

# REPUTACION SOCIAL Y AJUSTE PSICOLOGICO DURANTE LA EDAD ESCOLAR EN UNA SOCIEDAD COLECTIVISTA

*MSc. Kenia Lorenzo Chávez<sup>1</sup>*

*Dr. Barry H. Schneider<sup>2</sup>*

*Dra. Ibis M. Alvarez Valdivia<sup>3</sup>*

## Introducción

El bienestar que implica el ajuste psicológico proviene del lugar real que ocupamos en nuestro ámbito social y de las vivencias sobre la posición que deseamos conquistar, de ahí la estrecha relación existente entre ajuste y reputación social.

El ajuste psicológico se utiliza como sinónimo de adaptación y da cuenta de la satisfacción del sujeto con su propia imagen y con sus logros en el contexto al que pertenece (Extremera, Durán y Rey, 2007). La reputación social, por su parte, está conformada por atributos de imagen que los demás proyectan sobre el sujeto e implica una dimensión ideal o deseada y otra real o atribuida (Buelga, Musitu y Murgui 2009). Existe también una dimensión temporal en la relación entre estos conceptos, se dice que las implicaciones de la reputación negativa o rechazo social, dependen de su cronicidad y están vinculadas con el desajuste sólo si esta condición persiste en el tiempo (Vitaro, Gagnon y Tremblay, 1990).

Este estudio focaliza la reputación social real y sus relaciones con el ajuste psicológico teniendo en cuenta las relaciones significativas entre estas variables, que han sido constatadas desde una perspectiva multicultural.

Las actitudes que definen la aceptación y el rechazo son muy influenciadas por los valores culturales y estos no son necesariamente compartidos entre diversas culturas. Lo que es adaptativo y saludable para un grupo particular, puede no serlo para otro (Keller y Greenfield, 2000). Estudios en esta línea han comparado culturas que difieren en colectivismo, individualismo o en otras dimensiones interculturales y han encontrado que en las culturas individualistas, los sujetos priorizan sus metas personales, mientras que en las colectivistas las metas individuales están conectadas con los objetivos colectivos (Markus y, Kitayama, 1991; Hofstede, 2001; Chen y French, 2008).

La sociedad cubana se distingue por su orientación colectivista y ello se expresa de maneras diversas en la vida cotidiana y en la identidad los cubanos (De la Torre-Molina, 2001). La familia, los grupos de amistades y de trabajo, los vecinos, la comunidad y las instituciones, son de significativa importancia para las personas. La intensidad de la comunicación interpersonal revela las necesidades de participación ciudadana y de organización social, "para sentirse y ser parte" (Nuñez, 2003, pp. 90-93). La orientación a lo grupal se cultiva desde las edades más tempranas. Especialmente en la escuela se asignan sistemáticamente responsabilidades

---

<sup>1</sup> Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (Cuba)

<sup>2</sup> University of Ottawa (Canadá)

<sup>3</sup> Universitat Autònoma de Barcelona (España)

sociales a los niños en sus grupos, estimulando el protagonismo y la función de liderazgo. En el ámbito escolar, familias y maestros están estrechamente vinculados (Núñez, 1999).

Durante los años 80, un amplio estudio liderado por Amador (1991) y llevado a cabo con escolares cubanos de diferentes niveles de enseñanza, concluyó que la aceptación social estaba fuertemente relacionada con la conducta prosocial. Con el aumento de la edad, menor número de niños se involucraba en conductas disruptivas dentro de su grupo, resultados que reflejaron la positiva influencia de los valores prosociales prevalecientes en la sociedad cubana.

Algunas investigaciones en otros países, por ejemplo China, han encontrado que el comportamiento prosocial de los escolares predice las evaluaciones de los docentes sobre el ajuste (Chen, Cen, Li y He, 2005). Si bien identificamos pocos estudios donde la prosocialidad haya sido relacionada con la aceptación y el rechazo, sí notamos acuerdo en la literatura acerca de su asociación con la regulación emocional y con el adecuado funcionamiento en grupos (Eisenberg, 1996). Consistente con esta idea, la investigación de Vitaro, Gagnon y Tremblay (1990) con niños canadienses en transición al primer grado, constató que la ausencia de comportamientos prosociales fue el mejor predictor de la estabilidad del rechazo social.

En Italia, Casiglia, Lo Coco y Zappulla (1998) exploraron la reputación social de niños entre 10 y 13 años. En este estudio, la sociabilidad dibujó un perfil de sujeto dispuesto para hacer amigos e interactuar con otros, mientras que el liderazgo mostró un perfil de niños "educados", "socialmente correctos". Este hallazgo es consistente con los resultados de Sorín y Perera (2004) quienes constaron en escolares de 4º grado, residentes en la capital de Cuba, la necesidad de dar una imagen prosocial, donde la apariencia "maquilla la realidad" a través de un "discurso correcto". Esta necesidad puede relacionarse con las exigentes expectativas prosociales respecto a los mejores amigos cubanos, cuestión constatada por Santana, Silot y Schneider (2004) en estudio realizado con adolescentes de temprana edad (alrededor de los 13 años).

A partir de esas evidencias y considerando la marcada orientación cultural colectivista de la sociedad cubana, esta investigación asume la prosocialidad y el liderazgo como indicadores del ajuste social de los escolares cubanos, evaluado desde la perspectiva de sus iguales. Asimismo, se presta atención y se contrasta la valoración sobre el ajuste del comportamiento de los escolares, según la mirada de docentes y familiares.

En la mayoría de las culturas la agresividad está asociada al rechazo y es inconsistente con el colectivismo. Coie, Dodge y Kupersmidt (1990) encontraron que el rechazo puede fluctuar en función de las conductas agresivas, cuestión que diferenció a los escolares rechazados de forma crónica de los rechazados de manera intermitente. Desde una perspectiva de género, en sociedades latinas y mediterráneas la agresividad se justifica para los varones y tiene mayores consecuencias para la reputación social del género femenino (Arce y Torres-Matrullo, 1982). Sin embargo, estudios recientes sobre la incidencia de los estereotipos de género en las relaciones íntimas entre adolescentes cubanos, sorprendentemente, no confirman esta idea de marcada diferencia en cuanto a lo normativo para uno y otro género (Alvarez-Marante, 2002).

El retraimiento social, por su parte, ha sido obstáculo para la aceptación grupal y la tenencia de amigos (Coplan y Rubin, 1998). Algunos estudios han demostrado sus consecuencias negativas para la aceptación en sociedades de orientación colectivista, en comparación con lo que ocurre en sociedades de orientación individualista; por ejemplo la investigación de Hart y sus colaboradores (2000) en China, Rusia y EEUU con niños de 6 años de edad y de Prakash y Coplan (2007) en la India con escolares de primaria (2º, 4º y 6º grados). Sus hallazgos contradicen en cierta medida resultados previos que encontraron una relación positiva entre la

timidez-sensibilidad y la aceptación social en China (Chen et al., 2005). Esta contradicción nos indica la importancia de las variables socioculturales. Específicamente en el caso de Cuba, el estudio de Álvarez, Schneider, Lorenzo y Chen (2005) mostró que el retraimiento social implica una situación de riesgo para el ajuste de los escolares cubanos.

En correspondencia con el objetivo de este trabajo, hemos considerado importante la evaluación a través de diferentes fuentes de la agresividad, el retraimiento social y de otras manifestaciones de desajuste asociadas a ellas como los problemas de externalización e internalización, respectivamente.

Muchos estudios han indagado sobre el valor del estatus social en relación con el ajuste. Sin embargo, solo algunas investigaciones han contrastado las implicaciones de una amistad cercana en el ajuste. La amistad y la aceptación grupal tienen funciones complementarias, las dos ligadas al ajuste. La aceptación promueve el bienestar en la escuela y la comunidad; la amistad proporciona apoyo en situaciones de estrés. Los niños aceptados pueden tener amistades de calidad, pero ser aceptado no implica necesariamente tener amigos; un niño rechazado también puede tener amigos (Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb y Hoza, 1996; Schneider et. al 2000; Lorenzo et al, 2005). En definitiva, cualquier obstáculo a la aceptación y/o a la amistad, puede ser una dificultad para el ajuste y agravaría las consecuencias asociadas al rechazo (Morison y Masten, 1991).

Por su interés para este estudio, nos hemos limitado a referir investigaciones con una perspectiva multicultural de estos fenómenos y a unas pocas que han tenido en cuenta la incidencia de la cronicidad del rechazo sobre el ajuste, prestando atención a cómo varían los criterios de valoración social de una cultura a otra. Esta perspectiva es particularmente interesante para el caso de la sociedad cubana actual, por las visibles modificaciones en sus orientaciones de valor debido a circunstancias socio-históricas concretas.

En los años '90, la profunda crisis económica tras el derrumbe del campo socialista puso a prueba los conceptos de participación y responsabilidad, que son las raíces de la sociedad Socialista (Kapcia, 2005). Los problemas económicos redundaron en tendencias individualistas, decreciente participación social y menor compromiso político de las jóvenes generaciones (Domínguez, 2003).

Sin embargo, dado el énfasis que se coloca en las escuelas cubanas en la educación de la prosocialidad, es probable que para los escolares las implicaciones de este tipo de conducta en la aceptación y el rechazo entre iguales sean aún más acentuadas que en otras culturas. Las consecuencias negativas de la agresividad y el retraimiento social pueden ser particularmente significativas en Cuba, puesto que en este, más que en otros países, el niño agresivo o socialmente retraído interactúa continuamente con el mismo grupo de iguales, tanto en la escuela, como en la comunidad.

Desde ese marco, esta investigación establece como objetivo principal, *explorar en qué medida la prosocialidad persiste como predictor de la aceptación social en los niños cubanos*. De manera complementaria, otro objetivo fue determinar las relaciones de la agresividad y el retraimiento social, con la aceptación y rechazo entre iguales, especialmente si se mantiene el estatus. Por último, interesa explorar diferencias de género en la relación que se establece entre estos comportamientos sociales y el ajuste, así como entre la amistad y el ajuste.

Como primera hipótesis, concebimos que la prosocialidad persiste como predictor de la aceptación social en los niños cubanos. La segunda prevé que tanto la agresión como el retraimiento social podrían asociarse con el rechazo y el desajuste. En tercer lugar,

hipotetizamos que las consecuencias para el ajuste que tienen la agresividad, el retraimiento social y la ausencia de amigos, son más graves para el género femenino. Por último, previmos que los niños cubanos sin amigos mostrarán problemas de ajuste.

## Método

### Participantes

En la investigación participaron 188 escolares de nivel primario que cursaban el segundo y tercer grados (7 y 8 años de edad). Residían en las tres regiones más amplias del país (occidente, centro y oriente). De occidente participaron 27 niños y 20 niñas de una escuela situada en la ciudad de Matanzas. Del centro participaron escolares del municipio Quemado de Güines (18 niños y 21 niñas) y de la ciudad de Santa Clara (21 niños y 19 niñas). La zona oriental estuvo representada por 38 niños y 24 niñas de una escuela de la ciudad de Holguín. En Cuba, entre una escuela y otra no existen diferencias respecto a la organización escolar y todas comparten el mismo proyecto educativo. Además participaron ocho maestras, una por cada grupo. Adicionalmente, 188 padres, madres u otro familiar a cargo de la crianza de estos escolares, participaron como informantes acerca de la evaluación de su comportamiento social.

### Procedimiento

Los niños completaron los cuestionarios en sus salones de clase y la presentación de las técnicas se fue ajustando a su rendimiento. Invitamos a los padres a la escuela y les explicamos las intenciones y la importancia del estudio, dado su consentimiento, completaron los cuestionarios en el mismo encuentro. Los maestros lo hicieron en los días próximos. Se recolectaron los datos en dos ocasiones, durante los meses intermedios de dos cursos escolares sucesivos. Los docentes y familiares que informaron en ambas ocasiones fueron los mismos.

### Instrumentos

Los instrumentos se tradujeron del idioma inglés al español por la primera autora y fueron traducidos nuevamente al inglés por el segundo autor, de modo que se comprobó la precisión de la versión en español. En la versión final, una vez que fue pilotada, algunos ítems se re-escribieron para aproximarlos al registro coloquial del español en Cuba.

Para evaluar el estatus sociométrico y la tenencia o no de amigos, se realizaron los siguientes procedimientos.

- a) *Nominaciones que definen el estatus sociométrico*: Los participantes nominaron hasta tres compañeros de aula como alguien que realmente te gusta que esté contigo en el aula y/o alguien que no te interesa que esté contigo en el aula. Con esa información calculamos escalas continuas de aceptación y rechazo y clasificamos a los participantes como populares, rechazados, controversiales, ignorados o promedio, de acuerdo con la fórmula propuesta por Coie, Dodge y Coppotelli (1982).
- b) *Nominaciones sobre la amistad*: Los participantes nominaron hasta tres niños como sus mejores amigos. Con estos datos creamos una variable dicotómica que indica cuando un niño tiene o no una amistad recíproca en su grupo de clase.

Para evaluar las expresiones de ajuste/desajuste se utilizan las siguientes técnicas aplicadas a los iguales:

a) Adaptación del procedimiento *Revised Class Play* (Masten, Morison y Pellegrini 1985).

Este procedimiento pide a los niños que nominen a sus compañeros de clase que mejor desempeñarían diferentes roles en una obra de teatro. En su versión original contiene 30 ítems agrupados en 3 factores: sociabilidad-liderazgo ( $\alpha = .95$ ;  $\alpha = .93$ ), agresividad-disrupción ( $\alpha = .93$ ;  $\alpha = .90$ ) y sensibilidad-soledad ( $\alpha = .85$ ;  $\alpha = .81$ ). Como la estructura original no se repitió en la muestra cubana, utilizamos la versión abreviada de Nadeau y Tessier (2006), cuyos ítems coinciden con la estructura de nuestros datos. Emergió una estructura factorial interpretable de 5 factores, que explicaban el 58,2% de la varianza. El factor Liderazgo está compuesto por 6 ítems ( $\alpha = .77$ ) (Ej. "alguien que es un buen jefe o líder"). El factor timidez/retraimiento social ( $\alpha = .73$ ) (Ej. "prefiere jugar sólo") está conformado por 5 ítems. En ambos casos, los ítems agrupados coinciden con los de cada factor en la estructura original. Los 8 ítems del factor Agresividad/Disrupción de la estructura original del instrumento, emergieron en nuestro estudio como tres factores interpretables: Agresividad/Disrupción (3 ítems,  $\alpha = .68$ ), Hiperactividad (2 ítems;  $\alpha = .71$ ) e Impulsividad (2 ítems;  $\alpha = .75$ ). Las correlaciones entre ellos fluctuaron entre .59 y .70, permitiendo utilizarlos de forma separada o integrados como un único factor (Agresividad). Mantenemos las escalas distintas en los MANOVAs para comparar a los grupos de estatus en mayor número de dimensiones de ajuste, evaluadas por los coetáneos. En las regresiones múltiples combinamos estos factores debido al gran número de variables incluidas en el modelo.

b) Nominaciones de iguales sobre el comportamiento prosocial que conforman la variable Prosocialidad. Propusimos a los participantes 4 ítems en el mismo formato del procedimiento *Revised Class Play*: "alguien que es considerado y comprensivo con los demás"; "alguien que ayuda a otros que están sufriendo;" "alguien que obedece las reglas de la escuela" y "alguien que muestra y cuidado y protección por los demás". Los valores  $\alpha$  fueron .73 en el primer año y .82 en el segundo.

Para evaluar las expresiones del ajuste/desajuste del niño se utilizaron dos instrumentos distintos. El *Sistema para la Evaluación de Habilidades Sociales* (SSRS; Gresham y Elliot, 1990) seleccionado para los docentes, reúne variedad de comportamientos constructivos y disruptivos en la escuela, que son coherentes con las dinámicas de relación del contexto escolar cubano. Estas descripciones se hicieron comprensibles y culturalmente apropiadas para los participantes. La versión para las familias de ese instrumento es el *Cuestionario a Padres sobre Capacidades y Dificultades* (*Strengths & Difficulties Questionnaire SOD*; Goodman, 1997) que describe comportamientos más difíciles de observar en el contexto escolar. Aunque los maestros pudieran ofrecer alguna información al respecto, consideramos excesivo proponerle que completaran, además, una versión del instrumento aplicado a los padres para cada uno de sus alumnos, en dos ocasiones.

a) SSRS: La consistencia interna de sus subescalas fluctúa en entre .51 y .91, con una media de .75 (Gresham y Elliot, 1990). Utilizamos las escalas más relevantes para nuestras hipótesis: Cooperación (Ej.: "acepta las ideas de los otros"), Problemas de Internalización (Ej.: "parece triste o deprimido") y Problemas de Externalización (Ej. "amenaza y molesta a los demás"). Los coeficientes  $\alpha$  para todas estas escalas promedian .86 en ambos años. La única escala con un  $\alpha$  menor a .80 es Problemas de Internalización (.72 el primer año y .77 en el segundo). En las regresiones múltiples se utilizó la variable Problemas de Conducta, factor integrador que incluye las evaluaciones docentes sobre problemas de ajuste ( $\alpha = .89$  en el primer año y  $\alpha = .92$  en el segundo).

b) *SQD*: Cuenta con 25 ítems y tiene altas correlaciones con la Lista para evaluar la conducta infantil (*Child Behaviour Checklist*, Goodman, 1997). Tiene 4 sub-escalas referidas a problemas de ajuste, cada una con 5 ítems. Las mismas fueron utilizadas de forma independiente en los MANOVAs: Problemas de Conducta (Ej.: "se altera fácilmente"  $\alpha=.63$ ), Hiperactividad/problemas de atención (Ej.: "constantemente está moviéndose"  $\alpha=.77$ ), Síntomas Emocionales (Ej.: "nerviosos o dependiente en nuevas situaciones"  $\alpha=.67$ ), Problemas de relación (Ej.: "los demás niños se burlan de él"  $\alpha=.57$ ). Como en otros estudios que utilizan este cuestionario, y sobre la base de las altas correlaciones encontradas ( $r$ s entre .40 y .66), incluimos estas subescalas dentro de la escala conocida en la literatura como Total de dificultades encontradas ( $\alpha=.82$ ). Este factor más inclusivo se utilizó en las regresiones múltiples. Sus  $\alpha$  fueron .79 en el primer año y .77 en el segundo. La subescala comportamiento Prosocial (Ej.: "es considerado con los sentimientos de otras personas"  $\alpha=.65$ ) fue la otra variable aportada por este cuestionario.

## Resultados

A continuación presentamos las inter-correlaciones entre las fuentes sobre el comportamiento social. Después, presentamos los MANOVAs que muestran la incidencia de la prosocialidad, el retraimiento social y la agresividad en el estatus. Por último, explicamos las regresiones múltiples que indicaron el valor predictivo sobre el ajuste, que tienen las diferencias de género y la relación de amistad; explicamos también las diferencias longitudinales encontradas.

### *Intercorrelaciones entre las fuentes de información*

Mostraron patrones interesantes: grandes coincidencias respecto a comportamientos disruptivos y transgresores y discretos acuerdos acerca de comportamientos retraídos y socialmente constructivos.

Las intercorrelaciones sobre agresividad fueron todas significativas, .50 ( $p<.001$ ) entre coetáneos y docentes, .38 ( $p<.001$ ) entre padres y docentes y .20 ( $p<.01$ ) entre padres y coetáneos. Como en investigaciones precedentes (Ledingham, Younger, Schwartzman y Bergeron, 1982), las intercorrelaciones sobre internalización fueron menos fuertes: .25 ( $p<.001$ ) entre padres y coetáneos .14 ( $p<.05$ ) entre padres y docentes, y .08 (NS) entre docentes y coetáneos. La correlación entre la prosocialidad evaluada por los padres y los coetáneos fue .19 ( $p<.01$ ), entre padres y docentes y entre coetáneos y docentes no fueron significativas.

### *Incidencia de la prosocialidad, el retraimiento social y la agresividad en el estatus social de los escolares*

Los resultados del estudio longitudinal del estatus y su estabilidad, indicaron que en el primer año resultaron populares 37 sujetos (19.7 %), 39 ignorados (20.7 %), 72 promedio (38.3 %), 37 rechazados (19.7 %), 3 controversiales (1.6 %). La distribución de los sujetos en el año siguiente fue muy similar: 44 populares (23.4 %), 45 ignorados (23.9 %), 61 promedio (32.4 %), 36 rechazados (19.1 %) y 2 controversiales (1.1 %). De los 37 que fueron rechazados en la primera evaluación, 29 se mantuvieron en esa categoría (78%). En cuanto a las restantes, la estabilidad no fue tan elevada: 70% permanecieron en la categoría popular, 67% en ignorado, 33% en controversial y 78% en promedio. En general, el 65,4% de los sujetos mantuvo la categoría de estatus sociométrico en ambas evaluaciones.

Teniendo como referencia este alto índice de estabilidad, exploramos nuestro objetivo principal y de manera complementaria y asociado a este, el segundo objetivo. Así, mediante las ANOVAs

obtuvimos elementos para conocer en qué medida la prosocialidad persiste como predictor de la aceptación social en los niños cubanos y para determinar las relaciones de la agresividad y el retraimiento social, con la aceptación y el rechazo entre iguales.

Realizamos MANOVAs con los diferentes grupos de estatus como variables independientes y variables de ajuste como dependientes. No tuvimos en cuenta el grupo de controversiales debido al tamaño de la muestra (solamente 3). El análisis reveló diferencias significativas entre los grupos de estatus en el primer año  $F$  (mult) = 7.41,  $p < .001$  según los datos aportados por los iguales. Encontramos un efecto multivariado significativo para las evaluaciones docentes sobre el ajuste en el primer año,  $F$  (mult) = 2.96,  $p < .01$ . Al contrario, el efecto multivariado para las evaluaciones de los padres no fue significativo  $F$  (mult) = 1.393  $p > .10$ , pero encontramos algunas diferencias significativas entre los grupos de estatus en variables específicas de ajuste. Los detalles aparecen en la tabla 1, las diferencias significativas se señalan mediante subíndices.

Tabla 1. Medias (Desviaciones estándar) del ajuste por los distintos grupos de estatus social (Primer año)

Comportamientos	Estatus			
	Rechazado	Ignorado	Promedio	Popular
<i>Evaluaciones de los iguales</i>				
Liderazgo	-.9137 <sub>a</sub>	-.19 <sub>a</sub>	-.72 <sub>a</sub>	-2.85 <sub>b</sub>
	(2.35)	(2.40)	(2.21)	(3.55)
Retraimiento Social	3.07 <sub>b</sub>	.02 <sub>a</sub>	.26 <sub>a</sub>	.66 <sub>a</sub>
	(5.27)	(1.87)	(2.15)	(2.39)
Agresivo/Impulsivo	2.03 <sub>b</sub>	-.30 <sub>a</sub>	-.10 <sub>a</sub>	-.51 <sub>a</sub>
	(3.69)	(.91)	(1.60)	(1.80)
Prosocial	.46 <sub>a</sub>	.59 <sub>a</sub>	.77 <sub>a</sub>	.72 <sub>a</sub>
	(.56)	(.77)	(.72)	(.68)
<i>Evaluaciones de los docentes</i>				
Cooperación	12.14 <sub>b</sub>	14.28 <sub>a</sub>	15.00 <sub>a</sub>	15.22 <sub>a</sub>
	(3.65)	(4.20)	(3.88)	(4.67)
Externalización	4.32 <sub>b</sub>	1.97 <sub>a</sub>	2.15 <sub>a</sub>	1.95 <sub>a</sub>
	(3.44)	(1.87)	(2.67)	(2.15)
Internalización	3.11 <sub>a</sub>	2.21 <sub>a</sub>	2.78 <sub>a</sub>	2.49 <sub>a</sub>
	(2.21)	(1.85)	(2.75)	(2.46)
Problemas de Conducta	5.22 <sub>b</sub>	2.89 <sub>a</sub>	3.38 <sub>a</sub>	2.05 <sub>a</sub>
	(3.29)	(2.82)	(2.97)	(2.26)

Nota: Diferentes subíndices indican diferencias significativas desde el punto de vista estadístico ( $p < .05$ )

### Comportamiento social según las diferentes categorías de estatus. Síntesis de los MANOVAs

Como se muestra en la primera parte de la tabla, las evaluaciones más altas en liderazgo recayeron en los niños populares, mostrando un patrón integrado formado por la popularidad y lo socialmente correcto, a diferencia del trabajo de Casiglia, Lo Coco y Zappulla (1998). Las demás diferencias significativas se observaron entre los niños rechazados y los restantes grupos. Según todas las fuentes, esos niños obtuvieron evaluaciones más altas en agresividad, impulsividad e hiperactividad y recibieron evaluaciones más bajas en cooperación según docentes. En problemas de internalización, las evaluaciones de los iguales fueron más altas para los rechazados pero esta diferencia no fue confirmada por los padres ni por los maestros. En el primer año no observamos ninguna diferencia entre los grupos de estatus en cuanto a prosocialidad.

En el segundo año encontramos que el patrón de resultados multivariados para los datos aportados por iguales ( $F_{\text{mult}} = 8.440$ ;  $p < .001$ ) y maestros ( $F_{\text{mult}} = 7.152$ ;  $p < .001$ ) fue idéntico al primer año. En el caso de los padres obtuvimos un efecto multivariado significativo:  $F_{\text{(mult)}} = 2.352$   $p < .01$ ), en contraste con el primer año, que dicho efecto no resultó significativo.

Los resultados aportados por coetáneos reiteran todas las diferencias encontradas en el primer año. Además, emergió una diferencia significativa en la prosocialidad: los populares fueron significativamente ( $p < .05$ ) más prosociales que el resto de los grupos. En cuanto a los docentes, encontramos las mismas diferencias del primer año y resultó una diferencia significativa ( $p < .05$ ) en internalización para los rechazados, que recibieron evaluaciones más altas que los restantes. En las evaluaciones de los padres observamos resultados muy similares al primer año. Esta vez encontramos que los niños rechazados recibieron evaluaciones significativamente ( $p < .05$ ) más altas en síntomas emocionales.

En una serie final de MANOVAs subdividimos los grupos de estatus teniendo en cuenta si sus miembros pertenecieron a una categoría durante los dos años o sólo en uno de ellos. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre los miembros estables y los inestables de una misma categoría de estatus.

Con respecto a las hipótesis planteadas, la prosocialidad sólo resultó un predictor significativo de las diferencias de estatus en el segundo año. La agresividad emergió como un predictor fuerte y consistente de esas diferencias en ambos años y el retraimiento social también apareció como un predictor significativo pero destacado por varias fuentes sólo en el segundo año. Los problemas de conducta influyeron en el estatus de modo similar en los dos años.

### La amistad y el género como variables predictivas del ajuste

Utilizamos regresiones múltiples para evaluar nuestras hipótesis acerca de las diferencias de género y el valor predictivo de la amistad en el ajuste. Las variables independientes se introdujeron en la ecuación según nuestra perspectiva teórica. El valor de la amistad para explicar el ajuste se torna significativo sólo en su vínculo con la reputación del niño entre sus iguales (Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb y Hoza, 1996). Así, el valor predictivo de la amistad se evalúa en términos de la predicción adicional que aporta después de haber tenido en cuenta el estatus social y las variables de ajuste aportadas por los iguales. Las diferencias de género en las consecuencias de la agresividad y el retraimiento social en el ajuste, se representan mediante los efectos interactivos entre el género y estas variables.

Los resultados referidos a las últimas dos hipótesis aparecen en las Tablas 2 y 3, específicamente en los pasos 5 y 6. La Tabla 2 es una síntesis de las regresiones con las variables de ajuste aportadas por los docentes, mientras que la 3 es una síntesis de las aportadas por los padres.

Los resultados de las regresiones múltiples indican que los niños cubanos sin amigos muestran problemas de ajuste, específicamente problemas de internalización, externalización y problemas de conducta según docentes pero no según los padres.

Las diferencias de género en las consecuencias de la agresividad y el retraimiento social en el ajuste, se representan mediante los efectos interactivos entre el género y estas variables.

Las interacciones entre el género y los demás predictores (paso 6) aumentaron la predicción del ajuste según los datos aportados por docentes. La incidencia del género es más evidente para algunos aspectos del ajuste, específicamente la cooperación y los problemas de conducta. El rechazo social y la agresividad, para el caso de los niños, tuvo una incidencia negativa en la cooperación. El liderazgo y la prosocialidad tuvieron efectos positivos para la cooperación, sólo para las niñas. Con estas excepciones, las interacciones entre el género y las demás variables independientes fueron menos consistentes y menos fuertes de lo esperado.

Si bien emergió un conjunto de interacciones significativas entre la reputación social y el género, los hallazgos disponibles no son suficientes para afirmar las hipótesis referidas a las mayores consecuencias que tendrían para el género femenino, la agresividad, el retraimiento social y la tenencia o no de amigos, sobre el ajuste.

Tabla II. Regresión de las variables de reputación social evaluadas por los iguales respecto las variables de ajuste evaluadas por los docentes (regresión múltiple; coeficientes de regresión no estandarizados)

Variables	Cooperación	Externalización	Internalización	Problemas de Conducta
<b>Paso 1. Sexo</b>				
Sexo	-1.03**	1.13***	.44*	-.24**
<b>Paso 2. Aceptación/Rechazo</b>				
<i>Nominaciones</i>				
Aceptación	-1.97	.97	-1.09	-.08
Rechazo	-.14	2.90*	3.12***	.35
<b>Paso 3. Class Play</b>				
Agresivo Impulsivo	-.29*	.50***	-.02	.01
Retraimiento social	-.28**	-.08	.07	-.16***
Sociabilidad/Liderazgo	-.26**	-.06	-.15**	.11***
<b>Paso 4. Nominaciones de los iguales sobre el comportamiento prosocial</b>				
Comportamiento Prosocial	2.27**	-1.33**	-.20	-.09
R <sup>2</sup> change	.02*	.02*	.00	.00
<b>Paso 5. Amistad Reciproca (si/no)</b>				
Disponibilidad del amigo	.36	-.79**	-.76**	-.10*
<b>Paso 6. Sexo e interacciones con variables de reputación social</b>				
Sexo*Aceptación	-5.02***	1.58	-1.98	-.16
Sexo*Rechazo	2.56	1.21	1.25	.32
Sexo*Liderazgo	.19*	.00	-.01	.11***
Sex*Retraimiento social	-.33**	-.05	-.07	-.13***
Sex*Agresividad	-.51*	.24	.07	.06
Sex*Amistad	.34	.55*	-.12	.20*
Sex*Prosocial	2.21**	-.17	-.05	.14

\*p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001.

Predictores del ajuste evaluado por docentes. Síntesis de la regresión múltiple

Como se indica en la tabla 3 no se obtiene correlación alguna entre los comportamientos problemáticos y la disponibilidad de amigos en el aula según los padres. Tampoco fueron significativos los efectos sobre el ajuste de las interacciones entre el género y las variables de comportamiento social.

Tabla III. Regresión de las variables de reputación social evaluadas por los iguales respecto las variables de ajuste evaluadas por los padres (regresión múltiple; coeficientes de regresión no estandarizados)

Variables	Total Dificultades	Prosocialidad
Paso 1. Sexo		
Sexo	.89	-.06
Paso 2. Aceptación/Rechazo		
Aceptación	7.93*	3.40**
Rechazo	.80	-1.70
Paso 3. Class Play		
Agresivo Impulsivo	.21	.00
Retraimiento social	.19	-0.07
Sociabilidad/Liderazgo	.18	.17*
Paso 4. Nominaciones de los iguales sobre el comportamiento prosocial		
Comportamiento Prosocial	1.15	.67
Paso 5. Amistad Recíproca (si/no)		
Amigo disponible	-.45	.28
Paso 6. Sexo e interacciones con variables de reputación social		
Sexo*Aceptación	-3.78	1.82
Sexo*Rechazo	1.11	.66
Sexo*Liderazgo	.35	.11
Sex*Retraimiento social	-.58*	-.27*
Sex*Agresividad	-.88	-.20
Sex*Amistad	.20	-.98
Sex*Prosocial	-1.35	-.50

\* $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Predictores del ajuste evaluado por los padres. Síntesis de la regresión múltiple. Hallazgos longitudinales

Repetimos las regresiones pero utilizando las variables de ajuste del segundo año, con el propósito de explorar los efectos a largo plazo de las distintas variables sobre el ajuste. Las ecuaciones de regresión fueron todas significativas (todos los valores  $p < .05$ ) para todas las variables dependientes. Sin embargo, dada la gran estabilidad de las variables involucradas (coeficientes de estabilidad entre el primer y el segundo años varían entre .49 y .80, con un promedio de .61) no es sorprendente que las autocorrelaciones (por ejemplo agresividad en el

primer año con agresividad en el segundo año) fueran el único predictor significativo del cambio en el ajuste en la mayoría de los casos. No obstante, respecto a la Cooperación - según docentes - en el segundo año, cuando se introdujo la prosocialidad en la ecuación, aumentó el margen de variación que venía explicando el modelo (incremento en  $R^2 = .08$ ,  $p < .01$ ; la auto-correlación que se colocó en el primer paso explicaba .24). De forma similar, la falta de prosocialidad aumentó la predicción de los problemas de externalización según docentes en el segundo año, este incremento de .04 en  $R^2$  fue significativo ( $p < .05$ ) por sobre las contribuciones de los pasos previos del modelo, explicando así .33 de la variación, de lo cual .32 corresponde a la autocorrelación.

Las nominaciones de los iguales sobre prosocialidad fueron también un predictor negativo del aumento de las dificultades evaluadas por los padres en el segundo año, lo que se evidenció en el aumento de  $R^2$  en .08 ( $p < .01$ ), por sobre el .40 previamente explicado por la autocorrelación.

En síntesis, las regresiones múltiples realizadas con los datos longitudinales confirmaron los resultados que ya habían aportado las MANOVAs del segundo año, particularmente sobre el valor predictivo de la prosocialidad respecto al ajuste de los escolares en la sociedad cubana actual.

## Discusión

Nuestros resultados reflejan los estudios sobre la reputación social de los niños en otras culturas, en tanto la agresividad y el retraimiento social se asociaron fuertemente al rechazo tal como encontraron Coie y sus colaboradores (1990). De acuerdo con Wentzel (2003), ser prosocial predijo la aceptación, pero de un modo más sutil, evidente sólo en el segundo año. Estos hallazgos son esenciales para enriquecer las teorías psicológicas con datos que provienen de países no Occidentales. De igual forma, los resultados obtenidos muestran un debate histórico sobre sociometría referido a la relativa importancia que tiene ser rechazado o ser aceptado. Coie et al., (1990) enfatizaron el valor predictivo de las nominaciones negativas y los datos aportados por maestros e iguales son consistentes con esta idea, puesto que fue el rechazo y no la aceptación, el componente del estatus que mostró mayor valor predictivo respecto al ajuste.

Coincidiendo con investigaciones realizadas en otros países, los hallazgos de este estudio son más consistentes para algunos aspectos del comportamiento y para algunas de las fuentes involucradas. Los comportamientos disruptivos (impulsividad, agresividad, hiperactividad) son más evidentes en diferentes contextos y para los distintos observadores (docentes, padres, coetáneos). Sin embargo, los efectos negativos del retraimiento social y los efectos positivos de la prosocialidad se expresan de manera más discreta y por eso son principalmente reflejados en los datos del segundo año; es decir, cuando ha transcurrido un mayor período de tiempo de relación entre los participantes. En el caso de los padres - agentes que se involucran de forma indirecta en el aula - pueden reconocer sólo con el tiempo, comportamientos sociales de sus hijos que favorecen o impiden el ajuste escolar.

Como aportó el estudio de Amador (1991), nuestros resultados longitudinales destacan la importancia particular del comportamiento prosocial para el ajuste de los escolares en Cuba, en tanto los participantes rechazados de forma estable evidenciaron niveles de comportamiento prosocial significativamente menores que sus compañeros rechazados en un solo momento del estudio. De acuerdo con los resultados de Vitaro y colaboradores (1990), la falta de comportamientos prosociales fue la condición de mayor trascendencia cuando analizamos la estabilidad del estatus, lo cual indica su marcada significación para el ajuste psicológico también en el contexto cubano.

Otros aspectos de nuestros datos reflejan el carácter colectivista y el patrón de socialización en Cuba, encontrados también en los citados estudios de Sorin y Perera (2004) Santana et al (2004). Por ejemplo, sólo pocos participantes fueron identificados como controversiales desde el punto de vista sociométrico (aceptado por unos y rechazado por otros). Esto puede ocurrir porque las expectativas sobre el comportamiento socialmente deseable, bajo la conducción de los docentes, se explicitan en asambleas de los grupos escolares, denominados en Cuba "destacamentos de pioneros" y también se comunican formalmente a las familias. Estas prácticas propician que dichas expectativas sean progresivamente más compartidas.

A diferencia de las tendencias individualistas descritas por Domínguez (2003) en los comportamientos de los jóvenes en el actual contexto social de Cuba, para los escolares parece que sigue siendo importante comportarse de forma prosocial. Este contraste probablemente se puede explicar por la importancia que tiene en esta edad conquistar un estatus positivo y consecuentemente reputación social dentro del grupo clase, lo cual transcurre en un proyecto educativo enmarcado en una sociedad donde prevalece la orientación colectivista, por ideología dominante y por orientación cultural.

El estudio longitudinal evidenció el potencial de la agresividad para generar el rechazo social entre iguales en el caso cubano, a pesar de la ascendencia cultural latina de este país y de la relativa legitimación de estas conductas en las culturas machistas, cuando se trata de los varones. Esto es un indicador a observar en futuras investigaciones porque de generar la cronicidad del rechazo, tendría devastadoras consecuencias para el ajuste.

De otra parte, la exploración de la agresividad debe incluir la agresividad relacional, una forma pasiva de agresión que suele ser más típica entre las niñas y que incluye conductas como expandir rumores y excluir a otros de eventos sociales. Este tipo de agresividad puede ser una alternativa a la agresión física tradicionalmente censurada para las niñas (Arce y Torres-Matrullo, 1982).

Se encontraron además correlaciones consistentes y bastante altas entre el retraimiento social y el desajuste, coincidiendo con los resultados de Álvarez y sus colegas (2005). Este resultado confirmó que el retraimiento social constituye un obstáculo para la aceptación social (Coplan y Rubin, 1998) con importantes consecuencias negativas para el ajuste en sociedades de orientación colectivista (Hart et al., 2000). Es recomendable, no obstante, que investigaciones futuras focalicen el retraimiento social en muestras más amplias porque, al menos en países Occidentales, este tipo de comportamiento es más problemático a partir de la adolescencia (Oh et al., 2008).

La fuerte estabilidad del estatus sociométrico es otro elemento interesante de nuestros resultados. Probablemente esto puede atribuirse al fuerte impacto que tiene la conducta social en la reputación de los niños cubanos y al carácter comunitario de su vida cotidiana. En estudios posteriores puede explorarse si la estabilidad de los escolares cubanos en un mismo centro escolar también puede explicar este resultado.

Además, en nuestro estudio se encontraron diferencias de género que interactuaron con los efectos principales de algunas variables. Sin embargo, de forma similar a los resultados de Álvarez-Marante (2002) esta interacción fue menos fuerte y menos consistente de lo previsto. En ese sentido, se notan pocas trazas del machismo que suele caracterizar las sociedades Latinoamericanas y creemos que esto es resultado de la voluntad política en este país para fomentar la equidad de género.

Tener un amigo recíproco, por su parte, predijo de forma negativa diversos problemas de desajuste psicológico, confirmando su valor de vínculo protector (Bukowski, et al, 1996). Si bien este resultado coincide con evidencias de diferentes orientaciones culturales, demuestra también la importancia de la amistad como valor, muy arraigado en la identidad nacional de los cubanos, como muestran diversos estudios (De la Torre-Molina, 2001; Núñez, 003). Especialmente, como valor compartido, cualquier obstáculo a la amistad, puede ser una dificultad para el ajuste y acentuaría las consecuencias negativas del rechazo, lo cual confirma las predicciones de los estudios de Morison y Masten (1991) y de Santana et al. (2004).

En síntesis, los resultados de la investigación realizada aportan una perspectiva contextualizada para la descripción psicológica, la orientación y la intervención educativa en escolares cubanos. Estudios longitudinales con una mayor extensión temporal, aportarían consistencia a las tendencias y regularidades encontradas. También sería pertinente estudiar variables cuyo impacto en el ajuste ha sido menos explorado en la literatura; por ejemplo, la agresividad relacional. Además de la amistad y la aceptación grupal, otros componentes del estatus pueden estudiarse desde una perspectiva longitudinal, como la pertenencia a subgrupos o "pandillas", que suelen formarse también en Cuba durante la preadolescencia.

## Referencias

- Álvarez, I., Schneider, B. H., Lorenzo, K. & Chen, X. (2005). Social withdrawal y maladjustment in a very group-oriented society. *International Journal of Behavioural Development*, 29, 219-228.
- Alvarez-Marante, A. (2002). *Courtship and gender identity in early adolescence*. (Doctoral dissertation). Drukkerij QuickPrinti B.V., Nijmegen, The Netherlands.
- Amador, A. (1991). La preferencia en las relaciones interpersonales en el grupo escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 8(1), 41-50.
- Arce, A. & Torres-Matrullo, C.T. (1982). Application of cognitive behavioral techniques in the treatment of Hispanic patients. *Psychiatric Quarterly*, 54, 230-236.
- Buelga, S; Musitu, G. & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Bukowski, W., Pizzamiglio, M., Newcomb, A. & Hoza, B. (1996). Popularity as an affordance for friendship: the link between group y dyadic experience. *Social Development*, 5, 189–202.
- Casiglia, A. C, Lo Coco A. & Zappulla C. (1998). Aspects of social reputation and peer relationships in Italian children: a cross-cultural perspective. *Developmental Psychology*, 34(4), 723-30.
- Chen, X. & French, D. (2008). Children's Social Competence in Cultural Context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616.
- Chen, X., Cen, G., Li, D. & He, Y. (2005). Social functioning y adjustment in Chinese children: the imprint of historical time. *Child Development*, 76(1), 182-195.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions & types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior & social status. En S.R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (pp. 17-59). New York, NY: Cambridge.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development*, 7 (1), 72-91.

- De la Torre-Molina, C. (2001). *Las identidades. Una mirada desde la Psicología*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Domínguez, M. I. (2003). Juventud cubana y participación social: desafíos de una nueva época. En *La sociedad cubana. Retos y transformaciones*. Compilación (pp. 17-59). La Habana, Cuba: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Bridget., Marek-Wosinski, M., Polazzi, L., Carlo, G. & Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality regulation, and social functioning. *Child Development*, 67 (3), 974-992.
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42, 1069- 1079.
- Goodman, R. (1997). The Strengths & Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gresham, F. & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, L. J., Robinson, C. C., Olsen, J. A., Nelson, D. A., Porter, Ch., Jin, Sh., Olsen, S. & Wu, P. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behavior in China, Russia, and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (1), 73-81.
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, & organizations across nations*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kapcia, A. (2005). Educational revolution and revolutionary morality in Cuba: the 'New Man', youth and the new 'Battle of Ideas'. *Journal of Moral Education*, 34(4), 399-412.
- Keller, H. & Greenfield, P. (2000). History and Future of Development in Cross-Cultural Psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (1), 52-62.
- Ledingham, J., Younger, A., Schwartzman, A. & Bergeron, G. (1982). Agreement among teacher, peer, and self-ratings of children's aggression, withdrawal, and likability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10 (3), 363- 372.
- Lorenzo, K., Alvarez, I. y Schneider, B. (2005). *Reflexiones sobre competencia e incompetencia social en la edad escolar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Markus H. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.
- Masten, A. S., Morison, P. & Pellegrini, D. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21 (3), 523 -533.
- Morison, P. & Masten, A. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child Development*, 62, 991-1007.
- Nadeau, L. & Tessier, R. (2006). Social Adjustment of children with cerebral palsy in mainstream classes: peer rejection. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 331-336.
- Núñez, C. (2003). Para sentirse y ser parte. En R. Portal Moreno, H. Saladriga Medina y M. Recio Silva (Eds.), *Selección de lecturas sobre comunicación social* (pp. 90-93). La Habana: Servigraf.

- Núñez, E. (1999). *La escuela y la familia en la comunidad. Una realidad socioeducativa de hoy*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Oh, W., Rubin, K., Bowker, J., Booth-LaForce, C., Rose-Krasner, L. & Laursen, B. (2008). Trajectories of social withdrawal from middle childhood to early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 553-556.
- Prakash, K. & Coplan, R. J. (2007). Socioemotional characteristics and school adjustment of socially withdrawn children in India. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 123 - 132.
- Santana, Y., Silot, D. & Schneider, B. (2004). Friendship expectations of early adolescents in Cuba and Canada. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 4, 436-445.
- Sorín, M y Perera, M (2004). Prosocialidad en niños de la habana: ayer y hoy. En Sorín, M. (2004). *Niñas y niños nos interpelan: violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades* (pp. 27-86). Barcelona: Icaria.
- Schneider, B. (2000). *Friends and enemies: Peer relations in childhood*. London: Arnold.
- Vitaro, F., Gagnon, C., & Tremblay, R. E. (1990). Predicting stable peer rejection from kindergarten to Grade One. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 257-264.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status & adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28.