

Aspectos evolutivos de las estrategias sociales

Pilar Royo García*

RESUMEN

En este artículo se expone, en primer lugar, el desarrollo de los constructos y procesos que resultan relevantes para el estudio de la evolución de las estrategias sociales. Concretamente se aborda el desarrollo de la capacidad para coordinar diferentes perspectivas sociales, la evolución del concepto de amistad y del conocimiento interpersonal y los cambios con la edad encontrados en los estudios realizados sobre la conceptualización del conflicto social y sobre los objetivos sociales que los niños se plantean en sus interacciones con compañeros. Posteriormente se describen trabajos más específicos sobre la adquisición y desarrollo de las estrategias sociales y determinadas conclusiones que pueden obtenerse sobre este tema.

1.- Introducción.

El interés por las estrategias sociales infantiles ha experimentado un aumento en los últimos años debido, fundamentalmente, a los avances en la investigación que han demostrado la importancia de la competencia social para la adaptación socio-emocional y el desarrollo social.

El término «estrategia» surge en el marco de la psicología cognitiva y hace referencia a un comportamiento planificado y orientado a la consecución de determinadas metas u objetivos.

Su aplicación al campo social, nos lleva a definir las estrategias sociales como aquellas conductas o secuencias conductuales planificadas por el individuo

y orientadas a lograr las metas interpersonales que previamente se ha planteado en sus relaciones sociales.

La utilización del término estrategia supone un cambio epistemológico respecto a la concepción del sujeto pasivo o reactivo de los psicólogos conductistas, quienes consideraban que la conducta del sujeto está controlada por causas externas a él, y que a éste se le puede instruir para que aprenda, por asociación, determinadas destrezas o hábitos. Por el contrario, la principal hipótesis de la psicología cognitiva es que la conducta humana está controlada internamente por un programa o plan que regula el orden en que se realizarán un conjunto de operaciones para llegar a una meta. Esta perspectiva considera a individuo con un papel activo en el control de su conducta, con capacidad para dirigir sus acciones hacia objetivos específicos.

Los investigadores interesados en el estudio de las estrategias sociales constituyen un grupo bastante numeroso, pero la mayoría de ellos se centran en el análisis de las estrategias de interacción entre compañeros en relación al grado de adaptación social (por ejemplo, Gottman, 1977; Putallaz y Gottman, 1981; Corsaro, 1981; Asher y Renshaw, 1981; Steil y Goldman, 1981), y son muy pocas las investigaciones dedicadas a la adquisición y desarrollo de dichas estrategias. Una excepción la constituye el trabajo de Selman y su equipo de colaboradores, quienes desarrollan un modelo evolutivo de las estrategias de negociación interpersonal.

Sin embargo, los estudios realizados sobre determinados constructos del conocimiento social sugieren cambios en función de la edad en aspectos estrechamente relacionados con el conocimiento de estrategias. Entre ellos destacan la percepción que tienen los niños de los conflictos sociales y su resolución (especialmente con amigos) los objetivos interpersonales más frecuentemente planteados en situaciones específicas y su inclinación a realizar inferencias sobre las personas.

2.- La capacidad para coordinar perspectivas sociales.

La capacidad para adoptar distintas perspectivas sociales es un constructo central en psicología a causa de su importante papel en el desarrollo social. Ya en 1949, Baldwin señala que el desarrollo del conocimiento social se produce por un proceso de adopción de perspectivas a partir del cual se conoce o responde al otro en función de un sistema de expectativas complementarias.

Esta capacidad ha sido definida de diferente manera por diversos investigadores, pero todos ellos están de acuerdo en que se refiere al proceso a través del cual los individuos diferencian y coordinan las perspectivas psicológicas de uno mismo y de los otros.

Se entiende que la capacidad de asumir diferentes perspectivas, de ponerse en el lugar del otro, desempeña una función relevante en las interacciones sociales porque facilita la anticipación de los pensamientos de las otras personas. Mediante esta anticipación, las interacciones sociales se vuelven más predecibles al permitir que cada participante planifique sus acciones a partir del conocimiento inferido de la otra persona (Kelly, 1955).

En general, es el constructo con mayor incidencia en la investigación evolutiva sobre el conocimiento social, y está siendo incorporado en la explicación de los cambios con la edad que se producen en múltiples dimensiones del comportamiento: relaciones sociales, relaciones de amistad, razonamiento moral, conocimiento de estrategias de interacción, etc.

Los estudios sobre la capacidad para comprender el punto de vista de los otros tiene su origen en los trabajos de Mead (1943) y Piaget (1932). Este último es quien continúa teniendo una mayor influencia actualmente, ya que, aunque en sus obras no hay una referencia explícita al término «role taking», sí existe una mayor elaboración de conceptos como egocentrismo y centración descentración, que están estrechamente relacionados con la noción de asunción de perspectivas. De acuerdo con la teoría piagetiana, la capacidad para asumir y coordinar diferentes perspectivas sociales se deriva principalmente de las oportunidades para interactuar, intercambiar información y descubrir diferentes roles y puntos de vista en compañía de los compañeros.

Las dimensiones que subyacen al desarrollo de esta habilidad, según Higgins (1981), son las tres siguientes:

1. La capacidad para comprender que los demás tienen también puntos de vista sobre los sucesos, y para realizar inferencias y anticipar lo que los otros pueden pensar o sentir;
2. La capacidad para relacionar dos o más elementos de la realidad, (lo que coincide con la noción piagetiana de centración descentración); es decir, a medida que se desarrolla la capacidad para asumir perspectivas el sujeto tiene en cuenta un mayor número de elementos y de relaciones entre ellos;
3. La capacidad para controlar y relativizar la propia perspectiva cuando se debe juzgar o considerar el punto de vista de los demás (habilidad que tiene una estrecha relación con la dimensión evolutiva egocentrismo no egocentrismo expuesta por Piaget).

Las investigaciones han mostrado que la capacidad para asumir distintas perspectivas se desarrolla en la infancia media a partir de los 6 o 7 años, aunque algunos autores declaran que esta capacidad tiene lugar ya hacia los 3 4 años (Newman, 1986).

El modelo más completo y elaborado sobre el desarrollo de la capacidad para coordinar distintos puntos de vista es el de Selman (1980) que, a partir de una serie de estudios, describe el proceso de adopción de perspectivas en cinco niveles que evolucionan en una secuencia ordenada a lo largo de la infancia y la adolescencia. Estos niveles están orientados fundamentalmente a dar cuenta de los cambios que se producen en las interacciones sociales humanas, en las que progresivamente se van asumiendo y coordinando diferentes puntos de vista, y en las que hay una mayor influencia recíproca a través de las mutuas anticipaciones de pensamientos y sentimientos. Las características generales de cada uno de los estadios son las siguientes:

Estadio 0: Adopción de una perspectiva social egocéntrica. Entre los 3 y los 6 años el niño tiene ya conciencia de cierta diferenciación entre el yo y el otro, pero no llega a distinguir las perspectivas personales ni lo subjetivo de lo objetivo. Es capaz de reconocer sentimientos (enfado, alegría, tristeza...), pero no de comprender las relaciones de causalidad que existen entre distintas acciones. No se da cuenta de que los otros pueden ver las cosas de forma diferente, por lo que no hay diferenciación entre su propia perspectiva y la de las otras personas;

Estadio 1: Adopción de una perspectiva social subjetiva. A partir de los 7 años, el niño reconoce la existencia de perspectivas personales subjetivas y, por tanto, que el otro puede ver las cosas de forma diferente a él. Pero se centra en su propia perspectiva sin llegar a coordinar distintos puntos de vista. No puede manejar simultáneamente su propio punto de vista y el de los demás, ni tiene la capacidad de verse a sí mismo desde la perspectiva de los otros;

Estadio 2: Adopción de una perspectiva social auto reflexiva: A partir de los 10 años, el niño puede reflexionar sobre sus propios pensamientos y sentimientos y puede anticipar el pensamiento de los otros, así como comprender que le están juzgando de la misma manera que él juzga a los demás. Es capaz de coordinar su propia perspectiva y la del otro, pero sin ir más allá de la simple mutualidad simultánea. Al final del estadio empieza a ser consciente de que cada individuo conoce su propio punto de vista, el del otro y las influencias recíprocas entre ambos. De este modo, puede comprender, por ejemplo, que el otro infiere sobre lo que él, a su vez, está infiriendo (él piensa que yo pienso...);

Estadio 3: Adopción de una perspectiva social mutua. A partir de los 14 años, el individuo comprende que él y el otro pueden asumir la perspectiva de una tercera persona, de un observador imparcial. Es consciente de que en cada interacción entre dos personas, ambas tienen

la capacidad de conocer su propio punto de vista y el del otro;

Estadio 4: Adopción de una perspectiva sociológica. A partir de los 18 años, la persona va más allá de la perspectiva mutua para situarla en el marco del sistema social, para adoptar el papel del otro generalizado. Existe la idea de una perspectiva más amplia que supone el conjunto de relaciones dentro del sistema social.

Este sistema de coordinación de perspectivas sociales está en la base de los cambios que se producen con la edad en nociones y relaciones sociales más específicas, como la justicia (Selman y Damon, 1975; Kohlberg, 1980, 1982; Dixon y Moore, 1990), la amistad (Damon, 1977) y las estrategias de negociación interpersonal (Selman y cols., 1986; Selman y Schultz, 1989).

Concretamente, en relación a las estrategias de interacción entre iguales, un niño que no ha desarrollado todavía la capacidad de considerar los sentimientos y deseos de sus compañeros de interacción, difícilmente va a tener en cuenta las consecuencias y repercusiones que sus acciones causan en los demás. Por el contrario, cabe esperar que sus estrategias persigan principalmente la consecución inmediata de sus propios deseos e intereses, utilizando para ello estrategias impulsivas y poco sofisticadas, en vez de estrategias tendentes a la negociación, al intercambio y a la colaboración.

3.- Cambios en la concepción de la amistad.

Los autores interesados en la evolución de las relaciones de amistad como Selman (1976) y Damon (1977), proponen una serie de cambios en el desarrollo de la amistad que supone estrechas relaciones con los movimientos que se producen en el proceso de adopción de perspectivas. A su vez, los diferentes conceptos sobre la amistad que van adquiriendo los niños con la edad, influyen en las estrategias que utilizan para establecer y mantener este tipo de relaciones.

Damon (1977) distingue tres niveles en el desarrollo de las relaciones de amistad:

En el nivel 1 los amigos se asocian con quien uno juega o está en contacto habitualmente; la amistad se afirma cuando se hacen actos positivos como dar o compartir juguetes, y puede comenzar y terminar de forma rápida y sencilla.

En el nivel 2 los amigos son personas que se ayudan unas a otras; la amistad se considera como una relación con intereses recíprocos y cada parte debe responder a las necesidades o deseos del otro; la

confianza mutua es un elemento fundamental; la amistad puede terminar por una acción del otro contrapuesta al propio interés, como por ejemplo rehusar ayudar o ignorar una necesidad.

En el nivel 3 los amigos son personas que se comprenden mutuamente y comparten sus pensamientos, sentimientos y secretos; por ello los amigos son los más adecuados para ayudarse en problemas psicológicos (soledad, tristeza, etc.); la amistad se considera como una relación duradera y la verdadera amistad sólo puede terminar por una continua manifestación de desagrado o de mala intención.

Por su parte, Selman (1976) se centra en el modo de entender la amistad desde la infancia hasta la adolescencia, y describe una escala progresiva en cuanto a la toma de conciencia de la amistad:

Los niños de corta edad (aproximadamente de 3 a 5 años), consideran a los amigos como «compañeros físicos y provisionales» de juego. Conciben las relaciones en términos de interacciones momentáneas y tienen en cuenta fundamentalmente los atributos físicos y las actividades de los compañeros de juego, más que los atributos psicológicos como las necesidades, los intereses y las características personales.

En un segundo momento (entre los 6 y los 8 años), el niño concibe la amistad como una asistencia o un apoyo unidireccional. Un amigo es una persona que realiza aquello que nos complace y, por tanto, los amigos han de darse cuenta de lo que nos gusta y nos desagrada. Sin embargo, en esta etapa no existe todavía toma de conciencia acerca de la naturaleza recíproca de la amistad.

Esto último sucede aproximadamente entre los 9 y los 12 años. Por primera vez, la amistad se concibe con un aspecto bidireccional, donde cada amigo ha de adaptarse a las necesidades del otro. Sin embargo, la conciencia de reciprocidad por parte de los niños permanece enfocada sobre incidentes específicos más que sobre la amistad en sí misma, entendida como relación social duradera. Por este motivo Selman designa a esta fase como una «cooperación en momentos favorables».

Por último, a principios de la adolescencia los niños llegan a pensar en la intimidad y la reciprocidad correspondientes a una relación permanente. Opinan que los amigos deben proporcionar intimidad y apoyo, y son conscientes de que, para conseguir estos fines, los amigos íntimos deben ser psicológicamente compatibles, es decir, deben compartir intereses y poseer personalidades que se agraden mutuamente.

Rubin (1981) indica que estas fases de toma de conciencia de la amistad suponen un movimiento en tres dimensiones de la comprensión social: 1. una progresión en la capacidad para asumir el punto de vista de los otros; 2. un cambio desde considerar a los demás sólo como entidades físicas, hasta verlos también como entidades psicológicas; y 3. un cambio desde la concepción de las relaciones sociales como interacciones momentáneas, hasta considerarlas como sistemas sociales que perduran durante cierto período de tiempo.

4. El conocimiento interpersonal.

Otro aspecto que afecta al desarrollo de las estrategias de interacción se refiere al nivel de conocimiento interpersonal (Lubin y Forbes, 1980; Forbes y cols., 1982; Shantz y Shantz, 1982, 1985), que, a su vez, está estrechamente relacionado con el desarrollo de la capacidad para coordinar diferentes perspectivas sociales.

Uno de los procedimientos más utilizados para estudiar las diferencias evolutivas en el conocimiento interpersonal consiste en analizar las descripciones que sujetos de distintas edades realizan de los demás. Díaz Aguado (1986) indica que mediante estos estudios se ha comprobado que:

- 1) Durante los años preescolares y primeros años de escolaridad, hasta los 7 u 8 aproximadamente, los niños tienden a describir a las demás personas en función de pocos atributos, directamente perceptibles (como características físicas, posesiones, conductas) y generalmente relacionados con su propia conducta.
- 2) Conforme aumenta la edad, las descripciones contienen más atributos, incluyen rasgos psicológicos no directamente perceptibles sino inferidos a partir de observaciones de la conducta (intenciones, gustos, características de la personalidad, etc.) e intentos de explicación de la conducta de los demás. En este sentido, se ha encontrado que los principales cambios se producen entre los 7 u 8 años, aunque también tiene lugar un progreso especial entre los 12 y los 14 años (Livesley y Bromley, 1973; Peevers y Secord, 1974; Shantz, 1983).

Concretamente, Livesley y Bromley (1973), utilizando una metodología de descripción libre, demostraron que los cambios evolutivos más relevantes en el contenido y organización de las percepciones de los otros ocurren hacia los 7 u 8 años de edad.

Secord y Peerves (1974) acentúan tres aspectos en la evolución de la

percepción de las personas, que se refieren al reconocimiento de que: a) cada sujeto causa o provoca sus acciones, b) las acciones de las personas están guiadas por intenciones, y c) las personas se comportan de una manera estable y consistente. En relación con esto, Rholes y Ruble (1984) muestran que los niños pequeños (de 5 a 7 años) no son conscientes de que la conducta de un individuo particular es consistente a través de las situaciones y no consideran los factores disposicionales como estables y característicos de las personas, habilidades que se adquieren en edades posteriores.

En la misma línea, Rogosch y Newcomb (1989) en un estudio sobre la influencia de la percepción interpersonal en la reputación social en niños de primer, tercer y quinto grado (media de edad 7, 8'11 y 10'11 años respectivamente) encontraron que los mayores tienden a utilizar conceptos de rasgo complejos en las descripciones de sus compañeros de clase (por ejemplo, la inteligencia, el sentido del humor, el snobismo, la capacidad de mando, la creatividad, etc). Sin embargo, los pequeños se centran en características más concretas y relacionadas con el propio niño (como ir a la misma clase, comer o sentarse juntos, tomar el mismo autobús, vivir cerca o realizar actividades juntos). Los autores concluyen que los cambios evolutivos en el modo de construir las impresiones sobre los otros favorece la solidificación de la reputación y, conforme aumenta la edad, los niños tienden a coincidir en las descripciones que realizan sobre los compañeros de clase que son rechazados.

5. Cambios en el concepto de conflicto social y en los objetivos perseguidos.

Youniss y Volpe (1978) estudiaron las concepciones del conflicto interpersonal dentro de las relaciones de amistad. Pidieron a sujetos entre 7 y 13 años que contaran una historia en la que un niño hace algo que no agrada a su amigo y que indicaran qué podía hacer cada uno al respecto. De este modo encontraron diferencias relacionadas con la edad en las percepciones del conflicto social. Concretamente, la mayoría de los niños pequeños (de 7 y 8 años) mencionaron como desencadenantes de las disputas acciones como pegar, quitar un juguete e insultar, mientras que los mayores citaron la violación de un principio de amistad, como por ejemplo no ayudar a un amigo en caso de necesidad o romper una promesa (lo que es similar a la noción del nivel 3 de Selman (1981) expuesto anteriormente, sobre la violación de la confianza como la principal fuente de conflictos entre amigos en los niños mayores).

Esta diferente conceptualización del conflicto social en función de la edad, parece tener repercusiones en las estrategias que los niños proponen para solucionar el conflicto. En este sentido, los autores concluyen que para

reparar la infracción de los principios de amistad, los niños pequeños sugieren acciones que suponen aceptar esos principios (si uno no ha sido amable, se vuelve amable al reparar la relación; si uno se disculpa, también lo hace el otro). Sin embargo, para los mayores el hecho de actuar de forma amigable no restaura la amistad, sino que consideran la necesidad de reconocer la infracción antes de llevar a cabo las acciones reparadoras.

Por otro lado, la cualidad de las estrategias que los niños utilizan en sus interacciones sociales depende de los objetivos concretos que intenten lograr. Si los niños de diferentes edades se proponen diferentes objetivos en sus relaciones interpersonales es muy probable que las estrategias encaminadas a conseguirlos varíen también de una edad a otra.

El estudio de Reshaw y Asher (1983) apoya esta idea. Estos autores estudiaron los cambios en función de la edad en las metas sociales que se proponen los niños en sus interacciones sociales. Presentaron a 121 niños con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, cuatro situaciones hipotéticas que consistían en iniciar un juego, compartir un amigo, tratar con los iguales que le impiden la entrada a un grupo y disponer de la televisión. Por ejemplo, esta última situación era la siguiente: «Le pides a un niño que es nuevo en el barrio que vea contigo los dibujos animados el sábado por la mañana, pero, a los 10 minutos, el niño cambia el canal de la tele sin decirte nada». Se les preguntó a los niños qué hubieran dicho o hecho en esas situaciones y por qué (esto último para hacer surgir la finalidad subyacente de las estrategias propuestas). La diferencia en función de la edad más consistente en las metas y en las estrategias se encontró en el conflicto de la televisión.

Específicamente, los resultados obtenidos en este estudio indican que los niños mayores fueron mucho más permisivos que los pequeños con el deseo del nuevo niño de cambiar el canal, y se centraron principalmente en la finalidad de hacer un nuevo amigo y ayudarlo a aprender las reglas del «territorio», lo que hicieron mediante estrategias positivas. Por su parte, los pequeños se centraron en metas hostiles, como por ejemplo, defender a toda costa su derecho al uso de la televisión, y trataron de excluir al recién llegado utilizando estrategias negativas y de evitación.

Estos datos son consistentes con los hallazgos de Selman (1986) según los cuales, a medida que avanza la edad, el niño está más orientado hacia el establecimiento y mantenimiento de buenas relaciones en el futuro y tiende a la utilización de estrategias de colaboración; mientras que los niños pequeños están tan centrados en el aquí y ahora que la defensa de los objetos (en este caso el televisor) es lo más importante para ellos.

6. El desarrollo de las estrategias sociales.

Son pocos los estudios específicamente dedicados a investigar cómo se adquieren y desarrollan las estrategias de interacción y cómo evolucionan con la edad, aunque se reconoce que la comprensión de estos cambios evolutivos es un factor de importancia crítica para la realización de programas de intervención que favorezca la competencia social y el establecimiento de relaciones sociales positivas (Asher, 1983; Rubin, 1983).

6.1. De la simple expresión de necesidades al intercambio.

En una revisión realizada por Díaz-Aguado (1986) se observa que uno de los primeros trabajos en este sentido es el de Weinstein (1969). Este autor considera que la estrategia social más primitiva es la simple expresión de necesidades y su primera forma el llanto (aunque sólo aparece la intencionalidad hacia los ocho meses). Más adelante, éste llanto será sustituido por una fórmula verbal que consiste en pedir directamente lo que se desea. Es decir, la forma más rudimentaria de estrategia es la expresión de necesidades, bien mediante el llanto, bien mediante la petición directa. Posteriormente surge otra estrategia mucho más elaborada que se refiere al ofrecimiento de un intercambio.

Wood, Weinstein y Parker (1967) estudiaron las diferencias en estos dos tipos de estrategias (petición directa y ofrecer algo a cambio) en sujetos preescolares y de segundo y tercer grado. A los niños se les preguntó qué podían hacer para conseguir determinados objetivos de su madre, el maestro y un amigo. Encontraron que el 50% de los preescolares utilizó la petición directa, mientras sólo un 25% de los sujetos de segundo y tercero recurrió a ella. Por su parte, el ofrecimiento de un intercambio sólo fue propuesto por un 12% de los preescolares, cuando fue la táctica más sugerida por los niños de segundo y tercero. Los autores concluyeron que los sujetos evolucionan con la edad hacia formas de estrategias más elaboradas, mientras hay un abandono de las más primitivas y rudimentarias.

A su vez, estos autores comprobaron que la mayoría de los niños que sugirieron ofrecer un intercambio no sabían explicar el por qué de su eficacia, de lo que deducen que probablemente la adquieren por imitación o por ensayo y error. Sin embargo, el hecho de que sólo el 20% de los niños pudiera explicar la motivación psicológica subyacente a la eficacia del intercambio social no quiere decir que los otros la desconozcan, puede ser simplemente que no saben explicarla (Díaz Aguado, 1986).

Weinstein (1969) añade que el desarrollo de las estrategias de interacción social evoluciona posteriormente al pasar de tácticas basadas en la reciprocidad a tácticas de intercambio ventajoso, tendentes a maximizar los

beneficios en relación a los costos. Sin embargo, la utilización excesiva de esta estrategia puede conducir al rechazo social. Desde el punto de vista de su valor adaptativo convendría redefinirla como el logro de intercambios en los que el sujeto no pierda ni pueda ser por ello evitado por los demás (Díaz Aguado, 1986).

Por otra parte, Weinstein analiza las estrategias basadas en el establecimiento de identidades situacionales con las que se asocian consecuencias positivas. El niño aprende, por ejemplo, que recibe más privilegios cuando es categorizado de buen chico que de chico desobediente; aprende también a controlar a los demás llevándoles a adoptar identidades consistentes con la conducta que desea de ellos («somos amigos ¿no? pues entonces...») y a separar la propia identidad de conductas que pueden resultar negativas («es que mi madre no me deja...»). Esta última estrategia suele estar destinada a lograr los propios propósitos y mantener la relación que, de otra forma, podría peligrar.

6.2. Cambios con la edad en las estrategias para iniciar y mantener amistades.

Los estudios que tratan del conocimiento de estrategias para iniciar y mantener amistades no han realizado análisis específicos sobre las diferencias evolutivas en dicho conocimiento. Sin embargo, los trabajos centrados en el desarrollo de la conceptualización y percepción de la amistad (Damon, 1977; Selman, 1976, 1980; Youniss y Volpe, 1978; Smollar y Youniss, 1982) sí sugieren cambios con la edad en las estrategias que conocen los niños para lograr estos objetivos sociales (iniciar y mantener amistades).

Dos de los trabajos más representativos en este sentido son los de Smollar y Youniss (1982). En el primero de ellos, Smollar y Youniss (1982) presentaron a niños de 6 a 13 años (distribuidos en tres grupos: 6 7, 9 10 y 12 13 años) una situación en la que dos compañeros de clase desean hacerse amigos. Los niños debían responder a tres preguntas: qué pueden hacer para ser amigos; qué puede suceder para que no se hagan amigos y qué pueden hacer para ser amigos íntimos.

Los autores encuentran que las respuestas de los niños mayores (12 13 años) a las tres preguntas difieren significativamente de las de los otros dos grupos. Por su parte, los niños de 9 10 años responden de modo diferente a los pequeños (6 7 años) únicamente en la pregunta relativa a convertirse en el mejor amigo.

Más específicamente, los resultados muestran que los niños de los dos grupos de menor edad indican que los sujetos se harán amigos si «realizan

alguna actividad juntos» (por ejemplo, jugar juntos, pasear juntos, hablarse, sentarse uno al lado del otro en el comedor, juntar las mesas de clase, etc.) o si «hacen algo especial por el otro, como compartir cosas o ayudarlo» (ej. compartir el bocadillo si se le ha olvidado, ayudarlo en las preguntas si se ha atrasado, etc.). Para ser los mejores amigos sugieren aumentar la cantidad de tiempo que pasan juntos dentro y fuera del colegio (jugar juntos todos los días). Por último, indican que no serán amigos si no interactúan o lo hacen de una manera negativa (no hacerle caso, pegarse).

En contraste, para la mayoría de los niños de 12 13 años, conseguir una amistad implica el proceso de «lograr conocerse uno a otro» (de este modo proponen estrategias del tipo: conversar para ver si les gustan las mismas cosas; contarse cosas de su vida para conocerse mejor, etc.). Los autores sugieren que, en general, las respuestas de los mayores parecen indicar el reconocimiento de que dos personas se harán amigos íntimos si descubren similitudes entre ellos y no serán amigos si descubren diferencias.

Posteriormente, Smollar y Youniss (1982) pidieron a los sujetos (en esta ocasión de 10 11, 13 14 y 16 17 años) que sugirieran lo que haría un niño por su amigo y que justificaran su importancia. Como en el estudio anterior, las respuestas variaron significativamente en función de la edad. Entre los niños de 10 11 años, la propuesta más frecuente hacía referencia a «comportarse de una manera positiva con el otro» (específicamente hacer cosas juntos, ayudarlo en los trabajos escolares, no pegarle ni molestarle, etc.), y la justificación psicológica de esas conductas reside en los beneficios para el actor (así, el otro también se portará bien con él).

Los adolescentes de 13 14 años responden más frecuentemente que los otros dos grupos de edad en un sentido «proteccionista» (que se refiere a la responsabilidad de los amigos de favorecer y mantener el auto respeto y la consideración del otro). De este modo, las conductas que sugieren son, por ejemplo, defenderle si tiene algún problema, no permitir que se meta en líos, no dejarle por otro amigo, ser leal, etc. Como en el caso anterior, la razón se centra en que eso define la amistad (eso es ser amigo).

En contraste, para la mayoría de los adolescentes de 16 17 años, la obligación más importante de la amistad consiste en dar apoyo emocional y afectivo (escuchar sus problemas, estar cerca cuando te necesita, comprenderle, no reírse de sus problemas), y la causa de su importancia reside en el beneficio de la otra persona (será más feliz, él lo necesita), o simplemente, «porque es la esencia de la amistad» (en eso consiste ser amigos, eso es lo que se supone que deben hacer los amigos).

En conjunto, estos dos estudios ponen de manifiesto que, en las edades estudiadas, se produce una evolución de las estrategias para iniciar y mantener

amistades que va desde la simple realización conjunta de actividades y el reconocimiento de la necesidad de portarse bien con el otro, hasta la obligación de dar apoyo emocional y afectivo, pasando por la cooperación y la protección.

6.3. Cambios con la edad en las estrategias para integrarse en un grupo.

En un estudio observacional, Putallaz y Wasserman (1989), analizan las estrategias utilizadas por los niños de 1º, 3º y 5º grado para entrar a formar parte de un grupo de juego.

Los autores categorizan las estrategias de entrada como: a) participación (el niño intenta integrarse en la actividad del grupo a través de la imitación, participación, conversación o preguntando; no intenta cambiar la actividad); b) observación pasiva (el niño se coloca cerca del grupo y observa su actividad; muestra interés por el grupo pero no hace intentos conductuales o verbales abiertos para participar); c) estrategias de dirección (el niño intenta entrar cambiando la actividad del grupo verbal o conductualmente).

Putallaz y Wasserman (1989) encuentran que los niños de 1º grado intentan cambiar la actividad de los miembros del grupo mucho más frecuentemente que los sujetos de 3º y 5º. Además, la respuesta del grupo ante esta estrategia varía en función de la edad: los mayores tienden a ignorar esta conducta, mientras que en el grupo de los pequeños tiende a ser más aceptada que ignorada.

Los autores argumentan que el egocentrismo interpersonal y cognitivo de los niños pequeños interfiere con su capacidad para descubrir y compartir el marco de referencia común de los miembros del grupo, por lo que utilizan en mayor porcentaje los intentos de dirigir la actividad (táctica que viola las normas del grupo). Sugieren así mismo que la utilización de esta estrategia parece menos disruptiva en los primeros grados, puesto que la probabilidad de que el sujeto sea ignorado por el grupo después de intentar dirigir su actividad aumenta con la edad.

Concluyen que los niños mayores son más conservadores en sus estrategias de entrada para conseguir no salirse de la conformidad del grupo y para evitar el costo que suponen las estrategias directivas, que es superior para los niños mayores que para los pequeños.

6.4. Modelo evolutivo de las estrategias de negociación interpersonal de Selman.

Selman y su equipo de colaboradores (1980, 1981, 1982, 1986) describen un modelo evolutivo de estrategias de negociación interpersonal centrado en el nivel en el cual las estrategias articuladas por el sujeto reflejan la coordinación

de las perspectivas sociales del protagonista y del otro significativo. Se trata del análisis evolutivo más extenso sobre las estrategias de interacción social.

El modelo está estructurado en cuatro niveles que forman una secuencia lógica y jerárquica, aunque se reconoce que el contexto, las normas de interacción y los componentes afectivos y emocionales influyen en la elección de las estrategias que el sujeto lleva a cabo en un momento dado.

Los niveles de las estrategias de negociación que conforman el modelo son los siguientes:

Nivel 0: Estrategias impulsivas y físicas: En el nivel 0, los niños parecen actuar desde una orientación física y momentánea. No distinguen entre su propia perspectiva y la del otro en una situación concreta. Las relaciones sociales están basadas en las cualidades físicas o en las propias necesidades materiales. Las estrategias en este nivel no reflejan una manifestación de las necesidades y deseos propios ni del otro. Suelen ser conductas impulsivas. Por ejemplo, una categoría es el «arrebato verbal», en el que un niño repite enérgicamente el nombre de otro niño, generalmente con una palabra expletiva; de este modo, el actor llama la atención al otro sin expresar lo que desea o quiere conseguir. Otra categoría es el uso de la «fuerza física» sin utilizar ninguna indicación verbal sobre sus deseos. Además, el niño puede utilizar «insultos» para decir a los demás lo que desea. Por ejemplo, dos niñas están decorando una casa de muñecas. Una de ellas dice «Podemos poner flores», y su compañera le responde «¡No, eres boba!». Utiliza únicamente un insulto para manifestarle que no desea las flores. Estas estrategias carecen de todo tipo de elaboración verbal.

Algunas estrategias del nivel 0 tienen la cualidad del pensamiento mágico, ya que demandan determinadas acciones de los otros sin mediar el diálogo. En niños muy pequeños se puede observar que reclaman el material que necesitan sin intentar buscarlo o sin preguntar a los otros quién lo tiene. Por ejemplo, si necesitan tijeras, simplemente gritan «¡tijeras!» y esperan una respuesta.

Si el niño utiliza únicamente estrategias del nivel 0 su negociación es limitada, ya que no expresa una comprensión de los dos agentes (uno mismo y el otro) actuando con diferentes intenciones. Estas estrategias tienen una cualidad impulsiva, misteriosa y nada elaborada.

Las situaciones conflictivas se resuelven interrumpiendo la interacción («vete a jugar con otro juguete») o mediante la agresión física o verbal. La separación o distanciamiento no parece entenderse como un plazo con el objetivo de establecer negociaciones para una mejor interacción

futura, sino que más bien es una solución primitiva de aquí y ahora (fuera de la vista fuera de la mente). Estas estrategias connotan una falta de coordinación de perspectivas del protagonista y del otro al considerar un problema particular. Son estrategias primitivas como por ejemplo agresión.

Nivel 1: Estrategias unilaterales: En el nivel 1 se añade una característica importante: la apreciación de los efectos psicológicos y subjetivos del conflicto social. Sin embargo, esos efectos se contemplan desde una orientación unilateral: los niños comprenden que cada uno tiene una perspectiva diferente de la misma situación pero únicamente consideran una de ellas, siendo incapaces de simultaneirlas.

En este nivel, las estrategias de los niños se centran exclusivamente en sus propios deseos y necesidades, como muestran los imperativos («¡dame todos!»). Otro tipo de estrategias son las categorizadas como «represalias» (por ejemplo, «si ella me quita la muñeca yo le quito sus juguetes»). Utilizando estrategias del nivel 1 resulta difícil para los niños coordinarse entre sí, ya que suelen exponer sus ideas sin responder a las del otro. En otras ocasiones la unilateralidad se muestra expresando el punto de vista de la autoridad o dirigiéndose a ella.

Por otra parte, el conflicto interpersonal no se entiende todavía como un desacuerdo mutuo. Así, las estrategias prototípicas consisten básicamente en anular o compensar para reparar el conflicto: «parar la disputa y devolverle lo que le quitaste» o «el que empezó la disputa debería simplemente decir lo siento», este último ejemplo se basa en la asunción de que el desacuerdo lo produce una sola persona.

Nivel 2: Estrategias recíprocas o auto reflexivas: El niño es consciente de que cada persona tiene una diferente perspectiva de la situación y que pueden intentar integrarlas. Esta coordinación de perspectivas es pragmática, en el sentido de que el intercambio de puntos de vista puede conducir a lograr las propias metas (si tu quieres utilizar las tijeras y yo también, podemos hacer turnos). Se reconoce, a su vez, el concepto de igualdad en las relaciones sociales: todos tenemos los mismos derechos y deben ser igualmente satisfechos.

Utilizando las estrategias del nivel 2, los niños expresan un reconocimiento de las otras personas como individuos con capacidad de reflexión, cuyas opiniones, sentimientos y conductas influyen en la propia conducta. Para coordinarse con los otros, los niños necesitan ser capaces de expresar sus intenciones. Para ello, ofrecen sugerencias u opiniones en forma de pregunta (en vez de orden, como en el nivel anterior) que invita a responder (ej. ¿por qué no vamos a jugar al

fútbol?). Las preguntas indican también el reconocimiento del punto de vista del otro al formular la petición (¿puedo utilizar las tijeras cuando termines?) lo que no sucede en el nivel 1 («yo necesito las tijeras»).

En el nivel 2 se utiliza la noción bilateral del conflicto pero no la noción de mutualidad. Los niños sugieren que se debe conseguir el acuerdo de ambas partes para que el conflicto esté realmente resuelto, pero todavía no tienen en cuenta que este acuerdo debe satisfacer a las dos partes, debe ser común.

Las estrategias se centran principalmente en la negociación e intercambio, en la persuasión verbal, en convencer a los otros, en hacer tratos u otros actos destinados a proteger los intereses subjetivos del protagonista en el proceso de negociación.

Los conflictos todavía suelen verse con un origen externo a la relación y, de este modo, su solución es hacer a cada persona feliz: «Algunos quieren jugar a un juego y otros quieren jugar a otro... entonces primero podemos jugar a una cosa y después a la otra... así cada uno consigue hacer lo que quiere». El avance en el conocimiento de los efectos psicológicos de la resolución del conflicto respecto a los estadios anteriores se ve también claro en la distinción entre apariencia y realidad (entre lo que se dice y la verdad). No es suficiente solamente «devolver» las palabras hirientes, sino que se debe ser sincero. Otras estrategias sugeridas en este nivel consisten en distanciarse durante algún tiempo con el fin de que los amigos puedan volver a juntarse para hablar tranquilamente sobre el conflicto o convencerse de que la propia perspectiva es la correcta.

Nivel 3: Estrategias de colaboración: En el nivel 3 los individuos son capaces de salir fuera de la relación diádica y examinarla desde la perspectiva de una tercera persona. Son conscientes de las normas de interacción y las utilizan para conseguir sus metas.

El nivel 3 se encuentra en la adolescencia y en la vida adulta. La concepción modal consiste en que ciertos conflictos residen en las propias relaciones y, de este modo, sólo son verdaderas soluciones las que satisfacen a los dos partes mutuamente. También se hace una clara distinción entre los conflictos menores y aquellos que amenazan la base de la amistad, generalmente una ruptura de los lazos de confianza. Un ejemplo es: «Yo creo que las discusiones son parte importante de la verdadera amistad. Nadie es perfecto, y estoy seguro que un enfado con un buen amigo dura poco... Además, si tenéis una disputa real y seguís siendo amigos, la amistad puede hacerse más fuerte». Las estrategias sugeridas varían de estar centradas en la propia

personalidad a ser más compatibles con el otro.

Las estrategias de colaboración implican compromiso, diálogo, procesos de análisis y el desarrollo de metas compartidas. Indican que existe una comprensión del interés por la continuidad de las relaciones más allá de la solución inmediata de un problema.

En resumen, cada uno de los tres primeros niveles añade un paso lógico en las relaciones diádicas. Las estrategias del nivel 0 suponen actos impulsivos, aparentemente sin reflexión sobre las perspectivas. Las estrategias del nivel 1 expresan el propio punto de vista del actor. En el nivel 2, los niños utilizan estrategias que reconocen el punto de vista del otro y le invitan a expresarlo. La diferenciación entre los niveles 2 y 3 tiene una cualidad diferente a la distinción entre los tres primeros niveles. Las estrategias de colaboración expresan una mayor complejidad en la coordinación de las perspectivas sociales y hacen referencia a la historia y al contexto de la relación.

Además, las diferentes concepciones del conflicto y su resolución sugieren tres dimensiones subyacentes que cambian con el desarrollo: a) la orientación temporal (de un inmediato aquí y ahora a interacciones futuras); b) el centro de los conflictos (desde actos físicos, personas como seres psicológicos a las relaciones en sí mismas); c) la concepción de las relaciones (desde relaciones unilaterales, a bilaterales y mutuas).

Cada nivel es más reflexivo, interactivo y complejo que los anteriores. Las estrategias de los niveles más bajos permanecen en el repertorio conductual del sujeto cuando adquiere las estrategias de los niveles superiores. Esta asunción es importante en el análisis de la conducta, ya que el contexto interactivo de negociación influye fuertemente en la elección de una estrategia: una persona no siempre se comporta a la altura de su competencia; y el sujeto puede utilizar la fuerza física y la agresión verbal en un contexto y estrategias de colaboración en otro (Stone y Selman, 1982).

Selman y cols. (1986) en su estudio con adolescentes agrupados en tres rangos de edad (11 13, 14 16 y 17 19 años), encontraron que las puntuaciones en las estrategias de negociación interpersonal mostraron un movimiento evolutivo relacionado con la edad hacia la mutua colaboración. Los mayores usaron estrategias de un nivel mayor, más colaborativas que los pequeños. En particular, el incremento ocurría en la última parte de la adolescencia (después de los 16 años), lo cual sugiere que la capacidad para expresar estrategias colaborativas y recíprocas en las negociaciones interpersonales puede estar desarrollándose todavía más allá del período de la primera adolescencia.

A su vez, Selman y cols. (1986) encontraron que los adolescentes mayores, en relación a los más jóvenes, definen el problema social de un modo

más recíproco y normativo, justifican sus estrategias de negociación enfatizando el contexto de la relación y expresan sentimientos más complejos como resultado de sus estrategias. Sin embargo, el nivel de la toma de acción no madura tan rápidamente: aunque algunos adolescentes alcanzan el estadio de las acciones recíprocas (nivel 2) son pocos los que articulan colaboración verbal con los otros en las negociaciones interpersonales (nivel 3).

6.5. Influencia del nivel de conocimiento interpersonal en las metas y estrategias sociales.

El nivel de conocimiento interpersonal alcanzado por los sujetos parece afectar a las metas que los niños se proponen en sus interacciones sociales y en las estrategias que utilizan para conseguirlas.

Shantz y Shantz (1985) registraron en vídeo durante 10 semanas las sesiones de juego libre de 8 grupos de niños de 6 y 7 años, y obtuvieron un total de 1.646 conflictos sobre disputas por objetos y por el control de los demás. Encontraron que los niños con un nivel evolutivo más elevado sobre la conceptualización de las personas fueron los que menos se implicaron en conflictos que persiguen controlar a los otros. Los autores aducen que estos niños poseen la suficiente comprensión de las personas como para ser conscientes de lo difícil que resulta controlar su conducta y, por tanto, rara vez se proponen este tipo de metas.

Posteriormente, Shantz (1987), en un estudio similar, indica que los niños con un elevado conocimiento interpersonal intentan controlar la conducta de los otros, pero de una manera lo suficientemente hábil como para conseguir que sus intentos casi nunca obtengan resistencia.

Otros trabajos se centran en los intentos de los niños por integrarse en un grupo de juego y la oposición de sus miembros a este ingreso. Lubin y Forbes (1980) encontraron que los niños con habilidades más elevadas evolutivamente para hacer inferencias sobre las personas fueron los que respondieron más a menudo a la resistencia del grupo abandonando el objetivo de integrarse en él. Los niños con una menor habilidad para realizar inferencias, así como los niños más pequeños (Forbes et al., 1982), reiteraron simplemente sus intentos de acceso, no reconociendo, ignorando o distorsionando el feedback negativo.

Los autores concluyen que cuando los niños crecen y desarrollan una mayor capacidad para inferir el estado interno de las personas, se vuelven menos optimistas acerca de la posibilidad de ser aceptados fácilmente por el grupo en el que pretenden introducirse, lo que influye en los medios o estrategias que utilizan para conseguirlo.

6.6. Diferencias con la edad en la percepción de las consecuencias de las estrategias sociales.

Existe la hipótesis de que las estrategias que utilizan los niños en sus interacciones dependen de las consecuencias que esperan de ellas, y que la frecuencia con la que manifiestan distintos tipos de conducta social varía en función de la edad (Parke y Slaby, 1983).

El trabajo de Crick y Ladd (1990) puede ser interpretado en este sentido. En su estudio, estos autores examinan las expectativas que tienen los niños de 3º y 5º grado sobre determinadas estrategias en función de sus resultados instrumentales y de sus consecuencias para la relación.

En general, las diferencias encontradas entre la evaluación que hacen los niños de las consecuencias instrumentales y de las consecuencias para la relación que suponen las estrategias estudiadas, sugieren que los sujetos de ambos grupos perciben estos dos tipos de consecuencias de diferente manera. Los resultados indican que las estrategias que consisten en proponer una solución intermedia y en apelar a las normas sociales son percibidas por los sujetos fundamentalmente como conductas que mantienen y favorecen la relación con el otro. En contraste, las estrategias más directivas (como la agresión física, las órdenes, las amenazas y la petición cortés) son percibidas como conductas que consiguen más a menudo la sumisión del otro que el mantenimiento de la relación.

Por otro lado, los autores encontraron diferencias significativas entre los niños de los dos cursos en las expectativas de las consecuencias que suponen las estrategias:

- Los niños de 5º, en relación a los de 3º, esperan resultados más positivos de las estrategias que consisten en apelar a las normas sociales, y evalúan como más amistosas dos tipos de estrategias: la petición cortés (por favor) y la solución intermedia;
- Los niños de 3º esperan resultados más positivas (tanto instrumentales como para la relación) de las estrategias físicamente agresivas que los de 5º;
- A su vez, los niños de 3º esperan consecuencias para la relación más positivas de las amenazas (agresión verbal) que los de 5º, pero no esperan mejores resultados instrumentales.
- El hecho de que los niños mayores esperen consecuencias más negativas para la relación de las estrategias agresivas (tanto físicas como verbales) que los pequeños, refleja una mayor conciencia con

la edad de las consecuencias perjudiciales para la relación que tienen las conductas hostiles.

6.7.- Conclusiones sobre el desarrollo de las estrategias de interacción.

Los resultados de los trabajos expuestos en este artículo sugieren que, a medida que el niño crece y que experimenta mayores oportunidades de interacción social con sus iguales, va adquiriendo progresivamente un mayor conocimiento sobre las estrategias para relacionarse con sus compañeros y para solucionar los conflictos que surgen entre ellos. A su vez, puede deducirse que estas estrategias se vuelven con la edad:

- a) Más elaboradas: pasan de ser impulsivas, físicas, inmediatas y sin ningún tipo de elaboración verbal (Selman y cols., 1986; 1989) a ser cada vez más sofisticadas, poduciéndose un abandono de las más primitivas y rudimentarias (Weinstein, 1969);
- b) Más positivas hacia el otro: puesto que tienden hacia el reconocimiento de las necesidades y deseos de los demás y hacia la colaboración y cooperación (Selman y cols. 1986; 1989; Smollar y Youniss, 1982); c) más eficaces: ya que el intercambio de puntos de vista puede conducir a lograr las propias metas (Selman y cols., 1980; 1982); a medida que el niño crece va descubriendo qué estrategias sirven y cuáles no para conseguir sus propósitos (Rubin, 1983); y los niños de diferentes edades no esperan los mismos resultados de distintos tipos de estrategias (Crick y Ladd, 1990);
- c) Respecto al grado de asertividad, los resultados no son totalmente concluyentes: hay datos que sugieren que los niños pequeños parecen ser más asertivos, puesto que intentan dirigir la actividad de los otros de forma muy directa (agresión física, amenazas, etc.) (Selman y cols., 1980; 1986), mientras que posteriormente, el grado de asertividad es menor al intentar ejercer un control sobre los demás de forma más sutil e indirecta (Shantz, 1987). Sin embargo, dado el carácter recíproco de las relaciones entre iguales, consideramos que lo más adaptativo en las interacciones con los compañeros es un nivel de asertividad moderado (ni una excesiva sumisión ni un excesivo control de la situación), por lo que es posible que a medida que los niños crecen van adquiriendo estrategias de un grado de asertividad moderado. En este sentido, en un trabajo anterior (Royo, 1987), realizado con preescolares agrupados en dos grupos de edad (3,6 4,6 y 5 6 años), se encontró que los niños mayores sugirieron más estrategias de los niveles de asertividad intermedios que los pequeños, quienes propusieron un mayor

porcentaje de estrategias correspondientes a los extremos (niveles de máxima y mínima asertividad).

BIBLIOGRAFÍA

- ASHER, S. y RENSHAW, P.D. (1981): «Children without friends: social knowledge and social skill training», en ASHER, S. y GOTTMAN, J. (Eds.): *The development of children's friendship*. Mass: Cambridge University Press.
- CORSARO, W.A. (1981): «Friendship in the nursery school: social organization in a peer environment», en ASHER, S. y GOTTMAN, J. (Eds.): *The development of children's friendship*. Mass: Cambridge University Press.
- CRICK, N.R. y LADD, G.W. (1990): «Children's perceptions of the outcomes of social strategies: do ends justify being mean?». *Developmental Psychology*, vol 26, nº 4, 612-620.
- DAMON, W. (1977): *The social world of the child*. San Francisco: Jossey Bass. University Press, 1981.
- DIAZ AGUADO, M^a. J. (1986): *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E.
- DIXON, J.A. y MOORE, C.F. (1990): «The development of perspective taking: understanding differences in information and weighting». *Child Development*, nº 61, 1502-1513.
- FORBES, D.L.; KATZ, M.M.; PAUL, B.; LUBIN, D. (1982): «Children's plans for joining play: an analysis of structure and function», en Forbes, D.L. y Greenberg, M.T. (Eds.): *Children's planning strategies: new directions for child development*. San Francisco: Jossey Bass.
- HIGGINS, E.T. (1981): «Role taking and social judgment», en Flavell, J. y Ross, L. (Eds.): *Social cognitive development*. New York: Cambridge University Press.
- KELLY, G. (1955): *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- KOHLBERG, L. (1980): *The meaning and measurement of moral judgement*. Worcester: Clark University Press.
- KOHLBERG, L. (1982): Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, nº 18, 33-51.
- MEAD, G.H. (1934): *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- NEWMAN, D. (1986): The role of mutual knowledge in the development of perspective taking. *Developmental Review*, nº 6, 122-145.
- PIAGET, J. (1932): *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella (1971, fecha de

- la edición española).
- PUTALLAZ, M.; GOTTMAN, J.M. (1981): «Social skill and group acceptance», en Asher, S. y Gottman, J. (Eds.): *The development of children's friendship*. Mass: Cambridge University Press.
- PUTALLAZ, M.; WASSERMAN, A. (1989): «Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: a developmental perspective». *Developmental Psychology*, vol. 25, nº 2, 297 305.
- RUBIN, Z. (1981): *Las amistades infantiles*. Madrid: Morata.
- SELMAN, R. (1976): «Social cognitive understanding», en Lickona, T. (Ed.): *Moral development*. New York: Holt.
- SELMAN, R. (1980): *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SELMAN, R. (1981): «The development of interpersonal competence: the role of understanding in conduct». *Developmental Review*, nº 1, 401 422.
- SELMAN, R.; BEARDSLEE, W.; SCHULTZ, L.H.; KRUPA, M. y PODOREFSKY, D. (1986): «Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models». *Developmental Psychology*, vol. 22, nº 4, 450 459.
- SELMAN, R. y DEMOREST, A. (1984): «Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications on and for a developmental model». *Child Development*, nº 55, 288 304.
- SELMAN, R. y SCHULTZ, L. (1988): «Interpersonal thought and action in the case of a troubled early adolescent: toward a developmental model of the gap», en Shirk, S. (Ed.): *Cognitive developmental and child psychotherapy*. New York: Plenum.
- SHANTZ, C.U. (1987): «Conflicts between children». *Child Development*, nº 58, 283 305.
- SMOLLAR, J. y YOUNISS, J. (1982): «Social development through friendship», en Rubin, K. y Ross, H. (Eds.): *Peer relationships and social skills in childhood*. Springer Verlag, Heidelberg.
- RENSHAW, P. y ASHER, S. (1983): *Children's goals and strategies for social interaction*. Merrill Palmer Quarterly, nº 29, 353 374.
- ROGOSH, F. y NEWCOMB, A. (1989): «Children's perceptions of peer reputation and their social reputations among peers». *Child Development*, 60, 597 610.
- ROYO, P. (1987): *El conocimiento de estrategias sociales en preescolares: cambios en función de la edad, del sexo y del estatus sociométrico*. Trabajo de investigación inédito.
- ROYO, P. (1992): *El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia*. Madrid. Universidad Complutense.

WEINSTEIN, E. (1969): «The development of the interpersonal competence», en Goslin (Ed.): *Handbook of socialization*. Chicago: Rand McNally.

* Pilar Royo García
E. U. Cardenal Cisneros. Universidad de Alcalá.