

COMPARTIENDO LA VIDA ESCOLAR: ¿QUÉ PIENSAN LOS NIÑOS?

Talou, Carmen L.; Borzi, Sonia L.; Sánchez Vázquez, María J.;

Iglesias, María C.

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Carrera de Psicología. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
ctalou@isis.unlp.edu.ar*

Resumen

En este artículo presentamos los resultados encontrados en un estudio exploratorio descriptivo, en el que indagamos las concepciones de niños escolarizados de 9 y 10 años, sobre los compañeros con trastornos psicológicos en la escuela.

Se analizaron las respuestas de 90 escolares, que pertenecen a grupos socioculturales bajo y medio, identificados a partir de la categoría ocupacional y nivel educacional de los padres. El instrumento elaborado a tal fin, fue una entrevista semiestructurada en la que se incluyeron temáticas y dimensiones referidas a cuáles son los problemas más frecuentes, cómo se expresan en el ámbito escolar, cuáles son sus determinantes y qué consecuencias comportan para los niños, así como el conocimiento autorreferencial de estos problemas.

Palabras claves: concepciones infantiles; problemas escolares infantiles; trastornos del aprendizaje; trastornos de conducta; trastornos del desarrollo; atribución causal.

Introducción

Iniciado el tercer milenio, los psicólogos participan cada vez más en un trabajo interdisciplinario con otros profesionales, en la búsqueda de respuestas a los problemas vinculados a las complejas vicisitudes del desarrollo infantil.

A partir de la mitad del siglo XX, llamado “*Siglo del Niño*”, como consecuencia de los progresos en la investigación psicológica sobre el niño, se comprendió que los estudios abocados al desarrollo global infantil eran en todo caso insuficientes si queríamos explicar lo que los sujetos hacen con relación al mundo natural, social y psicológico. En ese sentido, se sostuvo que ese “saber hacer” estaba determinado en gran parte por las representaciones específicas que los niños van construyendo sobre la realidad, y que era necesario investigar las concepciones respecto del mundo que han ido elaborando, así como las capacidades y condiciones que las hacen posibles.

Bruner (1997) enfatiza el estudio de la intersubjetividad, objetivo central en la investigación contemporánea, afirmando que “el manejo cotidiano de la vida y en particular de la vida social requiere que *todo el mundo sea psicólogo*, que todo el mundo tenga teorías sobre por qué otras personas actúan como lo hacen”. Su importancia estriba en que “a menudo estas teorías implícitas reflejan los ideales y aspiraciones de una cultura” (p. 181).

Los debates en torno al conocimiento sobre el mundo social a partir de diferentes conceptualizaciones teóricas, han adquirido en la actualidad tal desarrollo y heterogeneidad, que analizarlas implicaría un espacio que excede las posibilidades y objetivos de este trabajo.

Sin embargo, no puede dejar de mencionarse que desde diversas perspectivas se han abordado los procesos de adquisición, construcción, aprendizaje de valores, conocimientos, ideas sobre el mundo social, generando distintas denominaciones, tales como: modelos mentales, esquemas, representaciones mentales, concepciones, teorías implícitas, teorías ingenuas, dominios de conocimiento, entre otros. La pregunta acerca de los mecanismos de formación y sobre la especificidad de los procesos versus generalidad de los mismos atraviesa estas conceptualizaciones, con gran repercusión especialmente en la última década.

Entre los enfoques que abordaron esta problemática merecen ser destacados los que adhieren a la perspectiva constructivista -“La representación del mundo en el niño” escrito por Piaget en 1926 inicia las preocupaciones por el tema-; la teoría sociocultural de Vigotsky y la obra de sus continuadores; el movimiento que nace en los Estados Unidos y que se conoce como *Social Cognition*; las teorías de las representaciones sociales que surgen a partir de los trabajos de Moscovici y colaboradores; los teóricos de la “teoría de la mente” y su impacto en la investigación del desarrollo infantil normal y anormal; las teorías implícitas.

Nuestro interés está focalizado en la manera en que se van modificando las representaciones sobre el mundo social a lo largo del desarrollo psicológico, poniendo de manifiesto un proceso de construcción por parte del sujeto niño y cómo, a medida que crece, le va dando sentido al mundo que lo rodea (Delval, 2001).

En la actualidad, numerosos teóricos del desarrollo infantil rechazan la consideración tradicional de los procesos y fenómenos psicológicos como estrictamente individuales. De ahí la formulación de modelos que permitan explicar los mismos en el marco de contextos interpersonales, institucionales, sociales y culturales, en los que necesariamente se inscriben y gracias a los cuales emergen y se constituyen (Coll, 1997). El conocimiento y comportamiento social de los niños, en particular, no puede explicarse acabadamente si lo separamos de los entornos interpersonales en los que se ponen en acto.

En el escenario escolar el amplio espectro que comprende lo diverso, en tanto condición humana, tiene múltiples formas o canales de expresión; diferencias tales como la lengua, la cultura, la religión, el sexo, el nivel socioeconómico, el marco geográfico, así como las variadas formas, espacios y tiempos para aprender, incluyendo la “discapacidad”. Estas

realidades, sumadas a otras, expresan la complejidad de las situaciones y problemas emergentes en la escuela.

El niño es integrado muy tempranamente a espacios institucionales, entre ellos la escuela, donde permanece durante mucho tiempo, lo cual le permite formar opiniones particulares sobre distintos aspectos intrapersonales, interpersonales, organizativos. Estas ideas infantiles, compartidas con los sujetos que integran su vida social, no son reproducidas a la manera de una copia, sino elaboradas cognitivamente; constituyen así su original, personal, pero a su vez compartida concepción del mundo en general y del escolar en particular.

La escuela se erige como un espacio con una cultura y una comunidad específica, dentro de la cual se relacionan diferentes actores que comparten metas y que cumplen distintos roles, significados diferencialmente. Ejemplo de ello son las que sostienen los niños sobre aquellos pares cuya escolaridad transcurre con algún tipo de trastorno, y que pueden ser fuente de dificultad en la medida en que no sean explicitadas.

Los resultados de algunos estudios sobre las relaciones entre pares refieren que en el ámbito escolar, el modo en que los niños se relacionan con sus compañeros se convierte en un fuerte determinante de la futura conducta social y académica (Gettinger, 2003).

Los trabajos que analizan la relación entre atribuciones causales y rendimiento o comportamiento escolar, han seguido en general el modelo teórico propuesto por Weiner (1979, 1986), en donde se explica el rendimiento a partir de la habilidad, el esfuerzo, la dificultad en la tarea, la suerte. El autor entiende por atribución la inferencia que una persona hace a propósito de las causas de la propia conducta o de otras personas. Dichas causas pueden ordenarse según características como: locus de causalidad (interno/ externo), temporalidad (estable/ variable) y controlabilidad (controlable/ incontrolable).

Siguiendo esta línea teórica Baez de la Fe y Jiménez (1994) encontraron diferencias entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje, además de cambios en función de la edad, con una tendencia a la dicotomía externo / interno.

Si bien son numerosos los estudios acerca de las representaciones de los actores adultos involucrados en tareas cotidianas con niños que presentan necesidades educativas especiales, y también respecto de cómo vivencian estos sujetos sus propias dificultades. Sin embargo, a nuestro entender, no se ha puesto suficiente énfasis en indagar lo que los niños sin problemas piensan de aquellos que los presentan en el ámbito escolar. Resulta de interés “escuchar” a estos otros protagonistas directos de la integración de los niños con dificultades en la escolaridad común.

La presente investigación pretende aportar información acerca de cómo los niños escolarizados elaboran “teorías” y construyen explicaciones sobre los trastornos

manifestados en el ámbito escolar por algunos de sus compañeros. Es posible además hipotetizar que el reconocimiento de los trastornos mencionados pueda asumir características diferenciales según el nivel sociocultural de procedencia.

Método

Sujetos: La casuística estuvo constituida por 90 niños y niñas que cursan tercero, cuarto y quinto año de la Educación General Básica, provenientes de escuelas de la ciudad de La Plata, dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que reconocieron compañeros con problemas psicológicos en la escuela. De este grupo, 45 pertenecen a familias de nivel sociocultural bajo (NSCB) y 45 a familias de nivel sociocultural medio (NSCM).

Para la elección de los sujetos se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Edad entre 9 y 10 años, de ambos sexos, ubicados en un período intermedio de la escolaridad, para garantizar su experiencia con niños que presenten los diferentes tipos de trastornos y su capacidad para reflexionar sobre ellos y verbalizarlos.
- Ser identificados por el docente como niños y niñas cuyas actividades escolares se desarrollan sin dificultades (“normales”);
- Concurrencia regular a la escuela;
- Ser identificados en función de la educación y ocupación de ambos padres, como pertenecientes a familias de nivel sociocultural bajo o medio.(1)

Diseño y procedimiento: El instrumento que se utilizó para la exploración de representaciones infantiles, fue una entrevista semiestructurada, diseñada al respecto, con preguntas orientadoras que sirvieron de hilo conductor en la conversación con los sujetos entrevistados, y que contempló las siguientes dimensiones:(2)

- Tipo de problemas:

A través de las preguntas incluidas en esta dimensión, se busca que los niños expliciten las manifestaciones específicas de lo que han recortado como “problemas” de sus compañeros en la escuela (¿cómo son?, ¿en qué momento?, ¿durante cuánto tiempo?, ¿en qué lugar?, ¿con quién tienen los problemas?).

- Explicación de los mismos o atribución causal:

Se indagan las razones y las relaciones entre factores con que los niños intentan dar cuenta de los determinantes de los problemas de sus compañeros, (¿a qué se deben los problemas?, ¿qué piensa la maestra?, ¿qué pensás vos?, ¿qué piensa ese chico?).

- Consecuencias para el propio niño y para los otros.

Se explora la atribución de efectos y derivaciones que estos problemas puedan acarrear en un futuro mediato e inmediato al niño y los “otros” (¿es un problema para quién? ¿qué le pasará a ese chico si sigue así?).

- Definición de problemas infantiles en la escuela

Se busca que los niños expliciten en un nivel de conceptualización más general y abstracto los tipos de problemas, explicaciones y consecuencias que pudieran suscitarse en la escuela (¿qué es para vos tener problemas en la escuela?).

Las entrevistas se realizaron individualmente, generalmente en la escuela a la que concurren los niños, siguiendo la modalidad del método clínico, que nos permite acercarnos al conocimiento infantil, sus argumentos y justificaciones. Las mismas tuvieron una duración promedio de 40 minutos, fueron grabadas en audio y transcritas textualmente.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan corresponden al análisis de los datos obtenidos a partir de cuatro de las dimensiones que se abordaron en la entrevista: *tipos de problemas recortados por los niños, atribución causal y/o explicaciones de los mismos, consecuencias de esos problemas y definición de problemas en la escuela*, teniendo en cuenta el *nivel socio cultural de procedencia*. Se ofrecen, en cada dimensión, fragmentos del discurso de los niños que ilustran las categorías identificadas.

A partir de las respuestas analizadas en la dimensión **Tipos de problemas**, (ver tabla 1) resulta significativo destacar que el 80% de niños de NSCB identifican dificultades de aprendizaje y de conducta asociados, en tanto que en NSCM es el 61% el que se refiere a este tipo de trastornos.

Los problemas que remiten exclusivamente al aprendizaje escolar son recortados por el 7% de niños de NSCB, mientras que en NSCM lo hacen el 24%.

Finalmente, un 11% de niños de ambos grupos aluden exclusivamente a trastornos de conducta.

Tabla 1: Tipos de problemas de los niños en la escuela según nivel socio cultural

Tipos de problemas	NSCM	NSCB
Conducta y aprendizaje	61%	80%
Solo aprendizaje	24%	7%
Solo conducta	11%	11%
Otros	4%	2%

Para ejemplificar, veamos algunas verbalizaciones de los niños y de las niñas:

Guillermo, 9 a. (NSCM): "Se portan mal, terminan los deberes y molestan, tiran, escupen papelititos con la lapicera, ¡que asco!".

Milagros, 9 a. (NSCM): "Un chico que se porta mal, me carga, me pega, les pega a los chicos siempre... No hace las tareas, no hace nada, juega; no sabe hacer la tarea; le dicen que haga y no lo hace. Se escapa del salón. Juega a la pelea, le toca la cola a las mujeres".

Luisina, 9 a. (NSCM): "Le dicen que haga y no lo hace. La maestra le explica y no entiende. Juega y no quiere perder, siempre quiere ganar, pega si pierde, tira del pelo a las chicas, molesta, interrumpe corriendo por el salón, tirando avioncitos, carga. Hace gritar a la señorita. (...) Una compañera que no entiende los números romanos, la maestra le explicaba y no los entendía".

Sergio, 9 a. (NSCB): "Se pelea con todos los chicos, no hace las tareas, se la pasa dibujando. Pega, insulta, sale por la puerta a molestar a otros grados, molesta, quita el lápiz...; termina llorando".

Noeli, 9 a. (NSCB) "Se porta re mal, dice malas palabras le contesta a la señorita, te roba las figuritas, con todos es así... Tampoco hace los deberes, está molestando, agarra, te saca la regla, las colitas, los lápices, saca montón de cosas; se para, habla, anda caminando, se escapa; la maestra le dice que se quede quieto, que haga los deberes y no los hace, no los entiende; la maestra le explica pero igual no los hace; les pega trompadas a los chicos y a las chicas les agarra de los pelos".

Claudelina, 10 a. (NSCB): "No saben hacer dictado, cuentas; no saben leer y tienen faltas de ortografía, y eso para hacer las tareas; se pelean con los compañeros".

Al analizar estas situaciones problemáticas de manera más detallada, se destaca la siguiente relación: con respecto a situaciones de aprendizaje y el rendimiento de los niños en función de las tareas que debe cumplir, en el NSCM aparecen problemas de aprendizaje relativas a contenidos puntuales o en asignaturas específicas.

El comportamiento agresivo, que incluye tanto agresiones físicas como verbales con violencia de diferente intensidad y persistencia, es mencionado más frecuentemente por los niños de NSCB, en un 41% de los casos (ver tabla 2).

Tabla 2: Situaciones problemáticas en relación al nivel socio cultural

SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	NSCM	NSCB
Aprendizaje parcial	5%	1%
Aprendizaje global	8%	8%
Incumplimiento permanente con tareas	5%	10%
Cumplimiento regular con las tareas	14%	6%
Inquietud leve	19%	12%
Inquietud grave	10%	13%

Agresividad	28%	41%
Otros	11%	9%
Totales	100%	100%

En la dimensión *Explicación de los problemas*, los determinantes se atribuyen a características personales del niño o al contexto. Los primeros hacen referencia básicamente a tres aspectos: a-motivación, interés, responsabilidad, esfuerzo, en el 31% de los casos de NSCM y en el 23% de NSCB; b- maldad, rebeldía, placer al molestar en un 44% en el primer grupo y un 62% en el segundo; y c- problemas congénitos, falta de inteligencia o comprensión, en el 19% de NSCM y el 13% de NSCB (ver tabla 3).

Tabla 3: Determinantes internos según nivel socio cultural medio y bajo

Determinantes	NSCM	NSCB
Motivación/Esfuerzo	31%	23%
Maldad/Rebeldía	44%	62%
Congénito/Falta de inteligencia	19%	13%
Otros	6%	2%

María Sol, 10 a. (NSCM): *"Problema familiar, no tiene; los padres son buenos, es un problema de él, los padres vienen a los actos, el hermano hizo un cumpleaños"*.

Juan Pedro, 9 a. (NSCM): *"Porque habla demasiado y le falta estudiar"*.

Paola, 9 a. (NSCM): *"No le enseñaron bien, viene de otra escuela. (...) Que no le dieron la ayuda necesaria, por ahí necesitaba una maestra que esté cerca, al lado de ella, y nunca la tuvo"*.

Noelia, 9 a. (NSCB) *"Capaz que los padres no lo educaron bien, que tiene problemas en la casa"*.

Verónica, 10 a. (NSCB): *"No se, quizás si se juntara con otros...; no sé por qué es así"*.

Sandra, 10 a. (NSCB): *"Era media loquita, le chocó un colectivo y en el cerebro le pusieron plástico"*.

Lina, 9 a. (NSCB): *"Porque no le enseña la mamá y no estudia en la casa"*.

En cuanto a los determinantes externos, referidos al contexto, los niños de ambos grupos se remiten en su mayoría al papel de la familia y sus conflictos, mencionando tanto su función educativa como el tipo de interacciones vinculares.

Las respuestas a la dimensión *Consecuencias mediatas e inmediatas*, no presentan mayores diferencias en los dos grupos en lo que hace a la vida escolar inmediata (aprendizaje, sanción y relaciones interpersonales), aunque cuando se refieren a

consecuencias a largo plazo, los niños del nivel bajo hacen mención a situaciones de inserción laboral y cuestiones sociales adaptativas.

Federico, 9 a. (NSCM): "Hay chicos en la escuela que apenas los molestás, te pegan; para mí que esos chicos le van a pegar a él, si le pegan va a seguir igual, después va a robar".

Mariana, 9 a. (NSCM): "Repetiría de grado por lo menos; creo que no le haría bien, pero aprendería más".

Luisina, 9 a. (NSCM): "No va pasar de grado, le va a ir mal, lo van a suspender; más adelante, bien, porque va a aprender, va a cambiar; si lo suspenden va a pensar que todo lo que hizo en ese momento estaba mal y capaz que cambia".

Daiana, 10 a. (NSCB): "Le mandan un montón de notas, la llaman a la directora, también a la policía porque si se pelean, lo lleven a él... Dijeron que iban a llamar a una jueza para que le hicieran no sé qué, pero no hicieron nada. [Cómo le irá en el futuro] Seguro que va a robar, seguro que le irá mal, no va a saber nada, además".

Martín, 9 a. (NSCB): "La señorita le dice que si se sigue portando así, le va a poner tres notas y lo van a suspender".

Claudelina, 10 a. (NSCB): "No van a saber estudiar y van a estar mucho en la escuela. No van a saber cuando alguien les da que lean y que hagan algo".

Cuando interrogamos a los niños en la dimensión *Definición de problemas*, las respuestas presentaron un alto grado de dispersión, mencionándose hasta nueve posibilidades en NSCM, mientras que en el segundo grupo el rango máximo fue de cinco. Si tomamos en cuenta la sumatoria de las cuatro primeras elecciones, las situaciones sociales conflictivas con los compañeros son las que más se destacan en ambos grupos. Para la primera elección, en los niños de NSCB aparecen con mayor frecuencia el "portarse mal" (sin mayor precisión) en un 28%, y respuestas que refieren situaciones vividas como "embarazosas o vergonzosas" en un 20%; mientras que en NSCM, la elección primera más frecuente se relaciona a vivir situaciones "de desamparo", en un 23% (ver tabla 4).

Tabla 4: Qué es tener problemas en la escuela según nivel socio cultural

Problemas	NSC	1ª rta.	2ª rta.	3ª rta.	4ª rta.
		%	%	%	%
Situación de desamparo	NSCM	23	22	9	4
	NSCB	9	7	4	4
Situación embarazosa	NSCM	6.5	0	0	0
	NSCB	20	4	0	0

Situación de sanción	NSCM	6.5	6.5	6.5	4
	NSCB	13	9	4	2
Frente a la institución	NSCM	15	9	4	2
	NSCB	28	4	2	0
Frente al aprendizaje	NSCM	15	17	11	11
	NSCB	9	11	15	13
Frente a los compañeros	NSCM	15	30	28	6.5
	NSCB	9	23	20	11
Frente a la autoridad	NSCM	4	2	22	9
	NSCB	0	17	6.5	2

Juan Pedro, 9 a. (NSCM): "No estudiar nada, no prestar atención a la seño y esas cosas, jugar mucho".

Paola, 9 a. (NSCM): "No entender las cosas, llevar las tareas sin hacer todos los días porque nadie me ayuda, o nadie me apoya".

Pablo, 9 a. (NSCM): "Pelearse y esas cosa; insultar; escupir, todas esas cosas; sacar cosas".

Nara, 10 a. (NSCM): "Portarse mal; no tener respeto a la bandera, que es un símbolo que vale mucho; mala contestación; no cumplir con los deberes, tareas".

Maira, 9 a. (NSCB): "Que firmes el libro de disciplina tres veces, ¡sería re feo!"

Mónica, 9 a. (NSCB): "Feo sería; porque todos los otros pasaron a algún grado y yo me quedo siguiendo en el mismo, ¡te agarra vergüenza!"

Verónica, 10 a. (NSCB): "No portarse bien, no hacer las tareas, no obedecer a la maestra".

Zulema, 10 a. (NSCB): "Algo malo, porque si me porto mal, me ponen de plantón".

Sandra, 10 a. (NSCB): "No me gusta porque te retan; te mandan notas; además, no quiere mi mamá que me manden notas; una nota mala... dijo mi mamá que me iba a pegar".

Daiana, 10 a. (NSCB): "¡Es muy feo! por que si por ahí querés hacer algo, y no se puede hacer, te estás portando mal".

Natalia, 10 a. (NSCB): "Ser agresivo, no respetar a la maestra y a los compañeros, no hacer la tarea".

Conclusiones

Los resultados nos muestran diferencias según el nivel sociocultural de pertenencia. En primer lugar, los niños que provienen de familias de nivel sociocultural bajo y en referencia a los problemas psicológicos, destacan los trastornos del aprendizaje articulados con los de conducta como "situaciones problemáticas", con repercusiones

diarias y permanentes en la dinámica escolar en general y áulica en particular. No toman la misma magnitud y características para los niños de nivel medio, quienes además recortan dificultades de aprendizaje escolar relacionadas con dominios específicos.

Con respecto a los determinantes y cómo juegan estos en la situación escolar, se da una polarización externo-interno en el nivel sociocultural bajo, mientras que en el nivel medio los problemas se sitúan preferentemente en el niño y sus características personales y cómo se manifiestan en diferentes situaciones escolares. La familia con sus problemas y cómo repercuten en el niño escolarizado son mencionados por sujetos de los dos grupos. En cuanto a las consecuencias mediatas e inmediatas, ambos grupos reconocen repercusiones a nivel del aprendizaje escolar y la posibilidad de recibir sanciones escolares. Las diferencias estriban en que los niños de nivel medio destacan consecuencias vinculadas con sus relaciones en el grupo de pares, y los de nivel bajo con la futura inserción laboral. También se puede señalar que sólo algunos niños de nivel medio creen que estos problemas son transitorios, sin mayores repercusiones futuras. Finalmente, al solicitar a los niños su concepción sobre “qué es tener problemas en la escuela”, obtuvimos un amplio espectro de respuestas que remiten más a una conceptualización vinculada a un malestar personal, que a una consideración general. Los niños de ambos niveles mencionan más frecuentemente problemas referidos a las relaciones con sus compañeros; en segundo lugar le siguen las cuestiones que tienen que ver con el cumplimiento de normas y obligaciones, para los niños de nivel bajo, y situaciones de desamparo en nivel medio.

Notas

1. Criterios para establecer el nivel sociocultural de procedencia
 - Nivel Sociocultural bajo: Educación: escolaridad primaria completa o incompleta de ambos padres. Ocupación: Trabajo no calificado o semicalificado.
 - Nivel Sociocultural medio: Educación: escolaridad secundaria completa de ambos padres y escolaridad terciaria completa o incompleta de uno de los padres. Ocupación: profesionales, comerciantes y empleados calificados.
2. La entrevista incluye otra dimensión que explora las concepciones infantiles sobre las personas con discapacidad.

Bibliografía

1. Asociación Psiquiátrica Americana (1994). *D.S.M.-IV. Manual diagnóstico y estadístico de la enfermedad mental*. Barcelona: Masson.

2. Astington, J. W. (1993). *El descubrimiento de la mente*. Madrid: Morata.
3. Baez de la Fe, B. - Jiménez, J. (1994). *Contexto escolar y comportamiento social*. En M. J. Rodrigo, M. J. (Editora). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
4. Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
5. Castorina, J. A. - Lenzi, A. (comp.) (2001). *La formación de los conocimientos sociales en el niño*. Barcelona: Gedisa
6. Coll, C. (1997). Prólogo. En P. Lacasa. *Familias y escuelas*. Madrid: Visor.
7. Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
8. Delval, J. - Padilla, M. L. (2000). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M.J. Ortiz. *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Pirámide.
9. Enesco, I.; Delval, J.; Navarro, A. y otros (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: AUM-MEC.
10. Gettinger, M (2003). Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of School Psychology*, 41, pp. 299-304
11. Grifford-Smith, M.; Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships , and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, pp. 235-284.
12. Gómez J. C. - Núñez M. (1998). "La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento". *Infancia y aprendizaje*, 84, pp. 5-32.
13. Goñi, A. (1989). "La conceptualización de la vida social escolar". *Infancia y aprendizaje*, 47, 1, pp. 101-112.
14. Higgins, E.T. (2000). "Social cognition: Learning about what matters in the social world". *European Journal of Social Psychology* 30, pp. 3-39.
15. Karmiloff-Smith, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
16. Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa* Madrid: Visor.
17. Lewis, A. (1995). *Children's Understanding of disability*. London: Routledge.
18. Lewis, A. (2002). The development of children's ideas about difficulties in learning. *British Journal of Special Education*, 29, 2, pp. 59-65.
19. Montenegro, H.; Bralic, S. y otros (1983). *Salud Mental del escolar. Estandarización del Inventario de Problemas Conductuales y Destrezas sociales de T. Achenbach, en niños de 6 a 11 años*. Santiago de Chile: CIDE- UNICEFF.
20. Moscovici, S. (Comp.) (1984). *Psicología Social , II*. Barcelona: Paidós.
21. Navarro, A. - Enesco, I. (1998). "Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconómica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles". *Infancia y Aprendizaje*, 81, pp. 27-44.
22. Perron, R.; Auble J-P; Compas, Y. (1998). *L'enfant en difficultés. L'aide psychologique à l'école*. París: Dunod.
23. Turiel, E.; Enesco, E. y Linaza, J. (Compiladores) (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
24. Vila, I.(1997). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

25. Zerbino, M. (2000). Conceptualización infantil del sistema de castigos en la escuela. En J.A. Castorina y A. Lenzi. (comp.) *La formación de los conocimientos sociales en el niño*. Barcelona: Gedisa.

Recibido: abril 2004.

Revisión: junio 2004.

Aceptado: septiembre 2004.