

110  
2 es.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**"ESTUDIO DE LOS PATRONES CONDUCTUALES  
DE NIÑOS AGRESIVOS: UN ENFOQUE  
CONTEXTUAL"**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
MARINA FERNANDA GONZALEZ NAVA**

**DIRECTOR DE TESIS: DR. CARLOS SANTOYO VELASCO.**

**MEXICO, D. F.**

**1998**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

253631



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi Madre por haberme dado lo mejor en la vida y por que gracias a ella he llegado hasta aquí.

Al Dr. Carlos Santoyo Velasco por todas sus enseñanzas, su valiosa colaboración en este trabajo y por obligarme a dar mi mayor esfuerzo en todo lo que hago.

A Fundación UNAM, a CONACYT y a DGAPA por el apoyo brindado a lo largo de la carrera en diversos proyectos y en la elaboración de este trabajo.

A mis dos compañeras inseparables: Laura gracias por estar siempre conmigo, jalarme las orejas cuando ha sido necesario y sobretodo por tu apoyo incondicional. Xóchitl a ti, gracias por haber compartido conmigo los momentos más felices y difíciles de mi vida y por tu paciencia para escucharme siempre. Sin ustedes mi estancia en la universidad no hubiera sido tan maravillosa y divertida.

A Sole por estar siempre ahí cuando te he necesitado.

A Gaby y Erika por todas esas horas de risas, por sentir las cerca en todo momento y porque pese a la psicología transcultural estamos juntas y lo estaremos.

Al laboratorio 1 por que sin ellos este trabajo hubiera sido "materialmente" imposible y por ayudarme a finalizar este trabajo tan divertidamente. En especial a Oscar por su paciencia, disposición y por toda la lata que le he dado y a Miguel que soportó todas mis crisis nerviosas cuando las cosas se complicaban y porque siempre estuvo dispuesto a ayudarme, apoyarme y escucharme.

A Adolfo por haberme enseñado a querer y disfrutar de la UNAM y de la realidad en la vida.

## INDICE

Introducción	1
La Perspectiva Interaccional	2
Metodología para el Estudio de las Relaciones Sociales	3
Técnicas sociométricas	4
Metodología observacional	5
Enfoque Contextual	6
Desarrollo Social	7
El Análisis Experimental de la Conducta Social	8
Tipos de análisis de la conducta social	9
Conducta Agresiva: Modelos Explicativos	10
Mantenimiento de la conducta agresiva	13
Estabilidad de la conducta agresiva	14
Redes Sociales y Agresión	14
Tipos de Agresión	16
Víctimas y Agresores	16
Reciprocidad	17
Sociocognición y Agresión	17
Percepción y Agresión	18
Medición de la percepción de la competencia interpersonal	19
Organización de la Conducta	21
Método	23
Resultados	29
Redes sociales	29
Competencia Interpersonal	40
Organización de la conducta	54
Reciprocidad	63
Tipo de agresión en relación al sexo de los blancos	68
Integración de patrones	73
Discusión	77
Bibliografía	84
Anexo	86

## RESUMEN

Este trabajo aborda el estudio de los patrones coercitivos desde una perspectiva interaccional, la cual postula que el individuo funciona como un todo y dicho funcionamiento está influido por un proceso de interacción con el ambiente de naturaleza recíproca y dinámica, enfatizando la existencia de efectos situacionales diferenciales que dan como resultado la existencia de diferencias individuales. Con base en dicho planteamiento esta investigación pretende corroborar la existencia de patrones coercitivos identificando como es que estos se mantienen o modifican a lo largo del tiempo ya que se trata de un estudio longitudinal en el que se realizó un seguimiento de los sujetos que comprende tres cortes de observación. Se trabajó con niños de primaria en un escenario escolar, se emplearon el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOC- IS), técnicas de sociometría conductual, entrevistas y el inventario de competencia interpersonal (Cairns 1988, adaptado por Santoyo y Espinosa 1992). Se formó un grupo control y un grupo de niños considerados como agresivos principalmente porque contaban con un porcentaje de conducta coercitiva de al menos cinco por ciento del total de sus interacciones o bien eran identificados por sus profesores como tal en dos cortes de observación. Se analizan elementos tales como las redes sociales, la percepción de la competencia interpersonal, la organización de la conducta, la reciprocidad y el tipo de agresión. Se encontró que efectivamente se configuran diferentes patrones compuestos por variaciones en los elementos citados anteriormente dentro del grupo agresivo en comparación con el grupo control. Además se observa que algunos aspectos no se mantienen estables necesariamente a lo largo de los cortes

## INTRODUCCION

El presente trabajo tiene como propósito ilustrar cómo se organizan los patrones conductuales de niños agresivos a partir de los conceptos de la Interacción Social y el Análisis Experimental de la Conducta Social y desde las perspectivas interaccionista y contextual. Se analizan índices de ejecución, (las redes sociales, el autoconcepto, la actividad académica, el aspecto conductual de la hiperactividad y la reciprocidad de los episodios de interacción social coercitiva) en escenarios escolares.

Es un estudio de tipo longitudinal, por lo cual se analiza el cambio y/o la estabilidad de los factores estudiados en relación con la conducta agresiva.

El estudio de las relaciones sociales en niños de edad escolar, particularmente aquellas donde se encuentra involucrada la agresión, es importante. Al explorar este tipo de relaciones podemos conocer cómo es que aquellas llegan a presentarse y consolidarse, y de esta forma, cómo poder llevar a cabo trabajos diagnósticos, o de prevención con bases sólidas. El control de la agresión es necesario ya que las personas agresivas constituyen un problema para la sociedad; existe evidencia que indica que la agresividad en edades tempranas está asociada con agresividad en años posteriores, y que la agresión presentada en un determinado escenario puede traspolarse a otro distinto (Wilson y Hernstein, 1985).

Debido a la situación de riesgo en la que se encuentran, los niños agresivos requieren de un estudio cuidadoso para conocer aquellos factores que son susceptibles de ser controlados. Por ejemplo, Wilson y Hernstein (1985) han observado que los hogares abusivos producen más agresividad en los niños, por lo que podemos suponer que agresividad temprana en familias se asocia con agresividad posterior fuera de ésta.

En este trabajo se considerará a la agresión o coerción como el proceso mediante el cual los eventos aversivos controlan intercambios sociales a través de la presentación contingente de los mismos (Patterson, 1974).

En el presente estudio se pretende estudiar los patrones conductuales de sujetos agresivos bajo una perspectiva interaccional. Esta perspectiva sostiene que la interacción es un principio central en el funcionamiento de los sistemas (en todos los niveles desde el macro hasta el micro cosmos). Los componentes de un sistema no funcionan en aislamiento y comúnmente tampoco suelen mostrar una interdependencia lineal, por el contrario, se presenta una interacción más compleja,

particularmente para los sistemas que interactúan juntos en un individuo (como el biológico y el psicológico).

### LA PERSPECTIVA INTERACCIONAL

Esta perspectiva se apoya en algunos argumentos importantes que deben ser tomados en cuenta simultáneamente:

- El individuo se desarrolla y funciona como un organismo totalmente integrado, por lo que el desarrollo no se lleva a cabo en aspectos singulares por sí o aislados de la totalidad.
- El individuo se desarrolla y funciona en un proceso de interacción con su ambiente recíproco dinámico y continuo.
- La manera característica en la cual un individuo se desarrolla, depende de la influencia de procesos recíprocos de interacción a lo largo de subsistemas de factores biológicos y psicológicos. Desde este punto de vista, se enfatiza que el individuo es un "todo" organizado, funcionando y caracterizado por patrones parcialmente específicos de aspectos relevantes del comportamiento. Las estructuras y procesos que están operando toman significado a partir del rol que juegan dentro del funcionamiento total del individuo (Magnusson, 1981).

El proceso de interacción entre el individuo y su ambiente (dinámico, continuo y recíproco) es la característica fundamental en el interaccionismo clásico. Por ello, el comportamiento no puede ser entendido en aislamiento de las condiciones ambientales en el cual ocurre.

Los modelos que toman en cuenta el hecho de que el ambiente influye en la conducta hacen una distinción entre los efectos situacionales generales y los efectos situacionales diferenciales. Los primeros son aquellos que comparten todos los individuos, mientras que los efectos diferenciales se refieren a los que son específicos para los individuos o grupos de individuos. Se considera que las diferencias individuales en este punto son producto de las interpretaciones de los estímulos y de los eventos ambientales de cada individuo específicamente. Como consecuencia de esto los individuos difieren en sus patrones conductuales a lo largo de situaciones.

El funcionamiento actual de los individuos refleja la influencia de su curso pasado de desarrollo. Como una base para la interacción, el ambiente provee información para procesar y ofrece la retroalimentación necesaria para la construcción de concepciones válidas del mundo externo. Los individuos desarrollan un sistema integrado de estructuras y contenidos que moldean y limitan su funcionamiento en la interacción continua con el ambiente. El significado que un sujeto asigna a una situación es la base principal para la interacción con el ambiente.

Dentro de esta perspectiva se argumenta que los padres, hermanos, maestros, y amigos proveen una base para la interpretación de la información ya que juegan un rol crítico en el desarrollo y establecimiento de las representaciones cognitivo-perceptuales.

particularmente para los sistemas que interactúan juntos en un individuo (como el biológico y el psicológico).

## LA PERSPECTIVA INTERACCIONAL

Esta perspectiva se apoya en algunos argumentos importantes que deben ser tomados en cuenta simultáneamente:

- El individuo se desarrolla y funciona como un organismo totalmente integrado, por lo que el desarrollo no se lleva a cabo en aspectos singulares por sí o aislados de la totalidad.
- El individuo se desarrolla y funciona en un proceso de interacción con su ambiente recíproco dinámico y continuo.
- La manera característica en la cual un individuo se desarrolla, depende de la influencia de procesos recíprocos de interacción a lo largo de subsistemas de factores biológicos y psicológicos. Desde este punto de vista, se enfatiza que el individuo es un "todo" organizado, funcionando y caracterizado por patrones parcialmente específicos de aspectos relevantes del comportamiento. Las estructuras y procesos que están operando toman significado a partir del rol que juegan dentro del funcionamiento total del individuo (Magnusson, 1981).

El proceso de interacción entre el individuo y su ambiente (dinámico, continuo y recíproco) es la característica fundamental en el interaccionismo clásico. Por ello, el comportamiento no puede ser entendido en aislamiento de las condiciones ambientales en el cual ocurre.

Los modelos que toman en cuenta el hecho de que el ambiente influye en la conducta hacen una distinción entre los efectos situacionales generales y los efectos situacionales diferenciales. Los primeros son aquellos que comparten todos los individuos, mientras que los efectos diferenciales se refieren a los que son específicos para los individuos o grupos de individuos. Se considera que las diferencias individuales en este punto son producto de las interpretaciones de los estímulos y de los eventos ambientales de cada individuo específicamente. Como consecuencia de esto los individuos difieren en sus patrones conductuales a lo largo de situaciones.

El funcionamiento actual de los individuos refleja la influencia de su curso pasado de desarrollo. Como una base para la interacción, el ambiente provee información para procesar y ofrece la retroalimentación necesaria para la construcción de concepciones válidas del mundo externo. Los individuos desarrollan un sistema integrado de estructuras y contenidos que moldean y limitan su funcionamiento en la interacción continua con el ambiente. El significado que un sujeto asigna a una situación es la base principal para la interacción con el ambiente.

Dentro de esta perspectiva se argumenta que los padres, hermanos, maestros, y amigos proveen una base para la interpretación de la información ya que juegan un rol crítico en el desarrollo y establecimiento de las representaciones cognitivo-perceptuales.

Un aspecto importante es la reciprocidad del proceso de interacción persona-ambiente. Esta implica que el individuo influye y a su vez es influido por el ambiente en cada estado de desarrollo, es decir, el individuo no es pasivo, o solo receptor de información.

El método de investigación de esta perspectiva parte del supuesto de que no existe un solo método que pueda ser usado para una investigación efectiva en cualquier tipo de problema. Por ello, un método de investigación será efectivo en un subsistema, característica o nivel pero puede no serlo en otros.

Se ha discutido mucho sobre cual es la metodología más sistemática y confiable para el análisis de la agresión, ya que ésta ha sido estudiada bajo diferentes enfoques y métodos. La perspectiva de la interacción social y el análisis experimental de la conducta nos ayudan a abordar este fenómeno de una manera que supera a otros enfoques y perspectivas, proporcionando análisis exhaustivos y completos de éste.

## METODOLOGIA PARA EL ESTUDIO DE LAS RELACIONES SOCIALES

Existe una gran cantidad de literatura sobre enfoques metodológicos para el estudio de las relaciones sociales de niños en edad escolar. Uno de los métodos que ha sido utilizado con frecuencia es la técnica de nominación, en la que el sujeto menciona a aquellos individuos de su grupo que le agradan más y aquellos quienes no le agradan o le agradan menos (Por ejemplo, Coie, Dodge, Terry, Wright 1991; Dodge, Price, Coie, Christopoulos 1990; Perry, Williard y Perry, 1990; Shantz, 1986; Dodge, Frame, 1982). Se utilizan también escalas en las que se solicita a los niños que proporcionen el nombre del compañero que mejor se adapte a una descripción dada (Por ejemplo, Dodge, Frame, 1982; Perry, Williard, y Perry, 1990; Coie, Dodge, Terry, Wright, 1991).

Existen también estudios que son realizados en laboratorios, donde las situaciones en las que se desarrolla la interacción no son naturales, sino que son creadas por el investigador. En este tipo de estudios los niños son asignados aleatoriamente a los grupos de juego, en los que deben realizar ciertas tareas que tratan de inducir un determinado tipo de interacción entre ellos. De manera alternativa y más naturalista, se videograba la interacción de los sujetos para una posterior codificación y análisis de ella (Por ejemplo, Coie, Dodge, Terry, Wright 1991; Shantz, 1986; Dodge, Frame, 1982; Dodge, Price, Coie, Christopoulos, 1990; Laursen, Hartup, 1989). Esto tiene el inconveniente de que la información sobre el contexto y sobre la interacciones relacionadas puede perderse o no ser muy clara (Cairns, Santoyo, Ferguson y Cairns, 1991). Por otra parte, también se han hecho estudios en los que se solicita al niño imaginar ciertas situaciones con determinados compañeros y decir que es lo más probable que los compañeros harían (Perry, Williard, y Perry, 1990; Dodge, Frame, 1982).

Un aspecto importante es la reciprocidad del proceso de interacción persona-ambiente. Esta implica que el individuo influye y a su vez es influido por el ambiente en cada estado de desarrollo, es decir, el individuo no es pasivo, o solo receptor de información.

El método de investigación de esta perspectiva parte del supuesto de que no existe un solo método que pueda ser usado para una investigación efectiva en cualquier tipo de problema. Por ello, un método de investigación será efectivo en un subsistema, característica o nivel pero puede no serlo en otros.

Se ha discutido mucho sobre cual es la metodología más sistemática y confiable para el análisis de la agresión, ya que ésta ha sido estudiada bajo diferentes enfoques y métodos. La perspectiva de la interacción social y el análisis experimental de la conducta nos ayudan a abordar este fenómeno de una manera que supera a otros enfoques y perspectivas, proporcionando análisis exhaustivos y completos de éste.

## METODOLOGIA PARA EL ESTUDIO DE LAS RELACIONES SOCIALES

Existe una gran cantidad de literatura sobre enfoques metodológicos para el estudio de las relaciones sociales de niños en edad escolar. Uno de los métodos que ha sido utilizado con frecuencia es la técnica de nominación, en la que el sujeto menciona a aquellos individuos de su grupo que le agradan más y aquellos quienes no le agradan o le agradan menos (Por ejemplo, Coie, Dodge, Terry, Wright 1991; Dodge, Price, Coie, Christopoulos 1990; Perry, Williard y Perry, 1990; Shantz, 1986; Dodge, Frame, 1982). Se utilizan también escalas en las que se solicita a los niños que proporcionen el nombre del compañero que mejor se adapte a una descripción dada (Por ejemplo, Dodge, Frame, 1982; Perry, Williard, y Perry, 1990; Coie, Dodge, Terry, Wright, 1991).

Existen también estudios que son realizados en laboratorios, donde las situaciones en las que se desarrolla la interacción no son naturales, sino que son creadas por el investigador. En este tipo de estudios los niños son asignados aleatoriamente a los grupos de juego, en los que deben realizar ciertas tareas que tratan de inducir un determinado tipo de interacción entre ellos. De manera alternativa y más naturalista, se videograba la interacción de los sujetos para una posterior codificación y análisis de ella (Por ejemplo, Coie, Dodge, Terry, Wright 1991; Shantz, 1986; Dodge, Frame, 1982; Dodge, Price, Coie, Christopoulos, 1990; Laursen, Hartup, 1989). Esto tiene el inconveniente de que la información sobre el contexto y sobre las interacciones relacionadas puede perderse o no ser muy clara (Cairns, Santoyo, Ferguson y Cairns, 1991). Por otra parte, también se han hecho estudios en los que se solicita al niño imaginar ciertas situaciones con determinados compañeros y decir que es lo más probable que los compañeros harían (Perry, Williard, y Perry, 1990; Dodge, Frame, 1982).

En algunas ocasiones los datos se extraen por medio de escalas o cuestionarios, restándole validez ecológica a los resultados obtenidos por estos métodos (Dodge, Frame, 1982; D.Perry, Williard, L. Perry, 1990).

Utilizando una metodología distinta, Laursen y Hartup (1989) realizaron observaciones directas de intercambios. Este estudio tuvo el inconveniente de que en él se audiogrababan las narraciones hechas por los investigadores sobre todas las acciones que eran llevadas a cabo por los sujetos para una posterior categorización, codificación y análisis. Se pudo haber simplificado de manera considerable el trabajo si se hubiera contado con un sistema de observación adecuado y además se hubiera logrado obtener información más precisa y por lo tanto conclusiones más confiables.

Recientemente se han desarrollado investigaciones multimétodo en psicología del desarrollo que incluyen el análisis de autoconcepto, atribuciones sociales y conducta observable. Un punto de gran importancia es que los autores tienden a olvidar que sus resultados se deben reportar y analizar separadamente, es decir diferentes niveles de medición de la misma característica (Cairns & Cairns 1988). Cada medida debe ser considerada en términos de su propio nivel evitando llevar conclusiones de uno a otro. En este trabajo se pretende subsanar esta deficiencia.

Las limitaciones de los trabajos mencionados con anterioridad crean la necesidad de abordar el problema desde una perspectiva más amplia y con menos problemas metodológicos. Por ello, en el presente trabajo se estudiará la agresión a través de métodos como el de la sociometría conductual, bajo el marco conceptual del análisis experimental de la conducta social y la disciplina de la interacción social.

#### TECNICAS SOCIOMETRICAS

Las técnicas sociométricas tradicionales permiten la extracción de datos verbales, es decir, de nominaciones. Como parte de esta técnica se solicita al sujeto que mencione un número de niños que sean sus mejores amigos de manera que se puede estar forzando su respuesta, ya que probablemente el niño no cuente con ese número de conexiones. Otro problema de esta técnica es la cuestión ética cuando el niño debe proporcionar los nombres de aquellos niños que no le agradan.

En general, las limitaciones de un procedimiento cognoscitivo como el de las nominaciones son las siguientes:

- No proporciona evidencia sobre la naturaleza cotidiana o situacional de las interacciones sociales
- Se descuida la información sobre los controles recíprocos de control mutuo entre sujetos

-La información derivada para la construcción de la red es relativa a la forma de obtención de la misma; por ello diferentes formas de recopilación de información pueden conducir a la configuración de diferentes estructuras relacionales

-El proceso de nominación puede estar controlado por variables diferentes de las que regulan la conducta de elección social propiamente dicha

-Los datos de descripción de la red, tienen problemas de subjetividad.(Santoyo, 1994)

La sociometría conductual constituye una alternativa para poder superar las limitaciones anteriormente mencionadas de la técnica tradicional. Con esta sociometría podemos analizar la interacción directa con los compañeros, la elección de compañeros hacia un sujeto determinado, la elección de un sujeto a los compañeros, las características de los compañeros y el contexto en el cual se desarrolla la interacción (Santoyo, 1994).

## METODOLOGIA OBSERVACIONAL

Para la recolección de los datos conductuales se utiliza el sistema de observación para las interacciones sociales (SOC-IS). Con el uso de este sistema se registran las emisiones sociales, que son aquellos inicios de conducta verbal o física de un sujeto focal o de interés hacia otro (s) compañero (s) y las recepciones sociales, que son las emisiones sociales que otros dirigen al sujeto focal. Con estos datos se pueden obtener diferentes mapas que representan las relaciones dentro de un grupo, como por ejemplo, el socioconductual y el sociocéntrico (Santoyo, 1994). La combinación de estas emisiones y recepciones permiten obtener, entre otras cosas, los índices de efectividad y correspondencia social que nos indican la competencia social de los niños.

### El Sistema de Observación Conductual para las interacciones sociales.

El sistema de observación empleado en la obtención de redes socioconductuales (SOC-IS) permite estudiar sistemáticamente el comportamiento social e individual en ambientes naturales, específicamente en escenarios preescolares y escolares. Pretende identificar eventos y situaciones que contribuyen, configuran y explican la dinámica de las interacciones y además es consistente con conceptos pertenecientes al enfoque de la interacción social. Proporciona información acerca de la calidad de la conducta (prosociales o coercitivas), contenido (señala la clase de acción que desarrolla el sujeto), resolución (cómo un episodio concluye o se resuelve) y contexto (eventos sobresalientes que circundan las acciones del sujeto focal) de las interacciones sociales (Santoyo, Espinosa, Bachá, 1994). Opera por medio de categorías conductuales excluyentes y exhaustivas registradas por intervalos. Cuenta con un alto nivel discriminativo, es flexible, es de registro secuencial y es confiable. Con este sistema se han estudiado diferentes procesos de interacción social tales como la persistencia académica, el juego, la sincronía y la reciprocidad, la preferencia social, la competencia social, la interferencia social y el conflicto.

## EL ENFOQUE CONTEXTUAL

Existen diferentes enfoques para abordar la conducta social y específicamente la agresión. Este fenómeno puede ser explicado a través de las motivaciones del individuo, de sus instintos, de la hipótesis de la frustración, etc. Sin embargo, en este trabajo se aborda el problema de la agresión mediante un enfoque contextual. El punto de partida de este enfoque es que la conducta no se desarrolla en un vacío; por el contrario se encuentra rodeada de una variedad de circunstancias que determinan la configuración y la calidad de las relaciones estudiadas. Se considera que el contexto es parte integral del acto, por lo que el acto no puede ser independiente del contexto en el cual se desarrolla, ni el contexto existe aparte del acto al que se refiere y que está constituyendo. El contexto nos permite describir cualquier cambio en la conducta atribuible a las propiedades de los patrones de estímulo que circundan y se vinculan de manera espacial y temporal a un estímulo focal.

En un estudio acerca de los conflictos en escenarios preescolares se encontró que los estímulos que promueven la agresión no son solamente los proporcionados por la conducta de la víctima, otros elementos que tienen como efecto una variación de dicha conducta están en función del contexto de supervisión, tales como la localización de la víctima en ausencia de supervisión (Olweus, 1974, citado en Santoyo y Espinosa, 1991).

Por otro lado, se ha encontrado que se tiende a emitir mayor cantidad de conducta aversiva en la zona de juego que en el salón de clase (Maciel, 1996; Santoyo, Espinosa y Maciel, 1996).

En un estudio longitudinal reciente, Maciel (1996) observó que los niños agresivos inician más frecuentemente episodios de interacción social negativa en el salón de clase que en la zona de juego, mientras que sucede lo contrario con los niños considerados como víctimas o sujetos control. La autora propone que esto puede ser explicado por medio de las restricciones y consecuencias utilizadas por la profesora, que no son lo suficientemente efectivas para el control de la conducta aversiva de los niños; además, menciona que éstos tienden a involucrarse con mayor frecuencia en actos coercitivos con la profesora que el resto de sus compañeros. En el caso de los grupos control y víctima, es posible que su conducta negativa se vea incrementada en la zona de juego debido a que los niños tienen mayor libertad, no cuentan con las restricciones ni las consecuencias que la autoridad pudiera imponer si se tratase del salón de clase.

La interacción social es una disciplina que nos habla del desarrollo de los intercambios tales como la agresión. Esta disciplina contiene elementos de diferentes aproximaciones a los fenómenos sociales: la teoría del aprendizaje social, la teoría del desarrollo cognitivo, la psicobiología del desarrollo, la etología, la psicología comparativa, la psicología fisiológica, la embriología conductual, la ecología conductual, la teoría conductual, el psicoanálisis y la psicología clínica. En ella, se afirma que los fenómenos sociales deben ser estudiados en los contextos interaccionales donde ocurren y bajo una metodología interaccional. La interacción social propone un análisis a nivel diádico que requiere atención simultánea a ambos miembros del intercambio. Dentro de las metodologías adecuadas para el estudio de las interacciones sociales se encuentran los diseños de intercambio en el desarrollo que requieren de observaciones repetidas y mediciones durante el curso del desarrollo, y permiten al investigador determinar los procesos implicados y el cambio.

De acuerdo con esta disciplina, la palabra social se refiere a todos los efectos que los organismos producen sobre otros. Dentro de este enfoque un intercambio social es aquella clase de organización de la conducta en la que los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de los actos de otro. El desarrollo social es definido de manera conductual como la organización dinámica de conducta en el tiempo comprendido desde la fertilización hasta la muerte del individuo. Esta definición implica una fusión de los efectos de la experiencia con los procesos de la maduración y el crecimiento (Cairns 1979).

Cairns habla de tres conceptos presentes en el desarrollo social: la maleabilidad, la reversibilidad y la plasticidad social. La maleabilidad nos habla de qué características de un individuo pueden ser modificadas dadas las normas de su edad, sexo y especie durante el período de establecimiento inicial. El concepto de la reversibilidad se refiere a las características que pueden ser reorganizadas una vez que han sido establecidas. Finalmente, la plasticidad social se refiere a la capacidad de ser moldeado, recibir forma o ser hecho para asumir una forma deseada (Cairns 1979). Otro concepto importante dentro de esta disciplina es la bidireccionalidad, que indica que existen una multitud de efectos retroalimentadores de los intercambios sociales a diferentes niveles, tales como la acción genética, las estructuras biológicas y las funciones.

Los patrones de interacción social son establecidos y, debido a los conceptos anteriormente explicados, pueden ser cambiados o transferidos a nuevas relaciones y situaciones. En este proceso de establecimiento se involucran los conceptos de recurrencia, consolidación, generalización y diferenciación, mismos que serán explicados a continuación. La recurrencia se refiere a que una vez que el intercambio ha ocurrido entre dos individuos, la probabilidad de ocurrencia en ese ambiente se incrementa. Cuando el ambiente se mantiene constante emergen patrones de intercambio perdurables. La consolidación es el proceso mediante el cual los

intercambios llegan a ser más organizados con cada recurrencia. Una vez que un patrón ha sido consolidado, puede ser elicitado aún en ausencia de alguna de las condiciones que se requerían originalmente para su establecimiento incrementándose su resistencia al cambio. La generalización se refiere al fenómeno en el cual los intercambios que han sido establecidos y consolidados en un ambiente o relación son elicitados en otros novedosos. La diferenciación de los intercambios es el fenómeno en el cual el niño distingue la diferencia entre los dos ambientes o personas y altera su conducta de acuerdo a esto (Cairns 1979).

En cuanto al desarrollo en la conducta social agresiva Coie (1990) observó que los niños más pequeños se involucran con mayor frecuencia en episodios agresivos que los mayores, así como también son el blanco de agresión más a menudo.

Por otra parte, se afirma que los sujetos agresivos de menor edad son más fácilmente provocados y se involucran en mayor número de conflictos provocados por otros (Santoyo, Espinosa y Maciel 1996).

## EL ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA SOCIAL

La conducta social puede estudiarse bajo la perspectiva del análisis experimental de la conducta sin tener que proporcionar supuestos adicionales a aquellos que están relacionados con la conducta operante. Por ello, se considera que la conducta social, como cualquier otro tipo de conducta, está controlada por sus consecuencias (Santoyo, López, 1990). Sin embargo, existen características peculiares en este tipo de conducta, como el hecho de que la relación entre la conducta y sus consecuencias no es de naturaleza mecánica. Debido a esto la conducta social no puede reducirse al estudio de las contingencias individuales. Así, se estudian tres eventos del modelo operante, es decir, la denominada triple relación de contingencia: estímulos discriminativos, respuesta y reforzamientos.

Cada uno de los elementos de la contingencia puede tener contenidos diferentes. Cabe señalar que existen diferencias entre el reforzamiento primario y el reforzamiento social (RS): en el RS no están implicadas operaciones motivacionales específicas, por lo que la relación entre reforzamiento y respuesta no es mecánica, sino que existe una interacción entre agente y respuesta reforzada. En la conducta social se pueden presentar diferentes tipos de reforzadores y varias conductas pueden recibir el mismo tipo de reforzador y de la misma persona (Santoyo y López 1990). En cuanto a los estímulos sociales la principal fuente de estimulación proviene de las otras personas.

La conducta es manejada en episodios, donde se identifica una interacción distintiva entre dos o más personas. Los eventos que constituyen un episodio pueden desempeñar funciones distintas como ser reforzador o estímulo, así como la respuesta puede actuar como consecuencia (Santoyo y López, 1990).

intercambios llegan a ser más organizados con cada recurrencia. Una vez que un patrón ha sido consolidado, puede ser elicitado aún en ausencia de alguna de las condiciones que se requerían originalmente para su establecimiento incrementándose su resistencia al cambio. La generalización se refiere al fenómeno en el cual los intercambios que han sido establecidos y consolidados en un ambiente o relación son elicitados en otros novedosos. La diferenciación de los intercambios es el fenómeno en el cual el niño distingue la diferencia entre los dos ambientes o personas y altera su conducta de acuerdo a esto (Cairns 1979).

En cuanto al desarrollo en la conducta social agresiva Coie (1990) observó que los niños más pequeños se involucran con mayor frecuencia en episodios agresivos que los mayores, así como también son el blanco de agresión más a menudo.

Por otra parte, se afirma que los sujetos agresivos de menor edad son más fácilmente provocados y se involucran en mayor número de conflictos provocados por otros (Santoyo, Espinosa y Maciel 1996).

## EL ANALISIS EXPERIMENTAL DE LA CONDUCTA SOCIAL

La conducta social puede estudiarse bajo la perspectiva del análisis experimental de la conducta sin tener que proporcionar supuestos adicionales a aquellos que están relacionados con la conducta operante. Por ello, se considera que la conducta social, como cualquier otro tipo de conducta, está controlada por sus consecuencias (Santoyo, López, 1990). Sin embargo, existen características peculiares en este tipo de conducta, como el hecho de que la relación entre la conducta y sus consecuencias no es de naturaleza mecánica. Debido a esto la conducta social no puede reducirse al estudio de las contingencias individuales. Así, se estudian tres eventos del modelo operante, es decir, la denominada triple relación de contingencia: estímulos discriminativos, respuesta y reforzamientos.

Cada uno de los elementos de la contingencia puede tener contenidos diferentes. Cabe señalar que existen diferencias entre el reforzamiento primario y el reforzamiento social (RS): en el RS no están implicadas operaciones motivacionales específicas, por lo que la relación entre reforzamiento y respuesta no es mecánica, sino que existe una interacción entre agente y respuesta reforzada. En la conducta social se pueden presentar diferentes tipos de reforzadores y varias conductas pueden recibir el mismo tipo de reforzador y de la misma persona (Santoyo y López 1990). En cuanto a los estímulos sociales la principal fuente de estimulación proviene de las otras personas.

La conducta es manejada en episodios, donde se identifica una interacción distintiva entre dos o más personas. Los eventos que constituyen un episodio pueden desempeñar funciones distintas como ser reforzador o estímulo, así como la respuesta puede actuar como consecuencia (Santoyo y López, 1990).

La unidad de análisis es la correlación entre clases de respuesta y de estímulo. Esta conceptualización resulta un poco difícil, por lo que se dice que está constituida por alguna relación entre la conducta de las personas: las respuestas de un sujeto van a tener un cierto valor siempre y cuando estén conectadas con las de otro sujeto, o sea, una combinación de respuestas. La unidad de análisis dependerá de a qué nivel se lleva a cabo la investigación: en un laboratorio o en interacciones entre sujetos o en procesos de grupo (Santoyo y López, 1990).

### Tipos de Análisis de la Conducta Social

Existen dos formas generales de analizar la conducta social, en el laboratorio y en el campo. La última de ellas es el análisis del comportamiento tal y como se presenta en el medio natural, ya que se eliminan todas las restricciones que pueden manipularse en un laboratorio. A continuación se mencionarán algunas de las diferencias entre la investigación en el medio natural y la de laboratorio.

Mientras que en el laboratorio el registro de la conducta puede realizarse de manera automática, en el campo se requiere de un sistema "taxonómico" que permita precisar el tipo de interacción en la que los sujetos de interés están involucrados. En cuanto a las oportunidades de acción, en el laboratorio se limitan a las que parecen atractivas al investigador, mientras que en el campo las restricciones no son programadas propositivamente por éste.

Estos dos métodos también difieren en la manipulación de las variables de interés, en el campo es imposible aislar el impacto de la variable de interés, mientras que en el laboratorio obviamente sucede lo contrario. En el campo se observan las relaciones o propiedades recurrentes para extraer regularidades que indiquen los factores que están interviniendo.

En la investigación de campo nuestros intereses pueden concentrarse en aspectos particulares que forman parte de una totalidad constituida por el escenario y las interacciones que se suscitan en él. Debido a lo complicado que resulta tener una evidencia de todo lo que ocurre alrededor, por el objetivo de nuestro estudio y porque algunas interacciones pueden carecer de importancia, se considera un grupo limitado de categorías de interacción.

Frecuentemente se extraen segmentos de la situación de interés. La segmentación se basa en una consecuencia o logro terminal. Dicha segmentación, se lleva a cabo de acuerdo al interés del estudio y al nivel conceptual en el que se aborda el problema. Este nivel tiene como objeto orientar acerca de qué momento, lugar y actividad se va a observar (Santoyo y López, 1990); después se deben considerar a los sujetos que formarán parte del estudio, ya sea una diada especificada por el objetivo o, si en el escenario se encuentran inmersas varias personas, se puede necesitar segmentos solo de algunos de ellos o de todos los sujetos interactuando. También se debe especificar la inclusividad del segmento, es decir, determinar si la atención se centrará en tipos particulares de interacción o incluiremos cualquier interacción.

Para un manejo de datos objetivo es necesario tener un sistema de categorías válido y confiable. Si ya se cuenta con una categorización que comprenda las acciones de interés debemos examinar si cumple con dos criterios importantes para su validez y utilidad: pertinencia y confiabilidad. También es importante que la taxonomía sea exhaustiva, que cada tiempo de observación contenga una categoría, (en caso de no cubrirse este criterio se debe tener la categoría de otras conductas) y además que las categorías sean mutuamente excluyentes (Santoyo y López, 1990).

Otra decisión importante que debe tomarse es la manera en que se va a registrar la conducta. La forma más completa es la de muestreo continuo, en la que las actividades son registradas durante toda la sesión de forma continua, obteniendo no sólo la secuencia de actividades sino también su duración. En el muestreo discontinuo se anota la conducta presentada en cada período de tiempo, con lo que obtiene la secuencia aproximada pero no la duración.

### CONDUCTA AGRESIVA: MODELOS EXPLICATIVOS

Patterson considera que la coerción (o agresión) es el proceso mediante el cual los eventos aversivos controlan intercambios sociales a través de la presentación contingente de los mismos. Este autor propone un modelo para la explicación y control de la conducta coercitiva, y precisa que antes que nada se deben crear sistemas de observación para evaluar las variables y para poder realizar predicciones de la conducta social. Una fase importante es la identificación de los estímulos que controlan las situaciones, específicamente aquellos donde las reacciones de una persona alteran la probabilidad de ocurrencia de las conductas de otra persona (Santoyo y López, 1990).

Según Patterson (1974), existen cuatro tipos de estímulos controladores de la interacción social:

- 1 *estímulo facilitador* : aquel que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta.
- 2 *estímulo inhibitor* : el que se asocia con la disminución de la probabilidad de ocurrencia de una respuesta.
- 3 *estímulo acelerador* :son los eventos consecuencia que determinan la persistencia de una respuesta.
- 4 *estímulo desacelerador*: eventos que determinan un decremento en la probabilidad de la persistencia de una conducta.

La conducta negativa es controlada por redes de estímulos que se localizan justo antes de su emisión.

Santoyo, Espinosa y Maciel (1996) señalan que los episodios coercitivos previos tienden a aumentar la probabilidad de la ocurrencia de nuevos episodios coercitivos en períodos adyacentes,

Para un manejo de datos objetivo es necesario tener un sistema de categorías válido y confiable. Si ya se cuenta con una categorización que comprenda las acciones de interés debemos examinar si cumple con dos criterios importantes para su validez y utilidad: pertinencia y confiabilidad. También es importante que la taxonomía sea exhaustiva, que cada tiempo de observación contenga una categoría, (en caso de no cubrirse este criterio se debe tener la categoría de otras conductas) y además que las categorías sean mutuamente excluyentes (Santoyo y López, 1990).

Otra decisión importante que debe tomarse es la manera en que se va a registrar la conducta. La forma más completa es la de muestreo continuo, en la que las actividades son registradas durante toda la sesión de forma continua, obteniendo no sólo la secuencia de actividades sino también su duración. En el muestreo discontinuo se anota la conducta presentada en cada período de tiempo, con lo que obtiene la secuencia aproximada pero no la duración.

#### CONDUCTA AGRESIVA: MODELOS EXPLICATIVOS

Patterson considera que la coerción (o agresión) es el proceso mediante el cual los eventos aversivos controlan intercambios sociales a través de la presentación contingente de los mismos. Este autor propone un modelo para la explicación y control de la conducta coercitiva, y precisa que antes que nada se deben crear sistemas de observación para evaluar las variables y para poder realizar predicciones de la conducta social. Una fase importante es la identificación de los estímulos que controlan las situaciones, específicamente aquellos donde las reacciones de una persona alteran la probabilidad de ocurrencia de las conductas de otra persona (Santoyo y López, 1990).

Según Patterson (1974), existen cuatro tipos de estímulos controladores de la interacción social:

- 1 *estímulo facilitador* : aquel que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta.
- 2 *estímulo inhibitor* : el que se asocia con la disminución de la probabilidad de ocurrencia de una respuesta.
- 3 *estímulo acelerador* :son los eventos consecuencia que determinan la persistencia de una respuesta.
- 4 *estímulo desacelerador*: eventos que determinan un decremento en la probabilidad de la persistencia de una conducta.

La conducta negativa es controlada por redes de estímulos que se localizan justo antes de su emisión.

Santoyo, Espinosa y Maciel (1996) señalan que los episodios coercitivos previos tienden a aumentar la probabilidad de la ocurrencia de nuevos episodios coercitivos en períodos adyacentes,

a mayor tiempo transcurrido desde el último episodio coercitivo menor será la involucración en uno nuevo.

Por otro lado Santoyo, Espinosa y Maciel (1996) señalan que se observan patrones secuenciales similares, independientemente del estatus de los sujetos, el 80% de los episodios coercitivos ocurren inmediatamente después de un episodio negativo previo. Lo anterior se considera un importante predictor de futuros actos agresivos.

Se puede afirmar que agresión genera agresión ya que los niños del grupo agresivo mantienen de forma consistente la reciprocidad, mientras que los no agresivos no necesariamente la mantienen.

Estos autores corroboran que independientemente del escenario, corte, etc. la conducta agresiva antecedente predice la aparición de otro episodio agresivo en el tiempo inmediato posterior.

Cualquier estímulo aversivo para los sujetos (agresivos) es altamente efectivo para el establecimiento de intercambios agresivos; la conducta agresiva emitida por estos niños dentro del salón de clase ocurre debido a que los profesores utilizan como control de este tipo de conducta, estrategias aversivas llevando a la producción de un efecto paradójico y facilitando la persistencia de esta conducta.

Cabe aclarar que algunos estímulos no aversivos (como por ejemplo ciertos juegos bruscos o una mala interpretación de la conducta de los compañeros) pueden predecir el establecimiento de interacciones coercitivas, especialmente si se trata de niños agresivos y víctimas.

Maciel (1996) aclara que si bien la conducta agresiva puede funcionar como una herramienta instrumental para el control social también es cierto que cuenta con un mecanismo de desactivación que evita poner en peligro la supervivencia del individuo y su grupo.

Patterson considera que los niños que presentan este tipo de conducta se desenvuelven en un ambiente en el cual se observa una alta frecuencia de conducta agresiva (la familia, por ejemplo). Este mismo autor señala que a partir de estudios realizados con datos observacionales recolectados en los hogares de niños identificados como agresivos, se sugiere un patrón conductual típico de estos sujetos: su socialización es limitada, no cuentan con habilidades sociales para obtener y mantener contactos sociales satisfactorios, los compañeros tienden a rechazarlos, reciben más castigo de su ambiente social que los niños sin este problema y tienen menores habilidades académicas. En estudios retrospectivos se mostró que la mayoría de los sujetos presentan un ajuste inadecuado en la edad adulta.

Patterson considera que un factor determinante en la explicación de la agresión es el control del dolor que estos niños pueden tener sobre la conducta de otros. Existe una variedad de conductas

agresivas que son sólo variaciones de una técnica de control por dolor, por lo que estas conductas pueden ser consideradas como un proceso coercitivo. De acuerdo a este proceso existen tres mecanismos involucrados en la adquisición de conducta social agresiva o coercitiva: patrones instintivos, modelamiento y reforzamiento.

### Patrones Instintivos

En lo referente a los patrones instintivos, los mecanismos involucrados son apoyados por estudios etológicos de niños y de primates no humanos que han mostrado patrones que presentan complejos de conducta nociva, a los cuales se le han denominado "Temper Tantrums" (berrinche de cólera). Estos estudios indican que tales patrones pueden ser aprendidos. Además, se ha observado que en los recién nacidos estos mecanismos instintivos podrían estar involucrados en el repertorio de conductas como gritar y llorar, ya que estas conductas pueden tener un valor de supervivencia. Los niños presentan el estímulo nocivo a la madre hasta que ésta responde correctamente (alimentándolo, regulando su temperatura, etc.), momento en el cual el niño detiene la estimulación agresiva.

### Modelamiento

La explicación proporcionada desde el punto de vista del modelamiento opera de la siguiente manera: un niño pequeño puede aprender habilidades coercitivas por medio de la observación de esas conductas en hermanos, padres o en la escuela. El punto de partida es que dado el gran número de modelos disponibles que el niño tiene se asume que la mayoría o todos los niños tienen oportunidad de aprender la conducta agresiva, difiriendo los niños agresivos de los otros en la cantidad de conducta agresiva desplegada.

### Reforzamiento

El tercer mecanismo involucrado es el que se refiere al reforzamiento. Bajo este enfoque se considera que las respuestas nocivas de los niños pueden tener la función de castigo o *reforzamiento negativo* para la conducta de otros. La noción básica es que el estímulo aversivo es aplicado de manera contingente y repetida para acelerar o desacelerar algunas de las conductas exhibidas por el otro miembro de la diáda. El impacto del estímulo aversivo se refleja en cambios en la conducta en curso de ambos miembros de la diáda involucrados en el intercambio agresivo. Probablemente lo que ocurre es que el cambio de la conducta de un individuo está siendo *reforzado por el otro*. La conducta de ambos es alterada porque la conducta de uno de ellos tiende a "desconectar" o poner fin al estímulo aversivo provisto por el otro miembro. Es posible que un niño agresivo enseñe a aquellos con los que mantiene relación a incrementar las cantidades de conducta coercitiva.

Maciel (1996) supone que la experiencia de reforzamiento que adquieren los sujetos durante el curso de su desarrollo interactivo con los compañeros, es resultado del moldeamiento y ajuste a las demandas del propio grupo

### Mantenimiento de la Conducta Agresiva

Según Patterson, es importante resaltar no sólo cómo estas conductas son adquiridas o aprendidas, sino también como son mantenidas. Se ha observado que tales conductas se presentan como "explosiones" o "estallidos", la ocurrencia de una respuesta ante ellas tiende a incrementar significativamente la probabilidad de que la misma conducta recurra o persista.

El niño altamente agresivo se caracteriza por mostrar una duración larga de "estallidos" conductuales, además de que presenta intervalos cortos entre ellos.

Los sujetos agresivos no solamente exhiben conductas coercitivas con mayor frecuencia e intensidad, sino que también emiten tales conductas de manera que forman "cadenas".

Patterson señala que los factores ambientales juegan un papel determinante en la conservación de la conducta en curso una vez que ésta ha comenzado. Un evento que muy probablemente puede desencadenar una "explosión" de conducta nociva es el uso del castigo para detener a un niño problema en su conducta agresiva, además de que se incrementa la probabilidad de que la conducta coercitiva sea repetida inmediatamente.

La literatura señala que los padres de niños agresivos castigan con mayor frecuencia a estos niños que a los que no son agresivos, aún cuando no hayan cometido ninguna conducta negativa. Este tratamiento injusto conduce a que el niño tenga sentimientos acerca de que no es querido, por lo que tiende a sentirse rechazado. Por otro lado, otros adultos (maestros por ejemplo) o sus propios amigos lo etiquetan como "malo", contribuyendo a que el sujeto cuente con sentimientos y autoconcepto negativos.

Supuestamente como consecuencia de estos sentimientos negativos, el niño falla en la formación de amistades y en el desarrollo de habilidades académicas, lo que provoca que forme una visión extremadamente negativa de sí mismo. Estos niños tienden a describirse como infelices, tristes y no queridos por sus padres. Además, se muestran tensos e irritables.

Patterson atribuye todo esto a un aprendizaje que tiene lugar en el sistema familiar. Una alternativa a seguir, según Patterson, es el empleo de castigos no violentos tales como el retiro de reforzadores o tiempo fuera (aislamiento del ambiente social). De esta forma se reduce la cantidad de conducta agresiva emitida, lo que tiene como consecuencia que aquellos que rodean al sujeto no usarán más etiquetas negativas hacia él para describirlo, llegando a mostrar aprobación por la conducta del niño. A partir de esto, el niño comienza a percibir a su propia conducta más positivamente.

## Escalamiento de la Agresión

En lo referente al escalamiento de la agresión Coie (1991) encontró que los agresores escalaron su agresión en un 70% de los casos cuando el blanco de la agresión se defendía, y solo un 37% de los casos cuando el blanco se sometía.

### Estabilidad de la Conducta Agresiva

En un estudio de tipo longitudinal, donde la muestra estuvo constituida por niños en edad preescolar, se analizaron la estabilidad y el cambio de la conducta agresiva (Maciel, 1996) y se encontró que existe un decremento en la frecuencia con la que un sujeto se involucra en interacciones coercitivas, dependiendo del estatus del sujeto, a lo largo del tiempo. Lo anterior hace suponer que la conducta agresiva deja de ser funcional, es decir, deja de representar una fuente de reforzamiento y control dentro de grupo, mismo que va moldeando al sujeto para adquirir nuevas estrategias de interacción que le ayuden a adaptarse. En el caso del grupo control se encontró estabilidad en las frecuencias y duraciones promedio lo cual hace suponer que estos niños desarrollan solo los niveles necesarios de conducta agresiva que les permita el ajuste dentro de su grupo.

Maciel (1996) afirma que en la conducta agresiva se observa estabilidad y cambio. La estabilidad se refleja en la conservación de la conducta agresiva a lo largo del tiempo, como un componente de la conducta social de los niños, mientras que el cambio se encuentra reflejado en la variación de los niveles de porcentaje, frecuencia y duración, formas de expresión y organización, y predicción de acuerdo al estatus, al escenario y al tiempo.

## REDES SOCIALES Y AGRESION

Existe una relación entre el estatus de grupo que tiene un niño y la agresión que presenta. Coie (1991) señala que aunque los niños agresivos puedan tener características similares a los niños control en cuanto a sus relaciones, van a reportar menos confianza interpersonal y son menos capaces de resolver conflictos efectivamente.

Sin embargo, Cairns (1979) afirma que los niños agresivos no son diferentes a los no agresivos en cuanto a su estatus sociométrico; no necesariamente son más rechazados o aislados que los niños no agresivos ni son menos populares que los niños control, y pueden aparecer como nucleares dentro de una red. Además, se ha observado que es muy probable que los niños agresivos se asocien con otros, formando grupos cohesivos, constituyendo grupos socialmente dominantes en algunas escuelas primarias de clase media (Cairns 1991) y por otra parte no difieren de los niños control en las veces que ellos fueron nominados como mejores amigos, ni cuentan con una probabilidad reducida de establecer lazos recíprocos, (Santoyo 1994). Sin embargo, los miembros

## Escalamiento de la Agresión

En lo referente al escalamiento de la agresión Coie (1991) encontró que los agresores escalaron su agresión en un 70% de los casos cuando el blanco de la agresión se defendía, y solo un 37% de los casos cuando el blanco se sometía.

### Estabilidad de la Conducta Agresiva

En un estudio de tipo longitudinal, donde la muestra estuvo constituida por niños en edad preescolar, se analizaron la estabilidad y el cambio de la conducta agresiva (Maciel, 1996) y se encontró que existe un decremento en la frecuencia con la que un sujeto se involucra en interacciones coercitivas, dependiendo del estatus del sujeto, a lo largo del tiempo. Lo anterior hace suponer que la conducta agresiva deja de ser funcional, es decir, deja de representar una fuente de reforzamiento y control dentro de grupo, mismo que va moldeando al sujeto para adquirir nuevas estrategias de interacción que le ayuden a adaptarse. En el caso del grupo control se encontró estabilidad en las frecuencias y duraciones promedio lo cual hace suponer que estos niños desarrollan solo los niveles necesarios de conducta agresiva que les permita el ajuste dentro de su grupo.

Maciel (1996) afirma que en la conducta agresiva se observa estabilidad y cambio. La estabilidad se refleja en la conservación de la conducta agresiva a lo largo del tiempo, como un componente de la conducta social de los niños, mientras que el cambio se encuentra reflejado en la variación de los niveles de porcentaje, frecuencia y duración, formas de expresión y organización, y predicción de acuerdo al estatus, al escenario y al tiempo.

### REDES SOCIALES Y AGRESION

Existe una relación entre el estatus de grupo que tiene un niño y la agresión que presenta. Coie (1991) señala que aunque los niños agresivos puedan tener características similares a los niños control en cuanto a sus relaciones, van a reportar menos confianza interpersonal y son menos capaces de resolver conflictos efectivamente.

Sin embargo, Cairns (1979) afirma que los niños agresivos no son diferentes a los no agresivos en cuanto a su estatus sociométrico; no necesariamente son más rechazados o aislados que los niños no agresivos ni son menos populares que los niños control, y pueden aparecer como nucleares dentro de una red. Además, se ha observado que es muy probable que los niños agresivos se asocien con otros, formando grupos cohesivos, constituyendo grupos socialmente dominantes en algunas escuelas primarias de clase media (Cairns 1991) y por otra parte no difieren de los niños control en las veces que ellos fueron nominados como mejores amigos, ni cuentan con una probabilidad reducida de establecer lazos recíprocos, (Santoyo 1994). Sin embargo, los miembros

de grupos agresivos fueron juzgados por las maestras y los compañeros como no populares (Cairns 1991).

Por otro lado, se encontró que el estatus social hace una diferencia en los montos y direcciones de la conducta agresiva que muestran los niños (Maciel, 1996). El grupo agresivo muestra mayor frecuencia y duración promedio de episodios iniciados por ellos mismos (EN o emisión negativa) que los grupos restantes, mientras que el grupo víctima, por lo menos en el primer corte, mostró valores mayores de actos aversivos iniciados por los otros hacia ellos (RN o recepción negativa) que los agresivos y el control. El grupo agresivo cuenta con los niveles más altos de EN en todos los cortes, se puede afirmar que esto es debido a que este comportamiento está funcionando como una habilidad adaptativa y mantenida por su grupo social.

Por otro lado, se ha observado que la agresión puede ser física o verbal, variando su ocurrencia de acuerdo al sexo del sujeto que sea blanco de ésta.

Shantz (1986) encontró que en el caso de los niños fue significativa la agresión física pero no la verbal y en niñas sucedió lo contrario, es decir, que el desagrado entre ellas se relaciona significativa y positivamente, con el porcentaje de agresión verbal y no física.

### Rechazo y Agresión

Se ha observado que los niños rechazados en sus salones de clase, son especialmente propensos a desarrollar relaciones de alto conflicto. Shantz (1986) observó también que la participación en episodios conflictivos está directamente relacionada con rechazo por parte de los compañeros, incluso más que el porcentaje de agresión física.

French (1988) considera que existen dos subgrupos dentro de la población de niños que sufren rechazo por parte de sus compañeros: niños agresivos y niños no agresivos. French encontró que aproximadamente un 50% del grupo de niños rechazados que participó en su investigación presentó conducta agresiva. Estos niños se caracterizan por presentar una combinación de agresión y de rechazo social, además de mostrar incompetencia social, ansiedad, autocontrol pobre y retraso social. Además, cuentan con una autopercepción negativa, y se ha reportado que presentan un número considerable de síntomas depresivos (Rubin & Lollis en prensa; Strauss et al, 1986).

Se encontró (Coie, 1990) que los niños rechazados comienzan más episodios de agresión instrumental que los no rechazados, a partir de esto se puede suponer que el hecho de adquirir metas deseadas es un factor central en la dinámica de los niños rechazados-agresivos.

## TIPOS DE AGRESION

Cairns (1979) señala que conforme incrementa la edad la frecuencia de la conducta agresiva disminuye. Este autor habla de dos tipos de agresión de acuerdo al motivo de ésta, la agresión instrumental y la hostil. La agresión instrumental, es aquella que se desencadena por la persecución de una meta como puede ser la posesión de un objeto, misma que se presenta con mayor frecuencia en niños pequeños que en niños de mayor edad. La agresión hostil se presenta por el sólo hecho de querer causar molestia al otro, no se tiene una razón o una meta que alcanzar por la cual se haga necesaria la conducta agresiva, en este caso se observa una mayor frecuencia de esta conducta en niños mayores que en pequeños. Además, afirma que con la edad va disminuyendo el ataque físico empleado por los niños, lo que puede deberse a que en el humano, el lenguaje sustituye a los ataques observados en animales.

Conforme transcurre el tiempo, la agresión física tiende a decrementar; mientras que la agresión verbal y social incrementan (en el caso del grupo control, la social se estabiliza, Maciel 1996).

## VICTIMAS Y AGRESORES

Perry, Williard, Perry (1990) sugieren que la continuidad en el desarrollo de las reacciones de niños victimizados puede contribuir a que sean objeto de abuso por parte de los niños agresivos. Afirman que las cogniciones conducen a una respuesta agresiva, ya que tienen un control discriminativo o significan un estímulo presente en una situación que constituye una oportunidad para la agresión. Claramente la identidad de un blanco potencial es un estímulo discriminativo primordial que promueve la agresión.

Estos autores señalan que factores tales como las expectativas del agresor y el valor de las consecuencias están implicados en la conducta agresiva. También se encontró que un motivo que desencadena principalmente la agresión hacia este tipo de sujetos es tomar recursos tangibles del niño víctima, más que al hecho de querer hacer sentir dolor y sufrimiento. Además, a estos niños no les alarma el pensar que el niño victimizado fuera a conteste a la pelea.

Olweus (1978) encontró que existen dos tipos distintos de víctimas: pasivas y provocativas. El primer tipo es ansioso, inseguro, aparece como no invitador a un ataque y falla en defenderse a sí mismo. El segundo es de fuerte temperamento, crea tensión molestando a otros y pelea o intenta hacerlo cuando es atacado. Perry (1988) encontró igualmente que los niños victimizados difieren marcadamente en agresividad.

## TIPOS DE AGRESION

Cairns (1979) señala que conforme incrementa la edad la frecuencia de la conducta agresiva disminuye. Este autor habla de dos tipos de agresión de acuerdo al motivo de ésta, la agresión instrumental y la hostil. La agresión instrumental, es aquella que se desencadena por la persecución de una meta como puede ser la posesión de un objeto, misma que se presenta con mayor frecuencia en niños pequeños que en niños de mayor edad. La agresión hostil se presenta por el sólo hecho de querer causar molestia al otro, no se tiene una razón o una meta que alcanzar por la cual se haga necesaria la conducta agresiva, en este caso se observa una mayor frecuencia de esta conducta en niños mayores que en pequeños. Además, afirma que con la edad va disminuyendo el ataque físico empleado por los niños, lo que puede deberse a que en el humano, el lenguaje sustituye a los ataques observados en animales.

Conforme transcurre el tiempo, la agresión física tiende a decrementar; mientras que la agresión verbal y social incrementan (en el caso del grupo control, la social se estabiliza, Maciel 1996).

## VICTIMAS Y AGRESORES

Perry, Williard, Perry (1990) sugieren que la continuidad en el desarrollo de las reacciones de niños victimizados puede contribuir a que sean objeto de abuso por parte de los niños agresivos. Afirman que las cogniciones conducen a una respuesta agresiva, ya que tienen un control discriminativo o significan un estímulo presente en una situación que constituye una oportunidad para la agresión. Claramente la identidad de un blanco potencial es un estímulo discriminativo primordial que promueve la agresión.

Estos autores señalan que factores tales como las expectativas del agresor y el valor de las consecuencias están implicados en la conducta agresiva. También se encontró que un motivo que desencadena principalmente la agresión hacia este tipo de sujetos es tomar recursos tangibles del niño víctima, más que al hecho de querer hacer sentir dolor y sufrimiento. Además, a estos niños no les alarma el pensar que el niño victimizado fuera a conteste a la pelea.

Olweus (1978) encontró que existen dos tipos distintos de víctimas: pasivas y provocativas. El primer tipo es ansioso, inseguro, aparece como no invitador a un ataque y falla en defenderse a sí mismo. El segundo es de fuerte temperamento, crea tensión molestando a otros y pelea o intenta hacerlo cuando es atacado. Perry (1988) encontró igualmente que los niños victimizados difieren marcadamente en agresividad.

Maciel (1996) observó en un estudio longitudinal que los sujetos víctima resultaron ser altamente agredidos y conforme transcurre el tiempo, el número de emisiones negativas recibidas va decreciendo, lo cual indica que estos niños desarrollan habilidades para lograr este decremento.

En un estudio longitudinal (Maciel 1996) se observó que en el caso del grupo víctima se presentan variaciones de corte a corte, estos sujetos reciben más conducta negativa de lo que emiten y se involucran más en interacciones aversivas que otros inician, es claro que esos intercambios adquieren con el tiempo propiedades que funcionan como reforzamiento negativo, lo cual ayuda a inhibir las altas tasas de agresión recibidas.

## RECIPROCIDAD

Existe una correlación positiva entre el acto de agredir y el rango en el cual un individuo es objeto de agresión, es decir, hay reciprocidad en la agresión (Dodge et al 1990). Las diádas asimétricas se caracterizan por presentar una parte de dominancia y otra de victimización. Con respecto a las exigencias de los miembros de las diádas asimétricas, se encontró que a aquellos miembros que presentan poca agresión se les hace un mayor número de exigencias, y son los más propensos a mostrar complacencia y menor probabilidad de resistencia (comparados con las diádas de alto conflicto y las que aparecen como inestables). Los miembros que mostraban baja agresión eran los que tenían mayores probabilidades de agrandar a sus compañeros. Aunque los sujetos agresivos no necesariamente contaban con baja probabilidad de agrandar a sus compañeros.

Maciel (1996) examinó la reciprocidad, encontrando que en general ésta se encuentra presente en el comportamiento agresivo de los niños, además de que se puede observar orden, sincronía y simetría de corte a corte, por estatus y por escenario. Analizando los datos por estatus, se encontró que los niños del grupo agresivo se comportan de manera más estable a lo largo de los cortes mostrando reciprocidad, además de notar que dan más de lo que reciben y se involucran más en las interacciones agresivas que ellos inician, lo que indica que esta conducta agresiva es mantenida por las consecuencias sociales proporcionadas por el grupo, tratándose probablemente de reforzamiento positivo.

## **SOCIOCOGNICION**

En cuanto a lo que se refiere a los procesos cognitivos que pueden explicar el fenómeno de la agresión Kenneth, Dodge y Frame (1982) hablan acerca de que existen sesgos sociales, cognitivos y déficits en niños agresivos. Este sesgo trata de que las atribuciones que hacen los niños agresivos se relacionan con la idea de que los compañeros son hostiles con ellos.

Maciel (1996) observó en un estudio longitudinal que los sujetos víctima resultaron ser altamente agredidos y conforme transcurre el tiempo, el número de emisiones negativas recibidas va decreciendo, lo cual indica que estos niños desarrollan habilidades para lograr este decremento.

En un estudio longitudinal (Maciel 1996) se observó que en el caso del grupo víctima se presentan variaciones de corte a corte, estos sujetos reciben más conducta negativa de lo que emiten y se involucran más en interacciones aversivas que otros inician, es claro que esos intercambios adquieren con el tiempo propiedades que funcionan como reforzamiento negativo, lo cual ayuda a inhibir las altas tasas de agresión recibidas.

## RECIPROCIDAD

Existe una correlación positiva entre el acto de agredir y el rango en el cual un individuo es objeto de agresión, es decir, hay reciprocidad en la agresión (Dodge et al 1990). Las diádas asimétricas se caracterizan por presentar una parte de dominancia y otra de victimización. Con respecto a las exigencias de los miembros de las diádas asimétricas, se encontró que a aquellos miembros que presentan poca agresión se les hace un mayor número de exigencias, y son los más propensos a mostrar complacencia y menor probabilidad de resistencia (comparados con las diádas de alto conflicto y las que aparecen como inestables). Los miembros que mostraban baja agresión eran los que tenían mayores probabilidades de agrandar a sus compañeros. Aunque los sujetos agresivos no necesariamente contaban con baja probabilidad de agrandar a sus compañeros.

Maciel (1996) examinó la reciprocidad, encontrando que en general ésta se encuentra presente en el comportamiento agresivo de los niños, además de que se puede observar orden, sincronía y simetría de corte a corte, por estatus y por escenario. Analizando los datos por estatus, se encontró que los niños del grupo agresivo se comportan de manera más estable a lo largo de los cortes mostrando reciprocidad, además de notar que dan más de lo que reciben y se involucran más en las interacciones agresivas que ellos inician, lo que indica que esta conducta agresiva es mantenida por las consecuencias sociales proporcionadas por el grupo, tratándose probablemente de reforzamiento positivo.

## **SOCIOCOGNICION**

En cuanto a lo que se refiere a los procesos cognitivos que pueden explicar el fenómeno de la agresión Kenneth, Dodge y Frame (1982) hablan acerca de que existen sesgos sociales, cognitivos y déficits en niños agresivos. Este sesgo trata de que las atribuciones que hacen los niños agresivos se relacionan con la idea de que los compañeros son hostiles con ellos.

La conducta agresiva ocurre como función de ese sesgo sistemático en las atribuciones de los niños acerca de las intenciones de sus compañeros. En este estudio los autores proponen un modelo que describe la perpetuación y escalamiento de patrones de agresión. Los niños que son considerados como altamente agresivos muestran altos rangos de conducta agresiva y además son blanco de altos rangos de agresión, esto lleva a un círculo vicioso o a lo que se conoce como modelo de agresión dirigida a un compañero.

Los niños agresivos tienen en su memoria información acerca de la probabilidad con la que ellos son blancos de sus compañeros, esto hace que atribuyan la conducta de los otros como intencional y hostil, conduciendo a la venganza agresiva. Los compañeros de la misma manera guardan en su memoria información que hace que esperen agresión de los niños etiquetados como agresivos, lo cual provoca un sesgo hacia la conducta hostil. Además los compañeros consideran que los niños agresivos en un futuro se seguirán comportando de la misma forma por lo cual los agreden. Este ciclo comienza al tiempo de la siguiente provocación ambigua.

### Percepción y Agresión

Un aspecto interesante en el sujeto agresivo es la percepción que tiene de sí mismo e incluso como es que otros cercanos a él lo perciben, como por ejemplo la profesora. En este punto surge el predicamento de como es que este aspecto puede ser evaluado. Es importante explorar las funciones de las autocogniciones del niño agresivo ya que estas desempeñan un papel determinante en lo que se refiere a la adaptación del individuo en la sociedad. Se ha argumentado que existe una integración cognitiva jerárquica a lo largo de estados sucesivos en el desarrollo, implicando niveles más altos en éste, además de una convergencia entre los conceptos de sí mismo, los conceptos de otros acerca de uno mismo y la realidad.

Según Cairns & Cairns (1988) las cogniciones proveen al menos cuatro servicios adaptativos en el desarrollo para el individuo y a la sociedad:

- 1) Promueven la integración personal del individuo y su bienestar
- 2) facilitan la organización social manipulando la comunicación con otras personas
- 3) Proyectan las acciones de las personas hacia el futuro a través de la formulación de planes, metas y sueños
- 4) facilitan la adaptación al mundo físico

Por otro lado, señalan que existe un incremento en la extensión de lo que podemos aprender acerca de lo que otras personas piensan de uno a lo largo del desarrollo. Los cambios en las propias capacidades cognitivas pueden manipular en gran medida la comunicación acerca de otras personas.

Además, las actitudes y conductas asociadas con ciertos roles cambian probablemente con el paso del tiempo.

Estos autores señalan que la percepción sobre uno mismo al compararse con la que otros tienen acerca de mí puede estar en desacuerdo. Se afirma que los conceptos de uno mismo resultan ser funcionales para la propia persona, aunque estos no coincidan en gran medida con el consenso social. El criterio de lo que es funcional para el sujeto cambiará a lo largo de la edad y las circunstancias, debido a los cambios en las habilidades personales y los cambios en las limitantes externas, roles e información. Sin embargo, esto puede guiar al sujeto a un problema de adaptación social si existen serios conflictos con las creencias de los demás y si actúan en esa dirección.

En resumen, las autoevaluaciones son vistas como dinámicas y completamente cambiantes, constantemente adaptadas a los cambios de desarrollo en marcos de referencia internos y externos.

Se ha encontrado que en los niños y adolescentes existe una tendencia a considerarse con más una mayor habilidad académica comparado con la percepción de este aspecto de sus maestros; por el contrario, en el caso de la conducta agresiva, los niños en la mayoría de los niveles de edad se ven a ellos mismos más agresivamente que como lo hacen sus profesores.

Cabe aclarar que si bien no se observa demasiado consenso entre los niños y los profesores, en el caso de la convergencia entre adultos sucede lo contrario, es decir, si diferentes maestros califican independientemente a sus alumnos, en un mismo tiempo con intervalos reducidos en el tiempo y ambientes se obtiene una congruencia en los juicios bastante tolerable entre ellos.

#### MEDICION DE COMPETENCIA INTERPERSONAL

Ahora, para poder medir adecuadamente la competencia interpersonal debemos reconocer que existen diferentes medidas para evaluarla. En el presente trabajo se utilizará una escala para medir el autoconcepto de los sujetos, el inventario de competencia interpersonal de Cairns et al. (1988). Es una escala que se ha adaptado para nuestra población (Santoyo y Espinosa, en prensa), que cuenta con dos versiones una para niños y otra para adultos (en la cual deben ubicar a los sujetos en las dimensiones que puntúa el instrumento). Esta escala consiste de 18 ítems que estiman las características sociales y conductuales de los niños. Fue desarrollada con base en cuatro criterios:

- a) Brevedad: debe ser completado en un periodo máximo de cuatro minutos
- b) Facilidad de administración y comprensión, requiere un nivel de lectura equivalente al tercer grado de primaria

c) Cobertura amplia: implica áreas tales como los patrones agresivos, la aceptación social de parte de los compañeros, la ejecución académica, las propensiones afiliativas, y el estatus con respecto a las características socialmente admiradas por los niños y diferencias en edad y sexo.

d) Flexibilidad en el uso, puede utilizarse en profesores, padres y niños

Cada reactivo es presentado como una escala unidimensional bipolar de siete puntos, con pequeñas celdillas localizadas a intervalos equidistantes en una línea horizontal sobre la cual se realiza la elección. Los sujetos deben llenar la celdilla que describe al niño en cada ítem. Los ítems se agrupan en cinco factores: Agresión, Académico, Afiliación, Popularidad y Olímpico. Estos son codificados en una escala de 1 a 7 (ver anexo).

El puntaje de competencia interpersonal es la media no ponderada de los cinco factores, con el factor de agresión con el signo revertido.

En cuanto a las dimensiones que pueden ser evaluadas en lo referente al autoconcepto, se han observado grandes divergencias en la mayoría de ellas, aunque suelen existir unas menos divergentes que las otras, como por ejemplo en la dimensión de las habilidades académicas por lo general, se muestra más divergente que otras dimensiones la calificación del sujeto con la de la maestra, seguidas por la evaluación de conducta agresiva, popularidad, afiliación y el factor olímpico como el más bajo en la convergencia.

Propiedades Psicométricas del Inventario de Competencia Interpersonal.

-Se comprobó mediante el análisis de factores (rotación varimax) que los factores de agresión, popularidad y competencia académica son distintivos para las muestras seleccionadas.

-Se computaron coeficientes Alpha de Cronbach para niños y niñas separadamente, encontrando niveles muy aceptables de consistencia interna: .82 agresión, .81 popularidad, .71 competencia académica, .71 afiliación, .67 olímpico y .84 en el global.

- Se reportó una alta confiabilidad test-retest a corto plazo donde se obtuvo  $r=.89$  para agresión y  $r=.91$  para el puntaje global

Después de ciertos ajustes realizados se encontró una consistencia interna con un coeficiente Alpha = .7733 con una muestra de niños mexicanos en edad escolar (Santoyo y Espinosa, en prensa).

A partir de la aplicación de esta escala se han encontrado algunos datos interesantes tales como el hecho de que existe discrepancia entre la opinión de los niños de sí mismos y la de la profesora (como se ha venido mencionando con anterioridad). Además de que los niños en riesgo dan niveles marginalmente bajos de autoevaluación que los sujetos no desviados. Por otro lado se ha visto que los niños en riesgo mantienen una percepción relativamente inflada de sus propias capacidades y habilidades comparada con la que otros tienen acerca de ellos (Santoyo, Espinosa y Fabián, 1995).

El aplicar esta escala de manera longitudinal permite trazar la emergencia, continuidad y cambio en el autoconcepto. (Cairns en prensa, en Santoyo, Espinosa y Fabián, 1995).

Cairns y Cairns señalan que los niños cuentan con la habilidad cognitiva para proporcionar información para la construcción de una red microsocial siendo capaces de describir agrupamientos de personas dentro de la red y los roles asignados a aquellas personas. La localización del individuo en la estructura social parece coincidir con el juicio de otros, excepto por la existencia de un sesgo egocéntrico que ocasiona que el sujeto se nombre a sí mismo y a su propio grupo antes que a otros.

La capacidad de los niños para proporcionar información de las relaciones sociales en su grupo ilustra una habilidad importante de percibir, recordar, acumular y organizar información social concreta.

## ORGANIZACION DE LA CONDUCTA

Patterson (1972) realizó un estudio acerca de programas para entrenamiento de los padres que con hijos considerados agresivos, en el cual señala que aproximadamente uno de cuatro niños pertenecientes a la muestra se encontraban bajo tratamiento médico prescrito para problemas de "hiperactividad". Así, resulta interesante averiguar la relación entre la "hiperactividad" y la agresión. En el presente trabajo se abordará el aspecto conductual de la llamada "hiperactividad" definiéndolo como cambio recurrente y excesivo de una actividad a otra. Magnusson (1988) afirma que la agresión y la agitación motora muestra una relación significativa en cuanto a medidas de criminalidad se refiere. Sin embargo, Magnusson (1988) menciona que se han realizado análisis factoriales que han presentado que la agresividad y la hiperactividad constituyen factores separados, en ellos se muestra que tienen una etiología e implicaciones diferentes para el desarrollo de la delincuencia en edades posteriores. La agitación motora parece ser un indicador más poderoso de criminalidad posterior que la agresión en sí misma. Sin embargo, agresividad y agitación motora muestran una correlación positiva sistemática con actividad criminal adulta, reflejada en los registros policíacos.

Esta investigación tomará ciertos indicadores conductuales y cognoscitivos de los sujetos agresivos y control. Los datos a partir de los cuales se pretende estudiar el aspecto conductual fueron recogidos, en su mayoría, por medio del SOC-IS que ha sido explicado anteriormente, mientras que los datos arrojados por el inventario de competencia interpersonal (Cairns, adaptado por Santoyo y Espinosa, 1992) y por las entrevistas a los sujetos nos hablarán de la red cognoscitiva. Debido a lo anterior los aspectos conductuales, se trabajarán en términos de las

El aplicar esta escala de manera longitudinal permite trazar la emergencia, continuidad y cambio en el autoconcepto. (Cairns en prensa, en Santoyo, Espinosa y Fabián, 1995).

Cairns y Cairns señalan que los niños cuentan con la habilidad cognitiva para proporcionar información para la construcción de una red microsocial siendo capaces de describir agrupamientos de personas dentro de la red y los roles asignados a aquellas personas. La localización del individuo en la estructura social parece coincidir con el juicio de otros, excepto por la existencia de un sesgo egocéntrico que ocasiona que el sujeto se nombre a sí mismo y a su propio grupo antes que a otros.

La capacidad de los niños para proporcionar información de las relaciones sociales en su grupo ilustra una habilidad importante de percibir, recordar, acumular y organizar información social concreta.

## ORGANIZACION DE LA CONDUCTA

Patterson (1972) realizó un estudio acerca de programas para entrenamiento de los padres que con hijos considerados agresivos, en el cual señala que aproximadamente uno de cuatro niños pertenecientes a la muestra se encontraban bajo tratamiento médico prescrito para problemas de "hiperactividad". Así, resulta interesante averiguar la relación entre la "hiperactividad" y la agresión. En el presente trabajo se abordará el aspecto conductual de la llamada "hiperactividad" definiéndolo como cambio recurrente y excesivo de una actividad a otra. Magnusson (1988) afirma que la agresión y la agitación motora muestra una relación significativa en cuanto a medidas de criminalidad se refiere. Sin embargo, Magnusson (1988) menciona que se han realizado análisis factoriales que han presentado que la agresividad y la hiperactividad constituyen factores separados, en ellos se muestra que tienen una etiología e implicaciones diferentes para el desarrollo de la delincuencia en edades posteriores. La agitación motora parece ser un indicador más poderoso de criminalidad posterior que la agresión en sí misma. Sin embargo, agresividad y agitación motora muestran una correlación positiva sistemática con actividad criminal adulta, reflejada en los registros policíacos.

Esta investigación tomará ciertos indicadores conductuales y cognoscitivos de los sujetos agresivos y control. Los datos a partir de los cuales se pretende estudiar el aspecto conductual fueron recogidos, en su mayoría, por medio del SOC-IS que ha sido explicado anteriormente, mientras que los datos arrojados por el inventario de competencia interpersonal (Cairns, adaptado por Santoyo y Espinosa, 1992) y por las entrevistas a los sujetos nos hablarán de la red cognoscitiva. Debido a lo anterior los aspectos conductuales, se trabajarán en términos de las

categorías de dicho sistema de observación, tales como recepciones, emisiones, interacciones sociales, etc. (ver en anexo).

Con el objeto de averiguar si existe relación entre estatus y agresión y cómo es que ésta se presenta se elaborará una red de interacciones sociales a partir de los datos conductuales del grupo. Lo anterior se realizará con el objeto de observar la relación entre el lugar que el sujeto ocupa en su red y la conducta agresiva presentada. Así mismo se pretende analizar si el estatus hace una diferencia en los montos y direcciones de la conducta social agresiva que muestran los niños.

Por otro lado se construirá otra red la cual contendrá exclusivamente aquellas recepciones, emisiones e interacciones sociales negativas. Esta última red tiene la finalidad de ilustrar cómo es que se agrupan los sujetos agresivos entre sí ya que se ha observado que estos niños tienden a asociarse y a formar grupos cohesivos llegando a ser socialmente dominantes en algunas escuelas. Además, se analizarán los datos resultantes de la aplicación del inventario de competencia interpersonal a cada uno de los miembros del grupo y además de las respuestas a este inventario de la profesora con respecto a cada uno de sus alumnos. Esto se llevará a cabo con el objeto de conocer si existe alguna relación entre el autoconcepto de los sujetos y su conducta agresiva.

Se analizará la frecuencia y duración de la categoría de actividad académica en cada uno de los sujetos del grupo agresivo y del grupo control. Esto con el objeto de corroborar de que manera se relaciona el hecho de que el sujeto muestre conducta agresiva y su desempeño académico.

Se evaluará el número de transiciones en la conducta desplegada por el sujeto focal, determinando el número de episodios presentados en las sesiones de observación. Estas transiciones indican que tanta actividad muestra el sujeto y si hay alguna conexión entre agresión y el aspecto conductual de la denominada "hiperactividad".

Por otra parte se analizará si la conducta emitida por un sujeto agresor varía en función del sexo del sujeto agredido, es decir, que tanto difiere la conducta en caso de tratarse de una diada compuesta por sujetos del mismo sexo o de una conformada por sujetos del sexo opuesto (niño-niño, niño-niña).

La finalidad de este estudio, es la de conocer como se configuran y se organizan ciertos componentes (tanto conductuales como cognoscitivos) para formar una propiedad común que puede llegar a la conformación de diferentes patrones conductuales desplegados por los niños agresivos. Además se pretende estudiar como es que estos patrones se forman, consolidan o modifican a lo largo de tres cortes de observación y de esta forma conocer el desarrollo de la conducta agresiva.

## **METODO**

### Sujetos

Se tomó a un grupo natural de tercero de primaria (formado por niños y niñas de entre ocho y nueve años de edad) de la población de una escuela primaria oficial durante tres años. Este grupo fue observado en el salón de clase y en la zona de recreo teniendo como herramienta al sistema de observación conductual de las interacciones sociales (SOC-IS). Se trató de un estudio longitudinal de tres años, de campo y con un grupo control y un grupo experimental. Se realizó un seguimiento de los sujetos de tercer año a quinto de primaria con periodos de observación en cada año, por lo que se cuenta con datos de los sujetos durante tercero, cuarto y quinto (en caso de que no hayan reprobado) de los sujetos.

Se formaron dos grupos dentro de la muestra con la ayuda de las técnicas de la sociometría conductual (Santoyo, 1994): grupo control (n=10) y grupo coercitivo o agresivo (n=5). Más adelante se enumerarán los criterios bajo los cuales se eligieron a los sujetos que conforman ambos grupos.

### Materiales

Hojas de registro, tablas, cronómetros y emisores de tono.

### Escenario

Las observaciones se llevaron a cabo en una escuela primaria pública mixta ubicada al sur de la ciudad de México a la cual asisten alumnos pertenecientes a un estrato social medio. Las instalaciones cuentan con salones de clase, biblioteca, sala de cómputo, baños, dos patios como zonas de recreo y porterías de futbol soccer. El mobiliario dentro de los salones de clase está compuesto por un pizarrón, un estante, sillas y mesas a las que se asignan 2 o más niños.

### Sistema de Observación

Los datos fueron obtenidos por medio del SOC-IS. Las observaciones por sujeto se realizaban con parejas de observadores entrenados. Los observadores contaban con un adecuado conocimiento, comprensión y manejo de las categorías conductuales que constituyen este sistema. Para que un observador participara en la recolección de datos debería alcanzar antes una confiabilidad del 80% en el coeficiente de concordancia calculado entre su registro y el de su pareja de observación al menos durante cinco días consecutivos.

El sistema de observación (SOC-IS) cuenta con 13 categorías base, es un sistema de secuencias por intervalo de cinco segundos, donde se observa la conducta emitida por el sujeto focal los primeros cuatro segundos y se anota en el quinto.

Se realizaron sesiones de observación en los escenarios de zona de juego y salón de clase, cinco y seis sesiones y durante diez y quince minutos respectivamente. La duración de las sesiones previene el problema de la fatiga de los observadores, ya que se llevaban a cabo varios periodos de observación a lo largo del día. Se ha comprobado que no es necesaria una mayor inversión de tiempo ya que al evaluar pequeñas cantidades de tiempo observacional se ha verificado que dichas duraciones en los registros predicen adecuadamente los puntajes obtenidos a partir de tiempos de registro mayores. Se han encontrado correlaciones significativas, calculadas entre ecuaciones de la observación parcial (registros de corta duración) y la observación total (registros de larga duración), lo cual demuestra que los intervalos breves son suficientes para estimar la tasa relativa de ocurrencia de las conductas y las diferencias grupales correspondientes ( Cairns, Santoyo, Ferguson, y Cairns , 1991).

Con el objeto de que los datos sean lo más representativos posible se debe realizar un registro de cada sujeto en cada uno de los escenarios por día.

La confiabilidad de los registros observacionales se obtuvo diariamente por medio de la concordancia entre los pares de observadores a través de la siguiente formula:

$$\frac{\text{Total de acuerdos}}{\text{No. acuerdos} + \text{No. desacuerdos}} \times 100$$

Además se obtuvo el coeficiente Kappa de Cohen (citado en Santoyo et al 1994) que corrige los acuerdos por azar en las observaciones con el empleo de la formula que a continuación se presenta:

$$K = \frac{Po - Pc}{1 - Pc}$$

Donde: Po es la proporción de acuerdos observados, Pc es la proporción aleatoria de acuerdos. Los valores de este coeficiente oscilan entre .40 a .60 como regular, .60 a .75 como bueno y mayores a .75 como excelente.(cita)

### Procedimiento

Se realizaron las sesiones de observación diariamente teniendo parejas de observadores con varios niños a su cargo, tanto en el salón de clase como en la zona de juego. Estas observaciones se llevaron a cabo durante tres años con cortes semestrales. En cada uno de los cortes se obtuvieron registros del mismo grupo natural a lo largo de 5 sesiones en zona de juego y 6 en salón de clase con las duraciones mencionadas con anterioridad.

Para la inclusión de los sujetos tanto a la muestra como a los grupos se siguen los criterios propuestos por Maciel (1996). Para que el sujeto pertenezca a la muestra debe haber participado durante todos los cortes de observación como sujeto focal. A continuación se menciona el criterio general y se enumerarán una serie de criterios específicos, los cuales fueron tomados en cuenta para la inclusión de los sujetos al grupo de agresión. Los sujetos fueron asignados al grupo agresivo si cubrían el criterio general y al menos tres de los específicos.

a) Criterio General: Que el monto de su conducta agresiva observada durante 11 sesiones representara al menos el 5% del total de su conducta social.

b) Criterios específicos:

-Agresión: 1) Que la mayoría de sus episodios agresivos se inicien por emisiones agresivas dirigidas por el sujeto hacia los otros

2) Que la frecuencia de episodios de interacción social agresiva sea de los más altos dentro de su grupo.

3) Que la duración de los episodios de interacción social agresiva sea de las más altas dentro de su grupo.

4) Que la frecuencia relativa de emisiones agresivas dirigidas por el sujeto hacia los otros represente al menos el 10% del total de sus emisiones.

5) Que la frecuencia relativa de emisiones agresivas dirigidas por el sujeto hacia Los otros sea mayor que la frecuencia relativa de emisiones agresivas dirigidas por los otros hacia el sujeto

6) Que la frecuencia relativa de la duración de interacción social agresiva represente el 10% de la duración total de sus interacciones sociales.

7) Que la frecuencia relativa de las interacciones sociales agresivas producto de emisiones agresivas dirigidas por el sujeto hacia los otros sea mayor que la frecuencia relativa de interacciones sociales agresivas producto de emisiones agresivas dirigidas por los otros hacia el sujeto.

8) Que la frecuencia relativa de la sumatoria de emisiones agresivas dirigidas por el sujeto hacia los otros y de las dirigidas por los otros hacia el sujeto y las interacciones sociales agresivas, representen al menos el 10% de la sumatoria total de emisiones, recepciones e interacciones sociales.

-Control: El grupo de comparación se conformó con algunos de los sujetos que estuvieron presentes como sujetos focales en los tres cortes de observación considerados además de que no cumplan con ninguno de los criterios general y específicos anteriores.

Adicionalmente, se aplicó a las profesoras el inventario de competencia interpersonal de Cairns et al, adaptado por Santoyo y Espinosa (1992). Este inventario cuenta con 18 reactivos, 3 de los cuales evalúan agresión:

Siempre discute (1)

Siempre está en problemas en la escuela (2)

Siempre está peleando (9)

Otro criterio de selección para el grupo de agresión fue que los sujetos obtuvieran puntajes altos en estos reactivos, en al menos dos de las aplicaciones que se realizaron a los profesores con respecto a sus alumnos, es decir, los sujetos fueran calificados por los profesores, en una escala del 1 al 7, con puntajes entre 6 y 7, dichos puntajes indican que los profesores consideran a esos sujetos agresivos. Los sujetos tres y cinco obtuvieron una calificación de 7 en los reactivos anteriormente enumerados por lo cual fueron incluidos en el grupo agresivo.

De acuerdo a los criterios conductuales y al cognoscitivo, el grupo de niños agresivos se conformó con tres sujetos, que cubren el criterio general y al menos tres de los criterios específicos conductuales mencionados anteriormente y dos más que cumplieron con el criterio referente a los inventarios de los profesores.

El grupo control está formado por 10 sujetos. El criterio de inclusión a este grupo fue que fueran sujetos focales durante los tres cortes de observación, no cumplir con el criterio general para la selección de los sujetos agresivos y que hayan coincidido en grupos posteriores con los sujetos agresivos.

Se configuró un diseño de 3 X 2 X 2 el cual muestra la asignación de los dos grupos (agresivo y control) a las diferentes condiciones (Corte 1, 2 y 3 y Escenario: salón de clase y zona de juego) consideradas en este trabajo los cuales se presentan a continuación:

	ESCENARIO			
CORTE	SALON		ZONA DE JUEGO	
1	agresivo	control	agresivo	control
2	agresivo	control	agresivo	control
3	agresivo	control	agresivo	control

Con base en los datos observacionales se elaboraron matrices para obtener las redes sociales del grupo y poder determinar el estatus de cada uno de los sujetos. De los datos conductuales obtenidos mediante las categorías del SOC-IS se obtuvo la media y la desviación estándar de las categorías que contienen interacciones sociales, juego grupal e interacciones sociales negativas; considerando relaciones con una fuerza significativa aquellas que se encuentran a dos

desviaciones estándar de la media hacia la derecha, mismas que se encuentran representadas en el mapa socioconductual. Además, a partir de las entrevistas realizadas a cada uno de los sujetos se construyó una matriz de "recuerdo", la cual contiene la respuesta de los niños a la pregunta que el entrevistador hace con respecto a sus compañeros: ¿Quiénes se juntan mucho? Posteriormente se obtuvo la matriz de "coocurrencia", donde se anotó el número de veces que se menciona que dos niños andan juntos.

A partir de la matriz de coocurrencia se computaron las correlaciones entre estos datos y se formó la matriz de correlaciones de donde se tomaron solo aquellas que resultaron significativas con un coeficiente de correlación superior a .40. Estas correlaciones nos indican las relaciones existentes entre los miembros del grupo.

Con base en los datos observacionales se elaboraron matrices para obtener las redes sociales del grupo y poder determinar el estatus de cada uno de los sujetos. A partir de estos datos se obtuvieron mapas socio conductuales y mapas sociocéntricos. Los mapas socioconductuales nos dan cuenta de las relaciones del grupo en general, de que lugar ocupa cada miembro dentro de su grupo (periféricos o nucleares), del estatus del sujeto (popular, rechazado, etc.) con base en el número de conexiones que tenga, las relaciones intrasexo o intersexo, etc. y cuya obtención ha sido anteriormente descrita.

Por otro lado, los mapas sociocéntricos nos hablan de las relaciones de cada sujeto en particular, a quién se dirige, quién se dirige a él y con quién establece más episodios sociales, con mayor frecuencia y pasa mayor tiempo con él.

En el caso de los mapas socioconductuales globales, únicamente se obtuvieron en el primer corte, en los cortes siguientes se sustituyeron con mapas sociocéntricos relativos al grupo, es decir, se obtuvo la media de las interacciones o categorías de interés y con base en esta se determinó el valor de las relaciones de cada uno de nuestros sujetos (controles y agresivos). Se incorporaron aquellas relaciones que se encontraban localizadas por arriba del 10% de la media grupal, esto de acuerdo a los criterios de representación señalados por Smith y Konolly (1980, citado en Santoyo 1994), a saber:

Débil: del 10% al 19% con una línea	.....
Moderada: del 20% al 29% con una línea	-----
Fuerte: del 30% al 39% con una línea	_____
Muy fuerte: arriba del 40% con una línea	—————

### **Sociocognición**

El inventario de competencia interpersonal (Cairns et al, adaptado por Santoyo y Espinosa 1992). fue aplicado de manera colectiva a todos aquellos sujetos que no fueron sujetos focales en los

periodos de observación, mientras que para aquellos que si lo eran se realizó una aplicación individual posterior a la entrevista que se llevó a cabo a cada uno de los sujetos focales acerca de las relaciones sociales existentes dentro de su grupo y con base en ésta, posteriormente se construyó el mapa sociocognoscitivo.

El inventario de competencia interpersonal (Cairns et al, adaptado por Santoyo y Espinosa 1992) que se aplicó está compuesto por 18 reactivos, evalúa cinco factores: agresión, actividad académica, popularidad, olímpico y afiliación. La media de los reactivos nos proporciona la calificación en cada uno de los factores: reactivos 1,2 y 9 de agresión, reactivos 8 y 11 de la actividad académica, reactivos 4, 12 y 13 de actividad académica, reactivos 6, 7 y 16 del factor olímpico y por último reactivos 3 y el 12 de afiliación. Con base en estas medias se obtuvo el promedio de éstas, que constituyó la calificación global de cada uno de los sujetos.

Por otro lado, con el objeto de analizar que tanta reciprocidad se observa en los sujetos control y agresivos durante los tres cortes de observación y de qué manera estos episodios son resueltos o en que actividad desembocan, se obtuvieron las probabilidades condicionales y las frecuencias relativas de los episodios de interacción social negativa.

Además, se obtuvieron las medias de la frecuencia y la duración de los episodios de actividad académica del grupo agresivo y del control. También se obtuvo la media del número de episodios, es decir, de las transiciones por sesión de cada uno de los sujetos de ambos grupos.

Posteriormente se obtuvo la frecuencia y duración de los episodios de interacción social negativa divididos en función al tipo de agresión: física y verbal, y estos divididos a su vez de acuerdo al blanco de agresión: sujetos de sexo femenino y sujetos de sexo masculino. De esta forma podemos averiguar a que sexo se le dirige mayor cantidad y duración de agresión física y verbal.

Finalmente con el objeto de explorar las características cuantitativas de esa "propiedad común" o patrón se realizó un análisis de varianza factorial tomando en cuenta el corte de observación, el escenario (zona de juego o salón de clase) y el estatus del sujeto (agresivo o control). Es importante considerar el corte debido a que la agresión presenta una serie de variantes en su frecuencia, forma de expresión, duración, etc. conforme aumenta la edad de los sujetos.

## **RESULTADOS**

El análisis de resultados se llevó a cabo por corte. En el primer corte de observación se observaron a todos los sujetos que conformaban el grupo de tercer año "a" por lo que se obtuvieron datos que permiten seguir la estrategia de análisis acostumbrada. Sin embargo, en los dos cortes posteriores los niños que pertenecieron al tercer año "a" fueron distribuidos en grupos diferentes debido a políticas escolares. Debido a esto para el segundo y tercer corte se tuvo que adecuar la estrategia de análisis para los mapas socioconductuales. Ahora se procederá a describir las redes sociales en las cuales se encuentran inmersos nuestros sujetos. Se construyó una red de episodios de interacción social positivos, negativos y sociocognoscitiva durante el primer corte. En los cortes posteriores se construyeron los mapas sociocéntricos de interacciones sociales positivas y negativas, emisiones positivas y negativas y recepciones positivas y negativas, correspondientes a cada uno de los sujetos agresivos y a un sujeto control que se encontrara cercano a la media de los sujetos control en estas conductas para que fuese representativo de este grupo.

Las figuras correspondientes se encuentran ubicadas al final de esta sección de resultados.

Los resultados se presentan por unidad de análisis y dentro de cada una de ellas se describe a los sujetos del primer al tercer corte y finalmente se intenta hacer una integración de los resultados más relevantes para este estudio.

### **REDES**

La figura 1 nos muestra la configuración de la red socioconductual del tercer grado de primaria en su primer corte de observación constituida por todas aquellas interacciones positivas o prosociales.

Con base en este mapa socioconductual podemos observar algunas características de las relaciones que los sujetos sostienen dentro de su grupo.

Una de las cuestiones más sobresalientes y que ha sido ampliamente documentada en la literatura es el hecho de que los niños tienden a formar subgrupos compuestos por sujetos del mismo sexo, es decir, que en su mayoría las niñas se encuentran relacionadas con niñas y los niños con niños.

Particularmente dentro de este grupo se puede observar que las niñas tienen grupos con mayor densidad tanto de sujetos como de conexiones, mientras que en el caso de los niños se muestra que se encuentran dispersos en varios subgrupos o incluso tienen una mayor tendencia a aparecer sin relaciones significativas dentro de su grupo con respecto a la fuerza que presentan

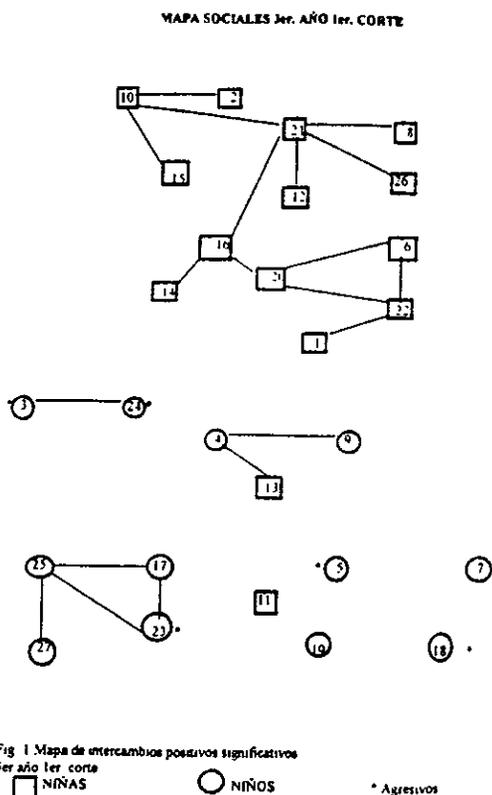
las relaciones de los demás compañeros, a esta clase de sujetos se les acostumbra denominar como niños aislados<sup>1</sup>.

Con respecto al lugar que ocupan los sujetos que componen el grupo de niños agresivos podemos observar que están presentes tres tipos diferentes de relación.

Uno de los tipos de relación es el representado por la diáda (3,24) en la cual se tiene una relación con una fuerza significativa entre dos sujetos agresivos, lo cual apoya lo que la literatura ha venido señalando acerca de que los niños agresivos tienden a agruparse entre sí y que tienden a desarrollar relaciones de fuerza considerable.

Sin embargo, el sujeto agresivo 23 muestra un patrón de relación totalmente diferente al anterior, es decir, se encuentra asociado de manera significativa únicamente con sujetos no agresivos y no mantiene ningún contacto significativo con algún sujeto perteneciente al grupo agresivo.

Los sujetos agresivos restantes: 5 y 18 no cuentan con ninguna relación significativa, lo cual apoya al argumento de que los sujetos agresivos son incapaces de sostener relaciones significativas dentro de su red social. Estos niños, como ya se había mencionado, podrían ser considerados como aislados debido a la carencia de relaciones con cierta fortaleza.



<sup>1</sup> Se les denomina aislados a aquellos sujetos que no cuentan con ninguna relación lo suficientemente fuerte como para aparecer representada en las figuras de acuerdo a los criterios señalados.

La figura 2 nos ilustra como se relacionan los sujetos pertenecientes a este mismo grupo dentro de una red, compuesta únicamente por interacciones sociales negativas, excluyendo a todas aquellas de calidad positiva.

MAPA SOCIALES NEGATIVOS Jer. AÑO 1er. CORTE

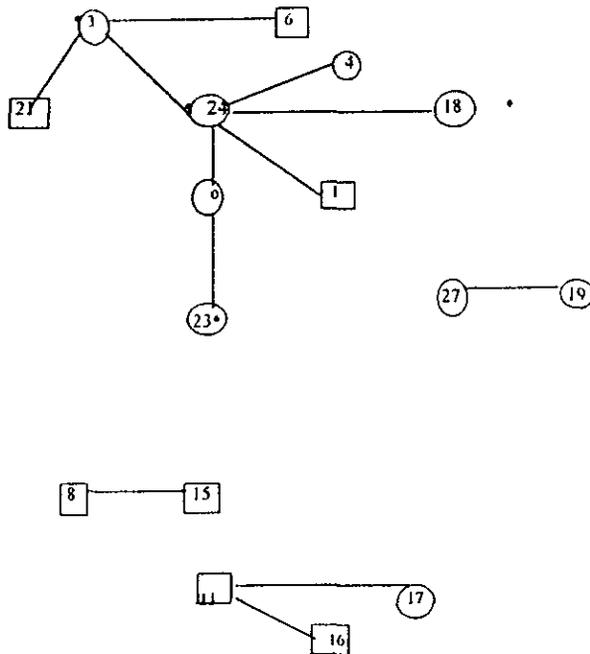


Fig 2 Mapa de interacciones sociales coercitivas significativas  
 □ NIÑAS ○ NIÑOS u=OTROS  
 \* Agresivos

Podemos observar que en el caso de los sujetos 3, 24 y 18, existe una tendencia a que los sujetos agresivos se vinculen entre sí. Además, se muestra cómo es que un sujeto puede formar parte de un agrupamiento de interacciones negativas a través de la mediación de otros sujetos no agresivos, como se observa en la conexión del sujeto 24 con otros y a su vez de éste con el sujeto 23.

Otro aspecto interesante es el hecho de que dentro de este mapa socioconductual aparezcan relaciones significativas de sujetos del grupo control, es decir, sujetos que según los criterios de inclusión al grupo agresivo no pertenecían a éste.

Algunos sujetos que no mostraban relaciones significativas en el mapa socioconductual de eventos de calidad positiva, se incorporan a la red de interacciones negativas de manera significativa (sujetos 11, 19 y 18).

Con respecto al argumento de que las niñas se vinculan con las niñas y los niños con los niños, en esta figura podemos observar que las relaciones son más heterogéneas en este sentido ya que existen relaciones significativas coercitivas intrasexo e intersexo.

MAPA SOCIOCOGNOSCITIVO 3er AÑO 1er CORTE.

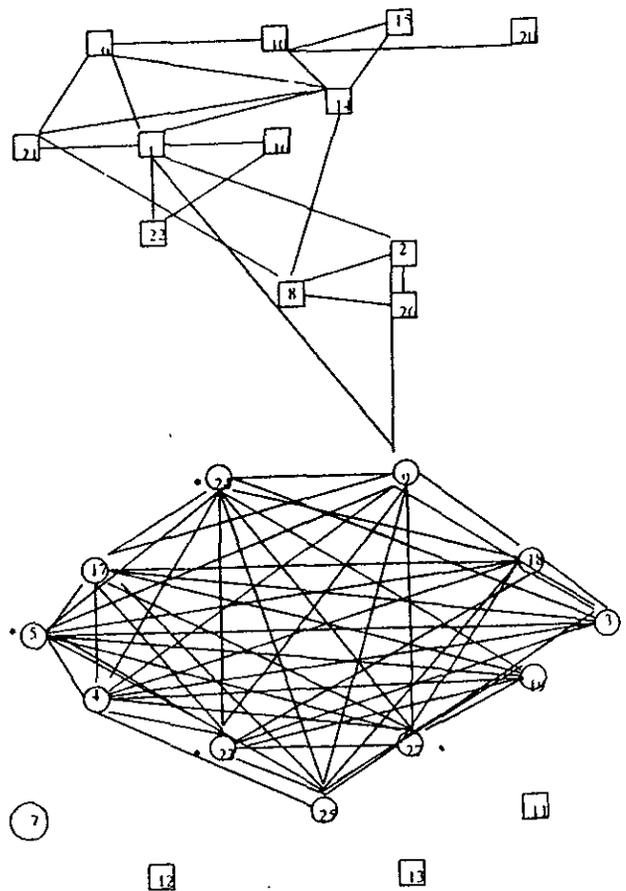


Fig. 3 Mapa Sociocognoscitivo compuesto  
3er año 1er corte  
□ NIÑAS      ○ NIÑOS      \* Agresivos

En el mapa sociocognoscitivo compuesto (figura 3) podemos observar que se mantienen las relaciones intrasexo: niñas con niñas y niños con niños. El agrupamiento de las niñas cuenta con una menor densidad de relaciones que el compuesto únicamente por los niños. En este último grupo se observa una alta densidad de ligas, todos los sujetos se encuentran conectados con

todos. Es interesante señalar que los cinco sujetos que componen el grupo agresivo pertenecen a este agrupamiento, apoyando el argumento que la literatura ha sostenido que los niños agresivos tienden a agruparse, además perteneciendo a un grupo que debido al número de interconexiones presentadas puede ser considerado como altamente cohesivo y dominante, ya que es el único grupo que está compuesto por sujetos de sexo masculino.

Además se puede observar que los sujetos aislados son en su mayoría niñas: 12, 13 y 11, el sujeto 7 es el único perteneciente al sexo masculino.

Al realizar una contrastación del mapa sociocognoscitivo (SCOG) con el socioconductual (SCON) se observa que en el conductual no existe un agrupamiento que contenga a todos los sujetos agresivos, por el contrario, se encuentran distribuidos en tres diferentes grupos. Además la densidad de las relaciones no es tan alta en el SCON ya que los sujetos se encuentran vinculados significativamente con 3, 2 o ningún sujeto. En el mapa SCOG las relaciones se representan de manera más "ordenada", es decir, existen pocos subgrupos y los sujetos presentan más relaciones dentro de su propio subgrupo que en el SCON donde se observan relaciones más dispersas y con menos ligas. En el mapa SCOG encontramos que un sujeto (9) funge como conector entre el subgrupo de niñas y el de niños, mientras que en el SCON no se observa a ningún sujeto que tenga esta función.

Si se compara el mapa (SCOG) con el mapa socioconductual coercitivo (SCOER), se puede encontrar cierto grado de semejanza entre ellos, ya que en ambos mapas los sujetos pertenecientes al grupo agresivo se encuentran conectados dentro de un mismo subgrupo, sin embargo, en el mapa SCOER no se observa una alta densidad de ligas dentro de este subgrupo como en el SCOG. A diferencia del SCOG en el SCOER no se observa uniformidad en cuanto a las relaciones intrasexo, es decir, en este último no se agrupan exclusivamente niños con niños y niñas con niñas.

Como se he explicado al principio de los resultados, para los cortes 2 y 3 se analizará el estatus de los sujetos por medio de sus mapas sociocéntricos relativos al grupo, en el caso del primer corte esta información se obtuvo por medio del mapa socioconductual global, para los cortes siguientes se sustituirá con los mapas sociocéntricos debido a los problemas explicados con anterioridad.

Enseguida se describirán las relaciones que sostienen los niños agresivos con base en la técnica de mapas sociocéntricos como ya fue mencionado. Estos mapas nos muestran aquellas relaciones que tienen una fuerza suficiente como para no ser producto del azar, es decir, que efectivamente el sujeto se relaciona con los otros de manera consistente. Se comenzará por describir primeramente los mapas que muestran la conducta positiva: interacciones sociales, emisiones (a quienes se dirige el sujeto focal) y recepciones (quien se dirige al sujeto focal), posteriormente se

describirán los mapas que representan la conducta negativa: interacciones sociales, emisiones y recepciones.

En los mapas sociocéntricos correspondientes al sujeto 18 podemos observar que no cuenta con ligas con una fuerza considerable en lo que se refiere a las interacciones sociales. El sujeto focal se dirige de manera significativa a dos sujetos, aunque no con demasiada fuerza en sus conexiones. Uno de los sujetos al cuál se dirige también le emite al sujeto focal, es decir, tiene una recepción, no obstante no aparece en el mapa de interacciones sociales, probablemente esta conexión no tuvo la fuerza requerida para aparecer en la categoría de las interacciones sociales, ya que en las de emisiones y recepciones muestra poca fuerza.

Este sujeto tampoco muestra conexiones negativas en las interacciones sociales. Sin embargo muestra una cantidad considerable de ligas en sus emisiones negativas con una fuerza superior al 19%. Un aspecto interesante es que este sujeto se relaciona con el sujeto 3 que pertenece al grupo agresivo, además de que la conexión con este es la de mayor fuerza con un porcentaje arriba del 40%.

Se observa que cuenta con un número importante de recepciones negativas con una fuerza mayor al 30%, teniendo como la liga de mayor fuerza a aquella que sostiene con el sujeto agresivo 3. Al respecto, podemos suponer que no le resultan ser muy exitosas sus emisiones ya que no llega a concretar interacciones sociales, por lo que tiene poca competencia social. Además, es claro que este sujeto es más buscado por sus compañeros para emitirle conducta negativa que positiva, lo cual implica que recibe un alto porcentaje de provocaciones.

A partir de su nula interacción social podemos señalar que este sujeto tiende a ser aislado o tiene una baja competencia social.

En los mapas sociocéntricos correspondientes al sujeto 3 podemos observar que en lo que se refiere a sus interacciones sociales positivas, no muestra ninguna conexión con suficiente fuerza. El mapa de emisiones nos dice que el sujeto se dirige a tres de sus compañeros de manera significativa, aunque dos de ellas cuentan con fuerza moderada (20%-29%). Cuatro de sus compañeros se dirigen a este sujeto, pero como en el caso de las emisiones, no alcanzan demasiada fuerza. Probablemente por que la fuerza de las conexiones en las emisiones y recepciones no es muy alta, este sujeto no logra tener ninguna relación significativa en sus interacciones sociales. En los mapas que representan la conducta negativa de este sujeto podemos observar que cuenta con mayor número de conexiones y éstas son de fuerza superior a las positivas (arriba del 29%). Sin embargo, no presenta ninguna conexión en las interacciones sociales negativas.

En el caso de las emisiones, se observan cuatro lazos con una fuerza considerable, uno de ellos con el sujeto 16 agresivo. Puede ser que las emisiones negativas del sujeto no sean lo

suficientemente efectivas ya que no logra concretar ninguna interacción negativa con suficiente fuerza. Este sujeto parece ser bastante agredido ya que presenta siete ligas de fuerza considerable. Por otra parte podemos señalar que cinco de estas recepciones provienen de sujetos de sexo femenino y una de ellas del sujeto agresivo 16. Lo anterior nos hace suponer que este sujeto podría ser víctima<sup>2</sup>-agresivo, además de ser poco competente socialmente hablando.

En el caso del sujeto 24 sus mapas nos muestran que no tiene interacciones sociales de fuerza considerable con ningún niño. Se encuentra relacionado con el sujeto 22 en cuanto a las emisiones, dirigiéndose a su vez el sujeto 22 al SF, ambas conexiones son de escasa fuerza.

Tampoco presenta ligas con suficiente fuerza en sus interacciones sociales negativas. Sin embargo en sus emisiones negativas presenta una conexión con el sujeto 25. Con una fuerza similar a la de su emisión se observa una recepción negativa emitida por el sujeto 14. En este sujeto las interacciones negativas que sostiene son de mayor fuerza que las positivas. A diferencia de los sujetos anteriores, este no presenta ninguna conexión con fuerza considerable en ninguno de sus mapas con niños agresivos.

El sujeto 23, al igual que los sujetos anteriores, no muestra ninguna interacción de calidad positiva con ninguno de sus compañeros. Se dirige al sujeto 17 con una fuerza del 30% al 39%. Tres de sus compañeros se dirigen a él, dos de ellos con escasa fuerza.

En los mapas negativos el número de conexiones aumenta. Solamente presenta una conexión con el sujeto 8 en las interacciones sociales negativas. En este sujeto resultan interesantes las conexiones que presenta en las emisiones negativas, ya que son de un número considerable y tres de ellas se encuentran localizadas en el rango superior de fortaleza. Se observa que no se dirigen a él negativamente demasiados compañeros, sin embargo, los que lo hacen presentan una fuerza considerable por lo menos en dos de los casos. El sujeto 11 aparece tanto en las emisiones negativas como en las recepciones de esta calidad.

Podemos observar que este sujeto destina una gran parte de sus intercambios a agredir a sus compañeros, aunque por su poca actividad social negativa podemos suponer que no es muy efectivo en sus provocaciones. Cabe resaltar que este sujeto no presenta conexiones de fuerza considerable con sujetos agresivos.

En los mapas correspondientes al sujeto 5 se observa que no cuenta con ninguna conexión fuerte de tipo positivo. Por el contrario, en su parte negativa muestra algunas conexiones; en las interacciones sociales presenta una conexión débil con el sujeto 10, mientras que en las emisiones no muestra de nueva cuenta ninguna conexión. Únicamente tiene un número

---

<sup>2</sup> Se denomina sujeto víctima a aquel que cuenta con un número considerable de episodios de interacción social negativa iniciados por recepciones de esta misma calidad. Esto significa que se involucra en estos episodios por que es agredido primeramente por sus compañeros.

importante de ligas en el mapa que representa a las recepciones negativas, con una fuerza heterogénea, es decir, dos conexiones débiles, dos de fuerza mediana y una de gran fuerza. En una de las recepciones débiles el sujeto coincide con el de las interacciones negativas. Lo anterior nos lleva a pensar que este sujeto es lo que comúnmente se denomina víctima, ya que solo recibe conducta negativa por parte de sus compañeros y solo con uno de ellos se involucra en un intercambio negativo de escasa fuerza (sujeto 10).

En general, podemos señalar que los sujetos que conforman el grupo agresivo en el segundo corte parecen contar con una baja competencia social, ya que ninguno de ellos presentó conexiones en el mapa correspondiente a las interacciones positivas, además de que sus emisiones y recepciones positivas tienden a ser nulas. Por otro lado, estos sujetos tienden a no involucrarse en episodios negativos con sus compañeros, a excepción de dos sujetos que lo hicieron con escasa fuerza. Los mapas que representan las emisiones de estos sujetos nos hacen suponer que estos niños mantienen su estatus de agresivos dentro de su grupo ya que por lo menos tres de los sujetos presentan una alta densidad de ligas en estos mapas. Sin embargo, los sujetos restantes (3 y 5) parecen no comportarse tan agresivamente. Cabe señalar que en el caso del sujeto 24 se puede considerar que ocurrió un cambio en su conducta ya que en el corte de observación anterior este sujeto presentaba no solo altos índices de conducta agresiva sino que era el más alto dentro del grupo agresivo.

En el caso del sujeto 5 sería un tanto erróneo señalar que hubo un cambio ya que este sujeto no desplegó suficiente conducta negativa como para ser considerado agresivo, no obstante fue incluido en la muestra por el criterio no conductual, es decir, se seleccionó con base en los reactivos referentes a la agresión de los inventarios de competencia interpersonal contestados por las profesoras.

Otro aspecto interesante es el que resulta de los mapas de recepciones negativas, a partir de los cuales podemos suponer que tres de los sujetos son altamente agredidos por sus compañeros, lo cual podría apoyar el argumento de que los niños víctima pueden ser igualmente agresivos. En el caso del sujeto 24 se observa que agrede tanto como es agredido, mientras que en el sujeto 23 sus emisiones negativas superan a sus recepciones negativas, debido a esto no podemos suponer que estos dos últimos sujetos cuenten con algún componente de victimización.

Con el objeto de tener un punto de referencia y comprobar que efectivamente el criterio aplicado no eliminaba algunas relaciones equivocadamente, se seleccionó a un sujeto que fuera lo más representativo posible del grupo control, es decir, aquel que se acercaba más al promedio de este grupo en cada una de las categorías de nuestro interés. Este sujeto fue el número 14 del cual se elaboraron sus mapas sociocéntricos.

Los mapas del sujeto control nos muestran que cuenta con un número importante de ligas en las interacciones sociales contando con una fuerza que va de moderada (4 conexiones) a poca (dos conexiones). En sus emisiones tampoco muestra gran fuerza y solo con uno de los sujetos (8) se vincula tanto en las interacciones sociales positivas como en las emisiones de esta misma calidad. En cuanto a los compañeros que se dirigen a él, podemos observar que cuenta con tres ligas de fuerza moderada y además de que con ninguno de sus compañeros que se dirigen a él presenta conexiones en los episodios sociales positivos. Además podemos observar que este sujeto no agrede ni es agredido por sus compañeros, sin embargo, sostiene una relación social negativa con fuerza suficiente con el sujeto 8.

A continuación se discutirán los mapas correspondientes a los sujetos que conforman el grupo de agresión en el tercer corte de observación.

Podemos observar que el sujeto 23 en el mapa de las interacciones sociales positivas presenta 3 conexiones dos de las cuales no tienen demasiada fuerza. El mapa de emisiones positivas muestra que este sujeto emite a tres compañeros y como en el caso anterior tampoco cuentan con demasiada fuerza, lo mismo sucede en el mapa de recepciones. Este sujeto emite a tres sujetos y dos de ellos aparecen en su mapa de interacciones sociales positivas, en el caso de las recepciones se observa que el sujeto 1 se encuentra emitiéndole a nuestro sujeto focal (23) para después aparecer como significativo en el mapa de episodios de interacción social.

De acuerdo a lo que se muestra en los mapas correspondientes a la conducta negativa de este sujeto podemos pensar que en el caso de éste sujeto, éste tipo de conducta ha disminuido ya que no tiene ninguna conexión significativa en sus emisiones, lo cual quiere decir que él no comienza con los intercambios, por el contrario, se observa claramente que la única liga presentada en el mapa social es la que sostiene con el sujeto (29) en el mapa de recepciones, lo cual puede significar que este último es quien generalmente comienza el episodio negativo y no el sujeto focal. Cabe señalar que el sujeto 29 le emite esta conducta negativa con mayor fuerza al sujeto focal que la fuerza con la que se sostiene el episodio social negativo, lo que pudiera interpretarse como que el sujeto focal no iguala la fuerza del episodio social a la de las recepciones del otro sujeto, tal vez esto nos hable de una disminución en la intensidad de los episodios negativos que este sujeto sostiene.

En lo que se refiere a los indicadores de conducta positiva, en el caso del sujeto 5, se observa que solamente se dirige a uno de sus compañeros (4), los compañeros no se dirigen a él con una fuerza suficiente y tampoco logra mantener una relación significativa. En lo que respecta a la conducta negativa sus mapas nos muestran que este sujeto no emite, recibe o mantiene relaciones negativas. Cabe aclarar que no desplegaba una cantidad importante de conducta negativa en el primer corte, fue seleccionado de acuerdo al criterio de cognición, es decir, por los

inventarios aplicados a los profesores. Debido a lo anterior no podemos afirmar que en este sujeto haya cesado la conducta negativa a lo largo de los cortes.

Los mapas correspondientes al sujeto 24 nos dicen se relaciona positivamente con cuatro de sus compañeros pero con una fuerza escasa. Es curioso que no cuente con emisiones ni recepciones con fuerza considerable, lo cual nos hace sospechar que las interacciones sociales que sostiene pueden ser producto de encuentros casuales y no de una relación estable. Al igual que el sujeto anterior, el sujeto 24 no tiene ninguna conexión en los tres mapas de conducta negativa. A diferencia del caso anterior, pero en este caso si podemos afirmar que hubo una disminución en la conducta negativa de este niño, ya que en cortes anteriores si presentó un monto significativo de ésta.

El sujeto 3 parece ser un caso interesante, ya que solamente presenta una recepción positiva, sin contar con ninguna conexión en los demás mapas tanto de conducta negativa como positiva. A pesar de que uno de sus compañeros se dirige a él, parece no estar interesado en llevar esta conexión a una interacción social. Este sujeto podría ser considerado como aislado o con poca competencia social.

Finalmente, los mapas correspondientes al sujeto 18 nos muestran que este sujeto no se relaciona positivamente con ninguno de sus compañeros, sin embargo en la parte negativa observamos que cuenta con una conexión en las interacciones sociales y una conexión en las emisiones con una fuerza considerable. Cabe resaltar que la interacción es con el mismo sujeto de las emisiones, esto nos hace ver que el sujeto focal es el provocador de sus encuentros sociales negativos con este sujeto.

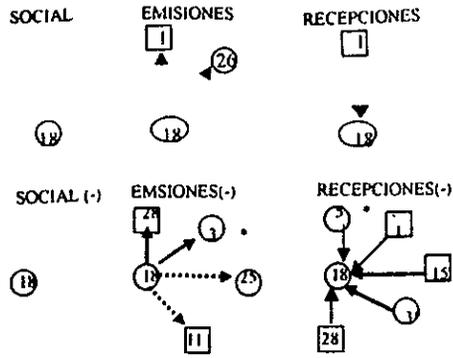
Al igual que en el corte anterior, se elaboraron los mapas sociocéntricos de un sujeto del grupo control (sujeto 1) que representara a dicho grupo. En sus mapas podemos observar que este sujeto mantiene 4 relaciones sociales de fuerza moderada, se dirige a dos sujetos, uno de los cuales está integrado en el mapa de interacciones sociales positivas. Dos de sus compañeros se dirigen a él con suficiente fuerza (mismos sujetos que aparecen en las emisiones, pero solo con uno de ellos, el 3, llega a sostener una conexión en las relaciones sociales). En lo que respecta a sus relaciones coercitivas, no muestra ninguna relación con fuerza considerable, así como tampoco agrade o es agredido.

En general, podemos afirmar que se nota una clara disminución de la actividad social de nuestros sujetos agresivos, tanto positiva como negativa. Además, las conexiones que se presentan son de menor fuerza que en cortes anteriores. Un aspecto interesante es que dos de los sujetos pertenecientes a este grupo, seleccionados bajo el criterio cognitivo, fueron reprobados en este último corte, es decir repitieron el 4o año. Por otro lado, podemos notar un decremento

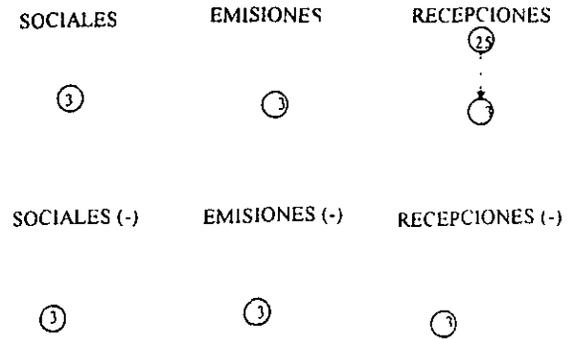
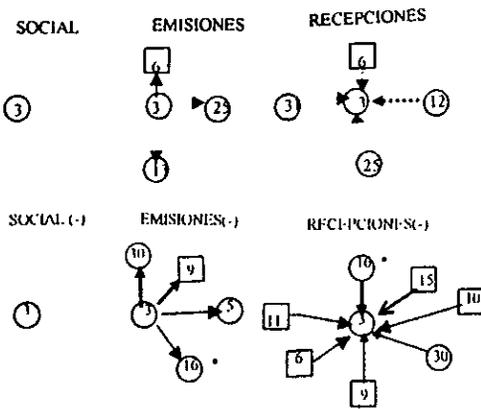
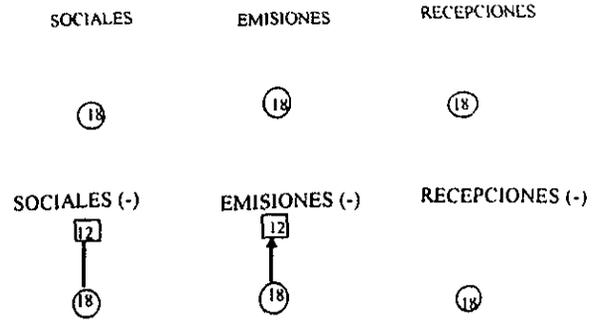
importante en el número de ligas y la fuerza de éstas en la conducta coercitiva del 2o al 3er. corte.

MAPAS SOCIOCENRICOS  
SUJETOS AGRESIVOS

2o. CORTE



3er. CORTE



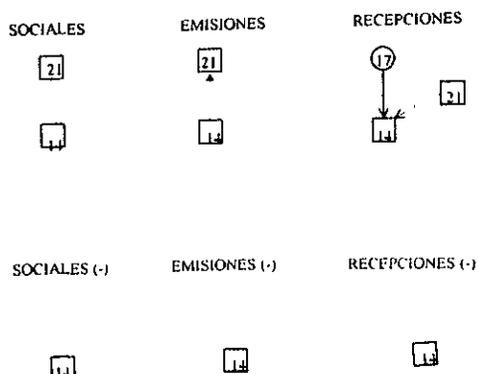
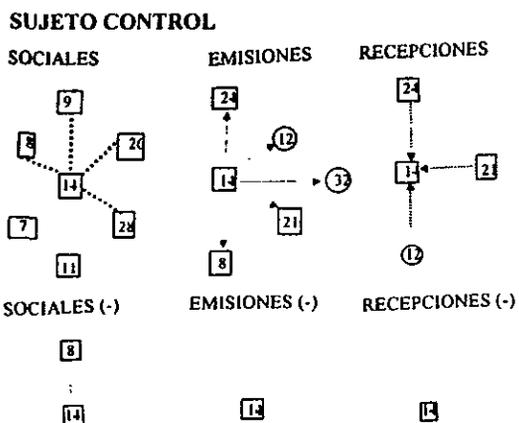
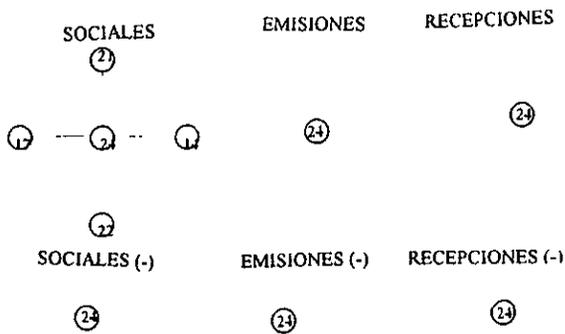
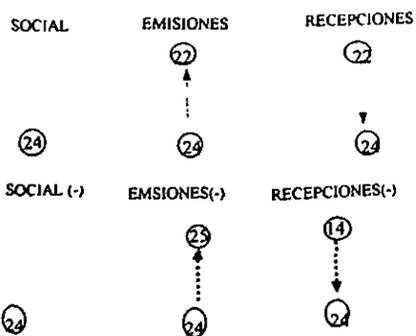
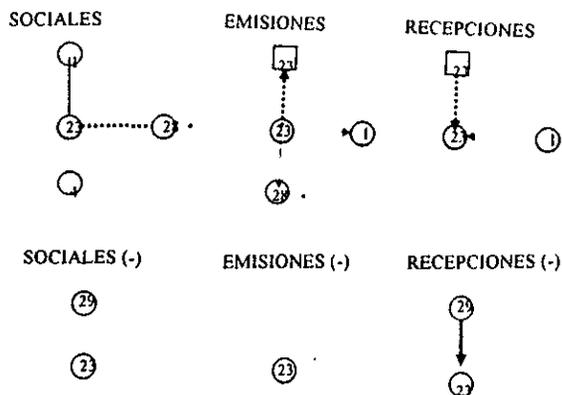
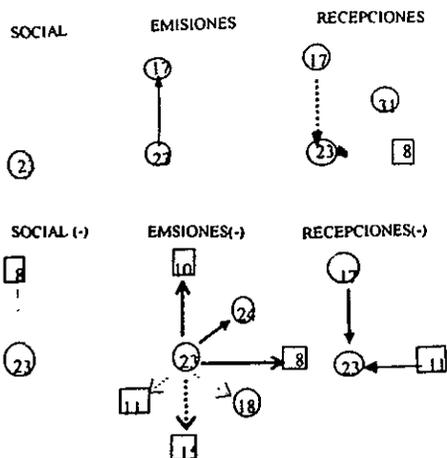
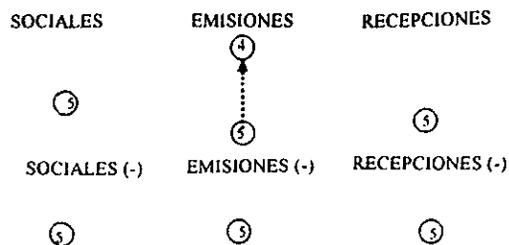
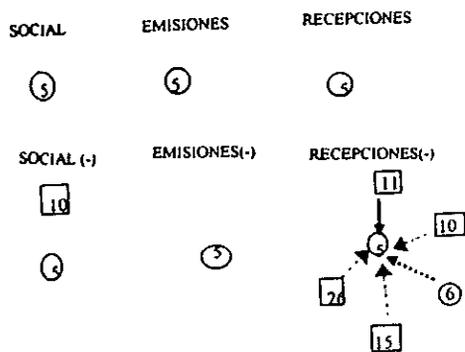


Figura 4 Mapas sociocentricos de interacciones sociales, emisiones y recepciones

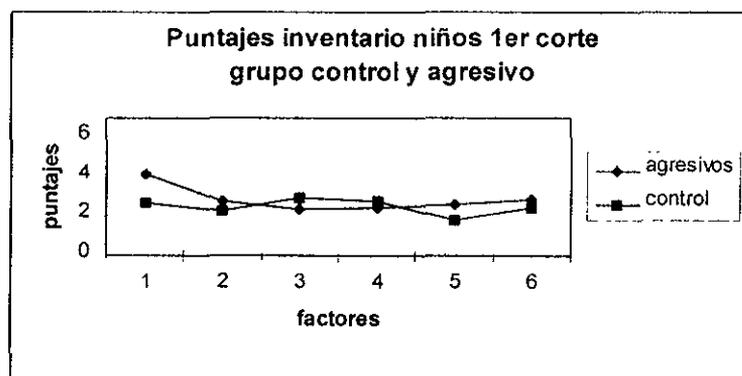
Fuerza Debil del 10% al 19% con una linea  
Fuerte del 30% al 39% con una linea

Moderada del 20% al 29% con una linea  
Muy fuerte arriba del 40% con una linea

## SOCIOCOGNICION

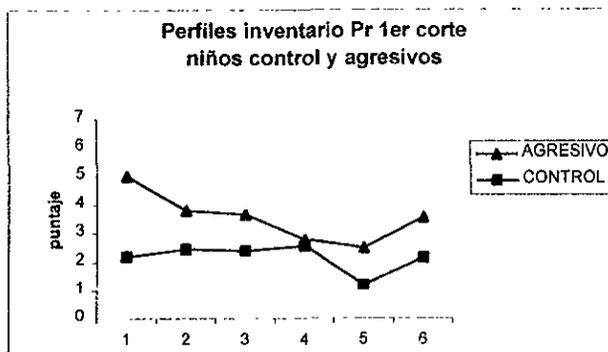
Con base en el Inventario de Competencia Interpersonal (Cairns et al, adaptado por Santoyo y Espinosa 1992) se obtuvieron los perfiles de todos los sujetos agresivos (a excepción de los sujetos 3 y 5 en el segundo corte en la aplicación de los sujetos, debido a que no fue posible llevar a cabo estas aplicaciones por la ausencia prolongada de estos sujetos en la escuela) a lo largo de los tres cortes de observación. Se analizaron los perfiles resultantes de los inventarios contestados por los mismos sujetos y de los que fueron aplicados a las profesoras con respecto a los sujetos.

La gráfica 1 nos muestra los perfiles de los grupos control y agresivo durante el primer corte de observación. Se observa que los sujetos agresivos cuentan con una calificación mayor en el factor referente a la agresión que los control, aunque ambos puntajes no alcanzan una calificación alta dentro de la escala. Por otra parte, en lo académico se muestra con un mejor puntaje el grupo control que el agresivo pero no podríamos asegurar que existe una diferencia importante (ambos están localizados entre 2 y 3). Es interesante notar que los niños control cuentan con un puntaje menor que los agresivos, esto significa que los niños agresivos se perciben a sí mismos más populares de lo que lo hacen los controles, sucede lo opuesto en el caso del factor olímpico ya que los dos grupos se encuentran ubicados casi en el mismo rango (2-3).



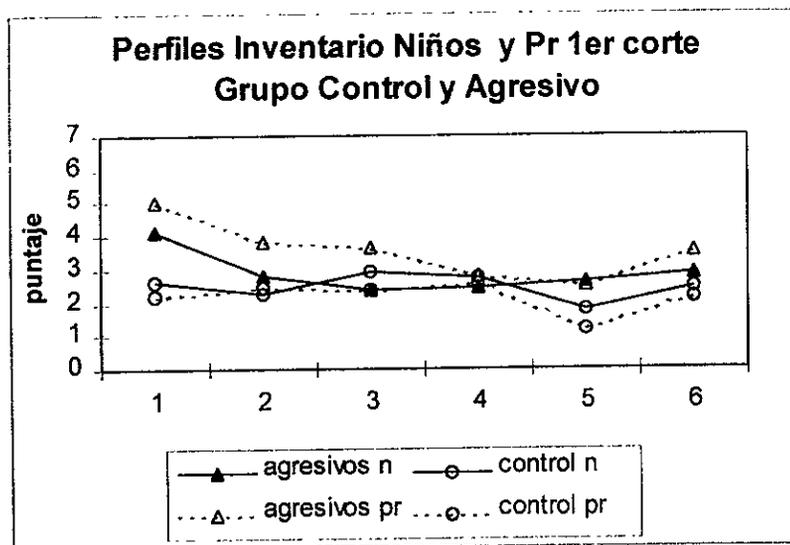
Gráfica 1. Perfiles de grupos agresivo y control durante el primer corte de observación. Factores 1:agresion, 2:académico, 3:popularidad, 4:olímpico 5: afiliación y 6:general.

Los perfiles correspondientes a estos dos grupos se ven modificados en la gráfica 2, la cual nos muestra los puntajes asignados por la profesora a los sujetos que conforman estos grupos. La diferencia en los puntajes en el factor de agresión es mucho mayor, así como la del factor académico y el de popularidad. En el factor olímpico podemos observar calificaciones similares en ambos grupos.



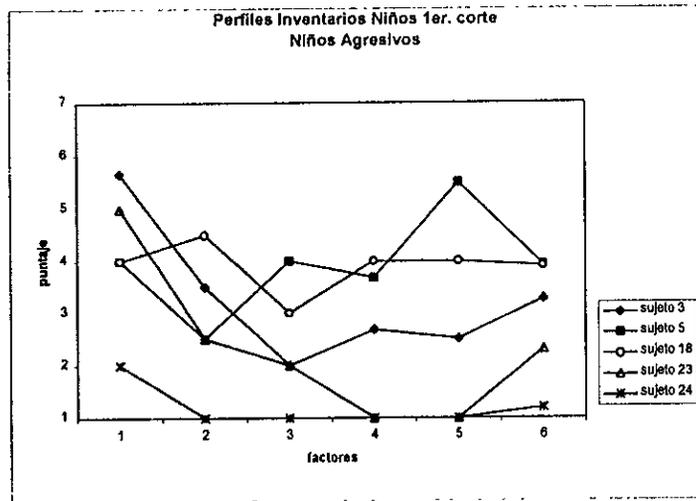
Gráfica 2. Perfiles de los grupos control (serie 2) y agresivo (serie1) a partir de la aplicación a la profesora en el primer corte de observación. Factores 1: agresión, 2:académico, 3:popularidad, 4:olímpico, 5:afiliación y 6: general.

La gráfica 3 representa los puntajes de los inventarios aplicados a los sujetos y a la profesora en la cual podemos observar que en el caso del grupo agresivo, no difieren demasiado las calificaciones de ambas fuentes en los cinco factores: agresión, académico, popularidad, olímpico y afiliativo. Se observa que la línea sigue una tendencia similar. En lo que respecta a los niños control podemos decir que también existe cierta congruencia entre las fuentes.



Gráfica 3. Perfiles obtenidos de la aplicación de los niños (n) y la profesora (pr) Durante el primer corte de observación. Factores 1: agresión, 2:académico, 3:popularidad, 4:olímpico, 5:afiliación y 6: general.

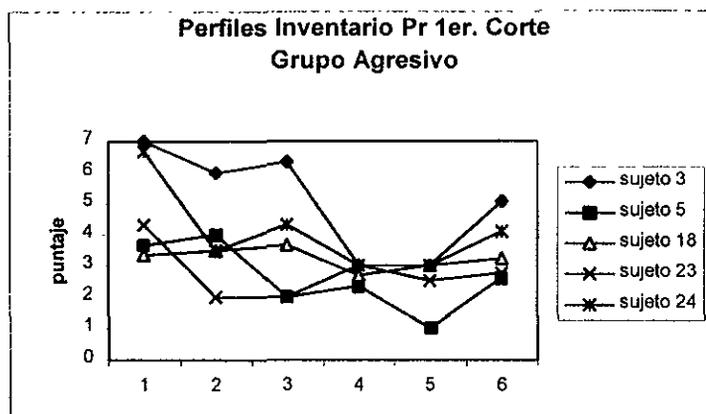
En la gráfica 4 podemos observar los perfiles resultantes de la aplicación a cada uno de los sujetos agresivos. Los puntajes mayores en el factor de agresión fueron los obtenidos por los sujetos 1 y 4, seguidos por los sujetos 2 y 3 localizados en una posición media de la escala y por último el sujeto 5 que parece no percibirse agresivo. En lo referente al factor académico tres de los sujetos (1, 2 y 4) se encuentran en una posición media (2 a 4), por su parte el sujeto 3 cuenta con el puntaje menos favorable, cercano al 5. El sujeto 2 vuelve a contar con el puntaje menor (cercano a 1), esto nos dice que este sujeto se percibe como muy competente en el área académica. En lo que respecta al factor popularidad podemos observar que los sujetos 2 y 3 se encuentran con una puntaje medio, mientras que los sujetos restantes (1, 4 y 5) se perciben como muy populares. Los sujetos 1, 2 y 3 se encuentran localizados en la parte media de la escala en cuanto a lo referente al factor olímpico. Por otro lado los sujetos 4 y 5 se ubican en la parte baja dentro de este mismo factor. En el factor afiliativo se observa que el sujeto 2 se percibe como poco afiliativo con un puntaje superior a 5, seguidos por los sujetos 3 y 1 localizados en la parte media y por último los sujetos 4 y 5 mismos que se perciben altamente afiliativos. En el factor general cuatro sujetos se perciben con una competencia interpersonal media a excepción del sujeto cinco que se califica en el rango de competencia interpersonal alta.



Gráfica 4. Perfiles de sujetos agresivos a partir de la Aplicación a los propios sujetos. Primer corte. Factores: 1: Agresión, 2: académico, 3: popularidad, 4: olímpico, 5: afiliación y 6: general.

La gráfica 5 esta representando los perfiles correspondientes a los sujetos agresivos de acuerdo a los puntajes asignados por la profesora. En el primer factor (agresión) encontramos que dos sujetos (1 y 5 ) son percibidos como altamente agresivos, mientras que los sujetos 2, 3 y 4 son ubicados en la parte media de la escala. Es interesante recordar que los dos últimos sujetos fueron incorporados a la muestra bajo el criterio conductual, mientras que los sujetos 1 y 2 se seleccionaron mediante el cognoscitivo. A excepción del sujeto 1, que obtuvo un puntaje superior a 6 en el factor académico, estos sujetos son percibidos con una mediana competencia académica, incluso como en el caso del sujeto 4, como bastante competentes. De nueva cuenta el sujeto 1 es la excepción en el factor siguiente (popularidad), ya que su calificación es superior a 6, lo cual nos habla de que es percibido como poco popular por su profesora, en la parte media de la escala se localizan los sujetos 5 y 3 y finalmente con una alta calificación en popularidad se encuentran a los sujetos 2 y 4. En el factor olímpico todos los sujetos son ubicados en la parte media. Todos los sujetos, a excepción del 2 que aparece como altamente afiliativo, están ubicados en la parte media.

En el factor general se observa a todos los sujetos con una calificación de competencia interpersonal media

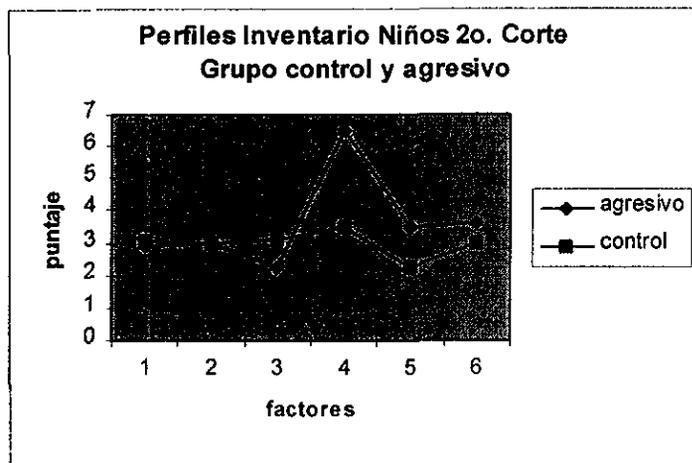


Gráfica 5. Perfiles de sujetos agresivos obtenidos a partir de la aplicación a La profesora durante el primer corte de observación. . Factores 1: agresión, 2:académico, 3:popularidad, 4:olímpico, 5:afiliación y 6: general

A continuación se describirán las gráficas correspondientes a los sujetos control y agresivos en el segundo corte de observación.

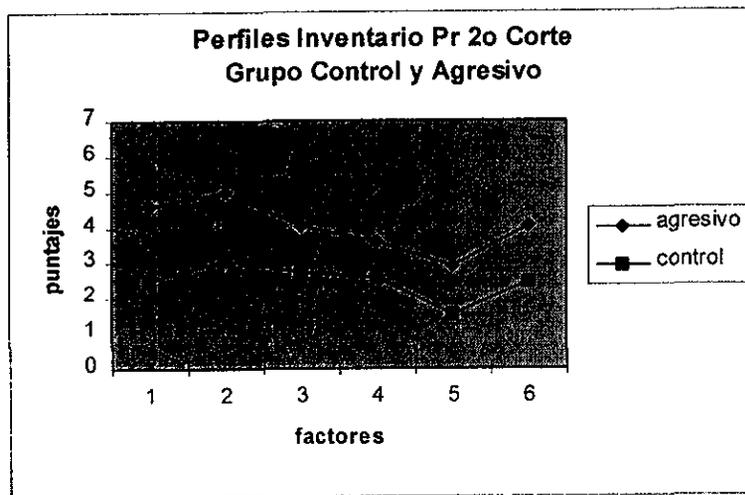
La gráfica 6 nos muestra que parece no existir diferencia entre el puntaje del grupo control y del agresivo, incluso el control se encuentra ligeramente arriba del agresivo, dentro del rango medio de la escala. Asimismo aparecen con igual calificación en el factor académico con un puntaje de 3 aproximadamente. Comienzan a notarse diferencias en el tercer factor (popularidad) acerca del cual la gráfica nos dice que los sujetos agresivos se consideran más populares que los control, con una diferencia de un punto que hace que los agresivos se ubiquen en el rango de una alta popularidad, mientras que los control se localizan en el rango medio de la escala. La diferencia más marcada dentro de esta gráfica es la que corresponde al factor olímpico, el grupo agresivo se encuentra localizado en la parte superior con una calificación cercana al 7, por su lado el grupo control se ubica en la parte media de la escala. En lo que respecta al factor afiliativo se observa

una diferencia de un punto aproximadamente, localizándose el grupo agresivo arriba del control, lo cual nos dice que los primeros se perciben menos afiliativos que los segundos.



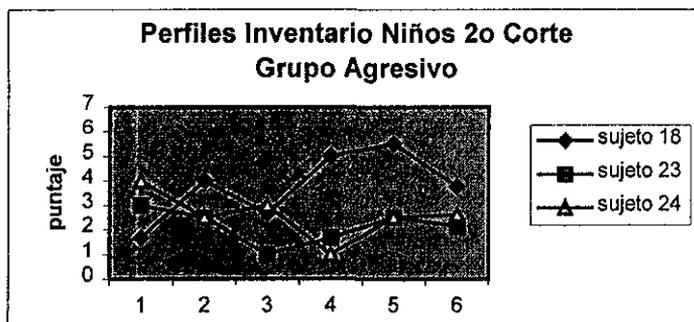
Gráfica 6. Perfiles de los grupos control y agresivo a partir de las Aplicaciones de los propios sujetos durante el segundo corte de Observación. Factores 1: agresión, 2:académico, 3:popularidad, 4:olímpico, 5:afiliación y 6: general

En la siguiente gráfica (7) podemos observar los datos correspondientes a los inventarios contestados por la profesora donde las líneas que representan el perfil tienen una tendencia similar, sin embargo, la que corresponde al grupo agresivo se localiza algunos puntos arriba que la del control, lo cual significa que en general, percibe a los sujetos del grupo agresivo menos competentes que el grupo control socialmente hablando, los considera más agresivos, con un menor desempeño académico, menos populares, menos afiliativos y con menor puntaje en el factor olímpico.



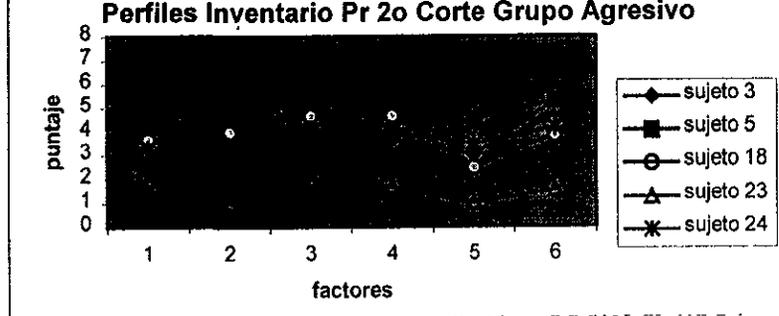
Gráfica 7. Perfiles de los grupos control y agresivo a partir de las aplicaciones A la profesora durante el segundo corte de observación. Factores 1: agresión, 2:académico, 3:popularidad, 4:olímpico, 5:afiliación y 6: general

La gráfica 8 nos muestra los perfiles de cada uno de los sujetos agresivos a partir de los inventarios contestados por ellos mismos en el segundo corte de observación. Podemos observar que dos de los sujetos (3 y 2) se encuentran localizados en la parte media de la escala en lo que al factor de agresión se refiere. El sujeto 1 parece percibirse como poco agresivo ya que se ubica en la parte inferior de la escala, se considera medianamente capaz académicamente hablando al igual que en lo que respecta a la popularidad, en el factor olímpico se coloca en la parte media casi superior y finalmente se percibe como poco afiliativo ya que se localiza en la parte superior de la escala. El sujeto 3 se percibe medianamente capaz académicamente, un tanto popular y afiliativo y se ubica en la parte inferior de la escala en el factor olímpico. El sujeto 2 se ubica en la parte media de la escala en lo académico y lo afiliativo, mientras que en los factores popularidad y olímpico se localiza en la parte inferior. En el factor general el sujeto uno se percibe con una competencia interpersonal alta, mientras que los dos restantes se ubican en un rango de competencia interpersonal alta.



Gráfica 8. Perfiles de los sujetos del grupo agresivo a partir de su Propia aplicación durante el segundo corte de observación. Factores 1: agresión, 2:académico, 3:popularidad, 4:olímpico, 5:afiliación y 6: general.

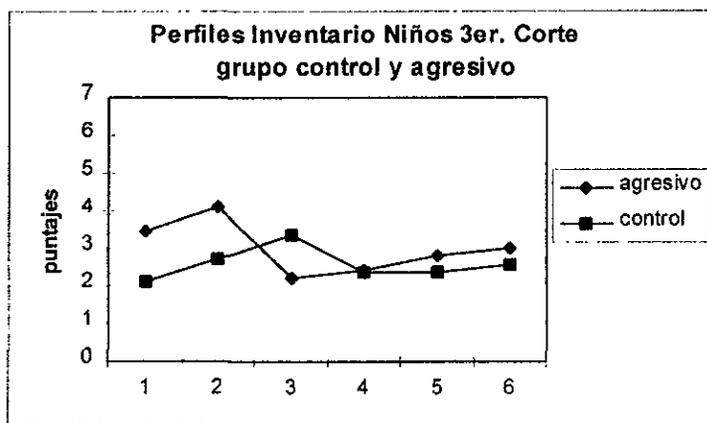
Los puntajes asignados a los sujetos por la profesora son mostrados en la gráfica 9 en la cual se observa que califica de manera un tanto similar a cuatro de los sujetos, mientras que a un quinto lo ubica predominantemente en la parte inferior de la escala , es decir, con una competencia interpersonal alta. Los sujetos 1 y 2 cuentan con los puntajes mayores en lo que se refiere al factor de agresión con una calificación de 7 puntos, seguidos por los sujetos 3 y 5 localizados en la parte media de la escala. En el segundo factor podemos observar que a dos de los sujetos (1 y 2) se les asignó el puntaje más alto, lo cual significa que la profesora los percibe con poca capacidad académica. El sujeto 5 también se ubica un tanto arriba de la escala, contando con la misma característica que los sujetos anteriores, más abajo se ubica el sujeto 3 con una calificación que denota una media capacidad académica para finalmente encontrar al sujeto 4 en la parte inferior siendo percibido como bastante competente académicamente. Todos los sujetos (1, 2, 3 y 5), a excepción del 4, se localizan en la parte media de la escala en lo que al factor olímpico se refiere. El sujeto 4 puntúa en la parte baja de la gráfica en este factor. Lo mismo sucede en el siguiente factor que es el afiliativo. De acuerdo a la calificación en el factor general podemos considerar que todos los sujetos se perciben medianamente competentes a excepción del sujeto cinco que presenta el puntaje más alto alrededor de uno.



Gráfica 9. Perfiles de los sujetos agresivos a partir de la aplicación de la profesora durante el segundo corte de observación. Factores 1: agresión, 2:académico, 3:popularidad, 4:olímpico, 5:afiliación y 6: general

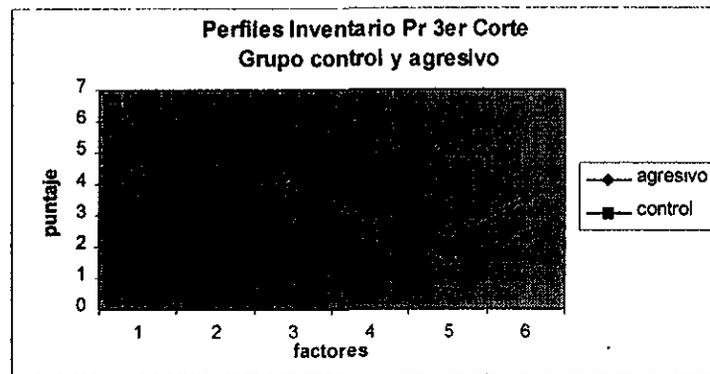
Ahora se describirán las gráficas que contienen los perfiles correspondientes a los inventarios aplicados a los sujetos y a sus profesores durante el tercer corte de observación.

Los perfiles correspondientes al grupo control y agresivo obtenidos a partir de las aplicaciones a los sujetos se muestran en la gráfica 10. El grupo agresivo se encuentra en la puntuación que dice que es medianamente agresivo con una capacidad académica media, alto en popularidad, en el factor olímpico y acercándose a la zona media de la puntuación en lo que se refiere al factor afiliativo. En el caso del grupo control se observa que no se consideran demasiado agresivos, capaces académicamente, menos populares que los agresivos (aunque en la parte media de la escala), altos en el factor olímpico y un tanto afiliativos. En el factor general se obtuvieron puntajes bastante similares en ambos grupos, (medianamente competentes).



Gráfica 10. Perfiles de los grupos control y agresivo a partir de su propia aplicación en el tercer corte de observación. Factores 1: agresión, 2:académico, 3:popularidad, 4:olímpico, 5:afiliación y 6: general

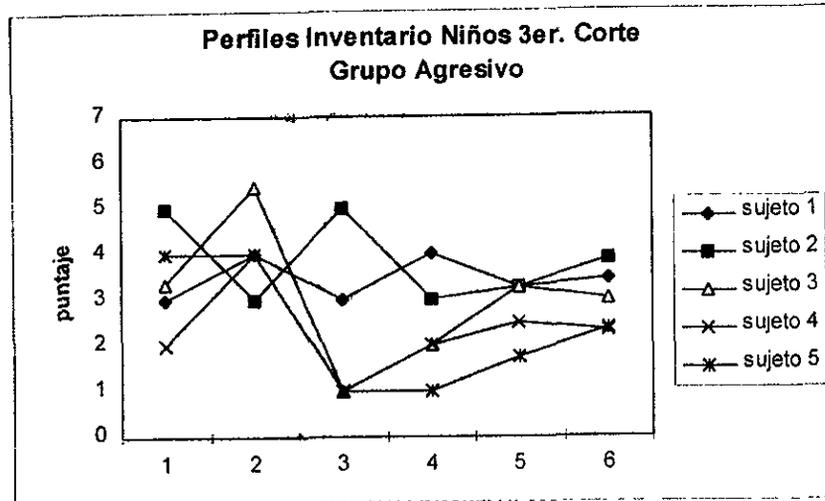
La siguiente gráfica (11) representa los puntajes que asigno la profesora a los sujetos de los grupos control y agresivo. Se puede observar que la línea que corresponde al grupo agresivo se encuentra desplazada hacia arriba. Son calificados como término medio en los factores agresión, académico y popularidad, empieza a bajar la puntuación en el factor olímpico hasta llegar a la parte inferior en el factor afiliativo. En lo que se refiere al grupo control su línea aparece más aplanada, es decir, ninguna de las puntuaciones rebasa el 2.5, por lo cual podemos afirmar que en todos los factores es calificado más positivamente que el grupo control, resaltando que el factor afiliativo es el más cercano a 1. En general, los sujetos agresivos tienen una competencia interpersonal media, mientras que los control se acercan a una alta calificación.



Gráfica 11. Perfiles de los grupos control y agresivo a partir de las aplicaciones a la profesora en el tercer corte de observación. Factores 1: agresión 2:académico, 3:popularidad, 4:olímpico, 5:afiliación y 6: general.

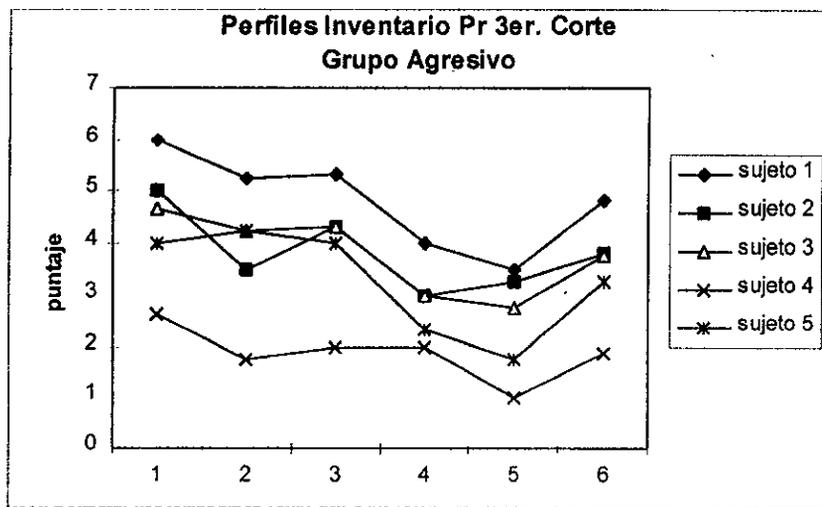
Los perfiles de cada uno de los niños agresivos de acuerdo a la aplicación a éstos, se representan en la gráfica 12. En general los sujetos se encuentran ubicados en la parte media de la figura en los factores de agresión y académico. Comienzan a dispersarse hacia abajo en popularidad, olímpico y afiliativo. El sujeto 2 es el que muestra una mayor puntuación en agresión (5), con una competencia académica, popularidad, factor olímpico y afiliación medias. El sujeto 5 esta en la mitad en lo que se refiere a agresión y capacidad académica, sin embargo, tanto en popularidad como en olímpico es el más cercano a 1, en afiliación su puntaje sube un poco pero no deja de ser el más cercano al puntaje más positivo. El sujeto tres se localiza en la parte media en todos los factores. En lo que se refiere al sujeto 1 se observa que tiene un perfil un tanto disparado en los

factores académico (hacia arriba, es decir, poca capacidad) y popularidad (hacia abajo, alta popularidad), asimismo se muestra con un puntaje alto en el factor olímpico, mientras que regresa a la parte media en lo que a afiliación se refiere. Por último, el sujeto 4 se localiza en la parte media inferior de la figura en los factores olímpico, académico y afiliativo, se considera poco agresivo y popular.



Grafica 12. Perfiles de niños agresivos a partir de sus propias aplicaciones, Durante el tercer corte de observación. Factores 1: agresión, 2:académico, 3:popularidad, 4:olímpico, 5:afiliación y 6: general.

Finalmente, en la gráfica 13 se presentan los puntajes de la aplicación a la profesora con respecto de los niños agresivos. El sujeto 1 es percibido como altamente agresivo, medianamente capaz académicamente, con una popularidad de entre 5 y 6 puntos, regularmente afiliativo y con una localización media en el factor olímpico. El sujeto puntúa en la parte media de la escala en todos los factores, es el segundo en puntaje superior de agresión. En el caso del sujeto tres se observan calificaciones medias en todos los factores con ligeras variaciones. Para el sujeto cuatro la figura muestra que es considerado con alta capacidad académica, popular, olímpico y afiliativo, la única puntuación que sale de la zona inferior de la escala es la de agresión localizada en la parte media. El sujeto 5 fue calificado como medianamente agresivo, académico y popular, con un puntaje más bajo pero igualmente en el medio de la escala en el factor olímpico y con una calificación inferior a 2 en afiliación, lo cual nos dice que este sujeto es altamente afiliativo.



Gráfica 13. Perfiles de los niños agresivos a partir de las aplicaciones a la profesora durante el tercer corte de observación. Factores 1: agresión, 2:académico, 3:popularidad, 4:olímpico, 5:afiliación y 6: general

A lo largo de los tres cortes de observación, podemos observar que en el caso del grupo agresivo en su propia aplicación, existe un cambio en el perfil del 1er al 2o corte, en este último dicho perfil es menos estable y a su vez, en el tercer corte se disparan menos las calificaciones que en el segundo. Por el contrario, los sujetos control muestran un perfil relativamente estable en los tres cortes de observación.

En lo que respecta a lo que sus profesoras perciben podemos observar que en ambos grupos no cambia demasiado dicha percepción de un corte a otro, manteniéndose constantemente arriba el perfil de los agresivos, es decir, son percibidos menos positivamente que sus compañeros.

Con el objeto de averiguar si las diferencias observadas entre los grupos agresivo y control en los factores que componen el inventario de competencia interpersonal se realizó un análisis de varianza factorial entre los puntajes resultantes de la aplicación a los propios sujetos y a la de los profesores. Posterior a esta prueba se realizó la prueba de Tukey, la cual nos hablará acerca de en donde se localizan estas diferencias.

Para comenzar se enumerarán los resultados obtenidos a partir de la aplicación del inventario a los sujetos en cada uno de los factores que los componen.

**AGRESION:** debido a que no se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa por corte ni por estatus (agresivos vs no agresivos) podemos afirmar que los sujetos de ambos grupos se consideran igualmente agresivos a lo largo de los tres cortes de observación.

**ACADEMICO:** no se encontró ninguna diferencia significativa tanto en los diferentes cortes como entre los grupos. Esto nos hace suponer que los sujetos agresivos y los control se perciben con puntajes similares dentro de esta área a lo largo del tiempo, no se encuentra diferencia de un corte a otro.

**POPULARIDAD:** En este factor se encontraron diferencias estadísticamente significativas en lo que a los grupos se refiere ( $F=4.474$ ,  $gl= 1$ ,  $p=0.041$ ), lo cual nos indica que existe una diferencia entre los sujetos agresivos y los sujetos control en su percepción de que tan populares son.

**AFILIACION:** No se encontraron diferencias por lo cual podemos concluir que los sujetos agresivos se perciben igualmente afiliativos que los control a lo largo de los tres cortes de observación.

**OLIMPICO:** En este factor se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $F=4.161$ ,  $gl=1$   $p=0.049$ ), lo cual nos habla de una diferencia de percepción en esta área para los sujetos de ambos grupos, sin embargo no se obtuvieron diferencias significativas en lo que se refiere al corte.

En la calificación global no se observó ninguna diferencia significativa entre los grupos ni por efecto del paso del tiempo, es decir, de los tres cortes. Lo anterior nos hace suponer que los niños agresivos y los niños control se consideran con una competencia interpersonal similar, además esto se mantiene a lo largo de los cortes.

A continuación analizaremos los resultados provenientes de la aplicación de los profesores.

**AGRESION:** Se encontraron diferencias significativas entre los grupos agresivo y control ( $F= 29.023$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.000$ ). Estas diferencias se situaron entre el grupo agresivo y el control durante el primer corte, segundo corte y tercer corte.

ACADEMICO: Hubo diferencias entre los grupos ( $F= 8.430$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.006$ ) en los puntajes asignados al grupo agresivo durante el segundo corte y los asignados al grupo control durante el primer corte.

POPULARIDAD: Se obtuvieron diferencias significativas ( $F= 10.215$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.003$ ) en lo que se refiere a los grupos, no parece haber ningún efecto del corte.

AFILIACION: No se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa por grupo ni por corte, esto nos hace suponer que los profesores perciben igualmente afiliativos a los sujetos agresivos y control durante los tres cortes de observación.

OLIMPICO: se encontraron diferencias significativas por grupo ( $F=13.850$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.001$ ), específicamente entre el grupo agresivo durante el segundo corte y el grupo control durante el primer corte.

En la calificación global se encontraron diferencias significativas entre los grupos ( $F=20.456$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.000$ ), específicamente entre el grupo agresivo durante el segundo corte y el control durante el primer y segundo corte.

Solamente en el caso de las aplicaciones de la profesora se aprecian diferencias significativas en la competencia interpersonal de estos grupos, mientras que los sujetos no perciben diferencias, a excepción de los factores de popularidad y olímpico.

# ORGANIZACIÓN DE LA CONDUCTA

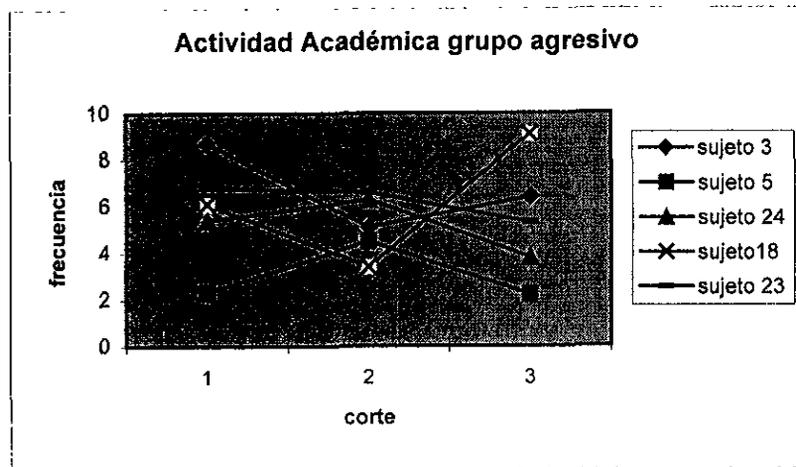
## Actividad Académica

A continuación analizaremos las gráficas que representan el monto de actividad académica para cada uno de los sujetos agresivos durante los tres cortes de observación. Estas gráficas se construyeron a partir de la frecuencia de esta actividad en cada una de las sesiones, obteniendo la media para cada uno de los sujetos.

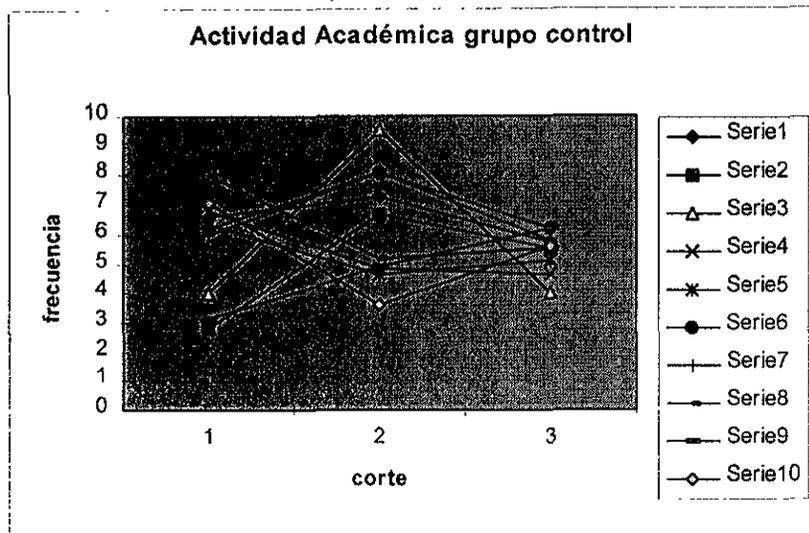
En el primer corte de observación podemos observar que la mayor frecuencia es cercana a 10 episodios por sesión (sujeto 3) y la menor alrededor de 2 (sujeto 5). Los sujetos 24, 18 y 23 no muestran gran diferencia en sus montos.

En el siguiente corte de observación (2º) observamos que la mayor frecuencia es de 6 episodios por sesión, lo cual nos indica que descendió la frecuencia de esta actividad de un corte a otro en estos sujetos. Los sujetos 24 y 23 son los que cuentan con una mayor frecuencia y el 18 con menor, mientras que los sujetos 3 y 5 se encuentran en un término medio dentro de este grupo. La frecuencia del sujeto 3 ha disminuido con respecto al corte anterior, el 5 la ha aumentado, las de los sujetos 24 y 23 se mantienen prácticamente iguales y por último el sujeto 18 disminuyó su frecuencia.

Finalmente durante el tercer corte de observación podemos observar que la mayor frecuencia vuelve a alcanzar una frecuencia cercana a diez (sujeto 18) como en el primer corte de observación. La frecuencia menor es de dos (sujeto 5). El sujeto 3 aumenta su frecuencia del segundo al tercer corte, el 5 la disminuye al igual que el 24 y el 23. Por su lado el sujeto 18 aumenta de manera considerable la frecuencia de la actividad académica.



Gráfica 14. Monto de actividad académica del grupo agresivo durante los tres cortes de observación

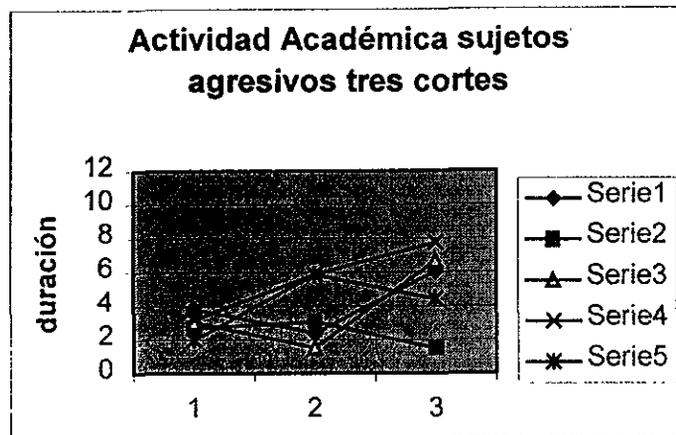


Gráfica 15. Monto de actividad académica del grupo control durante los tres cortes de observación

Finalmente se sometieron estos datos a un análisis de varianza factorial donde se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ni a lo largo de los cortes de observación.

Debido a los resultados encontrados en el análisis de varianza podemos afirmar que en realidad los niños agresivos no son menos dedicados a sus actividades académicas que los niños no agresivos (control), aunque cualitativamente se observen algunas diferencias esto no significa que en realidad los niños agresivos descuiden este tipo de actividad, o por lo menos no más de lo que lo harían los niños que no se comportan agresivamente.

Con el objeto de verificar si efectivamente no existen diferencias entre los grupos en la actividad académica desplegada por ambos se analizó la duración de estos episodios. A continuación se describirán las gráficas que muestran las medias por sesión (de 15 minutos) de cada uno de los sujetos de los grupos control y agresivo.

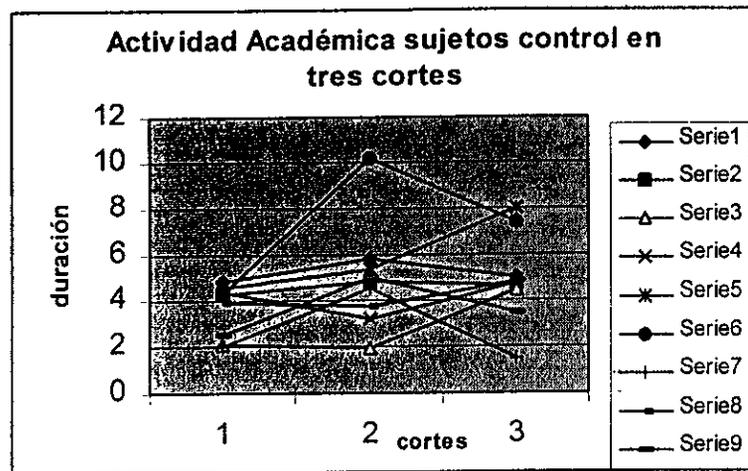


Gráfica 16. Representa las medias (en minutos) de las duraciones de Episodios de actividad académica de los sujetos (series) agresivos durante cada uno de los cortes de observación.

En la gráfica 16 podemos observar que los sujetos 2, 4 y 5 tienden a aumentar la duración con la cual mantienen un episodio de actividad académica del primer al segundo corte, por el contrario, los sujetos 1 y 3 muestran una disminución en la duración de esta conducta. Del segundo al tercer corte se observa un incremento en dicha conducta en el caso de los sujetos 1, 3 y 4, mientras que los sujetos 2 y 5 muestran un decremento.

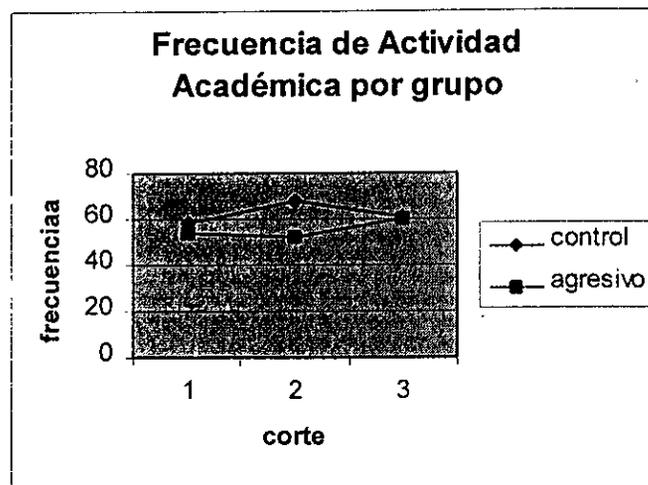
En la gráfica 17 podemos observar un patrón más estable en las duraciones de los episodios de la actividad académica en la mayoría de los sujetos control, a excepción de los sujetos 5, 6 y 9 podemos afirmar que se mantienen dentro de cierto rango durante los tres cortes, sin grandes variaciones. Del primer al segundo corte se observa un incremento en la duración de esta

conducta en los sujetos 4, 5, 6 y 9. Del segundo al tercer corte observamos un aumento en los sujetos 3, 4, 5 y 8, mientras que los sujetos 1, 4, 6 y 9 muestran un decremento.



Gráfica 17. Representa las medias de las duraciones por episodio de Los sujetos (series) control durante los tres cortes de observación.

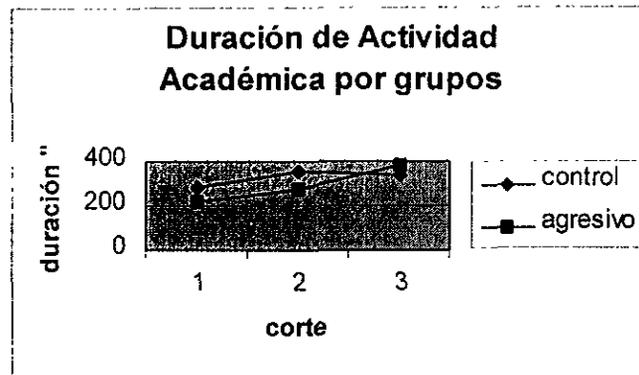
Estos datos fueron sometidos a un análisis de varianza que indicó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos y a lo largo de los cortes de observación.



Gráfica 18. Muestra la frecuencia de los episodios de Actividad académica de los grupos control y agresivo en los tres cortes.

En la gráfica 18 podemos observar que el grupo control cuenta con valores bastante similares en lo que respecta a la frecuencia de episodios de actividad académica, mientras que en el segundo corte se observa que el grupo control esta un poco por encima del agresivo, lo cual nos estaría indicando un cambio del primer al segundo corte y durante el tercer corte éste sujeto vuelve a un patrón similar.

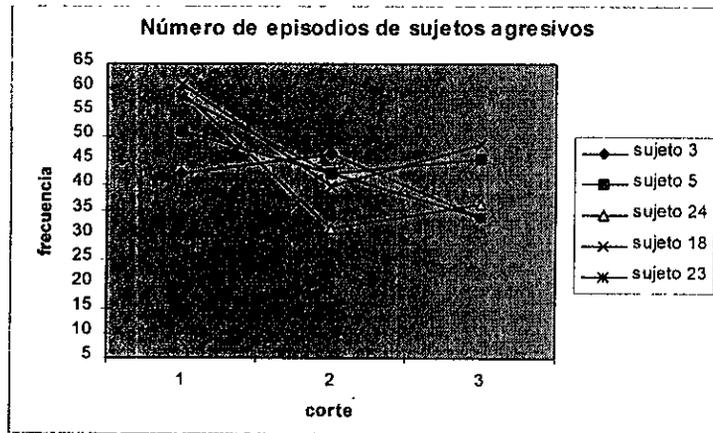
La gráfica 19 muestra la duración de los episodios de actividad académica durante los tres cortes de observación de los grupos control y agresivo en la cual notamos que no se presentan diferencias considerables entre estos grupos, sin embargo se observa que durante el primer y segundo corte el grupo control esta por arriba del agresivo, mientras que en el tercer corte esto se invierte, es decir, el agresivo se encuentra por arriba del control, aunque cabe señalar que estas son diferencias muy pequeñas.



Gráfica 19. Representa la duración en segundos de Los episodios de actividad académica de los grupos Control y agresivo durante los tres cortes de observación.

### Aspecto conductual de "Hiperactividad"

Las siguientes gráficas nos muestran la media del número de episodios que los niños agresivos muestran durante las sesiones en los tres cortes de observación.



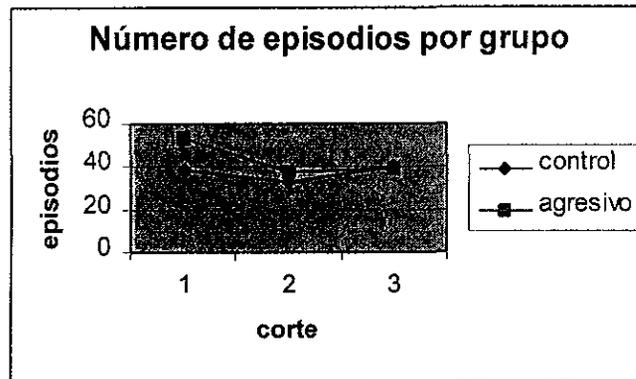
Gráfica 20. Frecuencia del número de episodios (medias) de Los sujetos agresivos durante los tres cortes de observación.

En la gráfica 18 podemos observar que en el primer corte de observación se alcanza un número de episodios de 60, lo cual nos habla de las transiciones que los niños tuvieron de una actividad a otra. Los sujetos 24 y 18 son los más cercanos al 60 seguidos por el 23. El sujeto 3 es el de menor número de episodios, cerca del 40.

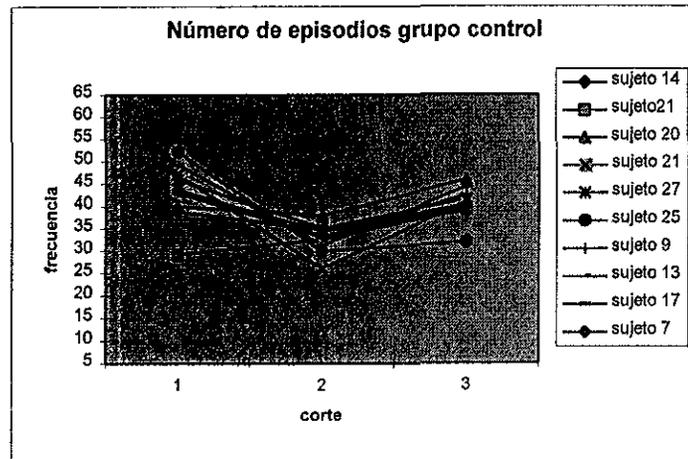
En el siguiente corte de observación el número mayor de episodios disminuye en aproximadamente 10 unidades. En este corte los sujetos 3, 5 y 23 rebasan el 40, mientras que el 18 apenas alcanza este número y finalmente el 24, que en el corte anterior había alcanzado el puntaje mayor, en este corte es el de menor número de episodios (30).

En el último corte de observación observamos que no existe un notable incremento en el puntaje mayor de episodios, que se encuentra de nueva cuenta alrededor del 50. Los sujetos 5 y 18 son los que se encuentran más cercanos al puntaje mayor, en estos sujetos se observó una disminución en el corte anterior, aunque en este corte tratan de recuperar la cantidad mostrada en el primer corte. El sujeto 3 y 23 disminuyen su número de episodios por sesión con respecto al corte anterior y el 24 parece tener un mínimo incremento en este corte.

En la gráfica 22 se observa que el número de episodios de los sujetos control a través de los tres cortes de observación indica que estos sujetos no muestran una estabilidad a lo largo de los cortes en lo que a número de episodios se refiere, se observa una disminución del segundo al tercer corte para que en el tercero tengan un incremento, a excepción del sujeto 21 todos los sujetos restantes muestran un patrón uniforme.



Gráfica 21. Número de episodios promedio por sesión De grupo control y agresivo durante los tres cortes de Observación.



Gráfica 22. Presenta la frecuencia de episodios (medias) de los Sujetos control durante los tres cortes de observación.

## Conducta Negativa

Con la finalidad de evaluar si los sujetos agresivos emiten conducta negativa de manera distinta a los sujetos control se realizó un análisis factorial, el cual arrojó los siguientes resultados: existen diferencias significativas a lo largo de los cortes de observación ( $F=3.436$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.043$ ) y en la interacción de corte con grupos ( $F=3.392$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.044$ ). Específicamente las diferencias fueron encontradas entre el grupo agresivo en el primer corte y el grupo control en el segundo corte.

En la emisión de conducta negativa en el salón de clase se encontraron diferencias entre los grupos ( $F=18.893$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.000$ ), los cortes ( $F=10.404$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.000$ ) y la interacción entre los grupos y los cortes ( $F=3.980$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.027$ ). Se encontraron diferencias intragrupo en el agresivo del primer corte al tercer corte, y intergrupos entre el agresivo en el primer corte y el control en el primero, segundo y tercer corte.

En el caso de la emisión de conducta negativa en la zona de recreo se encontraron diferencias significativas entre grupos ( $F=7.678$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.009$ ) y a lo largo de los cortes ( $F=5.919$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.063$ ). Las diferencias se encontraron dentro del grupo agresivo del primer al tercer corte y entre los grupos agresivo durante el primer corte y el control en los tres cortes.

En el caso de las recepciones negativas en ambos escenarios se encontraron diferencias entre los grupos ( $F=6.357$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.016$ ) y a lo largo de los cortes ( $F=5.617$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.007$ ). Las diferencias se presentaron entre el grupo agresivo en el primer corte y el control en el segundo y tercer corte.

En las recepciones negativas en el salón de clase se encontraron diferencias significativas entre los grupos ( $F=6.040$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.019$ ) y a través de los cortes ( $F=7.305$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.002$ ). Las diferencias se observan entre el grupo agresivo en el primer corte y el grupo control en el segundo y tercer corte.

En lo que respecta a las recepciones negativas en la zona de recreo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ni entre los cortes. Esto nos indica que reciben conducta negativa con igual frecuencia los sujetos agresivos que los sujetos control en la zona de recreo a lo largo de los tres cortes.

A continuación analizaremos si existieron diferencias entre los grupos y cortes en las interacciones sociales negativas en los distintos escenarios.

En ambos escenarios se presenta una diferencia entre los grupos ( $F=9.931$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.003$ )

En el salón de clases existen diferencias significativas en la conducta social negativa entre los grupos agresivos y control ( $F=5.450$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.025$ ).

En el caso de la zona de recreo se tuvieron diferencias significativas entre los grupos ( $F=4.131$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.049$ ) y a lo largo de los cortes ( $F=4.083$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.025$ ). Las diferencias se centraron entre el grupo agresivo en el segundo corte y el grupo control en el tercer corte.

### Conducta Positiva o Prosocial

El análisis indicó que existen diferencias en la cantidad de conducta prosocial a lo largo de los cortes en ambos escenarios ( $F=4.780$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.014$ ).

Encontramos que los sujetos de ambos grupos despliegan una cantidad similar de conducta prosocial en el salón de clases a lo largo de los tres cortes de observación ya que no se encontraron diferencias significativas entre los grupos o a lo largo de los cortes.

En el caso de la conducta prosocial en la zona de juego se encontraron diferencias a lo largo de los cortes ( $F=4.764$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.014$ ), sin embargo no se presentaron diferencias entre los grupos.

En lo que se refiere a las emisiones positivas en ambos escenarios se encontraron diferencias a lo largo de los cortes ( $F=9.506$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.000$ ) y en la interacción de grupos con cortes ( $F=4.681$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.015$ ). Las diferencias se encontraron en el grupo agresivo en el primer corte y control en el segundo corte, así como en el control del segundo al tercer corte.

En el salón de clase emiten igualmente conducta positiva ambos grupos a través de los cortes ya que no se encontró ninguna diferencia significativa.

Se encontraron diferencias significativas en las emisiones en la zona de recreo entre los cortes ( $F=4.359$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.020$ ), pero no entre los grupos, lo cual nos hace suponer que el grupo agresivo se comporta de igual manera que el control en este escenario en lo que a emitir conducta prosocial se refiere. Las diferencias se encontraron dentro del grupo control del segundo al tercer corte.

En lo que respecta a las recepciones positivas en ambos escenarios se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $F=6.582$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.014$ ) y el corte ( $F=3.358$ ,  $gl=2$ ,  $p=0.045$ ).

En el caso de las recepciones en el salón de clase se encontró que existen diferencias significativas entre los grupos ( $F=9.961$ ,  $gl=1$ ,  $p=0.003$ ). Estas diferencias se ubican entre el grupo agresivo y el control durante el tercer corte y en el control del segundo al tercer corte.

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en las recepciones positivas en la zona de recreo entre los grupos ni a través de los cortes. Con base en lo anterior podemos afirmar que los sujetos agresivos son buscados, en este escenario, tanto como los control de manera constante a lo largo de los tres años.

## Reciprocidad

A continuación serán discutidas las probabilidades condicionales promedio correspondientes al grupo control y al grupo agresivo a lo largo de los tres cortes de observación.

Antes que nada es conveniente señalar que la frecuencia relativa de la conducta social negativa es considerablemente mayor (en al menos dos de los cortes) en el caso de los sujetos que conforman el grupo agresivo que en los del control. Podemos observar en la figura (10) en el anexo las probabilidades condicionales por sujeto de cada uno de los grupos.

A continuación serán descritas las figuras que nos muestran las probabilidades condicionales de los eventos que preceden a los episodios de interacción social negativa y los que le suceden.

En el primer corte de observación observamos que el evento que cuenta con mayor probabilidad de ocurrencia dentro del grupo agresivo es el de recepción negativa, seguida de la emisión de esta misma calidad, lo cual nos permite afirmar que la conducta negativa es la que principalmente desencadena o antecede a los episodios de interacción social negativa de estos sujetos.

En el grupo control lo que más probablemente antecede a este tipo de episodios es la recepción negativa. Es interesante señalar que ambos grupos cuentan con una probabilidad similar en lo que a las recepciones negativas respecta como antecedentes de estos episodios (grupo control  $p=.35$  y  $p=.33$ ), aunque se debe mencionar que en lo que sí se observa una clara diferencia entre éstos grupos es en la frecuencia relativa de este tipo de episodios (agresivo .029 y control .008), siendo mucho mayor la del grupo agresivo.

Las probabilidades condicionales promedio en el segundo corte de observación nos muestran que en el grupo agresivo el evento que más probablemente antecede a los episodios de interacción social negativa es la recepción de calidad positiva y negativa ( $p= 0.394$ ). Podemos observar una estabilidad en este evento con respecto al corte anterior, con la excepción de que en este corte se incorporan las recepciones negativas.

Por otro lado, el grupo control tiene como evento antecedente con mayor probabilidad de ocurrencia las emisiones positivas seguidas de las recepciones de esta misma calidad.

Además podemos observar que en este corte no existe una diferencia marcada entre las frecuencias relativas ya que el grupo agresivo cuenta con .017 y el control con .014.

En el tercer corte de observación observamos un cambio con respecto al corte anterior, ya que el evento que cuenta con una mayor probabilidad de ocurrencia es la emisión positiva, sin embargo en el evento posterior notamos que se mantiene con mayor probabilidad a la categoría de otras conductas.

En el caso del grupo control notamos que el evento que precede más probablemente a los episodios de interacción social negativa es la recepción negativa. Cabe hacer notar que en este corte posiblemente haya ocurrido una reorganización en el patrón de este grupo ya que se repite el que presentó en el primer corte.

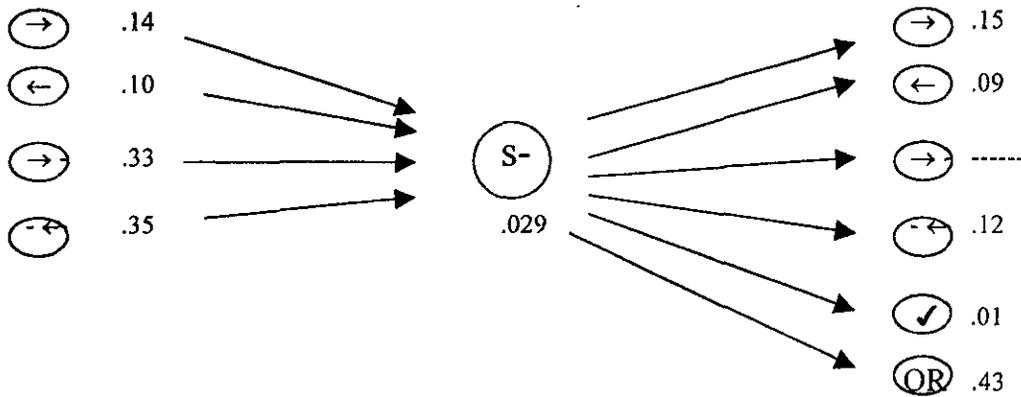
Las frecuencias relativas de ambos grupos son reducidas aunque se nota alguna diferencia entre la del grupo agresivo y la del control (.016 y .002 respectivamente).

Se observa que lo que con mayor probabilidad ocurre posterior a estos episodios es la categoría de otras conductas (OR) en ambos grupos y a lo largo de los tres cortes de observación. Además notamos que estos episodios desembocarán más probablemente en una conducta social en el grupo agresivo que en el control (después de OR, las emisiones o recepciones positivas cuentan con la probabilidad mayor).

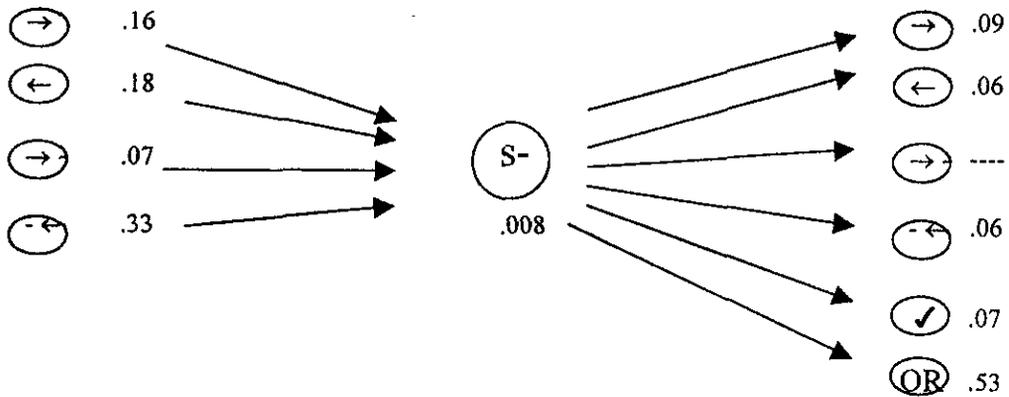
PROBABILIDADES CONDICIONALES PROMEDIO

1. CORTE

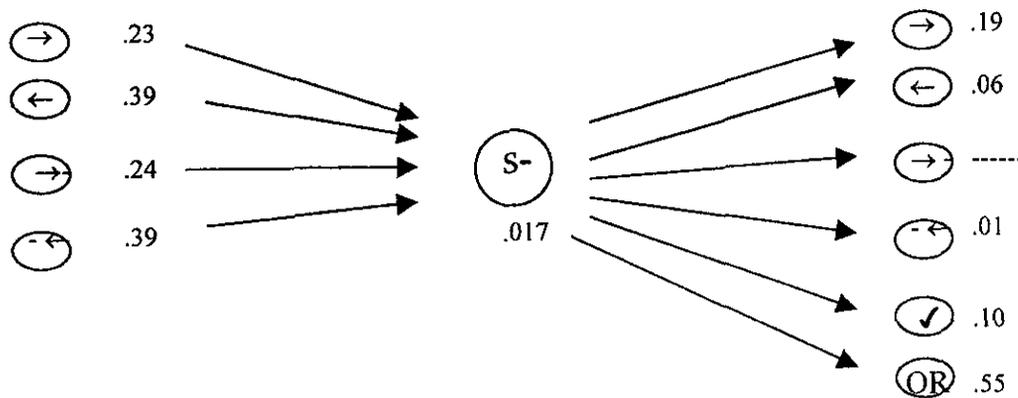
GRUPO AGRESIVO



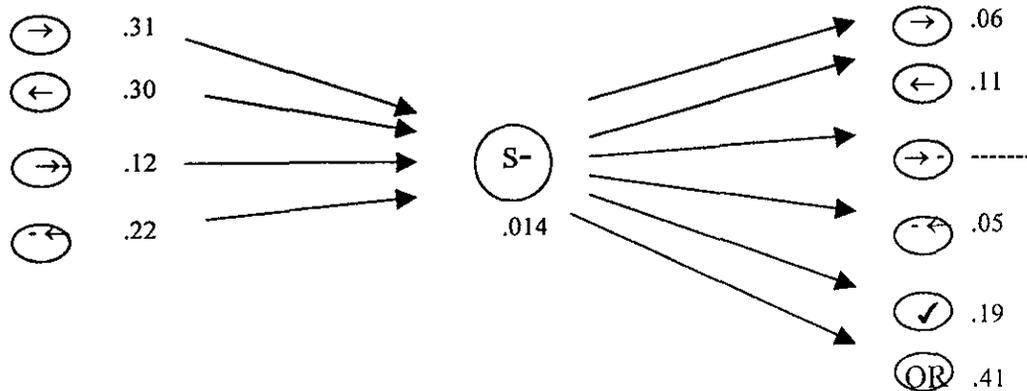
GRUPO CONTROL



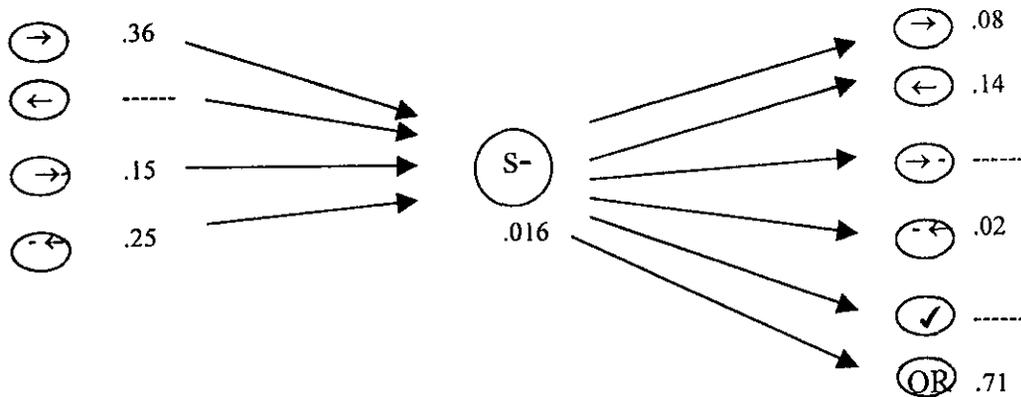
SEGUNDO CORTE  
GRUPO AGRESIVO



GRUPO CONTROL



TERCER CORTE  
GRUPO AGRESIVO



GRUPO CONTROL

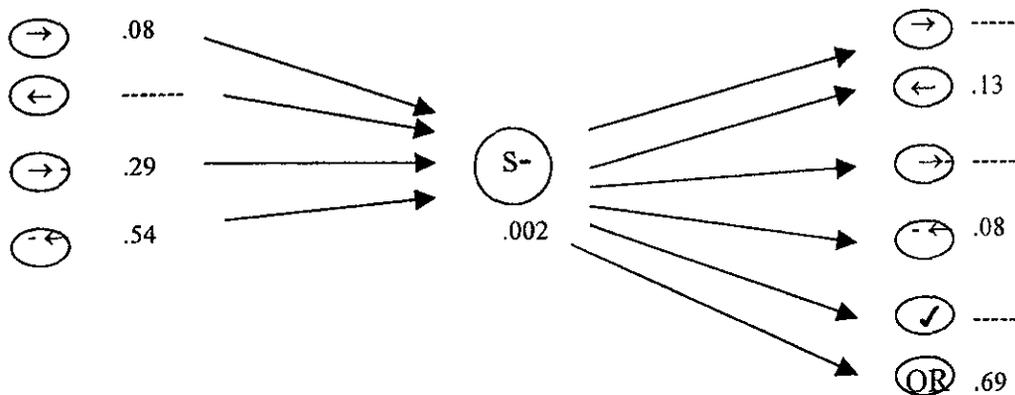


Figura 7. Probabilidades Condicionales promedio de los eventos antecedentes y consecuentes de los episodios de interacción social negativa (S-) correspondientes a los grupos agresivo y control durante los tres cortes de observación. Los eventos que presentan ----- es que no aparecían en la conducta de los sujetos o bien, tuvieron una probabilidad de 0. Los números situados debajo de S- indican las frecuencias relativas de estos episodios.

A continuación serán descritas las gráficas que ilustran con que frecuencia y tipo de agresión los sujetos pertenecientes al grupo agresivo dirigen a sus compañeros de acuerdo al sexo del sujeto agredido. La agresión se ha dividido en verbal y física.

En el primer corte de observación observamos que los niños agresivos tienden a agredir más de manera física a las compañeras que a los compañeros, lo mismo se observa en el grupo control pero en cantidades mucho menores. En lo que se refiere a agresión verbal observamos que los niños agresivos tienen evidentemente mayor frecuencia con ambos sexos que los control, presentando un ligero aumento con el sexo masculino, el mismo fenómeno se observa en el grupo control.

En el caso de la agresión física se mantiene el mismo patrón en el segundo corte, es decir, las niñas son más físicamente agredidas que los niños por ambos grupos, aunque con menor frecuencia en el caso del control.

En este mismo corte de observación se presenta lo opuesto en lo que a agresión verbal se refiere, ya que tanto los sujetos agresivos como los sujetos control muestran mayor frecuencia de este tipo de agresión hacia las niñas, aunque con una diferencia muy ligera.

En el tercer corte encontramos un fenómeno interesante, esto es que el grupo control muestra mayor frecuencia de agresión verbal hacia las niñas que los sujetos agresivos, esta relación también se presenta en los niños agresivos pero con menor frecuencia. Las niñas son agredidas más de manera verbal que los niños, por ambos grupos.

En lo que ha agresión física se refiere observamos que el grupo agresivo agrede igualmente a niños y a niñas, mientras que el grupo control tiende a agredir más a las niñas que a los niños e incluso con mayor frecuencia que el grupo agresivo.

Con estos resultados podemos suponer que la conducta negativa de los niños que componen el grupo agresivo ha disminuido por lo menos en su frecuencia de aparición.

Es importante notar que del primer al segundo corte no hubo gran diferencia en las frecuencias de episodios agresivos (entre 6 y 7), sin embargo en el tercer corte las frecuencias de estos episodios disminuyen de manera considerable (alrededor de 1 y 1.5).

La figura 9 nos muestran la duración en segundos de agresión física y verbal de los grupos agresivo y control dirigida hacia niños y niñas.

En el primer corte observamos que en lo que a agresión verbal se refiere, existe una diferencia considerable entre los grupos, además el grupo agresivo muestra mayor duración con las niñas que con los niños, mientras que en el grupo control sucede lo opuesto. Parece suceder algo semejante con la agresión física, las niñas son agredidas con mayor duración que los niños en

ambos grupos. Cabe aclarar que la diferencia entre sexos es mucho mayor en el grupo agresivo que en el control.

En el segundo corte las diferencias se acentúan en lo que respecta a la agresión verbal, tanto el grupo control como el grupo agresivo agreden con mayor duración a las niñas que a los niños, es curioso que no existe una diferencia considerable entre la duración presentada por el grupo control y la del grupo agresivo en la barra correspondiente a las niñas. El grupo agresivo muestra una menor duración con los niños que el grupo control. En este mismo corte (2º) no parece haber gran diferencia entre las duraciones presentadas por el grupo agresivo con las niñas que con los niños. Sin embargo, en el grupo control sí se observa una diferencia: las niñas cuentan con mayor duración que los niños.

En el último corte de observación el grupo agresivo mantiene la misma relación en la agresión verbal, las niñas son más agredidas que los niños, mientras que el grupo control agrede igualmente a ambos sexos pero con una duración mucho menor que los agresivos, en el caso de las niñas la duración disminuyó notablemente de un corte a otro. En la agresión física se observa que el grupo control tiene una duración casi nula, mientras que en el agresivo se observa una disminución comparando los cortes anteriores, pero se logra apreciar que se tiene una mayor duración en el caso de los niños que de las niñas. Cabe resaltar que el grupo agresivo mostró un decremento notable en la duración a lo largo de los cortes de observación, en el primer corte de observación la duración mayor fue de casi 100 segundos (agresión física), en el segundo corte fue de casi 60 segundos (agresión física) y finalmente en el tercero se disminuyó alrededor de los 25 segundos (agresión verbal).

Se aplicó un análisis de varianza factorial para corroborar si efectivamente las diferencias apreciadas en las figuras resultaban ser estadísticamente significativas.

En el caso de las duraciones se encontró que hay diferencias en la agresión verbal dirigida hacia sujetos de sexo masculino entre los cortes ( $F=7.049$ ,  $p=.002$ ), entre los grupos ( $F=13.691$ ,  $p=.001$ ) y en la interacción del corte con los grupos ( $F=3.733$ ,  $p=.033$ ). Las diferencias se encontraron específicamente entre los grupos en el primer, segundo y tercer corte.

En la duración de la agresión verbal dirigida hacia las niñas se encontraron diferencias entre los grupos ( $F=5.074$ ,  $p=.030$ ). Estas diferencias se sitúan entre el grupo agresivo en el primer corte y el control en el tercero.

En la duración de la agresión física hacia sujetos de sexo masculino se encontró que existen diferencias significativas entre los cortes y grupos. Las diferencias estuvieron localizadas entre el grupo agresivo durante el primer corte de observación y el grupo control en el segundo y tercer corte.

En lo que respecta a la duración de la agresión física dirigida hacia sujetos de sexo femenino se encontraron diferencias entre los cortes. ( $F=7.022$ ,  $p=.003$ ).

Por otro lado se sometieron a este mismo análisis las frecuencias de dichas conductas agresivas.

Se encontraron diferencias en la agresión verbal dirigida hacia los niños entre los cortes ( $F=6.521$ ,  $p=.004$ ) y los grupos ( $F=10.915$ ,  $p=.002$ ). Las diferencias se encontraron entre el grupo agresivo del primer corte al tercer corte y entre este grupo y el control en el segundo y tercer corte.

En el caso de la frecuencia de la agresión verbal dirigida hacia las niñas se encontraron diferencias entre los cortes ( $F=6.704$ ,  $p=.003$ ) y los grupos ( $F=13.717$ ,  $p=.001$ ). Se localizaron entre el grupo agresivo primer corte y control tercer corte; entre los agresivos primer corte y los control en el segundo corte y entre los agresivos segundo corte y control segundo y tercer corte.

En lo que respecta a la frecuencia de la agresión física dirigida hacia los niños se encontraron diferencias entre los cortes ( $F=5.887$ ,  $p=.006$ ) entre el grupo agresivo del primer al tercer corte, además entre el grupo agresivo en el primer corte y el grupo control segundo y tercer corte.

En la frecuencia de la agresión física dirigida hacia las niñas se encontraron diferencias significativas entre los cortes ( $F=8.117$ ,  $p=.001$ ) y entre los grupos ( $F=4.885$ ,  $p=.033$ ). Las diferencias se localizaron entre el grupo agresivo del primer al tercer corte, entre el grupo control y el agresivo en el segundo corte, entre el agresivo en el segundo corte y el control en el segundo y tercer corte.

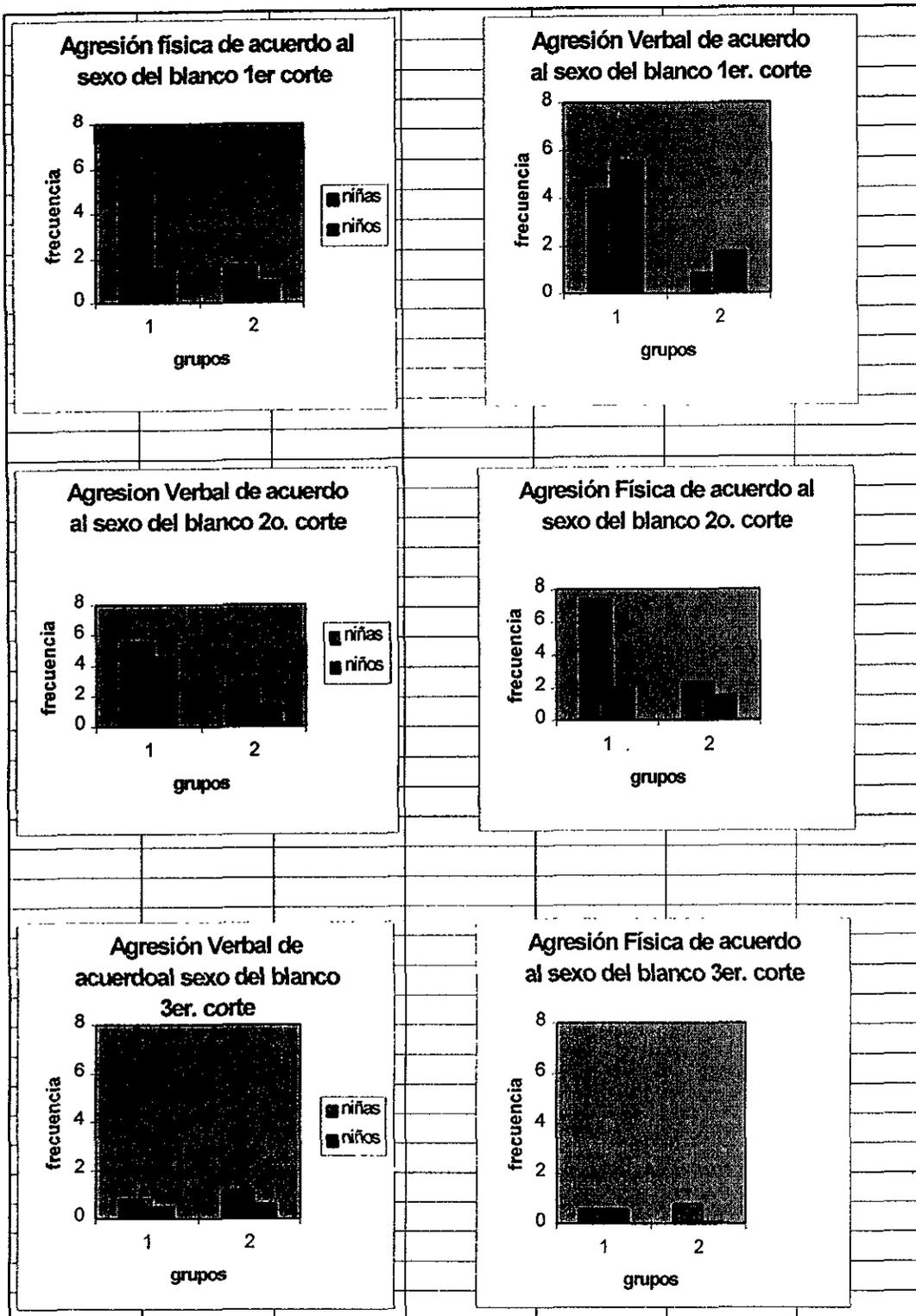


Figura 8. Gráficas de frecuencia de episodios negativos con contenidos verbal y físico con respecto al sexo del sujeto blanco de la agresión a lo largo de los tres cortes de observación. 1: grupo agresivo y 2: grupo control.

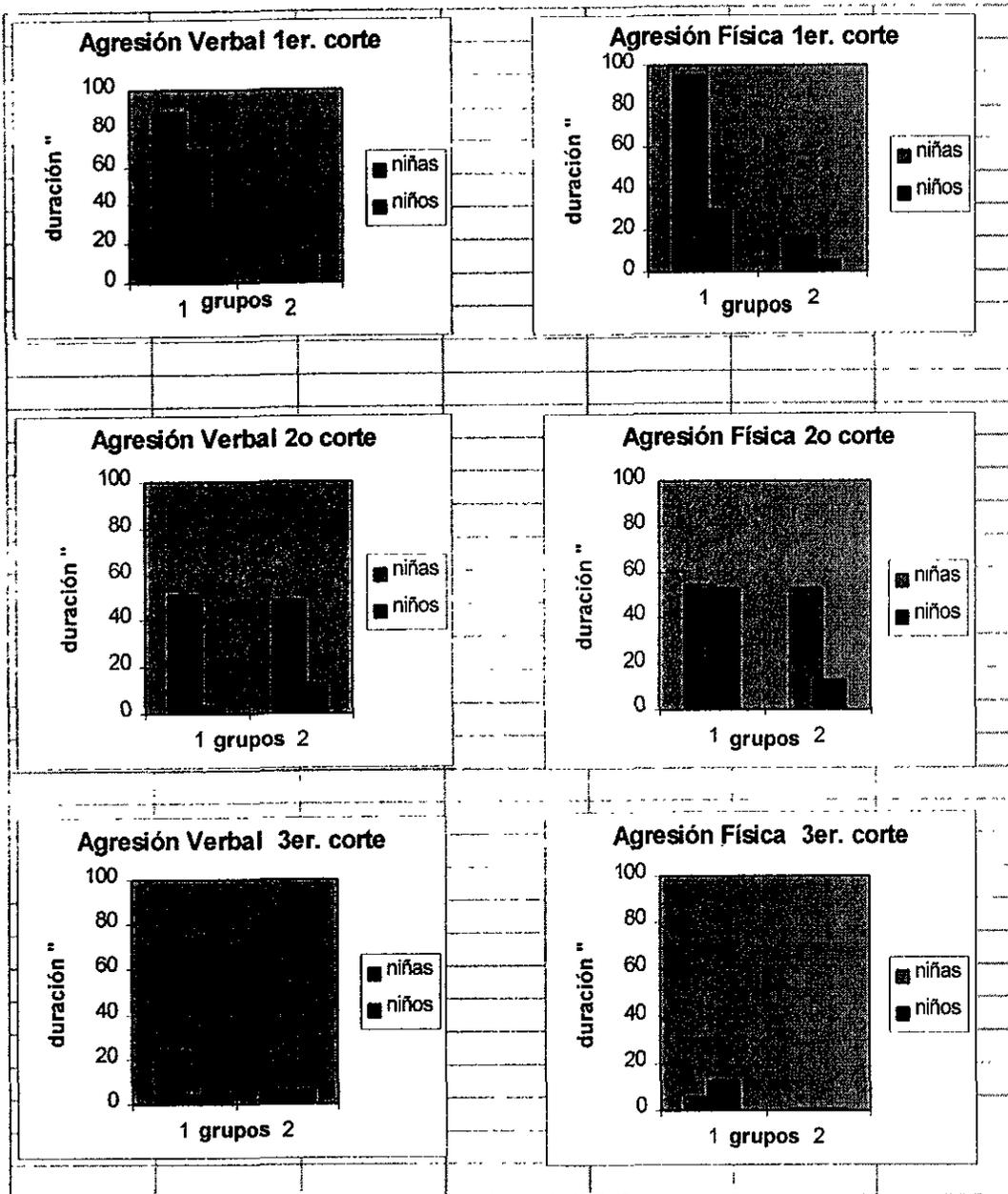


Figura 9. Gráficas de duración de episodios negativos con contenidos verbal y físico con respecto al sexo del sujeto blanco de la agresión a lo largo de los tres cortes de observación. 1: grupo agresivo y 2: grupo control.

## INTEGRACION DE PATRONES

Esta integración se llevará a cabo con base en los resultados obtenidos de cada uno de los sujetos agresivos comparados con los sujetos control durante los tres cortes de observación, así mismo se observará si existe estabilidad o cambio en dichos elementos.

En lo que se refiere a las redes sociales encontramos en el primer corte de observación que existen dos subgrupos dentro del grupo de agresivos: aislados y sujetos que cuentan con una o dos conexiones, en el caso de los sujetos control también se observan los mismos subgrupos aunque los sujetos que presentan conexiones cuentan con un mayor número.

Dos de los sujetos agresivos muestran estabilidad en cuanto a su carencia de relaciones sociales positivas durante los tres cortes (5y 18). Por otro lado se tiene a un sujeto (3) que presenta un cambio en cuanto a su estatus, ya que en el primer corte era miembro de una díada y en los cortes posteriores carece de episodios de interacción social positiva con una fortaleza aceptable. Los dos sujetos restantes pertenecientes al grupo agresivo muestran un cambio del primer al segundo corte y a su vez del segundo al tercero. Cambian de tener un número limitado de conexiones a ser aislados y finalmente recobran sus conexiones en el último corte.

En cuanto a la agresión desplegada encontramos en el segundo corte de observación que cuatro de los sujetos agresivos (3, 18, 23 y 24) son tanto agresores como agredidos, mientras que en el caso del sujeto 5 se observa que es fundamentalmente agredido. En el siguiente corte de observación se puede notar un cambio en la mayoría de los sujetos agresivos; dos de los sujetos pasan a ser primordialmente agredidos (23 y 3), otro par de sujetos en este corte no emite ni recibe conducta negativa, por último el sujeto 18 muestra un cambio en el sentido de que agrede principalmente. En el caso del sujeto representativo del grupo control se observa que disminuye considerablemente el número de conexiones en los mapas que representan los episodios de interacción social positiva. Por otro lado, muestra una estabilidad en cuanto a que no es objeto de agresión ni la despliega durante los cortes de observación analizados.

Con respecto a lo que nos muestra el mapa sociocognoscitivo compuesto podemos concluir que solo existe una diferencia intergrupo, ya que todos los sujetos del grupo de agresión se encuentran relacionados en un mismo cluster que cuenta con una alta densidad de ligas, esto nos dice que los compañeros perciben que los sujetos agresivos se vinculan entre sí. Por su lado, los sujetos control muestran cierta variabilidad en relación a la manera de cómo perciben sus relaciones sociales con los compañeros, encontramos sujetos aislados, con una alta y mediana densidad de conexiones e incluso algún vínculo con sujetos agresivos.

La red de interacciones sociales coercitivas nos dice que cuatro de los sujetos agresivos se vinculan entre sí (5, 18, 23, 24) para agredirse, a excepción de un sujeto (3) que no aparece en este mapa por no contar con relaciones de esta calidad con la suficiente fuerza, de acuerdo a los criterios empleados (pie de página con decir que fue seleccionado por medio del criterio no conductual). Por otro lado, los sujetos control no aparecen en la figura o se encuentran vinculados con algún sujeto agresivo (probablemente sean el blanco de la agresión).

De acuerdo a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del inventario de competencia interpersonal a los propios sujetos observamos que cuatro de los sujetos agresivos (3, 5, 18 y 23) se perciben con una competencia interpersonal media, mientras que el sujeto 24 se percibe con una competencia interpersonal alta. Se observa estabilidad en la percepción de este aspecto en tres sujetos (3, 5 y 18) del grupo agresivo durante los tres cortes de observación. Los dos sujetos restantes (23 y 24) muestran un cambio: el primero de ellos en el primer corte muestra una percepción de la competencia interpersonal media y en los cortes posteriores cambia a alta, por su lado el otro sujeto en el primer corte se percibía como altamente competente, en el segundo corte medianamente y en el tercer corte recupera su percepción de alta competencia social.

En el caso de los sujetos control se observa que se perciben medianamente competentes durante los tres cortes de observación.

En lo que se refiere a las aplicaciones de los profesores podemos observar la presencia de un cambio en la percepción de la competencia interpersonal de sus alumnos en tres de los sujetos agresivos (3, 5 y 18). En el sujeto 3 se observa un cambio de manera que en el primer corte es considerado como poco competente y en los cortes posteriores lo perciben como medianamente competente. El sujeto 5 es percibido con una alta competencia durante el primer corte mostrando un cambio en los siguientes cortes a una mediana competencia interpersonal. En el caso del sujeto 18 se observa un cambio de ser percibido como medianamente competente en los dos primeros cortes a ser altamente competente en el último corte.

Los dos sujetos restantes (23 y 24) del grupo agresivo muestran estabilidad en cómo son percibidos por su profesora manteniendo una competencia interpersonal media a lo largo de los tres cortes de observación en las aplicaciones de los profesores.

La figura 9 (anexo) que representa a las probabilidades condicionales individuales de los eventos previos y posteriores a los episodios de interacción social negativa nos indican que por un lado, los sujetos control, durante los tres cortes de observación, se involucran predominantemente en un episodio de este tipo como consecuencia de una recepción negativa, es decir, son provocados por

sus compañeros y logran que estos sujetos se involucren en una interacción social negativa. Lo anterior nos hace suponer que existe reciprocidad a los episodios sociales negativos en este grupo.

En el caso de los sujetos agresivos se observa un cambio en tres de estos sujetos (18, 23 y 24) ya que muestran predominantemente emisiones negativas como evento antecedente a los episodios de interacción social negativa durante el primer corte, mientras que en los cortes posteriores el evento que predomina es la recepción negativa, por lo tanto de la misma manera que en el grupo control podemos suponer la existencia de reciprocidad ante estos episodios.

En el caso del sujeto 3 se puede rescatar el hecho de que durante los dos primeros cortes de observación el evento predominante es la recepción negativa, mientras que en el último es la emisión negativa. El sujeto restante muestra variabilidad en este aspecto por lo que no podemos concretar en un patrón particular a lo largo de los cortes de observación en su caso

En lo que se refiere al monto de actividad académica observamos que todos las frecuencias de episodios de esta actividad de los integrantes del grupo agresivo se encuentran alrededor de la media del grupo control. En el siguiente corte observamos que tres sujetos se mantienen estables (3, 23 y 24) en ubicarse alrededor de la media de los sujetos control, mientras que dos sujetos (5, 18) exhiben un cambio pasando a que sus montos son inferiores (al menos una desviación estandar de la media del grupo control). En el caso del tercer corte tenemos tres variantes: encontramos que el sujeto 23 se mantiene estable con una frecuencia de actividad académica alrededor de la media de los sujetos control, por otro lado, los sujetos 3 y 18 muestran un cambio de manera que su frecuencia es superior a la del grupo control y finalmente los dos sujetos restantes (5 y 24) exhiben una frecuencia inferior por lo cual observamos que sufrieron un cambio de los cortes anteriores a éste.

Con respecto al número de transiciones de los sujetos, lo cual nos habla del aspecto conductual de la llamada "hiperactividad", encontramos que en el primer corte cuatro de los sujetos agresivos se ubican alrededor de la media (5, 18, 23 y 24), mientras que un sujeto (3) se encuentra alrededor de la media del grupo control. En el segundo corte de observación dos sujetos experimentan un cambio ya que el sujeto 3 muestra un monto superior y el 18 se ubica alrededor de la media. Los otros tres sujetos (5, 23 y 24) se mantienen estables ya que siguen ubicados alrededor de la media del grupo control. En el último corte de observación, a excepción del sujeto 5 que se mantiene estable alrededor de la media del grupo control, todos los sujetos muestran haber sufrido un cambio en el número de episodios: el sujeto 18 ahora muestra un monto superior a la media del grupo control y los sujetos 3, 23 y 24 exhiben un número inferior a la media del grupo control.

Con base en las observaciones anteriores podemos concluir que efectivamente se configuran diferentes patrones a lo largo de los sujetos agresivos (e incluso de los control) en los diferentes aspectos que han sido analizados en este trabajo. En las redes sociales observamos que la mayoría de los sujetos tienden a no tener conexiones, sin embargo no necesariamente tiene que ser así; en cuanto al autoconcepto, se aprecia que no todos los sujetos cuentan con una baja percepción de su competencia interpersonal como la literatura lo ha venido mencionando, así como la actividad académica y el número de transiciones durante las sesiones, los sujetos muestran variabilidad en esto por lo que no podemos afirmar que todos los sujetos agresivos cuentan con un bajo desempeño académico y cambian excesivamente de una actividad a otra. Es importante señalar que se nota claramente como operan los conceptos de maleabilidad, reversibilidad y plasticidad social (Cairns, 1979) en la conducta de los sujetos ya que se observan ciertos cambios, y reorganizaciones en los elementos analizados a través de los cortes de observación.

## DISCUSION

Este trabajo se dirigió al estudio de la conducta de sujetos agresivos mediante una perspectiva interaccional por considerar de vital importancia entender cómo es que el individuo funciona como un todo y como parte de su ambiente en un proceso bidireccional de interacción persona-ambiente. Esto nos ha llevado a considerar que se deben combinar diferentes estrategias de estudio para cada uno de los elementos que forman parte de nuestro problema ya que un método puede ser efectivo para el estudio de una característica determinada pero no para otra, es decir, que el análisis en un determinado nivel no nos permite hablar acerca de otro (como en el caso de conducta y cognición) esto nos estaría arrojando información a diferentes niveles por lo cual se deben separar los resultados de los diferentes niveles de análisis y de esta manera combinar información para lograr un conocimiento más amplio y minucioso.

Es importante reflexionar acerca de que tan útil es contar con una variedad de técnicas para aproximarse al fenómeno de las relaciones sociales, es decir, si la conducta da cuenta del fenómeno sin tener que recurrir a técnicas cognoscitivas o viceversa. El presente estudio nos demostró que dependiendo de la técnica aplicada se obtendrán aproximaciones al problema en diferentes niveles de análisis, por lo que se recomendaría utilizar la más apropiada dependiendo de a qué nivel se quiere tratar el problema. Como pudimos observar en los mapas conductuales y en los cognoscitivos, no obtenemos la misma información y por lo tanto no llegamos a las mismas conclusiones en cada una de las técnicas, por lo que no podemos afirmar que tengan cierta convergencia y sea indistinto usar cualquiera de ellas. En el caso de estudios con una aproximación como éste no sería pertinente pensar en tomar solo una de las técnicas ya que se busca reflejar tanto el dominio conductual como el cognoscitivo de los sujetos para tener esta visión lo más completa posible del fenómeno.

Esto último es bastante claro en el caso de este estudio ya que se utilizaron diferentes técnicas tanto de recolección como de análisis de datos. En el caso de la conducta se llevaron a cabo observaciones conductuales y se utilizaron técnicas de sociometría conductual, sin perder de vista que los hallazgos encontrados a partir de estos datos nos hablan precisamente de aspectos conductuales de los patrones conformados. Por otro lado, para los datos cognitivos se utilizaron inventarios y entrevistas limitándonos a hablar acerca de la percepción de autoconcepto y relaciones sociales así como de los juicios de los sujetos y profesores acerca de

su competencia interpersonal. Además, la información proporcionada por este instrumento es valiosa en el sentido de que nos informa acerca de cómo el sujeto percibe su funcionamiento en su medio pudiendo generar una propensión a la acción en determinado sentido.

En el presente estudio una parte importante de la separación de estos niveles de análisis fue la que se llevó a cabo en la fase de selección de nuestros sujetos. Tres de nuestros sujetos fueron seleccionados por sus índices conductuales y los dos restantes por criterios cognoscitivos. Esto nos demostró que dependiendo del elemento o nivel de medición en el que se base el estudio nuestros resultados pueden tener ciertos matices. De hecho podría afirmarse que el grupo de niños agresivos está compuesto por dos subgrupos: sujetos agresivos por su conducta y sujetos percibidos como agresivos. Resultaría interesante un análisis más fino acerca de este problema ya que inclusive nos podríamos preguntar que tanto influye la percepción de los profesores en la conducta del sujeto y si efectivamente se trata de un niño que agrede a sus compañeros o es la profesora quien los percibe como tal.

Es importante señalar que nuestros sujetos "agresivos" son denominados de tal forma debido a que cumplen con los criterios expuestos en el método. En el caso de los sujetos elegidos por el monto de conducta negativa durante el primer corte de observación, es posible que posteriormente estos sujetos no muestren un monto elevado de episodios negativos, sin embargo fueron elegidos y denominados como tal debido a que cumplen con los criterios de conducta durante el primer corte.

Por otro lado, se demostró la utilidad de las técnicas de sociometría conductual ya que gracias a ellas pudimos superar los inconvenientes mencionados anteriormente con respecto a las técnicas tradicionales y obtener más información sobre la dirección de las interacciones, el contexto, las características de los sujetos, etc., construyendo mapas sociales con mayor información y precisión que aquellos que pueden ser obtenidos a partir de la técnica de la sociometría tradicional.

Cabe señalar que es muy importante el desarrollo de nuevas técnicas para el estudio de la conducta social en escenarios naturales, en el caso del presente estudio se tuvo la necesidad de hacer una serie de adaptaciones a los métodos anteriormente utilizados por la naturaleza de nuestros datos. Debido al costo que implica este tipo de investigación en algunas ocasiones no es posible contar con todos los datos que nos proporcionarían un análisis mucho más sencillo

por lo que es necesario recurrir al desarrollo de nuevas técnicas para abordar los datos que son recolectados, minimizando los costos en la recolección de los mismos. En el caso del presente estudio el contar con esta variedad de técnicas nos ayudo a tener una visión lo más completa posible del fenómeno de la agresión, dadas las limitantes de los estudios de campo, teniendo un conocimiento global pero con precisión en nuestros hallazgos.

En este trabajo pudimos observar claramente que el proceso de desarrollo tiene un efecto sobre la conducta agresiva, específicamente la acción de los conceptos que según Cairns (1979) están implicados en el desarrollo social: maleabilidad y reversibilidad ya que notamos que existen ciertos elementos que gracias al primer concepto se ven modificados a lo largo de los cortes de observación, o bien se observa una cierta reorganización en dichos elementos (reversibilidad), por ejemplo, se puede observar que en el primer corte se cuenta con algunas conexiones, en el segundo se es aislado y en el tercero se vuelven a recuperar las conexiones. Podemos concluir que la conducta social del individuo cuenta con cierta plasticidad ya que éste se enfrenta cotidianamente a situaciones a las cuales se tiene que adaptar manteniendo o reorganizando su comportamiento a lo largo del tiempo.

Además se corrobora lo que se ha encontrado en la literatura (Coie, 1990; Cairns 1979; Maciel, 1996) acerca de que la conducta negativa disminuye a lo largo de los cortes observándose que la expresión de dicha conducta cambia de ser predominantemente física a verbal. En el caso particular de la agresión de tipo verbal nuestros resultados no concordaron con los de Maciel (1996) que afirma que este tipo de agresión aumenta a lo largo de los cortes, en este caso se observó una disminución de esta al igual que de la de tipo físico. Esto puede ser explicado por el hecho de que los niños desarrollan habilidades para manejar los conflictos dejando de lado como recurso para dicha resolución a la agresión física que es más utilizada por los sujetos de menor edad, este fenómeno se observa tanto en el grupo control como en el agresivo. Una posibilidad es que disminuye el valor de las conductas negativas, adquiriendo ahora más valor para los sujetos otro tipo de conductas o habilidades producto de la experiencia. Además, evolutivamente hablando no es conveniente aumentar la violencia ya que el individuo pone en riesgo su integridad física, o bien, ya no resulta funcional y tiene que recurrir, como ya se menciono a otros recursos para la resolución de situaciones conflictivas.

En lo que respecta al desarrollo del autoconcepto de los niños agresivos podemos observar que existe estabilidad en sus perfiles, mostrando una competencia interpersonal media a través de los tres cortes de observación.

Por otra parte vimos como actúan algunos estímulos (facilitadores según Patterson, 1974) sobre la conducta coercitiva provocando que aumente la probabilidad de que se desencadene un episodio de interacción social negativa. En los sujetos agresivos participantes dentro de este estudio el que sus compañeros se dirijan a ellos de manera coercitiva desencadena un episodio de interacción social negativa con mayor probabilidad que si ellos se dirigieran a los otros agresivamente. Esto apoya el argumento sostenido por Perry et al. (1990) de que existen sujetos que son considerados víctimas pero a la vez son agresivos. En el caso de los sujetos control se observó el mismo fenómeno pero en este caso parece ser menos sorprendente ya que estos sujetos no dedican una parte importante de su conducta a emitir conducta negativa hacia sus compañeros, sin embargo no por eso dejan de involucrarse en episodios de interacción social negativa, por lo que podemos concluir que estos sujetos lo hacen por provocaciones de los compañeros (al igual que los sujetos agresivos en este estudio).

Un hallazgo importante acerca de la competencia social de los sujetos agresivos y que concuerda con lo que Patterson (1974) argumenta, fue que presentaron una socialización limitada, es decir, no cuentan con la capacidad suficiente como para lograr y/o mantener contactos sociales satisfactorios.

Por otra parte, contrario a lo que señala la literatura, en este estudio se observó que después de un episodio negativo los sujetos agresivos no se involucraban inmediatamente en otro episodio de la misma calidad, lo que más probablemente se presentó fue la categoría de otras respuestas (OR) en casi todos los sujetos. Resultaría interesante profundizar en las acciones posteriores a los episodios de interacción negativa y de esta forma poder conocer que es lo que hace que esta conducta cese. Sin embargo, si centramos nuestra atención en los eventos previos a estos episodios podemos notar que son los eventos de calidad negativa los que primordialmente tienden a desencadenar episodios de interacción social negativa en un periodo inmediato, esto corrobora lo propuesto por Patterson (1974) y Santoyo, Espinosa y Maciel (1996).

Se observó que el sexo de un blanco puede funcionar como un estímulo discriminativo que promueve la agresión, debido a esto se puede suponer que algunos sujetos dirigen con mayor frecuencia y duración de estos episodios a sujetos de sexo femenino mientras que otros lo hacen a sujetos de sexo masculino.

Este estudio apoya el argumento de French (1988) que trata acerca de la existencia de subtipos de niños rechazados: agresivos y no agresivos, como pudimos observar algunos de nuestros sujetos agresivos cuentan con esta característica, si bien no llegan a ser rechazados aparecen como aislados.

A partir del mapa sociocognoscitivo compuesto podemos afirmar que, confirmando lo que la literatura dice (Cairns 1979), los sujetos agresivos tienden a formar grupos cohesivos. Esto nos habla que los niños perciben a los niños agresivos agrupándose entre sí. Lo anterior es muy claro en la red sociocognoscitiva, sin embargo esto no se observa en la red conductual la cual muestra una distribución heterogénea de los sujetos agresivos en cuanto al estatus de los niños con los cuales se agrupan. Nuestros resultados son congruentes con los de Cairns (1979) en lo que respecta a las redes socioconductuales en el primer corte de observación, en el cual podemos observar que no necesariamente los niños agresivos son rechazados y que de hecho pueden ser percibidos como socialmente dominantes formando un grupo cohesivo como lo indica el mapa sociocognoscitivo.

Una cuestión que puede ser apoyada es la que habla acerca de un modelo de agresión (Kenneth, Dodge y Frame, 1982), ya que vemos que existen sujetos que aunque no emitan conducta agresiva son considerados como tal, por lo que podríamos suponer que se cumple el círculo vicioso del que habla este modelo, es decir, que los compañeros tienen en su memoria información que hace que etiqueten a determinados sujetos como agresivos, lo cual ocasiona que los compañeros consideren que los sujetos agresivos en un futuro seguirán con este tipo de conducta y crean que son blanco de sus compañeros lo cual conduce a que efectivamente los sujetos agresivos se comporten negativamente y los compañeros respondan ante ellos a la primer provocación ambigua.

En lo referente a la competencia interpersonal vimos que efectivamente los puntos de vista de las profesoras no coinciden con los de los sujetos, en el caso de los sujetos agresivos podemos observar una subestimación por parte de las maestras. Además, los ubican como agresivos y

medianamente populares. Además en lo que respecta a la visión de los sujetos encontramos que este estudio *disconfirma* lo que algunos autores señalan (Strauss et al., 1986) acerca de que estos sujetos cuentan con un autoconcepto pobre ya que los sujetos agresivos se perciben con una competencia interpersonal mediana.

Por otra parte, se encontró, contrario a lo que se ha argumentado (Patterson, 1974) que los sujetos agresivos no muestran una menor implicación en actividades académicas que los sujetos control.

Cabe resaltar que es importante en los estudios de campo desarrollar técnicas con adaptaciones a los métodos anteriormente utilizados debido a la naturaleza de nuestros datos, ya que en algunas ocasiones no es posible contar con todos los datos que nos proporcionan la vía menos compleja para su análisis.

Para finalizar podemos afirmar que este tipo de estudios nos proporcionan un análisis más confiable y sistemático de fenómenos tan complejos como las relaciones sociales. Cabe mencionar que además de superar a otras metodologías nos permite no cometer el error de sobregeneralizar y poder observar que existen diferentes manifestaciones, propiedades y características de la conducta agresiva.

Además, con base en los resultados obtenidos en este estudio y de acuerdo a los argumentos propuestos por Wilson y Hernstein (1985) podemos afirmar que los sujetos que muestran conducta agresiva durante su infancia no necesariamente continuarán con este tipo de conducta, ya que como lo indican los resultados de algunos sujetos, la agresión tendió más a *decrementar que a aumentar*, sin embargo, también se presentan sujetos que mantienen estas conductas, aunque se debe señalar que continúan involucrándose en interacciones sociales coercitivas pero ya no iniciadas primordialmente por ellos mismos sino por sus compañeros.

Por otra parte, el hecho de que los niños control y los agresivos difieran en que tanta conducta negativa despliegan puede deberse a que cuentan con habilidades diferentes para enfrentarse a una situación que involucre coerción, posiblemente los sujetos control pueden escapar más fácilmente de estas situaciones *sin tener que involucrarse en el episodio agresivo*.

Finalmente vale la pena mencionar que debido a la naturaleza de este estudio no fue posible contar con una muestra a partir de la cual se pudiera enriquecer la investigación, como por ejemplo, resultaría muy interesante que dentro del grupo de agresión se encontraran sujetos

de sexo femenino y poder verificar si el sexo es un factor determinante en la formación de algún patrón determinado.

## BIBLIOGRAFIA

Cairns, R.B. (1979). *Social Development: The Origins and Plasticity of Interchanges*. San Francisco: Freeman

Cairns, R.B., Santoyo, V.C., Ferguson, L. y Cairns, B. (1991). Integración de Información Interaccional y Contextual: El Procedimiento de las Observaciones Sincrónicas. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 71 (3) pp. 105-120.

Cairns, R. B. Y Cairns B. (1988). *Persons in Context. Developmental Processes*. Cambridge University Press: New York.

Coie, J., Dodge, K., Terry, R. (1991) The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. Child Development, 62 812-826.

Dodge, K., Price, J., Coie, J. (1990). On The Development of Aggressive Dyadic Relationships in Boys' Peer Groups. Human Development, 33 ; 260-270.

Dodge, K. y Frame, C. (1982). Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys. Child Development 53, 620-635.

Farmer, T. y Cairns, R. (1991) Social Networks and Social Status in Emotionally Disturbed Children. Behavioral Disorders, 16 (4); 288-298.

French, D.(1988). Heterogeneity of Peer-rejected Boys: Aggressive and Nonaggressive Subtypes. Child Development, 59, 976-985.

Laursen, B. y Hartup, W. ( 1989).The Dynamics of Preschool Children's Conflicts: Merrill-Palmer Quarterly, 35 (3), 281-297.

Maciel, A.O. (1996). Estabilidad y Cambio de la Conducta Agresiva. Tesis de Licenciatura, UNAM.

Magnusson, D.(1981). *Toward a Psychology of Situations: On Interactional Perspective*. Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum.

Magnusson, D. (1988). *Individual Development from a Interactional Perspective: a Longitudinal Study*. Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum.

Patterson, G.R., (1972). Follow-up Evaluations of a Program for Parents' Retraining their Aggressive Boys. Oregon Research Institute and University of Oregon.

Patterson, G.R., Reid, J.B., Jones R.R., Conger, R.E., (1975) *A Social Learning Approach to Family Intervention. Family with Aggressive Children*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.

Patterson, G.R. (1974). A Basis for Identifying Stimuli Which Control Behaviors in Natural Settings. Child Development, 45, 900-911.

Perry, D., Perry, L, y Weiss, R. (1989). Sex Differences in the Consequences that Children Anticipate for Aggression. Developmental Psychology, 25, 312-319.

Perry, D., Williard, J. y Perry, C. (1990). Peers' Perceptions of the Consequences that Victimized Children Provide Aggressors. Child Development, 61, 1310-1325.

Santoyo, V. C. y López, R.F. (1990) *Análisis Experimental del Intercambio Social*. México: Trillas.

Santoyo, V.C., Espinosa, A.M.C., Maciel, A.O. (1996). Reciprocidad y Patrones Coercitivos de Niños Preescolares. Revista Mexicana de Análisis de Psicología.

Santoyo, V.C. (1994). Sociometría conductual: el diseño de mapas socioconductuales. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 2, 183-205

Santoyo, V.C. Espinosa, A.M.C. y Bachá, M.G. (1994). Extensión del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales: Calidad, Dirección y Resolución. Revista Mexicana de Psicología, 11, 1, 55-68.

Santoyo, V.C. y Espinosa, A. M.C. (1991). Decisiones Metodológicas para el Análisis Contextual de la Interacción Social. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 17 (3), pp. 85-103.

Santoyo, V. C., Espinosa, A. M. C., Fabián, T. A. (1995). VII Congreso Mexicano de Psicología. Ciudad de México.

Shantz, W. (1986). Conflict, Aggression, and Peer Status: An Observational Study. Child Development, 57 1322-1332.

Smith, P. y Boulton, M. (1990). Rough and Tumble Play, Aggression and Dominance: Perception and Behaviour in Children's Encounters. Human D

# **ANEXO**

CATEGORIAS QUE CONFORMAN EL SOC-IS (Santoyo, Espinosa, Bachá, 1994)

Categoría Conductual	Código	Definición
Actividad Académica	Ac ó ✓	Conductas realizadas por el SF por instrucción expresa de su profesora y acorde al objetivo instruccional vigente. Implica el contacto y uso del material, según los criterios de ejecución de la tarea.
Juego Aislado	Ja	Conductas del SF realizadas con objetos y/o juguetes Sin la participación de otro (s). Se identificará el tipo de juego de acuerdo con la actividad y/o reglas utilizadas por SF. Se considera juego aislado el contacto y uso de estructuras.
Juego Paralelo	Jp	Conductas realizadas por el SF con objetos y/o juguetes desarrolladas simultánea e independientemente de la participación de otros (s). Y siguiendo las reglas prescritas y ejecutadas por el grupo replicado.
Desplazamiento	Des	Se define como aquel movimiento motor grueso de traslado, cubriendo una distancia mínima de aproximadamente un metro.
Otra (s) Respuesta (s)	OR	Se define como todas aquellas conductas que realiza el SF y que no están englobadas en las demás actividades
Emisión del SF	→	Conducta física y/o verbal que el SF. dirige a otros (s) niño (s) sin que otro (s) se dirija a él en el intervalo inmediato anterior. Se anotará el o los nombres de a quien dirige la acción el SF..
Emisión Negativa del SF.	→-	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo que el SF. dirige a otro niño (s), sin que en el intervalo precedente haya existido la iniciativa de esta acción por parte de otro (s) hacia el SF., anotándose el nombre de quien recibe la acción negativa.
Emisión a la profesora u otro adulto	→ Pr	Conducta física y o verbal que el SF. dirige a la profesora o a cualquier otro adulto, sin que en el intervalo inmediato anterior se presente la iniciación del mismo tipo por otra persona.
Emisión Negativa a la profesora u otro adulto	→ Pr-	Conducta verbal y/o física de tipo coercitivo que el SF. dirige a la profesora u otro adulto sin que en el intervalo precedente haya existido la iniciara de esta acción (aversiva o punitiva) por parte del

		otro.
Emisión de otro niño dirigida hacia el SF. o RECEPCION	←	Conducta física y/o verbal iniciada por otro niño y dirigidas hacia el SF.; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF..
Emisión negativa de otro niño hacia el SF. o RECEPCION NEGATIVA	-←	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo (aversivas o punitivas) iniciadas por otro niño y dirigidas hacia el SF.; sin que en el intervalo inmediato anterior o en el mismo haya existido iniciación o respuesta del SF..
Emisión de la profesora u otro adulto dirigidas hacia el SF. o RECEPCION	← Pr	Conducta física y/o verbal iniciada por la profesora u otro adulto y dirigidas hacia el SF.; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF..
Emisión Negativa de la profesora u otro adulto dirigidas hacia el SF. o RECEPCION NEGATIVA	←Pr-	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo iniciadas por la profesora u otro adulto y dirigida hacia el SF.; sin que en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, haya alguna iniciación por parte del SF..
Instrucciones dadas al grupo por la profesora u otro adulto	G	Se define como aquel grupo de conductas verbales que la profesora u otro adulto da al grupo en su conjunto sobre las actividades que debe llevar a cabo.
Interacción Social	S	Conductas verbales y/o físicas del SF. y/o compañero dirigidas hacia el o los otros, simultáneas o sucesivas, en las que existe dependencia mutua. Se incluye conductas de asentimiento o negación con movimientos de cabeza y/o extremidades de los participantes.
Interacción Social Negativa	S-	Conductas verbales y/o físicas( contacto físico), de tipo coercitivo del SF. o el compañero dirigidas hacia el otro, llevadas a cabo de forma simultánea o sucesiva, existiendo dependencia mutua entre los participantes de la interacción. Se incluyen conductas como golpes, amenazas, insultos, etc.
Interacción Social con la profesora u otro adulto	SPr	Conductas verbales y/o físicas del SF. y/o de la profesora u otro adulto, sea éste un padre, empleado u otro profesor de la institución, dirigidas hacia el otro, de forma simultánea o sucesiva; existiendo dependencia mutua entre participantes de la interacción. Se incluyen conductas de asentimiento, negación con cabeza y extremidades.
Interacción Social Negativa con la	SPr-	Grupo de conductas verbales y/o de contacto físico de tipo coercitivo en la que el SF. se

profesora o otro adulto		encuentra interactuando con la profesora o cualquier adulto, sea padre, empleado u otro profesor de la institución. Se incluyen conductas de amonestación, insultos, regaños, castigo, etc. en dependencia mutua
Actividad Académica e Interacción Social	✓ ó Acs	Situación en donde se presentan simultáneamente la actividad académica del SF. y la interacción social entre el SF. y otro niño. Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente de la actividad académica realizada por el SF. y la interacción social con el compañero.
Actividad Académica y Social con profesora	✓ Spr ó Acspr	Situación en donde se emite simultáneamente la actividad académica del SF. y la interacción social de éste con la profesora. Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente para la Actividad Académica por parte del SF.
Actividad Libre e Interacción Social	Als	Situación en la que se emiten simultáneamente la Actividad Libre y Social entre el SF. y otro niño. Implica contacto y uso del material, según los requerimientos del SF. y/o el otro niño, sin objetivo instruccional vigente.
Juego en Grupo	Jg	Situación que establece la dependencia mutua de las acciones desarrolladas entre el SF. y otro, las que se realizan de acuerdo con las reglas del juego o aquellas reglas prefijadas por cualquiera de los participantes. Con o sin contacto y uso de objetos y /o juguetes.

SF.= Sujeto Focal

NOMBRE \_\_\_\_\_

**QUE HAY SOBRE MI**

GRADO \_\_\_\_\_

NUNCA DISCUTO

ALGUNAS VECES

SIEMPRE DISCUTO

SIEMPRE ME METO  
EN PROBLEMAS  
EN LA ESCUELA

ALGUNAS VECES

NUNCA ME METO  
EN PROBLEMAS  
EN LA ESCUELA

SIEMPRE SONRIO

ALGUNAS VECES

NUNCA SONRIO

NO SOY POPULAR  
CON LOS NIÑOS

REGULAR

SOY MUY POPULAR  
CON LOS NIÑOS

NO SOY TIMIDO (A)

REGULAR

SOY MUY TIMIDO (A)

SOY MUY BUENO (A)  
PARA EL DEPORTE

REGULAR

SOY MUY MALO  
PARA EL DEPORTE

SOY MUY GUAPO (A)

REGULAR

NO SOY GUAPO (A)

SOY MUY BUENO (A)  
EN ESPAÑOL

REGULAR

SOY MUY MALO  
EN ESPAÑOL

SIEMPRE ESTOY  
PELEANDO

ALGUNAS VECES

NUNCA ESTOY  
PELEANDO

NUNCA ESTOY  
TRISTE

ALGUNAS VECES

SIEMPRE ESTOY  
TRISTE

SOY MUY MALO (A)  
EN MATEMATICAS

REGULAR

SOY MUY BUENO  
EN MATEMATICAS

SOY MUY POPULAR  
CON LAS NIÑAS

REGULAR

NO SOY POPULAR  
CON LAS NIÑAS

TENGO MUCHOS  
AMIGOS

ALGUNOS AMIGOS

NO TENGO AMIGOS

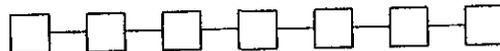
NUNCA ME SALGO  
CON LA MIA



ALGUNAS VECES

SIEMPRE ME SALGO  
CON LA MIA

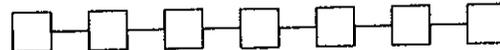
NUNCA ESTOY  
PREOCUPADO (A)



ALGUNAS VECES

SIEMPRE ESTOY  
PREOCUPADO (A)

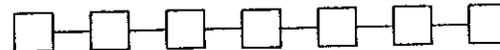
SIEMPRE GANO



ALGUNAS VECES

NUNCA GANO

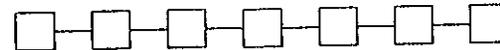
NUNCA SOY AMABLE



ALGUNAS VECES

SIEMPRE SOY  
AMABLE

LORO MUCHO



ALGUNAS VECES

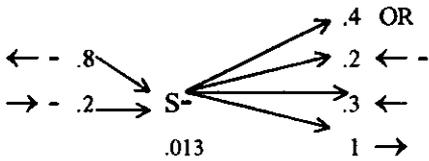
NUNCA LORO

**R.B. CAIRNS ET AL. ADAPTACION: Santoyo y Espinosa (1992)**

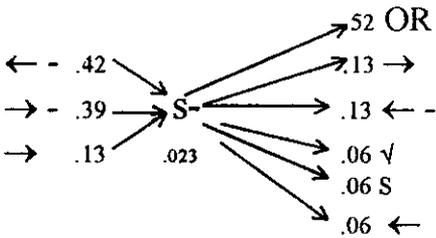
**PROBABILIDADES CONDICIONALES DE EPISODIOS SOCIALES AGRESIVOS EN  
LOS TRES CORTES DE OBSERVACION**

sujetos agresivos  
1er. corte

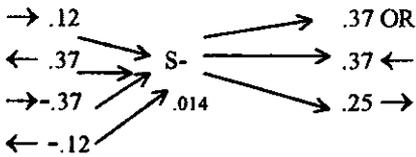
sujeto 3



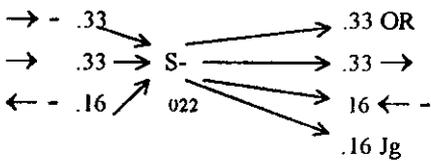
sujeto 5



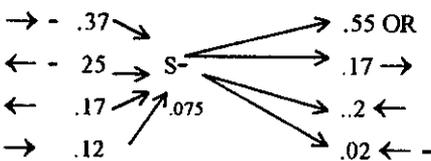
SUJETO 18



SUJETO 23

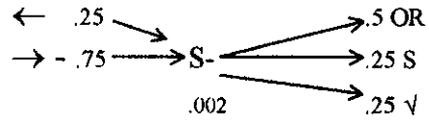


sujeto 24

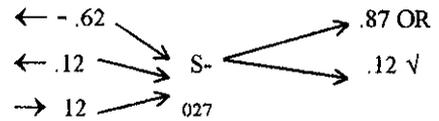


sujetos control

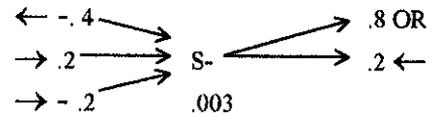
SUJETO 25



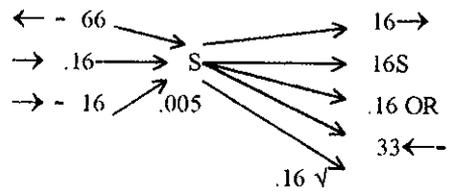
SUJETO 27



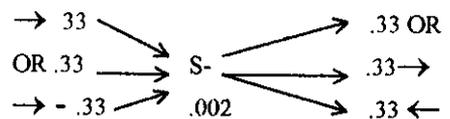
SUJETO 17



SUJETO 7

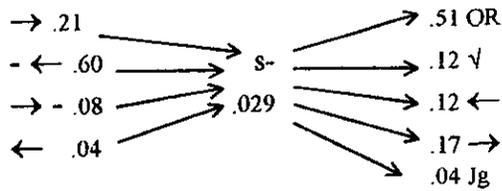


SUJETO 9

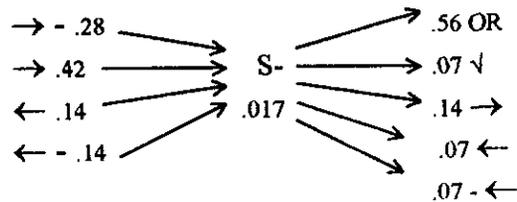


sujetos agresivos  
2o. corte

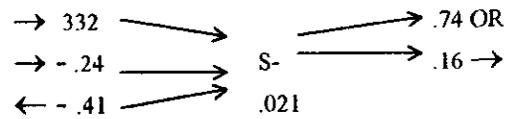
sujeto 3



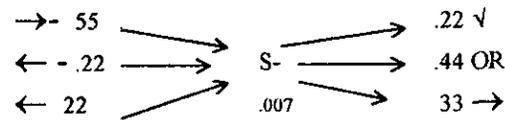
SUJETO 5



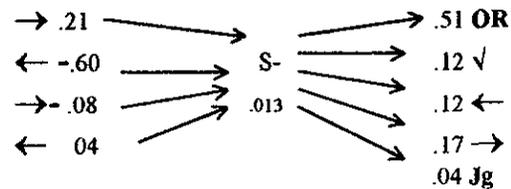
SUJETO 18



SUJETO 23

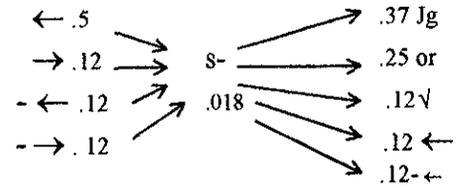


SUJETO 24

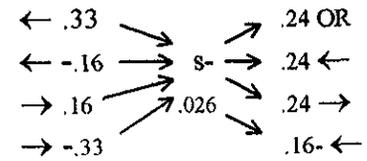


sujetos control

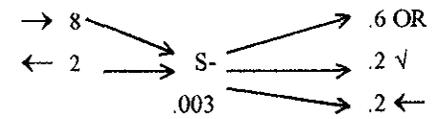
sujeto 25



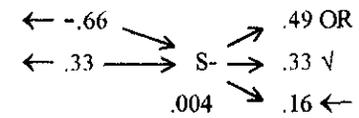
sujeto 27



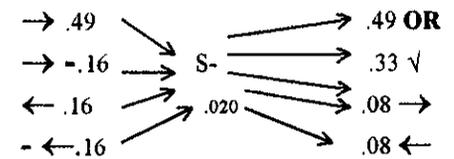
SUJETO 17



SUJETO 7



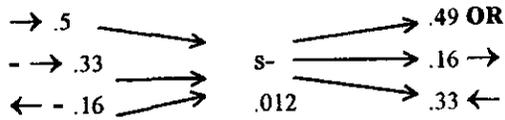
SUJETO 9



SUJETOS AGRESIVOS  
3er CORTE

SUJETOS CONTROL

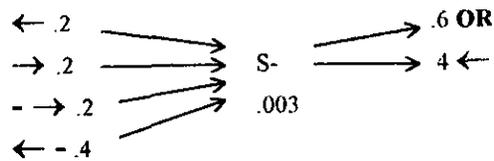
sujeeto 3



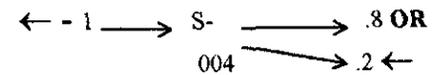
SUJETO 25

\*\*\*

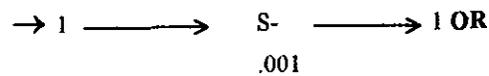
SUJETO 5



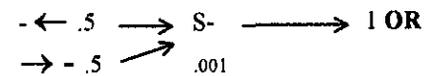
SUJETO 27



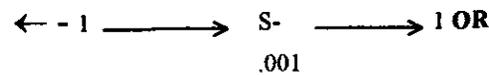
SUJETO 18



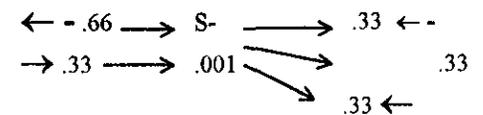
SUJETO 17



SUJETO 23

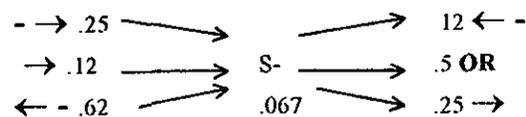


SUJETO 7



OR

SUJETO 24



SUJETO 9

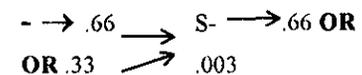


Figura 10. Probabilidades condicionales individuales de los integrantes de cada uno de los grupos. Los eventos de la columna izquierda anteceden a los episodios de interacción social negativa y los de la derecha son posteriores a ella.

\*\*\* Este sujeto no mostró ningún episodio de interacción social negativa durante ese corte.

## TABLA DE CONFIABILIDADES

Porcentaje de concordancia e índices Kappa de Cohen promedio

(algunos índices Kappa están en proceso) de cada uno de los sujetos en los escenarios de salón de clase y zona de recreo en los tres cortes de observación.

sujeto	corte	sesión	escenario	% concordancia	kappa
3	1	1-6	SC	93.166	
3	1	1-3	ZI	95	
5	1	1-6	SC	93.3	
5	1	1-3	ZI	95	
18	1	1-6	SC	93.6	
18	1	1-4	ZI	93.75	
23	1	1-6	SC	91.166	
23	1	1-4	ZI	92.75	
24	1	1-6	SC	94.33	
24	1	1-4	ZI	93.75	
7	1	1-6	SC	96.83	
7	1	1-5	ZI	98.2	
9	1	1-6	SC	95.66	
9	1	1-4	ZI	96.25	
13	1	1-6	SC	89.33	
13	1	1-4	ZI	96.25	
14	1	1-6	SC	92.8	
14	1	1-4	ZI	97	
17	1	1-6	SC	93	
17	1	1-4	ZI	97	
20	1	1-6	SC	96	
20	1	1-4	ZI	97.5	
21	1	1-6	SC	97	
21	1	1-4	ZI	97.5	
22	1	1-6	SC	91.5	
22	1	1-3	ZI	97	
25	1	1-6	SC	94.33	
25	1	1-5	ZI	92.6	
27	1	1-6	SC	94.16	
27	1	1-4	ZI	89.75	

sujeto	corte	sesión	escenario	% concordancia	kappa
3	2	1-6	SC	90.33	.843
3	2	1-5	ZI	95.8	.886
5	2	1-6	SC	92.66	.891
5	2	1-5	ZI	92	.834
18	2	1-6	SC	92	.81
18	2	1-5	ZI	89	.815
23	2	1-6	SC	93	.86
23	2	1-5	ZI	89.8	.734
24	2	1-6	SC	88.16	.835
24	2	1-5	ZI	89	.78
7	2	1-6	SC	94.33	.898
7	2	1-5	ZI	93.4	.924
9	2	1-6	SC	92.33	.88
9	2	1-5	ZI	88	.748
13	2	1-6	SC	95	.93
13	2	1-5	ZI	89.4	.772
14	2	1-6	SC	94.66	.933
14	2	1-5	ZI	91.4	.766
17	2	1-6	SC	91.5	.846
17	2	1-5	ZI	86.6	.768
20	2	1-6	SC	93	.898
20	2	1-5	ZI	88.8	.838
21	2	1-6	SC	93.16	.841
21	2	1-5	ZI	87.4	.798
22	2	1-6	SC	92.33	.853
22	2	1-5	ZI	90.4	.686
25	2	1-6	SC	92.166	.866
25	2	1-5	ZI	92.8	.786
27	2	1-6	SC	96.33	.938
27	2	1-5	ZI	93.8	.936

sujeto	corte	sesión	escenario	% concordancia	kappa
3	3	1-6	SC	88.83	
3	3	1-5	ZI	85.8	
5	3	1-6	SC	84.166	
5	3	1-5	ZI	83.8	
18	3	1-6	SC	85.33	
18	3	1-5	ZI	82.2	
23	3	1-6	SC	87.33	
23	3	1-5	ZI	89.6	
24	3	1-6	SC	88.33	.783
24	3	1-5	ZI	86.2	.793
7	3	1-6	SC	88.33	.837
7	3	1-5	ZI	83.8	.634
9	3	1-6	SC	86.166	.688
9	3	1-5	ZI	83.6	.734
13	3	1-6	SC	85	
13	3	1-5	ZI	86	
14	3	1-6	SC	84.83	.682
14	3	1-5	ZI	86.8	
17	3	1-6	SC	86.5	.740
17	3	1-5	ZI	82	.726
20	3	1-6	SC	87.166	
20	3	1-5	ZI	85	
21	3	1-6	SC	85	
21	3	1-5	ZI	83.6	
22	3	1-6	SC	83	.712
22	3	1-5	ZI	91.6	.819
25	3	1-6	SC	89.16	
25	3	1-5	ZI	86	
27	3	1-6	SC	86.16	.786
27	3	1-5	ZI	88.4	.748