- COIE, J.D. & KUPERSMITH, J. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- COLE, D.A. (1990). Relation of social and academic competence to depressive symptoms in childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 4, 422-429.
- COWEN, E.L., PEDERSON, A., BABIJIAN, H., IZZO, L.D. & TROST, M.A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and clinical psychology*, 41, 438-446.
- COX, S. (1966). *Family Background effects on personality development and social acceptance*. Tesis doctoral inédita. Texas: Cristian University.
- DE LA CRUZ, V. (1982). *Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar*. Madrid:TEA.

- DIAZ AGUADO, M.J. (1985). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E.
- DODGE, K.A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- DODGE, K.A., COIE, J.D. & BRAKKE, N.P. (1983). Behavioral patterns of socially rejected and neglected preadolescents: the roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 389-410.
- DODGE, K.S. PETTIT, G.S. McCLASKEY, C.L. & BROWN, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, (2, Serial N. 213).
- DODGE, K.A., SCHLUNDT, D.G., SCHOCKEN, I. & DELUGACH, J.D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 309-336.
- FRANCIS, G. & OLLENDICK, T.H. (1987). Peer group. *Child and family behavior therapy*, 9, 1 y 2, 45-54.
- GARAIGORDOBIL, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco-Olea.
- GARAIGORDOBIL, M. (1992). *Diseño y Evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- GARAIGORDOBIL, M. (1993). *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Madrid: Seco-Olea.
- GOTTMAN, J., GONSO, J. & RASMUSSEN, B. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- GRESHAM, F.M. (1983). Social validity in the assessment of children's social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 297-307.
- GRESHAM, F.M. Y ELLIOT, S.N. (1989). Los déficits en las habilidades sociales como incapacidad primaria por el aprendizaje. Monografía Habilidades sociales. Evaluación dinámica de la inteligencia. *Siglo Cero*, 126, 22-27.
- HARTUP, W., GLASER, J. & CHARLESWORTH, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, 38, 1017-1024.
- HARTUP, W. (1970). Peer interaction and social organization. In P. Mussen (Ed). *Carmichael's Manual of child Psychology*. V. 2. New York: John Wiley & Sons.
- HARTUP, W.W. (1983). Peer relations. In P.H. Mussen (Ed). *Handbook of child psychology*. V. 4. New York: John Wiley & Sons.
- HARTUP, W.W. (1984). Las Amistades infantiles. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Dir). *Psicología Evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño*. T.II. Madrid: Alianza Psicología.
- HAZEN, N.L. & BLACK, B. (1989). Preschool peer communication skills: The role of social status and interaction context. *Child Development*, 60, 4, 867-876.

- HYMEL, S. (1983). Social isolation and rejection in children: The child's perspective. *Paper presented at the biennial meeting of the society for research in Child Development*. Detroit.
- HYMEL, S. & FRANKE, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. In B. Shneider, K. Rubin & J. Ledingham (Eds). *Peer relationships and social skills in childhood: Issues in assessment and training*. 75-91. New York: Springer-Verlag.
- HYMEL, S., RUBIN, K.H. ROWDEN, L. & LeMARE, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- KOPPITZ, E. (1974). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Guadalupe.
- KLAUS, R.A. (1959). Interrelationships of attributes that accepted and rejected children ascribe to their peers. Tesis Doctoral inédita. George Peabody College for Teachers.
- KOHLBERG, L., LaCROSS, I & RICKS, D. (1972). The predictability of adult mental health from childhood behavior. In B.B. Wolman (Ed). *Manual of child psychopathology*. 1217-1284. New York: Mc Graw-Hill.
- 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. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school- settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 283-307.
- LADD, G., PRICE, J. & HART, C. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59, 4, 986-992.
- MARTINEK, T. & ZAICHKOWSKY L. (1977). *Martinek & Zaichkowsky self-concept scale for children*. Psychologist and Educators, inc. Jacksonville.
- MINKIN, N., BRAUKMAN, C. MINKIN, B., TIMBERS, D., TIMBERS, B., FIXSEN, D., PHILLIPS, E. & WOLF, M. (1976). The social validation and training of conversation skills. *Journal of Applied behavior analysis*, 9, 127-139.
- MOORE, S. (1967). Correlates of Peer Acceptance in Nursery School children. *Young Children*, 22, 281-297.
- MOUTON, J., BELL, R. & BAKE, R. (1956). Role playing skill and sociometric peer status. *Group Psychotherapy*, 9, 7-17.
- PARKER, J.G. & ASHER, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 3, 357-389.
- PARKHURST, J.T. & ASHER, S.R. (1987). The social concerns of aggressive-rejected children. *Paper presented at the biennial meetings of the society for research in Child Development*. Abril. Baltimore: M.D.
- PRICE, J.M. & DODGE, K.A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 17, 455-471.

- PUTALLAZ, M. & GOTTMAN, M. (1981). Social skills and group acceptance. In S. Asher & J. Gottman (Eds). *The development of children's friendships*. Mass: Cambridge University Press.
- PUTALLAZ, M. & GOTTMAN, M. (1983). Social relationship problems in children: An approach to intervention. In B.B. Lahey & A.z. Kazdin (Eds). *Advances in clinical child psychology*, 6, 1-39. New York: Plenum Press.
- ROFF, M. (1963). Childhood social interaction and young adult psychosis. *Journal of clinical Psychology*, 19, 152-157.
- ROFF, M., SELLS, S.B. & GOLDEN, M.M. (1972). *Social adjustment and Personality Development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ROSENBAUM-ASARNOW, J. (1983). Children with peer adjustment problems: Sequential and nonsequential analyses of school behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 709-718.
- SEARS, P. (1960). *Pursuit of self-esteem: the middle childhood years*. Ponencia presentada en la reunión anual de la A.P.A.
- SHANTZ, D.W. (1986). Conflict, Aggression and Peer status: An observational study. *Child Development*, 57, 6, 1322-1331.
- SILVA, F. Y MARTORELL, C. (1983). *BAS 1 y 2. Bateria de socialización*. Madrid: TEA.
- STRAUSS, C.E., FOREHAND, R., FRAME, C. & SMITH, K. (1984). Characteristics of children with extreme scores on the children's depression inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13, 227-231.
- ULLMAN, C.A. (1957). Teachers, peers and test as predictors of adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 48, 257-267.
- WAAS, G.A. (1988). Social attributional biases of peer-rejected and aggressive children. *Child Development*, 59, 4, 969-975.
- WHITMAN, T.L., MERCURIO, J.R. & CAPONIGRI, V. (1970). Development of social response in two severely retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 133-138.
- WILLIAMS, G.A. & ASHER, S.R. (1987). Peer and self-perceptions of peer rejected children: Issues in classification and subgrouping. *Paper presented at the biennial meetings of the society for research in Child Development*. Baltimore: M.D.