

# **UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA**



## **FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

# TESINA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

## CALIDAD DE LA AMISTAD:

### UN ESTUDIO DESCRIPTIVO DE ESCOLARES EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD SOCIAL

**ALUMNA: Paschuan, Daniela**

**DIRECTORA: Dra. Carolina Greco**

MENDOZA

2016

## **HOJA DE EVALUACIÓN**

### **TRIBUNAL**

**Presidente:**

**Vocal:**

**Vocal:**

**Profesora invitada: Dra. Carolina Greco**

**Nota:**

## **AGRADECIMIENTOS**

***Agradezco a Dios la hermosa vida que me regaló llena de amor,  
familia, amigos y alegrías como la de hoy.***

*... A mi Directora, Dra. Carolina Greco por todo su compañerismo, esfuerzo y dedicación profesional en gran manera y de modo incondicional. ¡Gracias por la paciencia y el ánimo!*

*...A mis padres, por su enorme sacrificio, esperanza y paciencia para conmigo. Ustedes son los que siempre han hecho realidad mis posibilidades ¡Gracias por tanto apoyo!!!*

*...A Nachita, Laurita y mi Negro, los amores que hacen latir más fuerte mi corazón*

*...A Clia, Clovito y mis Amigas por sus críticas constructivas y tantas muchas alegrías.*

*Y a mis abuelos...quienes han dejado por siempre huellas importantes en mi corazón.*

## **RESUMEN**

El propósito de la presente investigación fue explorar la comprensión que tienen los escolares de entre 9 y 14 años sobre el concepto de mejor amigo y evaluar la calidad de sus amistades.

El presente trabajo se realizó desde un enfoque de investigación mixto, es decir, cualitativo y cuantitativo, de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 85 escolares, los cuales asistían a una escuela estatal categorizada según la DGE de ámbito urbano-marginal del departamento de Guaymallén-Mendoza. Los niños cursaban 4°, 5°, 6° y 7° año del nivel primario. Se utilizaron los siguientes instrumentos: grupos focales destinados a niño/as para la indagación de la comprensión del concepto del mejor amigo (Greco, 2010); escala "FriendshipQualityScale" (Bukowski, Hoza y Boivin, 1994) versión 4.1 y los datos socioculturales fueron extraídos de legajos y registros escolares.

Los resultados hallados al evaluar la calidad de la amistad mostraron que los escolares de la muestra establecen vínculos de amistad de calidad con sus mejores amigos. En tales vínculos predominaría el compañerismo, la ayuda, la seguridad, la confianza y bajos índices de conflicto con capacidad de reparación en caso que los hubiera.

Con respecto a la exploración de la comprensión del concepto de amistad emergieron del discurso las siguientes categorías: Compañerismo; Conflicto (la cual se divide en dos subcategorías: Ausencia de conflicto y Reconciliación); Lazo Fraternal; Características referidas al desarrollo socioemocional y moral que caracterizan el vínculo amical, se compone por dos subcategorías: Actitudes y comportamientos relacionados con el aspecto moral y Aspecto emocional. Esta última subcategoría se subdivide en: Emociones positivas y Emociones negativas; la quinta categoría fue Ayuda; otra es Confianza; Semejanzas;

Lazo fraterno; y por último la categoría Fidelidad, la cual se divide en dos subcategorías: Situaciones relacionadas con intereses materiales y Situaciones relacionadas con adversidades.

Se espera que este trabajo contribuya al conocimiento científico para el diseño de programas de promoción de salud mental infantil en pos de un desarrollo saludable en la infancia.

**PALABRAS CLAVES:** Amistad, Vulnerabilidad Social, Infancia.

## **ABSTRACT.**

The objective of this present research was to explore the understanding that school between 9 and 14 years old have about the best friend concept and evaluate the quality of their friendships.

This work was carried out from an approach of joint research, ie, qualitative and quantitative, cross-sectional. The sample was made up by 85 school who attended to a state school that was categorized by the DGE as marginal-urban from the Guaymallén-Mendoza area. The children were attending to 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade of the primary level. The following instruments were used: focus groups for boys/girls understanding of the best friend concept inquiry (Greco, 2010); scale "Friendship Quality Scale" (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994) version 4.1 and; the social-cultural data was extracted from files and school records.

The results found when evaluating the quality of friendship showed that school sample develop friendships quality with your best friends. In such linkages predominate companionship, support, security, confidence and low levels of conflict with ability to redress if any.

With respect to the exploration of understanding of the concept of friendship speech emerged the following categories: Companionship; Conflict (which is divided into two subcategories: Absence of conflict and reconciliation); Brotherly bond; Features relating to socio-emotional and moral development that characterize the amical link consists of two subcategories: Attitudes and moral aspect related behaviors and emotional aspect. This last subcategory is subdivided into: Positive emotions and Negative emotions; the fifth category

was Help; another is Confidence; Similarities; Fraternal bond; and finally the category Fidelity, which is divided into two subcategories: Situations related material interests and Situations related to adversities.

It is expected that this work will contribute to the scientific knowledge to the desing of children's mental healthpromotion programs towards a healthy childhood developmet.

**KEYWORDS:** Friendship, Social Vulnerability, Childhood.



## ÍNDICE

<b>Título.....</b>	<b>2</b>
<b>Hoja de evaluación.....</b>	<b>3</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>4</b>
<b>Índice.....</b>	<b>9</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>11</b>
<b><u>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....</u></b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I: DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA INFANCIA INTERMEDIA.....</b>	<b>15</b>
I.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL?.....	17
I.2. TAREAS PROPIAS DE LA INFANCIA INTERMEDIA EN CUANTO A LO SOCIOEMOCIONAL.....	19
I.2.1. El juego.....	22
I.3. IMPORTANCIA DEL GRUPO DE PARES.....	26
I.3.1. Estrategias de interacción social en la niñez.....	31
<b>CAPÍTULO II: AMISTAD.....</b>	<b>35</b>
II.1. CARACTERÍSTICAS DE LA AMISTAD EN LA INFANCIA INTERMEDIA.....	37
II.2. LA AMISTAD COMO FACTOR PROTECTOR EN LA INFANCIA.....	45
II.2.1. La amistad como factor protector en familias de riesgo.....	49
II.2.2. La amistad como un factor protector en la victimización de pares.....	52
II.3. AMISTAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	55
<b>CAPÍTULO III: LA IMPORTANCIA DE CONTEXTUALIZAR LA REALIDAD: VULNERABILIDAD SOCIAL.....</b>	<b>57</b>
III.1. TEORÍA ECOLÓGICA DE LOS SISTEMAS.....	59
III.1.1. ¿Qué significa trabajar en contexto de una escuela urbano-marginal?.....	63
III.2. VULNERABILIDAD SOCIAL Y DESARROLLO INFANTIL.....	66

III.2.1.Desarrollo emocional, social y cognitivo bajo condiciones de vulnerabilidad.....	69
III.2.2.Amistad, contención familiar y emociones positivas como factores promotores de resiliencia en la infancia.....	75
<b><u>SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO</u></b> .....	<b>80</b>
<b>CAPÍTULO IV: MATERIALES, MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS</b> .....	<b>81</b>
IV.1.OBJETIVOS DE LA NVESTIGACIÓN.....	82
IV.2.DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	82
IV.3.TIPO DE ESTUDIO.....	83
IV.4.DESCRIPCION DE LA MUESTRA.....	83
IV.5.INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	84
IV.6.PROCEDIMIENTOS.....	91
IV.7.ANALISIS DE DATOS.....	93
<b>CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b> .....	<b>95</b>
V.1. Análisis de contenido: Concepto de “mejor amigo”.....	96
V.2.Análisis descriptivo de la ESCALA DE AMISTAD.....	113
V.3.Análisis descriptivo variables sociodemográficas.....	119
<b>CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b> .....	<b>123</b>
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>136</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	<b>139</b>

## **INTRODUCCIÓN**

Se eligió estudiar la Amistad ya que es una relación vincular presente en los seres humanos desde los orígenes de nuestra existencia, por ello ha sido ampliamente estudiada desde Aristóteles, pasando por textos bíblicos, por las ciencias sociales, psicológicas y todas aquellas que reconocen a las relaciones interpersonales como parte del desarrollo propiamente humano. Diversas teorías y resultados han enriquecido progresivamente el conocimiento sobre esta temática. Sin embargo el tener ciertos resultados y conclusiones motiva a continuar su estudio sobre todo en su cualidad de factor protector frente a situaciones de riesgo como puede ser la vulnerabilidad social (Bukowski, Motzoi & Meyer, 2009 citados en García, Rubio, Milián y Marande, 2013).

Actualmente vivimos en una sociedad inundada por problemas políticos, económicos y sociales que derivan en una vulnerabilidad social progresiva. Hablar de una escuela en una zona urbano marginal, es hablar de riesgo social. Debido a esto, al trabajar en zonas con vulnerabilidad social se vuelve imprescindible recurrir a puntos de anclaje que ayuden a promocionar la salud mental infantil.

En la amistad se genera un lazo positivo muy fuerte de reciprocidad afectiva que beneficia al desarrollo socioemocional (Hartup & Stevens, 1997; Hinde, 1997 citados en Bukowski, Motzoi & Meyer, 2011). De este modo surgen preguntas como: ¿Cuál es la calidad de la amistad en niños entre 9 y 14 años en contextos urbano-marginales de la provincia de Mendoza?; ¿Qué es para los niños y niñas un mejor amigo? Así, este trabajo permitirá

contribuir al desarrollo científico de la temática de la amistad y a orientar en pautas de intervención adecuadas a los contextos de referencia que fortalezcan el desarrollo de la calidad de la amistad entre pares y el desarrollo socioemocional en la infancia (Greco, 2013).

Debido a estos intereses se ha organizado el presente trabajo de la siguiente manera:

Se cuenta con dos apartados, uno teórico y otro metodológico. El apartado teórico consta de 3 capítulos.

El primer capítulo versa sobre el desarrollo socioemocional específicamente en la infancia intermedia, incluyendo las temáticas del apego, la importancia del grupo de pares y el juego.

El segundo capítulo se focaliza en el concepto de amistad. Se describe particularmente a la amistad en la mediana infancia, los logros y habilidades posibles de desarrollar en las relaciones interpersonales con los pares, sus beneficios a la salud y al desarrollo; seguidos por los factores protectores del vínculo amistoso frente a conflictos familiares, con los pares y en el desempeño escolar.

El tercer capítulo se expone en clasificaciones y definiciones de conceptos como pobreza; vulnerabilidad social; la clasificación de las escuelas en urbano marginales; riesgos; factores protectores y resiliencia. La finalidad de este capítulo es llegar a una comprensión más acabada de la población con la que se trabaja y su contexto sociocultural siguiendo la "Teoría "Ecológica de los Sistemas" de Bronfenbrenner (1981), la cual sugiere que el contexto y la persona se encuentran en una relación bidireccional constante. Por tanto se focaliza en que los mejores amigos funcionan como factores protectores frente a los posibles riesgos, reconociendo la importancia de las amistades para la promoción de una mayor salud en niños y niñas.

El segundo apartado de este trabajo comienza en el capítulo IV, relacionado con el marco metodológico: materiales, métodos y procedimientos. Objetivos y diseño de investigación: tipo de estudio, muestra e instrumentos utilizados.

El capítulo V se dedica a la Presentación y Análisis de los datos.

El capítulo VI se dedica a la Discusión de los resultados

Por último se presentan las conclusiones de este trabajo, relacionando los datos recogidos y los temas desarrollados en el marco teórico. Esperando que resulten de interés y utilidad para el conocimiento científico y al desarrollo de futuras investigaciones.

## **PRIMERA PARTE:**

### **MARCO TEÓRICO**

# CAPÍTULO I

## DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA INFANCIA INTERMEDIA

Debido a que en esta tesina se trabajará con una muestra poblacional de niños entre 9 y 14 años, se deben especificar las características propias de esta etapa del ciclo vital, dicha sea esta, la llamada infancia intermedia o mediana infancia, delimitada a partir de los 6/7 años hasta los 12/13 años de edad aproximadamente según Craig y Baucum (2001). En este momento de la vida, se resaltan notables cambios y progresos tanto en la esfera física, como a nivel cognitivo y social.

El enfoque piagetiano plantea que a esta edad (7 a 12 años) los niños entran a la etapa de las “operaciones concretas”, llamada así porque comienzan a realizar operaciones mentales para resolver problemas concretos (reales). A diferencia de antes, ya pueden pensar de manera lógica considerando los múltiples aspectos de una situación; sin embargo, las situaciones deben ser reales en el aquí y ahora, es decir, que el pensamiento es lógico pero no abstracto aún. Se logra también una disminución del egocentrismo, una mejor comprensión de los conceptos espaciales, de la causalidad, la categorización (con las habilidades incorporadas de seriación, inferencia transitiva y la inclusión de la clase), el razonamiento inductivo, deductivo y de conservación (Craig y Baucum, 2001).

Otro aspecto que favorece la complejización cognitiva en esta etapa, es el aprendizaje de la lectura y la escritura gracias al perfeccionamiento fonético, semántico y pragmático que conllevan.

A todos los logros obtenidos se le agrega una mayor capacidad para procesar y realizar tareas, mejorando el tiempo de reacción y la velocidad de procesamiento de información. Esto aumenta la cantidad de datos que pueden ser almacenados en la memoria de trabajo del niño, favoreciendo el pensamiento complejo (Papalia, Olds y Feldman, 2005).

De este modo, conforme avanzan en edad y desarrollo, los niños van adquiriendo mayores habilidades a la vez que consolidan las capacidades ya adquiridas en todas las áreas.



## I.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL?

El vínculo afectivo es fundamental a lo largo de todo el ciclo vital, por esta razón es que el “apego” construido desde los primeros momentos de la existencia tiene especial importancia en la constitución del sujeto y de los vínculos futuros con los otros y con el mundo en general.

En un primer momento el niño depende (más que cualquier otra criatura viva) de los adultos que tienen a cargo su cuidado. Necesita de la atención, cuidado y alimentación por parte de otro más experimentado. El ser humano a diferencia de los animales, es totalmente indefenso e incapaz de sobrevivir por sí solo al momento de su nacimiento (no puede alimentarse por sus propios medios, ni caminar, ni comunicarse más que a través de su llanto).

A los dos meses de vida, el bebé ya es capaz de percibir el rostro humano y reconocer la voz de la madre con sus diferentes modulaciones. Como consecuencia de esto, el bebé asocia ese rostro humano con el alivio del displacer y comienza a emitir vocalizaciones sonoras de placer. Surge la sonrisa como respuesta a estímulos (no sólo como el reflejo innato que era hasta entonces); y el llanto ahora tiene la intención de comunicar. Obtenidos esos dos logros, se cuenta con los elementos que representan los primeros lazos afectivos con el medio. Como el cuidador/a responda al llanto y gestos de su bebé, irá marcando el psiquismo del niño. El ser mirado, abrazado, higienizado, etc. significa algo mucho más profundo que el mero contacto físico, porque va permitiendo al niño desarrollarse socioafectivamente y comenzar con la diferenciación Yo - No Yo. La “Conciencia del Yo”, y el “No” son inherentes al psiquismo humano y permiten adquirir una identidad psíquica temprana que se va apuntalando a lo largo de la vida. El surgimiento del “No” implica la

simultánea aparición de la locomoción, y permite al niño afirmarse y particularmente expresar sus afectos (Molina, 2011).

En el libro acerca del desarrollo humano de Papalia y colaboradores (2005) se toman diversos teóricos en el tema de la emocionalidad infantil entre los cuales Eisenberg, Fabes y Murphy (1996) postulan que:

Los niños cuyas madres los alientan a expresar sentimientos constructivamente y los ayudan a concentrarse en resolver el problema de raíz, tienden a afrontar con más efectividad y a tener mejores habilidades sociales que los niños cuyas madres devalúan sus sentimientos minimizando la seriedad de la situación. (p.390)

En el mismo libro de Papalia y cols. (2005, 390) otros autores refuerzan estas ideas, Bryant (1987) considera por ejemplo que “Padres que reconocen y legitiman los sentimientos de angustia de los niños alientan la empatía y el desarrollo prosocial”. Mientras que Fabes, Leonard, Kuppenoff y Martin (2001) son tomados para explicar que “cuando los padres muestran desaprobación o castigan las emociones negativas, estas pueden expresarse con más intensidad y deteriorar el ajuste social de los niños”.

“A medida que los niños crecen se tornan más conscientes de sus propios sentimientos y los de otras personas. Regulan mejor su expresión emocional en situaciones sociales y pueden responder al malestar emocional de los otros”. Saarni y colaboradores (1998 en Papalia et al., 2005, 389)

Respecto a esto Shaffer (2000) indica:

Los desarrollos sociales y cognoscitivos durante los primeros dos años contribuyen al crecimiento de la sociabilidad de los compañeros. Los niños con apegos seguros con sus cuidadores, por lo general son más sociables e incluso más “populares” como compañeros de juegos que aquellos que tienen apegos inseguros, lo que implica que el cuidado sensible y afectuoso que reciben en los primeros años contribuye de una manera positiva al desarrollo de habilidades sociales. (p.624)

De acuerdo a lo anterior y en concordancia a los estudios científicos que investigan estos temas, se llega a concluir que los contactos con padres sensibles y cariñosos no sólo permiten a los bebés adquirir algunas habilidades básicas de interacción social, sino que también proporcionan un sentido de seguridad que les permite aventurarse a explorar el ambiente y a descubrir que otras personas pueden ser compañeros interesantes. Los contactos posteriores con sus compañeros brindan a los niños/as la oportunidad de desarrollar sus habilidades sociales básicas y adquirir patrones cada vez más competentes y adaptativos de comportamiento social.

## I.2. TAREAS PROPIAS DE LA INFANCIA INTERMEDIA EN CUANTO A LO SOCIOEMOCIONAL

Para hacer un paneo general de la diversidad de transformaciones que se dan en este momento específico del desarrollo, se toma a Navarro (2011) cuando señala:

Entre los 6 y 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 de personalidad y amistades más sólidas e íntimas que en la primera infancia. Todo ello redunda en una mayor autonomía y un reajuste profundo del autoconcepto. A su vez, los niños se vuelven muy críticos consigo

mismos y con los demás. Comienzan a distanciarse de la idea de los padres ideales y se acercan más a lo que se denomina la “edad de la pandilla”, donde los grupos de amigos y los valores que manejan en su nuevo círculo son diferentes a los anteriores. El papel de los pares juega un rol determinante en la construcción de la identidad. (p. 60)

Respecto a la esfera socioafectiva, entre los 7 u 8 años los niños aumentan las verbalizaciones de sus emociones. La vergüenza y el orgullo, que dependen de la conciencia de las implicaciones de sus acciones y del tipo de socialización recibido, afectan la opinión que tienen de sí mismos (Harter, 1993, 1996, citado en Papalia et al., 2005).

En correlación a esto, Erikson (1982, citado en Craig y Baucum, 2001) ha planteado la cuarta crisis del ciclo vital, denominada “laboriosidad vs. inferioridad” que implica que los niños incorporan una autoimagen de laboriosidad sobre sí mismos cuando toman conciencia de los resultados producidos por sus esfuerzos y esto les permite continuar avanzando en el dominio del ambiente. Por el contrario, cuando no logran este dominio se sienten inferiores e incorporan una autoimagen desvalorizante de sí mismos. Esto es relevante para el autoconcepto y la autoestima en estos años. Según este autor, la etapa escolar es de laboriosidad frente a inferioridad (como él la llama), considerando que los escolares procuran por todos los medios aprender las habilidades que son valoradas en su cultura. El objetivo es ganarse el respeto y la consideración de adultos e iguales.

Siguiendo con la obra de Craig y Baucum (2001) se especifica que dentro de las tres etapas que propone Piaget sobre el desarrollo moral, la segunda que abarca desde los 7 u 8 años hasta los 10 u 11 años (etapa de operaciones concretas) es la implicada en la infancia intermedia. La etapa de las operaciones concretas se caracteriza por una mayor flexibilidad y cierto grado de autonomía basada en el respeto mutuo y la cooperación. A medida que los niños interactúan con más gente y se ponen en contacto con una gama más amplia de puntos de vista, empiezan a descartar la idea de que existe una única norma absoluta de lo correcto y lo incorrecto, y desarrollan su propio sentido de la justicia basado en la imparcialidad o tratamiento igual para todos. Como pueden considerar más de un aspecto en una situación, hacen juicios morales más sutiles, tales como tomar en consideración la

intención detrás de la conducta. Entre los 11 o 12 años, cuando los niños se hacen más capaces del razonamiento formal, llega la tercera etapa del desarrollo moral. Ahora la “igualdad” adopta un significado diferente para el niño. La creencia de que todos deberían ser tratados de igual manera, gradualmente da lugar a la equidad y a la toma en consideración de circunstancias específicas.

Durante la mediana infancia los niños se vuelven más empáticos e inclinados a la conducta prosocial (dicha conducta es una señal de ajuste positivo); tienden a actuar con propiedad en las situaciones sociales, a estar libres de emociones negativas y afrontar los problemas con un enfoque constructivo (Eiseberg, Fabes y Murphy, 1996, citados en Papalia et al., 2005).

El control de las emociones negativas es una muestra del crecimiento emocional. En la infancia intermedia los niños ya pueden evaluar qué es lo que les hace sentirse enojados, temerosos o tristes. Comprenden la diferencia entre tener una emoción y expresarla, y cómo reaccionan otras personas cuando exhiben sus emociones, entonces aprenden a adaptar su conducta de acuerdo a ello. Los niños de esta edad desarrollan conciencia de las “reglas de su cultura” para el despliegue emocional. Dichas reglas culturales se comunican a través de las reacciones de los padres a la exhibición de emociones por parte de los niños (Papalia et al., 2005).

Franco y Sánchez-Aragón (2010) concuerdan con estas afirmaciones acerca de los logros en la infancia intermedia por la adquisición y utilización de reglas sociales para expresar apropiadamente las emociones, y a la vez captar en qué momento pueden exhibirlas u ocultarlas según lo que sea socialmente aceptable.

La capacidad de romper con el esquema y de reconocer detalles particulares relacionados con el Yo y con el ambiente es una de las características de esta edad. Aumenta la conducta prosocial a la vez que se incrementa el interés por ser parte de un grupo y experimentar el sentimiento de pertenencia, conforme a lo cual los miembros comparten una serie de conductas, valores y normas. Aquí se encuentra el punto de bifurcación que expresa Antonia García (1999): luego de años de buena relación, surgen las primeras diferencias entre el

comportamiento social de niños y niñas, por lo que se genera una reducción del grupo de amigos, acompañado de una oposición al mundo social y comienza la edad de los secretos.

Consecuencia de todo este desarrollo emocional, a nivel social son ahora las agresiones verbales las que ocupan el lugar de las físicas y a nivel lúdico aparece el “juego de reglas”.

Molina (2011, 62) señala que “el ajuste del niño a las nuevas condiciones de desarrollo depende de muchas variables, las más importantes son: el temperamento del niño, su educación emocional, su contexto cultural y su género”.

### I.2.1. El juego

“El principal método de los niños de relacionarse unos con otros es el juego. Mientras juegan, pueden practicar y progresar en sus habilidades cognitivas, sociales y lingüísticas, y manifestar o recibir muestras de rechazo y/o aceptación”. García, Rubio, Milián y Marande (2013, 156)

El motivo por el cual es importante referirse al juego se basa en que este simboliza la oportunidad más característica que tiene el niño para interaccionar socialmente con otros compañeros. A la vez que con la edad se desarrollan cambios en el contenido del juego, la relación social que se produce en la actividad lúdica también pasa por etapas.

Debido a que esta investigación trabaja con la mediana infancia, se desarrollará la temática del juego específicamente para esta franja etaria.

Los niños en la mediana infancia se encuentran iniciándose en lo que para ellos es un nuevo tipo de juego, el “juego de reglas”. Este juego es el que aparece más tardíamente ya que para su desarrollo es necesario haber transitado por las dos formas anteriores de juego, es decir, el juego motor y el simbólico. El juego de reglas se constituye a partir de estos dos debido que contiene en sus acciones una representación de significado (no es lo mismo jugar a ser policía que jugar a ser ladrón) pero ahora se agrega el carácter obligatorio de estar subordinados a respetar las reglas del juego, porque el juego mismo exige que estas se respeten para poder jugarse, sin ellas no es posible jugar.

Mientras que en el juego simbólico cada niño puede inventar nuevos personajes a su antojo y hacer lo que se le plazca, en el juego reglado todos los jugadores saben perfectamente lo que tienen que hacer ellos y sus compañeros. Son obligaciones aceptadas voluntariamente dentro de las reglas pautadas. En este punto se destaca el marcado **carácter social** que exige a todos los jugadores cumplir las reglas, lo cual se traduce en una necesaria cooperación y colaboración a la vez que también aparece el aspecto de la competición -porque generalmente se trata de bandos o equipos opuestos en donde es sólo uno de ellos el que gana el juego- y acá se marca otra gran diferencia con las etapas anteriores: mientras para los niños más pequeños “ganar” sólo sirve para volver a empezar el juego, para los niños mayores es importante ganar o perder porque con ello evalúan el resultado final de la competición con los otros. Estas acciones a nivel sociocognitivo exigen la capacidad de situarse en el punto de vista del otro, para poder anticiparse a su rival y no dejar que gane, a la vez que se coordinan los intereses propios (González Cuenca, Fuentes, De La Morena y Barajas, 1995).

Si bien, esta tesina atañe al período desde los 9 a 14 años específicamente, se harán consideraciones breves de cada etapa lúdica correspondientes a las distintas edades, con el fin de que períodos anteriores a la infancia intermedia sirvan al análisis comparativo. González Cuenca y colaboradores (1995) consideran que:

- Entre los 2 y los 4/5 años, la regla no se considera obligatoria y se toma sólo como un ejemplo.
- Entre los 5/6 años y los 9/10 años, la regla se convierte en algo sagrado e inalterable que tiene un origen adulto y no se puede cambiar.
- A partir de los 10/11 años, las reglas se conciben como normas aceptadas libremente por los jugadores y producto del mutuo acuerdo, por lo que pueden modificarse siempre que los jugadores así lo acuerden. Una vez aceptadas deben respetarse obligatoriamente y con lealtad para no hacer trampas. (p.255)

Desde los 6/7 años a los 10/11 en la medida en que van participando en una mayor diversidad de actividades con sus pares, su orientación social se inclina hacia el grupo de compañeros o amigos. Estos grupos crecen en número de integrantes, en la complejidad de su organización y en la naturaleza de los juegos que realizan. Aparecen las reglas como impositivas inalterables de las interacciones lúdicas que ahora se muestran altamente estructuradas. Hay una mayor sensibilidad y susceptibilidad social hacia las necesidades y los requerimientos de los compañeros de juego. La competitividad se hace presente y puede marcar diversos conflictos sociales que los niños habrán de resolver competentemente. La agresividad que aparece en estas edades difiere de la mostrada por los más pequeños puesto que en éstos la agresividad es de carácter instrumental (peleas por recuperar objetos, territorios, privilegios, etc.), mientras que la agresión de los niños mayores es más hostil, va dirigida a objetos y personas pretendiendo hacer daño (Ausubel y Sullivan, 1983; Hartup, 1985; Cubero y Moreno, 1990 citados en González Cuenca et al., 1995).

A medida que se avanza en edad la relación social en el juego se hace más madura, se dan acciones de unificación, agradecimientos, conductas de ayuda, comunicaciones físicas y verbales, peticiones de información y de opiniones personales, intercambios de preguntas, cooperación, etc.

Para González Cuenca y sus colaboradores (1995):

- De los 11/12 años a la adolescencia los niños tienen más interés en formar parte de grupos formales, muy estructurados, con normas y organizaciones internas exclusivas de su grupo. El juego se ve claramente transformado, ya que interesan más los juegos formales, deportivos, de mesa y de grupo con reglas claras y



preestablecidas por los componentes, de manera voluntaria. En los chicos predominan los juegos de tipo deportivo y en grandes grupos, mientras que en las chicas los juegos son de tipo “más tranquilos” y en grupos más reducidos, debido a la naturaleza del propio juego.

En resumen, el desarrollo de la interacción social entre iguales en el juego espontáneo va desde unas organizaciones simples hasta unas jerarquías complejas, desde unos intercambios pobremente diferenciados a una interacción bien definida, y desde un primitivo conocimiento de las necesidades y deseos de los otros hasta unas relaciones recíprocas basadas en complejas atribuciones. (p.258)

Coplan y Arbeau (2009, citado en García et al., 2013) indican que en la escuela primaria el juego se vuelve más complejo y organizado, y para tener interacciones exitosas se requiere ser amable, cooperativo, servicial, asertivo y autorregulado. Por el contrario, el desconocimiento o incumplimiento de las reglas, realizar conductas desafiantes o abandonar el juego constituyen la base de interacciones pobres entre pares. Por ello el juego tiene una reconocida función adaptativa. La mayoría de las teorías coinciden en afirmar que el juego proporciona un escenario especialmente importante para la autorregulación de los niños, ofreciéndoles oportunidades para reproducir, elaborar, explorar, y finalmente dominar, las situaciones que involucran una excitación emocional intensa.

Pero, Coplan y Arbeau (como se citó en García et al., 2013, 157) creen que “estas contribuciones del juego no dependen tanto del tipo de juego, como del contexto de participación social en el que se desarrolla. La verdadera contribución del juego a la aceptación y la amistad se produce cuando se realiza en compañía y cooperación con otros, y actividades de juego solitario o paralelo pueden conllevar contribuciones negativas”.

### I.3. IMPORTANCIA DEL GRUPO DE PARES

La importancia de las relaciones que se producen entre los compañeros y amigos durante la infancia está dada por la influencia que estas poseen para el desarrollo de los niños/as y su adaptación al medio social en el que se desenvuelven.

En González Cuenca y cols. (1995) se destacan los estudios de Ausubel y Sullivan (1983); López (1985); Díaz-Aguado (1986); Ladd (1989); Hartup (1989) que comparten la idea de que la influencia del grupo de pares es especialmente significativa: en el conocimiento de la propia identidad; en la formación de la autoestima; en la identificación sexual; en el aprendizaje de destrezas sociales; en la adquisición del sentimiento de pertenencia a un grupo; en el conocimiento social; en el desarrollo moral y afectivo; en la conducta prosocial y la conducta agresiva; en el desarrollo posterior de la personalidad; en la transmisión de normas culturales; y, en definitiva, en la adaptación general durante la infancia y la adolescencia.

A partir de los dos años de edad y llegando a los 12, los niños pasan cada vez más tiempo con sus pares desarrollando con ellos sus habilidades sociales. Sociabilidad es un término que describe la disposición de una persona para hacer participar a otros en la interacción social y buscar su atención y aprobación.

En los años escolares el grupo de pares florece, el niño pasa más tiempo que antes en la escuela, con compañeros y en su hogar jugando con amigos. Los grupos se forman de manera natural (Papalia et al., 2005).

“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”. Contreras y Esguerra (2006, 36)

Es importante para los niños establecer buenas relaciones con los pares y amistades íntimas porque a través de las interacciones con ellos, se sirven de la adquisición de patrones de comportamiento social competentes y adaptativos.

Se ha encontrado que los compañeros de la mediana infancia contribuyen a la formación de cualidades morales como la responsabilidad en el estudio, la disciplina, la solidaridad, la honestidad, la lealtad, la formación de la autoestima y el autoconcepto, así como también es un medio para la autoexpresión emocional y la experimentación de emociones positivas (Pérez; Vergel y Rodríguez, 2007 citados en Craig y Baucum, 2001).

Los compañeros se definen como “personas que tienen una posición de igual a la de otra”. Los estudiosos del tema los definen como “iguales sociales”. Para Lewis y Rosenblum (1975, en Shaffer 2000, 620) son “individuos quienes, al menos por el momento, operan en niveles similares de complejidad conductual”.

Shaffer (2000) continúa explicando cómo los contactos con compañeros de la misma edad pueden ser importantes al contrastarlos con los intercambios que ocurren en el hogar. Las interacciones de un niño con sus padres y hermanos mayores raras veces son contactos entre iguales; de manera típica, los niños son colocados en una posición subordinada por un miembro mayor de la familia, quien los instruye, emite órdenes o vigila de alguna manera sus actividades. Por el contrario, los compañeros de la misma edad son mucho menos críticos y directivos, y los niños son más libres de probar nuevos roles, ideas y comportamientos cuando interactúan con alguno de posición similar. Además, al hacerlo así, es probable que aprendan lecciones importantes sobre sí mismos y los demás, como “Él me golpea cuando lo empujo” o “A nadie le gusta un tramposo”.

Las interacciones entre compañeros pueden estimular muchas competencias sociales y personales que no se adquieren con la misma facilidad dentro de relaciones no igualitarias padre-hijo o hermano-hermana. Muchos teóricos creen que los contactos con los compañeros son importantes precisamente porque son contactos *entre iguales*, es decir,

enseñan a los niños a entender y apreciar las perspectivas de las personas *iguales a sí mismos* y por consiguiente contribuyen a desarrollar competencias sociales que son difíciles de adquirir en la atmósfera jerárquica del hogar (Craig y Baucum, 2001).

Los compañeros son fuentes importantes de reforzamiento social. La evidencia indica que los comportamientos sociales de los niños a menudo son fortalecidos, mantenidos o casi eliminados por las reacciones favorables o desfavorables que producen en sus pares. Los compañeros sirven como modelos sociales para una multitud de comportamientos, algunos buenos y algunos no tanto. Entre los atributos y actividades que se adquieren con facilidad por medio de la observación de los pares que funcionan como modelos están los comportamientos: de habilidad social (Cooke y Apolloni, 1976), los de logro (Sagotsky y Lepper, 1982), los juicios morales (Kruger, 1992), la capacidad de demorar la gratificación (Stumphauzer, 1972) y las actitudes y comportamientos tipificados según el sexo (Fey y Ruble, 1992), por nombrar sólo algunos de los citados en Argumedo y Albornoz (2006).

A medida que los niños comienzan a alejarse de las influencias de los padres, el grupo de pares abre nuevas perspectivas y los libera para hacer juicios independientes. Poner a prueba los valores que previamente habían aceptado sin cuestionar contra los de sus pares, los ayuda a decidir cuáles mantener y cuáles descartar. Al compararse con otros niños de su edad pueden valorar sus habilidades de manera más realista y obtener un sentido de autoeficacia más claro (Bandura, 1994 citado en Papalia et al., 2005). El grupo de pares ayuda a los niños a aprender como desenvolverse en la sociedad –como ajustar sus necesidades y deseos a los de otros, cuándo ceder y cuándo mantenerse firme–.

Según Argumedo y Albornoz (2006) los pares se influyen entre sí en forma clara cuando sirven como objetos para la comparación social. Los niños de escuela primaria a menudo sacan conclusiones sobre sus competencias y su sentido de valía mediante la comparación de sus comportamientos y logros con los exhibidos por sus pares.

Otro dato relevante es que a partir de la edad escolar comienzan a cobrar importancia los maestros y amigos en el desarrollo socioemocional y no solo la familia. Los niños y niñas empiezan a formar parte de un grupo de compañeros de referencia y disfrutan estando en él, esto les permite desarrollar importantes cambios dentro de su comportamiento social ya que

gracias a esta relación con sus pares, durante la infancia intermedia logran afirmarse en la independencia, la autonomía y el sentido de reciprocidad, de solidaridad y de justicia; aspectos centrales para la vida en grupo.

La independencia es mayor a la que tenían años anteriores, asisten muchas más horas que antes a la escuela, pueden pasar algunas noches alejados de los padres aunque con cierta supervención, por ejemplo en campamentos o cuando salen a jugar fuera de sus casas con los amigos del barrio. De todos estos ámbitos, los niños van desarrollando habilidades sociales y conformando grupos con rapidez; en cuyo interior nace la diferenciación de roles, al mismo tiempo que toman lugar valores e intereses comunes. Se observan influencias y expectativas recíprocas, y empieza a surgir el sentido de tradición. Todos estos cambios se dan a modo de proceso casi universal, es decir, en los niños de todas las culturas (Craig y Baucum, 2001).

Shaffer (2000) recopila e informa que durante la niñez media ocurre un notorio cambio en las interacciones entre compañeros, las cuales se transforman en grupos de compañeros verdaderos, con ello se quiere decir que no sólo son compañeros de juego sino, más bien, una sociedad en la que:

- 1) interactúan de forma regular
- 2) tiene un sentido de pertenencia
- 3) formula sus propias normas que especifican cómo se supone que deben vestirse, pensar y comportarse los miembros
- 4) desarrolla una estructura u organización jerárquica (por ejemplo, líder y otros roles) que permite a los miembros del grupo trabajar juntos hacia el logro de metas compartidas.

(...) Entre los seis y los 10 años de edad, los niños se exponen a un contexto social más potente, el grupo de compañeros, en el que es probable que descubran el valor del trabajo en equipo, desarrollen un sentido de compromiso y lealtad a las metas compartidas y aprendan una variedad de otras lecciones importantes acerca de la forma en que las organizaciones sociales persiguen sus objetivos. (p.626)

Según Craig y Baucum (2001, 335) “los grupos de compañeros son relativamente informales en los primeros años de la niñez media. Los crean los niños, cuentan con muy pocas reglas operativas y la rotación de la membresía es rápida. Es verdad que muchas de las actividades del grupo, como jugar o andar en bicicleta se llevan a cabo siguiendo reglas exactas. Pero la estructura del grupo muestra gran flexibilidad”.

Estos autores consideran que recién llegando a la edad de entre 10 y 12 años el grupo comienza a cobrar mayor importancia para sus integrantes. Aquí es cuando la conformidad con las normas del grupo se vuelve sumamente importante y la presión de los compañeros se vuelve más eficaz. Se desarrolla ahora una estructura más formal: pueden establecer requisitos especiales de pertenencia, como juntas de club y ritos de iniciación. Un grupo de compañeros es algo más que un simple grupo de niños, es relativamente estable y permanece unido; sus miembros interactúan unos con otros y comparten ciertos valores. Las normas del grupo rigen las interacciones e influyen en todos los integrantes. Se pueden observar diferencias de estatus: unos son líderes y otros seguidores.

Otros autores apoyan estas ideas considerando que desde la niñez media en adelante, un porcentaje creciente de interacciones con los pares ocurre en verdaderos grupos de compañeros (como luego otros llamarán “camarillas”), que influyen en sus miembros mediante la determinación de normas que especifican cómo se supone que deben lucir, vestirse, pensar y actuar (Argumedo y Albornoz, 2006).

Una vez iniciada la adolescencia, los chicos comienzan a pasar más tiempo con compañeros en particular, en grupos pequeños de amigos íntimos conocidos como “camarillas”, que con sus padres, hermanos o cualquier otro agente de socialización. Por lo general, estas camarillas de compañeros iniciales constan de cuatro a ocho miembros del mismo sexo que comparten valores y preferencias por actividades similares (Papalia et al., 2005).

### I.3.1. Estrategias de interacción social en la niñez

Conforme a todo el desarrollo que se ha hecho hasta el momento en este capítulo, se sobreentiende la apremiante necesidad del niño de constar con adecuadas relaciones con sus pares y así: poder aprovechar sus ventajas evolutivas y minimizar la problemática del proceso. En este punto entra en juego la *competencia social* de la cual dispone el niño en las interacciones con compañeros.

“La competencia social se va desarrollando a medida que se producen las interacciones que influyen en su consolidación y viene determinada por una serie de variables (percepciones, creencias, autoestima, aceptación del medio, etc.)”. García (1990 citado en González Cuenca et al., 1995, 263)

Como parte importante, dentro de lo que sería la competencia social en conjunto, se encuentran las distintas estrategias sociales que utilizan los niños para relacionarse con sus compañeros, a través de las cuales inician interacciones y resuelven los conflictos. El uso que hagan de estas estrategias y la valoración que les otorguen los iguales, modulará la relación con éstos, transformándola en positiva o en conflictiva. Como resultado de esta relación, vendrá la aceptación o el rechazo de los pares, con las consiguientes repercusiones en la adaptación psicosocial. Las estrategias forman parte importante del desarrollo social y determinan en gran medida, la competencia social del niño y el éxito o el fracaso de las relaciones sociales en general y con sus pares en particular (González Cuenca et al., 1995).

En las interacciones con los iguales existen dos modalidades generales que definen el comienzo de la relación social, puede ser que el niño inicie la interacción a través de un acercamiento social hacia otro u otros compañeros con la intención de comenzar un juego, pedir algo, ayudar, agredir, etc. Para ello empleará diversos tipos de estrategias de

iniciación social que le llevarán a un intercambio exitoso o a un conflicto social que tendrá que resolver; o en otros casos será él el receptor de la conducta social y tendrá que responder ante diversos requerimientos de los pares. Tanto en uno como en otro caso, el niño utilizará una serie de estrategias sociales de diferente índole.

Dofge y cols. (1986, citados en González Cuenca et al., 1995) agrupan las estrategias sociales en cuatro bloques:

- **Estrategias positivas o competentes:** son aquellas estrategias con las que el niño afronta, sin recurrir a nadie, la situación social en la que se encuentra, o con las que inicia intercambios sociales, de manera tal que respeta, no agrede los derechos del otros u otros, ni le/s produce ningún daño, acercándose a él/ellos de manera tranquila y dialogante. Entre estas estrategias encontramos conductas tales como saludar, negociar, dialogar, razonar, cooperar, hacer invitaciones, compartir, ayudar, etc.

Estas estrategias evidencian la presencia de adecuadas habilidades perceptivas, cognitivas, emocionales y sociales por parte del niño que las emite. Al hacer uso de este tipo de estrategias, el niño demuestra una correcta percepción y un buen procesamiento de las claves de la situación, así como una adecuada elección de las respuestas a seguir en la interacción social. Además, es capaz de actuar de forma autónoma, sin recurrir a figuras de autoridad, mostrando su conocimiento interpersonal.

- **Estrategias agresivas:** son las estrategias que agreden los derechos del otro u otros, produciéndoles algún tipo de daño y provocando conflicto en la relación social. Las representan comportamientos como: golpear, quitar cosas a la fuerza, obligar a realizar algo, gritar, insultar, mandar, intimidar, amenazar, empujar, etc.

Cuando un niño emplea algún tipo de estrategia “agresiva” en sus interacciones con los compañeros puede significar que ha cometido un error en la percepción y/o en el procesamiento de las claves sociales, o que no ha elegido una respuesta adecuada, por no conocerla, por considerarla menos eficaz para sus propósitos, o por interferencias emocionales que no le permiten desarrollar dicha conducta.

- **Estrategias pasivas:** consisten en que el niño no hace nada por participar en la interacción con sus iguales, y tampoco recurre a la autoridad, huyendo del



encuentro social o alejándose del conflicto. Esto puede deberse a que no conocen otras estrategias, no las pueden usar, no saben qué hacer o no se sienten con la suficiente habilidad como para relacionarse exitosamente con sus compañeros, por lo que deciden *actuar pasivamente* o simplemente, no actuar.

- **Estrategias que recurren a la autoridad:** los niños, a veces, la estrategia que emplean es recurrir a una figura de autoridad (normalmente los maestros o los padres) para que les solucione el conflicto en el que se encuentran, o para que les saque de la situación en la que están.

Los niños en ocasiones, prefieren acudir a *figuras de autoridad* para que les solucionen los conflictos con los compañeros y para que le intervengan en sus interacciones, en lugar de ser ellos mismos los que afronten las situaciones sociales. Los niños acuden a la autoridad por diversos motivos: no conocen estrategias positivas o no saben llevarlas a cabo, piensan que no sabrán resolver la situación y que es preferible que la resuelva un adulto, o temen no poder conseguir sus propósitos y consideran la ayuda de la autoridad lo más eficaz en esos casos. (p. 266-267)

Estos cuatro tipos de estrategias pueden presentarse juntas, en una misma interacción social. Su uso se ve determinado por diferentes variables como: las peculiaridades del contexto social donde se producen, las características personales de quien la emite, su sexo, su edad, el nivel evolutivo, la capacidad cognitiva, las experiencias sociales previas, etc. Estas variables también influyen en la complejidad y la elaboración de estrategias que pueden ser sencillas o complejas (Díaz-Aguado, 1986 citado en González Cuenca et al., 1995).

A medida que los niños crecen en edad y en capacidades socioemocionales y cognitivas, se evidencia una mayor evolución hacia estrategias más elaboradas, así como el consiguiente abandono de las más simples. Asimismo, al aumentar la edad, la agresión física va siendo sustituida por la agresión verbal, a veces más dolorosa que la primera.

Para los investigadores (Díaz-Aguado, 1986; Rosen y cols., 1988; Tryon y Keane, 1991; Coie y cols., 1991; Brochin y Wasik, 1992; Schaughency y cols., 1992; Eisenberg, 1992; Fabes y Eisenberg, 1992 todos ellos en González Cuenca et al., 1995, 268) “los niños que

hacen uso de las estrategias positivas y competentes son más aceptados entre sus compañeros y obtienen mejores resultados en sus interacciones y en su adaptación psicosocial que los que utilizan la agresividad”.

Otro tema central en las relaciones entre pares es el tema de la amistad que se explicará en el capítulo II.

## CAPÍTULO II

### AMISTAD

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define amistad como: “afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato”. El origen etimológico de la palabra amistad actualmente está dividido por dos corrientes. Una corriente afirma que la palabra viene del latín *amicus* (“amigo”), que a su vez derivó de *amare* (“amar”). Otros estudiosos del tema afirman que tiene origen griego de la palabra *syn* (“sin”) y *ego* (“yo”), por lo que la definición de amigo sería “sin mi yo”.

La amistad es la relación entre como mínimo dos personas que comparten, crecen y se conocen aceptándose mutuamente, con opiniones parecidas o distintas, con sus virtudes y sus defectos. Es fruto del esfuerzo y la dedicación para originarla y mantenerla; no depende únicamente del contacto físico y diario, un amigo puede hablar con otro a cientos de kilómetros por teléfono y ayudarlo en momentos difíciles, compartir alegrías, reír o llorar. Se caracteriza por la lealtad, la intimidad, el afecto recíproco y el soporte que existe entre los niños amigos (Bukowski & Sippola, 2005).

Este capítulo se explayará en focalizar cómo una amistad de calidad promueve el bienestar y ajuste socioemocional, funcionando como un factor protector de salud mental, en especial durante el final de la infancia y la adolescencia temprana (Nangle, Erdley, Newman, Mason y Carpenter, 2003 citados en Spencer, Bowker, Rubin, Booth-LaForce & Laursen, 2013).

## II.1. CARACTERÍSTICAS DE LA AMISTAD EN LA INFANCIA INTERMEDIA

A medida que los niños van creciendo y madurando, adquieren mayor sociabilidad y se relacionan con una variedad más amplia de niños (sobre todo al ingresar a la escuela), por lo general forman lazos estrechos con uno o más compañeros de juegos, lazos a los que se llama amistades.

“La amistad en esta etapa se encuentra basada en una auténtica reciprocidad y colaboración mutua. La confianza es un factor fundamental que se prioriza por los niños de estas edades ya que es lo que permite la estabilidad y continuidad del vínculo”. Craig y Baucum (2001, 333)

Shaffer (2000) junto a otros autores proponen una diferencia sustancial de la amistad según la edad:

- Antes de los 8 años la base principal de la amistad es la *actividad común*: los niños ven a un amigo como alguien que les agrada y que disfruta similares tipos de actividades de juego.
- Desde los 8 a los 10 años los niños ya cuentan con habilidades sociales más complejas como para considerar el punto de vista del otro, gracias a esto comienzan a ver a los amigos como individuos *psicológicamente similares* y en quienes puedan confiar que sean leales, amables, cooperativos y sensibles a los sentimientos y necesidades mutuas. (p.623)

En esta etapa la capacidad de inferir los pensamientos, las expectativas y las intenciones de otros contribuyen a entender lo que significa ser amigo. Los niños que son capaces de ver

desde la perspectiva ajena están en mejores condiciones para establecer relaciones sólidas y estrechas de amistad (Craig y Baucum, 2001).

Papalia y colaboradores (2005) refieren que la amistad entre los escolares es más profunda y más estable en la infancia intermedia, debido a que llegada esta etapa se ha alcanzado la madurez cognoscitiva suficiente para considerar las opiniones y necesidades de las otras personas tanto como las propias.

Han sido en el capítulo anterior descriptos los notables logros que se dan en esta etapa en cuanto al desarrollo moral, los cuales van de la mano con los logros a nivel socioemocional, es por esto que Robert Selman (1981, citado en Craig y Baucum, 2001) estudió las amistades de niños de 7 a 12 años utilizando un método muy parecido al que empleó Kohlberg en las investigaciones del desarrollo moral. En base al mencionado estudio Selman describió cuatro etapas de la amistad:

1° Seis años o menos: un amigo no es más que un compañero de juegos, alguien que vive cerca, que va a la misma escuela o que tiene juguetes bonitos. En esta etapa no se entiende el punto de vista del otro.

2° De siete a nueve años: comienzan a conocerse los sentimientos del otro.

3° De nueve a doce años: los amigos son personas que se ayudan entre sí, de tal modo que aparece el concepto de confianza.

4° De once o doce en adelante: el niño examina la relación desde el punto de vista del otro.

Poniendo atención a los progresos de las etapas descritas por Selman, se observa que los cambios en el desarrollo de las amistades del niño son atribuidos a la capacidad que va adquiriendo para adoptar el punto de vista de otra persona (Craig y Baucum, 2001).

Las investigaciones acerca de la atribución causal de los conflictos en los niños sugieren que las atribuciones de los niños siguen una progresión en el desarrollo, según Selman (1981, en Anupama & Ferris, 2002) esta progresión es bastante compleja desde el punto de vista estructural del desarrollo: a medida que se avanza en edad se espera que en el razonamiento de los niños acerca de las interacciones interpersonales vaya disminuyendo el componente egocéntrico.

La investigación de García y colaboradores (2013) basada en ayudar a los niños rechazados a hacer amigos, toma los cinco niveles secuenciales descriptos por Selman (1980, como se citó en García et al., 2013) desde la infancia hasta la adultez. El Nivel 0 se constituye por los niños más pequeños, los cuales son egocéntricos y no hacen distinciones entre sus propios deseos y los de los demás. En los primeros años de vida los niños están dedicados a satisfacer sus necesidades e impulsos. Este egocentrismo indiferenciado da paso a la perspectiva subjetiva o de primera persona (Nivel 1), en la que el niño adquiere la comprensión de que tiene gustos, sentimientos y deseos que son diferentes de otras personas. Al niño se le dice que hay otras maneras de ver el mundo, además de la propia, pero él sólo puede expresar y tratar de satisfacer sus propios deseos.

Posteriormente se desarrolla la capacidad de reflexionar tanto sobre la perspectiva propia como sobre la de los otros (la perspectiva de la segunda persona o Nivel 2). Los niños, a partir de las declaraciones y las acciones de los demás, llegan a inferir y a entender que así como ellos tienen deseos y necesidades, también los demás los tienen, y cómo sus perspectivas pueden diferir de la propia. Su capacidad gana en autoconciencia, en comprensión de “dobles significados” y de “mentiras blancas”, pero también en comprender que lo que alguien hace o dice no siempre refleja sus verdaderos sentimientos, lo que puede generarle cierta desconfianza social.

Más tarde, en la adolescencia, se desarrolla la capacidad de formar un punto de vista sobre la relación entre dos personas y de coordinar sus puntos de vista (perspectiva de la tercera persona o Nivel 3). Es decir, pueden entender lo que ambas partes quieren por separado, y pueden anticipar lo que será mejor para preservar la relación, para el “nosotros”.

Por último, se menciona la adopción de una perspectiva sociológica que permite a la persona conceptualizar las relaciones en términos de dependencia y de interdependencia (Nivel 4). Así, el desarrollo efectivo de las relaciones sociales requiere el avance gradual de una perspectiva del “yo” al “nosotros”.

Weiner (1991, como se citó en Anupama & Ferris, 2002) explicó la existencia de un principio subyacente: las atribuciones de los niños a situaciones sociales influye en su comportamiento y a su vez en sus relaciones, finalmente, en su ajuste social.

En este sentido Contreras y Esguerra (2006) relacionan el concepto de amistad con las habilidades y competencias sociales en la infancia:

“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 el número de atributos internos y psicológicos para describir al amigo. La consciencia de reciprocidad inherente a la amistad se instala primeramente en un nivel muy concreto e instrumental, para adoptar después de los 10 u 11 años un formato menos tangible, en el que se alude al intercambio de contenidos mentales”.

(p.315)

En este trabajo se estima que lo más prudente para llegar a una comprensión del concepto de amistad es reconocer una integración en la cual contribuyen con igual importancia tanto las cuestiones cognitivas y sociales como las emocionales.

Para Craig y Baucum (2001) los amigos se complementan entre sí. A veces, los niños escogen amigos cuya personalidad es muy distinta a la suya, como puede ser que un niño extrovertido o impulsivo elija en ocasiones a un compañero más reservado o introspectivo, esto hace que juntos manifiesten más rasgos de personalidad de los que podría reunir uno solo de ellos (Hartup, 1970 citado en Craig y Baucum, 2001). Aunque desde luego, los amigos pocas veces son totalmente opuestos. Las amistades que perduran suelen compartir muchos valores, actitudes y expectativas, y en efecto la relación puede ser igualitaria, sin que ninguno de los amigos desempeñe un rol dominante.

Cabe señalar que en esta etapa del desarrollo es característico que las amistades sean del mismo sexo. Para Maccoby (2000, en Argumedo y Albornoz, 2006) el tener amistades del mismo sexo constituye un reflejo de las diferencias en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. Según él: al estar los niños separados en grupos del mismo sexo desarrollan y protegen su identidad de género.

Maccoby (1990, en Craig y Baucum, 2001, 335) prosigue indicando que “Los grupos están ahora compuestos casi de manera invariable por personas del mismo sexo; y los grupos mixtos tienen intereses, actividades y estilos diferentes de interacción”.



Los niños del mismo sexo tienden a reunirse entre sí por compartir los mismos intereses, niñas y niños por lo general juegan y se hablan de manera diferente, es por ello que los grupos del mismo sexo ayudan a los niños a aprender conductas apropiadas para el género y a incorporar los roles de género en su autoconcepto (Hibbard y Buhrmester, 1998 citados en Papalia et al., 2005). La separación de los sexos no suelen disminuir sino hasta la mitad de la adolescencia.

En este punto es interesante considerar dos características del vínculo amical. Uno, es reconocerlo como importante factor en el desarrollo socioemocional, en vista de que brinda un espacio para la autoexpresión y posibilita compartir diversas experiencias. Contar con amigos es beneficioso al desarrollo infantil porque permite al niño expresar sus sentimientos y temores, junto con todos los pormenores de su vida. Tener un mejor amigo en el cual confiar le enseña a relacionarse abiertamente con otros niños sin timidez. Gracias a la posibilidad de tener amigos, los niños tienen mayores oportunidades de desplegar conductas positivas, y ante los conflictos, buscar soluciones constructivas que no dañen el curso de la amistad (Contreras y Esguerra, 2006).

Lo segundo a considerar, es el gran peso que posee el patrón de semejanzas a la hora de establecer y mantener un vínculo amical, al punto que Contreras y Esguerra (2006) consideran que la selección de los amigos se realiza en función de la similitud que se tenga respecto a características físicas y psicológicas. La cuestión es que las semejanzas a nivel psicológico y moral continúan a lo largo de la vida definiendo las relaciones de amistad, con más intensidad aún, a medida que se aumenta en edad.

Bukowski y colaboradores (2009, citado en García et al., 2013, 156) afirman que “las características que subyacen a la diferencia entre tener amigos y no tenerlos son: la preferencia mutua, la reciprocidad y la similitud en afectos y conductas”.

Por ello otra cualidad que se considera importante en las relaciones de amistad es la Reciprocidad, entendida según Parker y Asher (1993, citados en Argumedo y Albornoz, 2006) como la posibilidad de establecer relaciones de ida y vuelta que impliquen valorar y definir la amistad de modo equivalente por cada uno de los actores del vínculo amical.

Para McChristian, Ray, Tidwell y Lobello (2012) la reciprocidad se basa en una exclusividad centrada en el gusto mutuo de los mejores amigos de buscarse para actividades selectivamente el uno al otro, entre muchos otros pares posibles. Se distingue entre reciprocidad exacta y no exacta. Reciprocidad exacta se refiere al caso en que el niño designa a otro como el mejor de todos sus amigos y éste a su vez lo designa de la misma manera. Se considera que existe una amistad recíproca no exacta cuando un niño elige a otro como el mejor de todos sus amigos y éste elige a un tercer niño como mejor amigo, el cual a su vez elige al primero de los tres como su mejor amigo.

Otro concepto fundamental tomado para caracterizar el tipo de relación amical es el propuesto por Parker y Asher (1993, citado en Argumedo y Albornoz, 2006) quienes hablan de la “calidad de la amistad” definiéndola como: grado de compañía, validación, apoyo e intimidad que la relación brinda, así como el nivel de conflicto y los procesos de resolución de conflictos que discurren al interior, siendo todos éstos aspectos cualitativos de la relación. Los mencionados autores refieren seis dimensiones de la calidad de amistad: Ayuda, Compañía y Recreación, Comunicación de defectos y aspectos privados, Conflictos y Resolución de Conflictos.

Vale la pena considerar que estas dos últimas propiedades (conflictos y resolución de conflictos), deben ser entendidas como características de la relación y no como aspectos negativos en sí mismos, ya que los estudios muestran que los amigos desarrollan más tensiones y desacuerdos que los que no son amigos (Hartup, French, Laursen, Johnston y Ogawa, 1993 citados en Argumedo y Albornoz, 2006). Sugieren que los conflictos en los niños ocurren mayormente en el contexto de relaciones cercanas donde los individuos son socialmente interdependientes e interactúan en un periodo de tiempo sustancial. Esto explicaría porque son comunes los desacuerdos en las interacciones de los amigos, debido a que los niños se sienten más libres y seguros en este tipo de vínculos, ya que consideran que la amistad se basa en la lealtad y la confianza (Berndt & Perry, 1986 en Argumedo y Albornoz, 2006)

El conflicto es entonces considerado correlato de la trayectoria de la relación de amistad, en cuanto se relaciona con la idea de un vínculo de amistad positivo y constructivo que

brinda la posibilidad de aprender las habilidades sociales necesarias para poder resolverlos asertivamente, manejar de mejor manera los desacuerdos interpersonales y poder reconciliarse luego de una pelea o discusión pidiendo u ofreciendo perdón.

Las propiedades de la amistad las encontramos muchas veces en la propia definición del vínculo, para Hays (1988, citado en Meliksah & Weitekamp, 2007, 185) la amistad es “interdependencia voluntaria entre dos personas que se da a través del tiempo, la cual tiene por objeto facilitar los objetivos socio-emocionales de los participantes, y puede implicar diferentes tipos y grados de compañerismo, intimidad, afecto y ayuda mutua”.

La propuesta de Hartup (1996, citado en Bukowski & Sippola, 2005) es alcanzar una evaluación y descripción de las características o propiedades de la amistad. Para ello considera que la medición de la amistad implica al menos dos de tres preguntas resumidas en: 1. ¿los niños que mantienen un vínculo amical deben ser considerados como partes constituyentes de la amistad? 2. ¿qué características del niño y de los amigos hacen que se llegue a conformar una amistad? y 3. ¿Cuáles son las cualidades o propiedades de la relación de amistad?

Se han establecido medidas (de acuerdo a las dimensiones características de toda amistad) que permiten evaluar las propiedades de cada amistad en particular, los valores aunados conforman un índice total de amistad. Por ejemplo, para evaluar la calidad global de la relación de amistad en esta tesina (con una muestra compuesta por niños), se utilizó la Escala “FriendshipQualityScale” (Bukowksi, Hoza y Boivin, 1994). La misma evalúa seis características teóricamente identificadas de la amistad, estas son: compañerismo, ayuda, intimidad, alianza confiable, auto-validación y seguridad emocional.

El “Compañerismo” es considerado como una dimensión importante de la amistad a través de todas las edades y consiste en hacer cosas juntos. “Ayuda” refiere a la orientación, asistencia y ayuda que uno recibe. La “Intimidad” implica experimentar un contexto donde se puede revelar abiertamente y honestamente información personal (privada). “Alianza Confiable” se refiere a la confianza y la lealtad: en esencia, es sentir que su amigo estará allí sin importar qué. “Auto-validación” se refiere a la percepción de la valía propia, resultante del apoyo y la fomentación de la imagen y del éxito que hace el amigo de uno.

Por último, la “Seguridad Emocional” se refiere a que los otros proporcionan comodidad y dan consuelo en situaciones nuevas y amenazantes. La práctica común suma las medias de las diferentes características y la puntuación global se llama “Calidad de la amistad” (Meliksah & Weitekamp, 2007).

Respecto a este punto, recientes investigaciones sugieren que existiría una relación entre la calidad de la amistad y el procesamiento social de la información (SIP), el cual hace referencia según Baker & Hudson (2014, 12) al “modo en el que el niño primero codifica e interpreta un evento social, decide objetivos situacionales, evalúa las posibles respuestas a la situación y en última instancia, selecciona una estrategia”. Así los sentimientos positivos derivados de vínculos de amistad de calidad contribuirían a esquemas cognitivos positivos y optimistas.

De hecho, para niños con algún trastorno clínico, especialmente niños con cuadros ansiosos, una amistad de alta calidad puede ser especialmente beneficiosa. Existe evidencia preliminar que muestra como una estrecha amistad de alta calidad predice un mejor tratamiento y resultado en niños clínicamente ansiosos (Baker & Hudson, 2014).

Otro punto a considerar es que si bien las personas son propensas a tener varios amigos, es importante diferenciar el grado de cercanía (más allá de que una amistad siempre es diferente de otra amistad). Gracias al desarrollo cognitivo (Papalia et al., 2005) a esta edad la distinción es clara entre “mejores amigos”, “buenos amigos” y “amigos casuales” a partir de qué tan cercanos son y cuánto tiempo pasan juntos. Berndt y McCandless (2009, en García et al., 2013, 156) “hablan de mejores amigos, buenos amigos, amigos y conocidos”.

Hartup y Abecassis (2002, en García et al., 2013, 156) estiman que “el 85% de los niños de primaria tienen amigos, pero existen considerables diferencias de unos niños a otros en la calidad de su amistad, incluso en la calidad que un mismo niño tiene con amigos distintos”.

Las pruebas han mostrado que los sujetos tienen mayor calidad en la relación con sus mejores amigos, en comparación con los amigos menos cercanos. En otras palabras, cuanto más íntima sea la amistad, más claramente se manifiestan los diversos atributos de la misma. Teniendo en cuenta estos argumentos teóricos que exponen a la amistad como una

relación cualitativa, se cree entonces que la mayor cantidad de amigos sólo refleja mayor sociabilidad o simpatía, pero no proporciona ninguna idea acerca de la calidad de ellas (Meliksah & Weitekamp, 2007).

Además se ha observado que las amistades de mayor calidad tienen más probabilidades de mantenerse en el tiempo, mientras que una amistad de baja calidad tiene altas probabilidades de culminar. Lo que afecta particularmente a los niños que experimentan amistades de corto plazo es la pérdida de oportunidades de socialización importantes, que sólo son proporcionadas por amistades estables, de alta calidad, que perduran en el tiempo. Las investigaciones longitudinales muestran que los niños que no se involucran, reemplazan y disuelven relaciones no manteniendo el mismo amigo, con el tiempo tienen menos amigos en comparación con los niños que si mantienen a su amigo en el tiempo. En conclusión, los niños con amistades particulares no perdurables, también se enfrentan a una reducción de la red de amigos en general (McChristian et al., 2012).

## II.2. LA AMISTAD COMO FACTOR PROTECTOR EN LA INFANCIA

Abundantes estudios esclarecen cómo la amistad posee características particulares que la distinguen de otro tipo de relaciones, como es el hecho de que un niño sea elegido para establecer una relación de amistad por sobre otros niños y que las condiciones de esta

relación son muy importantes, por no decir vitales para la salud y el desarrollo social-emocional.

Tomando la idea fundamental de Sullivan (1953, en Bukowski & Sippola, 2005) la amistad es vista como un sistema de seguridad, ubicando al concepto de seguridad indeleblemente ligado al apego, que es según Sullivan (1953), el componente clave de la amistad que produce su función protectora.

Tener amigos brinda la posibilidad de vivir experiencias emocionales poderosas y positivas tales como la aceptación, la cercanía y la intimidad, que refuerzan la autoestima a través del sentimiento de lealtad, seguridad, y la valoración reflejada (sentimiento de autovaloración que surge en el niño producto de sentirse importante para su amigo/amiga). Con todo ello se asume la idea de que la amistad ofrece satisfacción a las necesidades propiamente humanas (Bukowski et al., 1994 en Bukowski & Sippola, 2005).

Casi todos los niños dicen tener amigos y asocian esta relación a experiencias positivas de las que se derivan múltiples beneficios. Los amigos son fuentes importantes de compañía y diversión, de información, de intimidad y afecto, y de seguridad y protección (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010 en García et al., 2013).

El crecimiento cognoscitivo y emocional del niño se refleja en las nuevas formas con las que actúa con sus amigos y como va cambiando el concepto que tienen sobre la amistad, por ello muchas veces comienzan a interesarse en otras personas que satisfacen sus necesidades en formas nuevas y distintas, dejando a sus antiguos amigos, o cultivan otros intereses junto a los cuales forman nuevas amistades a medida que van madurando y cambiando. Lo importante es reconocer el rol primordial que juegan las relaciones de amistad en los niños en el desarrollo emocional, social y cognitivo. Shaffer (2000) considera que algunas de las funciones que desempeñan los amigos como agentes socializadores son:

**Los amigos son proveedores de seguridad y apoyo social.** Una relación íntima con uno o más amigos puede proporcionar una red de seguridad emocional, una clase de seguridad que no sólo ayuda a los niños a enfrentar de manera más constructiva los nuevos desafíos sino que también puede hacer que casi

cualquier otra forma de estrés sea más fácil de sobrellevar (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998). (...) Este potencial de los amigos de ser fuente importante de seguridad y apoyo social incrementa su importancia para cumplir esta función a medida que los niños crecen, los estudios indican que los niños más pequeños toman a sus padres como las fuentes más importantes de apoyo social, ya en séptimo grado son tan apoyadores los amigos como los padres, mientras que los adolescentes reconocen a sus amigos como los proveedores más frecuentes de apoyo social.

**Los amigos como elementos que contribuyen a generar las habilidades de solución de problemas sociales.** En vista de que las amistades por lo general son descritas como relaciones agradables y remuneradoras que vale la pena conservar, los niños están muy motivados para resolver cualquier conflictos con sus compañeros “especiales” (Hartup, 1992). En la niñez media los amigos se inclinan más que los conocidos a seguir las reglas (no hacer trampa), a la vez que en los juegos competitivos respetan más las opiniones, necesidades y deseos de su compañero mientras negocian para resolver una disputa (Fonzi y cols., 1997; Nelson y Aboud, 1985). Estas experiencias de resolver conflictos en forma amigable con un amigo sin duda contribuyen de manera importante para lograr el desarrollo de habilidades maduras de solución de problemas sociales (...).

**Las amistades como preparación para las relaciones amorosas adultas.** Hemos visto que las amistades cercanas se caracterizan por un incremento de la intimidad y en la mutualidad desde la niñez media hasta la adolescencia, (...) Sullivan (1953) creía que los lazos intensos e íntimos con los compañeros del mismo sexo podrían ser necesarios para el desarrollo de la sensibilidad y compromiso interpersonal profundo observados tan a menudo en las relaciones amorosas adultas estables. Este autor reportó cómo muchos de sus pacientes solitarios y deprimidos, no habían logrado formar amistades íntimas cuando eran jóvenes y concluyó que los lazos íntimos que se desarrollan entre amigos del mismo sexo durante la preadolescencia proporcionan el fundamento del cuidado y la compasión que una persona necesita para establecer y mantener relaciones

amorosas íntimas más adelante en la vida. De manera congruente, los preadolescentes que establecieron relaciones íntimas del mismo sexo tienen mayor probabilidad que sus compañeros de la misma edad que no tiene amigos, de romper la barrera de segregación de género y comenzar a forjar vínculos más estrechos con miembros del sexo opuesto. (p. 634-635)

En resumen, la propuesta de los estudiosos en la temática orienta a considerar que a través de la amistad los niños aprenden acerca de las relaciones, del auto-control y los procesos recíprocos de dar y tomar, todos ellos necesarios para la competencia social. A la vez que las relaciones de amistad son fuente de seguridad y apoyo. De hecho, en la medida en que el niño crece y el centro de sus actividades se orienta lejos de su casa, la tendencia se dirige a confiar más en miembros no familiares por un sentido de pertenencia y autoestima. Por lo tanto, ser capaz de confiar en un amigo puede promover sentimientos de confianza, aceptación y bienestar, el servir de confidente a un par le permite al niño la oportunidad de proporcionar ayuda y apoyo, promoviéndose en él confianza y sentido de valor (Ganze, Bukowski, Aqnan-Assee & Sippola, 1996).

García y colaboradores (2013) hacen una recopilación de los principales beneficios de la amistad, toman a Bukowski y colaboradores (2009) quienes opinan que los beneficios de la amistad se pueden agrupar dependiendo de sus contribuciones: a la validación del yo, al desarrollo moral y a la protección contra factores de riesgo; destacan que Sullivan (1953) señaló que la experiencia de la reciprocidad y el intercambio en la amistad da a los jóvenes una sensación de bienestar y de validación del yo, que a su vez tiene un efecto relevante en el desarrollo del concepto de sí mismo. Además, la amistad es una relación moral que trata de asegurar que los amigos reciban un trato justo y estén libres de cualquier daño. Así, toman de Kohlberg (1963) su afirmación según la cual en las relaciones de amistad el niño desarrolla un sentido de “yo compartido” con su amigo, que conduce a un aumento de la sensibilidad hacia la perspectiva y necesidades del amigo. La amistad tiene también una función protectora en numerosos situaciones o entornos negativos, como en caso de problemas familiares, exclusión social o victimización entre pares.



Cuando se hace referencia a la amistad como factor protector, se debe tener en claro que esto funciona sólo en el marco de poseer “un mejor amigo”.

Se puede decir, que al igual que ocurre en los adultos, los niños se benefician cuando sostienen relaciones estrechas y de confianza. Las amistades le ayudan a aprender conceptos y habilidades sociales, así como a adquirir autoestima. Le ofrecen una estructura para la actividad; refuerzan y consolidan normas, actitudes y valores de grupo; a la vez que sirven de fondo a la competencia individual y colectiva.

### II.2.1. La amistad como factor protector en familias de riesgo

Como se habrá visto, la amistad es importante en el desarrollo humano ya que facilita el aprendizaje, la comunicación y cooperación. Los niños aprenden acerca de sí mismo y los demás. Las inevitables disputas ayudan a los niños a aprender a resolver los conflictos y el hecho de contar con un amigo es un fuerte sostén emocional que los ayuda a pasar por transiciones estresantes. Por ejemplo, se ha observado que los niños que responden en forma más constructiva al divorcio de sus padres a menudo son los que tienen el apoyo de amigos. Las relaciones con los pares moderan los efectos negativos que tienen estas experiencias en los niños (Hetherington, 1989 citado en Ganze et al., 1996).

Del mismo modo, Wallerstein (1983, en Ganze et al., 1996) informó que los niños que cuentan con el apoyo de amigos leales y maestros interesados son capaces de compensar

mejor las carencias en el hogar. Así, mientras el apoyo familiar es el más importante en momentos de estrés, una relación de amistad positiva puede amortiguar los efectos negativos de un entorno familiar no óptimo en las familias en que ese apoyo no está disponible. Experiencias negativas en distintos campos sociales, como pueden ser conflictos familiares o problemáticas con compañeros, pueden ser superadas o al menos compensadas **gracias a la fuerza de los dinamismos afectivos** que se dan entre los mejores amigos.

Por estos motivos Sullivan (1953, en Bukowski & Sippola, 2005) considera al apego la característica esencial de la amistad. Explica que el factor protector se genera **gracias al afecto** que se tiene por el mejor amigo y a la consecuente “valoración reflejada”, en donde sentirse importante para su amigo genera autovaloración de sí mismo.

Las amistades íntimas que brindan apoyo desempeñan una función especialmente importante para estimular las competencias sociales y la autoestima de los niños de familias que no son cálidas ni unidas, no obstante, cuando los pequeños de tales ambientes pierden a su mejor amigo, a menudo experimentan reducciones considerables de sus sentimientos de autovalía (Gauze, 1996 citado en Shaffer, 2000).

Ser testigo de conflictos entre los padres y/o violencia puede ser perjudicial al desarrollo de los niños y sus capacidades. Por ello, la amistad tiene un rol de importancia en niños de hogares bajos en cohesión o bajos en la capacidad de adaptación, en donde los amigos pueden servir como fuente importante de validación y apoyo, sobre todo si el niño carece de prestaciones sociales adecuadas en el hogar (Shin, Sung Hong, Yoon & Espelage, 2014).

En consecuencia, estrechas relaciones de amistad mejoran la sensación de bienestar en niños de entornos familiares no óptimos. En paralelo a estas conclusiones Hoffman, Ushpiz, y Levy (1988, citados en Ganze et al., 1996) argumentan que el apoyo de los amigos puede ser especialmente valioso en el desarrollo de la autoestima cuando la ayuda de los padres es insuficiente, pero puede tener un efecto menor cuando la ayuda de los padres está disponible.

Una familia multiproblemática pasa por constantes separaciones, carenciando a sus integrantes de vínculos estables sobre todo con sus figuras parentales, lo cual es terreno fértil para el surgimiento de sentimientos de inseguridad, temor y desamparo. El hecho de poder compartir todas estas experiencias con un amigo con el cual sí se mantiene un vínculo estable y fuerte, da al niño la oportunidad de exponer sus conflictos, angustias y dificultades frente a un sujeto que sirve de apoyo, contención y sostén emocional (Colombo, 2007).

En los casos más extremos de familias negligentes (como les llaman algunos autores), se llega incluso a la institucionalización de los niños, esta situación genera en el niño privación afectiva, secuelas en el desarrollo y en la adaptación personal, encontrándose altos índices de depresión y pobre autoconcepto. En este sentido la amistad como factor protector, debe ser incentivada y reconocida por los distintos programas de salud, ya que se cree que al reforzar en estos niños vínculos amicales, se podrían compensar las carencias afectivas y las dificultades en sus relaciones familiares (Argumedo y Albornoz, 2006).

Rubin y Coplan (1999, citados en Argumedo y Albornoz, 2006) puntualizan por su parte que quizá lo más relevante de las relaciones de amistad es que ofrecen a los niños una base de seguridad extrafamiliar, los efectos de estas situaciones familiares negativas como la institucionalización, pueden ser atenuados por la fuerza que ejerce el grupo de pares, ya que los niños entre 8 y 12 años, desarrollan fuertes sentimientos de compañerismo y solidaridad, que posibilitan el desarrollo de intereses y actividades grupales.

Fueron Cyma Gauze y asociados (1996, citados en Shaffer, 2000, 636) quienes comprobaron que “sólo cuando las amistades son íntimas y brindan apoyo estimulan las competencias sociales y autoestima de los niños de familias desordenadas y no cálidas”.

## II.2.2. La amistad como un factor protector en la victimización de pares

La importancia de la amistad se basa en que la existencia de un mejor amigo implica un correlato de bienestar afectivo, el cual funciona como contrapeso para compensar los efectos de las experiencias negativas de los pares, como el rechazo y la exclusión (Bukowski & Sippola, 2005).

Un fuerte indicio de que los amigos desempeñan una función importante en las vidas de los niños es el descubrimiento de que “tener al menos un amigo solidario significa ganar un buen trecho hacia la reducción de la soledad y la victimización de los niños impopulares que son excluidos del grupo mayor de compañeros”. Shaffer (2000, 634)

Aunque las investigaciones indican que prácticamente todos los niños tienen por lo menos un amigo unilateral, muchos no cuentan con las amistades recíprocas que se caracterizan por dar y recibir. Aquellos niños que son rechazados por sus compañeros están expuestos a mayores probabilidades de padecer una adaptación deficiente más adelante en su vida, pero no todos ellos son “personas sin amigos”. Incluso un solo amigo íntimo le ayuda al niño a afrontar los efectos negativos de no sentirse aceptado o de sentirse rechazado por sus compañeros. Vale aclarar que no ocurriría lo mismo en el sentido inverso, es decir, el factor protector surge sólo entre los mejores amigos, y no opera en casos en que el niño cuenta con varios amigos pero ninguno de ellos es sentido íntimamente, al punto de llamarse “mejor amigo” (Bukowski & Sippola, 2005).

Tener o no tener un amigo puede afectar otras experiencias sociales y al desarrollo en general. Laursen, Bukowski, Aunola y Nurmi (2007, en García et al., 2013) observaron que el rechazo social era un predictor significativo del aumento de problemas internalizantes y externalizantes para los niños sin amigos, pero no para los niños que tenían un amigo.

También mostraron que los problemas iniciales de internalización y externalización derivaban con el tiempo en mayores niveles de rechazo sólo en el caso de los niños sin amigos. Estos resultados ofrecen una posibilidad interesante de intervención, ya que como afirma el profesor Barry Schneider (2012, en García et al., 2013,157) “es más fácil conseguirle un amigo a un niño que cambiar su reputación en el grupo”.

Durante mucho tiempo se pensó que aceptación y amistad era lo mismo, y que los niños rechazados, dado sus niveles bajos de aceptación, no tenían amigos. Hoy se sabe que esto no es así. Según Papalia y cols. (2005) los niños nominados como no populares en su grupo de pares si bien tienen menos amigos que los niños populares, tienden a encontrar amigos entre los niños más pequeños, otros niños impopulares o niños de un grupo o una escuela diferente.

Mientras que algunas investigaciones con niños rechazados como la de García y colaboradores (2013) han encontrado que:

El 39% de los alumnos rechazados tenían al menos un amigo íntimo. Así, parece interesante preguntarse cómo son los amigos de los niños y niñas rechazados/as y cómo es la calidad de sus relaciones, qué hacen los niños y niñas rechazados para establecer un vínculo de amistad y cuáles son las relaciones entre amistad y rechazo. (p.156)

En base a la observación y al análisis de los resultados obtenidos, la investigación de García y colaboradores (2013) concluyó que los niños que son similares en agresión y/o conducta retraída son más propensos a convertirse en amigos entre sí que con otros niños que no presentan esas características. Esto sugiere que los niños rechazados tienen una mayor probabilidad de unirse con amigos antisociales o no habilidosos socialmente.

Afirman que los niños rechazados carecen de una comprensión profunda de cómo actuar en las tareas sociales (por ejemplo, incorporarse a un grupo para jugar), no anticipan las consecuencias de sus estrategias en la relación misma, priorizan las metas instrumentales (obtener lo que desean inmediatamente) más que las relacionales, y por esto son más propensos a no pedir aclaraciones, a usar estrategias agresivas y a buscar la ayuda de los adultos (García et al., 2013).

Otros investigadores concuerdan con estos resultados e indican que “la capacidad de los niños para resolver conflictos con sus compañeros es un factor crucial que determina el nivel de aceptación o rechazo por parte de sus compañeros”. Anupama & Ferris (2002, 65)

Otro factor que podría estar incidiendo en la victimización y en las relaciones entre pares es la autoestima. Asmitia, Ittel y Radmacher (2005, en Bukowski & Sippola, 2005) realizaron una investigación en la cual examinaron el rol de la amistad y la autoestima. Su estudio halló que la baja autoestima dificultaría un desarrollo saludable y una buena calidad de la amistad. Niños y niñas de baja autoestima parecen poner las necesidades de los otros niños/as muy por delante de las propias y como resultado soportan prolongadas asociaciones de riesgo con sus compañeros.

El rechazo de los pares y la falta de amigos en la niñez intermedia pueden tener efectos a largo plazo. En un estudio longitudinal, niños/as de quinto grado que no tenían amigos alcanzaban una probabilidad mayor que sus compañeros de mostrar síntomas de depresión en la edad adulta temprana. En comparación con jóvenes adultos que habían tenido amigos en la niñez y tenían mayor autoestima (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998 citados en Papalia et al., 2005).

Además, la recopilación de estudios hecha por Papalia y sus colaboradores (2005) revela que los pequeños que han sido rechazados por sus compañeros durante la escuela primaria tienen una probabilidad mucho mayor (que aquellos que disfrutaban de buenas relaciones con sus pares) de abandonar la escuela, implicarse en actividades delictivas o criminales y exhibir dificultades psicológicas serias más adelante en la adolescencia y la edad adulta. Mientras que una amistad de calidad ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos, a los niños que se sienten bien respecto a sí mismos les resulta más sencillo hacer amigos.

### II.3. AMISTAD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Cuando se habla de rendimiento académico, más que nada se está haciendo referencia al desempeño del niño en la escuela, y esto no es sólo a nivel de calificaciones, sino que también incluye el cumplimiento de su rol social como alumno y compañero (Molina, 2011).

La escuela, según Molina (2011) cumple entre otras cosas un rol socioafectivo en el sentido que:

- Brinda un espacio nuevo para relacionarse con iguales, tanto en las relaciones formales como en las informales.
- Exige al niño ajustarse a unas normas, disciplinas, rutinas que tiene que compartir con sus compañeros.
- Favorece en los niños una autorregulación conductual, imprescindible para sus relaciones sociales.
- Se favorecen las relaciones de igualdad (sobre todo de oportunidades). Debe ser un contexto integrador.
- Favorece la independencia progresiva y la autonomía gradual acercándose a una autogestión en sus propias tareas académicas, de higiene, alimentación. (p. 62)

Dentro de este panorama escolar, el comportamiento social competente (destacando las relaciones de amistad particularmente), se relaciona de manera positiva con el rendimiento académico y la autoestima, en tanto que los problemas de conducta generalmente se asocian con abandono escolar, altos niveles de depresión y ansiedad, abuso de drogas en la adolescencia, pobres resultados laborales y relaciones amorosas conflictivas durante la adultez (Parker & Asher, 1987; Rubin, 2004; Schaeffer, Petras, Poduska & Kellam, 2003 todos ellos citados en Ipina, Molina y Reyna, 2011).

Shaffer (2000) indica que la calidad de la amistad influye sobre la adaptación y resultados del escolar expresando que:

Estudios realizados con preadolescentes de séptimo y octavo grados revelan que los niños que ingresaron al año escolar con amistades íntimas apoyadoras por lo general mostraron un incremento en su adaptación o participación en la escuela mientras que los estudiantes cuyas amistades incluían un mayor grado de rivalidad y conflictividad exhibieron actitudes más deficientes hacia la escuela, ya que a menudo participaban menos en las actividades escolares y eran cada vez más perturbadores. (p. 636)

Las investigaciones han demostrado, entre otras cosas, que la influencia del grupo de compañeros puede estimular la motivación académica. Los niños con amistades satisfactorias y estables muestran actitudes más positivas ante la escuela y logran un mayor aprovechamiento académico, pues los niños se identifican entre sí, motivándose en el aprendizaje.

Además Craig y Baucum (2001) sostienen que, si bien, hay que considerar que las presiones de los compañeros pueden ser positivas y negativas, afortunadamente los estudios concuerdan en que hay mayor probabilidad de que los niños se adhieran a comportamientos de sus compañeros cuando éstos son positivos que cuando se relacionan con conductas como robar, ingerir bebidas alcohólicas o consumir drogas.



## CAPÍTULO III

# LA IMPORTANCIA DE CONTEXTUALIZAR LA REALIDAD: VULNERABILIDAD SOCIAL

Este capítulo se aboca detenidamente en describir la bidirección existente entre contexto y desarrollo humano.

Si se quiere estudiar un hecho de manera íntegra, no se puede omitir la influencia del contexto, características de la situación del momento y lapso cultural histórico. Por ello entre los enfoques que consideran al desarrollo desde una perspectiva contextual y sociocultural se encuentran la teoría Ecológica de los Sistemas de Bronfenbrenner (1981) y la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky.

Vygotsky (en Shaffer, 2000) insiste en que la cognición humana, aun cuando se realice de manera aislada, es fundamentalmente *sociocultural* debido a que es afectada por las creencias, valores y herramientas de adaptación intelectual transmitidas a los individuos por su cultura. Los bebés nacen con unas cuantas funciones mentales elementales -atención, sensación, percepción y memoria- que, con el tiempo son transformadas por la cultura en procesos mentales nuevos y más complejos que él llamó *funciones mentales superiores*. La cultura enseña a los niños la forma de usar sus mentes y no sólo en *cómo* pensar, sino que también en *qué* pensar. Se dice entonces que: 1) el crecimiento cognoscitivo ocurre en un contexto sociocultural que influye en la forma que adopta y 2) muchas de las habilidades cognoscitivas más notables de un niño evolucionan a partir de las interacciones sociales con los padres, maestros y otros compañeros más competentes.

Si bien este trabajo no se explaya en el desarrollo de la teoría de Vygotsky, lo que se pretende es marcar a modo general la perspectiva desde la cual se entiende y describe al ser humano como unidad, que a lo largo de su desarrollo es influido por múltiples factores, conformando un ser singular y único, dotado de mente y cuerpo, biológicamente dispuesto a relacionarse con las personas de su entorno a través de experiencias de contactos interpersonales recíprocos, modelados según sea la calidad del tono afectivo y el entorno sociocultural: se desarrolla el pensamiento y el sentimiento, es decir, se construyen los conceptos y se fundamenta el desarrollo psicológico. En tanto que a su vez, el sujeto participa activamente de su propia organización, no actuando solamente como mero receptor pasivo de dichas experiencias con otros, con el entorno físico y cultural que compone su contexto particular.

Se hará mención particular de la teoría Ecológica de los Sistemas (desarrollada por Bronfenbrenner) porque es el marco utilizado en la interpretación del análisis de resultados de los grupos focales trabajados en este estudio. Es importante aclarar que una de las limitaciones a las cuales se ve vio sometida esta tesina, es que sólo se tomaron algunas de las variables, y no se indagaron todas las correspondientes a cada uno de los sistemas que se plantea en el modelo de Bronfenbrenner.

### III.1. TEORÍA ECOLÓGICA DE LOS SISTEMAS

El modelo ecológico más difundido es el propuesto por Bronfenbrenner (1981), denominado “Teoría Ecológica de Sistemas”. Ofrece un marco conceptual y metodológico para el estudio del desarrollo en contexto, entendiendo por contexto a una entidad formada por individuos y ambiente.

Considerando que el desarrollo sólo puede ser entendido en su contexto social, el individuo no es una entidad separada que interactúa con el ambiente, sino que es una parte inseparable del mismo. Se acepta la influencia de las características biológicas pero agregando que estas interactúan con las fuerzas ambientales para moldear el desarrollo, apoyando o sofocando su crecimiento; los ambientes naturales son la fuente principal de influencia sobre las personas en desarrollo, definiendo ambiente como “un conjunto de estructuras anidadas, cada una dentro de la siguiente, como un conjunto de muñecas rusas”;

se dice entonces que la persona en desarrollo está en el centro, inmersa en varios sistemas ambientales, que incluyen desde los escenarios inmediatos como la familia, a contextos más remotos de los cuales el individuo puede no ser consciente, como puede ser la cultura más amplia y los patrones históricos (Bronfenbrenner, 1979 en Papalia et al., 2005).

Lo más importante del ambiente no son las propiedades físicas, sino el ambiente percibido, el significado que adquiere el ambiente por las personas. Cada uno de estos sistemas interactúa con los otros y con el individuo para influir sobre el desarrollo en formas importantes.

Se deben tener en claro variados aspectos y, primordialmente el modo en que se entiende a la persona, no solamente como un ente sobre el que repercute el ambiente, sino como una entidad dinámica en desarrollo, que va implicándose progresivamente en el ambiente y por ello influye en el medio e incluso lo reestructura, debido a este hecho es que se habla de acomodación mutua ambiente/persona en una interacción bidireccional caracterizada por la reciprocidad.

Bronfenbrenner (1979, en Shaffer, 2000) señala que el concepto de “ambiente” es en sí mismo complejo, ya que se extiende más allá del entorno inmediato para abarcar las interconexiones entre distintos entornos y las influencias que sobre ellos ejercen entornos más amplios, por ello, concibe el ambiente ecológico como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Concretamente postula cuatro sistemas o niveles de ambiente ecológico que operarían en concierto para afectar directa e indirectamente el desarrollo del niño:

**MICROSISTEMA:** Hace referencia a los entornos directos en que actúa una persona, en los que desarrolla un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales con características físicas y materiales particulares. Es conveniente que el niño pueda experimentar diversos roles y funciones sociales. Este sistema se caracteriza por tres aspectos:

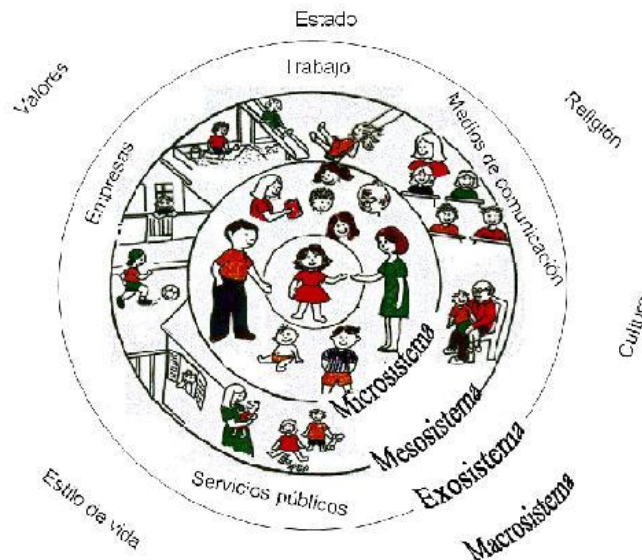
- Actividades que realizan las personas implicadas.
- Roles o funciones sociales que se ponen en juego.

-Relaciones que mantienen entre sí.

**MESOSISTEMA:** Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona participa activamente (familia-escuela-grupo de amigos). Es un sistema de microsistemas ya que comprende las interrelaciones de dos o más microsistemas.

**EXOSISTEMA:** Entorno/s en los que la persona en desarrollo está incluida indirectamente, en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona está incluida directamente (para el niño, podría ser el lugar de trabajo de los padres, la clase del hermano mayor, el círculo de amigos de los padres, las propuestas del Consejo Escolar, etc.)

**MACROSISTEMA:** Se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes.



**Figura 1. Representación de los cuadros de niveles de análisis según Bronfenbrenner (1979, en Papalia et al., 2005).**

Con este esquema del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1979, en Papalia et al., 2005) es posible observar que se trata de un modelo dinámico, los procesos que influyen en el desarrollo son continuos e interactivos. Así, esta teoría forma parte de las teorías dialécticas contextuales que explican el cambio de conducta del individuo a través de la influencia del entorno o medio, siendo por lo tanto, un cambio multidireccional (según la cultura un individuo tendrá una manera de ser diferente), multicontextual y multicultural.

No obstante, Bronfenbrenner (1979, en Papalia et al., 2005) ha modificado su teoría original y plantean una nueva concepción del desarrollo humano en su teoría bio-ecológica. Dentro de esta teoría, el desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos. El elemento crítico de este modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente. El modelo teórico lo refieren como un Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT) argumentando que en el transcurso de la vida, el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo bio-psicológico. Por lo tanto el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como también el remoto, todo esto dentro de la continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo.

Bronfenbrenner (como se citó en Papalia et al., 2005) propone la utilización de métodos ecológicos en la realización de estudios que sean éticamente respetuosos con la vida personal de los individuos, por ello la metodología observacional es la más utilizada en la perspectiva llamada “Estudio de Contextos”, en la cual se estudia al sujeto en los lugares cotidianos donde desarrolla su conducta, estos contextos son denominados “Escenarios de Desarrollo”. Lo que se pretende es obtener información fidedigna de la conducta humana tal y como se produce en su contexto natural.

### III.1.1. ¿Qué significa trabajar en contexto de una escuela urbano-marginal?

Este trabajo se forjó en una Escuela catalogada por la Dirección General de Escuelas (DGE) como “escuela urbano-marginal”, término que encierra un conjunto de características particulares, referidas a una realidad de variadas dimensiones. Prosiguiendo la perspectiva contextual socio-cultural se debe comprender ¿qué significa trabajar con una escuela “urbano-marginal”?

La DGE clasifica las escuelas en Ámbito:

- URBANO
- MARGINAL
- RURAL
- Urbano/Marginal
- Rural/Frontera
- Rural/Marginal

Las dimensiones utilizadas por la DGE para realizar tal clasificación son:

- condición geográfica: densidad de población y dispersión de la misma con continuidad edilicia en la zona geográfica donde se ubica el establecimiento.
- condiciones demográficas: se toman en cuenta variables de tipo social como la escolaridad y ocupación de los padres; y la relación entre la cantidad de alumnos de séptimo y primer grado, lo que indica la posibilidad de terminalidad exitosa.

En cuanto a la distinción entre escuela urbana / urbana-marginal la Dirección General de Escuelas considera:

- Distribución por estrato.
- Tamaño
- Infraestructura
- Recursos disponibles (sala de computación, número de computadoras para uso de los estudiantes, biblioteca escolar, número promedio de libros en ésta, y acceso a agua potable y dotación de baños suficientes).

**Zona Urbana:** se refiere a aquella población que ostenta más de dos mil habitantes, un poderoso desarrollo en cuanto a infraestructuras y una primacía del sector secundario y terciario, industrias y servicios, respectivamente. Los rasgos que caracterizan el hecho urbano son cuantitativos y cualitativos:

A partir de la aplicación de criterios estadísticos:

- El tamaño y la densidad
- Predominio de actividad económica no agropecuaria/agrícola

Determinadas cualidades son requisito indispensable para otorgar la condición de ciudad a un núcleo habitado:

- El aspecto del núcleo. Que se trate de la capital de un municipio, provincia o cantón.
- Modo de vida, ciertas características sociales, tales como la heterogeneidad, la "cultura urbana" y el grado de interacción social.
- Ciertas funciones administrativas
- Por su importancia histórica
- Permite el empleo en industrias

**Zona Urbano-Marginal:** La Organización Naciones Unidas la define como aquella zona que sin estar demasiado alejada de la zona urbanizada carece de una o más de las siguientes condiciones:

- Acceso a agua potable
- Acceso a la sanidad



- Espacio habitable suficiente
- Vivienda levantada con material sólido
- Derecho de usufructo

Siguiendo con los datos manejados por la ONU, las condiciones de una zona urbano-marginal pueden ser iguales o inclusive hasta más pobres que las áreas rurales, hecho que no constituye ningún tipo de impedimento para frenar el acelerado crecimiento que han logrado a ritmo constante en los últimos años. Según Molina (2011) estas zonas están conformadas por uno o más barrios en un sector degradado en la periferia de la ciudad, actualmente habitados por población de características marginales y se caracterizan por:

- Autoconstrucción (chabolas, barracas, etc.).
- Carencia de servicios.
- Su origen y crecimiento está ligado a las ciudades a partir de la revolución industrial.
- Habitados por población marginal.
- Están al margen de toda normativa urbanística.
- Aspecto social: Mayor índice de desempleo, aumento de la delincuencia.

Todas estas condiciones hacen que la población que habita estas zonas posea un alto grado de vulnerabilidad social. En palabras de Castel (1991, citado en Greco, Morelato e Ison, 2006) estas zonas se caracterizan por trabajo precario y fragilidad de los soportes relacionales, constituyendo de este modo un espacio de turbulencia e inestabilidad. Los niños y las familias que conviven en situaciones de pobreza están expuestos, a menudo, a condiciones precarias que atentan contra la salud mental y física, a problemas conductuales y de aprendizaje, y con mayor frecuencia presentan enfermedades físicas, estrés familiar, apoyo social insuficiente y depresión parental (Garbarino, 1995 citado en Greco et al., 2006).

### III.2. VULNERABILIDAD SOCIAL Y DESARROLLO INFANTIL

La noción de pobreza aparece ya como insuficiente. Para entender el grado de indefensión social al que se ha llegado y el debilitamiento de recursos y capacidades de los grupos sociales, es que surge el concepto de “vulnerabilidad”, complementando la noción que se tenía de pobreza. La vulnerabilidad social aparece como la forma pertinente de comprender las nuevas realidades. Para el abordaje teórico sobre los fenómenos sociales actuales, se debe utilizar este concepto como herramienta analítica en los múltiples enfoques metodológicos desde los cuales puede ser estudiada (debido a su carácter polisémico, resultante de incluir aspectos: individuales y del hogar; así como también características: económicas, políticas, culturales y ambientales de la sociedad) (Golovanevsky, 2007).

Patel y Kleinman (en Greco, 2006) refieren que:

Las poblaciones en condiciones sociales y económicas adversas son las que están expuestas a mayores riesgos, ya que factores como el bajo nivel educativo, el desempleo e inestabilidad laboral, la marginación y exclusión social, el incremento de las desigualdades, las condiciones habitacionales desfavorables (hacinamiento), los sentimientos de desesperanza, la violencia y los problemas asociados a enfermedades físicas pueden explicar la mayor vulnerabilidad de las personas que viven en contextos de pobreza a desarrollar enfermedades mentales. (p.11)

La vulnerabilidad puede definirse como la exposición a un riesgo más la capacidad para enfrentarlo. Así, Pizarro (2001); Villa y Rodriguez Vignoli (2002); y Busso (2002) todos en Golovanesky (2007) consideran que:

Incluye aspectos tales como indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, shock y stress debido a eventos socio-económicos traumáticos, a lo que el análisis sobre vulnerabilidad le agrega la disponibilidad de recursos y las estrategias para enfrentar estos eventos, que pueden surgir desde el interior del propio grupo o pueden deberse a un apoyo externo. (p.56)

En definitiva, cuando se habla de vulnerabilidad se está haciendo referencia al análisis cuidadoso de identificar riesgos presentes y/o probables en el futuro, focalizándose en determinar quiénes (personas, hogares y comunidades) tienen más probabilidad de experimentarlos, y a la vez analizar cómo reaccionan o pueden reaccionar ante su materialización y que opciones pueden o podrían desarrollar.

El enfoque AVEO (activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades) de Filgueira (2001 y 1999 en Golovanevsky, 2007) pone énfasis en el desajuste entre los activos y la estructura de oportunidades que configuran el mercado, el Estado y la comunidad. Cuestionando la idea de que la vulnerabilidad tenga que ver solamente con un déficit de activos o con un problema de administración de los mismos, el enfoque AVEO plantea a la vulnerabilidad como resultante de la relación dinámica entre los recursos y las oportunidades de acceso al bienestar. Teniendo en cuenta las oportunidades de inclusión/exclusión que brindan el mercado, el Estado y la sociedad.

Por estos motivos, el abordaje completo de la vulnerabilidad comprende las siguientes dimensiones: composición y dinámica de las familias, hábitat, capital humano (conformado básicamente por la salud y la educación), trabajo, protección social y capital social. Todos estos en conjunto permiten abordar los tres componentes de la “vulnerabilidad social”: 1) recursos; 2) estructura de oportunidades; 3) instituciones y relaciones sociales. Filgueira (2002, en Golovanevsky, 2007) explica:

El primero refiere a la posesión, control o movilización de recursos, tanto materiales como simbólicos, que permiten al individuo desempeñarse en la sociedad (capital financiero, capital humano, experiencia laboral, nivel educativo, composición y atributos de la familia, capital social, participación en redes y capital físico, son algunos ejemplos). El segundo, la estructura de oportunidades, proviene del mercado, del Estado y de la sociedad, y puede variar

como consecuencia de las crisis económicas o el crecimiento, los cambios tecnológicos, las transformaciones de la estructura productiva y las diversas políticas públicas (de empleo, privatización, reducción del sector público y sobre sector externo, entre otras). El tercer componente refiere a las diferentes formas de relación y sociabilidad que las personas desarrollan como modalidades de acción colectiva, lo que incluye la familia, el capital social, los sindicatos, las empresas, los movimientos sociales y los partidos políticos. (p.56)

Los niños y familias que circulan bajo estos escenarios ven aumentada su vulnerabilidad debido a la serie de pérdidas sociales, familiares y personales, así como dificultades en la inserción laboral, incremento de las desigualdades, crecimiento de la exclusión social, condiciones laborales desfavorables, pérdida de recursos y condiciones económicas, deserción escolar y violencia familiar, entre otras (Greco et al., 2006).

No obstante este enfoque considera y reconoce el grado de autodominio del ser humano como forjador de su propia vida y no como mero receptor pasivo de las circunstancias externas que lo llevan a un destino determinado inmodificable. Las personas son agentes activos que construyen su propia realidad, poseen capacidad de elección a pesar de las situaciones negativas que puedan vivir. El foco debe concentrarse en la serie de recursos positivos con los que se puede contar para superar las adversidades.

Al trabajar con niños vulnerables socialmente se está considerando la relevancia fundamental de esta denominación. Los esfuerzos por amortiguar (si es que no revertir) y prevenir el origen de estas situaciones implican focalizarse en captar la forma y las causas por las que este tipo de grupos sociales están sometidos a eventos y procesos que atentan contra su capacidad de subsistencia, su acceso a mayores niveles de bienestar y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos. Esta pluralidad reclama la necesidad de políticas sociales, públicas y económicas.

El aporte de conocimiento desde la línea psicológica que se ha trabajado sólo alcanza para estimular ciertos recursos afectivos y cognitivos es pos de beneficiar algunos aspectos del desarrollo en los niños/as. El fortalecimiento de los vínculos de amistad (dada la implicancia que tiene en el desarrollo socioemocional) es uno de los tantos recursos

posibles de explotar a fin de aumentar el potencial de los niños y niñas, el día de mañana adultos.

### III.2.1. Desarrollo emocional, social y cognitivo bajo condiciones de vulnerabilidad

El adecuado desarrollo cognitivo-emocional y el crecimiento somático de un niño dependen en gran medida de una cantidad de factores ambientales, nutricionales, infecciosos y genéticos, que actúan desde el momento mismo de la concepción. Seguramente niños en un medio de pobreza tendrán probablemente más trabas en su desarrollo y crecimiento que niños concebidos y nacidos en circunstancias más favorables (Colombo, 2007).

Vonnie MsLoyd (1990-1998, en Papalia, 2005) señala que como efecto de la pobreza se podría producir una cadena, en la cual el malestar psicológico en los adultos (que son los que realizan la crianza de los infantes) afecte probablemente a los niños, ocasionando en algunos casos problemas emocionales, conductuales y académicos; influyendo en el bienestar de los niños/as.

Padres con ingresos económicos insuficientes para satisfacer las necesidades básicas de su familia, están expuestos con mayor facilidad a situaciones estresantes. Este aspecto en algunos casos puede llegar a perjudicar la función de padre/madre para proveer vínculos de

confianza, amor y disponibilidad frente a las necesidades de sus pequeños. Con desorganización familiar y necesidades básicas insatisfechas, es difícil el armado del “nidaje emocional”, por ello hay que resguardar su repercusión en el desarrollo socioemocional de los niños (Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

Vargas (2006) refiere que cuando la pobreza no atañe sólo a una falta de objetos materiales, sino que también a una pobre calidad en las relaciones interpersonales dentro de las familias, carencias en el vocabulario y en el nivel intelectual con el que se lleva cabo. El desarrollo del niño corre mayor riesgo de verse entorpecido, en vista que la familia es el primer y más importante grupo de referencia, que elabora organizadores de la experiencia. La familia sirve al niño para aprender a organizar y significar sus propias experiencias, y estas se construyen luego en hábitos de aprendizaje, siendo modalidades relativamente organizadas y estables de pensamiento, sentimiento y acción frente a los objetos de conocimiento y ante el acto de aprender, lo que se llama **matriz de aprendizaje**.

Vargas (2006) prosigue:

Un cúmulo de circunstancias son perjudiciales o al menos pueden obstaculizar el normal desarrollo cognitivo, físico y emocional y/o social de las personas que viven inmersas en ambientes vulnerables socialmente. No sólo se trataría de déficit en cuanto a recursos económicos, vivienda, alimentación, vestimenta, salud y educación, sino de vínculos interpersonales y vocabulario adecuado, que permita conceptualizar el mundo de las cosas, además, “hay pocas cosas”. (p.28)

Según Papalia (2005) es probable que los padres que viven en viviendas pobres (o que no tienen una), que han perdido el empleo, que están preocupados por la próxima comida y que sienten que no tienen control sobre su vida, se tornen ansiosos, deprimidos o irritables. Por todos estos motivos puede que se vuelvan menos afectuosos y menos sensibles con sus hijos; y/o ejerzan una disciplina inconsistente, severa y arbitraria; ignoren las buenas conductas y presten atención solamente al mal comportamiento. A su vez, estos niños tienden a deprimirse, pueden tener problemas para relacionarse con los pares, llegar a entorpecerse el establecimiento de la confianza en sí mismos, o se vuelvan habituales los

problemas conductuales por la falta de habilidades socioemocionales, cosa que en casos extremos puede llegar a su participación en actos antisociales.

Cuando los padres realizan varios trabajos agotadores para satisfacer las necesidades básicas, por lo general se vuelven menos optimistas y con tendencias depresivas, debido a que habitualmente conviven con mayores fuentes de estrés e incertidumbre por no contar con un empleo estable y la preocupación constante por afrontar económicamente la mantención de la vivienda y el cuidado de sus familias. Bajo estas condiciones angustiantes de los padres, muchas veces se vuelve dificultosa una comunicación fluida entre ambos, tornándose complejo el encontrar puntos de acuerdo y cooperación entre sí, lo que puede resultar en constantes disputas por la crianza del niño (Papalia, 2005).

Este tipo de mensajes contradictorios de los padres hacia sus hijos crea un terreno fértil para el surgimiento de problemas conductuales y escolares en los niños que la familia debe afrontar, y si esta carece de organización y los vínculos afectivos entre ellos son pobres, se hace dificultoso su funcionamiento como cohesionador y contenedor (Rodrigo, Ortale, Sanjurjo, Vojkovic & Piovani, 2006).

Para Rodrigo y colb. (2006) un niño que no ha podido establecer vínculos positivos con sus padres y con necesidades básicas insatisfechas, es más susceptible de conocer tempranamente lo que es la apatía, experimentar falta de interés, abulia, desgano, decaimiento y lamentablemente muchas veces más que una disminución de la inteligencia, lo que se está forjando es una carencia de habilidades para desarrollarse cognitiva y socialmente.

Ante esto es muy importante reconocer el éxito de muchas familias que aún en situaciones de vulnerabilidad son resilientes y hacen frente a estas y otras dificultades, construyendo una historia diferente.

Cuando todo lo antedicho es consciente por los padres, existe la opción de que estos se esfuercen doblemente por estimular a sus hijos para salir de la pobreza, o, hay casos en que se preocupan sintiendo que sólo ofrecen pobreza a sus hijos. Esto último puede llegar a generarles angustia y terminar conformando un clima emocional negativo. Dependiendo de

si estas emociones llegan o no a afectar las prácticas de crianza y el ambiente familiar, pueden obstaculizarse, o no, las posibilidades de desarrollo del niño, ya que ello depende de si el grupo nuclear le brinda oportunidades para formar lazos positivos que le sirvan de salida a la situación (Folger & O'Dougherty, 2013).

Ambientes familiares no contenedores pueden crear obstáculos en el desarrollo emocional de sus niños (en el caso de que estos no encuentren otros vínculos en los cuales sí se sientan sostenidos emocionalmente). El desarrollo emocional puede ser afectado en la dificultad del niño para configurar un yo seguro, otras veces existe una falta en el reconocimiento de límites producto de no haber crecido en un hogar que fomentara su integridad y el sentido de lo propio (Vargas, 2006).

Vargas (2006) explica estas circunstancias a través del hacinamiento (forma habitual de vivir de familias vulnerables). La vivienda es el hábitat físico en donde madre e hijo se relacionan desde las primeras vivencias del niño. Las características de este lugar físico posibilitan, facilitan o entorpecen la relación madre e hijo, la satisfacción de las necesidades vitales y por ende el desarrollo socioemocional. Específicamente lo que se está vulnerando con el hacinamiento es el espacio personal en general y la zona íntima de cada integrante de la familia. De este modo las personas tienen muchas más oportunidades de sufrir tensiones en sus relaciones, irritabilidad, conductas defensivas e inclusive se potencia la agresión y por ende la alerta permanente para el resguardo y defensa del espacio personal. Es posible que situaciones prolongadas de hacinamiento generen carencias en la discriminación de vínculos y pertenencias, y esto termina afectando la construcción de identidad y por consiguiente la madurez cognitiva y emocional.

En este sentido la falta de espacio físico puede llegar a traducirse en falta de espacio psíquico para desarrollarse. Estos niños pueden llegar a tener lentificado y entorpecido su aprendizaje académico en general y el vivir bajo condiciones de violencia estructural social lo expresan generalmente a través de serias dificultades para resolver los conflictos inherentes de la vida cotidiana, por ejemplo, a través de la violencia directa en las relaciones personales y o grupales.



Vargas (2006) considera que es habitual observar que en familias socialmente vulnerables los integrantes viven las experiencias afectivas como del todo o nada, lo que puede ir irrumpiendo en el niños la capacidad para discriminar diferencias y matices emocionales entre un estado de respuesta agresiva y un estado de gran proximidad afectiva. Si en una familia las emociones se experimentan y expresan con gran intensidad y sin control, la reflexión estaría siendo escasa o nula, por lo cual predominaría lo conductual por sobre lo cognitivo. Pasar directamente al acto y carecer de vocabulario suficiente para describir las experiencias emocionales y las características de las relaciones interpersonales, dificulta el ejercicio de la cognición y esto a su vez favorece que los patrones de relación se vuelvan rígidos, es decir, con pocas posibilidades de cambio.

En las conductas estereotipadas, no se visualiza el todo, ni se logra valorar y jerarquizar la importancia de los acontecimientos, por ejemplo: puede suceder que estos padres golpeen con la misma intensidad a sus hijos ante una pequeña contrariedad, que cuando comete una falta grave; el niño a su vez, en la escuela puede repetir lo aprendido golpeando con la misma violencia al compañero que se tarda en prestarle la goma y al que lo insulta gravemente (Vargas, 2006). Que los niños integren este tipo de conductas como las únicas posibles para resolver los problemas, limita el repertorio de otras conductas más saludables y con ello las posibilidades de establecer relaciones satisfactorias con sus pares.

Puede ocurrir además, que la posición socioeconómica de los padres llegue a afectar su capacidad para proporcionar un ambiente que facilite el aprendizaje, debido muchas veces a sus propias carencias en educación. Por este motivo, las investigaciones toman como punto de referencia para evaluar el desarrollo de los niños en el plano cognitivo, el nivel educacional de los padres (Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, Sánchez y Venzalá, 1999 en Molina, 2011).

Algunos investigadores (Craig y Baucum, 2001) concluyen que las familias bajo presión económica tienen menos posibilidades de supervisar las actividades de sus hijos y la falta de supervisión se asocia con un mal desempeño en la escuela y ajuste social. Consideran que la posición socioeconómica es un factor importante en el aprovechamiento escolar, no en sí misma, sino a través de su influencia en la atmósfera familiar, en la elección del

vecindario, la calidad de la escolaridad disponible y en la forma en que los padres crían a los niños.

Además, en ambientes vulnerables habitualmente los chicos se convierten en padres/madres en la adolescencia e incluso en la pubertad, careciendo de la maduración adecuada para cuidar y asegurar el crecimiento de su hijo, proporcionarle la estimulación adecuada se vuelve entonces muy difícil (aunque no imposible). Estos embarazos a corta edad sumados a provenir de hogares muy pobres y poco educados, se vuelven habitualmente el motivo del abandono escolar, lo cual agrava aún más la situación de precariedad educacional que luego se transmitirá al niño recién nacido. Superar el nivel educativo de sus familiares es todo un desafío a futuro por fomentar a través de diversos estímulos motivacionales (Samroff, 1968; Brown, 1996 citados en Colombo, 2007).

Felizmente se cuenta una serie de factores protectores que moderan o atenúan el impacto de los riesgos. Factores protectores son: aquellos recursos personales y del entorno que, en interacción, influyen, modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo, posibilitando un cambio en la trayectoria del riesgo hacia una respuesta del sujeto comparativamente más adaptativa que la esperable (Rutter, 1985 en Greco, 2006).

**Lo que hace la diferencia es el *capital social*, esto es, los recursos familiares y comunitarios con los que pueden contar las familias con niños** (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

### III.2.2. Amistad, contención familiar y emociones positivas como factores promotores de resiliencia en la infancia.

La resiliencia es entendida por Greco, Morelato e Ison (2006, 3) como la “capacidad del individuo para afrontar las adversidades de la vida, superarlas y continuar con su desarrollo”. Algunas de las características de los niños resilientes están relacionadas con la flexibilidad cognitiva, la capacidad creativa, la habilidad para resolver problemas interpersonales, el buen nivel de autoconcepto y los vínculos de apego que hayan forjado.

Siempre que se habla de resiliencia, indirectamente se está haciendo referencia a una situación de riesgo. Particularmente este estudio trabajó con niños en riesgo de vulnerabilidad social, pero al hablar de resiliencia la naturaleza del riesgo puede ser específica y de diferentes clases (violencia, pobreza, catástrofes, guerras, etc.). Según Rutter (1995) se trataría de un proceso interactivo entre factores de desarrollo (factores de riesgo y factores protectores) y el medio ambiente familiar social y cultural.

Si bien el ser resiliente puede estar relacionado con ciertas características particulares del individuo, por ejemplo: tener una personalidad con esperanza y optimista puede mediatizar el impacto que producen estímulos estresantes; lo más adecuado para definir resiliencia es considerarla un “proceso” y no un rasgo o atributo de la personalidad (Abramson, Alloy, Hankin, Clements, Hogan & Whitehouse, 2000).

Teniendo en cuenta estas consideraciones Morelato (2005) define resiliencia como un proceso dinámico, dependiente de factores internos y externos que en interacción con el riesgo, hacen posible hacer frente a situaciones adversas. El interjuego de estos mecanismos da como resultado una adaptación positiva, es decir la posibilidad de darle continuidad al desarrollo o a algunos aspectos del mismo.

De este modo, el proceso de resiliencia es producto, en gran parte, de la interacción de los factores internos y externos que están implicados en el microsistema, es decir en los aspectos más cercanos e íntimos del individuo. Los factores de riesgo podrían ubicarse tanto en el microsistema (ej. maltrato infantil), en el mesosistema (ej.: lo institucional, laboral, dificultades en la relación escolar, poco acceso a redes de apoyo) o en el exosistema (ej.: pobreza, desocupación u otro factor de la comunidad que implique riesgo social). Finalmente a nivel macro se ubicarían factores de riesgo como por ej. falta de políticas sociales con respecto a la niñez y adolescencia, más el entorno de valores sociales y culturales (Morelato, 2005).

El concepto de resiliencia se enmarca en una concepción de salud- enfermedad considerados como procesos o estados multifactoriales y multideterminados, que incluyen aspectos biológicos, cognitivos, afectivos, conductuales, psicosociales, culturales y socioeconómicos. Por lo tanto, en la promoción, mantenimiento y acrecentamiento de la salud y/o en la prevención, tratamiento y rehabilitación de la enfermedad participan los mismos factores (Godoy, 1999 en Greco, 2006).

La salud es considerada un proceso de relaciones dinámicas y biodireccionales entre dimensiones y componentes personales (biofísicos, cognitivos, afectivos) y características ambientales (sanitarias, socioeconómicas y culturales) cuyo resultado es un estado caracterizado por el equilibrio y el correspondiente bienestar. Tal reconocimiento supone la ampliación del modelo biomédico de salud y enfermedad hacia un modelo integrador, de naturaleza biopsicosocial (Godoy, 1999; Pérez Álvarez, 1991; Santacreu, 1991, en Greco, 2006).

Entendiendo que el bienestar del individuo no depende solamente de la ausencia de enfermedad, este estudio pretende focalizar la mirada en los recursos (Lee Duckworth, Stenn & Seligman, 2005) y los factores de protección como el vínculo con un mejor amigo, con la finalidad de alcanzar mayores niveles de desarrollo saludable en niños/as.

Los factores con calidad de protección de la salud mental infantil pueden agruparse de diferentes maneras. En general se indican tres posibles fuentes de factores protectores: de

índole personal, del sistema familiar y aquellos provenientes de la comunidad. Greco (2006) considera:

Entre los factores protectores de índole personal se describen: el sentido de auto-eficacia (Bandura, 1982); la esperanza (Snyder, 2003); la inteligencia, la autoestima y el sentido del humor (Patel, Flisher, Nikapota, y Malhotra, 2008); las competencias sociales, entre éstas las habilidades sociocognitivas de solución de problemas interpersonales (Arias Martines y Fuentes Zurita, 1999; D'Zurilla y Nezu, 2006); las creencias religiosas (Paloma y Pendleton, 1990) y las emociones positivas (Fredrickson, 2001), entre otras. Es de destacar que los individuos nacen con muchos de los recursos mencionados y otros se logran mediante el esfuerzo sostenido pero independientemente de sus orígenes, influyen sobre las posibilidades de adaptarse funcionalmente y saludablemente a las exigencias y/o a los factores de riesgo con los cuales se enfrenta. Dichas variables influyen sobre lo que se es capaz e incapaz de hacer mientras se busca la gratificación de las necesidades, el logro de objetivos y el manejo del estrés producido por las demandas, las limitaciones y las oportunidades (Lazarus, 2000). En lo que atañe a los factores protectores de índole familiar se destacan la crianza sensible y con autoridad, la salud mental de los padres, la ausencia de situaciones de maltrato y violencia familiar, la oportunidad de una educación decente y la calidad de los vínculos de apego con los padres y/o cuidadores (Patel, Flisher, Nikapota, y Malhotra, 2008). Los mencionados autores también refieren entre los factores provenientes de la comunidad, la legislación sobre los derechos y protección de los menores; los recursos institucionales como las escuelas; los centros deportivos y de esparcimiento; la igualdad de oportunidades para el hombre y la mujer; el acceso a servicios básicos como agua, gas, luz y un adecuado hábitat y el acceso a servicios de salud entre otros. Es de mencionar que cuando varios de estos factores actúan combinadamente, son capaces de promover un desarrollo mental relativamente sano y positivo; a pesar de las dificultades presentes en las condiciones de vida. Los factores protectores no son independientes entre sí, sino que actúan relacionados entre ellos de forma tal que los de tipo personal pueden gatillar los recursos sociales y viceversa. (p. 15-16)

La infancia es el período en el cual se adquieren, a través del aprendizaje, la mayoría de las competencias necesarias para un desarrollo funcional y saludable del futuro adulto. El capítulo anterior se dedicó ampliamente a la temática de la amistad en la infancia como factor protector, ya que gracias a la posibilidad de contar con un mejor amigo se faculta al niño de vivir experiencias emocionales gratificantes, aprender habilidades sociales, compartir secretos y sentirse apoyado, acompañado y ayudado por su par frente a las situaciones angustiantes que pueda vivir (Bukowski & Sippola, 2005). Es fundamental para los niños contar con amistades íntimas y apoyadoras, más aún si se hayan bajo alguna situación angustiante o de riesgo.

Los riesgos a los cuales están expuestos los niños se pueden contrarrestar si se cuenta con una familia emocionalmente contenedora, amistades íntimas y experimentando emociones positivas. Las experiencias con el mejor amigo cobran una importancia radical al transmitir un vínculo estable y fuerte que da al niño la oportunidad de exponer sus conflictos, angustias y dificultades; sirviéndole de apoyo, contención y sostén emocional. Pero además, es fuente de esperanza, optimismo, apoyo y felicidad (Bukowski et al., 1994 en Bukowski & Sippola, 2005).

Holder y Coleman (2009) refieren que la felicidad en los niños se relaciona más que nada con los vínculos familiares pero también los de amistad. En vista de esto se vuelve tan importante y fundamental el trabajo de los vínculos, no solo a nivel familiar sino que una opción muy valiosa sería reforzar y promover vínculos de calidad entre los mejores amigos.

Reconociendo a las emociones positivas como un factor promotor de resiliencia, contar con un mejor amigo brinda mayores posibilidades para experimentar emociones positivas, las que según Tugade, Fredrickson & Barreto (2004) tienen una clara implicación en las estrategias de regulación de las experiencias negativas, estresantes o adversas y experimentarlas produciría una ampliación cognitiva y conductual propiciando un estilo de afrontamiento adaptativo.

Las emociones positivas provocan fundamentalmente cambios en la actividad cognitiva y posteriormente cambios en la esfera conductual. Esto favorece la construcción de recursos

personales (físicos, psicológicos y sociales) para afrontar situaciones difíciles o problemáticas (Fredrickson, 2001).

Richaud de Minzi (2007b, citado en Greco, 2006) indica que cuando los factores protectores no surgen espontáneamente, es posible propiciarlos mediante intervenciones externas, siempre y cuando estas sean intensas y continuadas en el tiempo.

Esta tesina propone como estrategia para lograr beneficios en la salud de la comunidad el reconocimiento, la comprensión y contextualización del interjuego entre factores de riesgo y factores protectores que promocionan la salud mental infantil, dentro del campo escolar, en vista de que este funciona como un espacio complementario del trabajo que podría realizarse en el ámbito clínico. “El gran número de niños/as que reúnen las instituciones escolares permite centralizar y unificar los esfuerzos destinados a la promoción de la salud y prevención de la enfermedad” Greco (2006, 18).

## **SEGUNDA PARTE:**

# **MARCO METODOLÓGICO**



CAPÍTULO IV:

MATERIALES, MÉTODOS Y  
PROCEDIMIENTOS

## IV.1.OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

### IV.1.1. General

- Indagar y evaluar la calidad de la amistad en escolares de escuelas primarias de gestión estatal caracterizada según la Dirección General de Escuelas (D.G.E) de ámbito urbano-marginal y en contextos de vulnerabilidad social, de la provincia de Mendoza.

### IV.1.2. Específicos

- Explorar la comprensión que tienen sobre el concepto de mejor amigo un grupo de escolares de entre 9 y 14 años de una escuela primaria de gestión estatal caracterizada según la Dirección General de Escuelas (D.G.E) de ámbito urbano-marginal del departamento de Guaymallén, en la provincia de Mendoza.
- Evaluar la calidad de la amistad que estos mismos niños tienen con su mejor amigo.
- Describir el nivel educativo y ocupacional de los padres de los escolares.

## IV.2.DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se realizará desde un enfoque de investigación mixto, es decir, cualitativo y cuantitativo, de corte transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### IV.3.TIPO DE ESTUDIO

En el marco de la investigación cuantitativa el alcance que presenta este estudio es descriptivo, debido a que su propósito es describir cuál es el perfil de la amistad, cómo se presenta y cómo esta muestra específica en contexto de vulnerabilidad social manifiesta concebir la amistad. Con respecto al marco de investigación cualitativa se trataría de un estudio de casos (Hernández et al., 2010).

### IV.4.DESCRIPCION DE LA MUESTRA

Se trabajará con una muestra intencional no probabilística (León y Montero, 1993) debido a que se seleccionaron 85 participantes que presentaban las siguientes características:

- Cursar entre 4to y 7mo año del nivel primario.
- Pertener a una escuela catalogada por la Dirección General de Escuelas (D.G.E.) como urbano-marginal estatal, de la provincia de Mendoza.

Al tratarse de una muestra no probabilística las conclusiones que se realicen en esta tesina no deberán ser generalizadas a la población total, sólo se podrán hacer aproximaciones válidas para la muestra en cuestión (Hernández et al., 2010).

#### *Participantes*

La muestra se compuso de un total de 85 escolares desde 4to a 7mo grado. La distribución por grado se observa en la tabla 1.

**Tabla 1.** *Distribución de la muestra según grado escolar*

<b>Grado</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>4</b>	25	29,4
<b>5</b>	22	25,9
<b>6</b>	21	24,7
<b>7</b>	17	20
<b>Total</b>	85	100,0

Sus edades oscilan entre 9 y 14 años. Con una media de edad de 10,68 y una desviación estándar de 1,34. Del 100% de la muestra total (N=85) el 48,2% fueron niñas y un 51,8% varones. Asistían a la escuela primaria de gestión estatal caracterizada según la Dirección General de Escuelas (D.G.E) de ámbito urbano-marginal del departamento de Guaymallén, en la provincia de Mendoza. Dicha escuela cuenta con una población de un nivel socioeconómico medio-bajo. La mayoría de los escolares residen en los barrios cercanos a la escuela y algunos provienen de asentamientos y villas consideradas de alto nivel de vulnerabilidad social, caracterizado por escasos recursos y servicios; problemáticas familiares de riesgo como: alcoholismo, drogodependencia, desocupación y bajo nivel educativo según las descripciones realizadas por las docentes de la institución escolar.

#### IV.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

1. Grupos focales destinados a niño/as para la indagación de la comprensión del concepto del mejor amigo (Greco, 2010).

El grupo focal o focus group ocupa un lugar privilegiado dentro de las técnicas de exploración propias de la metodología cualitativa. Se trata de una técnica que propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes. El grupo focal es particularmente útil para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones, no solo en el sentido de examinar lo que la gente piensa sino también cómo y por qué piensa como piensa (Petracci, 2004).

En este trabajo los grupos focales se realizaron por grado, conformado un corpus de 19 grupos focales en total (cinco grupos focales en 4° grado, cuatro en 5° grado, seis en 6° grado y cuatro en 7° grado). La cantidad de grupos focales estuvo dado por el criterio de saturación muestral: momento de la investigación en que se deja de obtener información nueva (Cifuentes, 2011). Cada grupo focal se conformó por varones y niñas. La selección de los mismo fue al azar, el moderador junto con el observador no participante concurrían al grado y llamaban a seis escolares para la conformación del grupo (tres varones y tres niñas) en el caso que alguno estuviera ausente o que no pudiera salir en ese momento por cuestiones referidas a las tareas escolares se lo llamaba en otro momento. Asimismo si alguno/a de los niños/as mencionaba que no quería conformar parte de ese grupo porque no quería estar con algún compañero en particular y prefería ir en otra oportunidad también se respetaba ese criterio. Previamente a que fueran retirados del aula ya se habían explicitado los objetivos y modalidad de trabajo a los escolares (Véase tales aspectos en procedimientos).

Los grupos focales se realizaron en horario escolar, en el espacio de usos múltiples de la institución escolar, que es un salón grande con bancos y mesas para realizar diversas actividades en la escuela. Los escolares se retiraban de sus grados en pequeños grupos para realizar tal actividad. Cada grupo focal estuvo conformado por un total de entre tres y seis escolares como máximo. La duración de los mismos fue de 80 minutos con un break de 10 minutos correspondiente al recreo escolar ya que cada hora académica tenía una duración de 40 minutos y se respetaba el recreo como parte del encuadre pautado con los escolares. Los primeros 20 minutos del grupo focal estuvieron dedicados al encuadre de trabajo y la creación del rapport necesario para llevar a cabo la actividad. Cada grupo focal estuvo

compuesto por un moderador en esta oportunidad fue la Dra Carolina Greco, un observador no participante quien es la autora de la tesina y una pasante del Instituto de Investigaciones de la facultad de psicología Universidad del Aconcagua. Ambas habían recibido el conocimiento y entrenamiento necesario para llevar a cabo tal actividad.

Las preguntas guías que se realizaron en el grupo focal fueron: 1) ¿Qué sería un mejor amigo para ustedes? (¿Cómo es?, ¿qué hace?); 2) ¿Tienen un mejor amigo acá en la escuela? Si, No ¿Por qué?; 3) Aquellos que tienen una mejor amigo acá en la escuela ¿sienten que pueden contar con él o con ella cuando hay algunas situaciones de burlas y/o malos tratos? (¿Cómo?, ¿en qué cosas?, ¿se sienten mejor con esa ayuda?) (Greco, 2010). Para este trabajo solo se tuvo en cuenta el análisis de la pregunta 1 ya que se corresponde con uno de los objetivos del presente trabajo, dicho sea este: explorar la comprensión que ellos mismos tienen sobre el concepto del mejor amigo.

2. Escala “FriendshipQualityScale” (Bukowski, Hoza y Boivin, 1994) versión 4.1 adaptación local(Greco, 2010).

La “Escala Calidad de la Amistad” ha sido construida con una fuerte base teórica, formando un instrumento de medición multidimensional para evaluar la calidad de las relaciones de niños y adolescentes con sus mejores amigos. Se constituye de un total de 46 ítems puntuados según escalas tipo Lickert (de 1 a 5, donde "1" significa que el ítem probablemente no es cierto y "5" significa que es realmente cierto). Comprende las siguientes 6 dimensiones: Compañerismo, Balance, Conflicto, Ayuda/Asistencia, Seguridad y Proximidad/Cercanía. Es de destacar que la misma ha sido utilizada en muestras de escolares Argentinos de la provincia de Mendoza en contextos de vulnerabilidad social (Resett, Rodriguezy Moreno, 2013), obteniendo resultados satisfactorios en cuanto a su implementación (Greco, 2010).

*Compañerismo:* (Buhrmester y Furman, 1987; Davies, 1984; Hinde, 1979; Sullivan, 1953; Furman y Robins, 1984; Selman, 1981; y Weiss, 1974 en Bukowski et al., 1994) identifican al compañerismo como una característica básica de las relaciones de amistad de los niños. Los mencionados autores han argumentado que las oportunidades de interacción con un mejor amigo son básicas en la conformación de la amistad. El juego y el compañerismo son una de las pocas características del concepto de amistad que abarcan todo el rango de edad desde la niñez a la adolescencia temprana. En la Escala Calidad de la Amistad, el compañerismo está representado por un conjunto de ítems que se centran en la cantidad de tiempo que comparten juntos los mejores amigos de manera voluntaria.

*Balance:* Esta escala busca representar la importancia que le da el niño y su mejor amigo al vínculo amical entre ambos, tiene que ver con el balance en la reciprocidad, observándose si hay disparidad entre el grado de prioridad que le da cada uno. En la Escala Calidad de la Amistad, el balance está representado por un conjunto de ítems que se centran en que tan equitativa o pareja es la valoración que le dan al vínculo de amistad sus integrantes, es decir, si es igual de importante para los dos, o no.

*Conflicto:* Varios estudiosos han demostrado que el conflicto es una característica sobresaliente de los vínculos de amistad en la infancia (Adler y Furman, 1988; Hartup, Laursen, Stewart, y Eastenson, 1988; Shantz y Hobart, 1989; Shantz y Shantz, 1985; Shantz, 1986, citados en Bukowski et al., 1994). La noción de conflicto en esta escala está relacionada con la idea de tener un vínculo de amistad positivo y constructivo, y con la necesidad de aprender las habilidades necesarias para poder resolver un conflicto interpersonal de manera asertiva, manejar de la mejor manera los desacuerdos y poder reconciliarse luego de una pelea o discusión.

*Ayuda:* Hay una amplia literatura sobre el papel de la ayuda y el apoyo en las relaciones. En variados estudios se argumenta que las disposiciones de ayuda son una parte importante del proceso de amistad. En “FriendshipQualityScale”, la dimensión Ayuda se representa por tres componentes: uno se denomina “Ayuda/Asistencia” y se compone de elementos que indican que la ayuda y la asistencia mutua son características de la relación de amistad; otra subescala se llama “Ayuda/Protección frente a la victimización”, la cual hace referencia al

rol protector del mejor amigo frente a situaciones de conflicto entre pares. Los items que conforman esta dimensión se refieren a la disposición del mejor amigo a acudir en ayuda del niño si otro niño lo está molestando. La tercer subescala se llama “Ayuda/Consejo” y es codificada cuando los niños perciben que pueden contar con su mejor amigo a la hora de necesitar un consejo.

*Seguridad:* La seguridad es una de las propiedades más importantes de las relaciones de los niños y los adolescentes con sus amigos. Variados escritores han argumentado que para los niños y adolescentes, existen dos características centrales, estas son: (a) la impresión de que sus amistades son seguras y capaces de continuar a pesar de los problemas o conflictos, y (b) la creencia de que pueden confiar en sus amigos. En “FriendshipQualityScale”, Seguridad se mide con dos conjuntos de elementos, uno llamado “Alianza confiable” y el otro llamado “Superar problemas”. El enfoque principal de los elementos de la subescala “Alianza Confiable” es la creencia de que en los momentos de necesidad puede confiar en su mejor amigo. Los elementos de la subescala “Trascendiendo Problemas”, hacen referencia a la creencia de que si hubiera una disputa o una pelea o algún otro tipo de evento negativo en la relación de amistad, la amistad sería lo suficientemente fuerte como para soportar este problema.

*Proximidad/Cercanía:* Las relaciones de amistad refuerzan los sentimientos de aceptación y validación. La cercanía del vínculo afectivo en una relación de amistad brinda a niños y adolescentes las oportunidades de ver reflejada su propia valía y afecto, lo cual les indican que ellos son importantes y valorados por su amigo. Bukowski et al. (1994) refieren que esta característica de la cercanía se basa en el interaccionismo simbólico, teoría que argumenta que una de las cuestiones más importantes que transmiten las relaciones interpersonales es el valor otorgado al sí mismo. Específicamente los interaccionistas simbólicos plantean que un vínculo afectivo cercano como la amistad ofrece la oportunidad de reflejar la apreciación y valoración que los amigos hacen de uno mismo y cuan valioso es uno para los amigos, aspecto que contribuye a la valoración del self. Este es justamente el punto crucial que Sullivan (1953) enfatizó en la temática de la amistad en la infancia, vale decir, la importancia y contribución que tiene para el desarrollo del sí mismo el



vínculo de amistad con un mejor amigo. Los ítems que conforman la dimensión de Cercanía se focalizan en el cariño que se experimenta con los amigos y en la fortaleza del vínculo de apego con ellos. Esta dimensión está conformada por dos set de ítems uno denominado “vínculos afectivos” que hace referencia a los sentimientos hacia el amigo y otro set de ítems llamado “valoración reflejada”, el cual se refiere a los sentimientos del niño que derivan del vínculo de amistad y de la impresión que tiene el niño acerca de cuán importante es él o ella para su amigo/amiga.

Según Bukowski et al. (1994) un análisis factorial confirmatorio, demostró que las dimensiones que conforman la escala de amistad representan dominios distintos, pero relacionados entre sí. Las evaluaciones de la fiabilidad indican el alto nivel de consistencia interna dentro de las dimensiones particulares. Los valores referidos al coeficiente alpha de Cronbach hallados por Bukowski et al. (1994) para cada una de las dimensiones que conforman la escala de calidad de amistad fueron: Compañerismo, 0,68; Conflicto, 0,77; Ayuda, 0,73; Proximidad/Cercanía, 0,69; Seguridad 0,71. Los valores de alpha de Cronbach para la presente muestra fueron: Compañerismo, 0,62; Conflicto, 0,62; Ayuda, 0,90; Seguridad, 0,64; Proximidad/Cercanía, 0,79 lo que denota que el instrumento presenta una fiabilidad aceptable.

3. Datos socioculturales como nivel educativo y condiciones laborales de los padres de los escolares fueron extraídos de los legajos y registros escolares.

A fin de clasificar los niveles educativos alcanzados se consultaron las bases de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC, 2013). Se propusieron los siguientes niveles: a) Sin instrucción/Nunca asistió; b) Primario incompleto; c) Secundario incompleto; d) Terciario/Universitario incompleto, e) Primario completo, f) Secundario completo y g) Terciario/Universitario completo.

En cuanto a la condición de actividad laboral: se refiere a si los padres estaban ocupados o desocupados al momento en que se recolectaron los datos. Cabe aclarar que se considera “ocupado” aquel sujeto que realiza un trabajo remunerado fuera de su hogar. En esta tesina se considera a la ama de casa en la categoría “desocupada” simplemente porque no consiste en un trabajo remunerado fuera del hogar, no quiere decir que se la tome como “desocupada” en el sentido literal del término (Ison, Greco, Korzeniowski & Morelato, 2015). Con relación a la calificación ocupacional, se utilizó la clasificación realizada por el Clasificador Nacional de Ocupaciones del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2013) y aportes de Donaire (2005, en Ison et al., 2015):

**Ocupaciones de calificación profesional:** son aquellas en las cuales se realizan tareas múltiples, diversas y de secuencia cambiante, que suponen conocimientos teóricos de orden general y específico acerca de las propiedades y características de los objetos e instrumentos de trabajo y de las leyes y reglas que rigen los procesos. Estas ocupaciones requieren de conocimientos adquiridos por capacitación formal específica y por experiencia laboral equivalente. Por ejemplo: ocupaciones directivas y gerenciales de instituciones estatales, de organizaciones sociales y empresas privadas, actividad profesional independiente como medicina, odontología, psicología, contaduría entre otras.

**Ocupaciones de calificación técnica:** son aquellas en las que se realizan tareas generalmente múltiples, diversas y de secuencia cambiante que suponen paralelamente habilidades manipulativas y conocimientos teóricos de orden específico acerca de las propiedades y características de los objetos e instrumentos de trabajo y de las reglas específicas que rigen los procesos involucrados. Estas ocupaciones requieren de conocimientos y habilidades específicas adquiridos por capacitación formal previa y/o experiencia laboral equivalente. Por ejemplo: docentes de enseñanza inicial y primaria, policías, preceptor de un centro educativo de educación inicial o media, empleada pública administrativa.

**Ocupaciones de calificación operativa:** son aquellas en las que se realizan tareas de cierta secuencia y variedad que suponen atención, rapidez y habilidades manipulativas así como ciertos conocimientos específicos acerca de

las propiedades de los objetos e instrumentos utilizados. Sin embargo, el acento no está puesto en los conocimientos teóricos, como en el caso de las ocupaciones de calificación técnica, sino en las habilidades manipulativas. Estas ocupaciones requieren de conocimientos y habilidades específicas adquiridas por capacitación previa y/o experiencia laboral. Por ejemplo: mecánico, electricista, pintor, cocinero, celadora, chofer, taxista, peluquería, comerciante.

**Ocupaciones no calificadas:** son aquellas en las que se realizan tareas de escasa diversidad, utilizando objetos e instrumentos simples, o en muchos casos el propio cuerpo del trabajador. Estas ocupaciones no requieren de habilidades o conocimientos previos para su ejercicio, salvo algunas breves instrucciones de inicio. Por ejemplo: ocupaciones como albañil, changarín, cartonero, empleadas doméstica, jardinero, cuidadora de enfermos, niñera, moza.

Aquellas ocupaciones en las que no fue posible determinar su calificación pero si su carácter, aparecen al final de cada categoría como Calificación ignorada.

Lo que distingue principalmente a las tareas de calificación profesional y técnica de las restantes es que requieren de conocimientos teóricos para su realización: en el caso de la calificación profesional se trata fundamentalmente de conocimientos teóricos de orden general y específicos, mientras que en las ocupaciones de calificación técnica se trata exclusivamente de conocimientos teóricos de índole específica, acompañados en algunos casos de ciertas habilidades manuales.(p. 353- 354)

## IV.6. PROCEDIMIENTOS

En vista de la necesidad de formular una tesina, se hizo la búsqueda de una directora, para lo cual se recurrió al Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad del Aconcagua. A partir de allí se estableció contacto con la Dra. Carolina Greco quien aceptó responder a la necesidad antedicha.

El presente trabajo es una tesina de grado enmarcada en un proyecto más amplio denominado: “Vínculos de amistad, aceptación y rechazo entre iguales: Su importancia para la promoción de la salud mental infantil en escolares de la provincia de Mendoza-Argentina en contextos de vulnerabilidad social” a cargo de la Dra. Carolina Greco en CONICET. Dicha investigación se encuentra dentro de las líneas de investigación dirigidas por la Dra. Mirta Ison en CONICET las cuales se focalizan en la temática del desarrollo infantil y la prevención y promoción de la salud mental infantil.

Al realizarse esta tesina en el marco del proyecto de CONICET ya se habían establecido los contactos con la institución escolar y se habían explicitado los objetivos y propuestas de trabajo a los directivos de dicha institución.

Una vez que los directivos de la institución escolar aprobaron la metodología y se llegó al mutuo acuerdo en cuanto a la participación de la institución escolar en este proyecto, se solicitó un consentimiento informado firmado por cada uno de los mayores de edad responsables de cada menor, el cual autorizaba el trabajo con los niños. Para tal fin se organizó junto a la directora de la escuela una reunión con los padres de cada grado para explicar en qué consistía este trabajo y solicitarles por escrito el consentimiento informado firmado para poder trabajar con los escolares. A aquellos padres que no hubieran asistido se les envió en el cuaderno de comunicaciones del escolar la autorización que debían traer luego firmada de sus casas. El consentimiento informado fue “condición sine qua non” para la participación del escolar.

La presentación con los escolares se realizó por grado a través de una técnica lúdica que permitió establecer el rapport necesario y clima de trabajo apropiado. Luego se les explicó qué se haría y cómo se trabajaría. Del mismo modo se les explicó que todo nuestro trabajo junto a ellos no sería evaluado con notas, no iría en la libreta y que era importante que se sintieran libres al responder y que además ellos podían decidir dejar de participar si así lo quisieran. Estos aspectos fueron importantes de mencionar y recalcarlos a lo largo del proceso para evitar la deseabilidad social y el libre consentimiento de participar. Asimismo se les solicitaba su consentimiento para realizar las grabaciones de voz de las reuniones en

grupos focales. De esta manera se comenzó con las actividades necesarias para darle cumplimiento a los objetivos.

Se acordó con los docentes retirar a cada niño/a del aula en horario escolar a fin de administrar los instrumentos mencionados. La escala de calidad de amistad y el grupo focal se realizaron de manera grupal. La docente se comprometió a completar la tarea escolar del niño/a en su ausencia y se convino no retirar del aula al niño/a en caso de exámenes, cuando se enseñara un tema nuevo y durante las horas especiales (música, actividades plásticas y educación física).

Las conclusiones que arrojan las evaluaciones de los datos, se presentaran a las autoridades de la escuela con la cual se trabajó.

#### IV.7. ANALISIS DE DATOS

Para la descripción de las variables incluidas en el estudio se calcularon frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central y dispersión. El tratamiento informático de los datos se efectuó a través del paquete estadístico “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS) en su versión 19.5.

Para el análisis de los grupos focales se tuvieron en cuenta: el guion de entrevista, la copia de todas las transcripciones de las grabaciones, los datos demográficos de los participantes y las observaciones tomadas por el moderador y el observador.

Se utilizó la técnica de análisis de contenido apropiada para el material narrativo. Se trabajó con un manual de categorías, el cual fue construido teniendo en cuenta: los objetivos propuestos para este trabajo, los tópicos emergentes que surgieron del análisis del material narrativo y el marco de referencia.

Las categorías desarrolladas del material narrativo fueron desarrolladas de tal manera que cumplieran con las reglas propuestas por Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989): a) cada serie de categorías es construida de acuerdo con un criterio único; b) las categorías son exhaustivas de forma que no quede ningún dato sin que pueda ser incluido en alguna de las categorías establecidas; c) las categorías son excluyentes, d) las categorías son significativas es decir que posean capacidades descriptivas y significativas suficientes; e) las categorías tienen que ser claras, no ambiguas y consistentes en sí mismas; f) las categorías deben ser replicables. Luego de establecidas las categorías, se examinó por segunda vez el texto producido por los niños/as. Aquellas verbalizaciones que no pudieron ser codificadas debido a su contenido ambiguo o confuso, fueron descartadas.

El análisis del material de los grupos focales se realizó en dos etapas. Una de las mismas consistió en el análisis específico de los grupos focales por grado y después de ello, una etapa comparativa entre las categorías emergentes en los distintos grupos. Para tal análisis se tuvieron en cuenta: 1) las semejanzas y diferencias en cuantos a los tópicos emergentes en los grupos focales por grado; 2) la insistencia en algún tema específico, es decir si un tema se repite en todo los grupos; 3) la presencia o ausencia de voces dominante por grupo; 4) consensos y disensos: si existen y sobre qué temas en relación al objetivo de este estudio. El análisis de los datos supone un proceso descriptivo e interpretativo que apunta hacia la comprensión del fenómeno de estudio (Krueger, 1991).

Se utilizará el índice de  $\kappa$  de Cohen para evaluar el acuerdo entre jueces con respecto a las categorías emergentes (Cohen, 1960), juzgando como aceptables valores de  $\kappa$  mayores o iguales a 0.40 (Landis & Koch, 1977). Para tal fin se utilizará una grilla de respuesta tipo Likert con valores del 1 al 3, donde el valor 1 es inadecuado, 2 medianamente adecuado y 3 adecuado. En esta oportunidad los jueces expertos fueron dos investigadores de CONICET especialistas en desarrollo socioemocional en la infancia.

## CAPÍTULO V

# PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se presentan los resultados considerando los objetivos planteados.

### V.1.1 Análisis de contenido: concepto de mejor amigo

Se comienza con el análisis de los resultados referidos al primer objetivo, el cual consistió en explorar la comprensión que tienen los escolares participantes sobre el concepto del mejor amigo.

El análisis de los grupos focales se realizó por grado y consistió en dos etapas: 1) el análisis específico del material narrativo de los grupos focales por grado y 2) una etapa comparativa a partir de las categorías emergentes en cada grupo

Se utilizó el índice de  $\kappa$  de Cohen para evaluar el acuerdo entre jueces con respecto a las categorías emergentes (Cohen, 1960), juzgando como aceptables valores de  $\kappa$  mayores o iguales a 0.40 (Landis & Koch, 1977). Así, en cuanto a la categoría Compañerismo se encontró un  $\kappa = 0.83$ ; respecto a la categoría Conflicto observó un  $\kappa = 0.55$  en relación a la categoría Lazo Fraternal  $\kappa = 0.92$ ; en cuanto a la categoría Semejanza se halló un valor de  $\kappa = 0.92$ ; en la categoría Confianza el acuerdo fue  $\kappa = 0.70$ ; con respecto a la categoría Ayuda se obtuvo un  $\kappa = 0.84$  y finalmente con respecto a la categoría Características referidas al desarrollo socioemocional y moral que caracterizan el vínculo amical se obtuvo un  $\kappa = 0.67$ . Estos resultados indican que existe un nivel de acuerdo aceptable entre los jueces respecto a las categorías emergentes que a continuación se detallan.

La pregunta guía que se correspondió con el objetivo de este trabajo fue: ¿Qué sería un mejor amigo para ustedes? (¿Cómo es?, ¿Qué hace?). Se observa en las Tablas N°2, 3, 4 y 5 las categorías que emergieron del discurso de los grupos focales en cuanto a las características de un mejor amigo para este grupo de escolares en particular. En los ejemplos se transcriben aquellas verbalizaciones más significativas para cada categoría.



### Cuarto grado

En cuarto grado se realizaron un total de 5 grupos focales. La edad de los participantes oscilo entre 9 y 10 años de edad. Los grupos estuvieron formados por varones o por niñas. Cada grupo focal estuvo formado por un mínimo de tres escolares y un máximo de 6. En la mayoría de los grupos focales predomino un clima ameno de trabajo, en este sentido la conversación era fluida y espontánea, sólo en un grupo conformado por tres niñas de 9 años la conversación y fluidez se vio afectada ya que las tres niñas eran muy tímidas y les costaba expresar sus opiniones.

Tabla N°2. *Categorías y subcategorías de las atribuciones sobre el concepto de “mejor amigo” en Escolares de 4° grado en contextos de vulnerabilidad social, Mendoza, Argentina.*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EJEMPLO
1. Compañerismo: en este trabajo se define al compañerismo como el deseo que surge voluntariamente de estar junto a otro (el compañero) y no dejar que se sienta solo. Es el placer mutuo de estar con el otro y el otro con uno. En este estar juntos se comparten diferentes actividades como: visitarse en la casa del mejor amigo, jugar a algunos juegos juntos, conversar, acompañarse o simplemente estar juntos aún sin una actividad específica.		1. “ <i>Quien tiene ganas de seguir quedándose con vos. Te invita a comer, tomar el té. Te acompaña hasta la puerta de tu casa</i> ” (varón de 9 años); “ <i>mi mejor amigo me invita a su casa</i> ”(varón de 9 años); “ <i>salimos juntas a pasear</i> ”(niña de 9 años).
2. Conflicto: en este trabajo se entiende al conflicto como característica	2.1. Ausencia de conflicto: Se refiere a la inexistencia de peleas o desacuerdos en	2.1. “ <i>Un amigo es con quien no pelea</i> ” (niña de 9 años); “ <i>Que no se peleen entre</i>

<p>constitutiva de todo vínculo amical, relacionándolo con la idea de una amistad positiva y constructiva que brinda la posibilidad de aprender las habilidades sociales necesarias para poder resolver los conflictos asertivamente, manejar de mejor manera los desacuerdos interpersonales y poder reconciliarse luego de una pelea o discusión pidiendo u ofreciendo perdón.</p>	<p>el vínculo de amistad. 2.2. Resolución de Conflicto: Si hay alguna pelea, se supera, se perdonan y siguen siendo amigos.</p>	<p><i>ellos</i>” (varón de 10 años). 2.2. “<i>Cuando nos peleamos con un mejor amigo nos abuenamos, sino es tu mejor amigo no te perdonas</i>”(varón de 9 años); “<i>Quien si te peleas, no importa cuántas veces te pide perdón siempre</i>”(varón de 9 años).</p>
<p>3. Lazo Fraternal: En este trabajo se establece la categoría de lazo fraternal cuando el niño refiere sentir a su amigo como un hermano.</p>		<p>3. “<i>Es como mi segundo hermano</i>” (niña de 9 años).</p>
<p>4. Fidelidad: En este trabajo se define a la fidelidad como la lealtad que se brinda a otra persona con devoción y gratitud; que permanece firme más allá de las adversidades y de las situaciones y circunstancias</p>		<p>4. “<i>Un mejor amigo esta siempre en las buenas y en las malas</i>” (varón de 9 años).</p>
<p>5. Semejanzas: En este trabajo se define a las semejanzas como similitudes o cosas en común que favorecen el establecimiento del vínculo amical, como puede ser disfrutar de jugar a los</p>		<p>5. “<i>Tenemos cosas en común; por ejemplo: jugamos a lo mismo, nos gusta la misma comida</i>” (niña de 9 años).</p>

<p>mismos juegos, gustar de la misma comida, tener los mismos gustos, describirse como “iguales” o con metáforas como “Lo contrario al agua y al aceite”.</p>		
<p>6. Confianza: En este trabajo se toma a la confianza como una característica fundamental de la amistad bajo la cual el niño puede contar lo que le pasa, sintiéndose cómodo y libre para hablar y decir lo que siente. Esta confianza deviene en intimidad, compromiso y empatía recíproca.</p>		<p>6. <i>“Podemos contarle lo que nos pasa”</i> (niña de 9 años).</p>
<p>7. Ayuda: Se entiende en este trabajo por ayuda a la asistencia mutua que se brinda entre los mejores amigos. Es el apoyo que se da al otro facilitando la consecución de acciones frente a conflictos de tipo material o socioemocionales.</p>		<p>7. <i>“Cuando no puedo en algo mi amigo me ayuda”</i> (varón de 10 años).</p>
<p>8. Características referidas al desarrollo socioemocional y moral que caracterizan el vínculo amical: los niños a esta edad tienen conciencia de las reglas culturales que regulan la expresión emocional, las</p>	<p>8.1. Actitudes y comportamientos relacionados con el aspecto moral</p> <p>8.2. Aspecto emocional. Esta subcategoría se divide en:</p>	<p>8.1. <i>“Que no sea mentiroso, que sea fiel”</i> (varón de 10 años).</p> <p>8.2.1. <i>“Amable,</i></p>

conductas y actitudes morales en las relaciones interpersonales. Saben qué les causa enojo miedo o tristeza y cómo reaccionan otras personas ante la expresión de estas emociones y diversas actitudes (Papalia et al., 2005).	8.2.1. Emociones positivas	<i>cariñoso</i> ”(varón de 10 años); “ <i>Quien te preste los juguetes</i> ” (varón de 9 años).
	8.2.2. Emociones negativas.	8.2.2. “ <i>Se pone celosa cuando estoy con otra persona</i> ” (niña de 9 años).

### Quinto Grado:

En quinto grado se realizaron un total de 4 grupos focales. La edad de los participantes oscilo entre 10 y 12 años de edad. Los grupos estuvieron formados por varones o por niñas. Dos grupos fueron de niñas y dos de varones. Cada grupo focal estuvo formado por un mínimo de tres escolares y un máximo de 6. En la mayoría de los grupos focales predomino un clima ameno de trabajo, en este sentido la conversación era fluida y espontánea. A continuación se muestra en la tabla N°3 las categorías que emergieron del discurso de los escolares de 5 grado con respecto a las características del vínculo del mejor amigo.

Tabla N°3. *Categorías y subcategorías de las atribuciones sobre el concepto de “mejor amigo” en Escolares de 5° grado en contextos de vulnerabilidad social, Mendoza, Argentina.*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EJEMPLO
1. Compañerismo: en este trabajo se define al compañerismo como el deseo que surge voluntariamente de estar junto a otro (el compañero) y no dejar que se sienta solo. Es el placer mutuo de estar		1. “ <i>Estamos siempre juntos, juega con vos, te hace reír, siempre quiere jugar con vos y vos siempre con él</i> ” (varón de 10 años); “ <i>Te saca a pasear, te invita a la pileta, vamos juntos a la escuela</i> ” (varón de 11 años);

<p>con el otro y el otro con uno. En este estar juntos se comparten diferentes actividades como: visitarse en la casa del mejor amigo, jugar a algunos juegos juntos, conversar, acompañarse o simplemente estar juntos aún sin una actividad específica.</p>		<p><i>“Que elijamos juntas y nos pongamos de acuerdo”</i> (niña de 10 años).</p>
<p>2. Conflicto: en este trabajo se entiende al conflicto como característica constitutiva de todo vínculo amical, relacionándolo con la idea de una amistad positiva y constructiva que brinda la posibilidad de aprender las habilidades sociales necesarias para poder resolver los conflictos asertivamente, manejar de mejor manera los desacuerdos interpersonales y poder reconciliarse luego de una pelea o discusión pidiendo u ofreciendo perdón.</p>	<p>2.1. Ausencia de conflicto: Se refiere a la inexistencia de peleas o desacuerdos en el vínculo de amistad.</p> <p>2.2. Resolución de Conflicto: Si hay alguna pelea, se supera, se perdonan y siguen siendo amigos.</p>	<p>2.1. <i>“No se tienen que agredir”</i> (niña de 11 años).</p> <p>2.2. <i>“No pelearse entre los dos, si me peleo vuelvo a hacerme amigo”</i> (varón de 10 años).</p>
<p>3. Fidelidad: En este trabajo se define a la fidelidad como la lealtad que se brinda a otra persona con devoción y gratitud; que permanece firme más allá de las adversidades y de las situaciones y circunstancias.</p>	<p>3.1. Situaciones relacionadas con intereses materiales.</p> <p>3.2. Situaciones relacionadas con adversidades</p>	<p>3.1. <i>“Una mejor amiga, no te deja plantada por otra que tiene más juguetes que vos”</i> (niña de 11 años); <i>“No te elige por la plata”</i> (niña de 11 años).</p> <p>3.2. <i>“que no te abandone, que está en las buenas y malas”</i> (niña de 10 años);</p>

		“No te deja de lado”(niña de 12 años).
4. Confianza: En este trabajo se toma a la confianza como una característica fundamental de la amistad bajo la cual el niño puede contar lo que le pasa sintiéndose cómodo y libre para hablar y decir lo que siente. Esta confianza deviene en intimidad, compromiso y empatía recíproca.		4. “Guarda secretos” (niña de 10 años); “Que nos explique qué le pasa, si hay algo que no le gusta de mí que me lo diga”(niña de 10 años); “Que diga toda la verdad sobre uno mismo”(niña de 10 años).
5. Ayuda: Se entiende en este trabajo por ayuda a la asistencia mutua que se brinda entre los mejores amigos. Es el apoyo que se da al otro facilitando la consecución de acciones frente a conflictos de tipo material o socioemocionales.		5. “Un mejor amigo es quien te ayuda” (niña de 10 años); “te ayuda siempre a cómo hacer las tareas, a zafar de algo, a juntar plata” (varón de 11 años).
6. Características referidas al desarrollo socioemocional y moral que caracterizan el vínculo amical: los niños a esta edad tienen conciencia de las reglas culturales que regulan la expresión emocional, las conductas y actitudes morales en las relaciones interpersonales. Saben qué les causa enojo miedo o tristeza y cómo reaccionan otras personas	6.1. Actitudes y comportamientos relacionados con el aspecto moral.	6.1. “No habla mal de vos a tus espaldas”(niña de 12 años); “respetar los espacios, los tiempos, cuando habla, cuando a alguien le toca jugar. Tengo un amigo celoso que no respeta al otro, cuando estoy con otro amigo” (varón de 10 años); “un mejor amigo también te deja espacio, no se ocupa todo el lugar, te respeta” (varón de

<p>ante la expresión de estas emociones y diversas actitudes (Papalia, 2005).</p>	<p>6.2. Aspecto emocional. Esta subcategoría se divide en:</p> <p>6.2.1. Emociones positivas</p> <p>6.2.2. Emociones negativas</p>	<p>10 años).</p> <p>6.2.1. <i>“que no se enoje por los chistes”</i> (niña de 10 años); <i>“es alguien bueno con vos”</i> (varón 11 años); <i>“lo tenés que querer”</i> (niña de 11 años); <i>“te hace reír”</i> (niña de 10 años).</p> <p>6.2.2. <i>“tengo un amigo celoso y además hace daño porque si estamos los tres por ejemplo y a uno no le gusta o juega mal a la pelota a propósito dice “juguemos a la pelota”, lo hace a propósito. Es re celoso, eso sí que me molesta de mi amigo”</i> (niño de 10 años).</p>
---	--	--

### Sexto grado

En sexto grado se realizaron un total de 6 grupos focales. La edad de los participantes osciló entre 11 y 12 años de edad. Los grupos estuvieron formados por varones o por niñas. Tres grupos fueron de niñas y tres de varones. Cada grupo focal estuvo formado por un mínimo de tres escolares y un máximo de 6. En la mayoría de los grupos focales predominó un clima ameno de trabajo, en este sentido la conversación era fluida y espontánea. A continuación se muestra en la tabla N°4 las categorías que emergieron del discurso de los escolares de 6° grado con respecto a las características del vínculo con el mejor amigo.

Tabla N°4. *Categorías y subcategorías de las atribuciones sobre el concepto de “mejor amigo” en Escolares de 6° grado en contextos de vulnerabilidad social, Mendoza, Argentina.*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EJEMPLO
<p>1. Compañerismo: en este trabajo se define al compañerismo como el deseo que surge voluntariamente de estar junto a otro (el compañero) y no dejar que se sienta solo. Es el placer mutuo de estar con el otro y el otro con uno. En este estar juntos se comparten diferentes actividades como: visitarse en la casa del mejor amigo, jugar a algunos juegos juntos, conversar, acompañarse o simplemente estar juntos aún sin una actividad específica.</p>		<p>1. <i>“Te llevas bien, compartís cosas, hacen la tarea juntos”</i> (varón de 10 años); <i>“lindo, porque es con quien compartir, jugar, charlar”</i>(varón de 11 años); <i>“hacemos todo juntos”</i> (varón de 11 años).</p>
<p>2. Conflicto: en este trabajo se entiende al conflicto como característica constitutiva de todo vínculo amical, relacionándolo con la idea de una amistad positiva y constructiva que brinda la posibilidad de aprender las habilidades sociales necesarias para poder resolver los conflictos asertivamente, manejar de mejor manera los desacuerdos interpersonales y poder reconciliarse luego de una pelea o discusión pidiendo</p>	<p>2. Resolución de Conflicto: Si hay alguna pelea, se supera, se perdonan y siguen siendo amigos.</p>	<p>2. <i>“Con él son peleas cortitas, después nosabuenamos”</i> (varón de 11 años).</p>



u ofreciendo perdón.		
3. Fidelidad: En este trabajo se define a la fidelidad como la lealtad que se brinda a otra persona con devoción y gratitud; que permanece firme más allá de las adversidades y de las situaciones y circunstancias.	3. Situaciones relacionadas con adversidades	3. <i>“Esta en las buenas y en las malas”</i> (niña de 12 años); <i>“cuando pasa algo malo, cuando estas mal”</i> (niña de 12 años); <i>“a nuestro lado en las buenas y en las malas, en un momento difícil (cuando te peleas con los papas, cuando fallece un familiar)”</i> (niña de 11 años).
4. Confianza: En este trabajo se toma a la confianza como una característica fundamental de la amistad bajo la cual el niño puede contar lo que le pasa, sintiéndose cómodo y libre para hablar y decir lo que siente. Esta confianza deviene en intimidad, compromiso y empatía recíproca		4. <i>“Confianza, no cuenta a los demás lo que uno le cuenta”</i> (niña de 12 años); <i>“El mejor amigo es con quien te sentís libre para contar, para hablar y decir lo que sentís”</i> (varón de 11 años); <i>“guardar secretos”</i> (varón de 11 años); <i>“Para contar cosas personales que solo las hablas con alguien con quien tenés confianza”</i> (varón de 11 años); <i>“Que guarde un secreto”</i> (niña de 11 años); <i>“Alguien a quien contarle un secreto y él a mí”</i> (niña de 12 años).
5. Ayuda: Se entiende en este trabajo por ayuda a la asistencia mutua que se brinda entre los mejores amigos. Es el apoyo que se		5. <i>“Le pedís consejo”</i> (varón de 11 o 10 años); <i>“Te ayuda con los problemas, a no tener miedo, a no pelear,</i>

<p>da al otro facilitando la consecución de acciones frente a conflictos de tipo material o socioemocionales.</p>		<p><i>porque si te insultan él te dice “no te enojas”, “no hagas caso” y te aconseja así no das importancia”</i> (varón de 11 años); <i>“Nos ayudamos”</i> (varón de 11 años); <i>“Cuando estás mal, nos ayudamos entre las dos”</i> (niña de 12 años).</p>
<p>6. Características referidas al desarrollo socioemocional y moral que caracterizan el vínculo amical: los niños a esta edad tienen conciencia de las reglas culturales que regulan la expresión emocional, las conductas y actitudes morales en las relaciones interpersonales. Saben qué les causa enojo, miedo o tristeza y cómo reaccionan otras personas ante la expresión de estas emociones y diversas actitudes (Papalia et al., 2005).</p>	<p>6.1. Actitudes y comportamientos relacionados con el aspecto moral.</p>	<p>6.1. <i>“A veces no está bueno tener un mejor amigo porque si te peleas botonea todo y dice las cosas personales que vos le contaste”</i> (varón de 11 años); <i>“Un mejor amigo no tendría que ser buchón”</i> (varón de 11 años); <i>“Por ahí no está bueno tener un mejor amigo, porque excluís al otro”</i> (varón de 11 años).</p>

### Séptimo grado

En séptimo grado se realizaron un total de 4 grupos focales. La edad de los participantes osciló entre 12 y 14 años de edad. Los grupos estuvieron formados por varones o por niñas. Dos grupos fueron de niñas y dos de varones. Cada grupo focal estuvo formado por un mínimo de tres escolares y un máximo de 6. En la mayoría de los grupos focales predominó un clima ameno de trabajo, en este sentido la conversación era fluida y espontánea. Se destaca que los alumnos de séptimo grado fueron el grupo más dispuesto y

conversador, incluso por momentos había que ordenar bastante la conversación porque todos quería participar, dar su opinión y hablar. A continuación se muestra en la tabla N°5 las categorías que emergieron del discurso de los escolares de 7 grado con respecto a las características del vínculo del mejor amigo.

Tabla N°5. *Categorías y subcategorías de las atribuciones sobre el concepto de “mejor amigo” en Escolares de 7° grado en contextos de vulnerabilidad social, Mendoza, Argentina.*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EJEMPLO
1. Compañerismo: en este trabajo se define al compañerismo como el deseo que surge voluntariamente de estar junto a otro (el compañero) y no dejar que se sienta solo. Es el placer mutuo de estar con el otro y el otro con uno. En este estar juntos se comparten diferentes actividades como: visitarse en la casa del mejor amigo, jugar a algunos juegos juntos, conversar, acompañarse o simplemente estar juntos aún sin una actividad específica.		1. <i>“Las mejores amigas están todo el tiempo juntas, gustan de chicos (no se quieren como novias)”</i> (niña 13 años); <i>“un mejor amigo es quien te acompaña...está siempre...a todos lados vamos juntos, nos acompañamos”</i> (varón de 13 años); <i>“Buen compañero...estamos todos los días juntos en los recreos”</i> (varón de 13 años); <i>“Está con vos siempre...que te banque en todas”</i> (femenino de 14 años); <i>“Que no te deje solo”</i> (varón de 13 años).
2. Fidelidad: En este trabajo se define a la fidelidad como la lealtad que se brinda a otra persona con devoción y gratitud; que permanece firme más allá de las adversidades y de las	2.1.Situaciones relacionadas con adversidades.	2.1. <i>“Los amigos son conocidos, se saben el nombre y cosas así nada más. El mejor amigo está en las buenas y en las malas”</i> (niña 13 años); <i>“No dejar a tu amiga por los novios”</i> (niña 14 años).

situaciones y circunstancias.		
3. Lazo Fraternal: En este trabajo se establece la categoría de lazo fraternal cuando el niño refiere sentir a su amigo como un hermano.		3. <i>“una mejor amiga es a quien la que quieres como hermana, la podría adoptar”</i> (niña de 12 años).
4. Semejanzas: En este trabajo se define a las semejanzas como similitudes o cosas en común que favorecen el establecimiento del vínculo amical, como puede ser disfrutar de jugar a los mismos juegos, gustar de la misma comida, tener los mismos gustos, describirse como “iguales” o con metáforas como: <i>“Lo contrario al agua y al aceite”</i> .		4. <i>“Tenemos los mismo gustos...lo contrario al agua y el aceite”</i> (niña de 12 años) <i>“que tenga los mismos gustos”</i> (varón de 13 años).
5. Confianza: En este trabajo se toma a la confianza como una característica fundamental de la amistad bajo la cual el niño puede contar lo que le pasa, sintiéndose cómodo y libre para hablar y decir lo que siente. Esta confianza deviene en intimidad, compromiso y empatía recíproca.		5. <i>“Poder contar secretos”</i> (varón de 13 años); <i>“que tangen secretos entre las dos”</i> (niña de 12 años).
6. Características referidas al desarrollo socioemocional y moral que caracterizan el	6.1.Actitudes y comportamientos relacionados con el aspecto	6.1. <i>“Tiene códigos, respeto, no está con el novio de la amiga”</i> (niña de 13 años);

<p>vínculo amical: los niños a esta edad tienen conciencia de las reglas culturales que regulan la expresión emocional, las conductas y actitudes morales en las relaciones interpersonales. Saben qué les causa enojo, miedo o tristeza y cómo reaccionan otras personas ante la expresión de estas emociones y diversas actitudes (Papalia et al., 2005).</p>	<p>moral.</p> <p>6.2. Aspecto emocional. Esta subcategoría se divide en:</p> <p>6.2.1. Emociones positivas</p> <p>6.2.2. Emociones negativas.</p>	<p><i>“que no te traicione por la espalda”</i>(niña de 12); <i>“que sea solidario,sincero”</i> (varón de 13 años).</p> <p>6.2.1. <i>“Un amigo te sonrío y vos le sonrís. Se ama”</i>(niña de 12); <i>“que seasolidario, sincero...que sea divertido”</i>(varón de 13 años).</p> <p>6.2.2. <i>“un mejor amigo no es aguafiestas, no es buchón”</i>(varón de 13 años).</p>
<p>7. Ayuda: Se entiende en este trabajo por ayuda a la asistencia mutua que se brinda entre los mejores amigos. Es el apoyo que se da al otro facilitando la consecución de acciones frente a conflictos de tipo material o socioemocionales y en este último aspecto es un factor protector.</p>		<p>7. <i>“Es como una defensa, está siempre, te defiende”</i> (varón 13 años); <i>“ayudar, aconsejar, que este cuando lo necesitas”</i>(varón de 13 años).</p>

A continuación se realizará una descripción comparativa entre las tablas respectivas a cada grado.

Al observar las tablas N° 2, 3, 4 y 5, se puede apreciar que las categorías son recurrentes.

En el caso de la categoría Compañerismo, se aprecia su aparición desde cuarto a séptimo grado, sin embargo, un análisis detallado de sus manifestaciones revela que para 4to grado

el compañerismo está basado en el compartir cosas particulares de modo material o concreto. Esto se explica por la edad de los niños y la etapa del desarrollo cognitivo en la cual se encuentran (pensamiento concreto), en cuarto grado expresan: *“Quien tiene ganas de seguir quedándose con vos. Te invita a comer, tomar el té. Te acompaña hasta la puerta de tu casa”*; *“mi mejor amigo me invita a su casa”*. En quinto grado el compañerismo sigue apareciendo con el tinte de lo concreto de “invitar”, por ejemplo: *“te saca a pasear, te invita a la pileta, vamos juntos a la escuela”*. En sexto grado las expresiones de los niños comienzan a dejar de hacer referencia a objetos materiales concretos o al “invitar”, y el compartir comienza a basarse en cuestiones insustanciales o poco tangibles, por ejemplo: *“lindo, porque es con quien compartir, jugar, charlar”*. Esto se debería a las nuevas características que se van adquiriendo gracias al desarrollo cognitivo, puesto que los niños de sexto grado rondan los 12 años, y a esta edad es esperable que el pensamiento comience a volverse más abstracto y menos ligado a lo concreto. En séptimo grado, el compañerismo es sentirse “acompañado en sentimiento” por el mejor amigo, expresan por ejemplo: *“está con vos siempre...que te banque en todas”*; *“que no te deje solo”*.

Una segunda categoría es Conflicto, la cual se divide en dos subcategorías: Ausencia de conflicto y Reconciliación. Ejemplos de la primera subcategoría que aparecen en cuarto y quinto grado respectivamente son: *“quien no pelea”*; *“no se tienen que agredir”*. Mientras que de la subcategoría Reconciliación los niños en cuarto grado expresan: *“quien si te peleas, no importa cuántas veces te pide perdón siempre”*; en quinto grado la Reconciliación aparece como: *“no pelearse entre los dos, si me peleo vuelvo a hacerme amigo”*. En sexto grado no hay expresiones que den cuenta de la subcategoría Ausencia de conflicto, mientras que la subcategoría Reconciliación se manifiesta en: *“con él son peleas cortitas, después nos abuenamos”*. En séptimo no hay expresiones que den cuenta de esta categoría.

La tercera categoría que aparece en los chicos de cuarto grado (Tabla N°2) es llamada Lazo Fraternal, un ejemplo de ella es: *“es como mi segundo hermano”*. En quinto y sexto grado no se hallaron verbalizaciones que coincidan con esta categoría, en tanto que para séptimo

grado (Tabla N°5) la categoría Lazo fraterno aparece en la expresión: *“una mejor amiga es a quien la que quieres como hermana, la podría adoptar”*.

La categoría Fidelidad aparece en cuarto, quinto, sexto y séptimo grados (en las Tablas N°2, 3, 4 y 5 se observa en diferentes órdenes de acuerdo al grado). En cuarto grado los niños no expresan mucha diferenciación, esto se refleja en que la Tabla N°2 no presenta subcategorías, y se manifiesta en: *“Un mejor amigo esta siempre en las buenas y en las malas”*. En quinto grado aparecen dos subcategorías (Tabla N°3): Situaciones relacionadas con intereses materiales y Situaciones relacionadas con adversidades. Ejemplos que marcan la diferencia entre cada subcategoría están dados respectivamente en: *“Una mejor amiga, no te deja plantada por otra que tiene más juguetes que vos”*; *“Que no te abandone, está en las buenas y malas”*. En sexto grado (Tabla N°4) sólo aparece la subcategoría Situaciones relacionadas con adversidades: *“a nuestro lado en las buenas y en las malas, en un momento difícil (cuando te peleas con los papas, cuando fallece un familiar)”*. En séptimo grado ocurre al igual que sexto grado, no aparecen referencias de la subcategoría Situaciones relacionadas con intereses materiales, pero sí hay expresiones de la subcategoría Situaciones relacionadas con adversidades, en: *“Los amigos son conocidos, se saben el nombre y cosas así nada más. El mejor amigo está en las buenas y en las malas”*.

La categoría Semejanzas, sólo aparece en las Tablas N°2 y N°5 correspondiente a cuarto y séptimo grado. Se expresa en niños de cuarto grado como: *“tenemos cosas en común; por ejemplo: jugamos a lo mismo, nos gusta la misma comida”*. Mientras los chicos de séptimo grado poseen mayor capacidad de abstracción por lo que utilizan metáforas como: *“lo contrario al agua y el aceite”*. En quinto y sexto grado no hay expresiones que den cuenta de la emergencia de esta categoría.

Otra categoría a describir es la Confianza, en cuarto grado (Tabla N°2) los niños expresan: *“podemos contarle lo que nos pasa”*. A partir de quinto grado surge la temática del “secreto”, por ende la categoría en quinto año (Tabla N°3) se verbaliza en: *“Guarda secretos”*. En sexto grado (Tabla N°4) un ejemplo sería: *“Confianza, no cuenta a los demás lo que uno le cuenta”*. Mientras que en séptimo grado (Tabla N°5) aparece la expresión: *“que tengan secretos entre las dos”*.

La categoría Ayuda, se presenta desde cuarto a séptimo grado, aunque se complejiza a medida que se avanza en edad. Los niños de cuarto grado (Tabla N°2) dicen por ejemplo: *“Cuando no puedo en algo mi amigo me ayuda”*. En quinto grado (Tabla N°3) los niños expresan: *“te ayuda siempre a cómo hacer las tareas, a zafar de algo, a juntar plata”*. Mientras que en sexto grado y séptimo grado la ayuda por parte de su mejor amigo ya no se refiere sólo a cuestiones concretas y materiales, sino que entran en juego otros elementos como la ayuda en las relaciones interpersonales, el soporte afectivo y la función protectora del mejor amigo. En la Tabla N°4 correspondiente a sexto grado los niños explican que el mejor amigo: *“Te ayuda con los problemas, a no tener miedo, a no pelear, porque si te insultan él te dice “no te enojas”, “no hagas caso” y te aconseja así no das importancia”*. En la Tabla N°5 de séptimo grado se expresa: *“un mejor amigo es como una defensa, está siempre, te defiende de las burlas, cuando te quieren hacer algo”*.

La categoría Características referidas al desarrollo socioemocional y moral que caracterizan el vínculo amical se compone por dos subcategorías: Actitudes y comportamientos relacionados con el aspecto moral, y Aspecto emocional. Esta última subcategoría se subdivide en: Emociones positivas y Emociones negativas. En las Tablas N° 2, 3, 4 y 5 se pueden observar los ejemplos referidos a cada categoría y subcategoría desde cuarto a séptimo grado, sin embargo, el contenido, la manifestación y la expresión del comportamiento moral en las relaciones de amistad se va modificando y complejizando a medida que se avanza la edad.

En la subcategoría Actitudes y comportamientos relacionados con el aspecto moral en cuarto grado se observa: *“que no sea mentiroso, que sea fiel”*. En quinto grado aparecen cuestiones referidas a la no traición como por ejemplo: *“no habla mal de vos a tus espaldas”*, asimismo emergen aspectos referidos al respeto por los tiempos los espacios, como: *“respetar los espacios, los tiempos, cuando habla, cuando a alguien le toca jugar”*. En sexto grado (Tabla N°4) el acento sigue puesto en no traicionar, por ejemplo: *“un mejor amigo no tendría que ser buchón”*. Pero al pasar a séptimo grado (Tabla N°5) el no traicionar aparece en el marco de las relaciones románticas (aspecto que no surge en las



edades anteriores).Incluyendo la temática de los novios, expresan: *“Tiene códigos, respeto, no está con el novio de la amiga”*.

En cuanto a la subcategoría Aspecto emocional, en las emociones positivas de cuarto y quinto grado los chicos nombran una serie de características personales que definen la emocionalidad positiva de un mejor amigo, como ser bondadoso, tener la capacidad de expresar cariño, no enojarse ante los chistes. Por ejemplo en la Tabla N°2 de cuarto grado se observa: *“quien te preste los juguetes”*; en la Tabla N°3 de quinto grado aluden: *“es alguien bueno con vos”*. En sexto grado (Tabla N°4) no se registran expresiones para esta subcategoría, mientras en la Tabla N°5 correspondiente a séptimo grado aparece: *“que seasolidario, sincero...que sea divertido”*.

En cuanto a la subcategoría Emociones negativas, se vuelve recurrente la temática de los celos, en el sentido que muchos de estos niños demuestran sentir al mejor amigo con una especie de exclusividad como *“es todo para uno”*, esto hace que en la Tabla N°2 de cuarto grado se encuentren expresiones como: *“Se pone celosa cuando estoy con otra persona”*. En quinto grado (Tabla N°3) un niño cuenta: *“tengo un amigo celoso y además hace daño porque si estamos los tres por ejemplo y a uno no le gusta o juega mal a la pelota a propósito dice “juguemos a la pelota”, lo hace a propósito. Es re celoso, eso sí que me molesta de mi amigo”*.

### V.1.2. Análisis descriptivo de la ESCALA DE AMISTAD

Con respecto al segundo objetivo, el cual consistió en evaluar la calidad de la amistad en el grupo de escolares descriptos, los resultados hallados señalaron lo siguiente:

El 100% de la muestra tiene un mejor amigo. El 17. 64% de los escolares tiene a su mejor amigo en el barrio; mientras el 82,35% restante, considera como mejor amigo a un

compañero de grado en la escuela. En ambos casos, vale decir el 100% total de la muestra elige como mejor amigo a un niño/a de su mismo género.

**Tabla N°6.** Escala calidad de amistad: M, DE, puntajes mínimos y máximos según cada dimensión en 4to, 5to 6to y 7 to grado

<b>DIMENSIONES</b>	<b>M</b>	<b>D.E</b>	<b>PTJE.MINIMO</b>	<b>PTJE. MÁXI</b>
Compañerismo	24,11	4,08	10	30
Balance	24,04	4,47	14	30
Ayuda/Asistencia	25,59	5,04	6	30
Ayuda/Protección frente a la victimización	13,55	2,62	6	15
Ayuda/Consejo	12,05	3,09	3	15
Ayuda Total	51,11	9,31	17	60
Seguridad/Superar problemas	21,95	3,18	13	25
Seguridad/Alianza confiable	17,72	2,96	8	20
Seguridad Total	39,70	5,27	24	45
Proximidad/Vínculo afectivo	17,78	2,89	8	20
Proximidad/Valoración reflejada	17,10	2,99	6	20

Proximidad Total	34,87	5,07	19	40
Conflicto	13,53	4,99	5	25

Como se puede observar en la Tabla N°6, la dimensión Compañerismo obtuvo un puntaje medio de 24,11; DE= 4,8 siendo el puntaje mínimo posible de obtener de 10 y el máximo de 30. Para interpretar el significado de este puntaje se utiliza un procedimiento matemático que consiste en dividir el valor de la media por la cantidad de ítems que conforman la dimensión (en este caso la dimensión compañerismo está conformada por 6 ítems). Tal procedimiento permite volver al puntaje de escala Likert (donde "1" significa que el ítem probablemente no es cierto y "5" significa que es realmente cierto). En este caso se obtiene un puntaje de 4.01 indicando un alto puntaje en la dimensión compañerismo. Lo cual significa que los escolares de la muestra denotan compañerismo en su vínculo de amistad con su mejor amigo. En la Escala Calidad de la Amistad, el compañerismo está representado por un conjunto de ítems que se centran en la cantidad de tiempo que comparten juntos los mejores amigos de manera voluntaria. Algunos de los ítems que conforman esta dimensión fueron: *“Mi amigo y yo pasamos mucho de nuestro tiempo libre juntos”*; *“Mi amigo y yo nos visitamos mutuamente después de la escuela y los fines de semana”*; *“Mi amigo y yo jugamos juntos en los recreos”*.

Resultados similares se obtuvieron en la dimensión Balance, en la cual el puntaje medio fue de 24,04 con una DE= 4,47. Al realizar el procedimiento matemático señalado se obtiene un puntaje de 4,06 denotando así un alto valor en la escala balance. Lo cual significa que los escolares de la muestra sienten que el vínculo de amistad con su mejor amigo es igual de importante para ambos amigos. En la Escala Calidad de la Amistad, el balance está representado por un conjunto de ítems que se centran en que tan equitativa o pareja es la valoración que le dan al vínculo de amistad sus integrantes, es decir, si es igual de importante para los dos, o no. Algunos de los ítems que conforman esta dimensión fueron: *“Nuestra amistad es tan importante para mí como lo es para mi amigo”*; *“La amistad entre nosotras es más importante para mí que para mi amiga”*; *“A veces parece que a mí me importa más nuestra amistad que a mi amigo”*.

Respecto a la subdimensión Ayuda/Asistencia, se obtuvo una Media de 25,59; DE = 5,04 siendo 6 el puntaje mínimo y 30 el puntaje máximo posible de obtener. Al dividir el puntaje de la media por la cantidad de ítems (en este caso 6) para así obtener nuevamente un valor a escala Likert se obtiene un puntaje de 4,26 indicando un alto puntaje en la subdimensión Ayuda/Asistencia. Lo cual indica que la ayuda y la asistencia mutua son características de la relación de amistad en este grupo de escolares. Se mencionan algunos ítems para ejemplificar tal dimensión: *“Mi amigo me ayuda cuando tengo problemas con algo”*; *“Si olvidara mi almuerzo o necesitara un poco de dinero mi amigo me lo prestaría”*; *“Cuando tengo que hacer algo que es difícil puedo contar con la ayuda de mi amigo”*.

La subdimensión Ayuda: Protección frente a la Victimización alcanza una media de 13,55 con una DE= 2,62 siendo los puntajes mínimos y máximos posibles de obtener 6 y 15 puntos respectivamente. Al realizar el procedimiento matemático señalado que permite volver al valor de la escala Likert, se obtiene un puntaje 4,51 indicando un alto puntaje en esta dimensión y señalando el importante rol protector del mejor amigo frente a situaciones de conflicto entre pares. Algunos de los ítems señalados fueron: *“Si otros niños me molestaran mi amigo me ayudaría”*; *“mi amigo me defendería si otro niño me hiciera daño”*.

En cuanto a la subdimensión Ayuda/Consejo, la media alcanzada fue de 12,05; DE=3,09 también considerándose un alto puntaje ya que los puntajes mínimos y máximos posibles de obtener son 3 y 15 pts respectivamente. Al realizar los procedimientos matemáticos señalados y volver el valor de la media a escala Likert se obtiene un puntaje de 4,16 indicando un alto puntaje. Es decir que los escolares de esta muestra perciben que pueden contar con su mejor amigo a la hora de necesitar un consejo. Algunos de los ítems que ejemplifican esta subdimensión de la escala de calidad de amistad son: *“Mi amigo me da consejos cuando los necesito”*, *“Si tuviera preguntas acerca de algo mi amigo me ayudaría a encontrar algunas respuestas”*.

La dimensión Ayuda conformada por las tres subdimensiones mencionadas (Asistencia, Protección frente a la victimización y Consejo) obtuvo un puntaje medio de 51,11 y una DE de 9,31 siendo los puntajes mínimos y máximos posibles de obtener de 17 y 60 puntos

respectivamente. Al realizar los procedimientos señalados se obtuvo un puntaje de 4,25, indicando así un alto valor en la dimensión Ayuda.

En la dimensión Seguridad, la subdimensión Trascender Problemas consta de una Media de 21,95 con una DE de 3,18. Al considerar los puntajes mínimos y máximos 13 y 25 puntos respectivamente posibles de obtener en esta muestra, se podría decir que se obtiene un alto puntaje. Al dividir el puntaje de la media por la cantidad de ítems (en este caso 5) para así obtener nuevamente un valor a escala Likert se obtiene un puntaje de 4,39 indicando un alto puntaje en la subdimensión superar problemas. En consecuencia, los escolares de la muestra poseen la creencia de que si hubiera una disputa o una pelea o algún otro tipo de evento negativo en la relación de amistad, la amistad sería lo suficientemente fuerte como para soportar este problema, denotando así una buena calidad de amistad. Algunos de los ítems de la escala que señalan tal aspecto son: *“Aunque mi amigo y yo tuviéramos una discusión aún podríamos ser amigos”*; *“Si mi amigo y yo tenemos una pelea o discusión, podemos decir “Perdón” y todo estará bien de nuevo”*.

Continuando en la dimensión Seguridad, la subdimensión Alianza confiable, la cual refiere a la creencia que tiene el niño de que en los momentos de necesidad puede confiar en su mejor amigo. La media hallada fue de 17,72 con una Desviación Estándar de 2,96 siendo el puntaje mínimo y máximo posible de obtener de 8 y 20 puntos respectivamente. Al realizar el procedimiento estadístico señalado se obtuvo un puntaje de 4,43 señalando un alto puntaje en esta dimensión. Algunos de los ítems que conforman esta subdimensión son: *“Puedo contar y confiar en mi mejor amigo”*; *“Si hay algo que me molesta puedo contárselo a mi amigo aunque sea algo que no puedo contarle a otras personas”*.

La dimensión Seguridad conformada por las subdimensiones Superar problemas y Alianza confiable obtuvo un puntaje medio de 39,70, DE=5,27, siendo el puntaje mínimo posible de 24 puntos y el máximo posible de 45 puntos. A partir de lo cual se puede decir que la muestra aquí estudiada presenta un puntaje alto en la dimensión Seguridad. Si se realiza el procedimiento señalado para volver a los puntajes de escala se obtiene un valor de 4,41 obteniendo un alto puntaje.

La dimensión Proximidad entendida como la cercanía del vínculo afectivo en una relación de amistad se focaliza en el cariño que se experimenta por los amigos y en la fortaleza del vínculo de apego entre ellos. Está conformada por dos subdimensiones, estas son: Vínculo afectivo y Valoración reflejada. La subdimensión Vínculo afectivo obtuvo un puntaje medio de 17,78 y Desviación estándar de 2,89. Tal puntaje es considerado alto en relación a los puntajes mínimos posibles (8) y máximos posibles (20) de obtener en esta muestra. Al dividir el puntaje de la media por la cantidad de ítems (en este caso 4) para así obtener nuevamente un valor a escala likert se obtiene un puntaje de 4,44 indicando un alto puntaje en la subdimensión Vínculo afectivo. Algunos de los ítems que reflejan tal aspecto son: *“Si mi amigo tuviera que mudarse lejos, lo extrañaría”*, *“Pienso en mi amigo aun cuando mi amigo no está cerca”*.

En cuanto a la subdimensión Valoración reflejada se obtuvo un puntaje medio de 17,10; DE= 2,99. El puntaje mínimo posible de obtener son 6 puntos y el puntaje máximo es de 20 puntos. Al realizar los procedimientos matemáticos señalados se obtiene un valor de 4,27 denotando un alto puntaje. Lo cual indicaría que los mejores amigos se consideran muy importantes el uno para con el otro. Algunos de los ítems que denotan este aspecto son: *“sé que soy importante para mi amigo”*; *“mi amigo prioriza nuestra amistad”*.

La dimensión Proximidad en su conjunto conforma una media de 34,87 con DE de 5,07. Al realizar el procedimiento matemático señalado a fin de volver a los valores de escala Likert se obtiene un puntaje de 4,35 denotando un alto valor en la dimensión Proximidad.

La dimensión Conflicto, debe interpretarse diferente a las demás dimensiones, vale decir, a mayor puntaje-mayor conflicto. Así se obtuvo una Media=13,53, DE=4,99 siendo el puntaje mínimo de 5 puntos y el máximo de 25 puntos. Al realizar el procedimiento matemático señalado que consiste en dividir el valor de la media por la cantidad de ítems que conforman la dimensión Conflicto (en este caso 5 ítems) y se vuelve así al puntaje de escala Likert (donde "1" significa que el ítem probablemente no es cierto y "5" significa que es realmente cierto) se obtiene un puntaje de 2 indicando un bajo nivel de conflicto. La noción de conflicto en esta escala está relacionada con la idea de tener un vínculo de amistad positivo y constructivo, y con la necesidad de aprender las habilidades necesarias

para poder resolver un conflicto interpersonal de manera asertiva, manejar de la mejor manera los desacuerdos y poder reconciliarse luego de una pelea o discusión. Algunos de los ítems son: *“Mi amigo me molesta o me hace enojar aunque yo le pida que no lo haga”*; *“Cuando mi amigo y yo discutimos, él puede herir mis sentimientos”*.

En síntesis y considerando los puntajes obtenidos en las dimensiones de la Escala de Calidad de la amistad podría decirse que los escolares de la muestra establecen vínculos de amistad de calidad con sus mejores amigos. En tales vínculos predominaría el compañerismo, ya que estos escolares disfrutaban de pasar gran cantidad de tiempo compartiendo juntos actividades y hacerse compañía en diferentes situaciones. Los resultados para la dimensión Ayuda reflejan que estos niños tienen la capacidad de socorrerse entre sí y a la vez se sienten protegidos por su mejor amigo siempre que lo necesitan. Los altos puntajes en la dimensión Seguridad informan que estos escolares sienten a su amistad lo suficientemente fuerte como para soportar eventos negativos entre ellos (como podría ser un desacuerdo) teniendo la impresión de que sus amistades son seguras y capaces de continuar a pesar de los problemas o conflictos. Asimismo un alto puntaje en la dimensión Confianza denotan que pueden confiar en sus mejores amigos.

### V.1.3. Variables Sociodemográficas

Para finalizar, el tercer y último objetivo fue describir el nivel educativo y ocupacional de los padres de los escolares. A continuación se presentan los resultados en la Tabla N°7.

**Tabla N°7.** Nivel educacional, condición y clasificación de la actividad laboral del padre y la madre de los escolares.

	PADRE		MADRE	
	F	%	F	%
<b>NIVEL EDUCACIONAL</b>				
Primaria incompleta	4	4,7	2	2,6
Primaria completa	18	21,2	14	18,4
Secundaria incompleta	18	21,2	25	32,9
Secundaria completa	30	35,3	27	35,5
Universitario/ Terciario incompleto	1	1,2	3	3,9
Universitario/ Terciario completo	3	3,5	5	6,6
Total	74*	87,1	76*	100,0
<b>CONDICION DE LA ACTIVIDAD LABORAL</b>				
Ocupado	71	83,5	42	49,4
Desocupado	1	1,2	37	43,5
Total	72*	84,7	79*	92,9
<b>CLASIFICACIÓN DE LA CONDICIÓN OCUPACIONAL</b>				
Ocupaciones de calificación profesional	-	-	3	3,5
Ocupaciones de calificación técnica	4	4,7	4	4,7
Ocupaciones de calificación operativa	54	63,5	16	18,8



Ocupaciones no calificadas	13	15,3	19	22,4
Total	71**	83,5	42***	49,4

(\*) En cuanto al nivel educativo tanto de las madres como de los padres el N total fue de 74/76/72/79 debido a la existencia de datos perdidos ya que no se encontraron tales datos en los registros ni en legajos escolares y no pudieron ser completados por medio de otras fuentes de información.

(\*\*) El N es 71 porque sólo se clasifican los trabajos de los padres ocupados. Si bien sólo existe un padre desocupado hay 14 datos perdidos que no fueron encontrados en los registros y legajos escolares y no pudieron ser completados por medio de otras fuentes de información.

(\*\*\*) El N es 42 porque sólo se clasifican los trabajos de las madres ocupadas. 37 madres son desocupadas y por ende no se puede clasificar su trabajo; 6 son datos perdidos que no fueron encontrados en los registros ni pudieron ser completados por medio de otras fuentes de información.

De acuerdo a la *distribución según el nivel educativo de los padres* (Tabla N°7), se observa que la mayoría de los padres (35,3% en los padres y 35,5% en las madres) han completado sus estudios de nivel medio: secundaria. Mientras que en menor porcentaje (18,4%) para las madres y 21,2% para los padres, se concentra en el nivel de primaria completa. Asimismo un bajo porcentaje se observa en el nivel terciario tanto para para las mamás (6,6%) como para los padres (3,5%).

Al referirse a la distribución según la *condición de la actividad laboral*. En el caso de los papás, la mayoría (83,5%) son ocupados, en tanto el 1,2 % se haya desocupado. Respecto a los ocupados, el 15,3 % de padres realizan una actividad laboral no calificada, en su gran mayoría son albañiles. De los trabajos de “calificación operativa” el 6,5% son: choferes, taxistas, mecánicos, entre otros. Por último, el 4,7% corresponde a padres con ocupaciones de calificación técnica, como: policías, empleados públicos administrativos. No se encontraron padres de calificación profesional.

Respecto a las madres, el 49,4% se hayan en condición de ocupadas, mientras que el 43,5% son desocupadas no porque no trabajen, sino porque al ser amas de casa no entran en la definición de ocupadas, ya que esto tiene como requerimiento recibir por su trabajo una remuneración económica fuera del hogar, cosa que en estos casos no ocurre.

En cuanto a las madres ocupadas, la mayoría (22,4%) realiza una actividad laboral no calificada, cuidan a un enfermo, a un anciano o en limpieza doméstica generalmente. El 18,8% realizan trabajo de tipo operativos, como peluquería. El 4,7% realizan actividades laborales de calificación técnica, mientras sólo el 3,5% son madres profesionales, lo que implica tanto formación teórica así como experiencia laboral.

Este último dato respecto a las madres profesionales es importante destacarlo junto a la inexistencia de padres profesionales, debido a que reflejan una gran diferencia respecto a las posibilidades laborales y educativas con las que cuentan y pueden llegar a ofrecer a sus hijos. Corresponden a una franja de la sociedad que se encuentra en detrimento de otros sectores sociales con mejor posibilidades y recursos socioeconómicos y educacionales.

En este sentido si a la vez se toma en cuenta la zona de residencia de los escolares, se observan las condiciones de vulnerabilidad social. Los docentes refirieron que la mayoría de los alumnos residen en innumerables barrios cercanos a la escuela. Es de destacar que la escuela se encuentra a 4km. aproximadamente de distancia del conjunto de barrios denominados “zona roja”, se identifica con tal nominación a un grupo de barrios lindantes y asentamientos caracterizados por una gran vulnerabilidad social. La escuela posee en la actualidad, servicio de gas natural, luz eléctrica, agua corriente y cableada telefónica. Esta zona está cubierta por los recorridos que realiza la línea 8 de colectivos.

## CAPÍTULO VI

# DISCUSIÓN DE RESULTADOS

## VI.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se discuten a continuación los resultados obtenidos considerando los aspectos desarrollados en el marco teórico.

Siguiendo el objetivo general basado en indagar y evaluar la calidad de la amistad en escolares. El primer objetivo específico consistió en explorar la comprensión que tienen sobre el concepto de mejor amigo un grupo de escolares de entre 9 y 13 años de una escuela primaria de gestión estatal caracterizada según la Dirección General de Escuelas (D.G.E) de ámbito urbano-marginal del departamento de Guaymallén, en la provincia de Mendoza.

Conocer las atribuciones que los niños dan al concepto de mejor amigo, permite explorar a partir de sus propias perspectivas y creencias qué es para ellos un mejor amigo, qué concepto de mejor amigo poseen y de este modo se hace posible comparar, clasificar, buscar similitudes y diferencias. Los niños van construyendo sus conceptos en función de sus creencias, expectativas, condiciones de vida, percepciones; que cada uno ha construido a lo largo de su vida y que a su vez utilizan permanentemente para comprender sus realidades.

En este primer objetivo se buscó llegar a la descripción del concepto de mejor amigo particularmente en niños pertenecientes a ámbitos de vulnerabilidad social, con el fin de construir conocimientos que puedan ser utilizados en futuras intervenciones de promoción de la salud mental en infancia.

Tomando como base las descripciones que los niños hicieron, las categorías que emergieron fueron: Compañerismo, Ayuda, Características referidas al desarrollo socioemocional y moral, Fidelidad, Conflicto, Lazo fraterno, Semejanzas, Confianza y cada una de estas categorías posee sus correspondientes subcategorías; vale considerar que todas

ellas definen y conforman el concepto de amistad valorado y definido en investigaciones previas (Bukowski & Sippola, 2005; Spencer et al., 2013).

La primera categoría que aparece en todos los grados es el Compañerismo, basado en compartir intereses comunes, materiales y experiencias. Se puede llegar a pensar que el Compañerismo junto a las Semejanzas funcionan como un disparador para el inicio u origen del vínculo de amistad (Hartup, 1992 citado en Einberg, Svedberg, Enskär & Nygren, 2014) cuando los niños buscan y crean nuevas relaciones de amistad, probablemente influyan en gran manera además del criterio de igualdad otros factores, como la edad y los intereses comunes. Las amistades que perduran suelen compartir muchos valores, actitudes y expectativas (Craig y Baucum, 2001).

En este y otros estudios los niños describen que una parte importante de la amistad es hacer cosas juntos. A menudo los niños en el juego descubren que les gusta estar juntos y forman un lazo de compañerismo. Según Winnicott (1983, citado en Einberg et al., 2014), los niños juegan no sólo porque es divertido, sino también porque el juego les permite manejar las emociones, ganar experiencia y desarrollar sus personalidades. Los juegos crean oportunidades para desarrollar contactos sociales y proporcionan una estructura para la iniciación de amistades. Por ello el juego se convierte en una importante herramienta a la hora de planificar intervenciones que tengan como objetivo promover las interacciones sociales entre niños. Hacer cosas “juntos” es el primer paso en el proceso de establecer una relación de amistad.

Los niños y niñas describieron características morales y socioemocionales que debería tener un mejor amigo, por lo tanto esta se formuló como una categoría independiente, conformada por dos subcategorías: las referidas a actitudes y comportamientos relacionadas al aspecto moral, y las del aspecto emocional. Al respecto mencionaron cualidades como la bondad, el cariño, el respeto, no traicionar y demás. Dichas respuestas van en línea con estudios como el de Einberg y sus colaboradores (2014) quienes argumentan que los niños eligen mejores amigos que sean amables, honestos, serviciales y fiables. Manifiestan que poder pensar en estas características se corresponde con un segundo momento en el proceso de establecer una amistad. El primer momento (como se explicó más adelante) tiene que

ver con la posibilidad de encontrar puntos en común y establecer un vínculo de compañerismo.

Otra semejanza con Einberg y colaboradores (2014), es que tanto en su estudio como en este se han hallado significativas muestras de que los amigos se ayudan unos a otros y deben respetarse mutuamente, lo que se corrobora con el marco teórico expuesto (Selman, 1981 citado en Craig y Baucum, 2001; Ganze, Bukowski, Aqnan-Assee & Sippola, 1996). Estos hechos son los que en este estudio en particular, se conformaron dentro de la categoría “Ayuda”.

Como se puede inferir por la categoría anterior, por las teorías estudiadas (Wallerstein 1983, en Ganze et al., 1996) y por la propia definición de amistad (Hartup & Stevens, 1997; Hinde, 1997 citados en Bukowski, Motzoi & Meyer, 2011), los amigos cuidan el uno del otro. Esto supone que han llegado a conocerse y han establecido un lazo emocional que los une, lo cual muchas veces es descrito por los propios niños como “amor de hermanos” (García-Bacete, Sureda & Monjas, 2010 citado en García et al., 2013). Específicamente en este estudio se lo ha considerado con la categoría “Lazo Fraternal”.

La categoría Confianza implica que los niños confían entre sí y sienten que su mejor amigo estará allí cuando lo necesiten. La confianza es una característica constituyente de la amistad (Selman 1981, citado en Craig y Baucum, 2001). Además esta categoría también va en línea con Einberg y sus colaboradores (2014), quienes identificaron a la confianza como cualidad básica del vínculo amical y la consideraron junto al entendimiento mutuo, como el tercer paso para establecer relaciones de amistad.

La categoría Fidelidad emerge en la narrativa de los escolares cuando hacen referencia al sentimiento de lealtad que sienten por el mejor amigo y del amigo para con ellos en distintas situaciones. Los niños perciben su amistad como un lazo que permanecerá más allá de las adversidades. En capítulos anteriores se citó cómo la empatía y la intimidad son aspectos fundamentales que distinguen a los amigos de otros niños (García et al., 2013), a la vez existe una diferencia sustancial entre los amigos y los mejores amigos, los niños sienten que los mejores amigos son tan fieles que a pesar de los posibles conflictos que

puedan tener su amistad perdurar, (cosa que no ocurre con los amigos/conocidos con quienes el vínculo probablemente se disuelva) (Melikah & Weitekamp, 2007).

De esto último se refiere considerarlo conflicto como característica sobresaliente de los vínculos de amistad en la infancia (Adler y Furman, 1988; Hartup, Laursen, Stewart, y Eastenson, 1988; Shantz y Hobart, 1989; Shantz y Shantz, 1985; Shantz, 1986, citados en Bukowski et al., 1994). Los niños de la muestra especificaron en relación a sus mejores amigos que el vínculo de unión es tan fuerte y estable que carece de situaciones conflictivas, o dado el caso de que existiesen conflictos, estos se resuelven de la mejor manera posible sin disgregar la relación. Bajo estas descripciones se formuló en esta tesis la categoría Conflicto con sus correspondientes subcategorías (Ausencia de conflicto- Resolución de conflicto). Estos niños consideran que con el mejor amigo después de una pelea siempre se “*abuenan*”, dicen perdonarse siempre, que su mejor amigo les “pide perdón” y ellos perdonan, aclarando que mientras otras relaciones de amistad se rompen, con el mejor amigo “*siempre nos abuenamos*”.

Contar con una amistad sirve para aprender y poner en práctica habilidades interpersonales, los niños que disponen de un mejor amigo cuentan con la posibilidad de experimentar la resolución positiva frente a cuestiones disruptivas (Shaffer, 2000). De ese modo el foco de la atención debe incluir lo que sucede entonces con aquellos niños que al no contar con un mejor amigo se encuentran en desventaja en cuanto a la adquisición y práctica de repertorios comportamentales frente a los conflictos.

En esta línea es tan importante en el marco de la promoción y prevención de salud mental en la infancia el trabajo en pos del desarrollo de habilidades sociocognitivas para la resolución de problemas interpersonales (Greco y Ison, 2009; Greco y Ison, 2011), sobre todo para aquellos niños que no consiguen involucrarse con sus amigos y que por diferentes razones reemplazan y disuelven los vínculos con ellos, donde lo más negativo es que suelen mantener a lo largo de los años el no conseguir perdurar una amistad, enfrentándose a una reducción de la red de amigos en general (McChristian, Ray, Tidwell & Lobello, 2012).

Respecto a lo anterior, el conflicto está siempre potencialmente presente en las relaciones humanas, y la amistad por ser un vínculo humano no escapa a ello, poniendo la atención

sobre este punto se ha visto claramente en las respuestas de los niños que los conflictos con el mejor amigo no disgregan el vínculo, es más, sirven de oportunidad para el despliegue de conductas sociales positivas y constructivas. Por este motivo es que la escala utilizada en el segundo objetivo de esta tesina incluye la medición de la dimensión “Conflicto”, no como algo negativo, sino más bien relacionándolo con la posibilidad de poner en práctica habilidades sociales que ayuden a la resolución asertiva y reconciliación, considerándose entonces al conflicto como un correlato a lo largo de las trayectorias en las relaciones de amistad.

Para finalizar este primer análisis categorial cualitativo, es enriquecedor considerar la variación en la expresión que hacen los niños para cada una de las categorías, lo que generó la necesidad de crear subcategorías. Ambas (categorías y subcategorías) fueron complejizando sus contenidos a medida que se avanzaba en la edad de los niños, es decir, de acuerdo al grado. Por ejemplo, a partir de 6to grado se comienzan a hallar respuestas referidas a la confianza, fidelidad y a la capacidad de guardar secretos. En cambio, los más pequeños dieron respuestas más concretas, 4to y 5to grado definieron mayoritariamente al mejor amigo como quien los invitaba a realizar actividades, a comer o les prestaba algún juguete (siempre ligados a un objeto concreto). Como se ha visto según Piaget (1998, citado en Craig y Baucum, 2001) estos niños se encuentran en la etapa de “operaciones concretas”, lo que quiere decir que han comenzado a pensar de manera lógica, considerando los múltiples aspectos de una situación; sin embargo, las situaciones deben ser reales en el aquí y ahora, es decir, que el pensamiento es lógico pero no abstracto aún.

El hecho de que estos niños hayan podido enumerar características de un mejor amigo y distingan a su “mejor amigo” de un “buen amigo” y “amigos casuales” (Berndt & McCandless, 2009 en García et al., 2013) a partir de qué tan cercanos son y cuánto tiempo pasan juntos, es producto de la madurez cognoscitiva lograda en la mediana infancia, a diferencia de los niños preescolares que sólo juegan juntos, entre los escolares nace la amistad como un vínculo más profundo y más estable. Al respecto se ha estudiado que la mediana infancia es recién el momento en que disminuye el egocentrismo propio de etapas anteriores y eso da pie para pensar en el otro y no centrarse sólo en ellos mismos.



Así que el desarrollo de estos niños haya alcanzado al nivel de considerar las perspectivas de otras personas, sus necesidades y opiniones tanto como las propias, faculta poder ser o tener verdaderos amigos (Papalia et al., 2005). Craig y Baucum (2001) refieren que es la capacidad de inferir los pensamientos, las expectativas y las intenciones de otros, lo que contribuye a entender lo que significa ser amigo, por ello es que los niños que son capaces de ponerse en el lugar del otro y ver las cosas desde la perspectiva ajena están en mejores condiciones para establecer relaciones sólidas y estrechas con la gente y esto es lo que se debe trabajar en pos de la consecución de niños más felices y saludables psicológica, social y emocionalmente. Al aceptar esto, se repite la pregunta ¿qué ocurre entonces con aquellos niños que sólo alcanzan a experimentar amistades de corto plazo y por tanto pierden oportunidades de socialización importantes que sólo son proporcionadas por amistades estables, de alta calidad, que perduran en el tiempo? (McChristian et al., 2012).

En cuanto al segundo objetivo de esta tesina que consistió en evaluar la calidad de la amistad por medio de la escala de Calidad de Amistad de Bukowski (1994), se halló un alto puntaje en los valores de las medias de las dimensiones que componen la escala de amistad (Compañerismo, Balance, Ayuda, Seguridad, Proximidad, Conflicto) lo cual denota que los escolares de la muestra presentan vínculos de amistad de calidad con sus mejores amigos. Estos resultados van en línea con un estudio realizado en Buenos Aires Argentina (Resett, Rodriguez y Moreno, 2013) quienes utilizaron la misma escala con una muestra de escolares con una media de edad de 10,44

Con respecto a cada dimensión que conforma la escala de Amistad, se halló que la dimensión Conflicto se encontraba dentro de lo esperable, esto señala la existencia de una relación de amistad poco conflictiva y con posibilidades de reparación en caso que existieran tales conflictos. Según Resett y colaboradores (2013, 101), esto puede deberse—entre otras razones— a que los países latinoamericanos otorgan gran valor a la cercanía y armonía en los lazos interpersonales; por lo cual sería esperable menores niveles de conflicto en un vínculo tan cercano como el amistoso.

Los escolares de la muestra estudiada obtuvieron un alto puntaje en la dimensión Compañerismo, lo que indica que comparten voluntariamente una gran cantidad de tiempo

juntos, y como se ha descripto: esto sirve para reforzar del vínculo porque les brinda mayores oportunidades de interacción entre sí. El compañerismo es parte del marcado carácter social que comienza a regir en los niños en la mediana infancia, los niños disfrutaban de la compañía de su amigo, cooperan y colaboran entre sí (González Cuenca, Fuentes, De La Morena y Barajas, 1995). De esta manera los resultados acá hallados van en línea con los autores del desarrollo que describen las características del vínculo de amistad en la mediana infancia (Papalia et al., 2005).

Entre los resultados de estudios hechos en Argentina y estudios hechos por Bukowski y otros (Resett et al., 2013) se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre el Compañerismo (autopercepción del grado de compañerismo) con la percepción por parte de los pares de un buen compañero. Asimismo existiría una correlación negativa entre la percepción de un buen compañero por parte de los pares y la percepción de un compañero peleador (Resett et al., 2013). Este sería otro punto que invita a indagar más sobre esta y otras variables en nuevas investigaciones que lleven a una validez en su replicabilidad.

Respecto a las subdimensiones que componen a la dimensión Ayuda: Asistencia, Protección frente a la victimización y Consejo, todas resultaron con un alto puntaje. Lo que quiere decir que estos niños se sienten asistidos por sus mejores amigos siempre que necesitan de un consejo frente a una situación particular que los aqueja, también se sienten protegidos por él en momentos en que otros niños le están molestando, es decir, que su mejor amigo actúa con un rol protector (Nangle, Erdley, Newman, Mason y Carpenter, 2003 citados en Spencer et al., 2013). Tal rol le sirve de defensa frente a situaciones de conflicto entre pares. Vale considerar que en las respuestas de estos niños respecto al primer objetivo describieron -entre otras cosas- que un mejor amigo les ayuda en momentos de necesidad y dijeron ser ayudados cuando sufren burlas por parte de otros niños.

Contar con un amigo que sirva de protección frente a la victimización desempeña una importante función en la vida de los niños y les sirve para reducir el sentimiento de soledad consecuente de ser excluido del grupo mayor de compañeros. En este sentido la descripción del mejor amigo hecha por los niños de esta muestra coincide con las teorías (Bukowski &

Sippola, 2005) en reconocer el rol protector que cumple su mejor amigo para con ellos y viceversa.

En la dimensión Seguridad, las subdimensiones: Superar problemas y Alianza confiable; también resultaron con altos puntajes. Se interpreta entonces que los niños de la muestra tienen la impresión de que sus amistades son seguras y capaces de continuar a pesar de los conflictos que puedan llegar a darse en la relación de amistad, es decir, que consideran a su amistad lo suficientemente fuerte como para superar los problemas y continuar con la amistad. Esto también se observó en los grupos focales al analizar el concepto de mejor amigo, cuando los niños consideran que a diferencia de otros amigos, el mejor amigo es con quien a pesar de las peleas siempre se terminan de alguna manera “abuenando”.

Otra característica importante de la Seguridad está basada en poder confiar en el mejor amigo en los momentos de necesidad, esto es a lo que se le llama “Alianza confiable”. En los resultados del análisis cualitativo sobre el concepto de mejor amigo, se conformó la categoría Confianza, en vista de que fue una característica nombrada infaliblemente por los niños mayores de 10 años. Los niños más pequeños de la muestra, no hacen referencia a este concepto. Una posible explicación para esta omisión se encuentra en la etapa del desarrollo mental por la que transitan. Los niños pequeños aún están centrados en lo concreto, y resultado de ello, definen a un mejor amigo más por objetos como juguetes, que por características abstractas como lo es la confianza. Es a partir de los siete a nueve años que el niño comienza a conocer los sentimientos del otro y una vez entrado en los nueve a doce años son capaces de ayudarse entre sí, de modo tal que surge el concepto de *confianza* (Selman, 1981 citado en Craig y Baucum, 2001).

Como se ha visto en Craig y Baucum (2001, 333) “la amistad en esta etapa se encuentra basada en una auténtica reciprocidad y colaboración mutua. La confianza es un factor fundamental que se prioriza por los niños de estas edades (mediana infancia) ya que es lo que permite la estabilidad y continuidad del vínculo”.

La dimensión Proximidad como se vio en capítulos anteriores, se refiere al grado de cercanía del vínculo afectivo en una relación de amistad. Se focaliza en el cariño que se experimenta hacia el mejor amigo, la fortaleza del vínculo de apego con él; y el reflejo

resultante de esto para con el propio self. Las dos subdimensiones que la conforman (Vínculo afectivo y Valoración reflejada) obtuvieron alto puntaje, por ello se entiende que el vínculo afectivo de los niños de la muestra con sus mejores amigos resulta ser muy positivo y fuerte. En tanto que la valoración reflejada de este poderoso vínculo también resulta ser altamente positiva, en consecuencia de que sentirse importante y apreciado por el mejor amigo le hace al niño autovalorarse a sí mismo como importante y valioso.

Respecto a esto, los aportes de Sullivan (1953, en Bukowski & Sippola, 2005) quien vio a la amistad como un sistema de seguridad- indican que la clave primordial de la función protectora de la amistad, es justamente el apego que se da con el mejor amigo.

Lo expuesto anteriormente no es un dato menor si comprendemos que algunos niños y niñas en contextos de vulnerabilidad social padecen carencias en sus hogares. Como se ve en Molina (2011), el contar con apoyo social como un mejor amigo reduce el malestar emocional en favor de la felicidad. Tener amigos brinda la posibilidad de vivir experiencias emocionales poderosas y positivas de aceptación, cercanía e intimidad; que refuerzan la autoestima a través del sentimiento de lealtad, seguridad, y valoración reflejada (Bukowski et al., 1994 en Bukowski & Sippola, 2005). Se debe recordar que este factor protector sólo opera en los niños que cuentan con un “mejor amigo”, no siendo el caso de los niños que cuentan con amistades casuales o cercanas.

Es importante trabajar considerando que es vital para la salud del niño y para su desarrollo social-emocional el contar con un mejor amigo, puesto que de no tener una relación de amistad estable, tal vez podría resultar problemático el aprendizaje de conceptos y habilidades sociales, así como la adquisición de una mayor autoestima. Investigaciones en la temática como la de Laursen, Bukowski, Aunola y Nurmi (2007, en García et al., 2013) señalan estos aspectos. Niños que no cuentan con un mejor amigo pueden ver afectado no solo su desarrollo social, sino que inclusive su desarrollo en general.

En cuanto a la elección del mejor amigo se observó en la muestra estudiada que la mayoría de los escolares eligieron como mejor amigo a un niño/a correspondiente con su propio género. Esto se entiende dentro del marco de la teoría como una característica del

desarrollo, dado que en general en la niñez intermedia existe una preferencia por interactuar con pares del mismo sexo (Argumedo y Albornoz, 2006).

En esta naciente complicidad con los amigos del mismo sexo comienzan los *secretos*, característica fundamental descrita por los niños de la muestra en el primer objetivo de esta tesina, en donde los niños de la muestra consideraron como requisito para ser un mejor amigo, el compartir secretos y guardarlos.

Para finalizar y teniendo en cuenta el tercer y último objetivo, se realizó una descripción del nivel educativo y ocupacional de ambos padres. Considerando los datos aportados respecto al nivel educativo, es interesante la ausencia de padres con nivel profesional, en tanto que la mayoría (en ambos sexos) sólo alcanza el nivel secundario. Este no es un dato irrelevante al reconocer que el nivel educativo de una persona es índice de los conocimientos alcanzados, de la formación y nivel de capacitación, especialización, del universo simbólico y de su representación de la realidad, entre otras consideraciones; del mismo modo nos habla de las condiciones materiales económicas concretas, ya que condiciona en parte la situación ocupacional (Greco et al., 2006).

En este sentido podría pensarse que las oportunidades laborales para este grupo de personas se ven reducidas de manera sustancial por la carencia de conocimientos que capaciten para mejores posibilidades, y como resultado en estos padres predomina un elevado porcentaje de trabajos no calificados, en su mayoría albañiles jornaleros, que hacen “changas”. Mientras que casi la mitad del total de las madres son amas de casa, la otra mitad que se encuentra ocupada realiza en su mayoría (al igual que los padres) ocupaciones no calificadas, como cuidar de una persona anciana y comúnmente realizan trabajos de limpieza en un domicilio.

Se piensa entonces en una situación en que se ve limitado el abanico de opciones laborales y seguramente el salario recibido es bajo, probablemente sin imposiciones jubilatorias ni obra social, lo que dificulta muchísimo el acceso a servicios de salud y a bienes adquisitivos propios de un hogar, conformando un estilo de vida completamente distinto al de otros sectores sociales mejor posicionados que cuentan con sus derechos como trabajadores.

En tanto, si se piensa en conjunto a todos los factores descritos, dichos sean: ocupación en su mayoría no calificadas de ambos padres que los hace contar con trabajos mal pagos o temporarios; instrucción educativa de padres que en su mayoría no superan el nivel medio; por último tomar en cuenta que residen en sectores caracterizados por diversas conflictivas sociales. Todos estos ítems conforman el cuadro completo para considerar a estas familiares vulnerables socialmente. Autores como Vargas (2006); Tenti (2007); Colombo (2007) señalan problemas emocionales como depresión, ansiedad, dificultades interpersonales, etc. que podrían aumentar aún más la situación de vulnerabilidad. Una posibilidad sería estudiar y medir estos hechos en futuras investigación para llegar a datos más precisos y correlacionar el nivel sociocultural de los padres con la calidad de la amistad de los hijos.

Siguiendo esta línea, no todo es tan determinante y negativo. El ser humano tiene una capacidad resiliente, reforzar esto debiera ser la base sobre la cual trabajar. Rutter (1992, citado en Greco et al., 2006, 5) afirma que “las personas resilientes surgen de un proceso interactivo entre factores de desarrollo (factores de riesgo y factores protectores) y el medio ambiente familiar social y cultural” y en línea con esto se reconoce como fundamental haber encontrado en los niños de la muestra una alta calidad en su amistad, en vista de que una alta calidad de amistad implica que sus mejores amigos estarían funcionando como proveedores de seguridad y apoyo social. Una relación íntima con un amigo proporciona una red de seguridad emocional, que no sólo ayuda a los niños a enfrentar de manera más constructiva los nuevos desafíos sino que también puede hacer que enfrente casi cualquier otra forma de estrés (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998).

En este sentido se infiere que la buena calidad de amistad descrita en esta muestra de escolares podría estar funcionando como un factor protector y ser sostén frente a la adversidad y vulnerabilidad social.

Contar con un mejor amigo es poseer un vínculo de protección y satisfacción, de esperanza, optimismo, apoyo y felicidad (Bukowski et al., 1994 en Bukowski & Sippola, 2005). Por lo

tanto es un plus extra de emociones positivas que funcionan como recursos para favorecer aún más el desarrollo del proceso resiliente.

## CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se arriba están delimitadas por el objetivo general de este estudio que consistió en indagar y evaluar la calidad de la amistad en escolares.

Contar con el apoyo de redes positivas como la amistad brinda bienestar y ayuda en los procesos de adaptación de las personas. Así la amistad es un recurso que posibilita el desarrollo cognitivo, social y emocional.

Las categorías que emergieron del discurso respecto a las características del mejor amigo se corresponden con las descripciones del vínculo de amistad de los estudios recopilados sobre esta etapa del desarrollo, aspecto que contribuye al conocimiento científico de la temática a partir de la voz de los niños y niñas. Esta modalidad de investigación cualitativa centrada en la descripción hecha por los propios niños permite conocer en profundidad las experiencias, creencias, pensamientos, sentimientos y actitudes en torno al vínculo de amistad y la implicancia que tiene en el desarrollo socioemocional infantil (Greco, 2013).

Es importante ofrecer a los niños la oportunidad de intimar con otros niños de su misma edad, sobre todo si comparten características semejantes u experiencias similares. Esta afirmación se apoya en los estudios que avalan a las relaciones entre mejores amigos como promotoras del desarrollo emocional, social y la salud en general.

Se pueden fomentar instancias de diversa índole, como actividades y juegos entre niños enfocados en fortalecer características psicosociales, permitiendo incentivar, fortalecer y



ampliar la capacidad de establecer relaciones sociales gratificantes (Winnicott, 1983 citado en Einberg et al., 2014). Sobretudo con aquellos niños en los cuales se observa una carencia de habilidades sociales que por ende trae aparejada (la mayoría de las veces) una dificultad para establecer vínculos de amistad (Shin et al., 2014).

Igualmente importante ha sido hallar, en el segundo objetivo de estudio, una alta calidad de amistad. Esto ha brindado información útil y provechosa por variadas razones, una de las cuales es que los mejores amigos ayudan a los niños a sentirse bien consigo mismos, y los niños que se sienten bien respecto a sí mismos resuelven con sencillez el hacer más amigos y contar con una red de apoyo. En el caso opuesto, el rechazo de los pares y la falta de amigos en la niñez intermedia pueden tener efectos negativos, por ello es un punto fundamental a trabajar desde el paradigma de la salutogénesis y contribuir con intervenciones destinadas a la promoción de redes sociales en sus diferentes contextos que favorezcan interacciones sociales positivas.

Si bien, no se puede garantizar que intervenciones profesionales logran formar en los niños lazos de amistad, si es probable que al promover interacciones positivas entre niños se faciliten los pasos iniciales que sirvan al desarrollo de la confianza y el entendimiento mutuo necesarios para que los niños formen amistades (Einberg et al., 2014).

Por los resultados arrojados desde el tercer objetivo, se concluye que la muestra posee una situación contextual de vulnerabilidad social, no obstante el planteamiento teórico desde el cual se enmarca este trabajo plantea una bidirección entre el ser humano y su contexto (donde se incluyen las condiciones objetivas materiales y sociales). Por lo tanto a pesar de las situaciones desfavorables que puedan existir, el proceso de resiliencia se puede desarrollar reforzando otras variables, entre ellas-los vínculos amistosos-.

Esta tesina tiende a dar a conocer el factor protector generado en el vínculo con el mejor amigo, buscando el reconocimiento por parte de las instituciones tanto escolares como de salud y por qué no familiares, a fin de trabajar en conjunto por reforzar en los niños sus amistades, con lo cual se podrían compensar y amortiguar en gran medida carencias afectivas y/o dificultades de otros ámbitos.

Estos resultados brindan un aspecto novedoso y enriquecedor al permitir un acercamiento empírico a la realidad de esta población infantil. Grandes beneficios son posibles de obtener en el bienestar y el mejoramiento de los niveles de desarrollo de los niños, si se cuenta con programas que sean capaces de contextualizar los factores de riesgo y protectores disponibles. Focalizando en factores protectores como la amistad se estaría previniendo, o al menos atenuando trastornos del comportamiento, antisociales, depresión, bullying o alguna otra sintomatología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abramson, L.Y., Alloy, L.B., Hankin, B.L., Clements, L.Z., Hogan, M.E. & Whitehouse, G. (2000). Optimism and Well-Being in Individuals Psychological Resilience. En J. Gillham (Ed.), *The Science of Optimism and Hope* (pp. 75-95). London: Templeton Foundation Press.
- Anupama, J., & Ferris, J. (2002). Causal attributions regarding conflicts between friends in middle childhood. *Social behavior and personality*, 30(1), 65-74. doi:10.2224/sbp.2002.30.1.65
- Argumedo, B. D. y Albornoz, Á. C. (primer semestre, 2006). Calidad de la amistad en niños de 8 a 10 años de una institución pública. *Revista de Psicología de la PUCP*, 1 (XXIV). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/766/736>
- Baker, J. R. & Hudson J. L. (2014). Friendship quality and social information processing in clinically anxious children. *Child Psychiatry Hum Dev*, 45, 12–23. doi: 10.1007/s10578-013-0374-x
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The Effects of Poverty on children. *The Future of Children*, 2 (7), 55-71.

- Bukowski, W. M., Hoza, B. & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: The Development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11 (3), 471-484.
- Bukowski, W. M.; Motzoi, C. & Meyer, F. (2011). Friendship as process, function and outcome. En K. Rubin; W. Bukowski; B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationship, and groups* (pp. 217-231). New York: The Guilford Press.
- Bukowski, W. M. & Sippola, L. K. (2005). New directions for children and adolescent development. *Wiley Periodical*, 91-98.
- Castillo, K. (2011). *Inteligencia emocional: Un estudio exploratorio en niños desde un modelo de habilidades cognitivas*. (Tesina de Licenciatura en Psicología inédita). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Cifuentes, G.R. (2011). *Diseño de Proyectos de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires-México: Noveduc.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37-46. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Colombo, J. (2007). *Pobreza y desarrollo infantil*. Buenos Aires. Argentina: Paidós
- Contreras, F. y Esguerra G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. Facultad de Psicología, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 2 (2), 311 – 319. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/679/67920210.pdf>
- Craig, J. G. y Baucum, D. (2001). Relaciones con los compañeros y competencia social. *Desarrollo psicológico* (pp.332-339). México: Pearson educación.
- Diccionario de la Real academia Española
- Dirección General de Escuelas. Recuperado de [http://www.mendoza.edu.ar/institucional/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=302](http://www.mendoza.edu.ar/institucional/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=302)

- Einberg, E.; Svedberg, P.; Enskär, K. & Nygren, J. (2014). *Friendship Relations From the Perspective of Children With Experience of Cancer Treatment: A Focus Group Study With a Salutogenic Approach*. doi: 10.1177/1043454214554009
- Folger, S., & O'Dougherty, M. (2013). Altering Risk Following Child Maltreatment. *Family and Friend Support as Protective Factors*, 28, 325–337. doi:10.1007/s10896-013-9510-4
- Franco, R. y Sánchez-Aragón, R. (2010). Rastreando en el pasado... formas de regular la felicidad, la tristeza, el amor, el enojo y el miedo. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 179-197. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/220/434>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions. In positive psychology: The Broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Ganze, C.; Bukowski, W.; Aqnan-Assee, J. & Sippola, L. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Development*, 67, 2201-2216.
- García, A. (1999). Aspectos evolutivos en niños de 6 a 12 años. Recuperado de [www.escolares.com.ar/educacion-fisica/aspectos-evolutivos-del-nino-de-6-a-12-anos.html](http://www.escolares.com.ar/educacion-fisica/aspectos-evolutivos-del-nino-de-6-a-12-anos.html)
- García, F.; Rubio, A.; Milián, I. y Marande, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de psicología*, 31(2), 155-163.
- González Cuenca, A.; Fuentes, M. J.; De La Morena, M. L. y Barajas, C. (1995). *Psicología del desarrollo: Teoría y Prácticas*. Maracena, Granada: Ediciones Aljibe.
- Greco, C. (2006). *Emociones positivas: herramientas psicológicas para la promoción de la salud mental infantil en contextos de vulnerabilidad social*. (Tesis postdoctoral en psicología). Universidad de San Luis, Argentina.
- Greco, C. (2010). *Los vínculos de amistad y las emociones positivas en la mediana infancia. Su importancia en la promoción de la salud mental infantil en escolares de la*

- provincia de Mendoza-Argentina en contextos de vulnerabilidad social*. (Proyecto Beca Interna Postdoctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)), Argentina.
- Greco, C. (2013). *Vínculos de amistad, aceptación y rechazo entre iguales: su importancia para la promoción de la salud mental infantil en escolares de la provincia de Mendoza-Argentina en contextos de vulnerabilidad social*. (Ingreso a Carrera (CIC). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)), Argentina.
- Greco, C. y Ison, M. S. (2009). Solución de problemas interpersonales en la infancia: modificación del Test EVHACOSPI. *Revista Colombiana de Psicología*, 18 (2), 121-134.
- Greco, C. y Ison, M. S. (2011). Emociones Positivas y Solución de Problemas Interpersonales: Su Importancia en el Desarrollo de Competencias Sociales en la Mediana Infancia. *Perspectiva en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8, 20-29.
- Greco, C., Morelato, G. S. y Ison, M. (2006). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Anual psicodebate, psicología, cultura y sociedad*, 81-94.
- Golovanevsky, L. (2007). Vulnerabilidad Social: una Propuesta para su medición en Argentina. *Revista de Economía y Estadística*, 53-94.
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGrawHill.
- Holder, M. D. & Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10, 329-349.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC). (2013). Informe Encuesta Permanente de Hogares EPH. Recuperado de <http://www.indec.gov.ar/dbindec/>.

- Ison, M.; Greco, C.; Korzeniowski, C. & Morelato, G. (2015). Selective Attention: a Comparative Study on Argentine Students from Different Socioeconomic Contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 343-368 doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.36.14092>.
- Jara, P. y Rosel, J. (1999). Mediciones en Ciencia de la salud. En F. Palmero y E. G. Fernández Abascal. (Coord.), *Emociones y Salud* (19-46). Barcelona: Ariel.
- Keyes, C.; Shmotkin, D. y Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-Being. The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Krueger, R, A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Ediciones Pirámide.
- Landis, J. & Koch, G. (1977).The measurement of observer agreement for categorical data.*Biometrics*, 33, 159-74.
- Lee Duckworth, A.; Stenn, T.A. y Seligman, M. (2005).Positive psychology in clinical practice.*Annual review of clinical psychology*, 1, 629-651.
- León, O. y Montero, I. (1993).Diseño de investigaciones. *Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw – Hill.
- McChristian, C. L.; Ray, G. E.; Tidwell, P. S. & Lobello, S.G. (2012).Classroom Friends and very best friends: a short-term longitudinal analysis of relationship quality.*The journal of genetic psychology*,173 (4), 463–469.
- Meliksah, D. & Weitekamp, L. (2007). I am so happy cause today i found my friend: fiendship and personality as predictors of happiness. *Journal of happiness studies*, 8,181-211. doi 10.1007/s10902-006-90127
- Molina, N. P. (2011). *La felicidad en la mediana infancia: Un estudio comparativo según contextos socioculturales*. (Tesis de Licenciatura en Psicología inédita). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

- Morelato, G. (2005). Perspectivas actuales de los procesos que sustentan la resiliencia infantil. *Investigaciones en Psicología*, 10(2), 61-82.
- Papalia, D.; Olds, S.; y Feldman, R. (2005). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Páramo, M. A. (2012). *Normas para la presentación de citas referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA): Tercera edición traducida de la sexta en inglés*. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.
- Petracci, M. (2004). Capítulo cuatro: La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En Kornblit, A., *Metodología cualitativa en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 77-89). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Piña, M. I.; Molina, L y Reyna, C. (2011). Propiedades psicométricas de la Escala MESSY (versión autoinforme) en niños argentinos. *Revista de Psicología*, 2 (29), 245-264. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3378/337829520003.pdf>
- Resett, S.; Rodriguez, L. y Moreno, J. (Junio, 2013). Evaluación de la calidad de la amistad en niños argentinos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica América Latina*, 59(2), 94-103.
- Rodrigo, A., Ortale, S., Sanjurjo, A., Vojkovic, M., y Piovani, J. (2006). Creencias y prácticas de crianza en familias pobres del conurbano bonaerense. *Arch. argent. pediatr*, 104(3), 203-209.
- Ruiz Olabuénaga y Ispizua (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto: Bilbao
- Rutter, M. (1995) Resiliencia: Algunas consideraciones sobre su concepto. *Revista Contemporary Pediatrics*, 3(3), 25-38.
- Shaffer, R. D. (2000). Influencias extrafamiliares: televisión, computadoras, escuelas y compañeros. *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia* (pp. 620-638). Buenos Aires, Argentina: International Thomson Editores.



- Shin, J.; Sung Hong, J.; Yoon, J. & Espelage, D. (2014). Interparental conflict, parenting behavior, and children's friendship quality as correlates of peer aggression and peer victimization among aggressor/victim subgroups in south Korea. *Journal of Interpersonal Violence*, 29 (10) 1933–1952. doi: 10.1177/0886260513511695
- Spencer, S.; Bowker, J.; Rubin, K.; Booth-LaForce, C. & Laursen, B. (2013). *Similarity between friends in social information processing and associations with positive friendship quality and conflict*, 59(1), 106–131.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Tenti, F. E. (2007). La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación. *Siglo XIX, Primera Edición*, 272. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a15tenti.pdf>
- Tugade, M.M.; Fredrickson, B. & Barreto, F. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72(6), 1467 -6494.
- Vargas, G. M. (2006). *Efectos de la pobreza extrema en el desarrollo emocional y cognitivo de las personas*. San Juan, Argentina: Fondo.