

Apego y afiliación: la seguridad del apego y las relaciones entre iguales en la infancia

AMAIA ECEIZA, M. JOSÉ ORTIZ Y PEDRO APODACA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea



Resumen

El objetivo de este estudio ha sido analizar la relación entre la seguridad del apego y la calidad de las relaciones entre iguales, incluyendo ésta las habilidades sociales, las habilidades emocionales, la agresividad, la conducta prosocial y el nivel de aceptación, informadas por profesores y el estatus sociométrico, informado por los niños/as. Participaron 154 escolares (53% niños y 47% niñas) con un rango de edad entre 7 y 8 años. La seguridad del apego fue individualmente evaluada con una prueba semiproyectiva (S.A.T.). Los resultados confirman la importancia de las relaciones de apego seguras a la hora de relacionarse con los iguales. Los niños seguros mostraron niveles significativamente superiores en la mayoría de las variables de competencia social, y en el grupo definido por su elevada competencia social más del 80% fue clasificado como seguro.

Palabras clave: Apego, escolares, aceptación, funcionamiento social.

Attachment and affiliation: Attachment security and peer relationships in infancy

Abstract

The aim of this research study was to analyse the relationship between security of attachment and the quality of peer relationships, including social skills, emotional skills, aggressiveness, prosocial behaviour, and acceptance level, as evaluated by teachers and sociometric status. The participants were 154 students (53% male and 47% female) aged between 7 and 8 years. Different attachment styles were individually evaluated with a semi-projective test (Separation Anxiety Test or SAT.). Results showed the importance of secure attachments in peer relationships. Secure children obtained significantly higher scores in most social competence variables. Indeed, in the group defined as highly social competent more than the 80% of the children were classified as secure.

Keywords: Attachment, middle childhood, social acceptance, social competence.

Agradecimientos: A los profesores/as y niños/as de los centros Santo Tomás Lizeoa y Zurriola Ikastola por su ayuda y colaboración en la realización de este proyecto.

Correspondencia con los autores: Amaia Eceiza. Departamento de Procesos Psicológicos Básicos y Desarrollo. Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Avenida de Tolosa, 70, 20018 Donostia. E-mail: amaia.eceiza@ehu.es

Una de las grandes tareas evolutivas en la infancia y en la adolescencia es el establecimiento de una relación satisfactoria con los compañeros, pues en ella se satisface la necesidad humana de afiliación y se desarrollan importantes habilidades socio-emocionales. Entre los factores que predicen diferencias individuales en las relaciones de los niños/as con sus compañeros, la seguridad del apego ha sido uno de los que ha generado mayor interés.

De acuerdo con la teoría del apego la relación primaria que se establece entre el niño y su figura de apego garantiza la protección y la satisfacción de las necesidades emocionales más básicas, como la de sentirse protegido, aceptado, querido y acompañado. Según Bowlby, esta experiencia de vinculación tiene un importante papel predictor sobre las subsiguientes relaciones. Por una parte, el niño construye expectativas y atribuciones sobre los demás y sobre las relaciones de apego, que intervendrán en las relaciones interpersonales y, por otra, promueve el desarrollo de capacidades sociales y afectivas que se reflejarán en una mayor resiliencia y ajuste social. Aunque todavía hacen falta más estudios prospectivos, la literatura empírica presenta importantes conexiones entre el apego temprano y las relaciones afectivas posteriores, especialmente aquellas que implican intimidad, como la relación con los hermanos, con los amigos, con la pareja y con los propios hijos.

No obstante, en este tema quedan todavía importantes cuestiones pendientes. Si bien la teoría del apego tiene el ciclo vital como área de estudio, son muy limitadas las investigaciones que han abordado las relaciones de apego en la mediana infancia y sólo algunos de estos trabajos se han ocupado de analizar los diferentes patrones de apego. Ello se relaciona con las dificultades de medida del apego en esta edad, por tratarse de una etapa evolutiva en que se producen grandes cambios en la manifestación de las conductas de apego. A medida que el niño crece, la relación se internaliza en mayor medida y se vuelve más representacional y la accesibilidad emocional es más central que la proximidad física. Por otra parte, recientemente se ha establecido una interesante polémica entre quienes sostienen que la seguridad del apego ejerce como un importante predictor del funcionamiento social en general y, por tanto, también de la relación entre iguales, y quienes reducen su ámbito de influencia a aquellas relaciones con iguales que implican intimidad, es decir, a las relaciones de amistad. Este debate sobre la estabilidad y la influencia transversal del apego, muy bien desarrollado por los autores más relevantes a nivel nacional (López, 2006) e internacional (Schneider, 2006) ha sido presentado en un monográfico de *Infancia y Aprendizaje*. En él se revisa el exhaustivo meta-análisis de 63 estudios sobre el tema realizado por Schneider, Atkinson y Tardif (2001) para concluir una asociación estrecha entre el apego familiar con las relaciones de amistad y una asociación moderada con la relación entre compañeros y la aceptación social que, sin embargo, aumenta con la edad.

El objetivo de este trabajo es analizar la relación de la seguridad del apego con la aceptación por parte de los compañeros y con algunas variables de funcionamiento social positivo, como la prosocialidad, las habilidades sociales, las habilidades emocionales y el control de la agresión en niños/as de edad escolar. A continuación se presenta la revisión de la investigación precedente sobre las variables señaladas.

Entre los pioneros trabajos es referencia obligada el realizado por Waters, Wippman y Sroufe (1979), quienes hallaron que los bebés seguros en la situación extraña mostraban niveles significativamente superiores a los inseguros en las medidas de competencia social cuando tenían entre 3 y 6 años. Resultados similares se encontraron en investigaciones posteriores sobre la relación entre el apego temprano y la relación positiva entre preescolares (Booth, Rose-Krasnor y Rubin, 1991; Cohn, 1990; Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2006; Ericsson, Sroufe y Egeland, 1985; LaFreniere y Sroufe, 1985). Los estudios empíricos también reflejan la influencia del apego en la competencia y en la aceptación social en edades posteriores (Allen, Porter, McFarland, McElhaney y Marsh,

2007; Bohlin, Hagekull y Rydell, 2000; Booth *et al.*, 2006; Booth, Rose-Krasnor, McKinnon y Rubin, 1994; Easterbrooks y Abeles, 2000; Granot y Maysel, 2001; Marcus y Kramer, 2001).

En cuanto a las variables específicas de funcionamiento social, el apego se ha asociado con el desarrollo emocional de los niños. Las características y prácticas parentales relacionadas con el apego seguro favorecen la comprensión de las emociones (Ontai y Thompson, 2002; Raikes y Thompson, 2006), la empatía (Eisenberg y Valiente, 2002), el afecto positivo (Park y Waters, 1989), las habilidades emocionales (Eceiza, Ortiz y Apodaca, 2007) y la regulación emocional, tanto en niños (Cassidy, 1994; Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler y Tomich, 2000; Eceiza, Ortiz y Apodaca, 2009; Kochanska, 2001; Thompson y Meyer, 2007), como en adolescentes (Kerns, Abraham, Schlegel-milch y Morgan, 2007).

Otra variable fundamental en el funcionamiento social satisfactorio es el control de la agresividad. Los resultados de numerosos trabajos confirman que la inseguridad del apego y los bajos niveles de afecto de la figura de apego se relacionan de manera significativa con la conducta agresiva (Booth *et al.*, 2006; Denhan *et al.*, 2000; Fagot, 1997; Marcus y Kramer, 2001; Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López, en prensa; Rothbaum y Weisz, 1994; Yunger, Corby y Perry, 2005). En el estudio de Rubin, Hastings, Chen, Stewart y McNichol (1998) el apego materno, medido cuando los niños tenían 4 años, se relacionó negativamente con la agresividad cuatro años más tarde. Gomez, Gomez, DeMello y Tallent (2001), con una muestra clínica de niños agresivos (7-9 años), hallaron que las percepciones infantiles negativas de apoyo materno predecían el procesamiento de información social más hostil en situaciones de interacción con los iguales y que estas cogniciones, a su vez, se asociaron con conductas más hostiles.

En relación con el patrón específico de apego, se han encontrado relaciones entre el apego evitativo y la hostilidad (Erickson *et al.*, 1985; Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf y Sroufe, 1989). Así, en el estudio de Troy y Sroufe (1987), donde se observaron pautas sistemáticas de maltrato hacia otro niño, el agresor siempre era un niño con historial de evitación. Por su parte, Lyons-Ruth, Alpern y Repacholi (1993) hallaron que los niños clasificados como desorganizados (D) a los 18 meses se encontraban en el grupo de los niños más agresivos a la edad de cinco años.

En cuanto a la prosocialidad, una variable esencial en el funcionamiento social satisfactorio, su asociación con la seguridad del apego ha sido puesta de manifiesto en diferentes investigaciones (Iannotti, Cummings, Pierrehumbert, Milano y Zahn-Waxler, 1992; Janssen y Gerris, 1992; Miculincer *et al.*, 2001). En situaciones en las que un compañero necesita ayuda, los niños seguros expresan mayor preocupación, más cercanía emocional y ofrecen más cuidados (Troy y Sroufe, 1987). Los niños evitativos se muestran emocionalmente distantes y los ambivalentes tienden a alejarse, probablemente por sus dificultades para manejar la ansiedad (Kestenbaum, Farber y Sroufe, 1989).

Entre nosotros, diversos estudios han corroborado esta relación, por ejemplo, en el realizado por López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1998), con niños y niñas de edad preescolar, la relación afectiva con la madre y la empatía se revelaron como las principales variables predictoras de la conducta prosocial. En otro estudio realizado con niños mayores (165 niños y niñas de 10 a 12 años), se encontró que el apego, la empatía y la representación prosocial parental se asociaban fuertemente con la conducta prosocial (Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Eceiza, Fuentes y López, 1993). Más recientemente se ha encontrado que el afecto, la empatía y la disciplina inductiva de los padres eran las variables que más discriminaban a los niños y niñas más y menos prosociales (Ortiz *et al.*, en prensa). Otros trabajos (Bohlin *et al.*, 2000; Elicker, Englund y Sroufe, 1992) han matizado que la empatía es significativamente mayor en los niños seguros que en los

evitativos, pero no han hallado diferencias en empatía y prosocialidad entre seguros y ambivalentes.

Como se ha podido constatar, se dispone de fundamentación empírica para apoyar la relación entre el apego y la relación con los iguales. Sin embargo, también existen datos menos consistentes. Así, Easterbrooks y Abeles (2000), Lieberman, Doyle y Markiewicz (1999) y Verschueren y Marcoen (2002, 2005) no han encontrado una asociación significativa entre la seguridad del apego y la aceptación por los compañeros. Tampoco Bates, Maslin y Frankel (1991), Díaz-Aguado y Martínez-Arias (2006), Oppenheim, Emde y Warren (1997) y Speltz, DeKlyen y Greenberg (1999) hallaron relación significativa entre la seguridad del apego y la conducta agresiva.

Los planteamientos críticos respecto a la relación entre apego y competencia y aceptación social entre iguales, las discrepancias halladas entre algunos trabajos, las dificultades de medida y la escasez de trabajos en esta etapa evolutiva nos han llevado a realizar este estudio. Nos planteamos descubrir si la seguridad del apego promueve el desarrollo de habilidades y conductas sociales positivas, por una parte, y, por otra, si se relaciona también con la integración y aceptación por parte del grupo social en la edad escolar.

Esperamos hallar asociaciones significativas entre los diferentes indicadores de funcionamiento social entre sí y con la aceptación social, de modo que podamos establecer grupos consistentes de funcionamiento social. En cuanto al objetivo fundamental del estudio, se predicen diferencias significativas entre los patrones de apego en todas las variables de funcionamiento y de aceptación social. Concretamente, se espera que los niños seguros muestren valores superiores a los evitativos en todas las medidas utilizadas. Las expectativas respecto a los niños clasificados como ansiosos ambivalentes son menos firmes, atreviéndonos, en todo caso, a sugerir que este grupo mostrará menores habilidades sociales y emocionales que los niños seguros. Se espera también que en el grupo de los niños definidos como muy competentes socialmente, un porcentaje elevado muestre apego seguro.

Otro centro de interés del presente trabajo tiene que ver con la medida del apego en la edad escolar. Mientras en los bebés la seguridad-inseguridad del apego se evidencia en sus manifestaciones conductuales, los niños de edad escolar ya incorporan procesos defensivos a nivel representacional, como la idealización de las figuras de apego, especialmente los niños evitativos (Ricks, 1985), que dificultan la evaluación del apego. Es por ello que autores de reconocido prestigio en el campo del apego como Cassidy y Kobak (1988) recomiendan utilizar medidas que faciliten un cierto control sobre dichos procesos. En el presente estudio se utilizará una medida proyectiva (S.A.T.) que valora las emociones ante la separación de las figuras de apego y la capacidad para afrontar, tanto la separación, como los propios sentimientos ante la misma. El marco interpretativo de la misma deriva de la concepción de Bowlby sobre los procesos defensivos en relación a la separación.

Método

Participantes

La muestra se compuso de 154 niños (53% niños y 47% niñas), de 7 a 8 años (edad media 7,39 años), escolarizados en 6 aulas diferentes de dos centros escolares de San Sebastián (Guipúzcoa). Los centros escolares fueron seleccionados en función de la representatividad (enseñanza pública y concertada) y la accesibilidad, las garantías que ofrecían para una adecuada recogida de la información, cuidando especialmente un adecuado compromiso con equipos directivos y profesorado. Este tipo de estrategia se justifica en que el estudio no trata de estimar tasas poblacionales sino las relaciones entre diversos constructos.

Procedimiento

Se contactó con la dirección de los centros escolares para solicitar su colaboración en la investigación. Se seleccionaron estos centros por la buena aceptación que mostraron los directores. A continuación, se entregó en un sobre a cada alumno una carta dirigida a sus padres, en la que se explicaban los objetivos de la investigación y se solicitaba su autorización. Los seis profesores respondieron a las escalas sobre competencia social, los niños contestaron a una escala de estatus sociométrico y realizaron individualmente con la misma investigadora la prueba de apego. Con cada niño se realizaron dos sesiones individuales, una para la escala de estatus sociométrico y otra para la evaluación del apego, sesión que fue grabada en video.

Instrumentos

La seguridad del apego. A diferencia de las otras medidas utilizadas, el S.A.T. es una medida cualitativa que requiere un proceso complejo de valoración, por ello en este apartado se le dedica mayor atención.

Se entrevistó a los niños individualmente para completar la versión Seattle del *Separation Anxiety Test* (S.A.T.) (Kaplan, 1987; Klagsbrun y Bowlby, 1976). El S.A.T. es una entrevista proyectiva semiestructurada que consta de 6 historias de separaciones presentadas a través de fotos o dibujos. Las situaciones de separaciones severas se reflejan en las láminas: (1) Los padres salen a cenar dejando al niño/a en casa; (2) Los padres se van el fin de semana dejando al niño con un tío o tía; y (4) Los padres se van para dos semanas, y antes de irse le dan al niño un regalo. Se consideran separaciones leves: (3) La separación del niño de la madre el primer día en un colegio nuevo; (5) En el parque los padres le dicen al niño que se vaya a jugar sólo un rato porque quieren hablar a solas y (6) La madre arropa al niño en la cama y sale de la habitación.

Al niño se le muestra una lámina y se le explica verbalmente la situación. Posteriormente se le pregunta: 1) Cómo se siente el niño/a protagonista de la historia; 2) Por qué se siente así; y 3) Qué es lo que el niño/a puede hacer. Las sesiones individualmente grabadas son posteriormente transcritas a papel.

Klagsbrun y Bowlby (1976) consideraron severas las situaciones 2, 3 y 4 y leves la 1, 5 y la 6. Sin embargo, Slough y Greenberg (1990) comprobaron que la historia 1, en la que los padres salen a cenar, resultó bastante más estresante que la separación en el primer día de colegio (historia 3). En nuestro estudio también constatamos mayor ansiedad en la situación en la que los padres dejan al niño solo para irse a cenar. Por ello, al igual que los autores citados, consideramos separaciones severas la 1, 2 y 4, y separaciones leves la 3, 5 y 6.

Para la categorización de los tipos de apego se utilizaron los criterios de Kaplan (1987) y Klagsbrun y Bowlby (1976). Se clasificaron como seguros, en cada historia, a los niños que eran capaces de manifestar sentimientos de vulnerabilidad, de justificar esos sentimientos sobre la separación y de generar estrategias de afrontamiento constructivas. Se clasificaron como evitación las respuestas caracterizadas por bajos niveles de sentimientos de vulnerabilidad y por la ausencia de emociones negativas, de búsqueda de apoyo y de estrategias de afrontamiento ante las separaciones severas. También se clasificó como evitación la ausencia de respuesta y las respuestas "no sé". Los niños fueron clasificados como ambivalentes cuando, junto a elevados sentimientos de vulnerabilidad, referían un alto nivel de ansiedad, de tristeza o rabia ante las separaciones y no expresaban estrategias activas de afrontamiento.

En cuanto a las propiedades psicométricas de la escala S.A.T. (*Separation Anxiety Test*; Hansburg, 1972), es preciso señalar que la fiabilidad interjueces ($Kappa = 0,85$) es excelente. Sin embargo, el poder discriminativo de cada una de

las historias es variable pues en las historias leves más del 90% de los niños se concentraban en la categoría de 'apego seguro'. Esto evidenciaba la falta de sensibilidad o poder evocador de estas historias. Paralelamente, un estudio puramente conceptual del contenido simbólico y potencial evocador de cada una de las historias llevó a seleccionar tres de ellas como las más válidas y fiables para la medida de la seguridad en el apego: las tres historias severas. Las historias seleccionadas fueron las mismas que Slough y Greenberg (1990) seleccionaron para sus trabajos. Esta convergencia entre equipos de investigación de contextos culturales diferentes supone un importante apoyo a la validez del instrumento manejado. Además de ello, desde criterios empíricos, las historias seleccionadas fueron aquellas con mayor poder discriminativo pues en ellas el porcentaje de niños con apego seguro oscila entre el 50-80% prestando en conjunto una sensibilidad y potencial discriminativo alto. En conjunto se presenta una valiosa triangulación de evidencias a favor de la validez y fiabilidad de la medida aportada del Apego en este estudio.

Los análisis de varianza con cada historia mostraron que sólo las 3 historias de separación severas revelaban poder de discriminación, además de un modelo de distribución normal. En el presente trabajo se utilizaron las tres historias severas, clasificando a los niños en cada una de las tres categorías de apego cuando coincidieran al menos en dos de las tres historias.

Conducta Prosocial y Agresiva. La valoración de los maestros de la conducta prosocial y agresiva del niño en el aula se realizó a través de dos escalas del *Perfil Socio-Affective* (PSA) de La Frenière, Dubeau, Capuano y Janosz (1988): *Agresividad-Control* (ej. "Insulta o pega a otros niños"), que mostró un *coeficiente alpha* de Cronbach = .82 y *Prosocialidad-Egoísmo* (ej. "Consuela o ayuda a un niño/a con problemas"), con un *coeficiente alpha* = .79. Cada una de ellas consta de 10 ítems, con un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1 = *Jamás*, 7 = *Siempre*).

Para evaluar *las habilidades sociales, las habilidades emocionales y la aceptación social* se utilizaron tres escalas del *'The Teacher Assessment of Peer Skills'* de Easterbrooks (1990). La escala de *Habilidades sociales*, compuesta de 16 ítems (ej. Manifiesta buenas habilidades a la hora de integrarse en otro grupo), obtuvo un *coeficiente alpha* = .94. La escala de *Habilidades emocionales*, compuesta de 6 ítems sobre comprensión y expresión adecuada de las emociones (ej. Es capaz de compartir sentimientos de ira o de tristeza de un modo apropiado) mostró un *coeficiente alpha* = .85 y la de *Aceptación social*, compuesta de 6 ítems (ej. Otros niños le rechazan activamente en las actividades grupales) obtuvo un *coeficiente alpha* = .85. Las tres escalas utilizan un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1 = *Jamás*, 5 = *Siempre*).

Estatus sociométrico. Se utilizó la "*Escala de clasificación*" de Singleton y Asher (1977), en la cual el niño evalúa cuánto le gusta estar, hablar, jugar y hacer tareas escolares con cada uno de sus compañeros de clase, en una escala de 4 puntos.

Resultados

El S.A.T. de Klagsbrun y Bowlby (1976) logró clasificar a los 156 participantes en los tres perfiles básicos de apego: 103 niños fueron calificados como seguros, 41 niños como evitativos y 9 niños fueron clasificados como ambivalentes.

Para analizar la relación entre los tipos de apego y las distintas variables de competencia social se realizó un análisis de varianza (Tabla I). Se encontraron diferencias significativas entre los niños seguros y los evitativos en habilidades emocionales, habilidades sociales, control de la agresividad, conducta prosocial y aceptación social, con mayores niveles en los seguros. No se hallaron diferencias significativas entre los niños ambivalentes y los seguros en ninguna de las variables de competencia social. Por su parte, los niños ambivalentes mostraron medias significativamente más altas que los evitativos en

habilidades sociales. Por último, en la variable sociograma se hallaron diferencias a favor de los niños seguros, pero no alcanzaron el nivel de significatividad.

TABLA I
Análisis de varianza. Apego y variables de funcionamiento social

	1-Apego evitativo N = 41		2-Apego ambivalente N = 9		3-Apego seguro N = 103		F	p	Sheffé
	M	DT	M	DT	M	DT			
Habilidades emocionales	3,32	,72	3,85	,81	3,80	,94	4,385	,017	1/3
Habilidades sociales	3,34	,71	4,09	,76	3,95	,89	8,150	,050	1/2
Aceptación social	4,00	,80	4,31	,85	4,40	,69	4,433	,014	1/3
Sociograma	,15	1,14	,14	,72	,05	,93	,818	,443	
Control de la agresión	17,07	14,73	26,22	7,37	22,67	12,98	3,213	,079	1/3
Prosocialidad	13,42	13,20	24,88	9,38	21,09	14,18	5,295	,080	1/2
								,013	1/3

Partiendo de las asociaciones entre las variables de funcionamiento social se procedió a identificar los diversos grupos. Para ello se realizó un análisis de conglomerados tomando como referencia los indicadores de ajuste. En la tabla II se presentan las medias de estos grupos en las variables de competencia y aceptación social.

Se identificó un grupo de 43 niñas y niños que se puede definir como “Competencia-aceptación alta” con las medias más elevadas en habilidades emocionales, habilidades sociales, control de la agresividad, prosocialidad y en aceptación según sus profesores y sus compañeros. El grupo de niños y niñas más numeroso fue el grupo “Competencia-aceptación media” (N = 69), con baja agresividad y puntuaciones intermedias en todas las variables. Por último, se configuró un grupo de “Baja competencia- Rechazo” (n = 41), compuesto por niñas y niños rechazados, con elevada agresividad y con las menores medias en habilidades emocionales, conducta prosocial y habilidades sociales.

TABLA II
Medias y desviaciones típicas de los grupos de funcionamiento social

	Competencia alta Aceptación alta N = 43		Competencia media Aceptación media N = 69		Competencia baja Rechazo N = 41	
	M	DT	M	DT	M	DT
Habilidades emocionales	4,78	,53	3,43	,51	2,93	,61
Habilidades sociales	4,87	,49	3,66	,47	2,89	,46
Aceptación	4,93	,47	4,24	,55	3,69	,75
Sociograma	,40	,99	,25	,70	-,83	,89
Control de agresión	27,95	9,98	25,88	6,68	7,14	14,59
Prosocialidad	32,95	9,48	20,19	7,76	3,48	9,83

Con objeto de estudiar si los patrones de apego se relacionaban con los diferentes grupos de funcionamiento social se realizó un análisis de *Tablas de Contingencia*. El valor del estadístico *ji-cuadrado* con 2 grados de libertad fue de 17,20 ($p < ,002$). La relación interna entre los estilos de apego y los perfiles de funcionamiento social, *los coeficientes V de Cramer* ,23 y *de contingencia* ,32 muestran una intensidad apreciable.

Como puede observarse en la tabla III, el 84% de los niños agrupados bajo el término “Competencia alta-Aceptación alta” eran niños clasificados como seguros y solamente un 21% de los niños seguros fueron clasificados en el grupo de “Competencia baja-Rechazo”.

TABLA III
 Tabla de contingencia. Apego y grupos de funcionamiento social

	Evitativo		Ambivalent		Seguro		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
COMPETENCIA BAJA	19	46,3%	0	0%	22		41	26,6%
% de columna		46,3%		0%		21,2%		100%
% de fila						53,7%		
COMPETENCIA ALTA	5	12,2%	2	22,2%	36	34,6%	43	27,9%
% de columna		11,6%		4,7%		83,7%		100%
% de fila								
COMPETENCIA MEDIA	17	41,5%	7	77,8%	46	44,2%	70	45,5%
% de columna		24,3%		10%		65,7%		100%
% de fila								
TOTAL	41	100%	9	100%	104	100%	154	100%
% de columna		26,6%		5,8%		67,5%		100%
% de fila								

Discusión

En líneas generales nuestros resultados confirman gran parte de las predicciones planteadas sobre la interdependencia entre el sistema familiar y el sistema de los pares, al comprobar que los niños que participan en una relación afectiva segura desarrollan una serie de capacidades conductuales y emocionales que promueven un funcionamiento social satisfactorio en la edad escolar, resultados consistentes con la literatura previa (Booth *et al.*, 2006; Booth *et al.*, 1994; Cassidy, Kirsh, Scolton y Parke, 1996; Cohn, 1990; Easterbrooks y Abeles, 2000; Easterbrooks y Golberg, 1990; Granot y Mayseless, 2001).

En primer lugar, se ha constatado que los niños seguros manifiestan mayores habilidades sociales y emocionales que los niños evitativos. En estos últimos, la falta de respuesta, el rechazo y la frialdad de las figuras de apego pueden explicar las dificultades para participar en las interacciones sociales, así como las escasas habilidades para empatizar, expresar, regular y comprender las emociones. Contrariamente a nuestras predicciones, no se han hallado diferencias significativas entre los niños seguros y los niños ambivalentes en habilidades sociales y emocionales. Desde el punto de vista teórico es coherente predecir que los niños ambivalentes presenten menores niveles de habilidades emocionales, sin embargo, como se señaló en la introducción, tampoco los estudios más relevantes sobre el tema han hallado diferencias significativas entre los niños ambivalentes y los seguros (Erickson *et al.*, 1985). Se nos ocurre que la utilización de medidas más específicas respecto a las habilidades emocionales podría favorecer una aproximación más consistente. Es posible, por ejemplo, que la historia de inconsistencia de respuesta por parte de la figura de apego, no afecte a la capacidad empática del niño y sí lo haga en su capacidad para regular las emociones. En cualquier caso, al menos en nuestro estudio, el escaso número de niños agrupados en este patrón tampoco nos permite establecer conclusiones firmes.

De acuerdo con la investigación previa, los resultados de este estudio también confirman que los niños seguros se diferencian significativamente de los evitativos en la conducta prosocial hacia los compañeros. Como proponen Eisenberg y Valiente (2002), los cuidadores empáticos y sensibles favorecerán en los niños la toma de perspectiva y la empatía, y con ello la conducta prosocial. Por su parte, van Ijendoorn (1997) sugiere

que la seguridad del apego también favorece en los niños la capacidad para afrontar su propia ansiedad y, consecuentemente, son más capaces de responder empáticamente al malestar de los otros y de internalizar emociones morales. En los niños clasificados como ambivalentes las puntuaciones en prosocialidad eran semejantes a las de los seguros y significativamente más elevadas que en los evitativos. Los estudios precedentes (Bohlin *et al.*, 2000; Elicker *et al.*, 1992), tampoco han hallado diferencias en empatía y prosocialidad entre seguros y ambivalentes.

Corroborando la investigación previa, los niños evitativos presentaron niveles de conducta agresiva y antisocial significativamente superiores al resto. Como se ha referido en la introducción, la seguridad del apego ejerce un importante papel en el control de la conducta agresiva directamente y a través de la promoción de la empatía, el afecto positivo, las expectativas positivas sobre las relaciones y la tolerancia afectiva (Greenberg y Speltz, 1988; Greenberg, Speltz y DeKyen, 1993; Ortiz *et al.*, 1993). Por otra parte, el afecto de las figuras de apego proporciona el mejor fundamento para el desarrollo de la regulación interna de la conducta de los niños y éstos tienden a adoptar las normas y valores de los padres para mantener su afecto y aprobación (Hoffman, 1983; Kochanska y Aksan, 1995; Palmer y Hollin, 1996). Por el contrario, el rechazo, la falta de respuesta y la frialdad afectiva, características de la historia relacional que favorece la evitación, generan rabia, desconexión emocional con los demás, dificultades para regular el estrés y expectativas negativas respecto a las relaciones, lo cual explica esta asociación entre hostilidad y evitación. También se ha señalado (Greenberg y Speltz, 1988; Zahra Talebi, 2007) que los problemas de conducta de los niños evitativos pueden ser estrategias para lograr la atención de figuras de apego irresponsivas. En cuanto a los niños clasificados como ambivalentes, los datos son acordes con los obtenidos por los trabajos precedentes, que no hallan niveles de agresividad hacia los pares en los niños ambivalentes, lo cual no quiere decir que no manifiesten rabia y rencor en las relaciones de apego familiares. Un estudio interesante sobre el tema fue realizado por Gove (1982, referido por Sroufe, 1983) quien comprobó que mientras los niños evitativos dirigían la conducta agresiva al exterior de la relación, en los niños ambivalentes era más evidente la agresión dirigida a la figura de apego. Aunque estos resultados se refieren a niños más pequeños, nos parece una hipótesis a considerar en futuros trabajos.

Respecto al papel del apego en la aceptación social por parte de los compañeros, los niños seguros y ambivalentes son percibidos por los profesores como más aceptados en el grupo que los evitativos, lo cual es comprensible si tenemos en cuenta sus valores en las variables de funcionamiento social. Sin embargo, las diferencias entre los grupos de apego en el sociograma no fueron significativas. Este resultado podría apoyar la idea de mantener una actitud más prudente a la hora de hablar de la relación entre apego y las medidas de estatus sociométrico, al menos en estas edades (Schneider *et al.*, 2001). Ahora bien, teniendo en cuenta los datos sobre la aceptación informada por los profesores, podríamos sugerir que la ausencia de relación se debe a las dificultades de los cuestionarios sociométricos como instrumentos de medida de la aceptación social en escolares. Los datos que nos aporta el sociograma son indicadores que tienen que contrastarse utilizando otras técnicas, ya que los sentimientos de los niños/as hacia los compañeros/as son variables en estas edades.

Retomando la discusión sobre la capacidad del apego para predecir relaciones con menor grado de intimidad, nuestros resultados contribuyen y apoyan toda la literatura que asocia la seguridad del apego con una serie de competencias sociales que favorecen las relaciones sociales positivas con los compañeros y la aceptación social en la infancia media. De hecho, más del 80 % de los niños clasificados como muy competentes y muy aceptados pertenecían al grupo de apego seguro. Seguramente estas capacidades sentarán las raíces de relaciones de amistad más positivas y, probablemente generarán mayores niveles de aceptación en edades posteriores, lo cual podría explicar que las asociaciones entre apego y amistad y entre apego y aceptación social sean más evidentes en poste-

riores etapas, como señala Schneider. En cuanto a las discrepancias con otros trabajos, es posible también que la ausencia de asociaciones significativas entre apego y relación entre iguales, referida por algunos autores, tenga que ver con los instrumentos de evaluación del apego. Nuestros datos muestran el interés de utilizar pruebas proyectivas, como el S.A.T., no solo porque permiten establecer patrones de apego, sino, y sobre todo, porque permiten explorar los procesos regulatorios como las fantasías o las defensas. Como señalan Solomon y George (2008), aquellas discrepancias halladas por la investigación que se asocian a los diferentes instrumentos de medida se centran principalmente en torno al patrón evitativo. Como sugieren Bohlin *et al.* (2000) y Cassidy y Kobak (1988) es muy probable que los autoinformes no detecten las estrategias defensivas tan típicas en este grupo de niños.

Atendiendo a las limitaciones del presente trabajo, es preciso señalar, en primer lugar, que de las seis historias de separación propuestas por Bowlby, solamente tres, las más severas, han mostrado suficiente capacidad de discriminación. Si bien esto puede considerarse una dificultad a la hora de valorar los resultados, también podría contemplarse como una aportación en el ámbito de los instrumentos. Es posible que las historias de separaciones leves no sean suficientemente estresantes para los niños de estas edades en la actualidad. De hecho, el poder discriminativo de las historias leves era reducido, ya que más del 90% de los niños se concentraban en la categoría de 'apego seguro'. Otra limitación es la imposibilidad de sacar conclusiones sobre los niños ambivalentes. La insuficiente representación de este patrón de apego, algo también referido frecuentemente por la literatura empírica, sugiere en el futuro trabajar con muestras más numerosas para profundizar en las características de estos niños en la relación con los compañeros.

Para concluir, diremos que si bien el apego no es la única, ni probablemente la más potente variable predictiva de las relaciones entre iguales, sí es cierto que explica una proporción no despreciable de la varianza y, además, es un constructo muy interesante en cuanto a su utilidad interpretativa. Desde el punto de vista aplicado, los padres y las madres deben saber que disponen de una gran capacidad para promover el funcionamiento social positivo de sus hijos si ejercen como figuras de apego afectuosas e incondicionales.

Referencias

- ALLEN, J. P., PORTER, M., MCFARLAND, C., MCELHANEY, K. B. & MARSH, P. (2007). The Relation of Attachment Security to Adolescents' Paternal and Peer Relationships, Depression, and Externalizing Behavior. *Child development* 78 (4), 1222-1239.
- BATES, J. E., MASLIN, C. A. & FRANKEL, K. A. (1991). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior-problem ratings at age three years. *Child development*, 50, 167-194.
- BOHLIN, G., HAGEKULL, B. & RYDELL, A. (2000). Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development*, 9, 24-39.
- BOOTH, C. L., OH, W., KIM A H., RUBIN, K. H., ROSE-KRASNOR, L. & BURGESS, K. (2006). Attachment, self-worth, and peer-group functioning in middle childhood. *Attachment and Human Development*, 8 (4), 309-325.
- BOOTH, C. L., ROSE-KRASNOR, L., MCKINNON, J. & RUBIN, K. H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social development*, 3, 189-204.
- BOOTH, C. L., ROSE-KRASNOR, L. & RUBIN, K. H. (1991). Relating preschoolers' social competence and their mothers' parenting behaviors to early attachment security and high-risk status. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8 (3), 363-382.
- CASSIDY, J. (1994). Emotion regulation: influences of attachment relationships. En N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation. Biological and behavioural considerations* (pp. 228-249). Chicago: The Chicago University Press.
- CASSIDY, J. & KOBAK, R. (1988). Avoidance and its relation to other defensive processes. En J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 300-317). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CASSIDY, J., KIRSH, S., SCOLTON, K. L. & PARKE, R. D. (1996). Attachment and Representations of Peer Relationships. *Development Psychology*, 32 (5), 892-904.
- COHN, D. (1990). Chil-Mother Attachment of Six-Year-Olds and Social Competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- CONTRERAS, J. M., KERNES, K. A., WEIMER, B. L., GENTZLER, A. L. & TOMICH, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14, 111-124.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. & MARTÍNEZ-ARIAS, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicobema*, 18 (3), 378-383.

- EASTERBROOKS, M. A. (1990). *Teacher assessment of peer skills. Unpublished measure*. Medford, MA: Tufts University.
- EASTERBROOKS, M. A. & GOLDBERG, W. A. (1990). Security of toddler-parent attachment. Relation to children's socio-personality functioning during kindergarten. En D. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention* (pp. 221-224). Chicago: University of Chicago Press.
- EASTERBROOKS, M. A. & ABELES, R. (2000). Windows to the self in 8 year olds: Bridges to attachment representation and behavioural adjustment. *Attachment and Human Development*, 2, 85-106.
- ECEIZA, A., ORTIZ, M. J. & APODACA, P. (2007, Septiembre). *La calidad del apego y su relación con competencias emocionales y estrategias de regulación emocional en escolares*. Poster presentado en el I International Congress on Emotional Intelligence, Málaga, España.
- ECEIZA, A., ORTIZ, M. J. & APODACA, P. (2009, Octubre). *Are affective relationships important in order to be socially and emotionally competent at school age?* Poster presentado en el International Attachment Conference, Barcelona, España.
- EISENBERG, N. & VALIENTE, C. (2002). Parenting and children's prosocial and moral development. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (2ª ed., Vol. 5, pp. 11-142). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ELICKER, J., ENGLUND, M. & SROUFE, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. En R. Parker & G. Ladd (Eds.), *Family peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ERICKSON, M. F., SROUFE, L. A. & EGELAND, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in a high risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (209), 147-166.
- FAGOT, B. I. (1997). Attachment, parenting, and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology*, 33 (3), 489-499.
- GOMEZ, R., GOMEZ, A., DEMELLO, L., & TALLENT, R. (2001). Perceived maternal control and support: Effects on hostile biased social information processing and aggression among clinic-referred children with high aggression. *Journal of child psychology and psychiatry*, 42 (4), 513-522.
- GRANOT, D. & MAYSELESS, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 530-541.
- GREENBERG, M. T. & SPELTZ, M. L. (1988). Attachment and the ontogeny of conduct problems. En J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 177-218). New Jersey: Erlbaum.
- GREENBERG, M. T., SPELTZ, M. L. & DEKYEN, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5, 191-213.
- HOFFMAN, L. M. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. En E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development* (pp. 236-274). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- IANNOTTI, R. J., CUMMINGS, E. M., PIERREHUBERT, B., MILANO, M. J. & ZAHN-WAXLER, C. (1992). Parental influences on prosocial behavior and empathy in early childhood. En J. Janssens & J. Gerris (Eds.), *Child rearing: Influences on prosocial and moral development* (pp. 77-100). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- JANSEN, J. & GERRIS, J. (1992). Child rearing, empathy, and prosocial development. En J. Janssens & J. Gerri (Eds.), *Child rearing: Influences on prosocial and moral development* (pp. 57-75). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- KAPLAN, N. (1987). *Individual differences in six years old's thoughts about separation: Predicted from attachment to mother at one year of age*. Tesis doctoral no publicada. University of California at Berkeley.
- KERNS, K. A., ABRAHAM, M. M., SCHLEGELMILCH, A. & MORGAN, T. A. (2007). Mother-child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment and Human Development*, 9, 33-53.
- KESTENBAUM, R., FARBER, E. A. & SROUFE, L. A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. En N. Eisenberg (Ed.), *Empathy and related emotional responses* (pp. 51-64). San Francisco: Jossey-Bass.
- KLAGSBRUN, M. & BOWLBY, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology*, 21, 7-21.
- KOCHANSKA, G. & AKSAN, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66, 236-254.
- KOCHANSKA, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72, 474-490.
- LA FRENIERE, P. J., DUBEAU, D., CAPUANO, F. & JANOSZ, M. (1988). *Profil socio-affectif (PSA) des enfants d'âge préscolaire*. Montréal: École de psycho-éducation, Université de Montréal.
- LA FRENIERE, P. J. & SROUFE, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21 (1), 56.
- LIEBERMAN, M., DOYLE, A. & MARKIEWICZ, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: associations with peer relations. *Child Development*, 70 (1), 202-213.
- LÓPEZ, F. (2006). Apego: Estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 9-23.
- LÓPEZ, F., APODACA, P., ETXEBARRIA, I., FUENTES, M. J. & ORTIZ, M. J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-62.
- LYONS-RUTH, K., ALPERN, L. & REPACHOLI, B. (1993). Disorganize infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors for hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572-585.
- MARCUS, R. F. & KRAMER, C. (2001). Reactive and proactive aggression: attachment and social competence predictors. *The Journal of Genetic Psychology*, 162 (3), 260-275.
- MICULINGER, M., GILLATH, O., HALEVY, V., AVIHOV, N., AVIDAN, S. & ESHKOLI, N. (2001). Attachment theory and reactions to others' needs: evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathic responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1205-1224.
- ONTAI, L. & THOMPSON, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11, 433-450.
- OPPENHEIM, D., EMDE, R. N. & WARREN, S. (1997). Children's narrative representations of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development*, 68, 127-138.
- ORTIZ, M. J., APODACA, P., ETXEBARRIA, I., ECEIZA, A., FUENTES, M. J. & LÓPEZ, F. (1993). Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano. *Revista de Psicología Social*, 8 (1), 83-98.

- ORTIZ, M. J., APODAKA, P., ETXEBARRIA, I., FUENTES, M. J. & LÓPEZ, F. (en prensa). The role of the family both in children's moral internalization and in the prosocial and aggressive behaviour with peers. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (3).
- PALMER, E. J. & HOLLIN, C. R. (1996). Sociomoral reasoning, perceptions of own parenting, and self-reported delinquency. *Personality and Individual Differences*, 21, 175-182.
- PARK, K. A. & WATERS, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child development*, 60, 1076-1081.
- RAIKES, H. A. & THOMPSON, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security, and young children's emotion understanding in a high-risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 89-104.
- RENKEN, B., EGELAND, B., MARVINNEY, D., MANGELSDORF, S. & SROUFE, L. A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality*, 57, 257-281.
- RICKS, M. H. (1985). The social transmission of parental behaviour: Attachment across generations. En I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points and attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No. 209). Michigan: University of Chicago Press.
- ROTHBAUM, F. & WEISZ, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116 (1), 55-74.
- RUBIN, K. H., HASTINGS, P., CHEN, X., STEWART, S. & MCNICHOL, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict and externalizing problems in toddlers. *Child Development*, 69 (6), 1614-1629.
- SCHNEIDER, B. H. (2006). ¿Cuánta estabilidad en los estilos de apego está implícita en la teoría de Bowlby?: Comentario al artículo de Félix López. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 25-30.
- SCHNEIDER, B. H., ATKINSON, L. & TARDIF, C. (2001). Child-parent Attachment and Children's Peer relations: A Quantitative Review. *Developmental Psychology*, 37 (1), 86-100.
- SINGLETON, L. C. & ASHER, S. R. (1977). Peer references and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 69 (4), 330-336.
- SLOUGH, N. M. & GREENBERG, M. T. (1990). Five-Year-Olds' Representations of Separation from Parents: Responses from the Perspective of Self and Other. *Child Development*, 48, 67-84.
- SOLOMON, J. & GEORGE, C. (2008). The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. En J. Cassidy & P. R. Shaver, *Handbook of Attachment* (pp. 383-416). Nueva York: The Guilford Press.
- SPELTZ, M. L., DEKLYEN, M. & GREENBERG, M. T. (1999). Attachment in boys with early onset conduct problems. *Development and Psychopathology*, 11, 269-285.
- THOMPSON, R. A. & MEYER, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249-268). Nueva York: Guilford Press.
- TROY, M. & SROUFE, L. A. (1987). Victimization of preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- VAN IJZENDOORN, M. H. (1997). Attachment, emergent morality, and aggression: Toward a developmental socioemotional model of antisocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 21 (4), 703-727.
- VERSCHUEREN, K. & MARCOEN, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal of School Psychology*, 40, 501-522.
- VERSCHUEREN, K. & MARCOEN, A. (2005). Perceived security of attachment to mother and father: Developmental differences and relations to self-worth and peer relationships at school. En K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 212-230). Nueva York: Guilford Press.
- WATERS, E., WIPPMAN, J. & SROUFE, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829.
- YUNGER, J. L., CORBY, B. C. & PERRY, D. G. (2005). Dimensions of attachment in middle childhood. En K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 89-114). Nueva York: Guilford Press.
- ZAHRA TALEBI, B. (2007). Aggression and attachment security. *Iran J Psychiatry*, 2, 72-77.