



- ◆ Trabajo realizado por el equipo de la Biblioteca Digital de la Fundación Universitaria San Pablo-CEU
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 del T.R.L.P.I. (Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 12 abril 1996)

CAPÍTULO 16

RELACIONES ENTRE IGUALES

Teorías de las relaciones entre compañeros

Teoría cognoscitivo-evolutiva

Aproximación basada en la influencia del entorno en el aprendizaje

Teoría etológica

Relaciones típicas entre compañeros

Primera infancia

Período preescolar

Desarrollo en el contexto cultural. Diferencias transculturales en los primeros juegos

Infancia posterior y adolescencia

Clásicos de la investigación (cuadro 16.1) Dos mundos infantiles: una comparación soviético-norteamericana

Adaptación a los compañeros

Aplicaciones. Controlar la violencia en las bandas

Elementos que contribuyen a las relaciones entre compañeros

Factores situacionales

Factores cognoscitivos

Amistad

Concepciones sobre la amistad

Determinantes de la amistad

La conducta con los amigos

Efectos de la amistad

Popularidad y problemas

Popularidad

Problemas en las relaciones entre compañeros

Desarrollo en el contexto cultural. Estudios transculturales del estatus sociométrico

Aplicaciones. Intervenciones para ayudar a niños con problemas

La familia

Los hermanos y los compañeros

Padres y compañeros

Conclusión

A todo el mundo le resulta familiar la «presión de los compañeros»; ésta es una explicación que se oye frecuentemente para justificar por qué los jóvenes, en especial, fuman, beben alcohol, usan drogas ilegales, se unen a bandas, y participan en otras actividades diversas que los adultos preferirían que evitaran. No hay duda

de que la presión de los compañeros puede llevar a veces a conductas autodestructivas. Pero también puede tener efectos beneficiosos.

Una organización fundada en 1981 como Students Against Driving Drunk (SADD) nos ofrece un ejemplo. El objetivo de la organización es claro: usar la presión positiva de los compañeros para apartar a los adolescentes de conducir después de haber bebido, una de las principales causas de muerte entre adolescentes y adultos jóvenes. Hacia 1997, el grupo tenía 25.000 asociaciones en escuelas medias, escuelas superiores y universidades en Estados Unidos y en algunos otros países. Las asociaciones varían en las actividades que organizan —conferencias, cursillos con monitores o fiestas—. Sin embargo, lo más importante es que los miembros de las asociaciones se apoyan unos a otros en el compromiso de no conducir si han bebido y no permitir que sus amigos conduzcan en esa situación.

¿Funciona? Parece haber tenido bastante éxito. El número de muertes de tráfico relacionadas con el alcohol entre jóvenes de 15 a 20 años ha bajado un 60 % entre 1981 y 1997, y los agentes consideran que SADD ha ayudado a esta disminución. Más aún, animados por el éxito en lo referente al tema de la bebida y la conducción, los dirigentes nacionales del SADD anunciaron en 1997 que la organización ampliaría su misión para incluir el suicidio juvenil, las drogas, violaciones, y bandas violentas además de otros problemas. El nombre de la organización ha cambiado según sus propósitos a Students Against Destructive Decisions.

Queda por ver hasta qué punto podrán llevar a cabo sus propósitos. Sin embargo, queda claro que la presión de los compañeros puede resultar un arma poderosa, en algunos casos en dirección positiva y en otros con resultados más negativos. La cuestión de cómo y por qué los compañeros se influyen unos a otros es uno de los muchos temas que tratamos en este capítulo.

Cualquier persona que visite una guardería o una zona de juegos infantiles podrá ver rápidamente que los niños interactúan entre sí desde edad muy temprana. Y la importancia de los compañeros no se limita a nuestra cultura. Las sociedades de todo el mundo fomentan el contacto entre los niños, en algunos casos con más fuerza aún que en nuestra sociedad (Draper y Harpending, 1988). Tal como escribe un psicólogo: «Ninguna cultura en el mundo educa a sus niños únicamente a través de interacciones con los adultos» (Hartup, 1983, p. 104).

Sin embargo, hasta hace muy poco, el estudio del entorno social de los niños se centraba en gran manera en las relaciones dentro de la familia. Este enfoque es comprensible: la familia es evidentemente importante y esta importancia se acentúa en todas las teorías de la socialización. Sin embargo, recientemente el interés por las familias ha comenzado a ser complementado con investigaciones dirigidas al papel de los compañeros. Tras años de una cierta negligencia, las relaciones entre compañeros han surgido como uno de los temas «candentes» de la psicología infantil.

Hemos hablado del papel de los compañeros en el desarrollo en diversos puntos de los capítulos precedentes. El tema es, sin embargo, suficientemente importante como para merecerse por sí mismo una dedicación, y éste es el propósito del presente capítulo. Serán de interés dos cuestiones muy generales: una es cómo se relaciona el niño con otros niños, es decir, los compañeros como objetos u objetivos de las conductas sociales de los niños. La otra es cómo la interacción con los compañe-

ros influye en el desarrollo del niño, es decir, los compañeros como frentes de cambios en el desarrollo.

Teorías de las relaciones entre compañeros

Las tres corrientes teóricas más importantes se han dedicado a aspectos algo diferentes de las relaciones entre compañeros. En gran medida, pues, las imágenes que proporcionan se complementan más que contradecirse unas a otras.

TEORÍA COGNOSCITIVO-EVOLUTIVA

Los teóricos de esta corriente se refieren a los compañeros en los dos sentidos identificados: como objetos de conducta y como origen de cambios. Un ejemplo del último tipo es la teoría de Piaget (1932) de cómo contribuyen los compañeros a los cambios en el razonamiento moral, teoría comentada en el capítulo 14. En opinión de Piaget, el niño, a falta del poder y autoridad del adulto, se adapta a lo que considera que es el punto de vista del adulto. El resultado es el realismo moral, caracterizado por una concepción rígida de lo que es correcto o incorrecto. Cuando el niño interactúa con los compañeros, sin embargo, la relación es mucho más de igual a igual, y hay una necesidad continua de cooperar, negociar y adoptar el punto de vista del otro. Es la interacción entre compañeros, en consecuencia, la que conduce a la capacidad de considerar diferentes perspectivas, una capacidad esencial para una forma más avanzada de razonamiento conocida como relativismo. De forma más general, la interacción con los compañeros es importante para romper el egocentrismo del niño y para fomentar formas más maduras de pensamiento.

Los compañeros son también importantes en la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral (1987). Como en la teoría de Piaget, el paso a través de los estadios proviene parcialmente de la maduración biológica. Alcanzar una etapa nueva, sin embargo, requiere no sólo un nivel suficiente de maduración sino también experiencia sobre cuestiones morales. Kohlberg pone un énfasis especial en las experiencias en las que el niño encuentra diferentes puntos de vista y, en consecuencia, se ve forzado a considerar y a integrar diferentes perspectivas. Tales experiencias de conflicto cognoscitivo pueden ser especialmente adecuadas en el toma y daca de un grupo de compañeros.

Como vimos en el capítulo 10, los compañeros también realizan un papel en la teoría de Vygotsky (Tudge y Rogoff, 1989). Igual que se benefician de las interacciones con padres o profesores, los niños pueden recibir ayuda respecto a nuevos niveles de comprensión cuando interactúan con un compañero más competente.

Además de su papel en promover el cambio cognoscitivo, los compañeros son también importantes como objetos del pensamiento del niño. Reflexionar sobre otros niños se considera bajo el encabezamiento de *conocimiento social*, la comprensión del niño del mundo social e interpersonal. Naturalmente, los compañeros no son los únicos objetivos de conocimiento social; los niños también reflexionan sobre los adultos, sobre las instituciones sociales y sobre ellos mismos. Pero los compañeros son, sin duda alguna, objetos frecuentes del conocimiento social para la mayoría de los niños desde época temprana.

El comentario de Piaget sobre el conocimiento social (Piaget, 1950, 1967) acentúa sus similitudes con el razonamiento sobre el mundo físico. El egocentrismo de los niños pequeños, por ejemplo, matiza su razonamiento lógico y su forma de pensar respecto a las demás personas. De forma más general, las limitaciones del pensamiento preoperatorio encuentran su camino en los intentos del niño por entender a las demás personas (Raveil *et al.*, 1993). Y cuando estas limitaciones se superan, se considera que el niño entra en nuevos estadios de razonamiento social. La idea de que el conocimiento social, como el conocimiento físico, se desarrolla en etapas aparece en cierto número de modelos de desarrollo cognoscitivo-social (Damon, 1997, 1980; Selman, 1990).

Además de estas similitudes entre el conocimiento social y el físico, hay también algunas diferencias importantes entre las dos formas de comprensión (Damon, 1981; Hoffman, 1981). Una diferencia importante es que las demás personas, al contrario que los objetos inanimados, son también conscientes, organismos que piensan, capaces de conducta espontánea e intencionada. Además, nuestras relaciones con otras personas implican no sólo acción sino interacción, y esta interacción requiere una coordinación mutua de intenciones y acciones. Debido a estas complejidades, la comprensión de las demás personas, incluidos los compañeros, puede presentar retos que van más allá de los presentados por el mundo físico.

La comprensión de los demás niños es un tema interesante en sí mismo. Pero es también importante por los posibles efectos en la conducta social del niño. Un principio básico de la teoría cognoscitivo-evolutiva es que el nivel cognoscitivo del niño es un determinante importante de su comportamiento, incluyendo su conducta respecto a las demás personas. En consecuencia, los teóricos cognoscitivos esperan que los niños mayores muestren formas más maduras y complejas de conducta social por su mayor madurez cognoscitiva. Y dentro de un grupo de edad, los teóricos esperan que los niños que tienen un nivel de razonamiento social más avanzado también se muestren más avanzados en su conducta social. Veremos en breve hasta qué punto las investigaciones apoyan estas expectativas.

APROXIMACIÓN BASADA EN LA INFLUENCIA DEL ENTORNO EN EL APRENDIZAJE

Hemos visto que la teoría del aprendizaje social intenta identificar los principios básicos del aprendizaje que se aplican en un conjunto de situaciones, grupos de edad, y tipos de conducta. No es sorprendente, pues, saber que los conceptos del aprendizaje social ya recalcados son también importantes respecto al tema de las relaciones entre compañeros.

Los compañeros pueden influir en la conducta y el desarrollo de los niños en diversas formas. Una de ellas es a través del refuerzo y el castigo. Los compañeros proporcionan muchos refuerzos o castigos en el desarrollo del niño: atención, elogios, aquiescencia a sus deseos, compartiendo o rechazando compartir, críticas, desaprobaciones. Muchos de ellos son, seguramente, involuntarios, pero pueden funcionar como refuerzos o castigos en cualquier caso. Los compañeros también son importantes como modelos de conducta. Como se ha comentado en el capítulo 2, Bandura (1986, 1989) pone un gran énfasis en las diversas formas en que puede influir en la conducta del niño la exposición a los modelos. Finalmente, los compañe-

ros contribuyen al desarrollo de la autoeficacia, o concepción de su capacidad de realizar determinadas conductas. Una fuente de juicio de autoeficacia es la observación por parte del niño de las conductas de los demás, y los compañeros son evidentemente un grupo natural de comparación.

Naturalmente ninguno de los papeles citados es exclusivo de los compañeros, pero éstos pueden ser fuentes especialmente importantes de esas influencias, especialmente al hacerse mayores los niños. La cantidad total de tiempo pasado con los compañeros garantiza que todos los niños sufrirán una exposición frecuente a la conducta de los otros niños y experimentarán con frecuencia los resultados de la conducta de los otros como consecuencia de su conducta. Además, la importancia, al menos para la mayoría de los niños, de ser aceptado por los otros garantiza que los compañeros sean agentes de refuerzo y castigo efectivos, al mismo tiempo que modelos potentes para un amplio conjunto de conductas. Y, naturalmente, las conductas que los compañeros modelan y refuerzan pueden diferir de las conductas que los mayores intentan fomentar.

La interacción con los compañeros proporciona también un buen ejemplo de los principios de determinismo recíproco de Bandura (1978). Recuérdese que el modelo de determinismo recíproco intenta captar la interacción entre tres factores: la persona, la conducta de la persona, y el entorno (véase figura 2.2, página 54). Cada uno de estos factores influye en los otros cuando los niños interactúan. Las características del niño (como el nivel cognoscitivo) influyen en las conductas dirigidas hacia los otros niños. Las características del entorno también influyen en la conducta. Veremos, por ejemplo, que los niños pueden comportarse de forma diferente en pequeños grupos que en grupos grandes, y con los amigos y con niños que no son amigos. El entorno es a su vez influido por el niño y sus conductas. Conductas específicas pueden cambiar el tamaño del grupo atrayendo o repeliendo a otros niños, y las características generales del niño pueden ciertamente influir en la probabilidad de que tenga amigos con los que pueda jugar. Finalmente, la conducta del niño influye en sus propias características. El éxito o fracaso de diversos esfuerzos con los compañeros, por ejemplo, puede influir en los sentimientos de autoeficacia, que a su vez influirán en sus futuras conductas hacia los compañeros.

TEORÍA ETOLÓGICA

La corriente etológica pone un interés especial en el estudio de las relaciones entre compañeros (Attili, 1990; Hinde, 1983; Miller, 1993). Teóricamente, tenemos el énfasis, ya familiar, en la base innata de la conducta, una base establecida durante la historia evolutiva de la especie. Muchas de las conductas sociales que los niños muestran, incluyendo las conductas respecto a otros niños, se considera que han sido seleccionadas durante la evolución porque tienen un valor de adaptación. Ya hemos visto este argumento aplicado a dos clases importantes de conducta: el altruismo y la agresión. Los etólogos no afirman que estas conductas estén totalmente bajo control genético, porque la experiencia es evidentemente necesaria para su aparición. Pero si afirman que tienen un componente genético importante (Zahn-Waxler, Cummings e Iannotti, 1986).

Un segundo énfasis se refiere al valor del estudio comparativo. La etología comenzó como el estudio de la conducta animal, y los etólogos siempre buscan la com-

paración informativa entre diferentes especies. Las relaciones entre compañeros son importantes para el desarrollo en un cierto número de especies, que incluyen todos los primates no humanos (Suomi y Harlow, 1975). Además, las formas en que se relacionan los primates muestran similitudes interesantes entre las especies. El estudio de otras especies puede, en consecuencia, proporcionar indicaciones respecto a la naturaleza e importancia de las relaciones entre compañeros en el desarrollo de los seres humanos.

Veamos un ejemplo que ilustrará ambos puntos. Hemos visto que los etólogos creen que la tendencia a la agresividad se seleccionó durante la evolución. Pero la agresión incontrolada no tiene valor de adaptación para la especie; la evolución debe producir también controles sobre la agresión. Una forma de control, que se encuentra en diversas especies, es la llamada *jerarquía de dominio*. Recuérdese del capítulo 14 que esta jerarquía es un tipo de orden que determina quién gana a quién en las disputas sociales. Con el tiempo, los miembros de un grupo llegan a darse cuenta, y a reconocer en sus conductas, que A domina a B, B domina a C, y así sucesivamente. Un cierto grado de agresión, o al menos un cierto juego violento, puede ser necesario al desarrollarse la jerarquía; sin embargo, una vez que queda establecida, las disputas pueden resolverse mediante el conocimiento por parte de los miembros de su estatus relativo y, en consecuencia, sin el uso de la fuerza. La reducción en la agresión final es lo que representa el valor de adaptación de las jerarquías de dominio. Otras pruebas de la base evolutiva de la jerarquía de dominio incluyen su universalidad dentro de una especie y la similitud de su forma en diversas especies.

Como vimos en el capítulo 14, los niños también forman jerarquías de dominio, que son evidentes en preescolar, una vez que los niños han tenido suficiente experiencia para clasificar el orden relativo (LaFreniere y Charlesworth, 1983; Strayer y Strayer, 1976). Y aunque su forma exacta puede ser diferente, las jerarquías de dominio también son evidentes entre grupos de adolescentes bien relacionados (Savin-Williams, 1987). Un estudio sobre adolescentes en un campamento de verano muestra que estas jerarquías son eficaces para minimizar la agresión final. De 7.000 enfrentamientos por dominio, sólo el 1 % terminaron en pelea (Savin-Williams, 1979).

Obsérvese una vez más que el énfasis biológico de la teoría etológica no deja de lado la contribución de otros factores. La experiencia es importante para la formación de una jerarquía. Los niños no pueden aprender la posición de compañeros concretos hasta que hayan tenido experiencias con ellos. Las capacidades cognoscitivas también toman parte, al sopesar el niño los diversos indicios y tomar sus decisiones respecto al dominio. Lo que añade la teoría etológica es la opinión de que hay una tendencia biológicamente basada, instituida por la evolución, para utilizar la experiencia en esta forma.

El trabajo sobre el dominio puede también servir para introducir un tema etológico final: la importancia de la observación natural. Los etólogos estudian el dominio observando cómo interactúan los niños en sus situaciones naturales: los cursos preescolares para los niños de 3 y 4 años, los campamentos de verano o escuelas para los adolescentes. En general, la corriente etológica ha hecho siempre hincapié en la necesidad de estudiar las conductas naturales de los organismos en sus entornos naturales (Eibl-Eibesfeldt, 1989; Strayer, 1980). Aunque el valor de la aproximación natural se acepta ahora generalmente, los etólogos tienen el mérito de haber sido sus primeros y más apasionados defensores.

Recapitulación

Las tres perspectivas teóricas principales en la psicología infantil ofrecen sus propios puntos de vista diferentes respecto a las relaciones entre compañeros. En la aproximación cognoscitivo-evolutiva, los compañeros son importantes como incentivo para el cambio cognoscitivo. Tanto Piaget como Kohlberg acentúan el conflicto cognoscitivo con los compañeros como frente de la capacidad de considerar diferentes puntos de vista, mientras la teoría de Vygotsky enfatiza el papel instructivo desempeñado por los compañeros más competentes. Los compañeros son también importantes como objetos de reflexión, tema que queda bajo el encabezamiento de conocimiento social. Los teóricos cognoscitivo-evolutivos sostienen que la forma en que los niños reflexionan o piensan sobre sus compañeros es un determinante de cómo se comportan hacia ellos.

Según la aproximación basada en el aprendizaje social, los compañeros contribuyen a la socialización del niño en tres formas principales: refuerzan o castigan ciertas conductas y a partir de ellos aumenta o disminuye la probabilidad de que ocurran de nuevo. Los compañeros sirven de modelos que pueden influir en la posterior conducta del niño. Finalmente, los compañeros son frente de juicios de autoeficacia. Las interacciones entre compañeros proporcionan un buen ejemplo de determinismo recíproco, o de influencias mutuas entre personas, conducta y situación.

La aproximación etológica refleja la consideración de que las conductas hacia los compañeros (como altruismo o agresividad) tienen una base innata que refleja la historia evolutiva de la especie. Las relaciones entre compañeros son importantes para un cierto número de especies, y el estudio comparativo es, en consecuencia, una guía valiosa para juzgar su papel en el desarrollo de los seres humanos. Finalmente, los etólogos acentúan el valor de la observación naturalista de la conducta, incluyendo la conducta con los compañeros.

Relaciones típicas entre compañeros

¿Cómo interactúan los niños entre sí? Para responder a esta pregunta, veremos primero cómo cambian las relaciones entre compañeros al hacerse mayores, es decir, el aspecto evolutivo de las relaciones entre compañeros. En la próxima sección del capítulo estudiaremos los factores situacionales y cognoscitivos que pueden influir en la naturaleza de las interacciones entre los niños.

El cambio más evidente en las relaciones entre compañeros es su incremento. Al hacerse mayores, los niños pasan cada vez más tiempo con compañeros y relativamente menos con adultos, incluyendo a sus padres. En un estudio, por ejemplo, la proporción de tiempo que los niños pasan con otros niños se incrementó de aproximadamente un 30 % entre 1 y 2 años hasta casi un 60 % hacia los 11 años. Al contrario, el tiempo pasado con los adultos cayó del 55 % entre 1 y 2 años a menos del 10 % a los 11 años (Ellis, Rogoff y Cromer, 1981).

La variación en la cantidad de tiempo pasado con los compañeros es un telón de fondo del tema sobre el que nos concentraremos: los cambios en la naturaleza o calidad de las relaciones de los niños con sus compañeros. Aquí, también, las variaciones debidas a la edad son muy importantes.

PRIMERA INFANCIA

Al contrario que los niños mayores, los bebés no pueden buscar espontáneamente a sus compañeros para conseguir compañía o placer. Si los bebés están juntos es porque los adultos los han colocado juntos, cosa que hacen con frecuencia, y la probabilidad de tales contactos aumenta al aumentar el número de madres que pasan a formar parte de la fuerza de trabajo (NICHD *Early Child Care Research Network*, 1997). Tres o cuatro niños pueden recibir atención en casa de una madre, o media docena más o menos pueden ocupar la «zona de bebés» de una guardería. E incluso a bebés que no tienen esas experiencias pueden ponerlos juntos los investigadores para un estudio, proceso que se ha denominado la técnica del «bebé party» («reunión de bebés») (Perry y Bussey, 1984).

El interés hacia los otros niños surge bastante pronto. Bebés de sólo 6 meses miran, vocalizan, sonríen y tocan a otros bebés (Hay, 1985; Hay, Nash y Pedersen, 1983). Estas conductas son limitadas, seguramente, tanto en frecuencia como en complejidad. Se han caracterizado como *centradas en el objeto*, porque las primeras interacciones de los bebés frecuentemente se centran alrededor de algún juguete de interés mutuo (Perry y Bussey, 1984). Además, los juguetes siguen siendo un contexto importante para las interacciones a lo largo de toda la infancia.

Las relaciones con los compañeros cambian en formas diversas al desarrollarse los bebés (Brownell, 1990; Brownell y Brown, 1992; Howes, 1987). Conductas inicialmente simples y discretas, como un toque, empiezan a ser coordinadas en combinaciones más complejas, como un toque en combinación con una sonrisa, quizá seguida de una vocalización. La reciprocidad se hace más probable al evolucionar los actos sociales de una dirección en intercambios sociales más auténticos. En consecuencia, una propuesta social del Bebé 1, como el ofrecer un juguete, obtiene una reacción adecuada del Bebé 2, que a su vez consigue provocar una mayor reacción del Bebé 1. Se desarrollan turnos de imitación mutua, en el que los bebés imitan a sus compañero y se divierten siendo ellos mismos imitados (Howes, 1992). Las reacciones emocionales positivas se hacen más evidentes al comenzar los bebés a sentir obviamente el placer de la compañía y la conducta de sus compañeros. Lamentablemente, las reacciones negativas también se hacen evidentes, especialmente en las disputas por juguetes. Sin embargo, la mayoría de los intercambios sociales entre bebés son positivos. Y el nivel cognoscitivo del juego de un niño es generalmente más alto cuando los compañeros están presentes que cuando no lo están (Rubenstein y Howes, 1976).

La experiencia con compañeros tiene un efecto definitivo en la forma en que los bebés interactúan. La experiencia específica es importante. Como cualquiera de nosotros, los bebés tienen mayor tendencia a ser sociables con los conocidos que con un compañero al que no han visto antes (Field y Roopnarine, 1982). La experiencia general también contribuye; los bebés con una historia relativamente amplia de interacciones con compañeros tienen mayor tendencia a iniciar contactos con nuevos compañeros (Becker, 1977). La conclusión de que la experiencia influye en las relaciones entre compañeros es, de hecho, una conclusión general que se ha de tener en cuenta al revisar los cambios evolutivos más allá de la infancia. Además de las diferencias basadas en la edad, siempre hay diferencias individuales en la forma en que los niños de la misma edad se relacionan, y las experiencias previas son una fuente de esas diferencias.

PERÍODO PREESCOLAR

Los años comprendidos entre los 2 y los 5 son un período de expansión de las relaciones entre compañeros. Las tendencias evolutivas evidentes durante la primera infancia continúan, y surgen formas nuevas de interacción y competencia social. Aunque las relaciones dentro de la familia siguen siendo fundamentales, para muchos preescolares los compañeros comienzan a constituir un segundo sistema social importante.

Ya hemos visto numerosas diferencias entre lo que los bebés pueden hacer y lo que los preescolares pueden hacer. No será pues sorprendente saber que las relaciones entre compañeros también son diferentes en los dos períodos. El preescolar dispone de un mundo social mayor que el bebé, con un mayor número y mayor variedad de compañeros de juegos (Howes, 1983, 1987b). El mundo social del preescolar es también más diferenciado; es decir, el niño puede dirigir distintas conductas hacia diferentes objetos sociales y formar relaciones algo distintas con diferentes compañeros (Ross y Lollis, 1989). La complejidad de las interacciones sociales aumenta al comenzar a predominar las formas simbólicas. El mismo objetivo que se conseguía con un empujón o un tirón puede conseguirse ahora (al menos a veces) con una petición verbal. Los niños devienen también más capaces de ajustar estas comunicaciones a las diferentes necesidades de los diferentes oyentes (Garvey, 1986; Shatz y Getman, 1973), y surge la primera solución de problemas realmente colaboradora (Brownell y Carriger, 1990; Cooper, 1980). Naturalmente ninguno de estos desarrollos es instantáneo, la capacidad de interactuar con los compañeros aumenta gradualmente entre los 2 y los 5 años, y aún durante algún tiempo más. La competencia social del preescolar es impresionante comparada con la del bebé, pero aún queda mucho camino por andar.

La mayoría de las investigaciones relacionadas con las relaciones entre compañeros durante los años preescolares se ha centrado en el juego. Una aproximación común a la categorización del juego aparece en la tabla 16.1. Como puede verse, las categorías varían en la complejidad cognoscitiva del juego, desde un simple ejercicio motor de juego funcional a las complejidades del toma y daca de los juegos con reglas. Como era de

TABLA 16.1. *Tipos de clasificación de juegos según el nivel cognoscitivo*

<i>Tipo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Ejemplos</i>
Funcional	Simple, movimientos musculares repetitivos realizados con o sin objetos.	Agitar un sonajero; saltar arriba y abajo.
Constructivo	Manipulación de objetos con intención de crear algo.	Hacer una torre con piezas; cortar y pegar imágenes.
Simbólico o de ficción	Utilización de un objeto o persona para simbolizar algo que no es.	Simular que un tronco es un barco; jugar a Robin y Batman con un amigo.
Juegos con reglas	Jugar juegos de acuerdo con reglas y límites preestablecidos.	Jugar a la pata coja, o jugar al ajedrez.

Fuente: Basada en información de *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*, de S. Smilansky, 1968, Nueva York, John Wiley & Sons.

TABLA 16.2. *Tipos de juegos clasificados según su nivel social*

<i>Tipo</i>	<i>Descripción</i>
Espectador	Mirar a otros jugar pero sin participar.
Solitario	Jugar solo e independientemente, sin intentar acercarse a otros niños.
Paralelo	Jugar junto a otros niños y con materiales similares pero sin interacción real o cooperación.
Asociativo	Jugar con otros niños en alguna actividad común pero sin división del trabajo o subordinación a algún objetivo global del grupo.
Cooperativo	Jugar en un grupo organizado para llevar a cabo alguna actividad o conseguir algún objetivo, con coordinación de la conducta de los miembros individuales para conseguir el objetivo común.

Fuente: Basado en información de «Social Participation Among Preschool Children», de M. B. Parten, 1932. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, pp. 243-269.

esperar, los niños de diferentes edades tienden a dedicarse a diferentes tipos de juegos. El juego funcional surge pronto y predomina durante la época de bebé y cuando empiezan a caminar; los juegos con reglas, al contrario, no son frecuentes en los niños con edad inferior a la escolar (Rubin, Fein y Vanderberg, 1983). La categoría de **juego de simulación o juegos simbólicos** ha sido de especial interés para los estudios del desarrollo preescolar. Las investigaciones demuestran que la frecuencia y la complejidad de los juegos simbólicos aumentan a lo largo de los años preescolares. También se sugiere que este tipo de juego puede tener efectos beneficiosos en el desarrollo cognoscitivo y en las relaciones entre compañeros (Fisher, 1992; Stambak y Sinclair, 1993).

Otra aproximación conocida a la categorización del juego aparece en la tabla 16.2. Aquí el enfoque está en la organización social más que en el nivel cognoscitivo del juego del niño. El supuesto habitual ha sido que los diversos tipos de juegos se desarrollan en el orden que aparece en la tabla. En consecuencia, los niños de 2 años es más probable que tengan una conducta solitaria o de espectador; en los de 5 y 6 años es común el juego cooperativo y asociativo. Una categoría especialmente interesante es la del **juego paralelo**, en la que dos o más niños juegan cerca, utilizando el mismo tipo de materiales y quizá incluso hablando, pero sin una auténtica interacción. Cualquiera que haya visto grupos de niños de 3 y 4 años puede verificar que este juego «semisocial» es frecuente.

Las categorías reseñadas en la tabla 16.2 se desarrollaron hace más de sesenta años (Parten, 1932). Aunque las investigaciones actuales verifican que los niños hoy en día muestran las mismas pautas generales de juego, también sugieren algunas calificaciones y complejidades en la imagen evolutiva (Howes y Matheson, 1992; Rubin y Coplan, 1992). No todos los niños progresan en el orden mostrado en la tabla; un niño podría pasar directamente de una conducta solitaria a un juego de cooperación, por ejemplo, sin una fase de juego paralelo (Smith, 1978). Tampoco desaparecen necesariamente las primeras categorías de juego al crecer los niños; los juegos solitarios y paralelos son aún comunes entre los niños de 4 y 5 años de edad (Tieszen, 1979). Lo que sí cambia con la edad es la madurez cognoscitiva del juego. El juego no social de los niños de 2 y 3 años consiste principalmente en varios tipos de juego fun-

cional (véase tabla 16.1). Los niños más mayores tienen mayor tendencia a incluir su juego no social en un contexto constructivo o de representación (Rubin, Watson y Jambor, 1978). Por la interacción de los factores cognoscitivo y social, las escalas actuales para juzgar los juegos incluyen generalmente ambas dimensiones (Howes, Unger y Seidner, 1989; Rubin, 1989).

Como se ha observado, los años preescolares son un período de expansión de la interacción entre compañeros, especialmente para los niños que van a las guarderías o centros preescolares. Este es un buen período, en consecuencia, para una primera observación de 105 procesos relevantes para la explicación basada en el aprendizaje social sobre las relaciones entre compañeros. Un proceso importante es el modelado. Los niños imitan evidentemente a otros niños en las situaciones preescolares; un estudio comenta un promedio de 13 imitaciones a la hora por niño (Abramovitch y Grusec, 1978). Se han mostrado una diversidad de conductas susceptibles de sufrir la influencia del modelado de compañeros preescolares, incluyendo la obediencia a las instrucciones de los adultos (Ross, 1971), el compartir (Elliott y Vasta, 1970), la participación social (O'Connor, 1969), y la resolución de problemas (Morrison y Kuhn, 1983). Además, una cierta capacidad para el aprendizaje por imitación surge incluso antes de la edad habitual de ir a la escuela. Algunos estudios actuales han encontrado formas simples de imitación de los compañeros en niños de sólo 15 a 20 meses de edad (Asendorpf y Baudonniere, 1993; Eckerman, Davis y Didow, 1989; Hanna y Meltzoff, 1993).

El refuerzo también aparece con frecuencia en el preescolar (Charlesworth y Hartup, 1967; Furman y Gavin, 1989). Entre los refuerzos que proporcionan los niños, tenemos: proporcionar ayuda, elogiar, sonreír o reír, mostrar afecto y obediencia. Los preescolares también se proporcionan castigos unos a otros; los ejemplos incluirían desobediencia, echar la culpa, desaprobación, ataque físico e ignorarlos. El que estas conductas realmente funcionan como refuerzo o castigo se sugiere por las reacciones de los niños ante ellas; los refuerzos tienden a provocar reacciones positivas de quienes los reciben, mientras que los castigos tienden a provocar reacciones negativas (Furman y Masters, 1980). La naturaleza de refuerzo o castigo de estos hechos se verifica también por sus efectos en conductas posteriores. Los niños tienen mayor tendencia a repetir una respuesta que da lugar a un refuerzo y menos una que da lugar a un castigo (Hartup, 1983); también es más probable que continúen jugando con compañeros de los que generalmente reciben consecuencias positivas (Snydewr *et al.*, 1996). Entre los aspectos del desarrollo social que se han mostrado como de interés en los preescolares están las conductas tipificadas respecto al género (Lamb, Easterbrooks y Holden, 1980), los modos de iniciar una interacción (Leiter, 1977) y la agresión (Patterson, Littman y Bricker, 1967).

Hemos observado anteriormente que el refuerzo por parte de los compañeros es con frecuencia inintencionado. Lo mismo puede aplicarse a muchas formas de modelado. Estos procesos no son, sin embargo, necesariamente accidentales incluso en niños tan pequeños como los preescolares. Las investigaciones indican que los niños preescolares utilizan con frecuencia la imitación de los compañeros como una técnica de conseguir amigos o de entrar en grupos (Grusec y Abramovitch, 1982), una técnica con éxito, puesto que la imitación generalmente es respondida de forma positiva. Y a cualquiera que haya pasado mucho tiempo alrededor de niños pequeños le será familiar la manipulación deliberada del refuerzo por medio de promesas como «Seré tu amigo si...» y la amenaza correspondiente «No seré tu amigo si no...».



Desarrollo en el contexto cultural. Diferencias transculturales en los primeros juegos.

El juego parece ser una característica universal de la infancia en todo el mundo. Sin embargo, la forma exacta en que los niños juegan puede variar de un entorno cultural a otro.

Observemos lo indicado en la tabla 16.3. La primera parte resultará familiar para cualquiera que haya pasado tiempo en un aula preescolar en Estados Unidos. Personajes fantásticos, acción, peligro, héroes, son todos elementos comunes en el juego de ficción de los preescolares occidentales. También resulta familiar la naturaleza asertiva y en cierto modo autocentrada de la interacción. Cada niño habla principalmente de sus propias actividades; los desacuerdos son frecuentes; y las órdenes y contradicciones sobrepasan las preguntas y peticiones.

La segunda parte se caracteriza también por su rica imaginación y gran cantidad de acción. Sin embargo, el juego es de diferente calidad. Las peticiones son más frecuentes que las órdenes; son comunes las expresiones de acuerdo («¿vale?» «¿verdad?»); y hay un mayor intento de coordinar la acción en forma que resulta agradable para ambas partes.

TABLA 16.3. *Diferencias culturales en el juego: Contraste entre niños coreano-norteamericanos y anglo-norteamericanos*

Secuencia típica anglo-norteamericana

- A: ¿Dónde está el rey?
 B: Necesito el dragón. ¿Dónde está el dragón?
 A: Yo quiero esto (A toma el dragón que tiene B) ¡Y yo soy tu rey! ¡No obedezcas al rey malo (voz alta) Y aquí estaba la reina. Srta. Lunchmea, dígame lo que quiera decirme (voz baja) Nunca haremos daño a la gente (voz alta que habla desde la figura de la reina).
 B: Quiero esto (toma el dragón de A) ¡Socorro, Socorro! (voz alta) ¡El dragón se la lleva! (voz baja).
 A: ¡Te salvaré? (voz alta; intenta coger el dragón de B).
 B: ¡No, no! ¡Socorro, socorro! (voz alta). Yo quiero ser ahora el dragón (voz normal).
 A: ¡No! El dragón es la reina ahora. Ten este caballo ahora (le tiende a B el caballo).
 B: ¡Soy el caballo del héroe! Salvaré a todos.
 A: No, el héroe soy yo. Yo soy el héroe porque soy muy listo.
 B: Bueno, pues no juego (B se levanta y abandona el juego).

Secuencia típica coreano-norteamericana

- A: Juguemos aquí. Él es el rey, ¿verdad? (coge la figura el rey y la muestra a B).
 B: Sí. Pongámosle aquí (pone la figura del rey en una «cama».)
 A: Éste es el malo, ¿vale? (coge la figura del caballero, la muestra a B).
 B: Sí, pero el bueno lo captura y lo mata, ¿verdad?
 A: Vale. El malo morirá aquí (pone al caballero en la mazmorra del castillo).
 B: Sí, ahora vamos a dormir.
 A: El bueno lo ha capturado ¿verdad?
 B: Sí, el bueno lo ha capturado, así que muere.
 A: Así que la mazmorra se abre.
 B: Vale. Y todo el mundo muere... el sol también muere.

Los ejemplos que aparecen en la tabla se han extraído de un estudio de Farver y Shin (1997). Los niños son en ambos casos norteamericanos, pero los de la segunda parte provienen de familias coreano-norteamericanas que han emigrado recientemente a Estados Unidos y para quienes los valores y prácticas tradicionales coreanos son aún muy importantes. Hay diferencias que caracterizan tanto la vida hogareña de estos niños como las escuelas predominantemente coreano-norteamericanas a que asisten: un interés en la familia y el respeto a los demás, énfasis en la armonía y en evitar los conflictos, y reticencia a hablar de uno mismo o a forzar a los demás a aceptar la propia opinión. La naturaleza del juego de los niños refleja esas diferencias, tanto en los temas elegidos (muchos más relacionados con la vida familiar y las actividades diarias, en contraste con los motivos de aventura que dominan el juego de los niños anglo-norteamericanos) y la manera en que los niños interactúan.

Las diferencias culturales que ilustra la tabla 16.3 son bastante sutiles. Si se examina un margen más amplia de entornos culturales los contrastes son más espectaculares. En las islas Marquesas de la Polinesia, por ejemplo, los niños de entre 2 y 5 años se quedan con frecuencia a su propio cuidado mientras sus hermanos mayores van a las escuelas cercanas. Estos niños tienen en consecuencia un grado de independencia a edad tan temprana que no es habitual en otras culturas, una situación que aún es más estimulante por la naturaleza dura del terreno físico en que tienen lugar sus juegos (cerca de un océano con grandes olas y rocas agudas, y un valle con paredes abruptas y resbaladizas).

El tipo de juego que desarrollan refleja esas circunstancias además de los valores de la sociedad adulta hacia la que los niños evolucionan. Desde que los niños entran por primera vez en el grupo de juego, se da un énfasis en la independencia y el control emocional, y los niños mayores utilizan diversas técnicas (burlas, novatadas) para infundir la necesaria dureza en sus jóvenes compañeros de juego. También hay un interés en permanecer juntos, y jugar en grupos grandes (en oposición al juego solitario o entre dos) es mucho más común que entre los niños americanos de la misma edad. Más aún, el grupo de juego de los niños presenta unas características que surgen generalmente varios años después en el juego de los niños occidentales (p. ej., papeles organizados, un sentido de la solidaridad), como veremos (Martini, 1994).

Tanto el entorno físico como el entorno social contribuyen a la naturaleza distintiva del juego en las islas Marquesas. De forma más general, el contexto social aparece como una importante fuente de diferencias en el juego entre las diferentes culturas. El ejemplo de las islas Marquesas proporciona una interesante demostración de juego en gran parte sin la presencia de una guía o supervisión de adultos. Por lo contrario, en Estados Unidos y otras sociedades occidentales, los padres realizan con frecuencia un papel activo en los primeros juegos de ficción de sus hijos, iniciando episodios de juego y guían al niño a formas más complejas de ficción (Haight y Miller, 1993). En algunas culturas, los hermanos mayores asumen un mayor papel de cuidadores; en estos casos muchas formas de juego se desarrollan bajo la tutela de un hermano (Zukow, 1989). Vemos una vez más una mezcla de la norma y la idiografía. La tendencia a jugar y muchas de sus cualidades parecen ser universales; su contenido y contexto específico, sin embargo, puede variar de una cultura a otra.

INFANCIA POSTERIOR Y ADOLESCENCIA

Al desarrollarse los niños, su juego continúa evolucionando a través de las jerarquías mostradas en las tablas 16.1 y 16.2. Hacia los 8 o 9 años, los niños se han convertido en participantes entusiastas de juegos con reglas, como cualquier visita a

un patio escolar o a una tienda de juguetes puede verificar (Eifermann, 1971). Hacia la infancia media, el juego de los niños tiende a situarse entre las categorías más avanzadas de la tabla 16.2, la del juego cooperativo. Estos cambios tanto en el nivel cognoscitivo como en la organización social del juego se relacionan a su vez con factores más generales del desarrollo infantil. La mayor experiencia con los compañeros juega evidentemente un papel importante, al pasar los niños más tiempo cada vez con una variedad, también cada vez mayor, de niños. Los avances en el nivel cognoscitivo también contribuyen. En especial, la mejora en las capacidades de adoptar el punto de vista del otro durante la infancia media puede subyacer tanto en la facilidad recién encontrada de los juegos con reglas como en la capacidad general de interactuar cooperativamente.

Uno de los cambios más notables en las relaciones entre compañeros es la creciente importancia de los grupos como contextos para la interacción. Para los psicólogos, el término **grupo** significa algo más que una simple colección de individuos. Hartup (1983) sugiere el siguiente criterio para determinar si un grupo existe: «La interacción social tiene lugar de forma regular, se comparten los valores por encima de los mantenidos por la sociedad, los miembros individuales tienen un sentido de pertenencia al grupo, y existe una estructura que apoya las actitudes que los miembros han de tener unos hacia otros» (p. 144).

Los preescolares ocasionalmente interactúan en formas que parecen encajar en esta definición. Los mismos cuatro niños pueden jugar, por ejemplo, en forma similar todos los días, demostrando claramente papeles de liderazgo y seguidores en su juego y también un sentido evidente de «nosotros» frente a «ellos» en sus relaciones con los que quedan fuera del grupo. Además, los niños de sólo 2 años pueden mostrar algunos de los criterios de formación de grupos (Lakin, Lakin y Constanzo, 1979). Sin embargo, la pertenencia a grupos asume una significación clara en las vidas de muchos niños durante los años escolares. Algunos de esos grupos son formales, con un grado sustancial de *input* adulto, como los clubes infantiles. Otros grupos son más informales, creados y dirigidos por los niños, reflejando intereses mutuos de los miembros del grupo. La culminación de esta progresión evolutiva puede verse en las **pan-dillas** a las que muchos adolescentes pertenecen, grupos de entre 5 y 10 amigos que interactúan frecuentemente y cuyos intereses y pautas de conducta compartidos los colocan aparte tanto de sus compañeros como del mundo de los adultos.

¿Cómo afecta la pertenencia a un grupo a las relaciones entre compañeros? Un estudio clásico sobre este tema es el *Robbers Cave Experiment* (Sherif *et al.*, 1961). Para este estudio se buscó a 22 chicos de quinto grado, inicialmente desconocidos entre sí, para que asistieran a uno de dos campamentos de verano preparados. En cada campamento, los chicos se dedicaron a actividades habituales del tipo de deportes, manualidades, excursiones, etc. También, debido a las manipulaciones de los investigadores, se enfrentaron con dificultades inesperadas, como, por ejemplo, preparar una comida cuando el personal del campamento no lo había hecho. En ambos campamentos, hubo de dividirse el trabajo y resolverse distintos problemas cooperativos, como consecuencia tanto de crisis inmediatas como con respecto a organizaciones del grupo a largo plazo y a sus objetivos. Surgieron líderes y seguidores. Y ambos campamentos adoptaron un nombre: *Rattlers* (los ruidosos) uno de ellos y *Eagles* (águilas) el otro.

Inicialmente ninguno de los dos grupos sabía de la existencia del otro. Pasados cinco días, los investigadores arreglaron el que ambos grupos se encontraran «acci-

dentalmente». Tuvieron lugar una serie de competiciones (béisbol, lucha con la cuerda, etcétera) organizadas de tal forma que ninguno de los grupos tuviera más éxito que el otro. Los efectos inmediatos de la competición en la cohesión de los grupos fueron perjudiciales; los altercados sucedían a cualquier derrota y el líder de uno de los grupos fue destituido. Con el tiempo, sin embargo, las competiciones entre los grupos condujeron a un alto sentido de solidaridad dentro del grupo, «nosotros» como oposición a «ellos». Al mismo tiempo, la rivalidad entre los grupos subió, alcanzando eventualmente la violencia física. Sólo a través de esfuerzos cooperativos para resolver más «crisis» experimentalmente organizadas (por ejemplo, la falta del suministro de agua en un día cálido) se consiguió que los dos grupos comenzaran a resolver sus conflictos y a que desarrollaran la amistad entre ellos.

El experimento de Robbers Cave sugiere diversas conclusiones respecto a los grupos infantiles que se han verificado por medio de investigaciones más recientes (Fine, 1987; Hartup, 1992c). Generalmente, es evidente que los niños tienden a formar grupos basados en intereses y objetivos comunes y que estos grupos sirven como origen de autoidentidad y gratificación. Los grupos se organizan con reglas y normas que deben seguirse, dividiéndose los miembros entre líderes y seguidores. El trabajo en apoyo de los objetivos comunes es una fuente de cohesión; otra es la competición con otros grupos. La rivalidad entre grupos es claramente el aspecto más inquietante del funcionamiento de grupo, pues las actitudes y conductas hacia los elementos externos pueden llegar a ser bastante negativas. De forma más positiva, algunos factores que fomentan la cohesión entre los miembros del grupo —en especial trabajar por un objetivo común— pueden servir también para reducir la hostilidad entre grupos. Estas conclusiones no se limitan a los chicos sino que se aplican también a los grupos de adultos. En su nivel más alto, aparecen implicaciones respecto a las relaciones entre grupos étnicos y entre naciones (Hartup, 1983). (En el cuadro 16.1 vemos un estudio clásico de un método de socialización orientado hacia el grupo.)

ADAPTACIÓN A LOS COMPAÑEROS

El trabajo con grupos plantea la cuestión general de la influencia de los compañeros en el desarrollo de los niños. Para muchos adultos, la importancia de que los escolares y adolescentes pertenezcan a un grupo crea la inquietante posibilidad de que los compañeros puedan tener más peso que los padres como fuente de conductas y valores. ¿Qué sabemos respecto a la influencia de los compañeros en general y respecto a la influencia relativa de los compañeros y familiares en particular?

La cuestión de la influencia de los compañeros resulta ser una de aquellas cuestiones del tipo «depende» (Berndt, 1989a; Newman, 1982). Los compañeros pueden ser evidentemente una fuente importante de valores. Pero su importancia depende de un cierto número de factores. La influencia varía con la edad, alcanzando su cenit, al menos para algunas pruebas, al comienzo de la adolescencia y declinando a partir de ese momento (Berndt, 1979; Constanzo, 1970). La influencia de los compañeros varía de un niño a otro (Berndt, 1996b). Y la influencia de los compañeros, al igual que la importancia relativa de padres y compañeros, varía de un aspecto de la vida a otro. En temas relacionados con el vestido, la música y la elección de amigos, los compañeros tienen a veces más importancia que los padres, especialmente en la adolescen-

CUADRO 16.1. **Clásicos de la investigación.**
Dos mundos infantiles: una comparación soviético-norteamericana

En cada cultura, los compañeros tienen ciertos papeles, reforzando o castigando acciones concretas, sirviendo de modelos para un amplio margen de conductas, proporcionando estándares para la comparación social y para juzgar la propia eficacia, y estableciendo normas y prácticas de grupo a las que los demás niños se adhieren. Además, los adultos en cada cultura hacen uso deliberado del poder de los compañeros, citando a compañeros concretos como modelos de buena conducta, señalando las consecuencias de la conducta del niño para el grupo de compañeros en su conjunto, etc. En muchos casos, este tipo de socialización basada en los compañeros es casual y asistemática, simplemente una de las muchas formas en que los padres perspicaces y los maestros intentan inculcar la conducta deseada. Pero ¿qué podría suceder si una sociedad en su conjunto decidiera hacer del grupo de compañeros un vehículo importante de socialización?

Un estudio clásico de Urie Bronfenbrenner (1962, 1970) intentó responder a esta pregunta. El caso estudiado por Bronfenbrenner fue la Unión Soviética de los años cincuenta y sesenta. Los métodos de educación en la Unión Soviética durante este período ponían gran énfasis en diversos colectivos, o grupos organizados, a los que los niños pertenecían al hacerse mayores. Para muchos niños, la educación colectiva empezaba con su ingreso en las guarderías y centros para preescolares. Los colectivos de diversos niveles y medidas fueron importantes para todos los niños durante los años escolares: la clase como un todo; las filas individuales, o «vínculos», dentro de la clase; y los grupos de las juventudes comunistas, más amplios, a los que prácticamente todos los niños pertenecían y de las que cada clase era una unidad. Entre los 10 y los 15 años, el grupo joven era el de los Pioneros. La figura 16.1 muestra ejemplos de pósters que fueron utilizados para ilustrar algunas de las Leyes de los Pioneros.

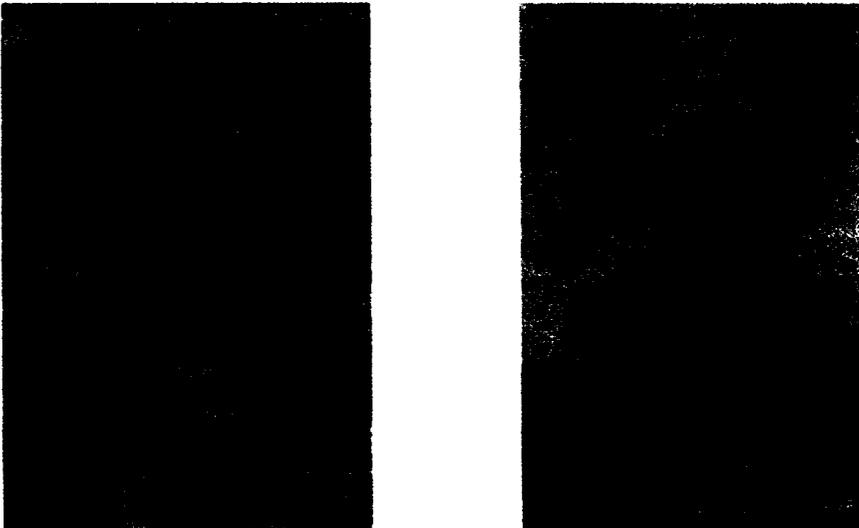


FIG. 16.1. *Pósters que ilustran las Leyes de los Pioneros, un grupo de las juventudes comunistas al que muchos niños de la Unión Soviética pertenecieron durante la década de los cincuenta y sesenta.* De *Two Worlds of Childhood* (pp. 45, 48), de U. Bronfenbrenner, 1970, Nueva York, Russell Sage Foundation.

El tipo de estructura social descrito garantizaba un papel importante a los compañeros, simplemente porque los niños pasaban mucho tiempo con otros niños desde muy pequeños. El énfasis soviético en los compañeros, sin embargo, fue bastante más allá de la simple proximidad. Más aún, para los niños soviéticos, el colectivo, más que el niño individual, era la unidad principal para la actuación y para la evaluación. Las frecuentes competiciones escolares, por ejemplo, se estructuraban siempre en términos colectivos: la mejor fila dentro de la clase; la mejor clase dentro de la escuela, la mejor escuela dentro del distrito. Las recompensas por el éxito en tales competiciones —por ejemplo, grandes carteles de «¿Quién es el mejor?» mostrados por toda la escuela— no relacionaban a los niños ganadores sino a los grupos ganadores. Como el éxito de cada niño estaba unido al éxito del grupo, los niños tenían un incentivo claro para controlar y regular la conducta de sus compañeros, al tiempo que una buena razón para emitir sugerencias o críticas dentro del grupo. El que tales críticas existieran se aseguraba designando como «monitores» a algunos niños cuya tarea era ayudar al profesor a mantener el orden y a conseguir resultados óptimos. Como muestran los siguientes ejemplos de un monitor de tercer grado, los monitores tenían bastante interés en ser críticos: «Hoy Valodya ha hecho el problema mal. Masha no ha escrito con claridad y se ha olvidado de subrayar las palabras correctas en su lección; Alyosha tenía el cuello sucio» (Bronfenbrenner, 1970, p. 60).

¿Cómo influye esta socialización en el desarrollo de los niños? Intentando responder a esta pregunta, Bronfenbrenner se basó en dos fuentes de datos: observaciones informales de la conducta de los niños soviéticos en una diversidad de situaciones y experimentos controlados comparando las reacciones de niños soviéticos con las reacciones de niños de Estados Unidos y otros países occidentales. Los dos grupos de datos condujeron a la misma conclusión. Los niños soviéticos parecían, en general, tener buenas maneras, ser muy trabajadores, obedientes, y respetuosos con sus compañeros y con los adultos. Ejemplos de conducta antisocial que tuvieran lugar de forma natural eran poco frecuentes entre los jóvenes soviéticos, y los niños soviéticos tenían también menor tendencia que sus colegas occidentales a actuar antisocial o inoralmente cuando se les daba una oportunidad de hacerlo en situaciones experimentales (por ejemplo, hacer trampas en una prueba). Una comparación experimental soviético-norteamericana se mostró especialmente instructiva respecto al papel del grupo de compañeros. Cuando se les decía que sus compañeros de clase serían informados de cualquier mala conducta, los niños soviéticos devenían menos tendentes a comportarse antisocialmente. Los niños americanos, en cambio, mostraban mayor tendencia.

La conclusión general de Bronfenbrenner era que el sistema soviético de socialización parecía cumplir sus objetivos: es decir, la producción de ciudadanos con buena conducta y responsables que se comportarían de acuerdo con los dictados de la sociedad soviética. Observó también, sin embargo, que hacia finales de los años sesenta se iban haciendo evidentes las grietas en el edificio de la socialización y que estaban surgiendo diversas formas de insatisfacción. Y tal como los últimos acontecimientos en la antigua Unión Soviética han dejado claro, incluso un método de socialización orientado hacia el grupo y basado en la adaptación no evita la posibilidad de la iniciativa individual y el cambio social.

cia. En áreas como la planificación de estudios y las aspiraciones ocupacionales, son los padres los que llevan, habitualmente, la voz cantante (Berndt, Miller y Park, 1989; Sebald, 1989).

Este comentario no implica que los compañeros no sean nunca una influencia negativa. En casos concretos, pueden evidentemente serlo, en temas tan graves como

el fumar (Urberg, Degirmenciouglu y Pilgrim, 1997), el consumo de drogas (Dinges y Oetting, 1993; Mount y Steinberg, 1995), la delincuencia (Jessor y Jessor, 1977) y la violencia de las bandas (un tema al que aludimos en la sección «Aplicaciones»). A pesar de estas cuestiones que requieren precaución, es importante recordar que pertenecer a grupos, además de ser algo simplemente divertido para los niños, fomenta un cierto número de capacidades sociales que seguirán siendo valiosas a lo largo de toda la vida. Además, las investigaciones revelan que la percepción común de que existe un conflicto entre los valores de los padres y los compañeros es exagerada; en la mayoría de las cuestiones, los puntos de vista de los padres y compañeros son más similares que diferentes (Brown, 1990; Newman, 1982). Finalmente, las decisiones respecto a muchas cuestiones, especialmente en la adolescencia, no son una simple cuestión de aquiescencia de padres o de compañeros; más bien los individuos pueden llegar a posiciones por su propia cuenta que no reflejen las de cualquier otro grupo externo (Savin-Williams y Berndt, 1990). En consecuencia, nuestro patrimonio de socialización efectiva, que incluye el pertenecer a un grupo, puede ser una capacidad saludable para la independencia de pensamiento.

Aplicaciones. *Controlar la violencia en las bandas*

En 1990 el número de homicidios cometidos por las bandas en Los Ángeles alcanzó la cifra récord de 329. Este número representó un 34 % de homicidios en la ciudad aquel año. El homicidio es ahora la causa principal de muerte entre los jóvenes afroamericanos en Estados Unidos y la segunda causa de muerte (detrás de los accidentes de circulación) para los jóvenes caucasianos.

Es difícil determinar cuántas bandas hay y cuántos son sus miembros, dada la diversidad de formas en que se definen las bandas. Se calcula, sin embargo que en las aproximadamente 800 ciudades de Estados Unidos hay unas 10.000 bandas que cuentan, quizás, con alrededor del medio millón de miembros (Klein, 1995).

Los intentos de controlar las actividades violentas de las bandas juveniles tienen una larga y malograda historia (Covey, Menard y Franzese, 1992). En 1987 la *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention* estableció el *National Youth Gang Supression and Intervention Program* (Spergel, Chance y Curry, 1990; Spergel y Curry, 1993). La orden del programa nacional fue coordinar la información sobre las actividades de las bandas y los esfuerzos de intervención de 45 comunidades en todo Estados Unidos. El objetivo final era utilizar esa información para desarrollar y distribuir programas de intervención efectivos.

¿Cómo intentaron las comunidades combatir la violencia juvenil? El programa nacional identificó cinco estrategias. La más común (44 % de los casos) era la *supresión*, es decir, poner énfasis en tácticas como la vigilancia, el arresto y el encarcelamiento. La siguiente política más común (31,5 %) era la *intervención social*, poner énfasis en la intervención en los problemas, tratamientos para los jóvenes y sus familias, y recurrir a los servicios sociales. *El desarrollo organizativo* contó con un 10,9 % de los casos, su estrategia principal era la creación de unidades especiales para manejar el problema, tales como unidades de policía y programas especiales de ayuda a los jóvenes con problemas. En la *movilización de la comunidad* (8,9 %) el enfoque era aumentar la comunicación y unirse a la política y al desarrollo de programas entre diversas agencias de la comunidad. Finalmente, la estrategia menos común (4,8 %) fue la de proporcionar *oportunidades sociales*, provisión de educación básica o adecuada a los retrasados, preparación, incentivos al trabajo y puestos de trabajo.

¿Funcionaron bien esas estrategias? No es fácil responder a esta pregunta. Los proyectos de intervención raramente adoptaban la forma de experimentos netos y bien controlados, y obtener indicaciones claras de éxito o fracaso puede ser difícil. El componente evaluador del Programa Nacional se basaba en dos fuentes principales de datos: evaluaciones de diversos miembros del sistema de justicia juvenil (como policías, jueces y líderes religiosos) y datos objetivos relativos a cambios en la actividad de los grupos con el paso del tiempo (número de bandas, número de miembros de las bandas, número de homicidios en las bandas juveniles, etc.). Las conclusiones de ambos tipos de datos confirmaron en parte la precaución y el pesimismo de revisiones previas: sólo en 8 de las 45 ciudades se recogieron datos que indicaran una mejoría en la situación de las bandas con el paso del tiempo. Como algo positivo, el estudio sí proporcionó información sobre las variaciones en la efectividad entre las cinco estrategias de intervención. Los autores resumieron sus conclusiones como sigue: «La movilización de la comunidad fue el factor que produjo de forma más potente una disminución de los problemas de las bandas. La provisión de oportunidades sociales a las bandas juveniles, es decir, educación y empleo, fue también muy importante en las ciudades con problemas crónicos de bandas juveniles» (Spergel *et al.*, 1990, p. 3).

Debido a las complejidades indicadas, los resultados del Programa Nacional deben considerarse como una tentativa. Además, no todas las revisiones han alcanzado las mismas conclusiones (Lundman, 1984). Sin embargo, el Programa Nacional sí representa un intento ambicioso y prometedor de proporcionar base científica para los esfuerzos por acercarse a uno de los problemas sociales más apremiantes de la nación. Y envía un mensaje inquietante en la suma de dos de sus resultados: las estrategias de intervención más efectivas fueron también las empleadas con menos frecuencia.

Recapitulación

Las relaciones entre compañeros sufren cambios muy importantes durante el desarrollo. Los bebés de 6 meses ya muestran interés y conductas positivas hacia otros bebés, y al desarrollarse, las interacciones con sus iguales se hacen más frecuentes, más complejas y más recíprocas. Estas interacciones están influidas no sólo por la edad sino también por la experiencia, algo que continúa durante toda la infancia.

Durante los años preescolares, las relaciones entre iguales continúan aumentando en frecuencia y complejidad, se hacen más diferenciadas y comienzan a predominar las formas de interacción sobre las físicas. El juego aumenta en el nivel cognoscitivo y en la organización social al hacerse cada vez más frecuente el juego cooperativo. Al interactuar cada vez más, los niños se convierten en importantes agentes socializadores recíprocos, especialmente otorgando refuerzos y castigos por conductas concretas y sirviendo como modelos.

El desarrollo durante los años escolares es, en parte, una continuación de las tendencias anteriores. El juego, por ejemplo, continúa evolucionando en complejidad y organización social. Además, los grupos —formales e informales— comienzan a tener un papel preeminente. Los estudios sobre los grupos infantiles revelan la importancia de los intereses y objetivos comunes para la formación del grupo, además de la importancia de la organización y el acuerdo respecto a las normas para que el grupo funcione de forma efectiva. Aunque el grupo puede ser una fuente influyente de valo-

res y conductas, los padres siguen también teniendo influencia, y en la mayoría de las cuestiones las opiniones de compañeros y padres son más similares que diferentes.

Elementos que contribuyen a las relaciones entre compañeros

FACTORES SITUACIONALES

La edad de los niños es un determinante de la forma en que actúan. La situación en que se encuentran es otra. Los factores situacionales son de especial importancia en la teoría del aprendizaje social. Sus teóricos opinan que las conductas son siempre aprendidas dentro de situaciones específicas y que la situación inmediata es en consecuencia un determinante importante, siempre, de la conducta de los niños. Se deduce que la conducta de los niños puede variar de una situación a otra. El mismo niño que es un modelo de corrección en casa, por ejemplo, puede ser el terror del patio de la guardería. Comprender la conducta, pues —incluyendo la conducta con los compañeros— requiere el conocimiento de las situaciones en que tiene lugar.

Espacios y recursos

Las investigaciones han identificado una diversidad de factores dependientes de la situación que pueden influir en la conducta tanto en los animales como en los seres humanos. Uno de estos factores es el hacinamiento. Cuando muchos organismos se encuentran agrupados en un espacio pequeño se producen efectos negativos, incluyendo el aumento de la agresividad, alta activación emocional, y disminución de la resolución de problemas. Estos efectos se han demostrado en especies que van desde las ratas (Calhoun, 1962) hasta los seres humanos adultos (Epstein, 1981).

El hacinamiento puede también influir en los niños. En un estudio, niños de cuarto, octavo y decimoprimer grado pasaron 30 minutos juntos bajo una de dos condiciones: cuatro niños en un espacio de 6 por 7 m; y cuatro en un espacio de 1,5 por 2,5 m. Estos últimos mostraron mayor activación fisiológica y confesaron mayor incomodidad e irritación. Posteriormente, cuando se les pidió que eligieran un juego para jugar juntos, mostraron mayor tendencia a elegir opciones competitivas más que cooperativas (Aiello, Nicosia y Thompson, 1979). Otros estudios han mostrado los efectos del hacinamiento durante períodos de tiempo más prolongados en circunstancias naturales, como, por ejemplo, en preescolar (Liddell y Kruger, 1987, 1989). Se ha encontrado que los niños se dedican, por ejemplo, a juegos menos cooperativos en las clases abigarradas que en las otras. Se dan más peleas en los lugares de recreo pequeños que en los grandes (Ginsburg, 1975).

Los recursos disponibles también pueden influir en la forma en que los niños interactúan. Como hemos visto, los juguetes facilitan frecuentemente la interacción entre compañeros, especialmente entre los niños pequeños. Por otra parte, la escasez de juguetes conduce a veces a un aumento de juego con compañeros, posiblemente porque el entorno proporciona pocas alternativas interesantes (Vandell, Wilson y Buchanan, 1980). La naturaleza de los juguetes o de los otros recursos también tienen un papel. No es sorprendente que los juegos solitarios o paralelos sean más comunes en las zonas de las escuelas dedicadas a libros, arte u otras áreas «tranquilas».

Por el contrario, la zona de muñecas es una zona en la que probablemente se organicen juegos cooperativos o simbólicos (Rubin, 1977). Las zonas exteriores y las que favorecen gran actividad muscular (correr, lanzar, etc.), se asocian también con juegos de más cooperación, junto con un aumento general, naturalmente, del nivel de energía y la naturaleza física del juego.

Familiaridad

Se ha sabido desde mucho tiempo atrás que la familiaridad con la situación o entorno puede influir en cómo los niños pequeños interactúan con los adultos, sean sus padres o extraños. La familiaridad influye también en las interacciones con compañeros. Es más probable que los bebés dirijan sus conductas sociales hacia compañeros cuando están en sus propias casas que cuando están en las casas de los otros bebés (Becker, 1977). Se han descubierto efectos similares en los niños de las guarderías. En un estudio, se observó a 32 pares de preescolares inicialmente desconocidos, que jugaron juntos dos veces, una en casa del investigador y otra en la casa de uno de los niños. Basándose en las sesiones en casa del investigador, un miembro de cada pareja se identificó como relativamente sociable y el otro como relativamente tímido. Durante la segunda sesión, los 16 niños inicialmente considerados sociables que fueron observados en casa continuaron siendo socialmente dominantes. Pero 15 de los 16 «tímidos» se convirtieron en socialmente dominantes cuando se les observó en sus casas. La mayor actividad social incluía tanto una mayor frecuencia de conductas positivas, como, por ejemplo, el iniciar el juego, como una mayor frecuencia de conductas negativas, como agresiones (Jeffers y Lore, 1979). Tal como los investigadores han observado, los padres quedan frecuentemente sorprendidos cuando se les dice que el niño extravertido que conocen es tímido o reservado en la escuela. Los estudios de este tipo sugieren que la conducta de los niños es de hecho diferente en casa que en otras localizaciones. Y transmiten un mensaje a los padres de niños tímidos: facilitar oportunidades de que jueguen en el entorno familiar de su hogar puede ayudar a romper la timidez y aumentar la confianza social.

Otra forma de examinar la familiaridad es en términos no del entorno físico sino de las personas que lo pueblan. Ya hemos visto que los bebés se comportan de forma diferente con compañeros de juegos familiares que con desconocidos. La familiaridad también influye en la interacción en los niños mayores. La interacción social es más frecuente y más positiva con compañeros habituales que con desconocidos. El nivel cognoscitivo del juego aumenta con compañeros familiares; el juego cooperativo y asociativo deviene más común, y la conducta solitaria y de espectador menos común (Doyle, Connolly y Rivest, 1980). La resolución de problemas en colaboración sigue su camino más suave y eficientemente entre compañeros familiares que entre desconocidos (Brody, Graziano y Musser, 1983). Y finalmente, al conocerse, los niños tienden a mostrar conductas que pueden ser precursoras de la amistad, como compartir información sobre sí mismos (Furman, 1987).

Tamaño del grupo

El tamaño del grupo es tanto una variable dependiente como una variable independiente en el estudio de las relaciones entre compañeros. Es dependiente en el sen-

tido de que es uno de los resultados que podemos estudiar: ¿de qué tamaño prefieren los niños que sean los grupos? La respuesta varía con la edad. Los pequeños que apenas caminan y los preescolares juegan con más frecuencia en grupos de dos. Incluso cuando hay más niños presentes, las conductas sociales en este grupo de edad implican sólo dos niños a la vez (Bronson, 1981). Los niños mayores tienen mayor tendencia a interactuar con diversos compañeros simultáneamente, aunque la interacción uno-a-uno sigue siendo importante (Hartup, 1992c). Recuérdese que hay también una diferencia de género en este aspecto del desarrollo: los niños, en término medio, juegan en grupos más amplios que las niñas (Benenson, Apostoleris y Parnass, 1988; Waldrop y Halverson, 1975).

El tamaño del grupo puede examinarse también como una variable independiente que puede influir en la calidad de las interacciones. Es una variable difícil de estudiar aislada, porque el número de niños de un grupo varía frecuentemente con otros factores, como la cantidad de espacio por niño, y el número de adultos asequibles. Sin embargo, al menos a veces, los grupos más pequeños parecen ser mejor que los grandes. Por ejemplo, se ha observado que los niños se dedican a más intercambios conversacionales (Howes y Rubenstein, 1979), a preguntar más a los adultos (Torrance, 1970), y a desarrollar juegos más imaginativos (Smith y Connolly, 1981) en grupos pequeños más que en grupos grandes. Obsérvese que estos descubrimientos son de importancia tanto teórica como práctica. Tiene implicaciones, por ejemplo, para las políticas concernientes al tamaño de los grupos de clase y al número de niños en los grupos de las guarderías (Belsky, 1984; Howes, Phillips y Whitebook, 1992).

FACTORES COGNOSCITIVOS

Volvemos finalmente al papel que el desarrollo cognoscitivo desempeña en las relaciones entre iguales. Como sugiere el nombre, los factores cognoscitivos se enfatizan con más interés en la corriente cognoscitivo-evolutiva. Pero cualquier perspectiva teórica debe conceder algún papel a los factores cognoscitivos. Parece obvio que la forma en que el niño piensa sobre sus compañeros debe influir en su conducta hacia ellos. La cuestión es cómo contribuyen exactamente esos factores.

Un primer paso razonable es preguntarse qué factores cognoscitivos podrían ser importantes. El candidato más popular ha sido la capacidad de adoptar el punto de vista del otro. Esta capacidad —figurarse lo que otro siente, desea o le gusta— parece evidentemente importante respecto a la capacidad para interactuar con los demás. Por ejemplo, ¿cómo razonan los niños respecto a las causas de la conducta de los demás, o sobre la moralidad de diferentes conductas, o sobre la naturaleza de la amistad (Shantz, 1983)? Finalmente, algunos investigadores se han acercado más a la interacción social final centrándose en las capacidades **de resolver problemas de tipo social**, capacidades necesarias para resolver dilemas sociales (Rubin y Krasnor, 1986; Rubin y Rose-Krasnor, 1992). Un ejemplo de una aproximación para comprobar las capacidades en la resolución de problemas sociales se muestra en la tabla 16.4. Como puede verse, los dilemas implican compartir recursos e iniciar una amistad. Los modelos de capacidades necesarias para resolver esos problemas se han basado frecuentemente en la concepción del procesamiento de información sobre los componentes

TABLA 16.4. *Ejemplos de cuestiones utilizadas para juzgar las capacidades de resolución de problemas sociales en los niños*

<i>Estímulo</i>	<i>Narración</i>	<i>Pregunta</i>
Dibujo de una niña columpiándose y otra niña que permanece de pie cerca.	El nombre de esta niña es Laurie, y ésta es Kathy. Laurie tiene 5 años. Kathy 7. Kathy es mayor que Laurie. Kathy lleva mucho rato en el columpio. Laurie querría columpiarse.	¿Qué crees que podría decir o hacer Laurie para poder columpiarse? Si eso no funciona, ¿qué otra cosa podría hacer o decir Laurie para poder columpiarse? ¿Qué crees que harías o dirías si quisieras columpiarte?
Dibujo de un niño montando un triciclo y una niña que permanece de pie cerca.	Este niño se llama Bert y el nombre de esta niña es Erika. Los dos tienen 5 años de edad. Bert, el niño, lleva mucho rato montándose en el triciclo. Erika, la niña, quisiera montarse en él.	¿Qué crees que Erika podría decir o hacer para que pudiera montarse en el triciclo? Si no funciona, ¿qué otra cosa podría Erika hacer o decir para poder montarse en el triciclo? ¿Qué crees que dirías o harías tú si quisieras montarte en el triciclo?
Imagen de una localización en una escuela en la que se ve a dos niñas sentadas una junto a otra.	El nombre de esta niña es Kim y ésta es Jenny. Kim y Jenny tienen 5 años. Tienen la misma edad. Kim y Jenny van a la misma clase en la escuela, pero éste es el primer día de escuela de Jenny. Jenny es nueva en la escuela.	¿Qué crees que Kim dirá o hará para conocer a Jenny? Si no funciona, ¿qué otra cosa podría decir o hacer Kim para conocer mejor a Jenny? ¿Qué crees que harías o dirías tú para conocer a Jenny?

Fuente: Extraído de *The Social Problem-Solving Test-Revised* (pp. 3, 4), de K. H. Rubin, 1988. Waterloo, Ontario. University of Waterloo. Copyright 1988 de K. H. Rubin. Impreso con permiso.

de la resolución de problemas en general, como atención, representación y memoria (Dodge, 1986a).

Capacidades tales como las mencionadas en la tabla 16.4 mejoran con la edad, al igual que, naturalmente, la capacidad de adoptar puntos de vista y de procesamiento de la información de forma más general. Los cambios paralelos debidos a la edad en las capacidades cognoscitivas y las relaciones con compañeros son compatibles con la idea de que los avances cognoscitivos conducen a avances sociales; cuando más pueden hacer desde el punto de vista cognoscitivo, más pueden igualmente hacer desde el punto de vista social. Este tipo de prueba es, sin embargo, muy indirecta. El mayor apoyo al papel de los factores cognoscitivos en las relaciones con los compañeros proviene de dos tipos de datos. Si la posición de los psicólogos del desarrollo cognoscitivo es correcta, hemos de esperar encontrar vínculos cognoscitivo-sociales dentro de un grupo de edad; los niños que son avanzados en las importantes capacidades cog-

noscitivas serán también avanzados en sus relaciones de grupo. También hemos de esperar que enseñar a niños con importantes capacidades cognoscitivas lleve también a avances en su conducta social.

Correlaciones dentro de los grupos por edades

En un estudio correlacional, un investigador estudia simultáneamente dos aspectos del desarrollo para ver si están relacionados. Una investigación sobre la relación de la interacción entre iguales y las capacidades cognoscitivas analizará por una parte algunos aspectos de las relaciones entre iguales (como la frecuencia de juegos cooperativos) y por otra el prerrequisito cognoscitivo supuesto (como la toma de perspectivas). Las pruebas sobre la importancia de los factores cognoscitivos vendrán de una correlación positiva importante entre las capacidades cognoscitivas y el desarrollo social.

Muchos estudios han buscado esas correlaciones. La conclusión general ha sido que *hay* una relación positiva entre el desarrollo cognoscitivo y el nivel de relaciones entre compañeros. La toma de perspectivas ha sido la variable cognoscitiva más frecuentemente examinada, y se ha demostrado que una diversidad de formas de toma de perspectiva se relaciona con la manera en que los niños interactúan (Kurdek, 1978). No es sorprendente que las pruebas utilizadas con respecto a las capacidades comunicativas, como hablar y escuchar, también se relacionen positivamente con la interacción entre compañeros (Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975). Lo mismo sucede con diversas pruebas sobre el conocimiento social, como por ejemplo el nivel de juicio moral (Blasi, 1980), y las atribuciones concernientes a las intenciones subyacentes a una conducta (Dodge, Murphy y Buchsbaum, 1984). E igualmente con las pruebas referentes a las capacidades de resolución de problemas sociales descritas en la tabla 16.4 (Rubin y Krasnor, 1986; Yeates, Schultz y Selman, 1991). Entre los aspectos de las relaciones entre compañeros que se ha descubierto que se relacionan con el desarrollo cognoscitivo están: el juego (Rubin y Maioni, 1975), la conducta prosocial (Wentzel y Erdley, 1993) y la agresión (Rubin, Bream y Rose-Krasnor, 1991).

Aunque las pruebas sobre los vínculos cognoscitivo-sociales son generalmente positivas, han de tenerse en cuenta algunas precauciones. Primero, no todas las pruebas son positivas; un cierto número de estudios no han encontrado relación entre las capacidades cognoscitivas y la conducta con los compañeros (Shantz, 1983). Además, cuando surgen relaciones significativas, generalmente no son muy grandes. En consecuencia, las pruebas cognoscitivas explican sólo una modesta cantidad de la variación en la forma en que los niños se comportan con sus compañeros. Esta conclusión tal vez no es sorprendente. Ningún estudio, después de todo, comprueba todos los aspectos del desarrollo cognoscitivo que pudieran ser importantes. Y nadie afirmaría que el nivel cognoscitivo es el *único* determinante de las relaciones entre compañeros. Como mucho, es un elemento coadyuvante.

Una advertencia final se refiere a las conclusiones que pueden extraerse de una correlación importante. Como comentamos en el capítulo 3, los datos correlacionales no permiten conclusiones claras respecto a la causa y el efecto. Saber simplemente, que la toma de perspectiva se correlaciona con la cooperación no nos permite llegar a la conclusión de que la toma de perspectiva *es la causa* de la cooperación. Para determinar con certeza la causalidad, necesitamos un diseño experimental en el que una

de las variables pueda manipularse experimentalmente. Y esto nos lleva a la fuente final de las pruebas.

Preparación

Si los avances cognoscitivos subyacen en los avances morales, habríamos de esperar que el enseñar a los niños destrezas cognoscitivas relevantes conduciría también a cambios en su conducta social. Considérese el vínculo supuesto entre toma de perspectiva y cooperación. Si existe una relación causal, los niños preparados en la adopción de la perspectiva de los demás habrían de mejorar también en la cooperación.

En general, los resultados de los estudios sobre la preparación son compatibles con los de la investigación correlacional. No todos los estudios sobre preparación producen resultados positivos y los efectos que sí tienen lugar son generalmente de magnitud modesta. Sin embargo, la mayoría de los datos sugieren que la preparación en capacidades cognoscitivas importantes sí afecta la forma en que los niños se comportan con sus compañeros. Se ha demostrado, por ejemplo que la preparación en cuanto a la toma de perspectivas reduce la agresividad (Chandler, 1973) y aumenta la ayuda y la cooperación (Iannotti, 1978). Se ha observado que enseñarles a los niños habilidades para la resolución de problemas tiene como consecuencia una mejora de la conducta prosocial y del ajuste social en general (Weissberg, 1985).

Los estudios de este tipo no son sólo de interés científico. Estas intervenciones son también una forma de intentar ayudar a los niños que tienen dificultades en el ajuste social. Consecuentemente volveremos a estos estudios más tarde en nuestro comentario sobre los problemas en las relaciones entre compañeros.

Recapitulación

Los factores situacionales influyen en la forma en que los niños interactúan. Los aspectos del entorno físico —como su familiaridad, la cantidad de espacio por niño, y la naturaleza de los recursos asequibles— pueden ser importantes. El entorno social también tiene un papel; por ejemplo, el número y la familiaridad de los otros niños presentes puede influir en la forma de conducta con los compañeros.

Un factor especialmente recalcado en la aproximación cognoscitivo-evolutiva a las relaciones entre compañeros es el nivel cognoscitivo del niño. El nivel cognoscitivo no es en modo alguno un predictor perfecto de la interacción entre compañeros; sólo a veces se encuentran relaciones cognoscitivo-sociales, y cuando aparecen son de magnitud modesta. Sin embargo, pruebas provenientes tanto de investigaciones correlacionales como de estudios de preparación experimental indican que los factores cognoscitivos contribuyen ciertamente a la relación entre compañeros.

Amistad

Según el diccionario, la palabra *par* (compañero) significa «igual». Evidentemente, sin embargo, algunos compañeros son (tomando prestada la frase de George Orwell

en *Animal Farm*) más iguales que otros. Las relaciones entre compañeros, como ellos mismos, difieren. En esta sección nos centraremos en la relación más importante entre compañeros: la amistad. Comenzamos por considerar lo que los propios niños entienden por la palabra *amigo*. Veremos después cómo se forma la amistad y cómo influye en la conducta y desarrollo de los niños.

CONCEPCIONES SOBRE LA AMISTAD

Obsérvense las siguientes respuestas a la pregunta: «¿Qué es un amigo?»

«Un amigo es una persona a la que aprecias. Juegas con él.»

«Los amigos no te arrebatan las cosas o actúan con esnobismo, no discuten ni muestran desacuerdo. Si eres agradable con ellos, serán agradables contigo.»

«Una persona que te ayuda a hacer cosas. Cuando necesitas algo, te lo consiguen. Tú haces lo mismo por ellos.»

«Alguien con quien puedes compartir cosas y que comparte cosas contigo. No cosas materiales; sentimientos. Cuando te sientes triste, se siente triste. Te comprende.»

«Una relación estable afectiva, diádica, marcada por la preferencia, reciprocidad y afecto positivo compartido.»

No hace falta mucha percepción psicológica para adivinar que estas respuestas corresponden a sujetos de diferentes edades, o para comprender cuál es la respuesta dada por investigadores profesionales. De hecho, las cuatro primeras respuestas (extraídas de estudios de Rubin, 1980, y Youniss y Volpe, 1978) provienen de niños de entre 6 y 13 años. La última (extraída de Howes, 1987b, p. 253) es la forma típica en que los psicólogos definen la **amistad**.

A pesar de su diversidad, las diferentes definiciones comparten algunos elementos comunes. Todas concuerdan en que hay algo especial respecto a un amigo que no se aplica a los demás compañeros en general. Todas aseguran o implican que la amistad no es cualquier tipo de relación sino una relación afectiva: los amigos se aprecian mutuamente. Y todas están de acuerdo en que es un proceso recíproco, bidireccional. Un niño puede apreciar a otro, pero su solo aprecio no les hace amigos. Para que exista amistad el afecto ha de ser recíproco.

Como los ejemplos indican, la presencia de esos elementos comunes no impide la posibilidad de que el razonamiento sobre la amistad pueda cambiar con la edad. En un nivel general, una descripción de los cambios que tienen lugar nos sonaría familiar, pues esos cambios corren paralelos a avances más generales en la forma en que los niños reflexionan sobre el mundo (Berndt, 1988; Rawlins, 1992). El pensamiento de los niños pequeños sobre el mundo tiende a centrarse en atributos concretos, externos; un amigo es alguien con quien es divertido jugar y que comparte cosas. Los niños mayores son más capaces de penetrar bajo la superficie para tener en cuenta aspectos más abstractos de la amistad, como cuidar o atender a otra persona. Para los pequeños, la amistad frecuentemente es un estado momentáneamente dependiente de actos específicos que se acaban de realizar o que están a punto de realizarse. Los niños mayores tienen más tendencia a ver la amistad como una relación duradera que persiste a través del tiempo e incluso frente a conflictos ocasionales. Finalmente, aunque incluso los niños pequeños se dan cuenta de la importancia del aprecio mutuo entre amigos, sólo