INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INTERVENCION EDUCATIVA EN EL PROCESO DE ROLE-TAKING: DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE ACCION

PILAR AZNAR MINGUET (*)
PETRA M.ª PEREZ ALONSO-GETA (*)
FRANCESC J. SANCHEZ I PERIS (*)

1. INTRODUCCION

La adquisición del *role-taking* supone un proceso que, por sus implicaciones en la formación del propio autoconcepto, en el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas, en el incremento de las habilidades de comunicación y en el desarrollo del razonamiento moral, suscita el suficiente interés desde la óptica educativa como para, a partir de los datos y resultados de los estudios científicos realizados, derivar criterios de actuación en orden a incrementar la eficacia de una intervención educativa sobre esta capacidad de situarse en la perspectiva social de los otros.

El *role-taking* es un constructo prototípicamente social-cognitivo que viene definido por el conjunto de significados que encierra (Higgins, 1981; Selman, 1983):

- capacidad para relacionar dos o más elementos a la vez;
- capacidad para comprender el punto de vista de los otros y el propio, situándose en la perspectiva social;
- habilidad para comprender que los puntos de vista de un sujeto están en relación con los de otro;
- habilidad para diferenciar varios puntos de vista y saber evaluar los datos perceptual y cognitivamente;
- habilidad para inferir las características de los sujetos, que implica una compleja coordinación de actividades de «descentración»;
- habilidad para controlar y relativizar el propio punto de vista a la hora de juzgar el punto de vista de los demás.

Situarse en la perspectiva social de los otros implica un proceso que lleva al sujeto al afianzamiento de la comprensión básica en la relación yo-otro, que le per-

(*) Universidad de Valencia.

mite disponer de una estructura sobre la cual poder *inferir* capacidades, pensamientos, atributos, expectativas, sentimientos y reacciones potenciales del «otro» y *organizar* una mayor comprensión de las relaciones sociales y psicológicas.

A partir de esta definición se han podido diferenciar tres aspectos:

- *role-taking perceptivo* o capacidad para situarse en la perspectiva visual de los otros;
- *role-taking conceptual* o capacidad de situarse en la perspectiva cognitiva del otro para imputarle conocimientos, intenciones, actitudes, pensamientos, etcétera;
- *role-taking afectivo* o capacidad de situarse en la perspectiva emocional del otro para imputarle sentimientos, reacciones emocionales, etc.

Nos planteamos aquí la posibilidad de una intervención educativa en el incremento del *role-taking*, utilizando un juego educativo de propia creación y realizando la presente investigación, como medio para validar, o no, este instrumento de intervención educativa y conocer las virtualidades del mismo.

Presentamos nuestro estudio en tres partes claramente diferenciadas: aportaciones teóricas, diseño experimental y correlaciones.

1.1. *Las aportaciones teóricas*

Los estudios sobre la habilidad para situarse en la perspectiva social de los otros siguen una trayectoria que comienza con los trabajos de Mead (1972, edición en castellano), quien consideró la habilidad de adopción de roles como un factor clave en la formación del concepto de sí mismo. Su teoría del interaccionismo social explica la relación existente entre las habilidades cognitivo-sociales y la diferenciación del concepto de sí mismo que permite la internalización de los valores sociales. Mead sugirió que el concepto de sí mismo es el resultado de un proceso de *role-taking* a través del cual el sujeto internaliza los valores de otros y se evalúa a sí mismo desde el punto de vista de ese otro generalizado. Un facilitador importante en dicho proceso lo constituye el lenguaje, por cuanto ayuda al sujeto a conferir significado e interpretar la conducta social. Por medio de este facilitador el «yo» puede llegar a ser un objeto de experiencia cuando se observa a sí mismo desde la perspectiva de los otros. Cuando un sujeto puede ponerse en la situación de otro, puede diferenciarse a sí mismo como actor y como observador. Es decir, que la diferenciación de la propia imagen se hace posible a través del *role-taking*. Leahy y Huard (1976) demostraron experimentalmente que los niños con un nivel más avanzado de *role-taking* (Tarea de Chandler, 1973) establecen una mejor diferenciación entre el yo ideal y el yo real (Cuestionario de autoimagen).

Según Mead (1972) la diferenciación de la propia imagen y la comprensión social constituyen un proceso que atraviesa una serie de etapas:

1) Los niños practican una representación de «roles» sobre las acciones de las personas con las que están más en contacto y a las que más conocen (padres, profesores, médico, tendero...).

2) Implica una coordinación social más organizada y operaciones con situaciones naturales de mayor complejidad (anticipación mental de las intenciones del otro).

3) Implica abstracción, plasmada en normativas, y requiere que los sujetos adquieran conceptos acerca de normas o consensos sociales. Etapa de la perspectiva generalizada del otro.

Según Mead (1972), el paso de una etapa a otra representa también un avance en la formación del concepto de sí mismo.

Los estudios sobre *role-taking* sufrieron un gran empuje desde la epistemología genética de Piaget. La influencia piagetiana en este campo se debe primeramente a la aplicación transferida de su teoría evolutiva, referida a las categorías físicas del niño, al estudio de la concepción del mundo social; la estrategia surgida en dicha transferencia ha consistido en formular secuencias del desarrollo de las orientaciones del pensamiento del niño relativo a algún aspecto del dominio social. Las primeras exploraciones en este ámbito se centraron en delinear la posible naturaleza del desarrollo del *role-taking* y verificar la posible existencia de niveles cualitativos en el mismo, si los mismos principios del desarrollo propuestos desde la teoría piagetiana en el dominio físico se podían aplicar al dominio social-cognitivo.

Desde esta perspectiva Selman (1971) desarrolló una investigación y encontró como resultado una correlación significativa entre la edad cronológica y las puntuaciones obtenidas por los niños en una prueba de *role-taking;* lo cual le llevó a apoyar la hipótesis de que el concepto de *role-taking* era una habilidad cognitiva relacionada con la edad que implicaba la posible existencia de una secuencia ontogenética de etapas de *role-taking.*

Los trabajos de Piaget (1971), Selman (1971) y otros convergen en dar un cuadro de *role-taking* como una habilidad que realmente no llega a ser plenamente funcional hasta mediada la niñez, pero que muestra distintos comienzos desde los tres o los cuatro años; aunque este temprano *role-taking* es rudimentario y carente de funcionalidad.

Aun cuando, concretamente Piaget, no centre su estudio en este ámbito, sí se encuentran citas referenciales en sus obras que permiten establecer una tan estrecha relación entre los conceptos de egocentrismo-*perspectivismo* y «centración»-*descentración* que ha llevado a involucrar estas características en la delimitación del concepto de *role-taking.* El egocentrismo hace referencia, en parte, a la falta de habilidad de los niños para realizar las operaciones de *role-taking,* es decir, para situarse en la perspectiva social de los otros. Piaget defiende que en el estadio preoperacional del pensamiento, el primer instrumento intelectual del niño para organizar sistemas representacionales es perceptivo. Consecuentemente, cuando el niño focaliza su atención más en un aspecto de la realidad que en la relación existente entre diferentes aspectos de la misma, su orientación perceptual se caracteri-

za como «centrada» y egocéntrica. En terminología piagetiana, la habilidad del *role-taking* es la clave del desarrollo del descentramiento cognitivo-social. Enesco (1985) destaca la postura de Flavell (1974) como alternativa a la tesis piagetiana en cuanto a que la tendencia del desarrollo no es lineal desde el egocentrismo al perspectivismo, sino que indica una habilidad creciente para adoptar perspectivas sociales más precisas.

1.2. *El desarrollo de instrumentos de medida*

En la década de los años sesenta se comenzaron a elaborar y validar instrumentos de medida que permitieron la administración de pruebas de *role-taking*. Los instrumentos de medida se elaboraron diferencialmente para medir los diferentes aspectos en los que un sujeto puede situarse en la perspectiva social:

- perceptivo
- cognitivo
- afectivo.

Para medir la adopción de la *perspectiva perceptiva* (fundamentalmente visual) Selman (1971) elaboró el Juego de las tres habitaciones, Flavell (1968) ideó la Tarea de los dos cilindros de madera y Piaget e Inhelder (1978) la Prueba de las tres montañas.

Para medir la adopción de la *perspectiva cognitiva* Flavell (1968) validó la Secuencia de los dibujos del manzano y el Juego de las monedas *(Nickle dime-game)* y se dispone también de la Entrevista de adopción de roles de Selman (1971) y Byrne (1973), del Feffer *role-taking test* (Feffer y Schnall, 1967) y el *Children's role-taking test-CRTT* (Volpe, 1979).

Para medir la adopción de la *perspectiva afectiva* Chandler (1973) validó el Test de las seis historias.

Estos instrumentos de medida posibilitaron:

- el estudio de las relaciones entre el *role-taking* y otros aspectos del funcionamiento social-cognitivo.
- el establecimiento de niveles de *role-taking,*
- la planificación de actividades de entrenamiento para incrementarlo.

1.3. *Relación entre role-taking y otros aspectos del funcionamiento cognitivo social*

La actividad cognitiva que caracteriza las operaciones de *role-taking* está en la base de conductas prosociales, tales como las de cooperación, ayuda y altruismo, en determinadas fases del razonamiento moral y en la comprensión social en las interacciones sociales recíprocas.

Una de las variables que mejor explica la comprensión social es la habilidad para inferir características psicológicas apropiadas de los otros e integrar el punto de vista de los otros con el propio.

Los sujetos realizan constantemente procesos inferenciales a partir de los datos que perciben para explicar la realidad social que les rodea y la conducta de los demás, con el objetivo de realizar las predicciones necesarias y pertinentes en orden a posibilitar reacciones conductuales apropiadas. La explicación de los procesos inferenciales para la interpretación de las causas de las acciones propias y ajenas –cuestión planteada fundamentalmente por Flavell y Ross (1981)– tiene sus orígenes en las teorías de la atribución (Heider, 1958; Kelley, 1960). Desde estas teorías la atribución causal se plantea como una actividad básica en la percepción y en la comprensión de la conducta humana que implica una habilidad para combinar diferentes datos; es decir, que el sujeto, en su proceso de adaptación a las interacciones sociales recíprocas, tiene que ser capaz de relacionar e integrar la multiplicidad de conductas y situaciones observadas para poder otorgarles un determinado grado de significación.

Hudson, Forman y Brion-Meisels (1982) desarrollaron una investigación tendente a demostrar que el *role-taking* es un aspecto clave en la adaptación a las interacciones sociales recíprocas. Su trabajo se centró en desarrollar un procedimiento para distinguir niveles (altos y bajos) de *role-taking*, usando una batería de tres pruebas con el fin de evaluar la habilidad para inferir las intenciones, los pensamientos y sentimientos de los otros, en la cual los sujetos tenían que responder a preguntas sobre una serie de interacciones presentadas en un *video-tape*. La tarea de *intenciones* (King, 1971) consistió en cuatro secuencias que mostraban a dos sujetos que jugaban a pillar; en cada secuencia era el mismo niño el que resultaba pillado, a pesar de que el intento para pillar al otro era sistemáticamente variado.

La tarea de *sentimientos* (Rothenberg, 1970) consistió en tres secuencias que mostraban a parejas (hombre-mujer) que representaban interacciones que suscitaban cambios en su estado afectivo: de aburrido a feliz, de feliz a preocupado y de feliz a enfadado. El objetivo que se perseguía a través de las respuestas obtenidas en esta tarea fue el de poder identificar y explicar claramente la comprensión de los sentimientos del «otro». Para las tareas de *pensamiento* se utilizó el paradigma de la información privilegiada (Chandler, 1973).

Esta investigación que demostró que los sujetos con mayor habilidad de *role-taking* eran los que tenían más capacidad de identificar y resolver problemas sociales y realizar inferencias más precisas sirvió también para demostrar la utilidad de un procedimiento experimental, casi natural, que permitía a los niños una considerable libertad para interpretar el ambiente social y establecer una relación de comunicación como resultado de la integración del razonamiento social y la conducta social.

Bridgeman (1981), basándose en una de las hipótesis piagetianas acerca de que la cooperación entre iguales promueve la adopción de la perspectiva social, por cuanto permite una disminución de la conducta egocéntrica, desarrolló una investigación en la que aplicó la prueba de las Historias de Chandler (batería de seis historias), que consta de unas tarjetas con dibujos en forma de caricatura sobre las cuales el sujeto tiene que contar la historia, primero tal como la ve y luego tal como la puede ver uno de los personajes. Todas las historias incluyen un formato común. En cada una de ellas el personaje central tiene un problema que le mueve

a dar una respuesta afectiva fuerte. Se utilizaron tres historias como pretest y las otras tres como postest con dos grupos de clase: en uno se utilizaba como método didáctico técnicas de grupo y en otro se seguía una metodología didáctica más tradicional. Los resultados del postest indicaron que los estudiantes de la clase cooperativa estaban más capacitados para situarse en la perspectiva del espectador en la Prueba de Chandler, mientras que los estudiantes del grupo de control daban significativamente mayor número de declaraciones egocéntricas al ponerse en el lugar de dicho espectador.

Existe una importante línea de trabajo teórico y empírico en la adopción de la perspectiva social y el razonamiento moral, que arranca con Mead (1972) y Piaget (1971) y sigue con Kohlberg (1969) y Selman (1976), según la cual los niños, en sentido general, estructuran y comprenden su entorno social a través de la adopción de perspectivas y el razonamiento moral depende, en parte, de la asunción de dicha perspectiva social.

Selman (1976) comparó la habilidad de adopción de roles y el nivel de desarrollo del juicio moral a través de las puntuaciones obtenidas por una muestra significativa de sujetos en tres tipos de pruebas: una tarea de *role-taking,* la entrevista de juicio moral de Kohlberg y un test de inteligencia. Los resultados mostraron una correlación significativa entre el *role-taking* y el juicio moral en cada nivel de edad; lo cual le llevó a afirmar que una mayor habilidad para adoptar la perspectiva social conlleva un nivel más alto de juicio moral.

Kohlberg (1969) relacionó la habilidad de adoptar roles con el desarrollo moral, por cuanto un factor esencial para la emergencia del juicio moral convencional –consideración de «cómo otros me valorarán»– es la construcción de la propia imagen. Y aunque afirma que el *role-taking* es una condición necesaria, pero no suficiente, para dicho desarrollo, reconoce su influencia en la transición –proceso– del estadio premoral al estadio del juicio moral convencional. Desde esta óptica dedicó parte de sus esfuerzos a definir los niveles de adopción de perspectiva que subyacen en sus estadios morales, describiendo la perspectiva social que acompaña cada uno de los niveles.

1.4. *Niveles del* role-taking

Las investigaciones sobre el *role-taking* han conducido a la elaboración de sistemas secuenciales de etapas en la habilidad de situarse en la perspectiva social a partir de la aplicación de instrumentos de medida de dicha habilidad a sujetos de diferentes edades cronológicas.

Uno de los primeros intentos fue el de Flavell (1968), quien utilizó el Test de las monedas. En esta prueba los sujetos fueron instruidos en orden a que tratasen de engañar a otro en una situación lúdica en la que había un ganador. Se le mostraron a un sujeto dos tazas invertidas, debajo de las cuales había diferentes monedas, y tenía que adivinar dónde estaba cada cual. Esta tarea requiere utilizar estrategias para adivinar –ponerse en el lugar del otro– debajo de qué taza está la moneda correcta. En función de las respuestas dadas por los sujetos en esta tarea, Flavell estableció tres niveles de *role-taking:*

– Primer nivel: El sujeto conoce los motivos de la elección del otro, pero no comprende que el otro pueda conocer los motivos o estrategias propios (alrededor de los nueve años).

– Segundo nivel: El sujeto toma decisiones en base a la atribución que realiza sobre los pensamientos y acciones del otro y es capaz de ver que el otro puede atribuir, de forma similar, pensamientos y acciones sobre sí mismo (este nivel predomina en los niños de alrededor de doce años).

– Tercer nivel: Se produce un perspectivismo mutuo en el que cada sujeto puede considerar simultáneamente la propia perspectiva y la del otro (edades más avanzadas).

Con todo, el modelo de secuencias de etapas de *role-taking* más completo es el propuesto por Selman (1971-1983), quien señala cinco niveles evolutivos:

– Nivel cero: Corresponde a las edades de tres a seis años. La adopción de perspectiva es indiferenciada y egocéntrica. Perceptualmente el niño no se sitúa en el nivel del otro; es decir, piensa que el otro ve lo mismo que él, no reconoce que el otro puede interpretar la misma situación de forma diferente. El razonamiento del sujeto en este nivel (egocentrismo preoperacional) indica que si bien el sujeto tiene un conocimiento perceptual de diferentes puntos de vista (conciencia de la perspectiva espacial limitada del otro), descarta esta conciencia en presencia de la abrumadora complejidad perceptual de una situación real.

– Nivel uno: Corresponde aproximadamente a las edades de cinco a nueve años. La adopción de perspectiva es subjetiva y diferenciada. Este nivel de razonamiento todavía es inmaduro, ya que el sujeto puede hacer absolutamente cualquier atribución al otro, pero no va más lejos de comprender que el punto de vista del otro es diferente del propio; es decir, el sujeto tiene conciencia de que los otros pueden ver las cosas de diferente manera, pero no puede relacionar simultáneamente ambas perspectivas.

– Nivel dos: Comprende aproximadamente las edades de siete a doce años. La adopción de perspectiva es autorreflexiva y recíproca (solamente respecto a una segunda persona). El sujeto es capaz de ponerse en el lugar de una segunda persona y comprender que sus pensamientos y sentimientos pueden ser potencialmente múltiples. Es el nivel del «yo sé que el otro sabe que yo sé que el otro sabe...».

– Nivel tres: Corresponde aproximadamente a una edad entre los diez y los quince años. La adopción de perspectiva es recíproca y mutua respecto a terceras personas. El sujeto incluye y coordina simultáneamente las perspectivas propias y las de otros.

– Nivel cuatro: Abarca aproximadamente desde los doce años en adelante. La adopción de perspectiva es completa y simbólica. Los sujetos tienen conciencia de la relatividad de las perspectivas sociales y capacidad para adoptar otras que las superen.

Las edades límite de cada estadio se superponen en función del desarrollo madurativo de los sujetos.

El sistema de secuencias que acabamos de describir fue validado por el propio Selman (1983), desde una perspectiva piagetiana, a lo largo de tres investigaciones que demostraron la secuencialidad de los niveles del *role-taking;* los cuales van diferenciándose en función de la edad cronológica de los sujetos y en correlación con los niveles de razonamiento, que explican la *superposición* de edades en los límites del paso de un nivel a otro del *role-taking.*

1.5. *Acciones para promover el* role-taking: *Líneas de intervención*

En la última década se hace mayor hincapié en la planificación de actividades que promuevan el *role-taking;* lo cual supone una clara intervención acorde con la crítica a la insistencia que la perspectiva piagetiana realiza sobre el concepto de estadios (tiempo), al restar importancia a la influencia que sobre el niño ejercen la situación social y el medio ambiente (lo que ocurre en el tiempo). El desarrollo del niño se ve influido hasta el punto de alterar los estadios evolutivos citados por las condiciones circundantes. Y aquí reside la fundamentación de las hipótesis de partida de las diferentes líneas de intervención sobre el proceso de situarse en la perspectiva social de los otros.

Aunque Piaget llegó a admitir la crítica de Vygotski (1981) acerca de los contextos sociales como variable comparativo-diferenciadora en el comportamiento de los niños, lo cierto es que en un mismo contexto sociocultural se producen situaciones de experiencia diferenciadoras que actúan de distinta manera sobre los sujetos; y esa experiencia diferenciada actúa como preparación (diferenciada también para posteriores aprendizajes). En un mismo contexto social los sujetos procesan los mismos estímulos de diferente manera en función de sus experiencias pasadas; lo cual incide en el hecho de que los procesos evolutivos, aunque siguen un cierto orden secuencial, no pueden ser unívocos para todos los niños de una misma edad, pudiendo adelantarse, ampliarse o retrasarse en función de las influencias e interacciones que establezcan con el medio.

Por tanto, un contexto que propicie experiencias de «descentración» propiciará un desarrollo más rápido, o a «saltos», en el proceso del *role-taking;* y éste es el objetivo de diversos diseños de intervención educativa en este ámbito.

Silvern y otros (1979) procedieron a realizar un entrenamiento estructurado para implementar el *role-taking,* introduciendo los principios que configuran cada nivel en su orden de desarrollo. El objetivo fue elaborar un modelo de procedimiento para la progresión de estadios evolutivos a través de la intervención.

Partieron de la base de que en la habilidad de *role-taking* están implicados «interrelacionadamente» el desarrollo de la comprensión de afectos y motivos y el desarrollo de las operaciones lógicas; variables, ambas, que habían sido descritas por separado. Así, en ausencia de un modelo unificado, se procedió a la elaboración de materiales combinando, por un lado, la descripción de los niveles de adop-

ción de la perspectiva lógica y, por otro, la descripción de los niveles en la comprensión de afectos y motivos, derivados de estudios empíricos.

Los niveles de adopción de perspectiva lógica fueron:

a) incapacidad para reconocer que el punto de vista del otro puede diferir del propio,

b) reconocimiento de que los puntos de vista propios pueden diferir entre sí,

c) reconocimiento de que otros pueden reconocer y ser influidos por el punto de vista propio o el de otros,

d) reconocimiento de que uno puede considerar su propio punto de vista y el de los otros no sólo sucesiva, sino también simultáneamente.

Los niveles de desarrollo de la comprensión de afectos y motivos fueron tres, en base a la habilidad para describir interacciones en los siguientes términos:

a) acción abierta y diálogo,

b) emociones y motivos simples basados en hechos materiales,

c) emociones y motivos complejos basados en la percepción de los otros (en una situación interpersonal).

Junto al examen de la habilidad de *role-taking*, se elaboró y aplicó una prueba para ver la implicación de tal habilidad en el grado de autoestima.

Para examinar el *role-taking cognitivo* se utilizó el juego de las monedas de Flavell y para examinar el *role-taking afectivo* se utilizaron cuatro historias grabadas en vídeo que representaban diferentes interacciones sociales. A los sujetos se les pidió que contaran lo que sucedía en la historia y lo que el protagonista pensaba y sentía.

La intervención consistió en presentar a los sujetos secuencias de problemas interpersonales. Cada problema requería una solución a un nivel de *role-taking* más alto que el requerido por el problema precedente. Se motivó a los individuos a buscar soluciones. El efecto de este entrenamiento semiestructurado fue comparado en los dos grupos, experimental y de control. Los resultados de la intervención (diferenciación de datos en pre y postest) indicaron que el *role-taking* cognitivo, el *role-taking* afectivo y la propia estima mejoraban significativamente más en el grupo experimental.

Volpe (1979) desarrolló un procedimiento de intervención con el objetivo de adelantar el proceso de transición del egocentrismo al perspectivismo, tratando de crear las condiciones necesarias para implementar la eficacia en el tránsito de dichos niveles mediante la aplicación de las técnicas de simulación de conflictos, *role-playing* y ejercicios de inferencia social.

La intervención consistió en presentar al niño simultáneamente diferentes enfoques de problemas reales que tenían ciertos elementos de incompatibilidad. Este tipo de actividad, que exige yuxtaposición de perspectivas, requería que los niños resolvieran discrepancias, reconciliaran conflictos y aprendieran a producir respuestas como posibles soluciones de compromiso. El instrumento de medida

utilizado fue *Children's role-taking task-CRTT.* Los resultados apuntaron que el grupo experimental de sujetos, que se había sometido a actividades de entrenamiento, mostraba niveles significativamente más altos que el grupo de control.

Este aspecto de intervención sobre el proceso de *role-taking* presenta en nuestro contexto la dificultad de elaborar y validar y/o adaptar instrumentos que puedan medir la capacidad de los sujetos para situarse en la perspectiva social de los otros, cuya disponibilidad es prácticamente inexistente.

Desde el Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia, la disposición de un instrumento de medida validado estadísticamente nos ha permitido aplicar un programa de intervención sobre el *role-taking* utilizando la técnica de juegos. Se trata de un procedimiento de intervención basado en la utilización de productos ya existentes en el mercado y/o de elaboración propia, consistentes en actividades o tareas que revisten un aspecto altamente lúdico. Entre los juegos que ofrecen posibilidades para potenciar el *role-taking* cabe reseñar:

- *Fourthought,* publicado por Milton Buedly (Springfield, Massachusetts).
- *Evade,* publicado por la *3m Company* de Saint Paul (Minnesota).
- *Situación límite,* publicado por Educa (Barcelona).

2. DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE ACCION SOBRE EL PROCESO DE *ROLE-TAKING*

2.1. *Los sujetos de la investigación*

La presente investigación se aplica a adolescentes valencianos entre los once y los catorce años. Acotamos como muestra a 151 sujetos adolescentes que cursan el último ciclo de enseñanza primaria en el sistema educativo español.

2.2. *El instrumento de medida*

Hemos seleccionado como instrumento de medida el Test de Chandler (adaptado para España por Garrido y Sanchís, con dibujos adaptados por Sánchez).

El test plantea varias historias, cada una de las cuales se encuentra dividida en dos parte del siguiente modo: en la primera parte al protagonista de la historia le sucede algo que le suscita un cierto tipo de reacción emocional y en la segunda parte aparece un nuevo sujeto que observa la reacción del protagonista, pero que no ha presenciado ni conoce la causa de esa reacción.

La aplicación de la prueba consiste en que el sujeto relate la historia que se le presenta en los dibujos, asegurándose el entrevistador de que la historia ha sido entendida de modo correcto por el sujeto. A continuación dicho sujeto debe relatar únicamente la segunda parte de la historia, tratando de que responda a la pre-

gunta: ¿qué piensa el observador sobre lo que le ha pasado al protagonista para que reaccione del modo en que lo ha hecho? Los diferentes tipos de respuestas se valoran en función de que hagan mayor o menor referencia al hecho real, que teóricamente el observador (que aparece en la segunda parte de la historia) no tiene por qué conocer.

La respuesta valorada como signo evidente de mayor egocentrismo es aquella en la que se hace referencia expresa a detalles que el observador no conoce. Por el contrario, una respuesta que no haga ningún tipo de referencia a lo que el espectador no puede conocer es valorada como menos significativa de egocentrismo.

La prueba consta de seis historias diferentes, de las cuales hemos utilizado, por el clásico procedimiento de división por la mitad, tres para el pretest y otras tres para el postest.

2.3. *El instituto de intervención: El juego «Ponte en mi lugar»*

Se trata de un juego de propia creación que actualmente está en fase de comercialización.

En el juego infantil el elemento clave es la imaginación. En el adolescente este elemento ha desaparecido. La fábula, a otro nivel, se centra exclusivamente en su persona: escribe diarios, cree que los demás se preocupan por su conducta y su apariencia como él mismo, cree en su propia singularidad y su pervivencia en el tiempo, etc. Los juegos, en consecuencia, deben contemplar esta perspectiva de «fábula personal».

Nuestro instrumento de intervención se apoya en las nuevas características del adolescente: razonar sobre situaciones hipotéticas, pensar sobre el pensamiento de los otros (metapensamiento), desarrollo social, etc. Es un juego que pretende servir al desarrollo de la autonomía, basando el autoconcepto del adolescente en la competencia de las acciones en grupo.

Se trata de un juego que estimula el que realmente los sujetos se «ocupen y preocupen» los unos por los otros (sentirse protagonista). Es un juego educativo que pretende servir al adolescente en su proceso de formación. Pretende conseguir que mediante el entrenamiento y la práctica de ponerse en el lugar de los demás en cada una de las situaciones que plantea el juego, el sujeto avance en el proceso de *role-taking*.

La dinámica del juego permite conocer lo que los demás piensan de uno mismo, contribuyendo así a conseguir y afrontar los problemas que dificultan las relaciones interpersonales.

El juego prima a quien mejor sabe ponerse en el lugar de los demás y se esfuerza, por tanto, en responder correctamente lo que los demás harían en las situaciones que se plantean.

Consta de un tablero, de un *stock* de tarjetas-pregunta y de unas fichas que los jugadores van adquiriendo a medida que consiguen ponerse en el lugar de otro al responder a las preguntas que se formulan.

2.4. *Método*

2.4.1. Diseño experimental

Buscando siempre el requisito de contrastabilidad (Bunge, 1988; Poper, 1962), partimos de una hipótesis general:

1) El proceso de *role-taking* puede implementarse con un programa de intervención educativa.

2) El juego «Ponte en mi lugar» sirve como programa de intervención educativa para el desarrollo del *role-taking.*

Con el fin de controlar experimentalmente en qué medida el juego sirve a la intervención educativa para elevar el desarrollo del *role-taking,* se diseña, dentro del clásico esquema dos por dos (dos muestras divididas en grupos experimental y control), el siguiente experimento de acuerdo con los siguientes parámetros:

Unidades experimentales: La muestra anteriormente descrita se separa en dos grupos: experimental y control. Uno de nuestros objetivos es ver la posibilidad de inferir, a partir de los resultados obtenidos en las muestras de unidades experimentales, datos que sean extrapolables a la población general. En este sentido, tomamos las medidas experimentales y de control de forma que los grupos sean homogéneos en edad, curso, etc.

Se eligen dos centros, uno público y otro privado, de nivel socioeconómico bajo y medio respectivamente.

Una vez establecidos los subgrupos homogéneos, asignamos al azar a los sujetos que quedan en cada subgrupo, control y experimental en cada centro, dentro de un diseño aleatorio en bloques completos.

Variable independiente: Como variable independiente de la investigación tomamos el instrumento de intervención (juego), que podemos tener bajo control. Se trata de la variable cuyo efecto deseamos medir. Se aplica al grupo experimental a lo largo de diez sesiones, en un período de cuatro meses.

Variable dependiente: Como variable dependiente tomamos el rendimiento de los sujetos del grupo experimental durante el período de intervención. Nos pondrá de manifiesto cualquier diferencia que pueda existir (pretest-postest). Suponemos también que la prueba de rendimiento es confiable.

Variables exógeneas: Variables que intentamos controlar para evitar su efecto sobre el tratamiento de intervención. En este sentido, las pruebas y el tratamiento se pasan a la misma hora en el mismo tiempo y por el mismo investigador.

Tratamiento de intervención: Una vez pasado el pretest a los grupos experimental y de control de ambos centros, se procede al tratamiento de intervención, en el que los niños del grupo experimental realizan la actividad lúdica con el instrumento «Ponte en mi lugar».

2.4.2. Procesamiento de datos

Los datos obtenidos se someten a análisis mediante el uso del paquete estadístico STATITCF (versión 3) para poder valorar la diferencia entre las puntuaciones del pretest y las del postest en los grupos experimentales y de control.

A) *Análisis de base*

Comprobamos, en primer lugar, si la elección al azar del grupo experimental es confiable; para lo cual procesamos los datos en orden a establecer la diferencia de medias no correlacionadas entre los grupos experimental y control en el pretest aplicado a toda la muestra.

PRETEST

		Grupo experimental	Grupo control
M	=	6,09	6,16
σ	=	4,03	3,53

N	=	150 g. d. l.
diferencia	=	0,06
σ de la diferencia	=	0,66
t	=	–0,09
Test unilat. Probabilidad	=	46,16 %
Test bilat. Probabilidad	=	92,32 %

No hay diferencia significativa en la muestra elegida en el pretest, puesto que para 150 g. d. l., al 0,05, el valor de t es de 1,98, comparado con el de nuestra muestra: $t = -0{,}09$. Con lo cual podemos afirmar que no existen diferencias significativas entre los grupos experimental y control; siendo por este motivo confiable la elección al azar del grupo experimental.

B) *Comparación entre las medias de los centros en pretest*

Suponemos que los datos se distribuyen normalmente y que tienen varianzas iguales. Se utiliza la distribución t para su análisis estadístico.

Como se trata de muestras independientes con distinto tamaño, la t se halla en base a la varianza muestral combinada. Considerando que utilizamos el contraste de dos colas, no se tiene en cuenta el signo.

PRETEST

	Centro A	Centro B
Media =	5,2907	7,2615
Desviación típica =	3,5937	3,5588
N =	86	65
Observaciones =	1 a 86	87 a 151

Diferencia = −1,9708
Desviación típica de la Diferencia = 0,5874

t = −3,3553 (g. d. l. = 149) Variable: Pretest

Test unilateral. Probabilidad = 0,06 %
Test bilateral. Probabilidad = 0,12 %

Para 149 grados de libertad, el valor de t en la tabla F es de 2,353, al 99 por 100, comparado con el de nuestra $t = -3{,}3553$. Hemos de concluir que la diferencia es significativa a favor del Centro A, que presenta una media mayor; es decir, mayor nivel de egocentrismo.

C) *Comparación entres las medias de los centros en el postest*

Con el fin de comprobar si después del tratamiento se mantiene, o no, y en qué medida la diferencia observada en el pretest, efectuamos el mismo análisis ahora para el postest y el grupo experimental.

POSTEST

Grupo experimental

	Centro A	Centro B
Media =	2,5000	4,8947
Desviación típica =	2,1850	3,3149
N =	32	19
Observaciones =	55 a 86	133 a 151

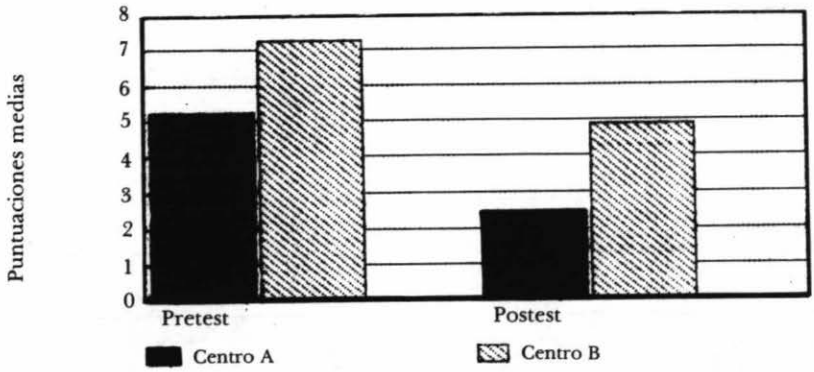
Diferencia = −2,3947
Desviación típica de la Diferencia = 0,8530

t = −2,8076 (g. d. l. = 49) Variable· Postest

Test unilateral. Probabilidad = 0,35 %
Test bilateral. Probabilidad = 0,70 %

Para 49 grados de libertad, la t en la tabla F, al 99 por 100, es de 2,412, comparada con nuestra $t = -2{,}8076$. Vemos que la diferencia es significativa; aunque se han acortado distancias y está más cerca de la normalidad de t, los grupos tienden a homogeneizarse comparando las medias entre centros, como se puede observar en el gráfico. El nivel de egocentrismo baja, pero baja en mayor medida en el Centro B, que ya poseía un menor nivel de egocentrismo. Hemos de concluir que en el Centro B existen ciertas variables (nivel socioeconómico, educativas, etc.) que desarrollan esquemas de acción menos egocéntricos en sus alumnos.

FIGURA 1



D) Seguidamente comprobamos los efectos globales de la intervención hallando la diferencia de medias pre- y postest en ambos grupos (experimental y control).

	PRETEST	POSTEST
M	6,13	4,92
σ	3,69	3,33

N	=	151 g. d. l.
N-1	=	150 g. d. l.
Diferencia	=	1,21
σ de la Diferencia	=	2,87
t	=	5,17
Test unilat. Probabilidad	=	0,00 %
Test bilat. Probabilidad	=	0,00 %

La diferencia de medias es altamente significativa al nivel del 0,01. La intervención ha tenido resultados positivos, puesto que para 150 g. d. l., al 0,005, la t es 1,98 y al 0,01, la t es 2,61.

En nuestra muestra la *t* es 5,17; por lo que podemos hablar de un nivel de significación en la diferencia de medias del 99 por 100.

Análisis de varianza: Determinamos la significación entre medias en el pretest y el postest en cada uno de los grupos –experimental y control– para comprobar la varianza total producida.

	Con intervención (grupo experimental)		Sin intervención (grupo control)	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
MEDIA	6,09	3,39	6,16	5,71
DIFERENCIA	2,70		0,45	
σ	4,03	2,87	3,53	3,29
DIFERENCIA	2,87		2,57	
N	51		100	
t	6,71		1,74	

Hay una varianza significativa entre los resultados del pre- y del postest en el grupo experimental, porque para 50 g. d. l., al 99 por 100, la *t* es 2,68, y la *t* de dicho grupo es 6,71. Respecto al grupo control, para 99 g. d. l., al 99 por 100, la *t* es 2,63 y al 95 por 100, la *t* es 1,98. Teniendo en cuenta que la relación *t* del grupo de control es 1,74, podemos afirmar que no hay varianza significativa en el pre y postest en dicho grupo. Y por tanto, la varianza dada en el grupo experimental hay que interpretarla como efecto del programa de intervención; programa en el que no participó el grupo de control.

3. CONCLUSIONES

En función de los datos reseñados podemos concluir lo siguiente:

a) La confiabilidad de la elección al azar del grupo experimental.

b) Las diferencias iniciales significativas entre los sujetos de los centros sometidos a estudio (Centro A, de nivel socio-económico bajo, y Centro B, de nivel medio-alto), presentando el primero un mayor grado de egocentrismo; aunque habría que investigar las variables que inciden en esta diferencia, lo cual no ha sido objeto del presente trabajo.

c) Los grupos experimentales de ambos centros, que inicialmente presentaban diferencias, después de la intervención tienden a homogeneizarse; aunque conti-

núe habiendo diferencias significativas, desde el punto de vista estadístico, entre ellos.

d) Las diferencias estadísticas significativas entre la situación inicial y la final del grupo experimental, después de contrastar la hipótesis general, nos llevan a concluir que el juego «Ponte en mi lugar» es un instrumento válido de intervención educativa para el desarrollo del *role-taking*.

e) El *role-taking* es un proceso que se puede implementar a través de una intervención educativa.

BIBLIOGRAFIA

Bridgeman, D. L. «Enhanced role-taking through cooperative interdependence: A field study», *Child development, 52* (4), 1981, pp. 1231-1238.

Chandler, M. «Egocentrism and anti-social behavior: The assessment and training of social perspective taking skills», *Development Psychology, 9,* 1973, pp. 325-332.

Enesco, I. «Una revisión del concepto de egocentrismo espacial en tareas de adopción de perspectivas», *Infancia y aprendizaje, 30,* 1985, pp. 21-99.

Feffer, M. y Schnall, M. «Role-taking task scoring criteria». Documento no publicado. New York, Universidad de Yeshiva, 1967.

Flavell, J. H. «The development of inferences about others», en T. Mishel (Ed.), *Understanding other persons,* Oxford, Blackwells, 1974.

Flavell, J. H. y Ross, G. *Social cognitive development.* Cambridge, University Press, 1981.

Flavell, J. H. y otros *The development of role-taking and comunication skills in children.* New York, John Wiley, 1968.

Heider, F. *The psychology of interpersonal relations.* Nueva York, John Wiley, 1958.

Higgins, E. T. «Role-taking and social judgment: Alternative developmental perspectives and process», en J. H. Flavell y L. Ross, *Social cognitive development,* Cambridge, University Press, 1981.

Hudson, L. M.; Forman, E. y Brion-Meisels, S. «Role-taking as a predictor of prosocial behavior in cross-age tutors», *Child development, 53* (5), 1982, pp. 1320-1329.

Kelley, H. H. «Attribution theory in social psychology», en D. Levine (Ed.), *Nebraske Symposium on Motivation,* Lincoln, University Nebraske Press, 1967.

King, H. «The development of some intention concepts in young children», *Child development, 42,* 1971, pp. 1145-1152.

Kohlberg, L. «Stage and sequence: The cognitive development approach to socialization», en D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research,* Chicago, R. y Mc Nally, 1969.

Leahy, R. L. y Huard, C. «Role-taking and self-image disparity in children», *Development Psychology, 12* (6), 1976, pp. 504-508.

Mead, G. H. *Espíritu, persona y sociedad.* Paidós, 1972.

Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M. *Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño.* Madrid, Alianza, 1985.

Piaget, J. *El criterio moral en el niño.* Fontanella, 1971.

Piaget, J. e Inhelder, B. «Las operaciones intelectuales y su desarrollo», en J. Delval, *Lecturas de psicología del niño,* Madrid, Alianza, 1978.

Rothenberg, B. «Children's social sensitivity and the relations trip to interpersonal competence», *Development psychology, 2,* 1970, pp. 335-350.

Selman, R. L. «Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood», *Child development, 42* (6), 1971, pp. 1721-1734.

– «The relations of role-taking to the development of moral judgment in children», *Child development, 42* (1), 1971, pp. 72-91.
– *The growth of interpersonal understanding.* London, Academic Press INC, 1983.
Selman, R. L. y Byrne, D. F. «A structural development analysis of levels of role-taking in middle childhood», *Child development, 45* (2), 1974, pp. 803-806.
Silvern, L. E.; Waterman, J. M.; Sobesky, W. y Ryan, V. L. «Effects of a development model of perspective taking training», *Child development, 50* (1), 1979, pp. 243-246.
Vygotski, L. S. *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires, La Pléyade, 1981.
Volpe, R. «Developing role-taking activity», *Child study journal, 9* (1), 1979, pp. 61-68.