



- ◆ 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)

TABLA 16.5. *Un modelo de estadios sobre las concepciones de la amistad*

<i>Nivel de estadio</i>	<i>Descripción</i>	<i>Frases típicas</i>
Nivel 1 (aproximadamente entre 5 y 7 años)	Los amigos son compañeros que son agradables para mí, y que son divertidos para jugar. La amistad es una relación temporal, que se establece y termina fácilmente.	«Es mi amigo porque juega conmigo y me da muchos juguetes.» «Me aprecia porque la dejo venir a mi casa y jugar conmigo.»
Nivel 2 (aproximadamente entre 8 y 10 años)	Los amigos son personas que se ayudan uno a otro en una relación de confianza recíproca. Se aprecia al amigo por ciertas disposiciones o rasgos y no simplemente por contactos frecuentes para jugar.	«Un amigo es alguien que te ayuda, como si te caes de la bicicleta.» «Haces muchas cosas por ellos y ellos por ti y puedes confiar en ellos.»
Nivel 3 (11 años aproximadamente)	Los amigos son personas que se comprenden mutuamente y que comparten los pensamientos y sentimientos más íntimos. La amistad es una relación a largo plazo basada en la compatibilidad de intereses y personalidad.	«Alguien con quien puedes hablar y contarle tus problemas y que te comprende.» «Te gustan los mismos tipos de cosas y se pueden decir lo que quieren el uno al otro.»

Fuente: Basado en información de *The Social World of the Child*, de W. Damon, 1977. San Francisco, Jossey-Bass.

hacia el final de la infancia y la adolescencia se convierten en esenciales, en la forma de considerar la amistad, cualidades como la lealtad y la intimidad.

El tipo de datos bosquejados han llevado a la formación de diversos modelos de etapas sobre la concepción de la amistad (Damon, 1977; Keller y Wood, 1989; Selman, 1980; Youniss y Volpe, 1978). Si los cambios en la forma de considerar la amistad se conceptualizan mejor en términos de etapas es todavía un tema de discusión (Hartup, 1992b). Sin embargo, estos modelos proporcionan interesantes intentos de captar las grandes transformaciones en el pensamiento infantil. La tabla 16.5 proporciona un ejemplo de cómo un modelo de etapas o estadios conceptualiza la comprensión de la amistad.

DETERMINANTES DE LA AMISTAD

¿Cómo se hacen amigos los niños? Los estudios que hemos considerado son una fuente importante de datos, pues nos dicen lo que los propios niños opinan que es importante buscar en un amigo. Otras formas comunes de estudiar los determinantes de la amistad son las entrevistas hechas a los padres sobre los amigos de sus hijos (por ejemplo, Hayes, Gershman y Bolin, 1980) y observar a los niños cuando se van ha-

ciendo amigos con el tiempo (por ejemplo, Gottman, 1983). Aquí, vemos dos cuestiones generales respecto a los determinantes: qué niños se hacen amigos y cómo se forma la amistad.

Selección de amigos

Los amigos no se seleccionan fortuitamente. Al desarrollarse, los niños tienen contacto con muchas personas diferentes, pero sólo unos cuantos de esos potenciales amigos se convertirán finalmente en amigos. ¿Sobre qué bases se hacen estas selecciones?

Los estudios sobre la formación de la amistad muestran una rara unanimidad en el acuerdo de que un factor general es fundamental para la mayoría de las elecciones (Aboud y Mendelson, 1996; Hartup y Stevens, 1997). Este factor es la similitud. Los niños tienden a elegir amigos que son similares a ellos mismos. La similitud no es la única base utilizada; los niños pueden buscar a veces amigos que son más populares que ellos (Hirsch y Renders, 1986) o que tienen un estatus socioeconómico más alto (Epstein, 1983). Sin embargo, la similitud parece ser un elemento esencial en muchas selecciones de amistades.

Son importantes diversos tipos de similitudes. Una es la similitud de edad. Las amistades son más comunes entre niños que tienen edades próximas. Se encuentran, naturalmente, amistades de edades mezcladas, especialmente cuando los niños se mueven fuera de los grupos de la misma edad impuestos por la escuela (Epstein, 1989). Incluso cuando no se ven forzados por los adultos, sin embargo, la mayoría de los niños tienden a elegir amigos de aproximadamente su misma edad (Berndt, 1988).

La similitud de género es también importante. Como vimos en el capítulo 15, la preferencia por amigos del mismo sexo surge en los años preescolares y se convierte en bastante fuerte hacia la media infancia. Además, a lo largo de la mayoría de la infancia, el género es un predictor de las elecciones mejor que la edad (Epstein, 1986). Incluso en la adolescencia, cuando han empezado a surgir las relaciones románticas entre ambos sexos, continúa siendo predominante la amistad entre personas del mismo sexo (Hartup, 1993). Finalmente, otro factor que contribuye a la similitud es la raza. Como con el género, la preferencia por amigos de la misma raza es clara ya en los años preescolares y aumenta generalmente con la edad (Fishbein e Imai, 1993). Debe observarse, sin embargo, que la fuerza de esta tendencia depende de un cierto número de factores, incluyendo el grado de integración en el sistema escolar y en el vecindario (Epstein, 1986). Más aún, la preferencia por amigos de igual raza no significa que todas las amistades sean de ese tipo; del 80 al 90 % de adolescentes manifiestan que tienen al menos un amigo de otra raza (DuBois y Hirsch, 1990; Patchens, 1982). Muchos también manifiestan, sin embargo, que ven a esos amigos sólo en la escuela y no en otros contextos.

Aunque las variables de edad, género y raza son importantes, no explican totalmente la selección. La mayoría de los niños se encuentran con compañeros que son similares a ellos en género, edad y raza; pero sólo algunos de ellos serán seleccionados como amigos. Lo que parece ser importante además de la similitud general con un compañero es una similitud específica en conductas e intereses, lo que los psicólogos llaman **homofilia de conducta**. Brevemente, una razón por la que los amigos son amigos es porque les gusta hacer el mismo tipo de cosas.

Esta pauta resulta ya evidente en el período preescolar (Rubin *et al.*, 1994) y finalmente se extiende a diversos entornos en los que los niños se encuentran. Entre niños más mayores, los amigos suelen ser similares en sus preferencias escolares; muestran correlaciones, por ejemplo, en sus aspiraciones educativas y en las puntuaciones en las pruebas (Ide *et al.*, 1981). También suelen ser similares en lo que Berndt (1988) denomina su «preferencia por la cultura de los niños», es decir lo que les gusta hacer fuera de la escuela (música, deportes, juegos, etc.). También suelen ser similares en sus pautas generales de conducta y la personalidad, por ejemplo, en la tendencia a ser tímidos o agresivos (Kupersmidt, DeRosier, y Patterson, 1995; Poulin *et al.*, 1997).

Aunque la relación entre similitud y amistad está bien establecida, las bases causales de la relación son menos claras. Hay dos posibilidades. ¿Los niños se hacen amigos porque tienen intereses y preferencias similares? ¿O desarrollan intereses y preferencias similares porque son amigos? Responder a esta pregunta requiere estudios longitudinales en los que las pautas de similitud puedan seguirse a lo largo del tiempo. Tales estudios sugieren que la causa y el efecto fluyen en las dos direcciones (Epstein, 1989; Hartup, 1996a). Los niños que posteriormente se hacen amigos son más similares inicialmente que los niños que no llegan a ser amigos, indicando que la similitud es ciertamente un determinante de la selección de la amistad. Pero los niños que son amigos se hacen más similares a través del tiempo, indicando que la amistad también fomenta una mayor similitud.

Una cuestión final con respecto a la elección de amigos es su estabilidad. ¿Tienden los niños a mantener los mismos amigos a través del tiempo, o la amistad en la infancia es un fenómeno más transitorio? Como sucede frecuentemente respecto a las cuestiones de estabilidad, la respuesta depende de un cierto número de factores (Berndt, 1988; Epstein, 1986). Uno es la edad. La elección de amigos entre los niños pequeños es sólo moderadamente estable, en el mejor de los casos, con el paso del tiempo; la amistad se hace más estable al crecer los niños. Otro factor importante es la estabilidad del entorno. Las fluctuaciones en la amistad son más probables cuando los niños experimentan cambios en su entorno, y cuando se cambian a una escuela nueva. Por el contrario, la amistad puede permanecer bastante estable cuando los niños permanecen juntos en el mismo entorno.

Formación de amigos

Consideremos el siguiente diálogo:

ENTREVISTADOR: ¿Es fácil o difícil hacer amigos?

NIÑO (4 años): Difícil porque a veces tú saludas a alguien y puede que no te vean, así que es difícil conseguir ese amigo.

ENTREVISTADOR: Pero ¿y si te ve?

NIÑO: Entonces es fácil (Selman y Jaquette, 1977, p. 18).

Para algunos niños, hacer amigos puede ser (o al menos parecerlo) así de fácil. Generalmente, sin embargo, el proceso es más complicado. Un estudio de John Gottman (1983) proporciona una explicación excepcionalmente detallada de cómo los niños se hacen amigos.

Los sujetos de la investigación de Gottman eran niños entre los 3 y los 9 años de edad. Ninguno de ellos se conocía al comienzo del estudio. Se formaron al azar parejas de niños de la misma edad, y cada pareja se encontró en casa de uno de los niños para tres sesiones de juegos en un período de cuatro semanas. La cuestión era si los niños se harían amigos y, de ser así, cuáles serían los procesos que condujeran a la formación de la amistad. La respuesta a la primera cuestión la proporcionaron las madres respondiendo a un cuestionario relativo a si sus hijos se habían hecho amigos de sus nuevos compañeros de juegos, y con qué intensidad. La respuesta a la segunda pregunta se consiguió a través de observaciones de la conducta de los niños durante las sesiones de juegos. Estas sesiones se grabaron, y las conversaciones de los niños se codificaron posteriormente para estudiar diversos aspectos de la interacción social.

Gottman encontró que algunos de los niños sí se hicieron realmente amigos, mientras que otros no. ¿Qué aspectos de la interacción diferenciaban a los dos grupos? Se demostró que eran importantes una diversidad de procesos. Los niños que se hicieron amigos tuvieron más éxito en establecer una *actividad de base común* —es decir, ponerse de acuerdo sobre qué hacer— que los niños que no se hicieron amigos. Los amigos mostraron mayor *claridad de comunicación* y tuvieron más capacidad de *intercambiar información* que los otros. Los amigos tenían mayor capacidad *para resolver conflictos*, una capacidad importante pues los conflictos son frecuentes en las interacciones entre los niños pequeños. Y los eventuales amigos tenían mayor tendencia a dedicarse a la autorrevelación, es decir, a compartir información personal sobre sí mismos.

Dada su importancia, el tema de la formación de la amistad ha sido sorprendentemente poco estudiado (quizá por la dificultad que tal estudio implica, ¡llevó varios años analizar las cintas de la investigación de Gottman!) Sin embargo, los datos asequibles apoyan la conclusión de Gottman de que procesos del tipo de intercambio de información y resolución de conflictos son esenciales para la formación de la amistad (Grusec y Lytton, 1988). Como veremos, los procesos de este tipo no desaparecen una vez que se ha formado la amistad. El mismo tipo de capacidades que ayudan a construir la amistad son también importantes en cuanto a la interacción entre amigos.

LA CONDUCTA CON LOS AMIGOS

Que la conducta es diferente con los amigos y con los demás parece casi parte de la definición de amistad. Pero ¿en qué difiere exactamente la conducta en función de la amistad? Algunas diferencias son obvias. Los niños pasan más tiempo con los amigos que con los demás, y generalmente produce más placer interactuar con los amigos (Newcomb y Bagwell, 1995). Es estupendo, evidentemente, estar con los amigos. En esta sección nos centraremos en tres áreas más de posibles diferencias.

Conducta prosocial

Como vimos en el capítulo 14, el término *conducta prosocial* se refiere a formas de conducta que la sociedad considera deseables y cuyo desarrollo se fomenta. Ejemplos de conducta prosocial incluyen ayudar a quien lo necesite, reconfortar a quien está triste, y compartir con los demás. Parece razonable esperar que estas con-

ductas claramente positivas sean más frecuentes con los amigos que con los compañeros en general.

En su mayor parte, esta predicción propia del sentido común ha sido corroborada por las investigaciones. Los niños comparten más con sus amigos que con compañeros de clase que son sólo conocidos (Jones, 1985). La cooperación para realizar tareas comunes generalmente es mayor con los amigos, como lo es la equidad al dividir las recompensas obtenidas (Berndt, 1981). Ya en los años de preescolar, los niños pueden cooperar y compartir más con los amigos que con los demás (Birch y Billman, 1986; Matsumoto *et al.*, 1986), y tienen mayor tendencia a ofrecer ayuda a un amigo que esté triste que a un mero conocido (Costin y Jones, 1992). Los preescolares también proporcionan refuerzos con más frecuencia a los amigos que a los compañeros en general (Masters y Furman, 1981).

A pesar de estos datos positivos, no todos los estudios encuentran que las conductas prosociales son más probables con los amigos. Berndt (1986b) resume una serie de estudios en los que niños de la escuela elemental comparten realmente menos con los amigos que con los conocidos. Según Berndt, el elemento crítico puede ser la presencia de una competición evidente con el amigo. Las investigaciones indican que los niños creen que los amigos deben ser iguales (Tesser, 1984). Compartir demasiado libremente amenaza este principio, porque puede dar como resultado que el amigo «gane en la prueba» y acabe con mayor cantidad. Permitir que alguien que no es amigo «gane» es menos amenazador, y en consecuencia, los niños prefieren compartir con quienes no son amigos. Cualquiera que haya visto a buenos amigos competir en alguna prueba (o pueda recordar su propia experiencia) probablemente estará de acuerdo en que hay una resistencia especialmente fuerte a ser superado por un amigo. En la adolescencia, esta actitud de «no puedo dejarle que me gane», ha disminuido, y compartir es más frecuente con los amigos incluso en situaciones competitivas.

Conflicto

Volvemos al lado menos positivo de la interacción entre compañeros. La definición que los psicólogos dan a *conflicto* es bastante amplia: se da un conflicto «cuando una persona hace algo a lo que una segunda persona objeta» (D. E. Hay, 1984, p. 2). La noción central es, pues, la oposición entre individuos, una noción representada por palabras como *rechazar*, *negar*, *objetar*, y *estar en desacuerdo* (Hartup, 1992a).

Definido ampliamente, el conflicto es evidentemente un componente frecuente en la interacción entre compañeros y también entre amigos (Shantz y Hartup, 1995). Además, en términos de frecuencia media, los conflictos probablemente se dan con más frecuencia entre amigos (Shantz, 1987). Este resultado proviene, en parte, simplemente del hecho de que los amigos pasan mucho tiempo juntos. Pero también refleja la libertad y seguridad que los amigos sienten recíprocamente, y en consecuencia su capacidad para criticar y mostrar desacuerdo sin amenazar la relación (Hartup *et al.*, 1993).

La diferencia importante entre los amigos y los demás no es, en consecuencia, la probabilidad de conflicto, sino la forma en que se maneja el conflicto (Laursen, 1993; Laursen, Hartup y Koplas, 1966; Vespo y Caplan, 1993). Aunque evidentemente hay excepciones, los conflictos son generalmente menos agudos entre amigos. Los amigos utilizan lo que Hartup (1992a) denomina modos «más suaves» de dirimir el

conflicto: es más probable que intenten razonar y menos que deriven hacia una extensa cadena de desacuerdos. Es también más probable que resuelvan el conflicto en una forma equitativa mutuamente satisfactoria. Y tienen mayor tendencia a dejar que lo pasado pasado esté, y continuar jugando juntos después del conflicto. Vimos que la capacidad para resolver conflictos de forma satisfactoria tenía un papel en la formación de la amistad. Los resultados mencionados indican que estas capacidades son también importantes para mantenerla. Además, la capacidad para resolver el conflicto y continuar juntos puede considerarse como una definición del término *amistad*.

Solución de problemas en colaboración

Tendemos a pensar en la interacción entre compañeros en términos de juegos y juegos de recreación en la zona de juegos, salidas a centros comerciales, o quizás simplemente como en el hecho de sentarse y charlar. Pero los compañeros también interactúan en contextos más cognoscitivos, utilizando recursos en conjunto o coordinando esfuerzos cuando hay que resolver algún problema. Algunas de estas colaboraciones son esfuerzos conjuntos dirigidos por los profesores en la escuela; otros son productos espontáneos de las actividades naturales de los niños con sus compañeros (imaginar las reglas de un juego, construir un modelo a escala, etc.). Recuérdese que tanto Piaget como Vygotsky hicieron hincapié en estos intercambios entre compañeros como una fuente importante de progreso cognoscitivo.

Los niños generalmente se sienten más cómodos y seguros con sus amigos y los amigos se conocen entre sí mejor que los que no lo son. Habríamos de esperar, pues, que los problemas de colaboración se resuelvan de forma más efectiva entre amigos que entre los niños en general. Y, con algunas excepciones, ése es el caso (Newcomb y Bagwell, 1995). Aquí veremos dos ejemplos.

Azmitia y Montgomery (1993) presentaron tareas de razonamiento científico, similares a las utilizadas por Piaget para el estudio de las operaciones formales, para parejas de niños de 11 años. Las parejas se formaron por conocidos procedentes de la misma clase o por amigos íntimos. Los niños de ambos tipos de parejas se beneficiaron de la posibilidad de trabajar juntos, un descubrimiento compatible con teorías como las de Piaget y Vygotsky, que acentúan el valor de las interacciones entre compañeros. Pero los amigos salieron más beneficiados. En general, los amigos adoptaron un estilo de resolución de problemas verdaderamente más colaborador que el de los conocidos; por ejemplo, tendían más a ofrecer justificaciones de sus sugerencias, además de atender a las ideas de su compañero. Los amigos también tuvieron más éxito en resolver las versiones más difíciles de los problemas.

Un estudio de Hartup y sus colegas (Hartup, 1996b; Hartup *et al.*, 1995), demostró ventajas similares de la amistad en una tarea bastante diferente. Los niños de 10 años de su investigación estudiaron primero el tema de la selva tropical húmeda en una unidad de 6 semanas en la escuela. Después compusieron historias sobre el tema en un ordenador, bajo tres condiciones: en solitario, con un conocido y con su mejor amigo. Los amigos, en general, no trabajaron más que los que no eran amigos cuando trabajaron sobre las historias, pero la naturaleza del trabajo variaba según los tipos de parejas. Como en el estudio de Azmitia y Montgomery (1993), las conversaciones entre los amigos estaban más orientadas hacia el otro y recíprocamente; tendían a atender cuidadosamente las sugerencias del otro, a explicarle sus proposi-

ciones, y a mostrar acuerdo o desacuerdo según iban trabajando. También tendían a mantenerse centrados en el problema que resolvían; los que no eran amigos, por el contrario, presentaban una mayor proporción de conducta «exterior al trabajo». Al igual que las parejas de amigos de Azmitia y Montgomery, tuvieron mayor éxito en la tarea; según distintas pruebas, las historias producidas por los amigos se consideraron de mejor calidad que las producidas por compañeros o por los niños trabajando en solitario.

Obsérvese que estudios de este tipo tienen un valor potencial aplicado dentro del entorno escolar. Los descubrimientos no significan, evidentemente, que los profesores deban agrupar a los niños únicamente en base a sus amistades, pues hacer que trabajen con diversos compañeros puede resultar beneficioso social y cognoscitivamente. Pero sugieren que algunas formas de aprendizaje en colaboración funcionarán especialmente bien cuando se permite a los niños trabajar con sus amigos.

Intimidad

La idea de que la intimidad es fundamental para la amistad se expresa claramente en la cuarta de las citas dadas anteriormente: Un amigo es alguien con quien compartes tus pensamientos y sentimientos más íntimos. La cita que expresaba este punto de vista era de un niño de 13 años, y generalmente el énfasis en la intimidad no surge hasta el final de la infancia o la adolescencia.

¿Interactúan realmente los amigos en formas más íntimas que los no amigos? Los propios enunciados de los niños respecto a la amistad proporcionan una fuente de datos. Si una niña dice que comparte cosas con su mejor amiga que no puede compartir con nadie más, parece haber pocas razones para dudar de la exactitud de su enunciado. En una serie de estudios, las frases de este tipo estaban ausentes entre los niños de guardería, pero un 40 % de niños de sexto grado pronunciaron expresiones similares (Berndt, 1986a).

Los investigadores han intentado también probar la intimidad de la amistad por la observación directa de cómo interactúan los amigos. Pero aquí entramos, sin embargo, en un problema metodológico obvio: la presencia del observador puede cambiar la conducta observada. No parece realista pensar que los amigos compartirán secretos íntimos cuando saben que se están grabando sus conversaciones. De hecho algunos estudios de este tipo han señalado pocas diferencias, si es que hay alguna, en cuanto a la intimidad de las conversaciones entre amigos y entre simples conocidos (Berndt y Hanna, 1995; Mettetal, 1983).

Algunas diferencias sí surgen, sin embargo, cuando las observaciones se hacen en situaciones más naturales. Los niños que son amigos, o están en vías de serlo, tienen mayor tendencia que los demás a hablar respecto a los sentimientos y a dedicarse a diversas formas de autorrevelaciones (Gottman, 1983). Puesto que esta diferencia comienza ya en los años preescolares, estos datos sugieren que la intimidad debe ser una característica de la amistad tiempo antes de que los niños comiencen a hablar de la intimidad como algo importante. Por otra parte, la frecuencia de estas revelaciones íntimas crece cuando los niños se hacen mayores (Berndt y Perry, 1990; Buhrmester y Prager, 1995; Rotenberg y Sliz, 1988). Y la importancia de la intimidad como un determinante de la calidad de la amistad es mayor para los adolescentes que para los niños más pequeños (Buhrmester, 1990; Hartup, 1993). Vale la pena observar que ade-

más de las diferencias de edad hay diferencias de género en este aspecto de la amistad: la amistad entre las chicas se caracteriza por un mayor grado de intimidad que entre los chicos (Buhrmester, 1996; Jones y Dembo, 1989). Esta diferencia comienza a surgir hacia la infancia media y aumenta en la adolescencia.

EFFECTOS DE LA AMISTAD

La amistad, como hemos visto, puede tener un cierto número de efectos positivos en la forma en que los niños interactúan, por ejemplo en la probabilidad de formas de conducta prosociales o en el éxito en la resolución de problemas en cooperación. Los efectos que hemos comentado, sin embargo, han sido todos bastante inmediatos y a corto plazo. En esta sección veremos el impacto a más largo plazo de la amistad infantil. ¿Evolucionan los niños con muchos amigos de forma diferente que los que tienen pocos o ninguno? ¿Difieren en su desarrollo los niños que tienen amistades de alta calidad de los niños cuyas amistades resultan menos satisfactorias?

Tanto el sentido común como las investigaciones ya comentadas sugieren que la respuesta a tales preguntas será afirmativa. Y la investigación sobre las consecuencias a largo plazo de la amistad confirman de hecho estas expectativas del sentido común. Aquí vemos tres de las ventajas de crecer con amigos.

Autoestima

Un efecto de la amistad se da en la autoestima del niño. Vimos en el capítulo 13 que los niños difieren en cuán positivos se sienten respecto a diversos aspectos de su vida (capacidades escolares, destreza física, etc.). También hemos visto que los éxitos o fracasos en las experiencias infantiles sobre un campo específico son un determinante de estos sentimientos de autoevaluación. El ejemplo específico comentado fue el autoconcepto escolar; como cabría esperar, los niños que van bien en la escuela suelen sentirse mejor respecto a su competencia escolar que los que van peor.

El éxito de los niños en el grupo de compañeros también afecta su autoestima. La prueba principal utilizada en este estudio es el Perfil de autopercepción para niños (*Self-Perception Profile for Children*) que describimos en el capítulo 13 (véase p. 581). En general, los niños con amistades relativamente satisfactorias tienen puntuaciones más altas en el Perfil de autopercepción que los que carecen de tales amistades (Berndt y Keefe, 1995; Keefe y Berndt, 1996). Como podríamos suponer, las mayores diferencias suelen darse en la subescala de aceptación social (*Social Acceptance*), pero los efectos no se limitan a las percepciones de las relaciones entre compañeros. La autoevaluación global —el índice más general de autoevaluación— también suele ser más alta en los niños que mantienen una relación de amistad satisfactoria.

En varios puntos de este capítulo hemos comentado el tema de la dirección en la relación de causa y efecto cuando dos medidas se correlacionan. Es posible haber pensado que aquí surge la misma cuestión. Parece bastante probable que la amistad sí contribuya a la autoestima, como comentamos, pero también es posible que la correlación provenga de que los niños con autoestima más alta tienen mayor éxito en hacer y mantener amistades. Muy probablemente ambas direcciones causales contribuyan a la relación (Berndt, 1996a).

Adaptación a la escuela

La escuela es uno de los contextos principales en que los niños interactúan con los amigos. Parece razonable predecir, en consecuencia, que la presencia o ausencia de amigos influiría en la adaptación del niño a la escuela.

La amistad sí influye de hecho en la adaptación a la escuela en diversas formas y en diversos puntos del desarrollo. Los efectos iniciales son evidentes bastante pronto, cuando el niño comienza la escolarización formal. Los niños que tienen varios buenos amigos cuando comienzan la guardería son más felices en la escuela que los niños que carecen de esa amistad; desarrollan actitudes más positivas hacia la escuela; obtienen mejores resultados a lo largo del año escolar. Por lo contrario, ser rechazado por los compañeros se asocia con actitudes desfavorables y peores resultados escolares (Ladd, 1990; Ladd y Coleman, 1997; Ladd, Kochenderfer, y Coleman, 1996).

La amistad sigue siendo importante al avanzar los niños en la escuela. Más aún, un estudio reciente concluye que «los resultados mejores y más previsibles» de problemas en el grupo de escolares están relacionados con la escuela (Rubin *et al.*, 1998). Durante el grado medio y la escuela superior, los chicos que carecen de amigos se adaptan peor a la clase, presentan mayores índices de absentismo, y corren mayor riesgo de repetir curso (Coie *et al.*, 1992; DeRosier, Kupersmidt, y Patterson, 1994). También tienen mayores probabilidades de no terminar los estudios; en las diferentes investigaciones se ha encontrado que los niños sin éxito social tienen de 2 a 8 veces más probabilidad de abandonar los estudios que los niños en general (Parker y Asher, 1987). Evidentemente la amistad no es el único determinante de cómo lo pasan los niños en la escuela, pero parece ser uno de los elementos contribuyentes.

Apoyo social

Quizás el beneficio más general de la amistad sea que proporciona apoyo social. El término **apoyo social** se refiere a recursos proporcionados por otras personas en momentos de incertidumbre o dificultades. Todos necesitamos apoyo a veces, incluso aunque sea simplemente en forma de alguien que «está allí» durante un momento difícil. Los estudios hechos con adultos han mostrado que ser capaz de obtener apoyo es un determinante importante de la capacidad de las personas de hacer frente a las dificultades (Cohen y Wills, 1985).

El apoyo social es también importante en la vida de los niños (Bryant, 1985; Reid *et al.*, 1989). El apoyo que el niño necesita puede adoptar diversas formas, según la situación específica. Una categoría importante es la del apoyo emocional, la conducta de otros que ofrecen la seguridad o apoyo que se necesita y en general favorece la autoestima del receptor. Proporcionar apoyo tras un fracaso potencialmente embarazoso es una forma de apoyo emocional, al igual que escuchar con atención cuando un amigo necesita desahogarse. Otras formas de apoyo incluyen el apoyo instrumental (proporcionar recursos tangibles para resolver tareas prácticas), apoyo informativo (proporcionar información o consejo sobre como enfrentarse a los problemas), y apoyo tipo compañerismo (compartir actividades y experiencias).

Al igual que puede adoptar muchas formas, el apoyo puede provenir de muchas fuentes. Como cabría esperar, los padres suelen ser las fuentes más importantes de apoyo para la mayoría de los niños. También pueden ser importantes, sin embargo,

una diversidad de otras fuentes entre las que se incluyen los compañeros, hermanos, abuelos, profesores e incluso los animales de compañía. Entre los compañeros, como cabría esperar, los amigos se sitúan, generalmente, en lo más alto. En un estudio, se consideró a los amigos sólo detrás de los padres como fuentes de apoyo emocional, y encabezaban la lista cuando lo que los niños necesitaban era compañerismo (Reid *et al.*, 1989). Además, el valor de los amigos como fuentes de apoyo aumenta con la edad (Berndt, 1989b; Denton y Zabatany, 1996). Los niños más mayores, como hemos visto, hacen hincapié en cualidades tales como intimidad y confianza cuando piensan en la amistad y en su conducta con los amigos. No es sorprendente, pues, que el desarrollo traiga un aumento en la tendencia a dirigirse a los amigos cuando se necesita ayuda.

Hemos observado que los adultos se benefician del apoyo social que reciben cuando necesitan ayuda. Los niños también. Se ha observado que los niños con un sistema relativamente fuerte de apoyo social sacan mejor puntuación en diversas pruebas de adaptación social y realización de actividades escolares que los niños que disponen de menos apoyo (Dubow *et al.*, 1991; Levitt, Guacci-Franco y Levitt, 1993). Al igual que con la autoestima, la base causal de esta relación probablemente va en ambas direcciones. Los niños que están bien adaptados pueden tener más éxito en conseguir apoyo; al mismo tiempo, recibir apoyo seguro en momentos de necesidad —incluyendo el apoyo de los amigos— puede muy bien contribuir a la adaptación social.

Recapitulación

Una relación especialmente importante entre compañeros es la amistad. Los propios niños están de acuerdo con esta afirmación; desde los años de preescolar en adelante, los niños hablan de los amigos como algo diferente de los compañeros en general. Los niños razonan respecto a la amistad en formas cada vez más sofisticadas al ir creciendo. Los niños pequeños tienden a pensar en los amigos en términos concretos de fuentes de placer inmediato; los más mayores suelen considerar la amistad como una relación duradera caracterizada por atributos tales como intimidad y lealtad.

Los niños suelen elegir amigos que son similares a ellos mismos. La similitud en cuanto a la edad, el género, y la raza está demostrado que influye en la selección. Las similitudes de un tipo más relacionado con la conducta también juegan un importante papel; los amigos suelen ser similares en cuanto a la orientación escolar, y con frecuencia comparten los mismos intereses extraescolares. Los estudios referentes a la formación de la amistad sugieren que contribuyen en ella una diversidad de procesos, incluido el intercambio de información, autorrevelación, y la solución afortunada de los conflictos.

La conducta con los amigos difiere en diversas formas de la conducta hacia los que no son amigos. Las conductas prosociales, como compartir y ayudar, son habitualmente más comunes con los amigos. Aunque no desaparecen los conflictos una vez que se ha formado la amistad, su resolución es habitualmente más fácil entre amigos que entre no amigos. La solución cooperativa de problemas funciona de forma más fácil y efectiva cuando trabajan juntos amigos que para los compañeros en general. Finalmente, es más probable compartir información íntima con los amigos, y la importancia de la intimidad en la amistad aumenta con la edad.

La amistad puede ofrecer beneficios a largo plazo además de las ventajas inmediatas. Entre los aspectos del desarrollo que reciben, en la influencia de la calidad de la amistad se cuenta la autoestima, la adaptación a la escuela, y la asequibilidad de apoyo social en momentos de necesidad.

Popularidad y problemas

Nuestro mayor interés hasta ahora ha estado en los procesos generales que se dan en las relaciones entre compañeros y en los cambios generales que acompañan al desarrollo. Pero las relaciones entre compañeros no siguen un único patrón general. Para algunos niños, la vida dentro del grupo de amigos es mucho más divertida y satisfactoria que para otros. En esta sección, nuestro enfoque se dirigirá a las diferencias individuales en la calidad de la relación entre compañeros. Comenzaremos por el lado más positivo de la cuestión de la popularidad. Después nos centraremos en los diversos tipos de problemas que desarrollan algunos niños en las relaciones con los compañeros.

POPULARIDAD

Antes de estudiar de dónde provienen las diferencias en las relaciones entre los niños debemos saber cuáles son las diferencias. Una primera cuestión, sin embargo, se refiere a las pruebas. ¿Cómo podemos determinar qué niños actúan bien en el grupo de compañeros y cuáles no?

Medición de la popularidad

La forma más común de evaluar la popularidad ha sido preguntar a los propios niños, considerando que los compañeros de un niño serán los mejores jueces de la posición que ostenta entre los compañeros. Estas evaluaciones basadas en la opinión de los compañeros sobre la posición social se denominan **técnicas sociométricas** (Asher y Hymel, 1981; Terry y Coie, 1991). Los investigadores han utilizado una diversidad de sistemas sociométricos específicos (y las conclusiones difieren en cierto modo según el sistema utilizado). En la *técnica de denominación* se pide al niño que nombre un número específico de sus compañeros favoritos; por ejemplo, «Dime los nombres de tres chicos de tu clase que aprecies especialmente». En la *técnica de clasificación*, se pide al niño que enumere a sus compañeros de clase atendiendo a la dimensión del interés. Se le puede pedir, por ejemplo, que los califique en una escala de 5 puntos que pueden ir desde «realmente me gusta jugar con él» a «realmente no me gusta jugar con él». Finalmente en la *técnica de la comparación emparejada*, se le presentan al niño los nombres de dos compañeros de clase a la vez y se le pide que elija al que prefiere. Como todas las parejas se presentan finalmente, la técnica conduce a una medición general de la preferencia por cada niño estudiado.

¿Cuál es la prueba de que las mediciones sociométricas obtienen una imagen válida de la posición social de un niño? En un cierto sentido, puede parecer estúpido hacer esta pregunta: si un niño es clasificado como «favorito» por todos los demás de

la clase, ¿qué mejor medida de popularidad podríamos encontrar? Las técnicas sociométricas, después de todo, se centran directamente en lo que estamos intentando determinar: lo que el grupo de compañeros piensa sobre el niño. Sin embargo, la inseguridad de la prueba basada en las informaciones verbales de los niños, especialmente los más pequeños, hace necesario preguntarse si estas técnicas se correlacionan con otras formas de evaluar la posición social del niño. Y la respuesta es que si lo hacen. Las puntuaciones sociométricas se correlacionan con la calificación hecha por los profesores sobre la popularidad o competencia social, es decir, los niños que son identificados por sus compañeros como apreciados tienden también a ser aquellos a los que los profesores identifican como populares (Green *et al.*, 1980). Las puntuaciones sociométricas también se correlacionan con las observaciones directas de las interacciones sociales de los niños (Bukowski y Hoza, 1989). Incluso las evaluaciones sociométricas hechas incluso por niños de edad preescolar muestran correlaciones con esas medidas externas y, en consecuencia, muestran pruebas de validez (Denham y McKinley, 1993; Hymel, 1983).

Determinantes de la popularidad

De cualquier forma que se mida, la *popularidad* es fácil de definir. Un niño popular es aquel que es apreciado por sus compañeros. En términos de técnicas sociométricas, estos niños reciben puntuaciones altas y son los objetos de muchas elecciones positivas y pocas, si es que hay alguna, negativas. En los sistemas de clasificación sociométricos se les denomina a veces «estrellas» (Gronlund, 1959). Pero ¿qué es lo que subyace a este estatus?

Algunos exámenes de esta cuestión se han enfocado en predictores de la popularidad relativamente indirectos. El orden de nacimiento, por ejemplo, se considera que está relacionado con la popularidad. Los niños que ocupan el último lugar de nacimiento suelen ser más populares que los intermedios o los primeros (Miller y Maruyama, 1976). (Se admite, naturalmente, que hay muchas excepciones a éste y todos los resultados medios que presentamos.) Hartup (1983) sugiere una explicación. Los últimos pueden tener mayor necesidad de desarrollar habilidades interpersonales dentro de la familia (como la tolerancia, y la persuasión), y estas habilidades continúan sirviéndoles cuando interactúan con los compañeros.

La capacidad intelectual también se relaciona con la popularidad. Se ha observado tanto con la puntuación del CI (Czeschlik y Rost, 1995; Roff, Sells, y Golden, 1972) como con los resultados en la actuación escolar (Green *et al.*, 1980) que se correlacionan con índices sociométricos. Finalmente, el atractivo físico muestra una relación. En general, los niños relativamente atractivos (según clasificación hecha por los adultos o por los propios niños) son más populares que los niños relativamente poco atractivos (Dion y Berscheid, 1974; Langlois, 1986).

Quizás no sea sorprendente que la capacidad intelectual se correlacione con la popularidad, dada la importancia de la escuela como contexto para la observación de los compañeros. Pero ¿por qué el atractivo físico se relaciona con la popularidad? Aunque no se sabe con seguridad, una propuesta interesante es que los niños atractivos y los que no lo son pueden finalmente comportarse de forma diferente. En un estudio, niños de 5 años, calificados como no atractivos, mostraron mayor agresividad y eran más revoltosos en sus juegos que sus compañeros más atractivos (Langlois y

Downs, 1979). En consecuencia, parte de la razón de los problemas sociales del niño que no es atractivo puede subyacer en su conducta. Por otra parte, también se cuenta con pruebas importantes de que tanto los adultos como los niños en la sociedad americana suelen sostener un estereotipo de «la belleza es algo bueno», con lo que se evalúa positivamente a los individuos atractivos incluso en ausencia de pruebas objetivas (Ritts, Patterson, y Tubbs, 1992). Estos estereotipos, además, pueden comenzar a funcionar desde muy pronto. Un estudio reciente observó que las madres de recién nacidos relativamente atractivos respondían de forma más positiva ante sus bebés que las madres cuyos hijos eran menos atractivos (Langlois *et al.*, 1995). En consecuencia, parte de la base de las dificultades de los niños que no son atractivos puede provenir de expectativas estereotipadas sobre como son las personas atractivas y las que no lo son.

En el capítulo 2 presentamos el concepto de la naturaleza transaccional del cambio evolutivo en el comentario del modelo ecológico de Brofenbrenner. La relación entre el atractivo físico y la popularidad proporciona un bonito ejemplo de cómo puede aplicarse el modelo transaccional. La secuencia propuesta es la siguiente: las expectativas que los demás sostienen sobre los niños que no son atractivos influyen tanto en sus evaluaciones sobre estos niños como en su trato hacia ellos; ese trato, a su vez, influye en la forma en que los niños se comportan; la conducta de los niños que no son atractivos se combina, pues, con el estereotipo que produce la evaluación social negativa que esos niños reciben.

Como se ha observado, las investigaciones que hemos visto hasta ahora se han referido a predictores relativamente indirectos de la popularidad. Volveremos a las medidas directas de la conducta. Presumiblemente, los niños populares llegan a ser populares porque se comportan en formas que los otros niños consideran atractivas. ¿Qué sabemos respecto a los componentes de la conducta que contribuyen a la popularidad?

En general, los correlatos de la conducta respecto a la popularidad no son sorprendentes en absoluto. Los niños populares suelen ser amistosos, socialmente destacados, extravertidos en su conducta, y estimulantes en sus interacciones con los demás (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). En un nivel más específico, aparecen tres conjuntos de habilidades que parecen ser especialmente importantes para la popularidad (Asher, Renshaw e Hymel, 1982). Los niños populares son hábiles en *iniciar la interacción* con los otros niños. Entran en grupos que ya funcionan con suavidad y hacen amigos en una forma de ritmo cuidadoso pero confiada, no imponiéndose a los otros niños pero tampoco abandonando al más ligero desaire. Los niños populares son también hábiles en *mantener la interacción*. Refuerzan a otros niños, se muestran sensibles ante las necesidades y deseos de los demás, y se comunican con efectividad tanto en el papel de hablante como en el de oyente. Finalmente, los niños populares son hábiles en *resolver conflictos*. Saben cómo arreglar situaciones quisquillosas de forma que todas las partes están de acuerdo, utilizando el razonamiento más que la fuerza y basándose en principios generales de justicia y reglas generales de cómo deben interactuar las personas.

Esta lista de elementos que contribuyen a la popularidad debe sonarnos familiar. El tipo de habilidades sociales que ayudan a hacer a un niño popular es el mismo tipo de habilidades que vimos que era importante para conseguir y mantener una amistad. La concurrencia es lo que cabría esperar: los niños populares son los niños que tienen las cualidades deseables en un amigo.

PROBLEMAS EN LAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS

La popularidad es el lado brillante de la imagen sociométrica. Pero no todo el mundo es popular, y no todo el mundo tiene amistades satisfactorias. Los problemas en las relaciones entre compañeros son un tema no sólo de interés científico sino también de gran importancia práctica en la vida de los niños.

Evaluación o medición de problemas

Las técnicas utilizadas para evaluar los problemas en las relaciones entre los niños y sus compañeros son las mismas utilizadas para medir la popularidad. Más aún, ambas cuestiones suelen estudiarse a la vez en la misma muestra; después de todo, no todo el mundo puede ser una «estrella» y algunos niños quedarán en el extremo negativo en cualquier prueba sobre la posición social. Las técnicas sociométricas son, pues, una vez más importantes. Las evaluaciones y observaciones directas de los maestros sobre la conducta son también utilizadas a veces (Schneider, Rubin y Ledingham, 1985).

Gran parte del debate suscitado en el estudio de los problemas sociales se ha referido no a las evaluaciones iniciales sino a cómo clasificar a los niños basándose en esas evaluaciones. La popularidad, como hemos visto, es fácil de definir. Los problemas, sin embargo, adoptan muchas formas, y los diferentes investigadores han propuesto diferentes sistemas de clasificación (Asher y Coie, 1990); Newcomb *et al.*, 1993). Un sistema frecuentemente utilizado distingue entre niños rechazados, niños ignorados y niños controvertidos. Un **niño rechazado** es aquel que recibe pocas nominaciones o puntuaciones positivas y muchas negativas por parte de sus compañeros. El niño rechazado parece serlo activamente. Un **niño ignorado** por lo contrario, es el que apenas obtiene elecciones positivas ni negativas por parte de sus compañeros. Este niño es más desapercibido que rechazado. Finalmente, el **niño controvertido**, como sugiere el nombre, recibe una evaluación ambigua por el grupo de compañeros, recibiendo muchas elecciones positivas y negativas. La distinción rechazado-ignorado-controvertido ha sido centro de muchas investigaciones, y así comenzaremos por revisar los resultados referentes a estos tres grupos. Al hacerlo, observaremos también algunas matizaciones a las conclusiones generales, pues no todos los niños con problemas quedan claramente dentro de alguna de estas categorías.

Determinantes de los problemas

Ya hemos comentado los tipos de habilidades sociales que parecen subyacer a la popularidad. Este trabajo nos proporciona un punto de partida hacia la comprensión de la fuente de problemas en las relaciones entre compañeros. Los niños que son problemáticos se quedan cortos en cuanto al nivel de habilidades sociales que muestran los niños que son populares. Pero los niños rechazados y los ignorados se quedan cortos también aunque en formas diferentes.

Estudios sobre la conducta de los niños rechazados sugieren diversas formas en que sus conductas pueden contribuir a sus dificultades sociales (Cillessen *et al.*, 1992; Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Rubin *et al.*, 1998). Probablemente el correlato más coherente con el rechazo por parte de los compañeros es la agresividad. Los compañeros comentan, y así lo confirman las observaciones sobre la conducta, que

muchos niños rechazados están muy por encima del nivel medio de agresividad. De forma más general, los niños rechazados muestran con frecuencia conductas antisociales, inadecuadas a la situación en que se encuentran, y que perturban las actividades continuadas del grupo. Sus intentos para entrar en un grupo nuevo o para hacer nuevos amigos suelen ir especialmente mal encaminados, consistiendo en una intrusión manifiesta e incluso propuestas extrañas cuyo resultado es, previsiblemente, exactamente el contrario al buscado (Putallaz y Wasserman, 1990).

La imagen del niño ignorado es diferente (Coie y Kupersmidt, 1983). Estos niños suelen ser considerados por sus compañeros como introvertidos o tímidos. Esta consideración no es sorprendente, pues suelen ser menos habladores y socialmente activos que los niños en general. Comparados con la mayoría de los niños, los niños ignorados realizan menos intentos y son más indecisos para entrar a formar parte de grupos y hacer nuevos amigos. Y además abandonan rápidamente cuando su tentativa y sus no muy hábiles esfuerzos no obtienen éxito.

Como se prevé por su estatus sociométrico intermedio, los niños controvertidos muestran generalmente una mezcla de conductas sociales positivas y negativas (Newcomb *et al.*, 1993). Al igual que los niños rechazados, tienden a ser clasificados con puntuación alta en las medidas sobre agresividad. Pero también, como los niños populares, suelen puntuar alto en las medidas referentes a la sociabilidad.

Los patrones que acabamos de describir reflejan diferencias habituales, respecto a la media, entre los grupos de niños. Como tal, no se aplican a todos los niños rechazados o ignorados. Sólo algunos niños ignorados muestran, por ejemplo, el tipo de conducta tímida que acabamos de describir; otros no se distinguen en cuanto a sus conductas del niño medio desde el punto de vista sociométrico (Rubin, LeMare y Lollis, 1990). De forma similar, sólo algunos niños rechazados parecen conseguir ese estatus por medio de su alta agresividad y falta de control; para otros, el rechazo social parece ser un elemento coadyuvante más importante (French, 1988, 1990). Algunos investigadores han comentado, de hecho, que el **rechazo social** —es decir, el aislamiento autoimpuesto respecto al grupo de compañeros— puede ser un problema importante en sí mismo, incluso en ausencia de rechazo o falta de atención (Asendorpf, 1990; Rubin, 1993).

Finalmente, no todos los niños que no son populares están totalmente faltos de amigos. Como vimos en el capítulo 14, los niños agresivos y rechazados, en especial pueden tener un pequeño grupo de amigos íntimos estable. Estos niños generalmente no son aceptados por el grupo de compañeros, sin embargo, y los amigos que tienen suelen ser con frecuencia otros niños agresivos que es más probable que mantengan, en vez de moderar, su conducta antisocial (Cairns *et al.*, 1988).

La respuesta de los compañeros puede ser importante, más generalmente, respecto a los problemas de los niños impopulares. Los niños se crean reputaciones dentro del grupo de compañeros (hace tonterías en clase, pega a los otros chicos, nunca quiere jugar). Las investigaciones revelan que estas reputaciones, en cierta medida, se autoperpetúan, es decir, la conducta del niño impopular puede ser interpretada de forma negativa por sus compañeros incluso cuando no encaje con las expectativas (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Evidentemente, tales efectos hacen que les sea aún más difícil la tarea de ganar la aceptación por parte de los compañeros.

El mensaje que surge de este comentario es que los problemas en las relaciones entre compañeros pueden adoptar muchas formas y pueden provenir de muchas fuen-

tes. A pesar de su diversidad, sin embargo, los diversos problemas pueden tener un núcleo subyacente común. El elemento común que se ha propuesto es un elemento cognoscitivo. Hemos visto anteriormente resultados que muestran que las habilidades cognoscitivas sociales son importantes para el éxito en las relaciones entre compañeros. Los niños que tienen problemas sociales pueden adquirir tal condición porque carecen de esas habilidades. Dicho en forma simple, esos niños no saben cómo hacer amigos y mantener una amistad.

Las investigaciones para evaluar la hipótesis de que los déficit cognoscitivos subyacen los problemas sociales es similar a las investigaciones comentadas anteriormente en el apartado «Contribuciones cognoscitivas». Una vez más, la información recogida es ambigua. No todos los estudios encuentran relación entre las habilidades cognoscitivas y las sociales, y cuando aparecen estas relaciones, pocas veces son importantes (Crick y Dodge, 1994; Dodge y Feldman, 1990). Está claro que los déficit cognoscitivos son, cuanto más, un elemento contribuyente a los problemas en las relaciones entre compañeros. Una diversidad de estudios sugiere, sin embargo, que los problemas cognoscitivos sí que contribuyen realmente. Los niños impopulares tienen con frecuencia menos habilidad en la adopción de otras perspectivas que sus compañeros más populares (Jennings, 1975). Los niños rechazados tienen dificultad para juzgar las intenciones que hay tras la conducta de los demás, una deficiencia que puede contribuir a sus altos niveles de agresividad (Dodge, 1986; Quiggle *et al.*, 1992). Y tanto los niños rechazados como los ignorados presentan déficit en el tipo de capacidades para la resolución de problemas que se ilustran en la tabla 16.4 (Rubin y Krasnor, 1986; Rubin y Rose-Krasnor, 1992). Estos resultados tienen sentido porque los tipos de soluciones que requieren tales dilemas son precisamente las conductas que los niños rechazados o ignorados no son capaces de mostrar.

Los estudios sobre niños socialmente rechazados añaden una interesante calificación a conclusiones referentes a las bases cognoscitivas de los problemas sociales. A pesar de su timidez social, los niños rechazados generalmente tienen resultados bastante buenos en las pruebas de resolución de problemas sociales tales como los indicados en la tabla 16.4 (Stewart y Rubin, 1995). Estos niños, pues, no parecen tener déficit cognoscitivos; saben lo que hay que hacer para conseguir amigos y para interactuar con éxito. Su problema tienen lugar al actuar, según este conocimiento, en llevar finalmente a la práctica las estrategias que les ayudarían a tener más éxito entre sus compañeros.



Desarrollo en el contexto cultural. Estudios transculturales del estatus sociométrico

Como sucede con muchos temas del desarrollo psicológico, la mayoría de lo que sabemos sobre las bases de la situación sociométrica del niño proviene de investigaciones en un estrecho margen de entornos culturales. Por ejemplo, en su revisión de 1993 de los contribuyentes al estatus sociométrico, Newcomb y sus colegas resumieron los resultados de 41 estudios, 39 de los cuales se habían llevado a cabo en Estados Unidos.

Afortunadamente esta situación está cambiando. Los últimos años ha habido una extensión de la investigación sociométrica a un cierto número de entornos más allá de Estados Unidos y Canadá. La imagen que surge de estos estudios es, en algunos aspectos, similar a lo observado en las muestras de Estados Unidos y en algunos aspectos diferente.

Veamos primero una de las principales similitudes. En las muestras en Estados Unidos, uno de los predictores más fuertes y más constante del rechazo por parte de los compañeros es la agresividad. Esta observación ha resultado ser general en una serie de culturas. Se han observado vínculos semejantes agresividad-rechazo en China (Chen y Rubin, 1994; Chen, Rubin y Li, 1995), Italia (Attili, Vermigli y Schneider, 1997; Tomada y Schneider, 1997), los Países Bajos (Cillesen *et al.*, 1992) y Costa Rica (Kupersmidt y Trejos, 1987). Estas observaciones confirman lo que la mayoría habría previsto: golpear a los otros niños no es una forma efectiva de conseguir amigos o la aprobación del grupo, cualquiera que sea el entorno cultural específico en que el niño se desarrolle.

Por otro lado, se ha comprobado que no todas las observaciones hechas en Estados Unidos son generalizables a otras culturas. Recuérdese que los niños norteamericanos que son tímidos y reservados en sus interacciones con los compañeros corren el riesgo de ser ignorados por el grupo. Por el contrario, los niños chinos que son tranquilos y que no se imponen suelen situarse por encima del promedio en cuanto a popularidad. También sus profesores los califican como especialmente competentes, y mantienen un número desproporcionado de posiciones de respeto y liderazgo en la escuela (Chen *et al.*, 1992; Chen, Rubin, y Sun, 1992).

¿Por qué una pauta similar de conducta podría conducir a resultados tan diferentes en diferentes culturas? La respuesta más probable se refiere a los valores y expectativas culturales. En China, el estilo prudente y autocontrolado de interacciones interpersonales se considera signo de competencia y madurez (Ho, 1986). En consecuencia los adultos promueven tal pauta de conducta en los niños, y los propios niños llevan a valorarla y a premiarla en sus compañeros.

En un sentido, pues, la comparación entre niños chinos y norteamericanos revela similitudes y diferencias. En cualquier cultura hay expectativas respecto a las formas de conducta adecuadas, expectativas sustentadas por los niños al igual que por los adultos. Los niños cuyas conductas son acordes con los valores y expectativas de su cultura son los que tienen mayores probabilidades de conseguir la aceptación por sus compañeros.

Aplicaciones. *Intervenciones para ayudar a niños con problemas*

Volvemos a continuación a un tema de una importancia pragmática considerable. ¿Pueden los niños que tienen problemas en sus relaciones con los compañeros recibir ayuda de los programas de intervención diseñados para mejorar su éxito con los compañeros?

Antes de intentar una intervención es importante preguntarse sobre la estabilidad de tales problemas. Quizá los niños que tienen ese tipo de dificultad precozmente en la infancia dejen simplemente tales problemas atrás cuando crezcan, se conviertan en menos agresivos o en menos tímidos, por ejemplo. Si es así, intervenir tendría poco significado.

Los estudios longitudinales indican que los niños con problemas *no* los dejan atrás automáticamente (Coie *et al.*, 1992; Rubin, 1993). Algunos sí lo hacen naturalmente; la situación de la primera época con respecto a los compañeros no es más perfectamente predictora del desarrollo posterior que cualquier otra medición tomada en la infancia. Para muchos niños, sin embargo, el ser rechazado o sufrir un trato negligente o indiferente sí predice la continuidad de tales tratos. La categoría de rechazo es especialmente estable a través del tiempo. Y los niños rechazados son los que tienen un mayor riesgo de sufrir un cierto número de problemas en la vida posteriormente, incluyendo la delincuencia juvenil, ser expulsado de la escuela, y enfermedades mentales (Coie y Cillessen, 1993; Parker

et al., 1995). Aunque se sabe menos de las consecuencias a largo plazo del hecho de sentirse abandonado socialmente, los resultados recientes sugieren que estos niños también sufren riesgos de tener problemas con posterioridad (Rubin y Asendorpf, 1993).

Se ha intentado una diversidad de tipos de intervención (LaGreca, 1993; Ramsey, 1991; Schneider *et al.*, 1985). Algunos están basadas en la teoría del aprendizaje social. Se ha utilizado el modelado, por ejemplo, para intentar aumentar las habilidades sociales y la aceptación social (Schunk, 1987). También se ha utilizado la conformación de conductas deseables por medio de refuerzos (O'Connor, 1972). Otras formas tienen sus orígenes en la teoría cognoscitivo-evolutiva. En esta categoría se incluyen los intentos de mejorar las relaciones con los compañeros, por medio de la enseñanza de la habilidad de adopción de otras perspectivas (Chandler, 1973) y a través de preparación en las habilidades para resolver problemas de tipo social (Pepler, King y Byrd, 1991; Urbain y Kendall, 1980). Otras formas son aún más eclécticas, abarcando un cierto número de diferentes técnicas de aprendizaje en un intento de promover las habilidades sociales necesarias (Mize y Ladd, 1990).

Una forma especialmente interesante de intervención es la denominada **intervención por medio de compañeros** (Odom y Strain, 1984). Este método se centra no sólo en el niño objetivo, sino también en el grupo de compañeros con los que el niño interactúa. Se intenta utilizar las respuestas de estos otros niños (por ejemplo, ofrecimientos para jugar, alabanzas antes conductas adecuadas) para promover conductas sociales más efectivas en el niño objetivo.

Los esfuerzos realizados con las intervenciones sí tienen efectos beneficiosos (Asher, Parker y Walker, 1996; Erwin, 1993; Schneider y Byrne, 1985). Más aún, todas las formas esbozadas en el párrafo precedente han conseguido resultados positivos, consiguiendo influir en las habilidades sociales que se habían enseñado y en el estatus sociométrico subsecuente. No todos los niños sacan beneficios de las intervenciones, y hasta ahora sabemos poco sobre el impacto a largo plazo de tales programas. Sin embargo, la imagen es estimulante. Especialmente alentador es el hecho de que los niños rechazados, el grupo que puede estar más al borde del riesgo de problemas posteriores, puede recibir ayuda por medio de intervenciones para mejorar su estatus social (Asher, 1985). Es interesante observar que una técnica que ha demostrado ser especialmente efectiva con estos niños es la preparación en las habilidades académicas (Coie y Krehbiel, 1984). Aparentemente, la mejoría en la actuación académica de los niños rechazados tiene un efecto beneficioso en el autoconcepto y en la conducta general en la clase, cambios que a su vez influyen en cómo el grupo de compañeros evalúa al niño.

Recapitulación

Los niños muestran importantes diferencias individuales en la calidad de sus relaciones con los compañeros. Generalmente, estas diferencias se han evaluado por medio de técnicas sociométricas, como los juicios emitidos por los compañeros de los niños. Los niños son considerados populares si son objeto de muchos juicios positivos y pocos negativos.

Los estudios sobre los determinantes de la popularidad han investigado predictores relativamente indirectos y correlatos de la conducta más directos. Las variables de la primera categoría que se correlacionan (aunque lejos de hacerlo perfectamente) con la popularidad incluyen el orden de nacimiento, la capacidad intelectual, el atractivo físico y el nombre. Las habilidades de la conducta que parecen dis-

tinguir a los niños populares de los menos populares son de tres tipos: habilidad para iniciar la interacción, habilidad para mantenerla y habilidad en la resolución de conflictos.

Las evaluaciones sociométricas también identifican a los chicos que presentan problemas en las relaciones con los compañeros. Los niños rechazados reciben pocos juicios o elecciones positivas y muchos negativos por parte de sus compañeros de grupo, mientras que los niños controvertidos reciben muchas elecciones en ambas categorías y los ignorados pocas de cualquier clase. Estos dos últimos tipos muestran deficiencias en cuanto a las habilidades sociales, aunque sus problemas de conducta presentan formas diferentes. Muchos de los niños rechazados, aunque no todos, se caracterizan por ser agresivos, antisociales y de conducta inadecuada, mientras que muchos, aunque una vez más no todos, de los niños ignorados se caracterizan por su conducta tímida y de rechazo.

La familia

Para muchos niños, la familia y el grupo de compañeros son los dos microsistemas más importantes dentro de los cuales tiene lugar el desarrollo. En esta sección final del capítulo consideraremos cómo se relacionan estos dos grandes mundos sociales. Comenzamos por examinar cómo se comparan las relaciones de los niños respecto a sus hermanos con sus relaciones con respecto a los compañeros. A continuación comentaremos la contribución de los padres a las relaciones entre los compañeros.

LOS HERMANOS Y LOS COMPAÑEROS

Al igual que el tema de las relaciones entre compañeros, el tema de las relaciones entre hermanos ha disfrutado un resurgir del interés de los investigadores en los últimos años (Brody, 1996, 1998; Brody y Stoneman, 1995; Dunn, 1996; Mendelson, 1990). Nos centramos aquí en dos cuestiones: cómo las relaciones entre hermanos se pueden comparar con las relaciones entre compañeros, y cómo contribuye la experiencia con los hermanos a la conducta con los compañeros.

Hay similitudes obvias y diferencias también obvias en las relaciones de los niños con sus hermanos y sus relaciones con los compañeros, especialmente los amigos. Por una parte ambas relaciones son íntimas y duraderas, y son el contexto de interacciones variadas y frecuentes, interacciones que habitualmente son positivas en su conjunto pero que pueden incluir también momentos de conflicto y rivalidad. Ambas relaciones se dan entre elementos de edades próximas y de ahí que las interacciones tiendan a ser más igualitarias y simétricas que las interacciones con adultos, como por ejemplo con padres y profesores. Por otra parte, los hermanos (a menos que sean gemelos) no son de la misma edad, y el contraste mayor-menor introduce una asimetría básica que no necesariamente se encuentra con los amigos. Además, los hermanos, a diferencia de los amigos, no están juntos por elección, y no tienen la opción de acabar con la relación si los aspectos negativos sobrepasan a los positivos. Tal como indicó un investigador, «los hermanos no se eligen mutuamente, con frecuencia no confían uno en el otro, o ni siquiera se caen bien uno al otro, y pueden competir in-

tensamente por el afecto e interés de los padres; las fuentes de conflicto y hostilidad en esta relación suelen ser muy diferentes de las que producen tensión entre amigos» (Dunn, 1992, p. 7).

Este análisis sugiere que podríamos esperar alguna similitud, pero no una similitud perfecta, entre las relaciones que se dan entre hermanos y las que se producen entre amigos. Y esto es lo que muestran las investigaciones. Consideremos primero las similitudes. Los hermanos pueden evidentemente realizar los mismos papeles y cubrir las mismas necesidades que hemos visto que son importantes entre amigos: objetos de placer o compañerismo, por ejemplo, o fuentes de afecto, o confidentes de intercambios íntimos (Buhrmester, 1992). Menos positivamente, los hermanos, como los amigos, pueden también ser a veces blanco de la hostilidad y del conflicto; entre los niños más pequeños especialmente, los conflictos entre hermanos son una deprimente experiencia familiar para muchos padres (Dunn, 1993). Algunos conflictos son inevitables en cualquier relación íntima y duradera, y la relación entre hermanos, como la amistad, no es una excepción a esta regla.

Junto con estas similitudes generales en las relaciones entre hermanos y compañeros tenemos también las diferencias. Algunas de ellas provienen de la diferencia en la edad entre los hermanos y los papeles enfrentados que corresponden al niño mayor y al más pequeño. Los hermanos mayores habitualmente toman la iniciativa en el trato con sus hermanos más pequeños, iniciando tanto las acciones más positivas como las más negativas y dirigiendo generalmente el curso de las interacciones; los hermanos pequeños, a su vez, tienen tendencia a ceder y a imitar a sus hermanos mayores (Teti, 1992). Esta asimetría disminuye con la edad, sin embargo, y hacia la adolescencia, las relaciones entre hermanos son habitualmente más igualitarias; entonces es, a veces, el menor el miembro dominante, y es el que, a veces, provee apoyo o ayuda (Buhrmester y Furman, 1990). Otro cambio que se hace evidente en la adolescencia —y otro contraste entre hermanos y amigos— es una disminución en la importancia relativa de los hermanos como fuentes de intimidad o ayuda; al cumplir este papel, de forma más frecuente, los amigos, los niños tienen menos necesidad de dirigirse a los hermanos para obtener apoyo emocional o instrumental (Buhrmester y Furman, 1990).

Finalmente, el campo de conflicto revela también diferencias al igual que similitudes en las relaciones entre hermanos y entre compañeros. Aunque en ambas relaciones surgen conflictos, tienden a ser más frecuentes entre hermanos (Buhrmester, 1992) y también adoptan formas diferentes en ambos contextos. Los niños tienen menos tendencia a razonar con los hermanos que con los amigos, menos tendencia a adoptar el punto de vista del hermano, y mayor tendencia a juzgar las transgresiones observadas de forma negativa cuando el transgresor es un hermano (Dunn, 1993; Slomkowski y Dunn, 1993). Esta calidad más negativa en los conflictos entre hermanos puede reflejar la naturaleza forzada «no elegida» de estas relaciones.

Nuestro comentario hasta ahora se ha referido a las similitudes o diferencias generales en las relaciones entre hermanos y entre compañeros. Pero también es importante preguntarse sobre los vínculos *dentro del* niño entre los dos mundos sociales. ¿Tiene tendencia un niño en concreto a mostrar los mismos tipos de conducta con los compañeros que muestra con sus hermanos? ¿Refleja la calidad global de las relaciones de un niño con sus compañeros la calidad de sus relaciones con sus hermanos?

La respuesta, una vez más, resulta ser del tipo «a veces, pero no siempre» (Dunn y McGuire, 1992). Las investigaciones dejan claro que no hay una continuidad simple y directa de las relaciones forjadas con los hermanos a las relaciones con los compañeros. Más aún, algunas evaluaciones sobre la cuestión señalan que existe poca relación, si es que hay alguna, entre cómo se comportan los niños con sus hermanos y cómo lo hacen con sus compañeros (Abramovitch *et al.*, 1986; Volling, Youngblade y Belskuy, 1997). Estos resultados demuestran, de nuevo, la importancia del contexto para la conducta de los niños, lo que vemos en un contexto social no necesariamente es cierto cuando cambiamos a un contexto diferente.

En otros estudios surgen conexiones entre hermanos y compañeros, pero raramente son importantes. Como cabría esperar, los vínculos tienden a ser mayores con los amigos (otra intensa relación diádica) que con los hermanos en general (Stocker y Dunn, 1990). En algunos casos, la dirección de la relación es positiva. Por ejemplo, algunos estudios han mostrado correlaciones positivas en la cooperación con los hermanos y la cooperación con los amigos (Stocker y Mantz-Simmons, 1993), al igual que en la agresividad con los hermanos y con los compañeros (Vandell *et al.*, 1990). En otros casos la dirección es negativa. Por ejemplo, niños con relaciones relativamente hostiles con sus hermanos forman, a veces, amistades especialmente íntimas (Stocker y Dunn, 1990); de igual forma, niños que son impopulares entre sus compañeros pueden tener un alto grado de afecto y compañerismo con sus hermanos (East y Rook, 1992). Lo que parece suceder en estos casos es un tipo de compensación: cuando un componente de la red social del niño es insatisfactorio, puede que se esfuerce especialmente en conseguir placer y apoyo de los otros componentes.

Una conclusión general a extraer de estos estudios es que el crecer entre hermanos puede influir en un cierto número de aspectos del desarrollo infantil, incluyendo su conducta con los compañeros. Los vínculos entre hermanos y compañeros no son ni simples ni inevitables, sin embargo, y en cualquier caso la experiencia con los hermanos es simplemente un elemento que contribuye a cómo le van las cosas a los niños con sus compañeros. Comentaremos en breve otro elemento de contribución potencialmente importante: las prácticas de crianza de los padres.

PADRES Y COMPAÑEROS

La cuestión que examinaremos ahora es de interés para cualquier padre: ¿qué hacen los padres que favorece o impide el éxito de los niños entre sus compañeros? La respuesta, como veremos, es que los padres hacen una diversidad de cosas que pueden ser importantes (Ladd y Lesieur, 1995; Parke y Ladd, 1992; Putallaz y Heflin, 1990).

La contribución de los padres a las relaciones entre compañeros puede empezar desde muy temprano, antes de que la mayoría de los niños hayan siquiera empezado a interactuar con compañeros. Como vimos en el capítulo 12, los niños difieren en la seguridad del apego que forman con quien los cuida, y estas diferencias a su vez se relacionan con la sensibilidad y disposición de las prácticas de atención de su cuidador. Como vimos, un apego seguro en la infancia va asociado con un cierto número de resultados positivos en la infancia posterior, incluyendo diversos aspectos de las relaciones entre compañeros. Los niños que presentan un apego seguro cuando bebés

tienden a obtener buenos resultados en las pruebas sobre la competencia social y la popularidad posteriormente (Elicker, Englund y Sroufe, 1992; Fagot, 1997; LaFreniere y Sroufe, 1985). La seguridad en el vínculo se relaciona también con la calidad de la amistad; los niños con un historial de apego seguro tienden a formar amistades más armoniosas y bien equilibradas que los niños con apegos menos satisfactorios (Kerns, 1996; Youngblade y Belsky, 1992). Aunque muchos estudios hasta la fecha han examinado resultados en niños de preescolar y primaria, las investigaciones recientes indican que son evidentes algunos vínculos entre el apego del bebé y la competencia social incluso en la adolescencia (Englund, Reed y Sroufe, 1993).

Los padres pueden contribuir también al desarrollo de las formas de juego que ocupan una posición tan importante en las primeras interacciones de los niños con sus compañeros. Antes de embarcarse en juegos de imaginación o simbólicos con los compañeros, muchos niños han pasado docenas de horas realizando juegos de ese tipo con sus madres y padres en casa. Los estudios basados en la observación verifican que realizar juegos simbólicos es una actividad frecuente en muchas casas y los padres (especialmente las madres en estos estudios) asumen con frecuencia un papel activo y de dirección en estos juegos (Haight y Miller, 1993; O'Reilly y Borstein, 1993). Recuérdese, sin embargo, que hay diferencias culturales (y habríamos de añadir, individuales) a este respecto; no todos los padres toman parte activa en el juego de sus hijos.

La implicación de los padres en los primeros juegos representa una contribución relativamente indirecta a las eventuales relaciones con compañeros. Los padres pueden también realizar un papel más directo promoviendo y dirigiendo los encuentros de sus hijos con compañeros. Ladd (1992) identifica cuatro formas en las que los padres pueden influir en la frecuencia y naturaleza de las relaciones entre compañeros: *a*) como «diseñadores» del entorno del niño, los padres realizan elecciones que influyen en la disponibilidad de compañeros y de un entorno adecuado (por ejemplo un vecindario seguro en vez de uno peligroso en el cual se llevan a cabo las relaciones entre compañeros; *b*) como «mediadores», los padres organizan los contactos entre compañeros para sus hijos y regulan su elección de compañeros de juego; *c*) como «supervisores» los padres controlan las interacciones de sus hijos y los compañeros, y ofrecen guía y apoyo; y finalmente, *d*) como consultores, los padres proporcionan consejo y apoyo emocional de forma más general con respecto a las relaciones entre compañeros, especialmente en respuestas a preguntas y preocupaciones del niño.

Las investigaciones indican que los padres divergen en cuanto a la frecuencia y la habilidad con que realizan estos diversos papeles y esta diversidad en la conducta de los padres a su vez se relaciona con la diversidad de las relaciones entre compañeros (Ladd y Coleman, 1993; Ladd, Profilet y Hart, 1992; Lollis, Ross y Tate, 1992). Se ha observado, por ejemplo, que la aceptación de los compañeros en preescolar se relaciona con la medida en que los padres inician las oportunidades de juego con sus hijos (Ladd y Hart, 1992). El juego entre los niños, especialmente cuando comienzan a caminar o en preescolar, se realiza de forma más suave y feliz cuando está presente uno de los padres para facilitar y dirigir el juego (Bhavnagri y Parke, 1991). Y las oportunidades de juego son más frecuentes y las redes sociales más amplias cuando los niños crecen en vecindarios seguros con casas cercanas unas a otras que cuando las condiciones son menos favorables a la interacción entre compañeros (Medrich *et al.*, 1982).

Aunque los tipos de organización directa que acabamos de comentar pueden ser importantes sin duda alguna, la mayoría de los intentos por identificar la contribución de los padres a las relaciones entre compañeros se han centrado en las estrategias generales de crianza infantil que crean o no son capaces de crear las habilidades sociales necesarias para tener éxito entre los compañeros. Diversas dimensiones aparecen como importantes (Cassidy *et al.*, 1992; Parke *et al.*, 1992). Un correlato consecuente del nivel sociométrico y de las habilidades sociales es el afecto de los padres (MacDonald, 1992). Los niños que provienen de casas caracterizadas por altos niveles de afecto, apoyo y expresividad emocional tienden a funcionar bien en el grupo de compañeros; al contrario, los niños cuyas vidas familiares son menos armónicas corren también riesgos de tener problemas con sus compañeros: el punto extremo de esta situación se da en los casos de los niños que sufren malos tratos físicos o abandono. Los niños que han sufrido malos tratos muestran dificultades especiales para responder adecuadamente cuando los compañeros muestran signos de sufrimiento (Klimes-Dougan y Kistner, 1990). Los niños que han sido maltratados muestran también niveles altos de agresividad y rechazo social (Mueller y Silverman, 1989). No es sorprendente, pues, que suela irles mal en las pruebas de evaluación sociométricas, y su conducta inhábil con los compañeros perpetúa con frecuencia sus dificultades (Cicchetti *et al.*, 1992; Salzinger *et al.*, 1993).

Los métodos que utilizan los padres para controlar e imponer una disciplina al niño pueden ser también importantes (Dekovic y Janssens, 1992; Dishion, 1990; Hart *et al.*, 1992). Los padres de niños populares suelen ser de tipo intermedio en cuanto al grado de control que ejercen, ni dirigiendo de forma rígida cada acción del niño ni permitiendo demasiados desvíos o transgresiones por falta de tiempo o de interés. Estos padres se sienten implicados en las vidas de sus hijos, pero el objetivo de su socialización parece ser el promover la autonomía y no simplemente la obediencia inmediata. Cuando la disciplina se hace necesaria, los padres de los niños populares suelen preferir los métodos verbales a los físicos, razonando con el niño y negociando más que imponiendo las soluciones. Por el contrario, las técnicas de afirmación del poder (amenazas y castigos físicos) suelen caracterizar los hogares de los niños que tienen problemas con los compañeros.

Tal como Putallaz y Heflin (1990) observan, estas conclusiones sobre la contribución de los padres a las relaciones entre compañeros no deben sonar como algo nuevo o sorprendente, pues más bien se corresponden con las conclusiones generales respecto a los efectos de las prácticas de los padres en el desarrollo social de los niños. Son reminiscentes, en consecuencia, de resultados ya comentados en capítulos precedentes con respecto a las contribuciones de los padres a la conducta prosocial, nivel de agresividad y autoconcepto de sus hijos. La forma principal en que los padres influyen en el éxito de sus hijos con los compañeros es fomentando (o no siendo capaces de hacerlo) los atributos que son importantes para las relaciones interpersonales. Las conclusiones también encajan con lo que cabría esperar de la teoría. La corroboración de las posiciones cognoscitivo-evolutivas es evidente en el valor de las técnicas de control y disciplina racionales y orientadas cognoscitivamente. La corroboración de la teoría del aprendizaje social puede observarse en el evidente papel de los refuerzos y los modelados de los padres en fomentar las habilidades sociales. Además, la importancia de los padres como modelos es quizá la conclusión más clara que se extrae de los estudios de la contribución de la familia a las relaciones entre com-

pañeros. Los padres que son afectuosos, amistosos y sinceros con los demás tienen hijos que son afectuosos, amistosos y sinceros con los demás.

Recapitulación

Las experiencias dentro de la familia son una de las contribuciones a la conducta de los niños con sus amigos. Los hermanos son en muchos aspectos similares a los compañeros como objetos sociales, y las relaciones con los hermanos muestran muchas de las características relevantes en las relaciones entre compañeros, especialmente entre los amigos. Las relaciones entre hermanos y entre amigos son, sin embargo, diferentes en algunos aspectos, y las calidades específicas de las relaciones entre hermanos sólo a veces se reflejan en las relaciones con los compañeros.

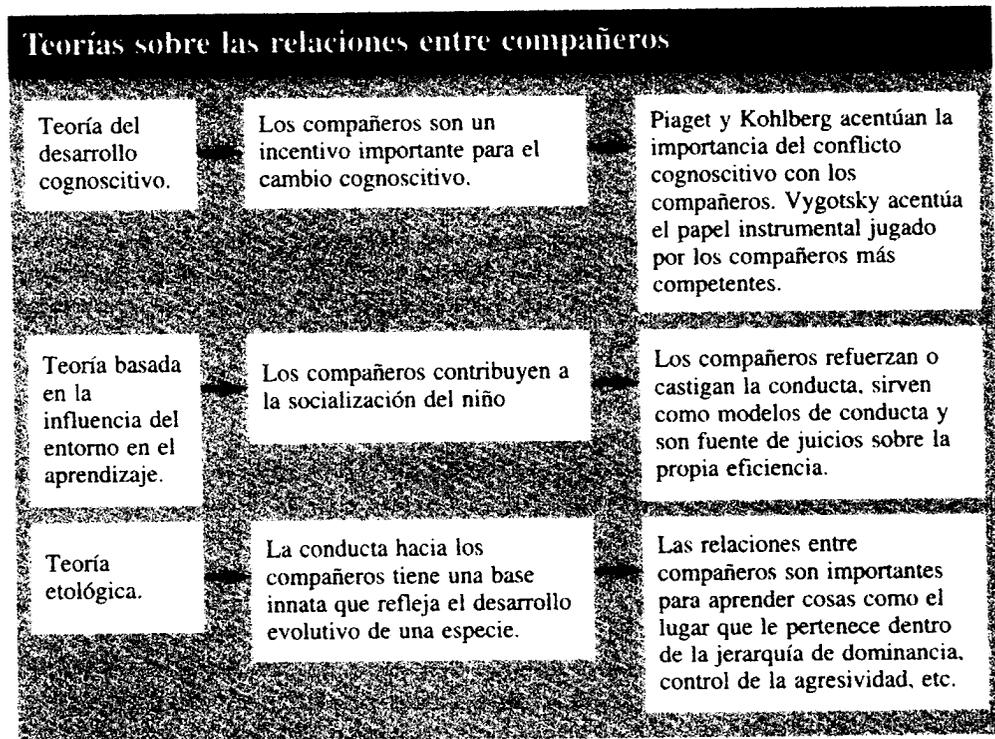
Los padres pueden contribuir a la conducta de sus hijos con los compañeros en cierto número de formas. El apego seguro respecto a los padres durante la infancia se asocia con relaciones positivas con los compañeros posteriormente. La participación de los padres en los primeros juegos simbólicos podría facilitar el surgimiento del juego con los compañeros. Tanto la frecuencia como la naturaleza de las interacciones con los compañeros pueden resultar influidas por diversas acciones de los padres, desde la elección del vecindario hasta dirigir la iniciación y dirección de los encuentros con compañeros. Finalmente, las prácticas relativas a la educación de los hijos realizadas por los padres pueden ayudar a inculcar las habilidades sociales necesarias para tener éxito con los compañeros. Entre las prácticas que pueden ser beneficiosas tenemos la creación de una atmósfera familiar afectuosa y de apoyo, el uso de técnicas de disciplina cognoscitivamente orientadas, y la provisión de modelos de acciones socialmente adecuadas en la propia conducta de los padres.

Conclusión

El tema de las relaciones entre compañeros es un buen tema para concluir nuestra revisión de la actual ciencia de la psicología infantil, porque al considerar cómo los compañeros se relacionan entre sí y se influyen mutuamente podemos ver de nuevo muchos de los temas y cuestiones que hemos visto a lo largo del libro. La influencia de las tres grandes perspectivas teóricas es de nuevo evidente; además, gran parte del interés contemporáneo en las relaciones entre compañeros puede rastrearse en el comienzo de las posiciones cognoscitivo-evolutivas, de aprendizaje social y etológicas. Las cuestiones que son fundamentales para la psicología infantil en general, tales como la herencia frente al medio y la continuidad del desarrollo temprano y posterior, son también esenciales para el estudio de las relaciones entre compañeros. Y las aproximaciones metodológicas que caracterizan la psicología infantil están todas representadas en el estudio de las relaciones entre compañeros: estudios de laboratorio, observaciones naturalistas, cuestionarios y entrevistas, diseños experimentales y correlacionales.

El tema es también representativo en otro aspecto. Los avances en nuestra comprensión de las relaciones entre compañeros en aproximadamente la última docena de años han sido realmente notables. Sabemos mucho más que sabíamos, por ejem-

plo, sobre las formas en que los compañeros se influyen mutuamente, y sobre la importancia de la amistad en el desarrollo infantil, y sobre los vínculos entre las capacidades cognoscitivas y las habilidades sociales. Hemos hecho también grandes progresos con respecto a la cuestión pragmáticamente importante de cómo identificar y ayudar a los niños que tienen problemas con sus compañeros. Al mismo tiempo, queda aún mucho por aprender sobre casi todos los temas que hemos considerado. La importancia de la aproximación científica se verifica diariamente en el estudio de la psicología infantil. Pero los misterios del desarrollo humano descubren sus secretos lentamente.

**RESUMEN VISUAL DEL CAPÍTULO 16:
RELACIONES ENTRE IGUALES**

Relaciones típicas entre compañeros

Primera infancia.



Niños de tan sólo 6 meses muestran interés en otros niños además de una conducta positiva hacia ellos. Con la edad, las interacciones se hacen más frecuentes, más complejas y más recíprocas.

Período preescolar.



El juego aumenta tanto el nivel cognoscitivo como la organización social. Las formas simbólicas de interacción comienzan a predominar sobre las formas físicas. Los niños se convierten en importantes agentes socializadores unos para otros.

Final de la infancia y adolescencia.



El grupo asume un papel prominente. Los intereses y objetivos comunes, además de la organización y el acuerdo sobre las normas, son importantes para el funcionamiento del grupo.

Adaptación a los compañeros.



Aunque el grupo de compañeros puede ser una fuente influyente de valores y conductas, los padres siguen teniendo también influencia, y en muchas cuestiones los puntos de vista de padres y compañeros son más similares que diferentes.

Elementos que contribuyen a las relaciones entre compañeros

Factores situacionales.



Aspectos del entorno físico, como la familiaridad con el emplazamiento, la cantidad de espacio y la naturaleza de los recursos disponibles pueden ser importantes. Aspectos del entorno social, como el número y la familiaridad con los otros niños presentes, puede influir la conducta del niño con sus compañeros.

Contribuciones cognoscitivas.



El nivel cognoscitivo del niño se acentúa especialmente en las aproximaciones del desarrollo cognoscitivo en cuanto a las relaciones con los compañeros. 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 eso ocurre, son moderadas en su magnitud. Sin embargo, observaciones tanto de estudios correlacionales y de preparación experimental indican que los factores cognoscitivos sí contribuyen a la relación entre compañeros.

Amistad

Concepciones de la amistad

Los niños más pequeños piensan en los amigos en términos concretos como fuentes de placer inmediato. Los niños más mayores en términos de relación duradera caracterizada por lealtad e intimidad.

Selección de amigos.

Los amigos son similares en cuanto a edad, género, raza, intereses y preferencias académicas se refiere.

Formación de la amistad.

Entre los elementos que contribuyen a la formación de la amistad se cuenta el intercambio de información, revelaciones y resolución con éxito de conflictos.

Conducta con los amigos.

Entre amigos, la conducta prosocial es más frecuente, el conflicto es menos intenso y se resuelve mejor, y la intimidad es más común.

Efectos de la amistad.

La amistad puede tener efectos a largo plazo además de ventajas inmediatas. Entre los aspectos del desarrollo influidos por la amistad se encuentran la autoestima, la adaptación a la escuela, y la asequibilidad de apoyo social cuando se necesita.

Popularidad y problemas

Niño popular.

Muchas elecciones positivas, pocas negativas. Aceptado activamente por los compañeros.

Capacitado en iniciar la interacción, mantenerla y en resolver conflictos.

Niño rechazado.

Pocas elecciones positivas, muchas negativas. Rechazado activamente por los compañeros.

Puede mostrar conducta antisocial, molesta, inadecuada y agresiva.

Niño ignorado.

Pocas elecciones positivas, pocas negativas. Ignorado por los compañeros.

Puede ser tímido y reservado.

Niño controvertido.

Muchas elecciones positivas, muchas negativas.

Puede mostrar tanto conductas agresivas como sociables.

Familia

Hermanos y compañeros

Similitudes.

La relación entre hermanos, como la que se da entre compañeros, es duradera y ofrece compañerismo, afecto e intimidad, pero también presenta potencial de hostilidad y conflicto.

Diferencias.

La diferencia de edad entre hermanos puede tener como consecuencia una relación menos simétrica que con los compañeros. Los conflictos pueden ser mayor entre hermanos. Con la edad, los hermanos pueden llegar a jugar un papel menos importante que los compañeros como fuentes de apoyo emocional e instrumental.

Padres y Compañeros

Primeras contribuciones.

El apego seguro en la infancia se asocia con relaciones positivas entre compañeros. La participación de los padres en los primeros juegos de simulación facilita el surgir del juego con compañeros.

Implicación directa.

Los padres pueden influir en las relaciones de sus hijos con los compañeros sirviendo como diseñadores, mediadores, supervisores y consultores.

Crianza de los hijos.

El afecto familiar, la educación, los métodos disciplinarios y el modelado de conductas socialmente adecuadas contribuye a la relación entre compañeros.