

Relación entre la flexibilidad comportamental de niños en el periodo de educación infantil y su adaptación social posterior

M^a DEL ROSARIO CARRERAS*, FRANCISCO BRAZA**,
PALOMA BRAZA* Y JOSÉ MANUEL MUÑOZ*

*Universidad de Cádiz; **Estación Biológica de Doñana (CSIC), Sevilla



Resumen

Este estudio trata de explorar si la flexibilidad de comportamiento de los niños en el periodo de Educación Infantil podría informar acerca de su futura adaptación social. De los 69 sujetos de la muestra (52 niñas y 17 niños) se obtuvo, a los 4 y 5 años de edad, una medida de su flexibilidad comportamental a través de un índice propuesto por los autores en trabajos previos (IF), y cuatro años después se evaluaron distintos aspectos de su adaptación a través del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (T.A.M.A.I.). Los resultados sugieren que el IF podría servir como posible instrumento de diagnóstico de adaptación social posterior. Esta relación se ve validada por las correlaciones obtenidas entre el Índice de Flexibilidad y algunos factores personales y familiares del T.A.M.A.I. Estos resultados se discuten en el marco de las aportaciones que la investigación ha proporcionado al conocimiento del desarrollo social infantil.

Palabras clave: Flexibilidad de comportamiento, adaptación social, factores familiares y personales, niños, diagnóstico precoz.

Behavioural flexibility during early childhood education and future social adaptation

Abstract

The aim of this research study was to explore if preschool children's behavioural flexibility, assessed using a Flexibility Index proposed by the authors in previous studies, could provide information about different aspects of the children's future social adaptation, examined four years later through the Self-assessment multifactorial test of childhood adaptation or T.A.M.A.I. (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil). The study sample were 69 children (52 girls and 17 boys) from a state school in Cádiz (Southern Spain). The results confirmed that the Flexibility Index is a possible instrument for diagnosing future social adaptation. The importance of personal and family factors related to this process are also underlined. These results are discussed within the framework of social development.

Keywords: Behavioural flexibility, social adaptation, family and personal factors, children, early diagnosis.

Agradecimientos: Este trabajo ha sido realizado, en parte, gracias a la subvención concedida por la Junta de Andalucía al grupo HUM-554 (PAI). También quisiéramos dar las gracias a Enrique Collado por su ayuda en los análisis estadísticos y sus sugerencias. Asimismo nuestro agradecimiento a la Directora y Profesoras de la Escuela Josefina Pascual y a los padres que nos permitieron la observación de los sujetos de la muestra.

Correspondencia con los autores: *Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz, Campus del Río San Pedro. C/ República Saharahui s/n, 11519 Puerto Real, Cádiz.

**Departamento de Etología. Estación Biológica de Doñana (CSIC). Avda. M^a Luisa s/n, Pabellón del Perú. 41013 Sevilla. Teléfono: 95 4 23 23 40 Fax: 95 4 62 11 25. E-mail: braza@ebd.csic.es

Original recibido: Junio, 2001. *Aceptado:* Mayo, 2002.

INTRODUCCIÓN

No resulta fácil establecer una definición operativa de la adaptación social, pero sí parece que hay un cierto consenso respecto a que está relacionada con la flexibilidad y complejidad conductual; de hecho, el niño, al implicarse en distintas situaciones con sus iguales (comunicativas, agresivas, defensivas o cooperativas, etc.), ensaya roles sociales esenciales para su vida, al mismo tiempo que desarrolla el concepto de sí mismo y aprende a dominar los impulsos agresivos y a resolver conflictos, lo que sin duda le prepara para una adecuada adaptación social futura (Braza, 1993; Bruner, 1972; Hartup, 1989; LaFreniere, 1996; Lee, 1999; Moreno, 1999; Moreno y Cubero, 1994; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997; Villanueva, Isert y Martínez, 1998).

Partiendo de esta idea, pensamos que el niño bien adaptado socialmente es aquel que es capaz de implicarse en los distintos juegos y actividades que se desarrollan durante el juego libre. Es decir, aquellos niños que experimenten un mayor número de situaciones sociales distintas conseguirán adaptarse a su entorno social más fácilmente. Para ello es necesario que se impliquen en ellas con cierta frecuencia y durante el tiempo suficiente para aprender las reglas que gobiernan cada uno de esos contextos y desarrollar las habilidades específicas necesarias en cada uno de ellos. Teniendo esto en cuenta y con objeto de medir la flexibilidad comportamental de cada niño, en trabajos previos (Braza, Braza, Carreras y Muñoz, 1993; Braza, Braza, Carreras y Muñoz, 1994) hemos definido un índice que mide el número de actividades diferentes en las que se implica un niño durante el juego libre con sus iguales y el tiempo que permanece en cada una de ellas, que hemos denominado Índice de Flexibilidad de Comportamiento (en adelante, I.F.).

En esta línea, Bruner (1972) y Martínez Criado (1998) opinan que el contexto de juego permite al niño producir una gran cantidad de conductas muy variadas facilitando su adaptación social posterior. Asimismo, Creasey, Jarvis y Berk (1998) afirman que la observación sistemática de los comportamientos de juego libre puede ayudar a predecir la adaptación social en los niños. Considerando todas estas aportaciones nosotros esperamos que la flexibilidad comportamental manifestada en el juego libre por los niños durante el período de Educación Infantil, nos informe sobre su adaptación social posterior. Asimismo, teniendo en cuenta que la calidad de las relaciones del niño con sus iguales es producto, en parte, de la calidad de las relaciones del niño con sus padres y sus propias características personales (Erwin, 1993; Maccoby y Martín, 1983; Pettit y Mize, 1993), esperamos una relación positiva entre el I.F. y estos aspectos personales y familiares de la adaptación infantil. Para testar estas hipótesis, en el presente estudio exploraremos si existe o no una relación entre la flexibilidad de comportamiento a los 4 y 5 años, medida a través del I.F., y la adaptación en sus distintos ámbitos que muestran estos niños cuatro años después, medida a través del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (Hernández, 1990; en adelante T.A.M.A.I.). Las razones que nos han llevado a elegir esta prueba son: 1) el test supone en sí mismo un modo de valorar la adaptación no sólo social, sino también familiar y personal; 2) consideramos que presenta una adecuada fiabilidad y validez en la estructuración factorial y, además, su estructuración permite tener bastantes medidas relacionadas con la adaptación infantil, con las que comparar el I.F.; y 3) el autor presenta dos criterios que indican si la prueba ha sido realizada adecuadamente y con veracidad o no. De hecho, este test, además de haber sido usado como instrumento de evaluación de la adaptación social con fines de

intervención, también se ha usado recientemente en la investigación social por otros autores (Llopis y Llopis, 2001).

En definitiva, el objetivo de este trabajo se concreta en tratar de dar respuesta a las dos cuestiones siguientes: a) ¿Contribuye significativamente el Índice de Flexibilidad de comportamiento, medido a los 4 y 5 años de edad, a la adaptación social de estos niños evaluada cuatro años después a través del T.A.M.A.I.?; b) ¿Se relaciona significativamente este índice de flexibilidad con otros factores personales y familiares, medidos a través del T.A.M.A.I., considerados también como indicadores de la adaptación social?

Aunque, como hemos visto, diversos autores ya han considerado la importancia de la flexibilidad de comportamientos en el ámbito del comportamiento social, hasta el momento pocos estudios han explorado esta flexibilidad a través de una medida directa del comportamiento espontáneo. Por otro lado, tal como señalan Sternberg y Kaufman (1996) en una reciente revisión, es patente la necesidad de realizar investigaciones encaminadas al desarrollo de medidas que permitan diagnosticar y pronosticar la adaptación social en edades tempranas, ya que es en estas edades en las que los programas de intervención son más efectivos. Tal como indican Palacios y Rodrigo (1998), los grupos “de riesgo” no siempre cuentan con programas de apoyo pertinentes y suficientes para la prevención y el tratamiento del desajuste social.

MÉTODO

En la descripción del método seguido en este estudio exploratorio de carácter longitudinal se consideraron dos fases. En una primera fase (cuando los sujetos de estudio tenían 4 y 5 años de edad), se obtuvo el valor del I.F. para cada sujeto; y en la segunda fase (cuando los sujetos contaban con 8 y 9 años de edad) se obtuvo para cada uno de ellos una medida de su adaptación social a través del T.A.M.A.I. Todos los sujetos de la muestra pertenecían al colegio público “Josefina Pascual” de Cádiz (España) y las características de la muestra pueden verse en las tablas Ia y Ib. Teniendo en cuenta la renta y los estudios de los padres, los sujetos de estudio pueden considerarse de nivel socioeconómico medio-bajo.

TABLA I
Características de la muestra de estudio

a) Cuando los sujetos tienen 4 y 5 años		
Edad	Género	N
4 años	Niños	6
	Niñas	13
5 años	Niños	13
	Niñas	37
Muestra total		69
b) Cuando los sujetos tienen 8 y 9 años		
Edad	Género	N
8 años	Niños	3
	Niñas	10
9 años	Niños	9
	Niñas	27
Muestra total		49

Diseño e instrumentos

A) 1ª Fase.

Para calcular el valor del I.F. de cada sujeto cuando contaban con 4 y 5 años de edad se utilizó el método observacional. Para ello, los niños fueron filmados dos veces a la semana con una cámara de vídeo (SANYO UMD6P) durante los 15 minutos centrales de la media hora que disponen para el juego libre. Las filmaciones se realizaron durante un curso académico, interrumpiéndose solamente durante los períodos de vacaciones escolares. Estas filmaciones se llevaron a cabo con permiso previo de padres y profesores, y sin que los niños detectaran a los observadores.

Se utilizó una técnica de muestreo focal, y el registro de comportamiento fue continuo (Artemendi, 2000; Martin y Bateson, 1986; Quera, 1997). Así, durante el recreo, se filmaban al azar los grupos que se formaban espontáneamente. Posteriormente, el comportamiento de cada sujeto del grupo era analizado secuencialmente. Para contribuir a la independencia de los datos el comportamiento de un sujeto no fue analizado durante más de 50 segundos seguidos. Para este estudio hemos analizado 1305 secuencias individuales de comportamiento con una duración media de 37 segundos. Teniendo en cuenta que un estudio previo (Braza, Braza, Muñoz y Carreras, 1997) muestra que el I.F. se estabiliza a partir de los 300 segundos de observación para cada sujeto, los 69 individuos que constituyeron la muestra en la primera fase del estudio contaban con un mínimo de 500 segundos de tiempo de observación analizado.

A partir de estas secuencias individuales de comportamiento, se calculó el Índice de Flexibilidad de Comportamientos (I.F.) para cada sujeto, aplicando el índice de diversidad de Shannon (Ludwig y Reynolds, 1988) a la frecuencia relativa de tiempo que el niño dedica a las diferentes situaciones sociales consideradas (Tabla II):

$$I.F. = - \sum ((n_i/n) \ln (n_i/n))$$

Siendo n_i el tiempo que un niño dedica a la situación i , y n el tiempo total de observación de dicho sujeto.

El análisis y la cuantificación de las pautas de comportamiento se realizaron con un vídeo PHILIPS VR302 y un ordenador personal IBM, utilizando un programa especialmente diseñado para ello en FoxPro (Microsoft software). Para

TABLA II
Catálogo de comportamientos (Para más detalles ver Carreras, 1999)

Situaciones	Pautas de comportamiento
Afiliación	Mostrar; Mirar muestra; Pedir; Dar/Ofrece; Recibir; Abrazar; Acariciar; Brazo alrededor; Coger de la mano; Apoyarse; Acompañarse; Aproximarse; Llamar; Reír; Conversar; Ayudar; Recomponer a otros; Recibir ayuda
Juego	Juego solitario; Juego individual en grupo; Juego con reglas; Juego asociativo; Juego de roles; Juego de lucha
Agonismo	Quitar objeto; Perder objeto; Intentar conseguir objeto; Impedir quitar objeto; Amenazar; Empujar; Dar la espalda; Disputar; Golpear; Perseguir; Luchar; Apartarse; Cubrirse; Llorar
Dominancia	Dar orden; Dirigir locomoción; Reorientar; Señalar; Seguir orden; Seguir locomoción; Permitir reorientación; Atender señal
No interactiva	Automantenimiento; Comer/Beber; Locomoción; Manipular objeto; Vigilar; Observar; Conflicto

analizar los datos un mínimo de dos observadores registraba el comportamiento; la fiabilidad interobservador se calculó aplicando el índice Kappa de Cohen (1960). Este índice se calculó tres veces a lo largo del estudio, obteniéndose los valores de 0,84; 0,91 y 0,96 respectivamente.

B) 2ª Fase.

Cuatro años después, cuando los sujetos de estudio cursaban el segundo ciclo de primaria (8 y 9 años de edad), se obtuvo una medida de la adaptación infantil a través del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil

TABLA III
Estructura del T.A.M.A.I. para sujetos de 8 a 11 años (Para más detalles ver Hernández, 1990)

Factores	Subfactores de primer nivel	Subfactores de segundo nivel	Subfactores de tercer nivel
Inadaptación personal	Desajuste disociativo Autodesajuste	Cogniafección Cognipunición	Intrapunición Depresión Somatización
Inadaptación escolar	Externa Aversión a la institución Aversión al aprendizaje		
Inadaptación social	Autodesajuste social Restricción social	Agresividad social Disnomia Introversión Hostilgenia	
Insatisfacción con la familia			
Insatisfacción con los hermanos			
Educación Adecuada del Padre ¹	Asistencial-personalizada Permisivismo Restricción	Estilo Punitivo Estilo Despreocupado	
Educación Adecuada de la Madre ¹	Asistencial-personalizada Permisivismo Restricción	Estilo Punitivo Estilo Despreocupado Estilo Perfeccionista	
Discrepancia Educativa			
Proimagen			
Criterio Contradicciones			

¹Estos factores indican el grado en el que el estilo educador es más ideal y se obtienen al restar del estilo "Educación Asistencial-Personalizada" (basado en el afecto, cuidado y desarrollo de la autonomía del hijo y en proporcionarle una normativa adecuada) el estilo "Educación Permisiva" (excesiva concesión de demandas y refuerzo de conductas de capricho) y el estilo "Educación Restrictiva" (frecuencia de conductas que indican seriedad, castigo y rechazo hacia los hijos, así como la falta de atención, comunicación y afecto y una excesiva normativa que llega a ser punitiva para los hijos).

(T.A.M.A.I.), elaborado por Pedro Hernández (1990). Este test ha sido diseñado para valorar la adaptación social, escolar y personal siendo un instrumento sencillo de diagnóstico que aporta los datos suficientes sobre las valoraciones, actitudes y comportamientos que los niños tienen respecto a sí mismos, a la relación social, al ámbito escolar y familiar, así como su apreciación sobre las actitudes educativas familiares. La fiabilidad calculada por el autor es de 0,87. El T.A.M.A.I. es una prueba evaluativa, aplicable de forma colectiva, que consta de 175 ítems a responder afirmativa o negativamente. En la tabla III se especifican los distintos factores que estructuran el test en la versión validada para sujetos de 8 a 11 años.

Análisis estadísticos

Para la descripción del I.F. y los factores del T.A.M.A.I. se utilizaron los estadísticos básicos, media y desviación típica. La comparación de estos valores por género y edad se realizó mediante un análisis de la varianza (ANOVA). Se ha comprobado la normalidad de distribución de valores del I.F. mediante el test de Kolmogorov-Smirnov ($d=0,084$, $p<0,20$). Por último, con el objeto de analizar la contribución del I.F. al factor de Inadaptación del T.A.M.A.I., se utilizó la regresión simple. Además, se calculó el coeficiente de correlación "r" de Pearson para relacionar el I.F. con los factores familiares y personales del T.A.M.A.I.

RESULTADOS

Índice de Flexibilidad

Una vez obtenidos los valores del I.F. para cada sujeto, presentamos el valor medio del índice para cada género y clase de edad considerada (Tabla IV).

TABLA IV
Estadísticos descriptivos del Índice de Flexibilidad (I.F.)

	N	Media	Desviación Típica
Niños	17	1,339	0,107
Niñas	52	1,257	0,141
4 años	19	1,289	0,162
5 años	50	1,273	0,130
Muestra Total	69	1,280	0,138

No se ha detectado ningún efecto significativo de la edad ($F=0,045$; $p=0,832$), ni del género ($F=2,139$; $p=0,150$) en el I.F. (ANOVA). Estos resultados parecen indicar que el I.F. es independiente del género y la edad.

Factores del T.A.M.A.I.

Una vez obtenidos los valores del T.A.M.A.I. para cada sujeto, presentamos el valor medio de cada subescala del test para cada género y clase de edad considerada (Tabla V).

Sólo se han detectado diferencias significativas debidas al género en el factor Educación Adecuada del Padre, en el que los varones obtuvieron mayor puntuación ($F=4,098$; $p=0,048$; ANOVA). Respecto a las diferencias debidas a la edad, únicamente en el factor Insatisfacción con los Hermanos fueron significativas, siendo mayor el valor para los sujetos de cuatro años ($F=5,578$; $p=0,023$; ANOVA).

TABLA V

Estadísticos descriptivos (las medias y, entre paréntesis, la desviación típica) de los distintos factores del T.A.M.A.I.

Factores de T.A.M.A.I.	5 años	4 años	Niños	Niñas	Total
Inadaptación personal	11,2 (3,8)	12,8 (4,8)	9,9 (2,9)	12,2 (4,3)	11,6 (4,1)
Inadaptación escolar	5,2 (4,9)	7,7, (6,6)	4,7 (2,5)	6,2 (6,1)	5,9 (5,5)
Inadaptación social	8,4 (4,1)	7,5 (4,1)	6,7 (2,6)	8,7 (4,4)	8,2 (4,1)
Insatisfacción con la familia	0,8 (1,2)	1,1 (0,8)	0,7 (0,9)	0,9 (1,2)	0,9 (1,1)
Insatisfacción con los hermanos	0,9 (1,3)	2 (1,3)	0,8 (1,1)	1,3 (1,4)	1,2 (1,4)
Educación Adecuada del Padre	8,9 (4,4)	8,8 (3,4)	10,9 (1,5)	8,2 (4,5)	8,9 (4,1)
Educación Adecuada de la Madre	9,4 (3,4)	8,3 (4,3)	10,7 (2,7)	9,1 (3,9)	9,5 (3,7)
Discrepancia Educativa	2 (3,1)	2,2 (3,1)	1,2 (1,9)	2,3 (3,3)	2 (3)
Proimagen	5,4 (1,2)	5,3 (1,5)	5,7 (0,9)	5,2 (1,3)	5,3 (1,3)
Criterio Contradicciones	2,5 (1,7)	1,8 (1,5)	1,9 (1,6)	2,4 (1,7)	2,3 (1,7)

El Índice de Flexibilidad de comportamiento como predictor de la adaptación social medida a través del T.A.M.A.I.

El I.F., medido en los sujetos de la muestra a los 4 y 5 años, contribuyó de forma negativa y significativa al percentil obtenido por los mismos sujetos a los 8 y 9 años de edad en el factor Inadaptación Social del T.A.M.A.I. (R^2 de la regresión = 0,086; Coeficiente = -0,293; $t = -2,101$; $p = 0,041$). Cuando separamos a los sujetos por edad, este resultado se mantiene para los niños de 5 años (R^2 de la regresión = 0,127; Coeficiente = -0,357; $t = -2,226$; $p = 0,0327$), pero no para los de 4 años (R^2 de la regresión = 0,022; Coeficiente = -0,149; $t = -0,5$; $p = 0,627$). Sin embargo, cuando separamos por género, en ningún caso esta tendencia negativa alcanza la significación (R^2 de la regresión = 0,058; Coeficiente = -0,241; $t = -1,47$; $p = 0,141$, para las niñas; R^2 de la regresión = 0,091; Coeficiente = -0,301; $t = -0,999$; $p = 0,3412$, para los varones). Esto podría estar indicando que es a los cinco años cuando el I.F. nos puede informar, en alguna medida, sobre la posterior adaptación social de los niños estudiados.

Relación entre el Índice de Flexibilidad y los factores personales y familiares del T.A.M.A.I.

Se realizó una correlación de Pearson entre el I.F., medido a los 4 y 5 años de edad, y los distintos percentiles obtenidos por los mismos sujetos en otros factores personales y familiares del T.A.M.A.I.

Cuando se incluye en el análisis a todos los sujetos de la muestra, la flexibilidad de comportamiento se relacionó positivamente con la Proimagen (Tabla VIa). Cuando consideramos niños y niñas por separado, la relación positiva entre el I.F. y la Proimagen únicamente se detecta en el caso de las niñas, mientras que en los varones aparece una relación negativa entre el I.F. y el Criterio de Contradicciones.

En lo que se refiere a los factores familiares (tabla VIb) y considerando a todos los sujetos de la muestra de estudio, únicamente se ha detectado una relación positiva y significativa entre el Índice de Flexibilidad de conductas y el factor del T.A.M.A.I. Educación Adecuada del Padre. Sin embargo, cuando consideramos solamente a los niños de cinco años de edad, además de con la Educación Adecuada del Padre, el I.F. se relacionó positivamente también con la Educación Adecuada de la Madre y negativamente con la Discrepancia Educativa. Cuando se analizan niños y niñas por separado solamente en el caso de los niños fue detectada una relación negativa y estadísticamente significativa entre el Índice de Flexibilidad y la Insatisfacción con la Familia medida en el T.A.M.A.I.

Tabla VI
 Coeficientes de correlación entre los factores del T.A.M.A.I. y el I.F.

a) Factores personales del T.A.M.A.I					
	Proimagen	Criterio contradicciones			
Niños	-0,18	-0,59*			
Niñas	0,35*	-0,16			
5 años	0,29	-0,2			
4 años	0,26	-0,36			
Muestra Total	0,28*	-0,24			

b) Factores familiares del T.A..M.A.I.					
	Ed. Adecuada del Padre	Ed. Adecuada de la Madre	Discrep. educativa	Insat. con la familia	Insat. con los hermanos
Niños	-0,06	-0,17	-0,23	-0,62*	0,22
Niñas	0,32	0,13	-0,2	0,03	0,12
5 años	0,44**	0,34*	-0,42**	-0,08	-0,04
4 años	0,1	-0,24	0,18	-0,08	0,33
Total	0,36*	0,17	-0,2	-0,08	0,1

*p<0,05, **p<0,01.

DISCUSIÓN

Aunque somos conscientes de que considerar el I.F. como predictor de adaptación social, exigiría nuevos estudios, dentro del ámbito exploratorio de este trabajo, podemos comentar algunos resultados interesantes.

En la muestra estudiada, el I.F. obtenido a los cuatro y cinco años, ha contribuido significativamente y de forma negativa con el percentil de Inadaptación Social del T.A.M.A.I., calculado para los mismos sujetos a los 8 y 9 años de edad. Por lo tanto, podríamos concluir que bajos valores en el I.F. en el período de Educación Infantil pueden predecir la inadaptación social en edades posteriores. En este punto es interesante destacar que son los niños de cinco años los que hacen posible esta contribución negativa del I.F. a la inadaptación social. El autor del test (Hernández, 1990) define este factor como el grado de incapacidad o de problemas que supone la relación social e incluye tanto la falta de control social, o de respeto y consideración a los demás y a las normas establecidas, como la reducción de la relación social y las actitudes de recelo o desconfianza social. Como vemos, este factor engloba las características comportamentales de los niños rechazados e ignorados que han sido considerados niños de riesgo para la adaptación social (Putallaz, 1983; Rubin, Bukowski y Parker, 1998; Trianes *et al.*, 1997).

El hecho de que en los niños de cuatro años la contribución del Índice de Flexibilidad a la adaptación social posterior no sea significativa, podría estar indicando que no es un buen momento para obtener el valor de este índice. No obstante, debemos tener en cuenta que en nuestra muestra de estudio, la población de cuatro años es mucho más pequeña que la de cinco años, lo que podría estar influyendo en los resultados obtenidos. A pesar de todo, parece que la participación social en los niños de cuatro años se establece a partir de interacciones puntuales y que es a los cinco años cuando aparecen las habilidades que les permiten implicarse en actividades más complejas como el juego organizado (Martínez Criado, 1998; Rubin *et al.*, 1998).

En lo que se refiere a los factores familiares, cuando consideramos la totalidad de la muestra, el I.F. se relaciona positivamente con los percentiles del factor Educación Adecuada del Padre. Además, cuando consideramos sólo el grupo de sujetos de cinco años también aparece una relación positiva con Educación Adecuada de la Madre y negativa con la Discrepancia Educativa. Según Hernández (1990), el factor Educación Adecuada de los padres refleja el grado en que el estilo educador de los mismos se acerca a un patrón afectivo que sin ser excesivamente autoritario implica una adecuada supervisión del comportamiento del niño. En consecuencia, el hecho de que, en los sujetos de cinco años, el I.F. aparezca relacionado positivamente con la Educación Adecuada del padre y de la madre, y negativamente con el factor Discrepancia Educativa, puede estar reafirmando nuestra idea de que la flexibilidad de comportamiento está directamente relacionada con la adaptación posterior del sujeto.

De hecho, en la bibliografía consultada, existe bastante acuerdo en que las prácticas educativas de los padres ocupan un papel central entre las influencias familiares que tienen una relación directa con los comportamientos sociales del niño (Barth y Parke, 1996; Campbell, 1997; Pakaslahti, Asplund-Peltola y Keltikangas-Järvinen, 1996; Pettit, Dodge y Brown, 1988; Sánchez y Martínez, 1997; Schneider, 1993). Asimismo, se han considerado negativos para el desarrollo social del niño aquellos estilos educativos excesivamente autoritarios o que impliquen ausencia de supervisión del comportamiento del niño (Dekovic y Janssens, 1992; Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991; Hart, DeWolf, Wozniak y Burts, 1992) y positivos aquellos que implican la combinación de afecto y control moderado, conocido como estilo democrático (Baumrind, 1971; Ceballos y Rodrigo, 1998; Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts y Fraleigh, 1985; Hartup, 1999; Maccoby y Martin, 1983; MacDonald, 1992; Pettit y Bates, 1989; Shaw, Keenan y Vondra, 1994;). Por otro lado, diversos autores han puesto de manifiesto que un indicador de este estilo democrático es la participación de ambos padres en la toma de decisiones, evitando la discrepancia educativa que puede ser el origen de distintas inadaptaciones en los niños (Hernández, 1990; Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998; Schneider, 1993).

Además, como Palacios (1994) e Hidalgo y Palacios (1999) indican, aunque las prácticas educativas de los padres puedan evolucionar en alguna medida debido a los procesos de desarrollo y cambio que experimentan los adultos, posiblemente existe cierta estabilidad en el estilo educativo de los padres a lo largo de la infancia del niño, sobre todo si nos estamos refiriendo al período desde los 4 y 5 años a los 8 y 9 años. También diversos estudios longitudinales han mostrado que cuando existe discrepancia entre los padres respecto a temas educativos, muy probablemente ésta se daba desde antes del nacimiento de los niños (Schneider, 1993). Teniendo esto en cuenta, nuestros resultados podrían estar indicando la importancia de las prácticas educativas de los padres para la adaptación tanto en edad infantil como en edad escolar, aunque probablemente su contribución en la edad infantil sea en sí misma relevante para la capacidad de adaptación futura tal como indica la regresión, negativa y significativa, obtenida entre el I.F. a los cinco años y la Inadaptación Social a los 9 años.

Respecto a los factores personales, parece interesante destacar que nuestro estudio muestra una relación positiva entre el I.F. y la puntuación obtenida en el factor Proimagen, resultado que nos permite seguir en la misma línea de pensamiento y considerar válida la relación detectada entre la flexibilidad de comportamiento y la capacidad de adaptación social posterior. Este factor Proimagen define la manera de enjuiciarse a sí mismo, y una puntuación alta en él refleja una personalidad autosuficiente, adaptativa y confiada; y además correlaciona

negativamente con el factor Inadaptación Social (Hernández, 1990). Este tipo de personalidad está muy relacionado con los constructos de autoconcepto, autoestima y autoeficacia, que otros autores han asociado con la competencia o con la adaptación social (Boivin y Bégin, 1989; Jiménez, 1995; Trianes *et al.*, 1997).

También nos parece interesante comentar que en las niñas la flexibilidad social está relacionada con la imagen que tengan de sí mismas (como se refleja en la correlación positiva del I.F. con el factor Proimagen). Por su parte, en los niños la flexibilidad social, aparece relacionada negativamente con la ambigüedad manifestada en las respuestas al Test (Criterio de Contradicciones). Una puntuación alta en este último factor del T.A.M.A.I. indica la incoherencia con que el niño ha realizado la prueba, manifestando ambigüedad en las respuestas y posible falseamiento de las mismas, lo que probablemente puede estar reflejando una tendencia a ocultar posibles aspectos negativos de su personalidad y relaciones con otros. De hecho, entre los factores familiares, hemos detectado una relación negativa del I.F. con la Insatisfacción Familiar sólo en el caso de los varones, resultado que está en la línea de los obtenidos por Abidin, Jenkins y McGaughey (1992) y Schneider (1993), que afirman que los niños son más susceptibles que las niñas a los efectos de la discordia marital. En cualquier caso, estamos de acuerdo con MacKinnon-Lewis *et al.* (1994) en que son necesarias más investigaciones para aclarar las diferencias de género que puedan existir en la asociación entre las relaciones de los niños con sus padres y su comportamiento en el grupo de iguales.

En resumen, podemos decir, dentro del ámbito exploratorio de nuestro estudio, que nuestros resultados parecen indicar que el I.F. a los cinco años podría ser útil como instrumento de diagnóstico para detectar los posibles problemas de adaptación a edades posteriores. Este diagnóstico temprano, permitiría una pronta intervención en los niños de riesgo desde la escuela, la cual debe tener un papel muy importante en la promoción de actividades sociales en los niños, y en especial en aquellos que manifiesten secuelas de contextos negativos (Moreno y Cubero, 1994).

Referencias

- ABIDIN, R. R., JENKINS, C. L. & MCGAUGHEY, M. C. (1992). The Relationship of Early Family Variables to Children's Subsequent Behavioral Adjustment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21 (1), 60-69.
- ARTAMENDI ARRIZBALAGA, J. A. (2000). Aproximación a una taxonomía de los diseños observacionales. *Psicothema*, 12 (2), 56-59.
- BARTH, J. M. & PARKE, R. D. (1996). The Impact of the Family on Children's Early School Social Adjustment. En A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility* (cap 15, pp. 329-361). Chicago: The University of Chicago.
- BAUMRIND, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- BOIVIN, M. & BÉGIN, G. (1989). Peer Status and Self-Perception among Early Elementary School Children: The Case of the Rejected Children. *Child Development*, 60, 591-596.
- BRAZA, F., BRAZA, P., CARRERAS, R. & MUÑOZ, J. M. (1994). Factors affecting the social ability in preschool children: an exploratory study. *Behavioural Processes*, 32, 209-226.
- BRAZA, F., BRAZA, P., MUÑOZ, J. M. & CARRERAS, M. R. (1997). The Index of Amplitude of Behavior as a Measuring Instrument of Social Ability in Preschool Children. *Psicothema*, 9 (2), 305-310.
- BRAZA, P. (1993). El aprendizaje de la socialización en el niño: Aspectos Evolutivos. En J. I. Navarro (Coord.), *Aprendizaje y Memoria Humana. Aspectos básicos y evolutivos* (cap. 21, pp. 617-651). Madrid: McGraw-Hill.
- BRAZA, P., BRAZA, F., CARRERAS, M. R. & MUÑOZ, J. M. (1993). Measuring the social ability of preschool children. *Social Behavior and Personality*, 21 (2), 145-158.
- BRUNER, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 1-22.
- CAMPBELL, S. B. (1997). Behavior problems in preschool children: Developmental and family issues. *Advances in Clinical Child Psychology*, 19, 1-26.
- CARRERAS, M. R. (1999). *Adaptabilidad Social en Niños de 4 y 5 años: Un Estudio Piloto*. Barcelona: Micropublicaciones ETD, S.A.
- CEBALLOS, E. & RODRIGO, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (cap. 10, pp. 225-244). Madrid: Alianza Editorial.
- COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurements* 20, 37-46.
- CREASEY, G. L., JARVIS, P. A. & BERK, L. E. (1998). Play and social competence. En O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 116-143). Albany, NY: State University of New York Press.

- DEKOVIC, M. & JANSSENS, J. M. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28, 925-932.
- DISHION, T. J., PATTERSON, G. R., STOOLMILLER, M. & SKINNER, M. L. (1991). Family, school and behavior antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.
- DORNBUSCH, S. M., RITTER, P. L., LEIDERMAN, P. H., ROBERTS, D. F. & FRALEIGH, M. J. (1985). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- ERWIN, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Nueva York: Wiley.
- HART, C. H., DEWOLF, D. M., WOZNIAK, P. & BURTS, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63, 879-892.
- HARTUP, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44 (2), 120-126.
- HARTUP, W. W. (1999). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi & M. Carretero (Comps.), *Psicología Evolutiva 2: Desarrollo Cognitivo y social del niño* (cap 13, pp. 389-422; 8ª edición). Madrid: Alianza Editorial.
- HERNÁNDEZ, P. (1990). *Test Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- HIDALGO, V. & PALACIOS, J. (1999). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación 1: Psicología Evolutiva* (cap. 9, pp. 257-282). Madrid: Alianza Editorial.
- JIMÉNEZ, M. (1995). Competencia social en la infancia: Delimitación conceptual y componentes. *Apuntes de Psicología*, 45, 41-68.
- LA-FRENIERE, P. J. (1996). Co-operation as conditional strategy among peers: Influence of social ecology and kin relations. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (1), 39-52.
- LEE, J. E. (1999). Social Intelligence: Flexibility and Complexity are distinct from creativity. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60 (3-B), 1331.
- LLOPIS, D. & LLOPIS, R. (2001). *Estilos educativos y relaciones sociales*. Actas del VII Congreso Español de Sociología. Salamanca.
- LUDWIG, J. A. & REYNOLDS, J. F. (1988). Diversity indices. En J. A. Ludwig & J. F. Reynolds (Eds.), *Statistical ecology. A primer on methods and computing* (cap. 8, pp. 85-103). Nueva York: John Wiley & Sons.
- MACCOBY, E. E. & MARTIN, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol 4: Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.
- MACDONALD, K. B. (1992). Warmth as a developmental construct: An evolutionary analysis. *Child Development*, 63, 753-773.
- MACKINNON-LEWIS, C., VOLLING, B. L., LAMB, M. E., DECHMAN, K., RABINER, D. & CURTNER, M. E. (1994). A Cross-Contextual Analysis of Boys' Social Competence: From Family to School. *Developmental Psychology*, 30 (3), 325-333.
- MARTIN, P. & BATESON, P. (1986). *Measuring behaviour: an introductory guide*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *La medición del comportamiento*. Madrid: Alianza Universidad, 1991).
- MARTÍNEZ CRIADO, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- MORENO, M. C. (1999). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación 1: Psicología Evolutiva* (cap. 11, pp. 305-328). Madrid: Alianza Editorial.
- MORENO, M. C. & CUBERO, R. (1994). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva* (cap. 14, pp. 219-232) Madrid: Alianza Psicología.
- PAKASLAHTI, L., ASPLUND-PELTOLA, R. L. & KELITKANGAS-JÄRVINEN, L. (1996). Parents' Social Problem-Solving Strategies in Families with Aggressive and Non-Aggressive Boys. *Aggressive Behavior*, 22, 345-356.
- PALACIOS, J. (1994). Introducción a la Psicología Evolutiva: Historia, conceptos básicos y metodología. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología Evolutiva* (cap. 1, pp. 15-35). Madrid: Alianza Psicología.
- PALACIOS, J., HIDALGO, M. V. & MORENO, M. C. (1998). Familia y vida cotidiana. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (cap. 3, pp. 71-90). Madrid: Alianza Editorial.
- PALACIOS, J. & RODRIGO, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (cap. 1, pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.
- PETTIT, G. S. & BATES, J. E. (1989). Family interaction patterns and children's behavior problems from infancy to 4 years. *Developmental Psychology*, 25, 413-420.
- PETTIT, G. S., DODGE, K. A. & BROWN, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107-120.
- PETTIT, G. S. & MIZE, J. (1993). Substance and styles: Understanding the ways in which parents teach children about social relationships. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships* (pp. 118-151). Newbury Park, CA: Sage.
- PUTALLAZ, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54, 1417-1426.
- QUERA, V. (1997). Los métodos observacionales en Etnología. En F. Peláez & J. Veá (Eds.), *Etnología. Bases biológicas de la conducta animal y humana* (cap. 1, pp. 43-83). Madrid: Pirámide.
- RUBIN, K. H., BUKOWSKI, W. & PARKER, J. G. (1998). Peer Interactions, Relationships, and Groups. En W. Damon (Ed. Serie) & N. Eisenberg (Ed. Vol.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development* (cap. 10, pp. 619-700). Nueva York: Wiley.
- SÁNCHEZ, J. A. & MARTÍNEZ, V. (1997). Interacción Social durante el Recreo en Preescolares. Un Estudio Observacional en un Centro de Acogida y una Escuela Ordinaria. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 113-124.
- SCHNEIDER, B. H. (1993). *Children's social competence in context. The contributions of family, school and culture*. Oxford: Pergamon Press.
- SHAW, D. S., KEENAN, K. & VONDRA, J. I. (1994). Developmental Precursors of Externalizing Behavior: Ages 1 to 3. *Developmental Psychology*, 30 (3), 355-364.
- STERNBERG, R. J. & KAUFMAN, J. C. (1996). Innovation and intelligence testing: the curious case of the dog that did not bark. *European Journal of Psychological Assessment* 12, 175-182.
- TRIANES, M. V., MUÑOZ, A. M. & JIMÉNEZ, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- VILLANUEVA, L., ISERT, E. & MARTÍNEZ, R. (1998). El papel de la edad y del sexo del niño en las interacciones con los iguales. En R. Gómez-Caminero (Coord.), *La Educación Infantil a Debate. Actas del Primer Congreso Nacional de Educación Infantil* (pp. 743-749). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Extended Summary

The aim of the study was to explore if preschool children's behavioural flexibility, assessed using a Flexibility Index (FI) proposed by the authors in previous studies (Braza, Braza, Carreras, and Muñoz, 1993; Braza, Braza, Carreras, and Muñoz, 1994), could provide information about different aspects of the children's future social adaptation examined four years later through a Self-assessment multifactorial test of childhood adaptation or T.A.M.A.I. (Test Auto-evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil; Hernández, 1990).

The study sample were 69 children 4 and 5 years old (52 girls and 17 boys), attending a state school in Cádiz (Southern Spain). The results showed a significant and negative relation between FI and the T.A.M.A.I. Social Inadaptation factor, defined by the author as the degree of inability for social relationships. It would also include: 1) lack of social control, respect and consideration for others and for established norms, 2) reduced social relationships, and 3) social distrust. This factor includes rejected and withdrawn children's behavioural characteristics considered risk factors for children's social adaptation (Rubin, Bukowski, and Parker, 1998; Trianes, Muñoz, and Jiménez, 1997). Moreover, in our results FI was significantly related to some T.A.M.A.I. factors obtained when the subjects were 8 and 9 years of age. Specifically, FI was positively related to the factors Proimage and Appropriate Education of Father. When only the 5 year old data was taken into account FI was also positively related to Appropriate Education of Mother. On the other hand, FI was negatively related to the Contradictions factor, and to the Educational Discrepancy factor in five year old children.

The Appropriate Education of parents factor indicates the degree to which their educational style adopts an affective pattern, without it being excessively authoritarian but involving an adequate supervision of the child's behaviour. Other authors have called this style democratic. It is considered to be the best educational style for social development (Ceballos and Rodrigo, 1998; Maccoby and Martin, 1983). The Proimage factor is defined as the capacity for self-judgement. A high Proimage score reflects a self-sufficient, adaptive and self-assured personality. It is highly related to self-awareness, self-esteem, and self-confidence. Other authors have related Proimage to social competence and adaptation (Boivin and Bégin, 1989; Trianes *et al.*, 1997). A high score in the T.A.M.A.I. Contradiction factor indicates a child's inconsistency in the test, reflected in insecure and ambiguous answers.

All these relationships confirm that the Flexibility Index is a possible diagnostic instrument of future social adaptation. If we only take into account the four year old data, there are no significant relationships between this index and the different T.A.M.A.I. factors. This may indicate that this is not the optimum period to obtain an accurate index value. However, according to our results FI appears to be a good measure of social adaptation only when it is obtained at five years of age, which coincides with the idea that this is a critical age in children's social maturity. To sum up, our results seem to indicate that at five years of age FI could be an effective diagnostic instrument to detect possible adaptation problems at later ages. An early diagnosis would make it possible to carry out early intervention programmes at school with children at risk. We consider that the school plays an important role in promoting social activities for children, and especially for those from negative familiar backgrounds (Moreno and Cubero, 1994).