

FAMILIA Y STATUS SOCIAL DE LOS HIJOS

Dr. Francisco-Juan García Bacete. Universidad Jaume I de Castellón.

Dr. Gonzalo Musitu Ochoa. Universitat de Valencia

Las relaciones que los niños establecen con sus iguales han demostrado tener una gran capacidad predictiva del ajuste social adulto (Asher y Coie, 1990; Parker y Asher, 1987). Este hallazgo ha llevado a una creciente literatura centrada en descubrir y analizar los antecedentes que llevan a un comportamiento competente-malajustado con los iguales (Howes y cols, 1994a), no obstante, y a pesar de las numerosas aportaciones, los factores de riesgo continúan sin estar adecuadamente identificados (Hartup, 1983).

En el conjunto de las investigaciones sobre los iguales, cada vez es mayor el interés por vincular los sistemas familiares y el de los iguales (Asher, 1990; Hartup, 1979). Puttallaz y Heflin (1990) tras analizar las diferentes líneas de investigación, concluyen que existen claros y provocativos enlaces entre las formas en que los padres interactúan con sus hijos y en cómo éstos interactúan con sus iguales. Dishion (1990) afirma que el éxito/fracaso en las relaciones con los iguales está influido por las experiencias interpersonales de los niños en sus familias, en particular las prácticas disciplinarias de los padres, mediatizadas por la competencia y el ajuste conductual de los niños.

Los principales aportaciones en este campo se aglutinan en torno a dos modelos de la influencia de las relaciones padres-hijo sobre las relaciones de los hijos con los iguales (Dishion, 1988, 1990): a) Las relaciones padres-niño son construidas para ser el prototipo de todas las relaciones futuras del niño. Un buen ejemplo es la teoría del apego adulto-niño (Sroufe, 1986), que analiza las relaciones adulto-niño en términos de seguridad emocional y dependencia. Así un niño que sienta seguridad en las relaciones con sus padres es probable que se vea a sí mismo como digno de amor y se acercará a sus iguales con expectativas positivas; b) El segundo modelo presupone que las prácticas de entrenamiento empleadas por los padres conllevan que las relaciones padre-hijo evolucionen hacia formas específicas de conducta social, que a su vez determinarán el carácter de las futuras relaciones. La teoría de la coerción (Patterson, 1986), en donde se considera que los procesos coercitivos familiares actúan como modelos que favorecen en los niños el desarrollo de un estilo interpersonal similar, constituye un buen ejemplo.

Diversos componentes de la familia han demostrado estar relacionados con el funcionamiento del hijo con sus iguales, como son las prácticas de crianza (Bierman y Smoot, 1991), relaciones de apego paterno-filial (Howes y Hamilton, 1992a), patrones interactivos padres-hijos tanto en situaciones instruccionales (Gottman y Fainsilbe Katz, 1989) como en situaciones de juego (Puttallaz, 1987), sistemas de creencias parentales

(Hart y cols., 1990), expresividad emocional en la familia (Cassidy y cols., 1992), la supervisión e implicación de los padres de/en las relaciones con los iguales (Parke y Bhavnagri, 1990). Pero también las variables de contexto familiar, como el status socioeconómico (Dishion, 1990), el número de hijos y la situación laboral del padre (García y cols 1990), han mostrado su capacidad de discriminar a los niños según su status social.

En general, se piensa que la influencia de las características familiares en el ajuste del hijo no es tanto directa como mediada a través de diversos procesos, como las conductas antisociales y los déficits académicos (Dishion, 1990), los rasgos de personalidad del niño (Scott y Scott, 1989), los problemas de conducta tanto en casa como en el colegio (Bierman y Smoot, 1992), la comprensión de las emociones en la familia (Cassidy y cols., 1992), la comunicación padres-hijos (Musitu y García, 1992).

Si como queda claro que las relaciones padres-hijos son diversas, también cabe aceptar una multidimensionalidad en las relaciones entre iguales (Howes y cols., 1994a). De esta forma, la competencia social con los iguales incluye comportamiento prosocial, sensitivo, empático, ser sociable, capacidad de participación en juegos complejos, capacidad para resolver problemas interpersonales. Las relaciones desajustadas entre iguales incluyen comportamientos tan opuestos como retraimiento social y agresividad (Rubin y cols, 1990), si bien se admite que las conductas disruptivas, antisociales y agresivas constituyen los rasgos más consistentes del rechazo (Coie, 1990). Dada la heterogeneidad del grupo de rechazados cabe aceptar la existencia de múltiples caminos que conducen a ser considerado como aversivo o antipático por los iguales (French, 1988; Bierman y Smoot, 1991).

Por último, Cairns (1983) considera que un adecuado estudio del rechazo conlleva considerarlo como un proceso social que varía en función de influencias de contexto y que probablemente fluctúa en términos de intensidad y saliencia a través del desarrollo. Ello sugiere que diversos aspectos del rol parental pueden ser diferencialmente importantes en diferentes momentos del desarrollo del niño (Dishion, 1990), llama la atención sobre la necesidad de considerar a los profesores en el proceso de rechazo (Dodge, 1989), de emplear situaciones en las que se tenga que interactuar con iguales conocidos y otras en las que se interactúe con iguales desconocidos (Howes, Matheson y Hamilton, 1994), así como los efectos de la presencia-ausencia del adulto (Weisner, 1984). En definitiva se reclama la necesidad de estudios longitudinales que tengan en cuenta los diversos contextos en los que el niño se desarrolla.

El hecho de que las aceptaciones y los rechazos sólo están correlacionados moderadamente (Hartup, 1983), nos hace pensar en la posibilidad de que los

antecedentes de la competencia social y del rechazo no coincidan. En este sentido, el programa de intervención desarrollado por García, Musitu y García (1991) logró disminuir las variables vinculadas con el rechazo (ej. percepción de conflicto familiar por parte de los hijos) pero no se incrementó las asociadas con desarrollo social positivo (ej. autoestima social).

Diversos trabajos nos informan que las medidas de ajuste pueden estar contaminadas cuando las variables dependientes e independientes proceden de la misma fuente (Scott y Scott, 1989), o que la ocurrencia de una conducta (relaciones entre iguales) en un determinado contexto (escolar) se vincule más con antecedentes que tienen lugar en ese mismo contexto (relaciones profesor-alumno) que con otros que tienen lugar en otro contexto (relaciones paternofiliales) como nos informa Howes y cols (1994a). Así pues, una aportación de nuestro trabajo consiste en emplear cuatro fuentes de información en relación a las características familiares (los hijos, el padre, la madre y el profesor-tutor) desde dos contextos diferentes.

En el marco general de análisis y valoración de las múltiples interconexiones entre variables del contexto familiar y variables del contexto escolar, de la continuidad-discontinuidad entre ambos microsistemas del niño, la presente comunicación tiene por objetivo analizar en qué grado el número de aceptaciones y rechazos de que son objeto los adolescentes por parte de sus compañeros de aula correlaciona con distintas percepciones expresadas por estudiantes, profesores y padres que bien tienen por objeto la dinámica familiar, o bien desde el contexto familiar se valora el contexto escolar o el funcionamiento del propio hijo.

Las hipótesis que nos hemos planteado han sido que: a) las características familiares están sistemáticamente asociadas con el status sociométrico de los hijos; b) con independencia de las fuentes, el conjunto de variables familiares relacionadas con las elecciones positivas es diferente del que establece correlaciones con los rechazos; c) las variables familiares están más vinculadas con las elecciones positivas que con las negativas; d) las variables que se refieren directamente al hijo y las que hacen referencia directa a una interconexión entre contextos alcanzarán correlaciones más altas; y e) los perfiles de padres y madres coinciden.

MÉTODO:

Muestra

La muestra está formada por 140 alumnos de 5º a 8º de EGB escolarizados en dos colegios públicos (10-15 años, 74 chicos y 66 chicas), sus 140 familias (86 padres y 91

madres; 29-60 años, 87 % no supera los estudios primarios, 68 % en ocupaciones no- cualificadas) y sus 9 profesores tutores.

Procedimientos

El nº de aceptaciones y rechazos se obtuvieron por el método de nominación libre de aquellos compañeros de la misma aula-clase con los que desearían formar grupos de trabajo y con los que no, respectivamente. Las 29 variables del contexto familiar pueden ser agrupadas en 6 bloques, cada uno de ellos evaluado por un cuestionario o escala: clima social familiar percibido por el hijo (FES), implicación de los padres en la escuela percibida por los profesores-tutores (PFT) por una parte, y estilo educativo paterno (CPF), satisfacción paterna (ENT), percepción de la escuela (PPSE) y valoración del propio hijo (PRH) todos ellos contestados de forma independiente por padres y madres.

Clima Social Familiar (FES) está formado por 10 subescalas: cohesión, expresividad, conflicto, autonomía, actuación, actividades intelectual-culturales, actividades sociorecreativas, moralidad-religiosidad, organización y control.

Percepción de las Familias por Tutores (PF-T). Cubre 4 dimensiones lógicas de las relaciones entre padres y ambiente escolar y un ítem sobre el nivel cultural estimado de los padres. Las variables son: 1) tipo y frecuencia de contactos entre padres y tutores; 2) clima de confianza y comunicabilidad entre padres y tutores; 3) Actuación instruccional de los padres con sus propios hijos; 4) Participación de los padres en la escuela; 5) Bagaje cultural de los padres.

Cuestionario de la Autopercepción de los Padres de su Rol de Padre y de sus Familias (CPF-Pa). Contiene tres factores empíricos: 1) Posición estática de la familia (pesimismo y desconfianza hacia las posibilidades de cambio acompañada de inhibición de responsabilidades); 2) Concepción autoritaria de la familia (padres exigentes, distantes, impositivos); 3) rigidez parental (dogmatismo).

Cuestionario de Percepción del Propio Hijo (PRH-Pa) contiene 6 factores: 1) Valoración escolar e intelectual del propio hijo; 2) Confianza y Satisfacción en el Hijo; 3) Aceptación de la conducta social del hijo; 4) Percepción positiva de las actitudes del hijo; 5) Conductas implicativas paterno-filiales; 6) Afectividad paterno-filial.

Cuestionario de Percepción de los Padres del Sistema Educativo (PPSE-Pa) está formado por 4 factores: 1) Percepción sesgada de la educación; 2) Valoración positiva de la enseñanza; 3) Participación real-formal en el sistema educativo; 4) Relación entre organización escolar-Conflicto familiar.

Entrevista Personal, que mide la satisfacción personal del padre.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la Tabla I presentamos los resultados obtenidos mediante el análisis correlacional (r de Pearson). Cuando en la misma casilla aparecen dos valores, el segundo se refiere a las madres.

I) La aceptación de los iguales establece correlaciones significativas con:

a) Cuando la fuente de información son los hijos (FES) encontramos que el número de aceptaciones aumenta cuando en la familia se favorece-permite expresar libremente los sentimientos y emociones ($r=.20$), existe una clara orientación hacia el logro ($r=.25$) y se fomenta la participación de los miembros familiares en actividades intelectuales-culturales ($r=.19$). En otras investigaciones en curso, hemos encontrado correlaciones positivas con grado de cohesión familiar y participación en actividades sociorecreativas. Por contra, la percepción de conflicto familiar correlaciona negativamente con el número de aceptaciones. Estos hallazgos indican que familias dinámicas, activas, que se plantean metas y objetivos y con un clima relacional y comunicativo positivo favorecen la integración social de sus hijos.

b) Por otra parte, en opinión de los profesores, el bagaje cultural de los padres y todas las medidas de implicación de los padres en la vida escolar correlacionan positivamente con el número de aceptaciones, en especial el apoyo directo que los padres proporcionan a su propio hijo y la adopción de un rol activo en el fomento de habilidades y eliminación de dificultades ($r=.58$). En este sentido, la "integración escolar de los padres" favorece la "integración social de los hijos".

c) En el caso de los padres y madres, en primer lugar destacan las correlaciones positivas, y con valores moderadamente altos, con la valoración positiva, la confianza y la satisfacción que padres y madres afirman tener de/con sus hijos en las diversas áreas de funcionamiento personal (escolar, intelectual, conductual, social, actitudinal, afectivo). La satisfacción de las madres consigo mismas también está asociada con el nivel de integración social de los hijos. La valoración positiva de la enseñanza y de los profesores y el reconocimiento del valor de una buena organización escolar también inciden en favorecer una buena integración de los hijos.

Por contra, una percepción errónea, incompleta, desinformada de la educación y la enseñanza, de atribución de culpabilidades a los otros, acompañada de falta de implicación y delegación de las responsabilidades en el otro cónyuge o en el profesorado, correlaciona negativamente con aceptaciones, aunque no llega a hacerlo de forma significativa en el caso del rechazo. Los estilos parentales caracterizados por las creencias de imposibilidad de cambio, autoritarismo y rigidez correlacionan negativamente con aceptaciones aunque sin alcanzar el nivel de significación, excepto en el caso de estilo autoritario de la madre.

Con estos resultados, además de verificar la existencia de un mismo perfil correlacional para ambos padres, podemos concluir que son las actitudes, percepciones, expectativas y valoraciones que tengamos de nuestros propios hijos los principales

"antecedentes" de las relaciones positivas entre iguales, aunque éstas hayan sido medidas en contextos escolares.

Tabla I:

	ACEPTACIÓN		RECHAZO	
Cohesión	.14		-.20*	
Expresividad	.20*		-.26**	
Conflicto	-.18*		.14	
Autonomía	.12		-.03	
Actuación	.25**		-.23**	
Activ. Intelectual-Cultural	.19*		.16	
Activ. Socio-Recreativas	.04		.00	
Moralidad-Religiosidad	-.07		.03	
Organización	.08		-.08	
Control	-.16		.12	
Colaboración T-P	.27*		-.24	
Clima T-P	.37**		-.26*	
Apoyo P-H	.58**		-.42**	
Actitud Participativo-Escolar	.44**		-.27*	
Bagage Cultural	.39**		-.29*	
Estática	-.11	-.17	-.07	-.02
Autoritaria	-.20	-.23*	.15	.07
Rígido	-.12	-.20	-.11	-.11
Percep. Sesgada Enseñanza	-.25*	-.23*	-.04	.04
Valor. Positiva Enseñanza	.29**	.32**	-.24*	-.29*
Participación	.04	.07	-.05	-.13
Organización-Conflicto	.28*	.11	-.32**	-.10
Escolar-Intelectual	.66**	.58**	-.52**	-.43**
Confianza	.40**	.30**	-.41**	-.36**
Conductas Sociales	.36**	.33**	-.17	-.23*
Actitudes	.37**	.25*	-.29**	-.17
Conductas Implicativo P-H	-.20	-.05	.16	.07
Afectividad	.25*	.22*	-.07	-.13
Satisfacción	.18	.30**	-.31**	-.38**

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

II) Por su parte, los rechazos correlacionan negativa y significativamente con todas las variables que las aceptaciones lo hacen de forma positiva (excepto en cuatro variables en donde no alcanza la significación), y con el grado de cohesión familiar percibido por los hijos. No obstante, para las mismas variables los valores absolutos son menores en el caso de los rechazos que en el de las aceptaciones.

De esta forma hemos verificado que los resultados obtenidos confirman ampliamente los resultados esperados. Así, hemos comprobado la existencia de correlaciones significativas con signo opuesto para las aceptaciones y los rechazos a través de los diferentes instrumentos utilizados y prácticamente en las mismas variables, lo que habla de una cierta continuidad entre contextos y que las variables que posibilitan

un incremento en el número de aceptaciones actúan también en el sentido de disminuir el número de rechazos, si bien en el caso de los rechazos la significación de alcanza en un número menor de veces (26 frente a 18) y con un valor absoluto ligeramente inferior. Estas relaciones nos permiten confirmar la coherencia entre contextos a la hora de valorar lo que es positivo, mientras que las correlaciones en espejo con aceptaciones y con rechazos nos sugiere la existencia de un continuo de ajuste social en donde en un extremo se podría situar la aceptación y en el otro el rechazo, siendo la presencia o ausencia de las mismas variables las responsables de un ajuste positivo o negativo.

También se puede observar que las correlaciones más altas se obtienen en aquellas variables vinculadas directamente a las características del hijo y en aquellas otras que intentan apresar la vinculación entre escuela y familia (nivel de implicación de los padres según la valoración de los tutores, actitudes hacia la enseñanza y participación de los padres en las tareas escolares de los hijos y en las actividades del centro), frente a aquellas otras referidas a las relaciones y actividades familiares o a los estilos parentales, a excepción del factor de satisfacción general de los padres. Por último, también hemos podido comprobar la homogeneidad entre padres y madres, si bien tanto en número como en valor absoluto suelen ser ligeramente superiores las correlaciones en el caso del padre.

Un aspecto a destacar es el hecho de que el valor de las correlaciones obtenidas con las variables que expresan datos relativamente objetivos, como el tiempo dedicado por parte de los padres a relacionarse-apoyar al hijo (PRP5 y PPSE3), o la frecuencia de contactos padre-tutor (PF1), son menores y no significativas en comparación con las variables de carácter más actitudinal o valorativo, a excepción del apoyo que los padres prestan directamente a sus hijos tal y como lo perciben los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Asher, S.R. (1990): Recent avances in the study of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds): *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press; pp 3-16.
- Bierman, K.L. y Smoot, D.L. (1991): Linking family characteristics with poor peer relations: The mediating role of conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 3, 341-356.
- Cairns, R.B. (1983): Sociometry, psychometry, and social structure: A commentary on recent studies of popular, rejected and neglected children. *Merril-Palmer Quarterly*, 29, 429-437.
- Cassidy, J.; Parke, R.D.; Butkovsky, L. y Braungart, J.M. (1992): Family-Peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Coie, J.D. (1990): Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds): *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press; 365-401.
- Dishion, Th.J. (1990): The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dodge, K. (1989): Discussant for Symposium on peer relations and psychopathology. *First annual conference for the Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, Miami, FL.

- French, D.C. (1988): Heretogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and non-aggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.
- Gottman, J. y Fainsilber Katz, L. (1989): The effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychology*, 25, 373-381.
- García, F.J.; Musitu, G. Y García, M. (1990): El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. *Comunicación presentada al III Congreso de Psicología Social. Vol I*, pp 324-344. Septiembre-1990. Santiago de Compostela.
- García, F.J.; Musitu, G. y García, M. (1991): Un programa de intervención psicosocial en el aula. En V.V.A.A. (eds): *Pedagogía de la Marginación*. Madrid: Editorial Popular.
- Hart, C.; Ladd, G. y Burleson, B. (1990): Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary style. *Child Development*, 61, 127-37
- Hartup, W.W. (1979): The social worlds of childhood. *American Psychologist*, 34, 944-950.
- Hartup, W.W. (1983): Peer relations. In E.M. Hetherington (Ed): *Handbook of child psychology: Vol 4 Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.
- Howes, C.; Hamilton, C.E. (1992): Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63, 859-878.
- Howes, C.; Hamilton, C.E. y Matheson, C.C. (1994): Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C.; Matheson, C.C. y Hamilton, C.E. (1994): Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Musitu, G. y García, F.J. (1992): Relations between family communication and self-concept. *Comunicación presentada en el XXV Congreso Internacional de Psicología*. Celebrado en Bruselas del 19 al 24 de Julio de 1992.
- Parke R.D. y Bhavnagri, N.P. (1990): Parents as managers of children's peer relationships. In D. Belle (Ed): *Children's social networks and social supports*. New York: Wiley.
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987): Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, G.R. (1986): Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Putallaz, M. (1987): Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Putallaz, M. y Heflin, A.H. (1990): Parent-child interaction. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds): *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press; 189-216.
- Rubin, K.H.; LeMare, L.J y Lollis, S. (1990): Social withdrawal in childhood: developmental pathways to peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds): *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press; 217-252.
- Sroufe, L.A. (1986): Attachment and the constructions of relationships. In W. Hartup y Z. Rubin (Eds): *Relationships and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 57-72.
- Weisner, T.S. (1984): A cross-cultural perspective: Ecocultural niches of middle childhood. In A. Collins (Ed): *The elementary school years: Understanding development during middle childhood*. Washington, DC: National Academy Press.