

Desarrollo social y emocional

12

BEGOÑA DELGADO EGIDO Y ANTONIO CONTRERAS FELIPE

Esquema resumen

Objetivos

Introducción

1. El desarrollo de la comprensión emocional en la infancia tardía
 - 1.1. Los principales logros en comprensión emocional
 - 1.1.1. La comprensión de la relación entre creencias y emociones
 - 1.1.2. La distinción entre emoción real y emoción manifiesta y la capacidad para ocultar emociones
 - 1.2. La comprensión de la ambivalencia emocional.
 - 1.3. Nuevos elementos en la comprensión de emociones
2. El desarrollo de Estrategias de afrontamiento
3. Factores que influyen en el comportamiento emocional
4. La importancia de los iguales en el desarrollo social
5. Las interacciones entre iguales: características, patrones de cambio y surgimiento de los grupos
6. El estatus sociométrico
 - 6.1. El niño popular
 - 6.2. El niño rechazado y el niño ignorado
 - 6.2.1. Rechazo, amistad e intervención en competencia social
 - 6.3. El niño promedio y el niño controvertido
7. La amistad en la segunda infancia
8. El auto-concepto
 - 8.1. El auto-concepto entre los 5-8 años
 - 8.2. El auto-concepto entre los 8-12 años
9. El desarrollo moral
 - 9.1. El desarrollo moral según Kohlberg: la moral convencional

Lecturas complementarias

Actividades

Soluciones a las actividades

Esquema resumen

1. El desarrollo de la comprensión emocional en la infancia tardía

Los logros cognitivos detallados en el capítulo previo, van a permitir una mejoría notable en la comprensión emocional de los niños. Dicha mejoría viene marcada por la posibilidad de entender los factores internos que subyacen a las emociones —i. e., las creencias— y por la facultad de atender a múltiples informaciones sobre un mismo suceso. Al final de la infancia la comprensión emocional del niño será muy similar a la de cualquier adulto.

2. El desarrollo de estrategias de afrontamiento

El manejo de nuestras emociones es fundamental para no quedar presos de ellas. En este epígrafe se explican algunas de las estrategias más usadas por niños de entre 6 y 12 años. También se detallan algunas de las diferencias que se establecen con relación al uso que se hacía de las mismas al inicio de la infancia (2-6 años).

3. Factores que influyen en el comportamiento emocional

Nuestra capacidad para controlar y vehicular las emociones de un modo positivo va a depender de muchos factores. Entre ellos, destacan la edad, el temperamento, la educación emocional recibida y el contexto socio-cultural en el que tiene lugar el desarrollo.

4. La importancia de los iguales en el desarrollo social

Los iguales constituyen agentes de socialización fundamentales en estos años, pues, dada la naturaleza simétrica de las relaciones entre iguales, el niño podrá aprender habilidades socio-emocionales sofisticadas que no puede proporcionar el entorno familiar.

5. Las interacciones entre iguales: características, patrones de cambio y surgimiento de los grupos

Los niños pasan más tiempo en compañía de sus iguales, y se amplía el espectro de contextos de interacción con los mismos.

Se producen importantes cambios en el conjunto de interacciones lúdicas, agresivas y prosociales, debidos entre otros factores, a las capacidades cognitivas propias de esta edad. Emerge el juego de reglas, que se hará más versátil conforme se avance en la comprensión del carácter convencional de la regla. Las manifestaciones violentas de carácter físico decrecen y dejan paso a la agresión verbal. Por su parte, la conducta prosocial parece aumentar en estos años. Se incrementa el interés y preocupación por formar parte de un grupo, hacia el que se experimentan sentimientos de pertenencia, y conforme al cual sus miembros comparten una serie de conductas, valores y normas.

6. El estatus sociométrico

Cuando se evalúa el grado en que los niños son queridos y/o rechazados por su grupo de iguales, se obtienen cinco categorías sociométricas, con importantes repercusiones para el bienestar presente y futuro del niño. Se ha investigado acerca del patrón conductual y socio-cognitivo que caracteriza dichas categorías, y especialmente el rechazo. Dentro de éste, debe distinguirse entre el subtipo *rechazo-agresivo* y *rechazo-retraído*, con perfiles muy diferentes: mientras que en el primer caso el niño muestra una conducta disruptiva y agresiva e importantes distorsiones cognitivas (entre otras, sesgos en el procesamiento de la información social y emocional y una dificultad para comprender el impacto de su conducta en los otros), en el segundo caso, la competencia cognitiva

que subyace a la adaptación social no se encuentra dañada, si bien el niño tiene problemas para llevar a la práctica los cursos de acción adecuados. Su conducta, lejos de ser agresiva, se caracteriza por la timidez y el retraimiento, que en estos años escolares acaban suscitando el rechazo de los iguales.

7. La amistad en los años escolares

Existe una relación clara entre amistad y competencia social: los niños con más amistades correspondidas son aquellos que gozan de un mejor repertorio de habilidades de relación social.

El concepto de amistad experimenta importantes cambios en estos años. Se incrementa progresivamente el número de atributos internos y psicológicos para describir al amigo. La conciencia de reciprocidad inherente a la amistad se instala primeramente en un nivel muy concreto e instrumental, para adoptar después, a partir de los 10-11 años un formato menos tangible, en el que se alude al intercambio de contenidos mentales.

La selección de los amigos se realiza en función de la similitud con los mismos en una amplia gama de características físicas y psicológicas. Con los amigos, los niños despliegan más conductas positivas, y ante los conflictos, se buscan soluciones constructivas que no dañen el curso de la amistad.

8. El auto-concepto

La evolución del auto-concepto se produce a un nivel tanto estructural como de contenidos. Mientras que al principio el niño *sólo* es capaz de conectar aspectos antes aislados, a partir de la infancia intermedia puede realizar una mayor integración de los rasgos personales y generalizaciones de orden superior. Junto a la visión del Yo en diferentes dominios, se construye también una valoración global del mismo. El paso de las comparaciones intrapersonales a las interpersonales acentúa la importancia de los *otros significativos* en la construcción del auto-concepto y genera cambios en su contenido, dotándolo de un mayor realismo.

9. El desarrollo moral

Según Piaget, el contacto continuado con los iguales favorece que el niño razone sobre los asuntos morales con mayor independencia, avanzando hacia explicaciones más basadas en su sentido personal de la justicia (lo que se conoce como moral autónoma) que en la presión adulta (lo que se conoce como moral heterónoma). Desde otro punto de vista, Kohlberg plantea que, en esta edad, la toma de conciencia de las normas como reguladoras de los intercambios sociales, incita a los niños a adoptar una perspectiva moral de tipo convencional que consiste, fundamentalmente, en el respeto a las normas de convivencia.

Objetivos

- Conocer los avances que se producen en comprensión emocional durante la infancia tardía.
- Discriminar las principales estrategias de afrontamiento de emociones adversas.
- Analizar los factores fundamentales que influyen en el comportamiento emocional: edad, temperamento, educación y cultura.

- Advertir la importancia de la regulación emocional en el desempeño social.
- Percatarse del papel diferencial y complementario que cumplen en el desarrollo infantil la familia y los iguales.
- Descubrir la importancia de unas relaciones saludables con los coetáneos en el funcionamiento presente y futuro del niño en edad escolar.
- Analizar los patrones conductuales y sociocognitivos de las categorías sociométricas, comprendiendo la génesis de aquellas más desfavorecidas.
- Esbozar líneas de actuación orientadas a promover la adaptación social.
- Comprender la naturaleza y dirección de la relación existente entre amistad y competencia social.
- Analizar los comportamientos característicos de la amistad en la edad escolar y percatarse de la naturaleza idiosincrásica y diferencial de los mismos respecto a los iguales no amigos.
- Detectar los cambios que se producen en el autoconcepto a lo largo de la infancia.
- Advertir los avances en el razonamiento moral de los niños.

Introducción

Entre los 6 y los 12 años se producen cambios significativos en el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño. Estos avances se traducen en una mejor y más realista comprensión de las emociones, una integración más cabal y profunda de los rasgos personales y unas amistades más sólidas e íntimas que las de la primera infancia. Todo ello redundará en una mayor autonomía personal y un reajuste profundo del auto-concepto.

Un aspecto clave de esta etapa es el avance en la **comprensión mentalista**. Aunque los niños de 4 años saben que las acciones se explican mejor en función de variables internas como los deseos y las creencias, pocas veces los niños pequeños se paran a considerar estos aspectos ocultos. En cambio, los niños de entre 6 y 12 años son más conscientes y sensibles a los motivos que subyacen a las acciones, lo que explica que las opiniones y los juicios de los demás tengan ahora más importancia que en la etapa anterior.

Junto a los avances en teoría de la mente, la posibilidad de **diferenciar e integrar** los distintos aspectos de la realidad, es otro de los rasgos definitorios de esta segunda infancia. A diferencia de los preescolares que se perciben como un todo homogéneo y competente, el escolar se ve a sí mismo en términos de competencias en muy distintos ámbitos (i. e., familiares, deportivos, académicos, sociales, etc.), y parte de su tarea vital, que empieza ahora, será integrar todos esos aspectos en un Yo único.

Desde el desarrollo psicosocial, Erikson (1963) definió la etapa escolar como la etapa de la **laboriosidad** frente a la **inferioridad**. Según Erikson, los escolares procuran por todos los medios aprender las habilidades que son valoradas en su cultura. El objetivo de este período es ganarse el respeto y la consideración de adultos e iguales, y para ello el niño debe desempeñar con éxito las tareas que son relevantes en cada cultura, lo que se conoce como ser *productivo*. La motivación hacia la productividad coincide con el crecimiento de nuevas demandas, tanto escolares como sociales y de autonomía personal, a las que el niño mayor debe hacer frente.

La exposición a un clima más exigente por parte de padres, profesores e iguales, unida a la mayor sensibilidad a las críticas, hace que la **percepción de eficacia** sea un as-

pecto muy relevante en el ámbito emocional del niño. El escolar se expone a nuevos contextos sociales y en cada uno de ellos evalúa su desempeño. Si el balance final es negativo la autoestima se verá resentida y ello podrá tener consecuencias para el futuro si las circunstancias, o la percepción de las mismas, no varía.

El ajuste del niño a las nuevas condiciones de desarrollo dependerá de muchas variables pero hay dos que resultan muy significativas: el temperamento y la educación familiar. El **temperamento**, entendido como la propensión biológica a reaccionar con mayor o menor prontitud e intensidad, se relaciona con el desempeño social, especialmente en sus niveles más extremos. Por otro lado, la **educación emocional** que el niño haya recibido desde la familia, repercute en su regulación emocional y en su forma de abordar los conflictos. Consciente o inconscientemente, los padres modulan la emotividad del niño actuando como modelos frente a ellos. De hecho, cuando se evalúan los niveles de manifestación y de control de las emociones que muestran los niños se observa que éstos suelen ser similares a los que manifiestan sus padres. Por otro lado, el comportamiento social que se exhibe en la infancia parece relacionarse con el sistema de apego establecido en la primera infancia. Así, la inhibición, la seguridad o la ansiedad que definen los distintos tipos de apego se asocian, en muchos casos, a comportamientos similares en la infancia tardía.

Por último, el **contexto cultural** en el que se desarrolla la infancia y el **género** de los niños son otras de las variables fundamentales que influyen en los patrones emocionales y de comportamiento.

En este capítulo abordaremos algunos de los aspectos aquí mencionados, atendiendo de forma especial a las relaciones sociales entre iguales. Sin negar la importancia de la familia, no podemos olvidar que en este período, los iguales se instalan definitivamente como espejo en el que medir nuestra valía, y constituyen una fuente muy rica y necesaria de aprendizajes vinculados con el desenvolvimiento en los contextos interpersonales, así como con la adquisición de criterios morales próximos a la autonomía.

A continuación, y partiendo de lo que ya sabemos sobre el desarrollo intelectual y lingüístico, revisamos los logros fundamentales en la comprensión emocional del niño para, seguidamente, abordar todos los aspectos sociales y de identidad a los que nos hemos venido refiriendo.

1. El desarrollo de la comprensión emocional en la segunda infancia

El estudio de las emociones ha interesado desde siempre a escritores, filósofos y humanistas en general, sin embargo, durante mucho tiempo las emociones han ocupado un segundo plano en la investigación psicológica, debido, fundamentalmente, a sus dificultades de medición y a la creencia, más o menos implícita, de que se trataba de epifenómenos de los procesos cognitivos. No obstante, el último Handbook sobre emociones, publicado en 2006, destaca una notable progresión en el número de estudios en las últimas décadas. Las mejoras en las técnicas de medición —aplicadas al rostro, la voz y la acción— han facilitado el acercamiento empírico a las emociones, además de un mejor examen de los vínculos con otros procesos de interés de tipo cognitivo, perceptivo, social o de autorregulación.

En este sentido, podemos mencionar algunas aportaciones recientes de especial interés, como la de Eisenberg *et al.* (2004) quienes analizaron los vínculos entre el control voluntario y el reactivo —entendido éste como la tendencia relativamente inflexible a la reactividad o a la inhibición— y la presencia de problemas de conducta en niños de entre cuatro y diez años. Sería muy complicado analizar todos sus resultados, pero merece subrayar la asociación encontrada entre la impulsividad —o insuficiente control voluntario— y la presencia de **problemas conductuales**, una relación que se hacía aún más dramática en aquellos niños catalogados por sus maestros como con disposición a la ira.

Igualmente, merece destacar que en edades tempranas —hacia los tres años— los datos apuntan hacia lo que se conoce como el «doble riesgo» y que supone la convergencia de dos factores: altos niveles de expresión negativa y bajos niveles de atención. De forma reiterada, este perfil se ha asociado con **niveles bajos de desarrollo intelectual** y problemas de conducta en el futuro (Lawson y Ruff, 2004).

Por otro lado, un buen número de estudios sugiere que los niños que son más conscientes de sus expresiones emocionales, tienden a ser **mejores negociadores** y se desenvuelven mejor en las situaciones que implican intercambios emocionales. Similares resultados se alcanzan cuando se considera la habilidad del niño para discernir adecuadamente las expresiones de los demás (para profundizar en este tema puede consultarse la revisión de Halberstadt, Denham y Dunsmore, 2001).

Los ejemplos anteriores, avalan la indefectible conexión entre la comprensión emocional y el desarrollo de comportamientos saludables tanto desde el punto de vista intelectual como comportamental o social. Al mismo tiempo, estos ejemplos nos sirven para introducirnos en el tema que nos ocupa.

Actualmente, las destrezas más directamente relacionadas con el ámbito emocional se agrupan bajo el constructo de **competencia emocional** que, de manera sencilla, se define como el nivel de eficacia que demuestra quien se emplea en interacciones sociales de índole emocional. La Tabla 12.1, recoge las habilidades que normalmente se incluyen bajo este constructo, algunas de las cuales serán desarrolladas en los siguientes epígrafes.

Tabla 12.1. Principales habilidades incluidas en el constructo de competencia emocional (adaptado de Saarni, Campos, Camras y Witherington, 2006)

- Conciencia del estado emocional de uno mismo.
- Discernimiento de las emociones de los otros.
- Empleo del vocabulario de términos y expresiones emocionales.
- Capacidad para experimentar empatía y simpatía.
- Comprensión de que el estado interno de emoción no necesariamente se corresponde con la expresión externa.
- Habilidad en el afrontamiento adaptativo de emociones adversas y circunstancias estresantes.
- Conciencia de la influencia de la comunicación emocional sobre la calidad de las relaciones interpersonales.
- Capacidad de auto-eficacia emocional, cuando uno acepta su experiencia emocional y vive conforme a su propia teoría sobre las emociones y su sentido moral.

1.1. Los principales logros en comprensión emocional

Antes de familiarizarnos con los nuevos desarrollos en comprensión emocional conviene recordar lo que han sido los avances más significativos desde el punto de vista cognitivo. Como se ha visto, una característica esencial de este período es la facultad de integrar informaciones de modo coherente, con la posibilidad añadida de realizar operaciones lógicas (véase *Capítulo 11*). Asimismo, hay ya cierta destreza en el manejo de representaciones que versan sobre estados mentales, lo que permite a los niños profundizar en lo que los otros creen o piensan. Este aspecto resultará esencial ya que, para algunos: «La comprensión infantil de la emoción forma parte de la comprensión mucho más general de los estados psicológicos de los demás» (Harris, 1989, p. 77).

Precisamente, un logro fundamental que se consolida hacia los seis años es la comprensión de la relación entre los estados mentales de creencia y las emociones, pero como veremos hay otros muchos desarrollos. Todos ellos, conseguirán situar al niño mayor en un nivel de comprensión emocional muy cercano al del adulto.

1.1.1. La comprensión de la relación entre creencias y emociones

Comprender que las emociones dependen de las **creencias** que, naturalmente, pueden o no ser ciertas es un aspecto crucial. Como explicaba Paul Harris, si durante la noche alguien oye ruidos extraños en su casa y *cre*e que hay un ladrón, sentirá miedo, y lo sentirá con independencia de que el ruido provenga de un ladrón o de un pájaro que se ha colado furtivamente en una de las habitaciones. De esta sencilla forma Harris nos conducía hacia la importancia de considerar que las emociones dependen de lo que creemos y no de «*lo que es*». Pero... ¿a qué edad se empieza a entender esto?

Un conocido estudio de Harris, Johnson, Hutton, Andrews y Cooke (1989) indica que los niños de seis años, pero no así los de cuatro, predicen las emociones basados en lo que otro cree de una situación. En concreto, los niños más mayores pronosticaban que un personaje sediento que viese una botella de su bebida favorita se sentiría alegre, con independencia de que la botella guardase el líquido que aparenta o la bebida que más aborreciese el personaje. En cambio, los niños de cuatro años, cuando sabían que el contenido real de la botella no era el que aparentaba, predecían que el personaje no se pondría alegre al verla. Es decir, los más pequeños ignoraban la creencia errónea que mediaba en la emoción y atendían, únicamente, a la congruencia entre los deseos del personaje y el contenido real de la botella.

1.1.2. La distinción entre emoción real y emoción manifiesta y la capacidad para ocultar emociones

Otro importante logro de la segunda infancia es el relativo a la distinción entre emoción manifiesta y emoción real. Según la revisión de Harris (1989), aquellos estudios donde se sorprende a los niños con presentes que no son los deseados encuentran que, incluso con sólo cuatro años, los niños responden con una tímida sonrisa y, en ocasiones, con un educado «gracias» (Cole, 1986, Saarni, 1984). Reacción que es muy distinta de la cara de sorpresa y desilusión que expresan cuando el adulto no está delante en el momento de

abrir el regalo (Cole, 1986)¹. Esto indica que desde los cuatro años los niños hacen uso de lo que se denomina *normas de expresión*, es decir, ponen en marcha las expresiones que son adecuadas a determinadas situaciones, aunque, en ocasiones, ello no indique su verdadera emoción. Ahora bien, según Harris esto no significa que los niños comprendan, explícitamente, que hay emociones manifiestas que no se corresponden con las vividas. Más aún, no considera que a esta edad los niños entiendan que el adulto no advirtió su desilusión debido a su comportamiento expresivo. De forma más parsimoniosa, Harris plantea que los niños pequeños disponen de un repertorio de conductas apropiadas para según qué contextos —por ejemplo, dar las gracias ante un presente—. Y cree que seguir este guión aprendido puede dar la impresión errónea de que ha habido un engaño propositivo cuando, a su juicio, el niño ni siquiera es plenamente consciente de los efectos engañosos de su actuación.

En cambio, hay múltiples datos que demuestran que entre los seis y los diez años los niños comprenden que lo expresado puede diferir de lo sentido. Por ejemplo, Holodynski (2004) observó que niños de entre seis y ocho años que debían enfrentarse al funcionamiento caprichoso de una máquina de golosinas, variaban su expresión en función de si había o no un adulto a su lado. En concreto, mientras a solas la minimizaban, en presencia del adulto la amplificaban. De modo congruente, otros han observado que tras escuchar diferentes historias en las que, por distintos motivos, un personaje fingía una emoción, estos niños identificaban a la perfección la emoción real y la distinguían de la manifiesta (Harris, Donnelly, Guz y Pitt-Watson, 1986; Parker *et al.* 2001; Casey, 1993), una elaboración que no se ha podido encontrar en niños pequeños.

Los datos anteriores parecen bastante estables considerando incluso el peso de la cultura. Estudios transculturales han comparado sociedades occidentales, como la americana o la inglesa, con la cultura oriental japonesa, donde se exhorta a los niños a no manifestar emociones negativas a fin de no herir sentimientos ajenos. Pese a esta diferencia, los niños nipones, al igual que los occidentales, no diferencian con nitidez lo que se expresa frente a lo que se siente antes de los cinco o seis años (Gardner, Harris y Hamazaki, 1988).

Según esto, hacia los seis años se despliega la competencia de falsear la emoción propositiva o conscientemente, esto es, de ocultar las verdaderas emociones a sabiendas del efecto que ello comporta. Lógicamente, este avance permite establecer una notable frontera entre lo que se siente y lo que se deja ver a los demás, lo que supone un paso titánico hacia la protección de lo estrictamente privado.

La explicación de este avance es compleja. Holodynski (2004) recuerda que el lenguaje egocéntrico se interioriza hacia los seis años (*véase Capítulo 7*), y cree que este hecho podría estar relacionado con una vivencia más íntima y privada de las emociones. Por su parte, Harris plantea que la ocultación y disimulo de emociones presupone la capacidad de simultanear dos puntos de vista, dos representaciones de la realidad —la propia y la de un observador externo—. Y cree que este logro mentalista podría estar empujado por experiencias previas. En concreto, destaca que los adultos solemos reaccionar coherentemente a la emoción expresada por el niño —incluso, si creemos que no

¹ En todos estos estudios, tras anotar la reacción del niño, todos los participantes eran obsequiados con un verdadero regalo.

coincide con la vivida—, actitud con la que, accidentalmente, contribuiríamos a esclarecer la diferencia entre lo que uno experimenta y lo que otro ve y entiende.

Por último, aludimos a los motivos que llevan a los niños a disimular sus expresiones. Tradicionalmente, se ha enfatizado que la protección de uno mismo —la autoestima— y de los otros son los dos motivos centrales para disimular las emociones. No obstante, Saarni, Mumme y Campos (2006) recogen, también, la obtención de resultados positivos inmediatos y las convenciones sociales de cada cultura como motivos para la ocultación de emociones.

También es importante notar que hay diferencias de género asociadas a todos estos motivos. Entre las más conocidas se cuenta la tendencia, algo más femenina, a ocultar las emociones de cólera, y también a falsear sus emociones para conseguir beneficios inmediatos. Los niños, en cambio, tenderían más a ocultar sus emociones de miedo o de tristeza, mostrando así actitudes más estoicas encaminadas, aparentemente, a preservar su autoestima (Fuchs y Thelen, 1988; Salisch, 1991, 1996).

1.2. La comprensión de la ambivalencia emocional

Un logro representativo del final de esta etapa es el relativo a la comprensión de la ambivalencia emocional, un estado que se define por la confluencia de sentimientos opuestos como la tristeza y el alivio, o la alegría y la preocupación. Por ejemplo, el protagonista del ejemplo de Harris (1989) posiblemente se sintió avergonzado y aliviado cuando, según continúa el ejemplo, la policía, avisada por él, abrió la sala de la que provenían los ruidos descubriendo allí a un asustado petirrojo. Puesto que en la vida cotidiana estos sentimientos son abundantes, es de especial relevancia comprenderlos en uno mismo y en los otros.

Aunque la ambivalencia emocional puede experimentarse tempranamente², a nivel conceptual no suele entenderse antes de los diez o doce años. La primera investigadora que estudió este aspecto de forma metódica fue Susan Harter, y sus resultados han ganado apoyos con las réplicas (Harter, 1977, 1983; Harter y Budín, 1987).

De modo general, se admite que entre los **tres y cinco** años los niños conciben que una situación provoque una emoción pero no dos, por lo que no hay resquicio para estados emocionales contradictorios. De modo distinto, entre los **cinco y ocho** años, los niños razonan que se pueden experimentar emociones distintas, aunque de forma consecutiva. Únicamente cuando nos acercamos a los **diez años** observamos que los niños comienzan a considerar que dos emociones contrarias pueden darse simultáneamente.

Por tanto, aunque la ambivalencia está presente desde temprano, las explicaciones que atestiguan una verdadera integración de emociones no se observan hasta cerca de los diez años.

La secuencia descrita por Harter ha sido ratificada por estudios que han puesto en juego variaciones de distinta índole. Por ejemplo, mientras Harter pedía a los niños que imaginasen situaciones susceptibles de generar una o más emociones —*pruebas de recuerdo*— otros, han facilitado la tarea proporcionando a los niños historias ya elaboradas y pidiéndoles, simplemente, que describiesen los sentimientos que podría experimentar

² Como sabemos, hay incluso un tipo de apego infantil, llamado apego ambivalente, marcado precisamente por la tendencia contradictoria del niño a demandar y rechazar a la madre.

el personaje —*pruebas de reconocimiento*— (Meerum, Terwogt, Koops, Oosterhoff y Olthof, 1986). Sin embargo, este control, que elimina la dificultad añadida de construir una historia, no ha aportado cambios esenciales. La integración de emociones contrarias es un fenómeno que, al menos de forma explícita no parece comprenderse antes de los diez años. No obstante, como apunta Ortiz (1989), podemos encontrar algunas matizaciones en esta secuencia. Por ejemplo, parece que la ambivalencia se entiende antes con relación a las situaciones que con relación a las personas. Es decir, es más fácil entender que una circunstancia suscite sentimientos contrapuestos, que asumir que se pueden tener sentimientos contradictorios hacia alguien.

1.3. Nuevos elementos en la comprensión de emociones

Finalmente, hay que decir que a medida que avanza la infancia la comprensión emocional se va haciendo permeable a otros muchos factores. Por ejemplo, los estudios de Gnepp de los ochenta indicaron que, hacia los seis años, se desarrolla la capacidad de considerar la *información pasada*, y no sólo la actual, en la predicción de una emoción (Genpp y Chilamkurti, 1988; Genpp y Gould, 1985). En concreto, Genpp y Gould narraron a niños de entre 5 y 10 años una historia en la que un niño era rechazado por su mejor amigo con el que, más tarde, se encontraba en el parque. Los participantes más jóvenes solían responder en función de la información más reciente (i. e., el protagonista se sentirá contento por ver a su amigo). En cambio, los mayores tendían a responder respetando la experiencia previa (i. e., se sentirá triste porque va a ver a quien le ha rechazado).

De forma similar, ya desde los seis años, e incluso antes, los niños consideran los *valores y normas* de una cultura como reguladores de la emoción (i. e., los niños comprenden que los motivos que desencadenan los sentimientos de culpa, orgullo, o envidia pueden variar de un lugar a otro). También, hacia los 10 años se consolida la influencia de *la personalidad*, afianzándose la idea de que cada persona reacciona a los hechos en función de su propia idiosincrasia.

2. El desarrollo de estrategias de afrontamiento

En el ámbito del desarrollo emocional se estudian también las estrategias de afrontamiento de emociones negativas y sus cambios a lo largo del desarrollo. Es evidente que muchas de estas emociones tienen importantes funciones adaptativas, por ejemplo, la ira se ha considerado como un antídoto ante la depresión y el miedo tiene una importante función de alerta. Sin embargo, de forma incontrolada estas emociones pueden conducirnos a la paralización o a la agresión.

En concreto, la ira es una respuesta defensiva que busca la restitución de una pérdida o la defensa de los derechos personales, y que es muy común en los niños. Como recuerda Del barrio (2002): « En la famosa encuesta de Lapouse y Monk (1959) llevada a cabo sobre 482 niños de la población general, entre 6-12 años, aparecía que los ataques de ira ocurrían en un 10 % de la muestra» (p. 152). Por su frecuencia y especial relación con la agresión, muchas estrategias de afrontamiento han tenido como marco de referencia el control de la cólera.

Las técnicas de control emocional evolucionan en la infancia, donde se observa una tendencia que va desde intentar abordar la situación que causa la emoción indeseada a intentar abordar la emoción misma. También se aprecia una tendencia a controlar la emoción por medios mentalistas y no sólo conductuales³. No obstante, es arriesgado hablar de una frontera radical en la regulación de los niños menores y mayores, por ejemplo, la *agresión*, la *distracción* o la *búsqueda de apoyo social* son estrategias que pueden darse en todas las edades, si bien, con la edad, cambia sustancialmente la cualidad de estas estrategias⁴. En la Tabla 12.2, se describen las principales estrategias de control emocional:

Tabla 12.2. Principales estrategias de regulación emocional

1. **La distracción.** Los niños menores de seis años recurren con frecuencia a la *distracción conductual*, que supone contrarrestar la emoción con un cambio de actividad. Por ejemplo, ante un conflicto de la pareja el niño puede hacer juego simbólico, esconderse bajo la cama o mirar hacia otro sitio. En cambio, hacia los ocho años, los niños advierten que lo verdaderamente importante es «no pensar», «no tener en la mente», el acontecimiento que provoca la emoción indeseada. De este modo, a la distracción conductual se une la *distracción cognitiva* que consiste sencillamente en redirigir la atención internamente.
2. **La reinterpretación.** Es un recurso útil para controlar emociones negativas, en especial, las desencadenadas por factores incontrolables. La reinterpretación exige considerar un problema desde distintas perspectivas por lo que no es habitual antes de los ocho años. No obstante, hay conatos de la misma en preescolares, si bien, sus reinterpretaciones suelen ser poco realistas y en muchos casos recurren a una reposición de la pérdida o a hechos fantásticos.
3. **La búsqueda de apoyo social.** Es una estrategia de afrontamiento común. Lógicamente, cuanto más pequeños son los niños más necesitan de la protección y soporte de sus padres. De hecho, el sistema de apego, se entiende por la búsqueda del adulto en las situaciones de riesgo. Sin embargo, a medida que aumenta la edad, también lo hace la independencia y, los niños de entre 8 y 10 años, a diferencia de los más pequeños, buscarán el apoyo de los iguales.
4. **La selección de un contexto afín.** En la edad que nos ocupa los niños desarrollan su red social, sus amistades, y en este empeño es común que traten de rodearse de compañeros y contextos afines a uno mismo, lo que disminuye la probabilidad de asumir riesgos y desajustes emocionales*.

* Más adelante veremos que hacia los seis años los niños comienzan a ser cuidadosos en sus elecciones de compañeros. La estrategia se conoce como de selección de contextos adecuados y afines a uno mismo.

La capacidad de afrontamiento de situaciones y emociones adversas es una habilidad relacionada, no sólo con la competencia emocional (véase *Tabla 12.1*), sino también con la competencia social, como veremos en las interacciones sociales entre iguales. Muchos autores han señalado que los niños capaces de tutelar su activación emocional tienen más interacciones positivas, afrontan mejor la frustración, son más capaces de retrasar la satisfacción, y muestran más conductas prosociales. Alternativamente, quienes abusan de las estrategias menos constructivas como la agresión, o el dar rienda suelta a la emoción,

³ Esta evolución también se da en la agresión, así mientras el preescolar arremete empujando o pegando, el escolar lo hará en mayor medida por medio de sarcasmos y burlas.

⁴ Nótese que, según aumenta la capacidad de introspección y se incrementa la habilidad para discernir cuando un acontecimiento puede ser incontrolable, más opciones habrá de utilizar estrategias centradas en la emoción y de corte mentalista.

suelen puntuar negativamente en aspectos relacionados con la competencia social y tener mayores índices de rechazo.

Ahora bien, el control emocional, o su inverso, el dar rienda suelta a la emoción, depende de muchos factores, entre los que se encuentran las circunstancias contextuales, el temperamento, la educación emocional recibida y el contexto cultural. A continuación nos ocupamos de estos aspectos.

3. Factores que influyen en el comportamiento emocional

Es evidente que la edad influye en los recursos de interpretación y control de la emoción. Sin embargo, parece imposible hablar de emociones sin aludir también al temperamento y a la socialización de emociones por parte de agentes tan importantes como la familia, los iguales o los profesores.

Aunque no es un constructo fácil de definir, Saarni *et al.* (2006) presentan el **temperamento** como las disposiciones que caracterizan un estilo de respuesta, y que se miden en parámetros como la reactividad, la intensidad, la latencia, o la duración de las respuestas emocionales. Suele admitirse que estas disposiciones temperamentales tienen un soporte bio-fisiológico y cierta base genética. Dicho esto parece evidente que las disposiciones temperamentales influyan en la expresión y control emocional⁵. Son muchos los estudios que encuentran relación entre un temperamento difícil (marcado por la alta reactividad, la dificultad para adaptarse a los cambios y la manifestación de respuestas muy intensas) y problemas de conducta, que suelen incluir problemas de atención y una mayor tendencia a la cólera y la agresividad. Un ejemplo de ello lo encontramos en un reciente estudio sobre población española en el que fueron evaluados 293 niños con una edad media de 11,13 años de edad. De forma clara, los datos mostraron que los temperamentos difíciles se asociaban en mayor medida con las emociones de ira y un menor control de la agresividad (Carrasco y Del Barrio, 2006).

No obstante, las disposiciones temperamentales pueden ser guiadas por el contexto social y educativo. En este sentido, la mayor o menor habilidad de los progenitores para limar los aspectos temperamentales más desadaptativos de sus hijos puede ser fundamental para evitar que se produzca un círculo vicioso. En general los estudios encuentran que un estilo parental dominado por la expresión negativa, la persistencia de conflictos en la pareja, o la falta de seguridad aportada a los hijos —con la consiguiente aparición de apegos inseguros— son factores que, de forma reiterada, se han asociado, entre otros aspectos negativos, con un desarrollo insuficiente de estrategias de regulación emocional y con sesgos en la interpretación de las expresiones ajenas. Sesgos que, como veremos más adelante, interfieren negativamente en las interacciones con los iguales.

Las primeras influencias de la familia las encontramos a través del sistema de apego. Las investigaciones tienden a constatar que los niños y adolescentes con apego seguro toleran mejor las circunstancias adversivas y recurren en mayor medida a estrategias de

⁵ Como señalan estos autores, el temperamento puede entenderse, de modo metafórico, como la estación del año, mientras las emociones serían los cambios ambientales que demandan un ajuste día a día.

afrontamiento constructivas. Por el contrario, los niños con apegos evitantes parecen haber aprendido a minimizar su emoción; su afrontamiento activo de los problemas y su búsqueda de apoyo parecen haber sido cortocircuitados en la infancia.

Asimismo, hay numerosos estudios que encuentran relaciones notables entre la expresividad de los padres y la experiencia y control emocional de los hijos. Los estudios más nombrados indican una asociación significativa entre niveles altos de afecto negativo en los padres (cólera o tristeza) y diferentes aspectos en los hijos como elevadas expresiones de ira o tristeza, escasa capacidad empática y dificultades de control emocional. Igualmente, son innumerables los trabajos que encuentran relación entre la conducta de los padres y la de los hijos. En especial, la ira parece ser una emoción fácilmente imitable por los niños.

Como indica Del Barrio (2002) a los esfuerzos de los padres por educar a sus hijos se suma su papel como modelos a seguir, lo que en psicología se conoce como **aprendizaje vicario** o por observación. Lógicamente, este aprendizaje por simple exposición contribuye enormemente a la perpetuación de los patrones emocionales y conductuales de los progenitores.

Por último hay que considerar el peso de **la cultura y el género** en el análisis de la expresión y control emocional de los niños. Más allá de las familias, en las sociedades mismas, existen normas más o menos implícitas y arraigadas que regulan el comportamiento de unos y de otras y que se filtran en prácticamente todos los contextos educativos. Como recoge Perinat (2003), los antropólogos han dado cuenta de muchas de estas variedades. Por ejemplo, el autor se hace eco de los trabajos que mostraron cómo en muchas culturas de Asia Oriental y del Pacífico se presiona a los individuos a no exteriorizar sus emociones, en especial las de ira o malestar, que pudieran dañar a lo demás. De forma contraria, otras culturas como el pueblo de los ilongot en las Islas Filipinas premia y favorece las exhibiciones de cólera en los hombres.

Como decimos, muchas normas sociales están, además, sexualmente tipificadas. Por ejemplo, en culturas occidentales se ha observado una tendencia, fundamentalmente femenina, a buscar el apoyo social como medio de afrontamiento y a cuidar, en mayor medida, de no herir los afectos de los otros. Por el contrario, los niños tenderían a ocultar sus emociones de miedo o de tristeza.

En definitiva, nuestro comportamiento emocional responde fundamentalmente a un compendio de factores entre los que se encuentra la edad y los recursos cognitivos disponibles, el temperamento, los patrones culturales en que se está inmerso y los modelos que se ofrecieron en el seno de la familia.

4. La importancia de los iguales en el desarrollo social

Como se vio en los capítulos previos (*véanse Capítulos 7 y 10*), la familia constituye el primer núcleo de socialización infantil, en el que los niños realizan numerosos aprendizajes incardinados en las distintas áreas de su desarrollo. No obstante, ya en los primeros años entran en escena los iguales, que, de forma complementaria a la familia, contribuyen, a la adecuada adaptación social del niño. Familia e iguales cumplen funciones diferentes e insustituibles. La función de la familia fue analizada en los capítulos ya mencio-

nados. A continuación nos centraremos en resaltar la función de los iguales, en cuanto que resultan progresivamente más determinantes a lo largo de los años escolares.

Diversos estudios longitudinales encuentran una relación entre la naturaleza de la interacción mantenida con los iguales en la infancia y la adaptación psicológica, académica y social presente y futura. Así, las dificultades de relación social en la infancia se vinculan con problemas escolares (bajo rendimiento, absentismo escolar, abandono prematuro del sistema educativo); problemas externalizados en la adolescencia, como conducta antisocial y delincuencia en el caso de aquellos niños que han sido rechazados en la infancia por su conducta agresiva y disruptiva; y problemas internalizados durante el ciclo vital, incluyendo baja autoestima, problemas de ansiedad, soledad, y síntomas depresivos en aquellos niños caracterizados por un patrón de retraimiento y ansiedad en los años escolares.

Aunque son datos de naturaleza correlacional, y resulta arriesgado establecer relaciones causales a partir de ellos, parece razonable subrayar la importancia de establecer una relación satisfactoria con los coetáneos. Baste decir que, durante la infancia, los iguales se convierten en un apoyo emocional de primer orden, como se ha visto al hablar de las emociones.

¿Qué tipo de aprendizajes por tanto realizan los niños en interacción con sus iguales para sostener la importancia de éstos en su desarrollo presente y futuro?

En la edad escolar, los iguales proporcionan el contexto en que aprender habilidades socioemocionales sofisticadas; habilidades supeditadas al **principio de la reciprocidad**, piedra angular del proceso de socialización e inherente a la mayoría de las relaciones sociales. El aprendizaje de la reciprocidad —y las habilidades sociales relacionadas— resulta difícil de realizar en el seno de la familia, donde las relaciones son claramente asimétricas. Por el contrario, las relaciones entre iguales, por ser simétricas, ofrecen el contexto idóneo para aprender a cooperar, negociar, regatear, intercambiar, resolver los conflictos de una forma creativa y constructiva o construir principios morales más cercanos a la **autonomía moral**. El hecho de que estas habilidades sofisticadas se aprendan en el seno de los iguales, ha conducido a calificar, desde el marco de la psicopatología evolutiva, la interacción con estos como una tarea evolutiva crítica a partir de los seis años.

Los iguales resultan también fundamentales para el desarrollo del yo (*véase Apartado 8*), y el desarrollo de sentimientos de pertenencia al grupo. Estos logros, al igual que ocurría con el aprendizaje de las habilidades sociales a que nos hemos referido, difícilmente pueden efectuarse en el contexto familiar. Es más, los iguales no sólo permiten desarrollar funciones complementarias a las desempeñadas por la familia. La interacción con coetáneos en los años escolares resulta fundamental para *corregir* o *subsananar* «condiciones generadoras de handicap» (Sullivan, 1953, citado en Rubin, 1980), esto es, situaciones familiares que pueden provocar inadaptación social. Pensemos por ejemplo en el niño que carece de límites en su familia o en el que, por el contrario, ha sido educado para evitar confrontaciones, y aceptar, sin ningún atisbo de autoafirmación y de forma sumisa, las directrices dadas por los demás. En tales casos, los iguales aportan un contexto idóneo para el desarrollo de la regulación emocional.

5. Las interacciones entre iguales: características, patrones de cambio y surgimiento de los grupos

En la infancia intermedia, y dando continuidad a lo ya comenzado en la etapa anterior, los niños diseñan y se involucran activamente en un mundo social propio, el de sus iguales, separado del mundo adulto (no en vano, señalábamos antes cómo los coetáneos y la familia cumplen funciones complementarias e insustituibles). Durante los años escolares, los niños aumentan de forma significativa el tiempo de interacción con sus iguales a la vez que disminuye la supervisión adulta de dichas interacciones.

No sólo se produce un cambio en la cantidad de interacción con los iguales, también en la cantidad y diversidad de los contextos en que éstas se producen. Mientras que los niños preescolares interactúan en los hogares, centros educativos, o zonas de juego, en la edad escolar, los niños van ampliando el rango de lugares y formas de comunicarse, participando en actividades y grupos extraescolares, como equipos deportivos o campamentos de verano; contactan a través del ordenador (mensajes electrónicos, chateo), o del teléfono (téngase en cuenta el uso generalizado de la telefonía móvil a edades cada vez más tempranas, con el abanico de posibilidades que permite —conversar, enviar mensajes—). Especialmente interesante es el estudio de Zaratany, Hartmann y Rankin (1990), por cuanto que vincula las diversas situaciones de interacción propias de la infancia intermedia y preadolescencia con distintas funciones: las actividades no competitivas facilitan la socialización y el desarrollo de relaciones, y las competitivas contribuyen a la construcción del autoconcepto.

El juego de ficción y el juego desordenado, típicos de la primera infancia, dejan paso ahora a otras situaciones de interacción en las que el componente verbal cobra una importancia cada vez mayor. Es común observar en los recreos de los cursos de primaria grupos de niños charlando y compartiendo cotilleos o rumores acerca de los demás. No obstante, las actividades lúdicas no desaparecen, aunque sí adoptan ahora otra forma: surge el denominado **juego de reglas** (por ejemplo, el escondite, las canicas, los juegos de mesa, etc.), en el que el niño está motivado para ganar y ha de seguir una serie de reglas. Un análisis evolutivo acerca de la comprensión de las reglas y cómo entienden los niños que deben cumplirlas, desvela que, en los primeros años escolares, los niños consideran las reglas como prescripciones inmutables e inmodificables, y se exige el cumplimiento escrupuloso de las mismas. Después, a partir de los ocho años aproximadamente, los niños comprenden la naturaleza convencional de la regla y la posibilidad de modificar ésta de una forma consensuada si los jugadores lo consideran oportuno. Una vez establecidas las reglas del juego, es exigible su cumplimiento a todos los jugadores, de los que se espera lealtad.

Son también destacables los cambios que se producen en el conjunto de interacciones relacionadas con la agresión. Las agresiones físicas son sustituidas progresivamente por agresiones verbales (insultos, amenazas, chismes, ironías, burlas, hacer de rabiar). Y, frente a la agresión instrumental, característica de los años preescolares y dirigida a lograr un fin no agresivo, como arrebatar objetos interesantes (generalmente juguetes); en los años escolares, esta agresividad va a ser sustituida por otra de carácter más hostil, en la que las manifestaciones agresivas no constituyen un medio para lograr algo, sino que tienen como objetivo causar daño a otro. Estos cambios en la expresión de la agresividad están directamente vinculados con los avances en la socialización, que



Figura 12.1. La capacidad de negociar las normas de los juegos (en este caso, en el juego de los «tazos»), es un aspecto muy característico de las relaciones sociales en la infancia tardía.

implican una mayor capacidad de autorregulación conductual e inhibición de los impulsos primitivos, y también con los avances en la cognición. En este sentido, el diseño de respuestas verbales hostiles, caracterizadas progresivamente por la mayor sutileza y la focalización en aquellos aspectos especialmente dolorosos para la víctima, requiere del niño una importante capacidad de toma de perspectiva social. La capacidad para representarse los estados mentales ajenos, que tiene su comienzo, como ya se vio en el Capítulo 10, en los años preescolares, se desarrolla de un modo importante en la edad escolar, tanto en lo que se refiere a contenidos cognitivos como emocionales. Así, los niños ahora son más capaces de representarse el contenido de los pensamientos ajenos, o de identificar las intenciones que subyacen a los cursos de acción de los demás (lo que provoca que pongan en marcha acciones vengativas o revanchas cuando perciben que algún acto dirigido hacia ellos tiene una intención hostil). Este desarrollo evidente en la comprensión de los demás y en el conocimiento del funcionamiento psicológico propio y ajeno, puede ser utilizado como vemos para agredir de un modo cada vez más *efectivo*, pero también puede estar al servicio de la prosocialidad. Antes de describir someramente el curso evolutivo de las conductas prosociales en los años escolares, concluimos el apartado de interacciones agresivas resaltando el fenómeno del *bullying* (véase Tabla 12.3).

Las **conductas prosociales** parecen aumentar durante estos años. Ahora bien, no es fácil realizar una afirmación tajante al respecto en la medida en que, como ocurría con las conductas agresivas, las prosociales también adoptan formas más sutiles (una tenue sonrisa puede proporcionar gran estímulo a otro niño en una situación concreta) que dificultan su registro en los estudios al respecto. A pesar de los posibles cambios vinculados con la edad en la conducta prosocial infantil, parece haber una estabilidad interindividual

Tabla 12.3. Características del maltrato entre iguales (*bullying*)

El maltrato entre iguales en el ámbito escolar, o fenómeno *bullying*, como es conocido internacionalmente, consiste en una situación de acoso sufrida por un escolar, quien recibe agresiones de distinta naturaleza de un modo intencionado y sistemático por otro alumno o grupo de alumnos. El fenómeno fue descrito por Olweus en 1978, y ha suscitado un interés creciente (recientemente, en el año 2007, se ha celebrado en España el I Congreso Internacional sobre Violencia Escolar —*Bullying*—).

La nota característica del *bullying*, que lo diferencia de otras manifestaciones agresivas, consiste en su especificidad: el agresor no actúa de forma indiscriminada, sino que agrede a un compañero que se convierte en su víctima habitual, quien se encuentra indefensa.

El maltrato se produce de un modo reiterado en el tiempo (puede durar años incluso), y las conductas agresivas adoptan diversas formas: física, verbal (poner mote, ridiculizar, insultar, amenazar) e indirecta (se propagan rumores y difamaciones sobre la víctima entre el grupo de compañeros, contribuyendo a su aislamiento).

El perfil psicossocial del agresor y la víctima es muy diferente, sin embargo, ambos comparten el hecho de sufrir inadaptación social.

Entre las características de los **AGRESORES**:

- Fuerte tendencia a la conducta agresiva
- Escaso control sobre sus impulsos agresivos
- Apariencia física más fuerte que la víctima
- Baja tolerancia a la frustración
- Dificultad para adoptar la perspectiva de los demás
- Actitud negativa hacia la escuela y bajo rendimiento escolar
- Escasas habilidades sociales
- Escasa capacidad de auto-crítica
- Han carecido de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres

En relación a la víctima, es preciso diferenciar entre la víctima pasiva y la activa. Mientras que la timidez y retraimiento social son rasgos fundamentales de la primera, la víctima activa provoca, mediante comportamientos irritantes a su agresor. Siguiendo la descripción de Olweus (1993), recogida en Moreno (2002), una y otra víctima se caracterizan por:

VÍCTIMA PASIVA

- Pueden ser físicamente más débiles que sus compañeros (especialmente en los varones)
- Pueden manifestar aprensividad, miedo a que se les haga daño o herirse
- No son físicamente eficaces en las actividades de juego, deportes o luchas
- Tienen una pobre coordinación física, especialmente en el caso de los varones
- Son precavidos, impresionables, infelices, angustiados, con pobre autoestima
- Tienen dificultades para afirmarse en el grupo
- A menudo se relacionan mejor con los adultos (padres, maestros) que con los iguales

VÍCTIMA ACTIVA

- Pueden ser físicamente más débiles que sus compañeros
- Pueden manifestar cierta aprensividad física
- Son precavidos, impresionables, infelices, angustiados, ansiosos y con pobre autoestima
- Tienen mal genio e intentan responder cuando son atacados o insultados, pero a menudo de forma poco efectiva
- Pueden ser hiperactivos, inquietos, no se concentran, pueden ser torpes, pesados e inmaduros, con hábitos que sacan de quicio
- Pueden ser claramente no queridos también por los adultos, incluyendo el maestro
- Pueden intentar a su vez, maltratar a otros compañeros más débiles

La intervención es necesaria con objeto de frenar el asedio que experimenta la víctima y evitar la continuidad de la conducta antisocial del agresor. En este sentido, una intervención centrada, no sólo en la víctima y el agresor, sino también en la clase y el centro educativo, así como en el contexto familiar, combate de un modo más efectivo el *bullying*. La intervención debería incluir, no sólo el afrontamiento del problema cuando ya existe, sino también una labor preventiva. En esta línea, se han desarrollado importantes programas de intervención educativa en nuestro país, como los Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en Jóvenes o el Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (SAVE), dirigidos respectivamente por María José Díaz-Aguado y Rosario Ortega.

considerable en los niveles de prosocialidad. Côte, Tremblay, Nagin, Zoccolillo y Vitaro (2002, citado en Eisenberg, 2006), al examinar la continuidad de trayectorias de la conducta de ayuda, encontraron que los niveles específicos de ayuda que mostraban los niños en los años preescolares eran similares a los mostrados cuando finalizaban la escuela primaria.

Es en estos años cuando los niños se organizan en grupos sociales, con unas señas de identidad propias (en términos de comportamientos, actitudes, valores y normas) y basados en la amistad. Los grupos llevan a cabo actividades lúdicas y deportivas, y se convierten en núcleos de socialización fundamentales hacia los que el niño desarrolla fuertes sentimientos de pertenencia y una conciencia de la misma.

Un rasgo básico de los grupos es el referido a la jerarquía de popularidad dentro del mismo, lo que nos obliga a distinguir entre **popularidad percibida** y sociométrica (Rubin, Bukowski, y Parker, 2006). La primera hace referencia al estatus percibido que otorga el grupo a un miembro del mismo (*¿quién crees que es el niño más popular de la clase?*). Se trata por tanto de prestigio o estatus social. Por su parte, la **popularidad sociométrica** se vincula directamente con el grado de aceptación por parte de los iguales, a quienes se pregunta de forma directa y explícita a qué compañeros acepta y rechaza en función de determinados criterios. Se trata por tanto de una evaluación directa del grado en que un niño es querido o rechazado por sus iguales. Pero esta cuestión, de vital importancia en la dinámica grupal y el funcionamiento individual, se aborda en el siguiente apartado, introduciéndonos de lleno en la consideración del estatus sociométrico.

6. El estatus sociométrico

La aceptación de los iguales o estatus sociométrico hace referencia al grado en que los niños son queridos o rechazados por sus compañeros. La preocupación por ser aceptado en el grupo de iguales, que es diferente de la amistad, aumenta considerablemente en la infancia intermedia, y hace que los niños empleen muchos recursos mentales y mucho tiempo para la interacción con sus iguales. Considerando conjuntamente el grado en que el niño es aceptado, junto al rechazo que suscita entre sus iguales, se obtienen las cinco categorías sociométricas en que podemos situar al niño (*véase Tabla 12.4*).

Llegados a este punto, cabe preguntarse qué factores, propios y ajenos, controlables y no controlables por el niño, condicionan la adscripción de éste a una u otra categoría sociométrica. El abordaje de esta cuestión debe considerar a su vez el hecho de que las categorías expuestas no pueden considerarse actualmente homogéneas. Por el contrario, existen subtipos de niños dentro de categorías específicas (un claro ejemplo lo constituyen los subtipos rechazo-agresivo y rechazo-retraído). Estos subtipos, aun siendo homogéneos respecto al grado de aceptación/rechazo de que gozan, difieren notablemente en aquellos elementos responsables de su estatus sociométrico.

En sintonía con lo dicho en el Capítulo 10, la **competencia social** es también en los años escolares un elemento clave en la conformación del estatus sociométrico. El repertorio de: 1) habilidades sociales, y 2) la competencia cognitiva necesaria para la interacción social que posee un niño, determina en gran medida su adscripción a una u otra categoría sociométrica.

Tabla 12.4. Categorías sociométricas

El empleo de técnicas sociométricas, y concretamente la nominación de pares, permite conocer las elecciones y rechazos que cada niño recibe por parte de sus compañeros (en función de un determinado criterio interpersonal, como jugar o trabajar en clase). Se calcula entonces una medida de *deseabilidad* general, denominada preferencia social (resultado de restar a las nominaciones positivas las negativas) y de *visibilidad* en el grupo o impacto social (resultado de sumar ambos tipos de nominaciones). De este modo, pueden diferenciarse cinco categorías sociométricas:

	Aceptación	Rechazo	Preferencia	Impacto
Populares	Alta	Bajo	Alta	Alto
Rechazados	Baja	Alto	Baja	Alto
Controvertidos	Alta	Alto	Media	Alto
Ignorados	Baja	Bajo	Media	Bajo
Promedio	Media	Medio	Media	Medio

El segundo elemento a que nos referimos —competencia cognitiva— sostiene que los pensamientos y sentimientos vinculados con la esfera social conllevan cursos de acción determinados que, a su vez, provocan aceptación o rechazo en los iguales. Los esfuerzos por identificar los factores cognitivos de la adaptación social y conocer así cuáles son los déficits cognitivos que presentan los niños con una situación sociométrica negativa, fundamentalmente los rechazados (categoría sociométrica con peor pronóstico), pueden agruparse fundamentalmente en dos líneas de investigación: una de ellas vinculada con el procesamiento de la información social y los sesgos cognitivos asociados al mismo (Crick y Dodge, 1994; Rubin y Rose-Krasnor, 1992); y otra relacionada con conocimientos conceptuales y procedimentales, como los principios que regulan las interacciones sociales, o el conocimiento de estrategias sociales, necesarias para un adecuado desenvolvimiento con los iguales. A continuación, apuntamos algunos rasgos definitorios del patrón conductual y socio-cognitivo de las cinco categorías sociométricas.

6.1. El niño popular

Los niños populares muestran una habilidad para colaborar con sus iguales, intercambiando el estatus de la relación, así como para iniciar y mantener relaciones positivas. Se muestran sensibles a las interacciones iniciadas por otros y generalmente aceptan las propuestas de los iguales. Demuestran una adecuada **competencia comunicativa**, conversan con frecuencia y despliegan habilidades de escucha hacia los otros. Son niños cálidos, cooperativos, sociables, serviciales y con alta probabilidad de convertirse en líderes. No interrumpen la actividad del grupo, y participan en las actividades escolares, sin mostrar una dependencia del profesor. Resuelven de un modo competente los conflictos, poniendo en marcha estrategias como la negociación, la cooperación o el *regateo*, alejadas de conductas propias de los primeros años, como agredir o pedir ayuda a un

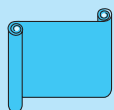
adulto. No se muestran agresivos, pero tampoco pasivos: pueden desarrollar conductas asertivas, que en cualquier caso no interfieren con las acciones e intenciones de otros. Algunos estudios han apuntado la existencia de dos subtipos de niños populares: uno caracterizado por los atributos prosociales, y otro por la convivencia de rasgos tanto prosociales como de dominancia social. No obstante, estos estudios por lo general evalúan la popularidad percibida más que sociométrica, lo que no permite afirmar de un modo rotundo la existencia de ambos subtipos cuando lo que se evalúa es el grado de atracción y rechazo interpersonal (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

6.2. El niño rechazado y el niño ignorado

Mientras que la prosocialidad es un rasgo fundamental del niño popular, la conducta agresiva se convierte en el principal predictor del rechazo infantil. Los niños rechazados manifiestan una conducta disruptiva y mantienen frecuentes conflictos con sus iguales. No están adaptados al contexto escolar y muestran dificultades para colaborar, queriendo asumir constantemente el rol dominante. Lejos de adaptarse a la dinámica del grupo, estos niños intentan acaparar la atención de los demás hacia ellos mismos, interrumpiendo las actividades colectivas y ni cooperan ni ayudan a los otros. Las características apuntadas corresponden al subtipo rechazo-agresivo. Sin embargo, rechazo y agresión no siempre confluyen, pues existen otras razones por las que los niños pueden sufrir rechazo en la edad escolar. Y por otra parte, las conductas agresivas pueden no ser motivo de rechazo. La severidad de la agresión, las razones por las que se agrede o las normas que establecen los grupos respecto a en qué contexto, con quiénes y en qué situaciones es adecuado responder con agresión, explican la mayor o menor tolerancia de los iguales a la misma. Pero volvamos ahora al niño que hemos incluido en el subtipo rechazo-agresivo con objeto de delimitar el patrón socio-cognitivo que podría subyacer a sus conductas inadaptadas y que explica en último término el rechazo. Estos niños presentan claras diferencias cualitativas con los niños populares en toda una serie de elementos sociocognitivos que pasamos a describir. Los motivos por los que el niño desea interactuar con los iguales impiden el transcurso saludable de la relación social (i. e., está motivado para ganar a los demás en el juego, en lugar de buscar la diversión con ellos). Estos niños poseen estrategias de interacción social poco elaboradas, que no les permiten conseguir aquello que desean y que deterioran la relación con el otro (i. e., amenazar para conseguir un objeto).

Los niños rechazados presentan importantes déficits en el procesamiento de la información social. Cometan sesgos atribucionales al adscribir intenciones hostiles a los demás en situaciones ambiguas en las que sufren un percance y no está claro el motivo. En tales casos, el niño no concede al otro el *beneficio de la duda*. Si, por ejemplo, el niño es empujado por detrás, no pensará en la posibilidad de que se trate de un hecho accidental, sino que atribuirá una intención hostil a quien ha sido responsable del empujón. Estas interpretaciones sesgadas hacia la hostilidad incitan al niño a actuar de forma agresiva, lo que deteriora aún más sus interacciones sociales (como puede verse hay un continuo efecto de retroalimentación entre los aspectos conductuales, emocionales y cognitivos). Junto al sesgo en el procesamiento de información social, no es de extrañar que estos niños sesguen también la información emocional, interpretando erróneamente la emoción ajena. Por otro lado, presentan una distorsión que les impide comprender el impacto de

su conducta en los otros, no percatándose quizá de que sus estilos de interacción social son percibidos negativamente por sus iguales. Esta distorsión cognitiva puede explicarse en función de las consecuencias diferenciales que obtienen al emplear estrategias agresivas y positivas (estas últimas escasas), lo que hace que el niño aprenda a esperar mejores resultados de las primeras frente a las segundas, pues al fin y al cabo, la agresión se convierte en un medio efectivo para conseguir sus objetivos de interacción (Vernberg, Jacobs y Hershberger, 1999). Dicho de otro modo:



Los escasos intentos positivos de aproximación a los compañeros (...) suelen ser sistemáticamente ignorados o rechazados por éstos. Por el contrario, cuando gasta bromas, interrumpe la actividad encomendada o protagoniza alguna disputa o conflicto, sí suele recibir la atención de los otros niños; atención que, aunque sea de carácter negativo (...) puede convertirse en un premio debido a su gran necesidad de protagonismo. (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992, vol. 4, p. 78)

Este **reforzamiento diferencial** que le propinan los iguales está en la base por tanto de la distorsión cognitiva a que antes aludíamos, pues, al carecer de atención positiva que pueda ser comparada con la negativa, el niño no discrimina adecuadamente el impacto que su conducta tiene en los demás. Lo cual, entre otros factores, podría explicar por qué resulta tan estable esta categoría sociométrica: aun cuando los niños rechazados se esfuerzan por mejorar sus conductas sociales, estos esfuerzos pasan desapercibidos por los iguales. En realidad, una vez logrado un estatus sociométrico, el grupo tiende a interpretar las conductas del niño conforme a dicho estatus, siendo más benévolo con el niño que goza de un buen estatus, y más *desconfiado* con el niño rechazado. Así, las conductas negativas de éste constituyen para el grupo otro ejemplo más de su personalidad, mientras que, detrás de las positivas, el grupo percibe intenciones ocultas y poco honestas (i. e., ahora está más simpático porque quiere que le dejemos nuestro material).

Más arriba adelantábamos que no todos los niños rechazados presentan el perfil conductual y socio-cognitivo descrito. Algunos niños pueden ser rechazados debido a su conducta inmadura, infantil o atípica. Otra causa del rechazo en la edad escolar es el retraimiento social. Se trata de niños tímido-retraídos y con dificultades internalizadas. En realidad, es un patrón social que se ha ido forjando ya en la etapa preescolar. En aquellos años, estos niños son **ignorados**, pasan desapercibidos entre su grupo de iguales y permanecen aislados. Se caracterizan por su escasa sociabilidad y su bajo nivel de interacción con los iguales, lo que hace que no sobresalgan ni en conductas negativas, como la agresión, ni en conductas prosociales. Estos niños son percibidos de diferente forma por los iguales y los profesores, siendo la percepción de estos últimos más positiva que la de los compañeros; y ello porque se adecuan al patrón motivacional y conductual que la escuela espera de los niños (son *buenos*, no interrumpen la clase). Aunque en la etapa preescolar estos niños no son rechazados —*sólo* ignorados, cuando el aislamiento se perpetúa y se evidencia aún más el patrón relacional deficiente en los años escolares, los iguales se percatan de las conductas retraídas y tímidas y pueden rechazar al niño, con argumentos del tipo: «es tan soso, nunca dice nada», etc. Estos niños constituyen el subtipo rechazo-retraído. Un examen atento a sus características socio-cognitivas revela que son capaces de procesar adecuadamente la información social y pensar de un modo competente cuan-

do se enfrentan a situaciones hipotéticas o dilemas interpersonales. El problema del niño rechazado-retraído estriba en su dificultad para lograr sus objetivos sociales en situaciones *reales*. Así, al observar su conducta, se comprueba que realizan menos propuestas a sus iguales, y además son poco asertivas. Estos niños son desairados con frecuencia por sus compañeros, y tienden a realizar atribuciones internas de sus fracasos sociales; valoran negativamente sus habilidades sociales, experimentan soledad y sentimientos de culpabilidad, y tienen un alto riesgo de convertirse en una víctima pasiva del maltrato entre iguales (véase *Tabla 12.2*).

6.2.1. Rechazo, amistad e intervención en competencia social

El rechazo sociométrico tiende a perpetuarse: el déficit en habilidades para relacionarse adecuadamente provoca el rechazo de los iguales, situación que priva al niño de experiencias sociales con las que mejorar su repertorio de habilidades relacionales, cronificando así la puesta en escena de los repertorios de conductas poco habilidosas (o, si como ya se ha dicho más arriba, el niño realiza intentos de mejora, el grupo las sesga, interpretándolas negativamente). Esta situación no mejora de forma espontánea; al contrario, se perpetúa, y como se señaló en el Apartado 4, se desarrollan desajustes psicosociales de diversa naturaleza con el paso de los años.

Dado el funcionamiento desadaptativo presente y futuro asociado al rechazo, ¿existen factores que amortigüen la situación o incluso permitan paliarla? Dos elementos, interrelacionados, emergen a modo de respuesta: la importancia de tener un buen amigo y los programas de intervención en competencia social. Lo primero constituye un factor de protección, dado que puede amortiguar los problemas asociados al rechazo en años posteriores. Por su parte, la *Tabla 12.5* recoge, de un modo resumido algunos enfoques en que agrupar diferentes programas de intervención en competencia social (Fuentes, 2001). Intervención que, con carácter general, se justifica por la carencia actual de una instrucción y enseñanza intencional de las habilidades de interacción social desde el marco familiar y escolar (Monjas, 2000).

Tabla 12.5. Programas de intervención en competencia social (adaptado de Fuentes, 2001)

Estos son algunos enfoques que agrupan diferentes programas de intervención en las relaciones sociales:

- Programas de intervención destinados a promover el desarrollo de las capacidades necesarias para establecer relaciones sociales, como la empatía o la toma de perspectiva social.
- Programas de entrenamiento para la resolución de problemas sociales. Intentan ayudar a los niños a idear formas socialmente aceptadas y creativas de resolver los conflictos.
- Programas de intervención para modificar las atribuciones que realizan los niños sobre los compañeros. El objetivo es entrenar a los niños para que perciban e interpreten las intenciones y acciones de los otros con mayor precisión.
- Programas de entrenamiento en habilidades sociales. Así, aprender a iniciar una conversación, acercarse a un desconocido, saber cuándo intervenir o preguntar.
- Intervenciones de apoyo. Hace referencia a las diversas actuaciones de los profesionales destinadas a combatir la mala imagen que pueda tener el niño entre sus compañeros.

6.3. El niño promedio y el niño controvertido

Los niños promedio constituyen la categoría sociométrica más frecuente. Muestran un nivel medio tanto de conductas positivas como negativas.

Por su parte, los niños controvertidos, altamente visibles, manifiestan características de los niños populares, pero también de los niños del subtipo rechazo-agresivo. Muestran comportamientos positivos de ayuda y cooperación y a menudo son percibidos como líderes. Sin embargo, también despliegan conductas agresivas y antisociales, aunque estas conductas son percibidas generalmente por los iguales y no por los profesores, lo que cabría pensar que, en presencia de los adultos, estos niños parecen inhibir el comportamiento hostil.

7. La amistad en los años escolares

Numerosos autores han subrayado la importancia de las amistades infantiles en cuanto que «tener amigos es un logro social significativo, un indicador de competencia social y un signo de buena salud mental» (Hartup, 1995, p. 408) o «la diferencia entre un niño con amistades íntimas y otro que desea tener amigos pero no lo consigue, puede equivaler a la que existe entre un niño que es feliz y otro que acusa malestar en un amplio sector de la vida» (Rubin, 1980, p. 23). La primera cita indica ya un elemento a tener en cuenta en el abordaje de la amistad en estos años escolares, cual es la competencia social, a la que nos hemos referido extensamente en apartados anteriores. Gifford-Smith y Brownell (2003), señalan un conjunto de estudios que revelan cómo los niños con amistades correspondidas tienen mayores niveles de competencia social que los niños sin amigos.

Señalábamos antes que la competencia social del niño es una variable fundamental para explicar su estatus sociométrico. Pues bien, las destrezas y características sociales por las que un niño es aceptado en su grupo de iguales no son diferentes de aquellas por las que es elegido como amigo. Existe todo un conjunto de **habilidades socioemocionales y sociocognitivas**, como la adopción de perspectivas ajenas, la comprensión de los estados mentales de los otros (deseos, creencias, intenciones) o la habilidad para procesar adecuadamente la información social, que se vinculan de un modo directo con el establecimiento y continuidad de las amistades infantiles. En esta línea, las habilidades sociales, comunicativas y autorreguladoras del niño serían fundamentales para establecer y mantener amistades recíprocas (Hartup, 1996).

Sin embargo, ¿existe una única dirección entre competencia social y amistad? Tradicionalmente se ha enfatizado cómo una función de los iguales, y especialmente de los amigos, es el fomento de habilidades sociales —de una mayor complejidad y sofisticación en estos años escolares—. En esta línea, los amigos socialmente competentes fomentan en el otro la conducta adaptativa, cooperativa y prosocial. Parece más adecuado por tanto postular una interacción recíproca entre amistad y competencia social.

Por último, antes de abordar otros aspectos de la amistad, nos parece importante señalar que, el hecho de que los niños con mayor competencia social sean los más elegidos como amigos, no significa que aquellos con un estatus sociométrico negativo —especialmente los rechazados— carezcan necesariamente de amigos. Aunque la incompetencia social se relaciona con el rechazo por parte de los iguales, también señalábamos en su momento cómo para estos niños, tener un buen amigo constituye un factor de protección.

Si bien la investigación no es aún muy concluyente, la revisión de Rubin y cols. (2006) indica cómo los niños rechazados de los subtipos rechazo-agresivo y rechazo-retraimiento no carecen de amigos; otra cuestión es la referida a la calidad de la amistad. Así, los niños agresivos tienen en su mayoría una buena amistad mutua, pero sus amigos son más agresivos y la amistad se torna inestable. En último término, las conductas agresivas podrían afectar negativamente a la calidad de la amistad. Por su parte, aunque el retraimiento y la timidez no parecen influir en la formación, prevalencia y mantenimiento de las relaciones de amistad en la infancia, sin embargo, las amistades de los niños retraídos son vistas como relativamente carentes de diversión, intimidad, ayuda y afecto.

La amistad en estos años experimenta importantes cambios respecto a la etapa previa, tanto en lo referente a los patrones y naturaleza de la participación en las amistades (se tornan más estables y recíprocas) como al concepto mismo de amistad. Como señala Hartup (1995), con la edad, aumentan, entre otros aspectos, el número de constructos interpersonales, la flexibilidad y la precisión con la que éstos se utilizan, así como la complejidad y la organización de la información y de las ideas acerca de los amigos.

Durante estos primeros años, hasta los ocho aproximadamente, los niños pueden adoptar aún una percepción concreta e instrumental de la amistad, que enfatiza las posesiones del amigo y la convergencia en las actividades lúdicas, y aún no existe una conciencia de la naturaleza recíproca de la amistad. Por el contrario, el apoyo se concibe de un modo unidireccional (i. e., me ayuda, me deja las cosas que trae al cole). Esta concepción evoluciona a lo largo de la segunda infancia y la adolescencia temprana, y emerge a partir de los ocho años la conciencia de reciprocidad, aunque en un principio restringida a intercambios basados en hechos específicos o instrumentales (nos ayudamos a hacer los deberes, nos dejamos los juegos) y no referida a la amistad en sí misma. **La reciprocidad**, entendida en un sentido menos tangible y más psicológico, emerge a partir de los 10-11 años. Es entonces cuando, en la descripción de los amigos, se alude al intercambio de contenidos mentales (sentimientos, pensamientos) y se reconoce la importancia de una compatibilidad con el amigo en los valores y en la esfera de la comprensión social. La alusión a los atributos psicológicos de los amigos cobra una importancia cada vez mayor en la descripción de éstos, y comprobamos cómo, a partir de los ocho años, se observan referencias a rasgos psicológicos compartidos con el amigo. Aunque el concepto de amistad aún debe experimentar cambios importantes en la adolescencia, comprobamos que, en relación a la etapa preescolar, la noción de amistad de los escolares progresa significativamente, y lo hace, según Rubin (1980) en: la capacidad para asumir el punto de vista del otro; la consideración de los demás, no sólo como entidades físicas, sino también psicológicas —en su dimensión descriptiva y explicativa—; y el paso de considerar las relaciones sociales como interacciones de momento, a contemplarlas como sistemas sociales que perduran durante cierto período de tiempo.

Nos adentramos a continuación en los criterios que guían la elección de los amigos, así como las conductas que los niños despliegan con sus amigos. En relación a la primera cuestión, los niños en edad escolar se hacen amigos de otros similares a ellos en características como el género, edad, etnia, o apariencia física. Pero también es importante la afinidad en otras características, más allá de las físicas, como el humor, nivel de inteligencia, cortesía, sensibilidad, sociabilidad, conducta antisocial y prosocial, timidez, estilo y complejidad del juego, motivación y logro académico y aceptación del grupo (tengamos en cuenta que los progresos cognitivos en estas edades le permiten al niño

realizar comparaciones sociales acerca de atributos psicológicos y disposiciones comportamentales). En definitiva, cuando se trata de hacerse amigos en la edad escolar, la similitud de los niños en un amplio rango de características físicas y psicológicas resulta determinante, y «no hay evidencia de que los contrarios se atraigan» (Hartup y Abecassis, 2002, citado en Rubin y cols., 2006).

¿Cómo se comportan los niños con sus amigos? ¿En qué se diferencia su comportamiento respecto a otros niños no amigos? El metaanálisis de Newcomb y Bagwell (1995) mostró que los niños despliegan más conductas positivas con los amigos que con otros niños no amigos. Asimismo, los niños adscriben características positivas a sus interacciones con los amigos, y existe una mayor reciprocidad afectiva, intensidad y comprensión emocional entre los mismos. Durante los años escolares, se produce entre los amigos un incremento en sus esfuerzos por apoyarse y consolarse mutuamente (Eisenberg, 1992).

Al analizar cómo colaboran los amigos en la realización de diversas tareas académicas, se ha comprobado que aumenta la eficacia y productividad al solucionar los problemas.

Por último, atendiendo al conjunto de investigaciones focalizadas en cómo afrontan los amigos los conflictos, estos están tan presentes entre las parejas de amigos como de no-amigos. Sin embargo, una mirada atenta al transcurso de lo que ocurre cuando se genera un conflicto, permite identificar una interacción idiosincrásica, diferente de la que ocurre entre parejas de niños-no amigos. Los amigos están más preocupados en alcanzar una solución equitativa al conflicto. Se pretende resolver éste de modo que no haya un balance negativo para el transcurso de la amistad y pueda asegurarse la continuidad de la misma. Por ello, los conflictos son menos intensos y se recurre a cursos de acción constructivos, generando soluciones más precisas y efectivas. El proceso de resolución del conflicto entre amigos, dado que se produce en un contexto de expresión y regulación del afecto —y las estrategias que se generan emanan de este contexto— constituye una auténtica oportunidad de crecimiento en el manejo de situaciones interpersonales conflictivas.

Abriamos este apartado de la amistad en los años escolares enfatizando la importancia de los amigos en el desarrollo infantil. Aunque esto sea innegable, la amistad no siempre tiene efectos positivos; en ocasiones puede ser fuente de inseguridad, resentimiento, conflicto o traición. Las características de los amigos pueden modular la cualidad de la amistad. Así, cuando los niños eligen amigos con características antisociales, que resuelven los conflictos con violencia, el niño aprende estas formas. Además, cuando niños con un perfil antisocial o poco hábiles socialmente desarrollan una amistad, ésta es más conflictiva, menos íntima y más coercitiva, y además se refuerza y exagera la conducta antisocial de los niños (Kupersmidt, DeRosier y Patterson, 1995). Una sobrevaloración de la importancia de la amistad en el desarrollo infantil puede estimular el desarrollo de relaciones superficiales en detrimento de una auténtica intimidad; pasar por alto las diferentes necesidades y estilos sociales de los niños, obviando la necesidad de vida privada y soledad de muchos de ellos; o valorar la cantidad a costa de la calidad (Rubin, 1980).

8. El auto-concepto

El auto-concepto, o representación que posee el individuo de sí mismo tiene una naturaleza multidimensional, en cuanto que la persona se auto-evalúa en dominios particulares de experiencia (físico, social, cognitivo, etc.). Se trata de una construcción cognitiva y

social. **La dimensión social** del auto-concepto, señala la influencia que tienen los otros significativos en la conformación de los contenidos y valencia del auto-concepto, mientras que **la influencia cognitiva** define la estructura u organización que adoptan dichos contenidos.

Como se verá a continuación, la organización del auto-concepto experimenta importantes cambios con el desarrollo, evolucionando desde una estructura en la que se diferencian los diversos dominios de experiencia, a una estructura en la que prima la integración y las abstracciones de nivel superior, y que otorga una mayor coherencia a la visión personal.

Por su parte, siguiendo a Harter (2006), la autoestima puede definirse como la evaluación que hace el individuo de su valía como persona (i. e., soy una persona que merece la pena).

8.1. El auto-concepto entre los 5-8 años

La definición de uno mismo en el tramo que abarca de los 5-6 a los 7-8 años contempla una reciente capacidad para discriminar entre diferentes dominios de experiencia. Aunque aún el niño no logra integrar los diversos aspectos del «*Self*», el avance cognitivo se plasma en que consigue coordinar o conectar aspectos que hasta entonces estaban parcelados. Así, el niño puede manifestar que se comporta bien en casa, en el colegio, con los vecinos, etc.

En sus definiciones es aún patente un **pensamiento del tipo todo-nada** que se refleja en el empleo frecuente de opuestos (es especialmente relevante el empleo de los términos bueno-malo). Como señala Harter (2006), esta estructura todo-nada facilita que el niño se adscriba atributos positivos —y no negativos—. De hecho, como ocurría en la etapa anterior (véase *Capítulo 10*), la representación que tiene el niño de sí mismo en estos años está sesgada hacia lo positivo, con una constante sobre-estimación de sus posibilidades.

Añadamos también que, junto al tipo de pensamiento todo-nada, otros factores perpetúan la imagen positiva del niño. En concreto, la dificultad para internalizar las evaluaciones que los otros hacen de él —pese a que el niño puede percatarse de que los demás le están evaluando— y la realización de **comparaciones intra-personales** en las que el niño toma como elemento de referencia su actuación cuando era más pequeño⁶.

Por último, destacamos en las definiciones del niño la inclusión paulatina de contenidos internos y psicológicos, aspecto que se hará más palpable a partir de la infancia intermedia.

8.2. El auto-concepto entre los 8-12 años

Entre los 7-8 años y los 11-12 se producen importantes cambios en lo que se refiere a las habilidades intelectuales y el entorno social de los niños que tendrán consecuencias importantes tanto para el auto-concepto como para la autoestima.

⁶ A esta edad, puede observarse cierta capacidad para compararse con los demás, pero la información que se extrae de tales comparaciones no está al servicio de la auto-evaluación, sino de otros fines (i. e., si un adulto dispensa premios, el niño puede compararse con sus iguales para comprobar que el reparto ha sido justo).

La creciente habilidad para integrar informaciones particulares permitirá al niño mayor construir una **percepción más compleja** de sí mismo. Esto significa que las competencias que el niño se auto-atribuye (académicas, deportivas, sociales, etc.) estarán fundamentadas en logros específicos que son adecuadamente reflejados en un nivel superior. De igual forma, el niño exhibe ahora un mejor tratamiento de los aspectos positivos y negativos de sus emociones, pudiendo abordarlos de forma integrada (i. e., estaba contento porque iba a recibir un regalo, pero preocupado porque no fuese lo que yo quería —Traducido de Harter, 2006). Asimismo, aparece por primera vez una valoración global de la valía personal, un logro propio del final de la infancia⁷.

No obstante, muchos de los nuevos cambios evolutivos van a propiciar una visión menos positiva del Yo. Algunas habilidades conducirán al niño hacia una visión más negativa y realista de sus atributos. En concreto, a esta edad se fortalece la capacidad para comparar su punto de vista con el de los otros, lo que fomenta la **comparación social**. En consecuencia, frente a la comparación con su nivel de ejecución pasado, que arrojaba un balance positivo, el nuevo contraste con los iguales resulta mucho más demoledor. Además, los padres, que en la primera infancia reforzaban con generosidad las acciones del niño, se vuelven más exigentes y comienzan a fomentar la comparación con los iguales.

Las crecientes demandas de padres e iguales se combinan con una mayor sensibilidad a los puntos de vista ajenos. El niño es capaz de hacer valoraciones más exactas de las opiniones de los otros, y se muestra más preocupado por los juicios de aquellos. Esta sensibilidad también queda reflejada en su tendencia a definirse mediante rasgos psicológicos e internos.

Finalmente, al término de la infancia, aumenta la permeabilidad a las normas y valores sociales, de modo que los prototipos de cada cultura se convierten en otra importante fuente de comparación que, en la mayoría de los casos, contribuye a la discrepancia entre el yo real y el yo ideal.

En resumen, como balance de esta etapa, encontramos que, al final de la infancia, el auto-concepto es una construcción sólida, donde los rasgos aparecen integrados en competencias (i. e., académicas, de apariencia, deportivas etc.), con cierta inclinación a utilizar como descriptores los rasgos internos, y donde un número importante de auto-atribuciones se define por las comparaciones con los iguales. Sin olvidar que es ahora cuando emerge la autoestima como valoración global de la valía personal. La Tabla 12.6 recoge algunas de las diferencias fundamentales en el autoconcepto de los niños al principio y al final de la niñez.

Antes de terminar, dedicamos un último espacio a la inter-independencia de los componentes sociales y cognitivos del auto-concepto. Esta co-evolución queda reflejada en el Cuadro 12.1, en el que se aprecia cómo el entorno puede entorpecer incluso ciertos desarrollos normativos.

⁷ Como se avanzó en la introducción un aspecto esencial para conseguir una buena autoestima será la percepción de auto-eficacia en ámbitos concretos (i. e., académico, deportivo, familiar, etc.). Un trabajo reciente, con una amplia muestra de niños españoles de entre 8 y 15 años de edad, ha confirmado que la percepción de autoeficacia en dichos ámbitos correlaciona negativamente con la depresión y la agresividad. Alternativamente, la percepción de una baja autoeficacia se relaciona con un número significativo de desórdenes conductuales (Carrasco y Del Barrio, 2002).

Tabla. 12.6. Principales rasgos que diferencian la visión de sí mismo de los niños entre los 5-8 años y los 8-12 años

5-8 años	8-12 años
Coordinación de rasgos (i. e., «soy bueno en el fútbol, en natación y en inglés»).	Integración de rasgos (i. e., «soy un buen defensa pero un pésimo delantero») y generalizaciones de nivel superior (i. e., «soy un buen deportista»).
Sobre-estimación de rasgos particulares.	Valoración global y más realista.
Escasa interiorización de las valoraciones ajenas.	Preocupación por las valoraciones de los otros.
Comparaciones intra-personales.	Comparaciones sociales.

Cuadro 12.1. Influencia de los factores sociales en el auto-concepto

Tal y como se ha dicho, el auto-concepto es una construcción social, por ello, la influencia de los padres y de los iguales resulta muy relevante en la visión final que el niño construye sobre sí mismo. La investigación confirma que tener un apego seguro o ser educado en un modelo que favorece la aceptación, se relaciona con auto-conceptos más saludables en la infancia. Aparentemente, los niños interiorizan este apoyo familiar en forma de auto-evaluaciones más positivas y benévolas. Pero lo contrario también sucede. Cuando el niño ha sufrido abusos severos y crónicos, o cuando no hay ningún apoyo familiar y el niño recibe únicamente respuestas negativas, el auto-concepto puede resentirse en su estructura y sus contenidos. En estos casos, la imagen de uno mismo, incluso entre los 8 y los 12 años, puede permanecer en el nivel del pensamiento de todo-nada. La ausencia de experiencias y valoraciones positivas puede frenar el desarrollo normativo del auto-concepto, que debería avanzar hacia una mayor integración de atributos positivos y negativos. En esta visión en blanco y negro, la valoración general del niño queda sesgada hacia lo negativo. En los casos más severos, esta visión pesimista puede conducir a la depresión e incluso a la desesperación y el suicidio.

Desde otro punto de vista, los patrones sociales también pueden acentuar las diferencias con un Yo ideal hasta el extremo de deteriorar la auto-imagen y ocasionar problemas de conducta. Según Kiang y Harter (2004), la interiorización y seguimiento de los modelos sociales de apariencia puede conducir a una baja autoestima que predice tanto la depresión como los desórdenes de la conducta alimenticia.

**Figura 12.2.**

Al final de la niñez el niño habrá elaborado ideas muy ajustadas sobre quién es él, cómo le gustaría ser y cómo le ven los demás.

9. El desarrollo moral

Como se vio en el Capítulo 10, los niños pequeños poseen una moral heterónoma, caracterizada por el acatamiento de un conjunto de reglas obligatorias y coercitivas, basadas en el deber y la obediencia al adulto. Sin embargo, la interacción con los iguales va a propiciar la emergencia progresiva de la **moral autónoma**, basada en la igualdad. Ahora, el niño reflexiona sobre las normas, las discute y las reelabora, escapando a la esclavitud que supone la aceptación ciega de las normas externas (véase al respecto la evolución en la comprensión de las reglas presentes en los juegos, en el Apartado 5). ¿Qué provoca el paso de una moral heterónoma a otra autónoma? Aparte de los avances en el campo cognitivo, Piaget otorga a los iguales un papel fundamental en el progreso del razonamiento moral. Como ya se indicó en otra parte, los iguales proporcionan un contexto simétrico, de igualdad, donde ningún niño tiene más derechos que otro y no cabe hablar de relaciones de subordinación. Propiciado por los descensos en los niveles de egocentrismo, el niño se percata de las similitudes que comparte con los demás respecto a su forma de pensar y actuar, lo que acentúa la necesidad de establecer un respeto mutuo. Con los iguales, el niño tiene la oportunidad de embarcarse en relaciones colaborativas y actos de reciprocidad, indispensables para transformar las relaciones unilaterales —de sumisión hacia el adulto— en relaciones recíprocas en las que los niños construyen su propia realidad moral, y que va más allá de la evitación del castigo y la obediencia ciega.

Un buen resumen de lo dicho, lo encontramos en una cita de Piaget, en su libro *El criterio moral en el niño* (1932), que constituye un referente obligado en el razonamiento moral en la infancia: «La autonomía aparece con la reciprocidad cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado» (p. 165).

9.1. El desarrollo moral según Kohlberg: la moral convencional

Los trabajos de Kohlberg suponen una ampliación y profundización de los de Piaget. En este sentido, Kohlberg (1968, 1982) también sostuvo que el desarrollo intelectual y la adopción de perspectivas era un requisito, para avanzar en el razonamiento moral.

En sus investigaciones, Kohlberg enfrentó a niños, adolescentes y adultos con diferentes dilemas hipotéticos que ponían en litigio valores fundamentales (i. e., por ejemplo, el valor de la vida frente al del trabajo, o el de la justicia frente al de la honestidad), observando que las repuestas de estos grupos mostraban una evolución a lo largo de tres niveles que denominó: moral preconventional, moral convencional y moral posconventional.

Según Kohlberg, las respuestas propias de la moral **preconventional** están centradas en el beneficio del propio sujeto y su objetivo fundamental es la evitación de castigos y la obtención de refuerzos, coincidiendo básicamente con las características de la moral heterónoma descrita por Piaget.

La moral de tipo **convencional** comenzaría a manifestarse hacia los diez años y se articula sobre los ejes de la comprensión y la aceptación de la importancia de las normas sociales. Desde un punto de vista evolutivo, los avances en la capacidad de adoptar perspectivas ajenas y de negociar con los otros favorecen que el niño descubra el verdadero sentido de las normas y también su pertinencia y la necesidad de mantenerlas. Esta evo-

lución también se deja notar en los juegos, en los que muchas veces los niños pactan la forma en que se aplicarán las normas que, más tarde, todos deberán respetar. De la misma manera, a los diez años muchas de las respuestas a los dilemas morales de Kohlberg evidencian la necesidad de cumplir con las normas como única manera eficaz de mantener el orden social. Aunque en un primer momento, el respeto a las reglas sociales está muy ligado a los refuerzos que ello pueda acarrear (como una influencia residual de la moral heterónoma o preconventional), más adelante, las normas se acatan con el convencimiento de hacer lo debido.

Por último, hacia la adolescencia y, más aún, en la adultez, los valores y normas que hasta el momento han regulado el comportamiento social y moral podrán ser evaluados en función de principios morales autónomos e independientes de la autoridad. Para entonces, el sujeto podrá haber construido su propia escala de valores y será capaz de contemplar los conflictos desde preceptos universales basados no en las normas establecidas sino en la justicia, la equidad, y la búsqueda del bien en general. Este avance requiere de importantes logros cognitivos relacionados con la capacidad de abstracción (i. e., verse a sí mismo sólo como uno más), el pensamiento dialéctico (i. e., conciliar y entender múltiples puntos de vista) y el pensamiento lógico-formal (i. e., organizar y jerarquizar los valores en pugna, por ejemplo, lo justo por encima de lo legal). Esto es lo que se conoce como moral **posconvencional**⁸.

En suma, al final de la infancia se asientan las bases del autoconcepto, de la amistad y de la justicia social. En adelante, estos tres aspectos se desarrollan profundamente primero en la etapa de la adolescencia y, más adelante, en la madurez y la vejez.

Lecturas complementarias

- Costa, M. y López, E. (1991). *Manual para el Educador Social. Vol. I. Habilidades de comunicación en la relación de ayuda*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Costa, M. y López, E. (1991). *Manual para el Educador Social. Vol.II. Afrontando situaciones*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Del Barrio, M. V. (2002). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Harris, P. (1989). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Word, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

⁸ La lectura de los capítulos sobre adultez podrá ayudar a entender los logros personales e intelectuales que acompañan al razonamiento posconvencional.

Actividades

1. Partiendo del ejemplo ficticio que figura en el Cuadro 12.2, invente tres respuestas que representen los principales avances que se dan entre los cinco y los diez años en la comprensión de la ambivalencia emocional.

Cuadro 12.2. Ejemplo ficticio

Imaginemos que le decimos a un niño lo siguiente: «un señor, tras una intensa carrera, pierde el autobús con el que llega a tiempo al trabajo. Mientras espera al siguiente, se encuentra con un amigo al que hace tiempo que no ve. ¿Cómo se siente este señor?».

2. Elija la alternativa correcta

- 2.1. Pedro, de 8 años, permanece aislado en el recreo, evitando las interacciones sociales con iguales. Nunca interrumpe en clase, mostrando una conducta ejemplar en opinión del profesor. Un análisis sociométrico refleja que Pedro no es elegido por ninguno de sus compañeros, y es rechazado por cuatro. Podemos inferir que Pedro pertenece a la categoría sociométrica:
 - a) Rechazo-agresivo.
 - b) Rechazo-retraído.
 - c) Ignorancia.
- 2.2. Unos niños juegan al parchís. Ante la sugerencia de uno de ellos de que cada uno disponga de dos fichas en lugar de cuatro, y de que, en lugar de 20 casillas, adelanten 30 tras *comer* la ficha de otro jugador, todo ello con objeto de acortar el juego, los niños disienten bruscamente, argumentando que así no se juega al parchís. Lo más probable es que estos niños tengan una edad aproximada de:
 - a) 4 años.
 - b) 6 años.
 - c) 9 años.
- 2.3. Unos padres están totalmente pendientes y solícitos a las necesidades de su hijo, le sobreprotegen y le evitan en la medida de lo posible cualquier fuente de frustración. Un amigo de la familia, al ver la interacción entre los padres y el hijo piensa: «Ya se encargarán los otros niños de ponerle en su sitio». Este pensamiento podría reflejar el hecho de que los iguales y la familia:
 - a) Intercambian funciones básicas en el desarrollo.
 - b) Cumplen funciones complementarias pero intercambiables.
 - c) Cumplen funciones complementarias e insustituibles.

Soluciones a las actividades

1. Solución al primer ejercicio

Ejemplos ficticios sobre el desarrollo de la comprensión de la ambivalencia emocional

Etapa	Respuesta prototípica
3-5 años	El protagonista simplemente está contento porque se ha encontrado con un amigo.
5-8 años	El protagonista primero se sintió triste por perder el autobús y después alegre por ver a su amigo.
8-10 años	El protagonista está contento por haber visto a su amigo pero también está preocupado por haber perdido el autobús.

2. Solución al segundo ejercicio

- 2.1. La alternativa correcta es la *b*), dado que Pedro muestra el patrón conductual propio de este subtipo de rechazo.
- 2.2. La alternativa correcta es la *b*), pues hasta los 8-9 años, los niños no son capaces de flexibilizar el uso de la regla para introducir, de forma consensuada, variaciones en la dinámica del juego.
- 2.3. La alternativa correcta es la *c*). Los padres no pueden suplir a los iguales en el aprendizaje de todo un conjunto de habilidades de regulación socio-emocional.