

45



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

'FACTORES DE CONTROL DE LAS PREFERENCIAS SOCIALES: UN ESTUDIO DE DESARROLLO'

T E S I S

Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
p r e s e n t a n

DIAZ BAÑOS ANDRES
FLORES MONTAÑEZ NIDIA



Director de Tesis: DR. CARLOS SANTOYO VELASCO

MEXICO, D. F.

OCTUBRE 2000

283901



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

Agradecimientos

A la Mtra. Ma. Celia Espinosa A.

Por lo que aprendimos contigo, por enseñarnos el gusto por la investigación. Por la amistad compartida. ¡Gracias!

Al Dr. Carlos Santoyo V.

Por su apoyo a nuestras propuestas. Por su esfuerzo y útiles comentarios en la realización de este trabajo.

A los sinodales:

Dr. Florente López R.

Por su ayuda, disposición y reconocimiento a este trabajo.

Mtra. Marcela González F.

Por sus valiosos comentarios.

Dra. Ma. del Carmen Susana O.

Gracias por tu constante motivación, por tus valiosas reflexiones y tu gran calidez.

Lic. Marina Menez D.

Por tu amistad y acertadas sugerencias.

Al Programa PROBETEL

Por el apoyo económico otorgado para realización de este trabajo.

En especial a la Lic. Rosario Jiménez y al Lic. Raúl Velázquez por su excelente atención.

A los profesores y directivos de la escuela Primaria "República de Rumania"

Por las facilidades brindadas. En especial a los niños que participaron en este estudio, por la enriquecedora experiencia.

A Ana Fabian

Por tu apoyo incondicional. Por esas enriquecedoras y amenas charlas académicas, y en especial por tu amistad.

A Ruth Arvizu

Por alentarnos, por tus recomendaciones y tu gran alegría.

Andrés y Nidia

A mi mamá:

Por tu gran esfuerzo, tu apoyo incondicional, por ayudarme a alcanzar esta meta. Muchas gracias.

A mi hermana:

Por el tiempo que dedique a este trabajo y que no pudimos compartir. Por tu interés y entusiasmo.

A la Sra. Susana y el Sr. Jesús

Por su apoyo, comprensión y afecto.

Andrés

Por tu compromiso, dedicación y constancia en ambos proyectos. Por ser la persona que me recuerda porque la había pensado y porque quería verla. Porque sin ti no lo hubiera logrado.

Nidia F.M.

A MIS PADRES

Gracias por sus valores, su apoyo y paciencia constante.
Gracias mamá, por tu fe en mí.

A LOS MAESTROS

Celia Espinosa, Javier Alatorre, Florente López, Patricia Moreno y Susana Ortega por ser dignos ejemplos a seguir.

A ERENDIRA VÁZQUEZ

Por el apoyo bibliográfico. Por permitirme reflexionar la Psicología en su compañía.

A MIS TÍOS: TERESA BAÑOS Y RAFAEL VÁZQUEZ

Por su afecto y confianza.

A MIS ABUELOS JESÚS B. Y TERESA R.

Por el apoyo que me permitió terminar este trabajo.

A LA SEÑORA TERESA MONTAÑEZ

Por sus ánimos, su paciencia y amistad.

A NIDIA FLORES

Por tu cooperación, esfuerzo y dedicación en este trabajo. Por los momentos de constante reflexión, por tu continua retroalimentación. Por construirte junto a mí y conmigo. Y sobre todo, gracias por tu alegría. Lo logramos.

Andrés D. B.

Índice

Resumen.....	1
Introducción	
Perspectiva Interaccionista.....	2
Papel del contexto en la interacción social	
Preferencias sociales y sociometría.....	5
Sociometría tradicional y estatus social	
Sociometría conductual y preferencias sociales	
Procesos de control mutuo.....	9
Dependencia mutua y sincronía	
Reciprocidad	
Procesos de control mutuo y preferencias sociales.....	14
Método	
Sujetos.....	19
Escenario	
Materiales	
Sistema de registro	
Concordancia entre observadores	
Procedimiento.....	21
Resultados	
Sincronía y preferencias.....	31
Simetría en los actos de iniciación e interacciones: análisis descriptivo.....	33
Análisis adicionales sobre Preferencias sociales.....	34
Homogeneidad o estabilidad de las redes sociales por escenario	
Congruencia entre las preferencias socio-cognoscitivas y socio-conductuales	
Notas sobre diferencias individuales.....	36
Conclusiones y Discusión.....	38
Referencias.....	49
Tablas, gráficos.....	52
Anexos.....	57

RESUMEN

El presente estudio de campo permitió analizar en una muestra de 15 niños de educación primaria observados en tres periodos anuales, si los procesos bidireccionales de sincronía y reciprocidad están asociados con la preferencia social por un compañero. Los resultados muestran que la sincronía, o apoyo mutuo a los actos de iniciación del compañero, es una propiedad de la mayoría de los vínculos sociales diádicos que los niños establecen en el salón de clase y en la zona de juego; la ecuación: $E/E+R = SE/SE+SR$ describe esta propiedad. La sincronía es entonces una propiedad que se presenta independientemente de la preferencia social por el compañero. De igual forma, la reciprocidad o simetría en los actos de iniciación, se presenta independientemente del valor social por un compañero, ésta es una propiedad que se presenta en poco menos de la mitad de vínculos sincrónicos que los niños establecen; aproximadamente la otra mitad de los vínculos sincrónicos son asimétricos, y en un pequeño grupo de relaciones asincrónicas uno de los sujetos es más efectivo o más responsivo ante su compañero. Análisis adicionales indican que las preferencias socio-conductuales de los niños varían de un escenario a otro y que tal heterogeneidad se incrementa a través de los cortes. Se encontró además poca congruencia entre las preferencias socio-cognoscitivas que los sujetos reportan de forma verbal y sus preferencias socio-conductuales, sin embargo esta congruencia parece ir incrementando a través de los cortes. Los resultados en general nos permiten confirmar la plasticidad de la conducta social en escenarios naturales.

El estudio del comportamiento social está considerado como un tema de interés tanto para el científico como para el hombre de sentido común. Para el hombre de sentido común este interés se manifiesta a través de diversas preguntas y explicaciones acerca de las relaciones que establece con los demás, donde comúnmente se expresa como es o debería de ser su comportamiento hacia los demás, ya sea con el fin de justificar su comportamiento o para ejercer cierto control sobre los otros.

En cuanto al campo de la investigación científica, el comportamiento social ha sido estudiado desde diversos enfoques, cada uno con objetivos, supuestos, metodologías, poblaciones y conceptos particulares.

Uno de estos enfoques es el de la Interacción Social (Cairns, 1979^a), donde una de sus metas se orienta al análisis de las interacciones sociales en grupos pequeños, así como a los factores que las promueven, mantienen y transforman a través del tiempo. Una forma de estudiar algunos de estos aspectos, es a través del estudio de las preferencias sociales y de los procesos de control mutuo.

PERSPECTIVA INTERACCIONISTA

En la perspectiva de la Interacción Social se propone que para el estudio del comportamiento social es de central importancia estudiar la influencia y control mutuo que los individuos ejercen en las interacciones sociales, así como estudiar el medio donde éstas ocurren.

La **Interacción Social** se ha definido como un proceso de retroalimentación en donde los actos de cada individuo contribuyen en la dirección y control de los actos de otro u otros (Cairns, 1979^a; Santoyo y López, 1990; Espinosa, 1995).

Las suposiciones de las que parte esta perspectiva son: (a) los individuos están relacionados por vínculos o redes de relaciones, (b) las interacciones sociales tienden al orden, (c) los sujetos son activos, (d) existe un control mutuo o influencia bidireccional entre los miembros involucrados en una interacción, (e) el individuo logra influir en su propio desarrollo al impactar sobre el ambiente social con su conducta, (f) las interacciones sociales no se dan en un vacío, sino en un contexto que las regula, (g) las interacciones sociales son cambiantes a través del ciclo de vida, (h) una interacción social posee propiedades que no poseen cada uno de los miembros que la

componen (Cairns, 1979^a; Santoyo y Espinosa, 1988; Parck, Lay y Ramsay, 1993; Espinosa, 1995; Santoyo, 1996).

El campo de estudio de la Interacción Social ha ido delimitando cada uno de sus intereses. Uno de estos intereses se ha orientado al estudio de las preferencias sociales como un tema del que se puede partir para explicar la organización de las interacciones sociales en el medio donde éstas ocurren. Esta organización implica la forma en que un sujeto distribuye su conducta ante los demás agentes sociales de su entorno.

Papel del contexto en la interacción social

Un supuesto importante en el estudio de las interacciones sociales es que éstas se encuentran reguladas por el contexto. Para Cairns (1979^a) un corolario central en el estudio de la interacción social es que los actos sociales no pueden ser entendidos independientes del contexto físico y social en el cual están inmersos. La propuesta de un continuo intercambio entre las personas y lo que las rodea implica que el contexto ejerce algún tipo de control que determina la configuración de las interacciones sociales que envuelve.

Para Willems (1977) y Overton y Resse (1977) una perspectiva de este tipo implica que: 1) las relaciones sociales y el ambiente (físico y social) donde éstas se enclavan, forman un sistema, por lo que cada componente no puede ser comprendido aisladamente; 2) cada elemento posee propiedades que cambian a lo largo del tiempo; 3) dada la mutua interdependencia entre los elementos del sistema, la modificación de alguno de sus elementos puede afectar probablemente a los demás y por ende al sistema, a corto o a largo plazo.

A grandes rasgos el **contexto** refiere al lugar donde ocurre un suceso, los límites espaciales que lo rodean, el sistema social de redes de interacciones, y las normas que regulan las actividades de los integrantes (Santoyo y López 1990).

Para Santoyo y Espinosa (1990), Santoyo (1994), y Espinosa (1995) es viable llevar a cabo estudios en escenarios educativos para analizar cómo los eventos contextuales regulan y determinan la organización de los intercambios sociales. Para este análisis se requiere indagar la función que tienen los eventos de interés del medio ambiente y con ello encontrar *relaciones recurrentes* entre la conducta social de los sujetos observados y su medio ambiente (López, 1993;

Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994). En la identificación de tales eventos en un escenario institucional se ha propuesto considerar: 1) los elementos que constituyen la configuración física y geográfica del escenario como el mobiliario y la ubicación de los niños; 2) los elementos que se encuentran vinculados con sistemas normativos y prácticas sociales educativas que tienden a conformar el comportamiento a expectativas culturales (López, 1993, Maciel, 1996) como: los objetivos institucionales, las actividades planeadas para el desarrollo de habilidades de tipo académico y social, y las actividades no planeadas institucionalmente pero relevantes en el ambiente (p.e. juego libre y relaciones sociales) (Santoyo y Espinosa, 1990). En ese sentido López (1984; citado en Espinosa, 1995) define dos tipos de contextos funcionales: el *formal*, el cual se refiere a las circunstancias en que los niños se desempeñan y que se asocian a los aspectos normativos y educativos, impuestos por la institución; y el *informal*, el cual se refiere a las circunstancias en que los niños se comprometen en una actividad libre y en las cuales, el niño o el grupo decide el uso que hará del material y espacio otorgado por la institución.

Las preferencias sociales como una forma de organización de las interacciones sociales, también se encuentran reguladas por el contexto donde estas ocurren. La relatividad contextual de las preferencias sociales se ha mostrado a través de estudios con escolares. Por ejemplo, los estudios reportados por Cairns (1979a) muestran que los niños establecen una amplia variabilidad en los patrones de intercambio y preferencia por un mismo agente social (p.e. la madre) en diferentes escenarios, desde alta preferencia hasta nula preferencia por éste. Se sugiere que una misma persona en diferentes roles parece ejercer diferentes efectos en la conducta del niño, lo que se supone afecta la elección que se hace por una persona.

En un experimento de campo realizado por Espinosa (1995), utilizando un diseño ABABA se establecieron dos condiciones experimentales (contexto de actividad académica y contexto de actividad libre) y tres de línea base. Las condiciones experimentales de actividad académica y actividad libre se definieron como contexto uno y contexto dos respectivamente, en éstas se daban instrucciones a los sujetos focales de trabajar con uno de dos compañeros disponibles en la misma mesa (sujeto más y menos preferido). Se observó que el contexto facilita el tipo de relación social, por ejemplo, para el contexto de actividad académica era más probable que se presentaran interacciones con el compañero más preferido mientras que en el contexto de

actividad libre, con el compañero menos preferido. En este trabajo se sugiere que el cambio en la elección por un compañero puede deberse a la instrucción y al tipo de situación en donde los niños interactúan, formal o informal. Así, la instrucción de trabajar con un compañero en una situación formal puede fortalecer un vínculo y en otros casos puede facilitar el iniciar nuevos vínculos.

En conclusión, se ha planteado que la configuración de las interacciones sociales en general y las preferencias sociales en particular se encuentran reguladas, controladas o determinadas por el contexto que les rodea. En el presente estudio la identificación del contexto se realizó de forma muy global, este fue sinónimo de “escenario de observación”.

PREFERENCIAS SOCIALES Y SOCIOMETRIA

Un acercamiento al estudio de las preferencias sociales ha sido a través de estrategias sociométricas de elección social vía nominación, con las cuales se han obtenido estructuras o redes sociales con el fin de representar las preferencias sociales de los integrantes de un grupo. Sin embargo, dadas algunas limitaciones en el uso de estas estrategias y los objetivos de los interaccionistas, se han propuesto algunas estrategias conductuales alternativas que permitan el estudio de las preferencias sociales en condiciones cotidianas y situacionales, y que permita el análisis de los factores de control mutuo que las regulan.

Sociometría tradicional y estatus social

El campo de la sociometría tradicional ha desarrollado técnicas sociométricas o medidas de la atracción interpersonal entre los miembros de un grupo. Concretamente, a través de estas estrategias se identifican conjuntos de vínculos conectados en sociogramas o mapas de grupo. Estos mapas o estructuras suponen representar las preferencias sociales de un grupo específico (Shelley, 1983). La suposición fundamental que subyace a estas estrategias es que los sujetos son capaces de representar los vínculos sociales que establecen, vía nominación.

En estas estrategias se parte de un proceso de elección social que consiste en solicitar a los integrantes de un grupo escolar sus elecciones de compañeros en diferentes situaciones, a través de cuestionarios sociométricos de *nominación*, *comparación por pares* o de *escalas de*

razón. En los *cuestionarios por nominación* se le pide a cada uno de los sujetos que nombre tres compañeros de clases que especialmente le agraden o desagraden; en los *cuestionarios por pares* se le presentan al niño todos los posibles pares de compañeros del grupo para que sitúe su “estado de preferencia” ante uno u otro sobre la base de algún criterio o reactivo (como jugar); finalmente en los *cuestionarios de razón* cada niño “estima” a cada igual en una escala tipo Likert para cada criterio especificado. A partir de estos cuestionarios se obtiene una concentración de elecciones sobre sujetos específicos del grupo (Shelley, 1983).

Aunque estas estrategias propuestas por la sociometría tradicional se consideran una forma de identificar y representar las preferencias sociales de los integrantes de un grupo, Shelley (1983) menciona que estas estrategias se han dirigido a la identificación del *status social* de determinados individuos en relación con el grupo, esto es, en el ámbito colectivo. Por lo anterior, estos mapas han resultado útiles en el estudio del grado de aceptación, simpatía y popularidad o rechazo, lo cual supone ser un dato importante en investigaciones de intervención con niños considerados por la literatura como en “riesgo” en su desarrollo social (ver Shelley, 1983; Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990). Shelley concluye que estas estrategias no son útiles si lo que se requiere es identificar preferencias sociales a nivel diádico de forma válida y confiable, ya que en este caso la información se obtiene de una breve cantidad de puntuaciones por niño.

Con relación a este último punto, Paredes (1996) menciona que este tipo de información se deriva de la representación cognoscitiva que un sujeto hace de la red social en la que se encuentra inmerso y de cómo es percibido por los otros. Agrega que aún queda la interrogante de conocer la congruencia entre la conducta social del niño y lo que el mismo reporta de manera verbal. La autora ha encontrado datos iniciales con escolares que sugieren que no existe tal congruencia, los sujetos que establecen una mayor cantidad de vínculos sociales con los compañeros de su grupo refieren tener un número menor de amigos; y aquellos sujetos que establecen pocos vínculos sociales refieren tener un mayor número de amigos.

En conclusión, existe la posibilidad de que el proceso de elección social vía conducta verbal pueda estar controlado por variables diferentes, de tipo subjetivo, a las que controlan la elección social conductual. Adicionalmente, se ha mencionado que con el uso de los cuestionarios sociométricos tradicionales puede generarse una especie de catálogo público de

gustos y odios, lo cual supone un problema ético en esta clase de estudios (Santoyo y Espinosa, 1988; Santoyo, 1994). Finalmente, de acuerdo a los intereses de la Interacción Social, la sociometría tradicional presenta limitaciones para un análisis de las preferencias sociales al no proporcionar información sobre la naturaleza cotidiana y situacional de las interacciones sociales ni de los procesos de control que generan los vínculos sociales.

Sociometría conductual y preferencias sociales

Santoyo (1994) propone el uso de la *sociometría conductual* como una estrategia que permite obtener y representar, los vínculos o conexiones entre los agentes sociales en escenarios naturales. Consideramos que esta estrategia conductual permite el estudio de cierto tipo de preferencias sociales de los sujetos en grupos escolares a partir del análisis de tres indicadores de *elección socioconductual* que proveen información sobre la distribución de: el *tiempo dedicado* a un vínculo social, las *emisiones sociales* que un sujeto dirige hacia otros agentes sociales, y de las emisiones sociales que otros dirigen a un sujeto (recepciones sociales). Estos indicadores permiten obtener información tanto de las interacciones diádicas así como de las formas macro de estructura social.

Desde una aproximación conductual, las **preferencias sociales** se han definido como la forma en que los individuos distribuyen sus acciones sociales hacia otros estableciendo vínculos (Santoyo y Espinosa, 1988; Paredes, 1996). La anterior definición se deriva de retomar la propuesta de Premack (1971; citado en Dunham, 1980) de considerar el tiempo dedicado a cada una de las actividades que realiza un sujeto, como un indicador del valor relativo asignado a éstas; esto es, en el caso de las preferencias sociales el tiempo que un individuo dedica a interactuar con otro se puede considerar como un valor relativo asignado a esta interacción (Espinosa, 1995). Se dice que es un valor relativo porque se establece en función del tiempo dedicado a una serie de opciones sociales disponibles para cada sujeto en un grupo social.

Suponemos así, que en esta distribución siempre se asigna un valor a las diferentes opciones sociales disponibles, de forma que se establece una jerarquía de valores de la cual se configuran las preferencias sociales. Esta jerarquía se establece sobre la base del grado de apoyo a los actos preferidos por un individuo en un momento determinado de su desarrollo (ver Cairns,

1979^a). Lo anterior implica que en las formas más simples de un intercambio social, entre dos sujetos, cada uno posee al menos un recurso o beneficio que el otro valora (Molm, 1994).

En algunos experimentos de campo y estudios sin manipulación con niños preescolares y escolares realizados por Santoyo y Espinosa (1988), Espinosa (1995), Paredes (1996), y Hernández (1996), en escenarios naturales y a través del uso de registros observacionales, ya se ha evaluado la posibilidad de identificar las preferencias sociales a partir del tiempo relativo dedicado a cada opción social disponible en un escenario natural.

Santoyo y Espinosa (1988) y Santoyo (1994) proponen entonces representar las preferencias sociales de los sujetos en mapas socioconductuales diseñados con base al tiempo relativo dedicado a cada relación social e incorporando, además, otros dos indicadores conductuales de *elección social*: la Emisión y la Recepción Social. Ambos indicadores nos proporcionan información sobre una propiedad de las interacciones sociales, "su dirección". Esto es, nos permiten identificar al individuo de la díada que da inicio a una interacción, lo cual representa un primer paso para el estudio de los procesos de control mutuo de las interacciones sociales, entre ellos el de la *sincronía y la reciprocidad*.

Santoyo y Espinosa (1988) detectaron que en algunas interacciones sociales los tres indicadores de elección social son consistentes, esto es, en ocasiones parejas de sujetos que muestran niveles altos de emisiones y recepciones también tienen altos niveles de tiempo dedicado a interactuar. Sin embargo, destacan que hay interacciones diádicas en que tal correspondencia entre indicadores no se observa. Estos hallazgos pueden entenderse si se toma en cuenta que las redes observadas en un mapa son relativas a la fuente de información de la cual se obtiene, por lo que estos indicadores podrían ser considerados como complementarios para el estudio de las preferencias sociales.

Sin embargo, como Molm (1994) afirma, los trabajos centrados en el estudio de las redes sociales han enfatizado un esfuerzo en desarrollar medidas de poder o status social y centralidad de los sujetos en la red, y han descuidado procesos estructurales centrales para una teoría de la interacción social. Considera que el análisis de procesos, como el de dependencia mutua en estas relaciones, pueden generar una explicación de cómo se generan tales estructuras sociales. Para la autora, la dependencia mutua (directa) se manifiesta en unidades básicas, de tipo diádico, en donde el receptor de los beneficios sociales regresa los beneficios directamente a quien los dio,

por lo que debe enfatizarse el análisis de relaciones de intercambio diádico que se encuentran enclavadas en una amplia red grupal. Justamente, los trabajos llevados a cabo por Dodge, Coie, Pettit y Price (1990), con 583 niños de primer y tercer grado, han mostrado que los niños dedican cada vez más tiempo a juegos de tipo diádico y menos tiempo a juegos de tipo grupal; especialmente los niños *nominados* como populares. También los trabajos realizados por Sherman (1975; citado en Cairns, 1979^o) han mostrado que los niños tienden generalmente a involucrarse en interacciones de tipo diádico

En resumen, en las propuestas anteriores, las preferencias sociales se han analizado a partir del tiempo relativo dedicado a la interacción con otros, pero se ha señalado la importancia de considerar la dirección de estas interacciones en el estudio de las preferencias sociales, lo cual es además un primer paso en el estudio de los procesos de control mutuo involucrados en las preferencias sociales.

PROCESOS DE CONTROL MUTUO

Quizá un aspecto importante para tener un mejor entendimiento de las preferencias sociales sea llegar a conocer los procesos de control que contribuyen a su configuración y regulación.

Santoyo y Espinosa (1988), Santoyo (1994) y Espinosa (1995), plantean que para dar respuesta a esta cuestión resulta interesante partir de un análisis del papel que cada uno de los sujetos de una relación tiene en los procesos implicados en la configuración de los vínculos sociales. Para el análisis de tales procesos, se presupone inicialmente la existencia de una influencia bidireccional entre los miembros que se involucran en una interacción social. Lo que se ha llegado a denominar como Sincronía.

Dependencia mutua y Sincronía

“El concepto de **dependencia mutua** es piedra angular de un análisis estructural de los intercambios sociales” (Molm, 1994, p.164). Se ha sugerido, que este concepto debe ser retomado para explicar el desarrollo (emergencia, estabilidad y cambio) de las relaciones y

vínculos sociales (ver Cairns, 1979^a; Molm, 1994). Se ha mencionado, por ejemplo, que la existencia de la dependencia mutua en los vínculos sociales indica porque las personas se juntan; que la simetría en este proceso hace más probable formar relaciones y que éstas se mantengan (Molm, 1994).

Múltiples estudios con infantes humanos recién nacidos muestran que los primeros actos de *dependencia social* se observan en el acomodamiento y ajuste de las conductas de la madre a los patrones de actividad del niño los cuales parecen estar regulados por factores de tipo biológico (Cairns, 1979^a; López, 1992). Este tipo de dependencia de la madre frente al infante promueve inicialmente la supervivencia del recién nacido y se refiere al conjunto de acciones de crianza (p.e. alimentación, cuidados, etc.) que la madre dirige ante las conductas del niño.

Estudios adicionales con niños norteamericanos (ver Eckerman, 1993) y mexicanos (ver López, 1992) muestran que alrededor del primer año de vida el niño ya es capaz de contribuir a generar actos de *dependencia social mutua* en donde tanto los actos de la madre como los del niño apoyan la continuidad de la conducta del otro. Los trabajos referidos por López (1992) muestran que el niño va teniendo, gradualmente, una participación activa en los intercambios con la madre, de tal manera que se va dando una fluida intervención alternada entre las miradas y vocalizaciones entre la madre y el niño, en lo que se conoce como *toma de turnos*. Por su parte, los estudios de Eckerman (1993) refieren que el niño va siendo, gradualmente, más activo socialmente; anticipa, domina y alterna diversos roles, básicamente a través de rituales de interacción de tipo lúdico con los padres. Cairns (1979^a), efectivamente menciona que tanto el lenguaje como el juego son elementos de la vida temprana que facilitan y permiten un compromiso temprano mutuo de las acciones del niño con su entorno social. Para Muller y su grupo de trabajo (1975,1977; citado en Cairns, 1979^a) estos intercambios son un subproducto de los juegos mutuos que el adulto y el niño establecen alrededor de un juguete, "en este momento los intercambios no tienen una orientación a influir la conducta del otro en sí mismo" (Pág. 306).

Al segundo año de edad es posible observar una *dependencia mutua* en ausencia de un objeto. El niño comienza a mantener y controlar la direccionalidad de la interacción (Muller y Lucas, 1975; citado en Cairns, 1979^a), tal que alrededor de los tres primeros años de vida existe ya un alto incremento en las habilidades de los niños para generar y mantener actos de

dependencia mutua con iguales (Cairns, 1979; Eckerman, 1993). El niño es entonces capaz de tomar e intercambiar roles en la relación con el otro (Muller y Lucas, 1975; citado en Cairns, 1979^a). La importancia de tales actos con iguales es que se consideran como una primer forma en que los niños influyen y actúan sobre su mundo social (Eckerman, Davis y Didow 1989; Eckerman, 1993; Gavira, 1994).

De lo anterior, observamos que el concepto de dependencia se ha derivado del interés que algunos estudiosos del desarrollo social infantil, han tenido en analizar los cambios graduales que van permitiendo al niño coordinar sus conductas con las de otros, y con ello conocer como éste comienza a formar parte activa en los procesos bidireccionales. Estos aspectos de ajuste del niño a las conductas de otros, del control que va ejerciendo dentro de las interacciones, así como de la participación cada vez más activa del niño en las interacciones en que se involucra, implica la ocurrencia gradual de una coordinación y apoyo mutuo entre las conductas del niño y las de quienes le rodean.

Ahora, un asunto básico de las investigaciones sobre los procesos de dependencia mutua entre los miembros de una interacción ha sido el preguntarse como puede ser estudiada.

Consideramos que el concepto de sincronía planteado por Cairns (1979^a) es un concepto general que puede permitimos estudiar las propiedades descritas en los trabajos relacionados con la *dependencia mutua*. *Sincronía social* refiere a una propiedad de las interacciones sociales en donde los actos de cada uno de los individuos en una interacción están coordinados y apoyados por los actos del otro, lo que permite la continuidad de la conducta de ambos. Esto es, Sincronía implica la ocurrencia de un apoyo mutuo entre dos eventos o conductas sociales (Bernieri, Davis, Rosenthal y Knee, 1994).

Pero operacionalizar y medir el aspecto sincrónico de las interacciones sociales puede resultar difícil a causa de la complejidad y cantidad de actos sociales que puede realizar cada uno de los miembros de una díada. Por lo que se requieren de estrategias en donde se debe identificar, definir y codificar la unidad de análisis que al ser comparada entre individuos pueda dar cuenta del grado en que los actos de los sujetos en interacción co-varian o co-ocurren. Estas unidades generalmente se caracterizan por ser unidades discretas y ocurrir temporalmente (Bernieri, Davis, Rosenthal y Knee, 1994). En el presente estudio entendemos el apoyo mutuo como aquel que ocurre entre los actos de inicio de un intercambio social y las conductas de

involucración diádica y simultánea producto de estos actos. Estos actos son susceptibles de ser analizados en escenarios educativos a través de una metodología observacional.

En resumen, consideramos que el estudio de la sincronía nos permite obtener *información* básica sobre los procesos bidireccionales involucrados en la configuración y organización de los vínculos sociales, en particular en los vínculos que configuran las preferencias sociales.

Reciprocidad

Consideramos también que la **reciprocidad** es un proceso sincrónico (actos coordinados de apoyo mutuo) que proporciona información sobre el *aporte* que genera cada uno de los sujetos a la interacción a través de sus actos. Su estudio nos permite obtener información esencial de los procesos de control bidireccional para poder explicar cómo se constituyen las interacciones sociales (Santoyo, 1996), concretamente para explicar por qué se presentan ciertos vínculos entre los miembros de algún grupo (Paredes, 1996).

Se ha sugerido que el estudio de la reciprocidad en niños representa además una alternativa para el entendimiento de sus habilidades para lograr y establecer relaciones sociales (Santoyo, 1996; Odom y Strain, 1986; James y Egel, 1986). Gavira (1994) y Smith (1996) mencionan que la reciprocidad en humanos y primates es una estrategia evolutiva que estos organismos suelen utilizar en diversas situaciones sociales. Para Smith (1996) las relaciones de amigos tienden a ser recíprocas pues considera que suelen valorar ciertos eventos de forma similar.

La noción de reciprocidad ha sido retomada en varios estudios y diferentes niveles de análisis por lo que es un concepto que ha tenido múltiples significados. Por ello retomamos la siguiente definición de reciprocidad que incluye sus componentes fundamentales

Reciprocidad: tipo de intercambio sincrónico (en donde los actos de dos o más personas se encuentran mutuamente apoyados en una relación bidireccional), donde los sujetos obtienen lo que dan, y en donde sus actos se caracterizan por un alto nivel de similitud (Cairns, 1979^a; Espinosa, 1995; Santoyo, 1996).

Las suposiciones que subyacen en el estudio de la reciprocidad son: (a) los sujetos requieren de ciertas capacidades cognoscitivas básicas para el reconocimiento del rol o conducta de la otra persona y poder reaccionar en la misma forma; (b) la conducta de cada sujeto se encuentra en un continuo ajuste a la del otro sujeto en interacción (Cairns, 1979^a; Eckerman, 1993).

En 1979^a Cairns llevó a cabo una revisión de las primeras investigaciones en laboratorio y experimentos de campo con grupos pequeños de niños de preescolar y escolar. Estas han permitido concluir:

- El dar y el tomar social en niños de 3 y 4 años son balanceados, existe una alta correlación entre las acciones que un niño inicia hacia otros y las acciones que otros inician hacia él.
- En preescolares la conducta dominante de un sujeto "facilita" la conducta dominante en el otro durante la interacción, lo mismo se observa con la conducta cooperativa y la exploración de objetos, estas "facilitan" la conducta cooperativa y la exploración de objetos en el otro respectivamente.
- En triadas de niños de 4 y 5 años, formadas aleatoriamente, se desarrolla una rápida sincronía por díadas en la ejecución de actividades sucesivas similares, así como en los actos de iniciación verbal.
- Niños de 9 años, entrenados (confederados) tanto en dar respuestas prosociales (sonreír, iniciar una plática y pedir juicios) como en no ser responsivos ante diferentes adultos, indujeron en los adultos el mismo tipo de conductas hacia ellos.

También los trabajos realizados por Eckerman con niños menores de tres años (ver Eckerman, Davis y Didow 1989; Eckerman, 1993) han permitido concluir que la percepción de la similitud en los actos (imitación recíproca) que los niños se dirigen contingentemente en una interacción (en al menos dos turnos de participación), pueden facilitar una conciencia de conexión entre ellos y una mutua influencia en la relación.

Los anteriores estudios realizados con niños pequeños han permitido ir definiendo y evaluando el proceso de reciprocidad en el estudio de las interacciones sociales, básicamente bajo condiciones controladas y análisis moleculares de los episodios de intercambio. Sin embargo, pocos estudios han sido llevados a cabo para estudiar la reciprocidad en escenarios naturales sin restricción alguna. Entre ellos se encuentra el llevado a cabo por Gavira (1994), cuyo objetivo fue

identificar, a través de la metodología observacional, las estrategias conductuales que los niños preescolares utilizan en sus intercambios para el reparto de recursos en situaciones de juego libre en escenarios escolares. Los recursos refirieron a conductas de amistad, dar u ofrecer objetos y sitios, y contacto físico y verbal. La autora encontró que en más del 80% de las díadas, los sujetos *dan* con la misma frecuencia con la que *reciben* del otro.

Otro estudio realizado en escenarios naturales, es el realizado por Santoyo, Espinosa y Maciel (1996). Los autores llevaron a cabo un análisis del grado de sincronía y reciprocidad entre los actos aversivos que niños preescolares emiten entre sí, acciones que instigan, apoyan y regulan las relaciones coercitivas en escenarios educativos. A través del estudio se encontró una relación alta entre la frecuencia relativa de actos aversivos de iniciación en una díada y la frecuencia relativa de involucración en interacciones coercitivas dados los actos aversivos, por lo que se sugiere que, al menos en los que respecta a las interacciones coercitivas, los actos de los niños preescolares son altamente sincrónicos independientemente de la edad y el estatus agresivo de los sujetos. La diferencia principal entre los actos aversivos de iniciación y las interacciones coercitivas es que las primeras categorías refieren exclusivamente a actos de provocación (actos de iniciación) a los que se puede o no responder, mientras que las interacciones coercitivas implican involucración diádica sucesiva y simultánea resultado de estas iniciaciones. Adicionalmente, se encontró que los sujetos de mayor edad, eran altamente recíprocos, esto es, que a diferencia de los sujetos de menor edad, además de ser sincrónicos, estos tendían a ser simétricos en la proporción de los actos aversivos iniciados por el sujeto focal y los actos aversivos iniciados por el par, así como en la proporción de interacciones coercitivas sostenidas iniciadas por uno y por otro.

PROCESOS DE CONTROL MUTUO Y PREFERENCIAS SOCIALES

Los siguientes estudios han sugerido que el proceso de sincronía en las interacciones diádicas es una propiedad asociada con el valor social que se tiene por un vínculo particular.

Para Fleener (1967, 1973; citado en Cairns, 1979^a), si un sujeto adulto es reactivo, responsivo y se adecua a la conducta del niño, ocurrirá un mutuo control y como producto una preferencia por este vínculo. Los trabajos de Fleener mostraron que niños de 10 a 14 meses

“preferían aproximarse” a una mujer con quien previamente habían interactuado y jugado por tan solo 6 y 7 horas, que a una mujer con quien no habían interactuado, una forma de interpretar este hallazgo es que los niños prefirieron a la mujer con quien ellos habían logrado interactuar previamente. Monahan (1975; citado en Cairns, 1979^a) encontró que niños de 7-8 y 13-14 meses preferían más aproximarse a adultos extraños responsivos que a la madre en los primeros 20 segundos de sesiones de juego (incluso ellos lloraron cuando el adulto extraño los dejó). Ross y Goldman (1977; citado en Cairns, 1979^a) encontraron que niños de un año se aproximaron y jugaron con una mujer extraña en su rol de social o amistosa, pero la eludieron, protestaron y lloraron cuando tomó un rol de no responsiva y pasiva.

Un segundo trabajo de interés para el presente estudio es el que se llevó a cabo para la identificación y análisis de aquellos factores que contribuyen al mantenimiento de las preferencias sociales, en niños de primer y tercer grado de educación primaria. En este estudio Paredes (1996) consideró que un factor relevante para el mantenimiento de las preferencias sociales es el grado de reciprocidad entre los actos de iniciación que se dirigen los niños en una interacción social. La autora analizó el grado de reciprocidad de tales actos con pares más y menos preferidos, en tres grupos de sujetos (preferencia alta, preferencia media, y preferencia baja) que formó basándose en el monto de actos de recepción (R) obtenidos por cada sujeto en su grupo escolar. Encontró que en cada grupo formado, los sujetos tienen *relaciones más recíprocas* con sus pares que están ubicados conductualmente como preferidos. Pero también reportó que para cada uno de estos grupos, existen índices de correlación altos entre los actos de iniciación de cada sujeto y los actos de iniciación de los pares. La autora sugiere que se requieren estudios longitudinales para indagar la contribución del proceso de reciprocidad en el mantenimiento de las preferencias sociales.

Estos estudios empíricos, junto con las propuestas hechas por Molm (1994) y Smith (1996), sugieren que la existencia de procesos de control como los de sincronía y reciprocidad entre sujetos de una diada promueven que este vínculo sea preferido y que se mantenga.

Así, existe la posibilidad de que la sincronía y la reciprocidad entre los actos sociales en una interacción diádica, sean procesos que contribuyen al mantenimiento de las relaciones o vínculos *sociales valorados*, y que por ello su estudio permita explicar como se estructuran las preferencias sociales.

Cairns (1979^b) plantea que para identificar los elementos de control de las interacciones sociales, los investigadores deben considerar diferentes niveles de análisis moleculares o molares. Entonces, un primer punto es delimitar y definir la unidad de análisis que nos permita el análisis de los procesos de control mutuo para explicar la configuración y regulación de las preferencias sociales.

Por una parte, es posible llevar a cabo un análisis del grado de sincronía o apoyo mutuo que ocurre en los episodios de interacción social que cada sujeto establece con los demás pares de su entorno social. Lo anterior es importante ya que puede ocurrir, por ejemplo, que un sujeto intente iniciar intercambios con un par pero que éste no reciba nada a cambio (Molm, 1994). Aquí, suponemos que iniciar un intercambio supone algún tipo de costo para el sujeto (el esfuerzo de realizar la conducta). Concretamente, una propuesta dentro del campo de la interacción social es la de considerar el acto de iniciación de una interacción social (su dirección) y la conclusión de este acto para examinar el grado en que los actos de los sujetos de una diada se sincronizan o apoyan mutuamente (ver Santoyo, Espinosa y Maciel, 1996; Maciel, 1996). Así, resulta interesante llevar a cabo un análisis a nivel molecular, del grado de apoyo mutuo (sincronía) que es probable que se establezca, cuando uno de los miembros de una diada dirige un acto de iniciación social (verbal y/o físico) a otro sujeto de su red social (del cual puede identificarse su valor social relativo) y se involucran en una interacción social.

Por otra parte, también es posible llevar a cabo un análisis, a nivel molar, del grado de reciprocidad o simetría que se establece entre los actos de iniciación de los episodios sociales que cada sujeto establece con los sujetos de su entorno social (Santoyo, 1996). Lo anterior es importante para el análisis de la contribución, que a través de su conducta, cada sujeto tiene en el inicio de un vínculo social con un valor relativo asignado, ya que el aporte de un sujeto para el inicio y posible establecimiento de un vínculo social valorado podría no ser necesariamente equivalente a la aportación hecha por el compañero.

El objetivo principal de este trabajo es el estudio y análisis en escenarios naturales de los procesos de sincronía y reciprocidad en las preferencias sociales en particular, y en las interacciones sociales en general, entre niños de nivel primaria (6 a 9 años) observados en periodos de tiempo realizados en tres años consecutivos.

Para llevar a cabo el objetivo anterior nos planteamos analizar las siguientes cuestiones:

- ¿Es la sincronía una propiedad asociada a la jerarquía social del sujeto con quien se interactúa?.
- ¿El escenario o contexto influye en el grado de sincronía en las interacciones de los sujetos?.
- ¿Cuál es el grado de simetría o reciprocidad en las díadas analizadas?.

Adicionalmente, se tuvo el interés en:

- Evaluar la “congruencia de la red social de los sujetos entre escenarios” y responder: ¿La configuración de la red social de los sujetos es homogénea o estable de un escenario a otro?.
- Evaluar la congruencia entre las “preferencias sociales” obtenidas por nominación y las redes sociales evaluadas conductualmente y responder: ¿Cuál es el grado de congruencia entre las preferencias socio-cognoscitivas que los sujetos reportan de forma verbal y sus preferencias socio-conductuales?.

Retomamos la consideración hecha por Kohn (1966; citado en Cairns, 1979^a) de que vale la pena indagar las preferencias sociales en escenarios naturales en donde la pareja para interactuar no es impuesta por el investigador, y en donde la amplia variedad de compañeros disponibles ofrece a cada niño la posibilidad de “construir” a través de los procesos de control mutuo, el tipo de ambiente social consistente y adaptable que mantenga un equilibrio preferido entre él y su ambiente.

Así, estratégicamente para el presente estudio se requieren de unidades de tipo molar y contextual que incorporen el ambiente físico, social e institucional con los procesos de interacción de los escolares. Algunos interaccionistas han diseñado y perfeccionado instrumentos observacionales que actualmente permiten el estudio sistemático del comportamiento social y su organización en su ambiente natural. Uno de estos instrumentos es el *Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales* SOC-IS, el cual nos permite a grandes rasgos:

- El estudio observacional del comportamiento social en escenarios preescolares y escolares.

- La identificación de eventos y situaciones que contribuyen, configuran y permiten explicar la dinámica de las interacciones sociales.
- Ser consistente con los planteamientos del enfoque de la interacción social, esto es, dirigir la atención al estudio de interacciones diádicas, bidireccionales y molares que configuran la organización de los intercambios y contribuyen a su mantenimiento y eventual transformación. Para alcanzar los objetivos antes señalados, partimos de un estudio de campo en un escenario escolar, con base en un diseño de no-intervención (Parke, 1973), esto es, no se introdujo algún tipo de manipulación.

METODO

Sujetos

De una población de 32 niños de un grupo de primer grado de primaria, se seleccionó una muestra de 15 sujetos focales que permanecieron a lo largo de tres periodos anuales de observación, al inicio del estudio la edad de los niños fue de 6 años. De los 15 sujetos observados 9 fueron niños y 6 niñas.

Escenario

El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria oficial de la Ciudad de México. Se contó con la autorización expresa de las autoridades correspondientes, bajo el acuerdo de guardar la confidencialidad de los sujetos que participaron en el estudio. La escuela cuenta con dos áreas de juego, una que divide dos edificios de salón de clases y otra que cuenta con áreas deportivas.

Materiales

Hojas de registro elaboradas para llevar a cabo registros del flujo conductual en intervalos de 5 segundos durante 15 minutos en el salón de clase y 10 minutos en la zona de juego; tablas de registro y relojes con cronómetro.

Sistema de Registro

Para la obtención de los datos observacionales se empleó el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales SOC-IS (Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994), el cual cuenta con un sistema de categorías de tipo exclusivo y exhaustivo. Las categorías permiten detectar la dirección de las interacciones, así como los agentes sociales involucrados en éstas, adicionalmente el sistema permite identificar el flujo conductual momento a momento. La ocurrencia de las categorías se registra en intervalos de 5 segundos.

Las categorías base que se registraron se encuentran organizadas en cinco grupos:

1. - *Acciones realizadas por el sujeto focal (SF)*. - Actividad académica (AC), Actividad libre (AL), Juego aislado (JA), Juego paralelo (JP), Desplazamiento (DES), Otra(s) respuesta(s) (OR).

2. - *Acciones dirigidas por el sujeto focal hacia otro(s) niño(s) o adulto(s).*- Emisión del sujeto focal (E), Emisión negativa del sujeto focal (EN), Emisión a la profesora u otro adulto (EPR), Emisión negativa a la profesora u otro adulto (ENPR).

3. -*Acciones dirigidas por otro(s) niño(s) o adulto(s) hacia el sujeto focal.*- Emisión de otro(s) niño(s) dirigida(s) hacia el sujeto focal o recepción (R), Emisión negativa de otro(s) niño(s) dirigida(s) hacia el sujeto focal o recepción negativa (RN), Emisión de la profesora u otro(s) adulto(s) dirigida(s) hacia el sujeto focal o recepción de profesora (RPR), Emisión negativa de la profesora u otro(s) adulto(s) dirigida(s) hacia el sujeto focal o recepción negativa de profesora (RNPR), Instrucciones dadas al grupo por la profesora u otro(s) adulto(s) (G).

4. -*Acciones diádicas o grupales que se constituyen en interacciones sociales.*- Interacción social (S), Interacción social negativa (SN), Interacción social con la profesora o cualquier adulto (SPR), Interacción social negativa con la profesora o cualquier adulto (SNPR).

5. -*Acciones individuales que se constituyen en interacciones diádicas o grupales.*- Actividad académica e interacción social (ACS), Actividad académica y social con profesora (ACSPR), Actividad libre e interacción social (ALS), Juego en grupo (JG) (ver anexo I).

En cada uno de los tres cortes, se obtuvieron por niño 6 sesiones de 15 minutos en el salón de clase y 5 sesiones de 10 minutos en la zona de juego, recolectadas aproximadamente en el transcurso de una semana. Así, el tiempo total de registro en cada periodo anual para cada sujeto focal fue aproximadamente de 90 minutos en el salón de clase y 45 minutos en la zona de juego.

Concordancia entre Observadores

La concordancia entre observadores se obtuvo a través de dos coeficientes, el Índice de concordancia de acuerdos, y el coeficiente Kappa de Cohen.

Diariamente se obtuvo el primer coeficiente con cada registro de la pareja de observadores mediante la fórmula (Bakeman y Gotman, 1989):

$$\text{Concordancia} = \frac{\text{Número de acuerdos}}{\text{Número de acuerdos} + \text{número de desacuerdos}} \times 100$$

El criterio mínimo de concordancia aceptada fue del 80%. Este primer criterio fue considerado para decidir de forma rápida si el registro podía considerarse confiable. El índice de concordancia promedio entre observadores para el primer corte fue de 91.82%, para el segundo corte de 86.06% y para el tercer corte de 85.89%.

El segundo coeficiente se obtuvo mediante el *Coefficiente Kappa de Cohen*, que corrige los acuerdos por azar en las observaciones (Bakeman y Gotman, 1989), mediante la fórmula:

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

Donde:

Po: Proporción de concordancia observada

Pc: Proporción esperada por azar

Este coeficiente se utilizó para garantizar la concordancia de los registros utilizados para los análisis. El índice Kappa de Cohen promedio para el primer corte fue de 0.88, para el segundo corte de 0.75 y para el tercer corte de 0.75 (ver anexo 2, para concordancia por escenario). Los coeficientes obtenidos mostraron que la concordancia de los registros observacionales de acuerdo a Bakeman y Gotman (1989) estuvieron en un rango de buenos a excelentes.

PROCEDIMIENTO

Los registros observacionales se llevaron a cabo diariamente en una escuela primaria de 9:00 a 11:00 hrs. dentro de cada periodo escolar. Se registró a los sujetos durante tres cortes observacionales, cada corte se efectuó anualmente.

La conducta se registró en dos contextos o escenarios educativos: salón de clases y zona de juegos. Estos se diferencian a grandes rasgos por sus características físicas, geográficas y normativas.

Cada uno de los registros obtenidos fueron segmentados en episodios conductuales los cuales se constituyeron por el inicio, la configuración y la finalización del mismo (Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994). Se retomaron los episodios conductuales constituidos por: las acciones dirigidas por el sujeto focal hacia otro(s) niño(s) o adulto(s) (emisiones), las acciones dirigidas por otro(s) niño(s) o adulto(s) hacia el sujeto focal (recepciones). Un episodio conductual de este

tipo está constituido por un acto de iniciación, el cual no se consolida en un episodio conductual de tipo social.

También se retomaron los episodios conductuales de tipo social constituidos por: las acciones diádicas o grupales que se constituyen en interacciones sociales, las acciones individuales que se constituyen en interacciones diádicas o grupales. Un episodio social está constituido de dos componentes: el acto de inicio (acto de emisión o recepción) y la configuración del episodio social (interacción social que implica conductas verbales y/o físicas simultáneas y/o sucesivas).

Criterios de agrupación de categorías

Dado que los objetivos del presente estudio están centrados básicamente en las categorías relacionadas con actos sociales, sólo se analizaron los episodios de tipo social y los episodios de inicio. Las categorías incluidas en el grupo de acciones dirigidas por el sujeto focal hacia otro(s) niño(s) o adulto(s) se agruparon e identificaron como una sola categoría denominada "emisiones" (E); las categorías incluidas en el grupo de acciones dirigidas por otro(s) niño(s) o adulto(s) hacia el sujeto focal se agruparon e identificaron con la categoría "recepciones" (R). La relevancia de utilizar estas categorías se debe a que ellas nos proveen de la información necesaria sobre la dirección de las interacciones sociales, esto es, concretamente nos indican qué sujeto de la diada inicia un intercambio social, o incluso (si éste se consolida en un episodio social), si hubo ausencia de respuesta por parte del sujeto par. Las categorías de los grupos de acciones diádicas o grupales que se constituyen en interacciones sociales y las acciones individuales que se constituyen en interacciones diádicas o grupales se agruparon en una sola categoría denominada "interacción social" (S). La relevancia de estas categorías es que incluyen conducta social sucesiva y/o simultánea, y nos proporcionan la información básica sobre la frecuencia y tiempo dedicado a un vínculo social que un sujeto focal establece con un par.

Una razón decisiva para la agrupación de las categorías referidas anteriormente, fue el hecho de poder disponer con la mayor cantidad de datos por sujeto, categoría y contexto, para los análisis y modelos estadísticos utilizados en el estudio. Para estos análisis sólo se utilizaron los datos de las diadas que cumplieron con el criterio de tener al menos 10 episodios sociales

promovidos (iniciados) por ambos participantes puesto que los datos con una menor cantidad de episodios sociales generan información errónea y estadísticamente poco confiable. Bajo este criterio sólo se analizó el 26.6 % de las díadas registradas a lo largo de los tres cortes (343 díadas en total) (ver anexo 3).

Análisis de Jerarquía social

Para identificar las preferencias sociales de cada uno de los 15 sujetos focales de la muestra, se partió de la identificación del tiempo dedicado a cada episodio social que sostuvo cada uno de los sujetos focales con los agentes sociales disponibles en cada escenario (el cual podía ser un compañero en el salón de clase ó cualquier sujeto en la zona de juego, cualquier profesor (a) u otro adulto).

De esta información se derivó la frecuencia relativa de interacción social con cada agente social, la cual se constituyó de los intervalos de tiempo de los episodios sociales iniciados tanto por el sujeto focal como los iniciados por el sujeto par. La anterior información se obtuvo a partir de la elaboración de una “matriz protegida”.

Elaboración de la “matriz protegida” de los episodios sociales.- En una matriz se colocó a cada sujeto focal en una fila y en una columna a cada uno de los agentes sociales con los que se involucró en episodios sociales. Cada intersección indicó el tiempo total que un sujeto focal dedicó a interactuar con un par. Posteriormente se elaboró lo que se ha denominado “*matriz protegida*”: para cada sujeto focal se sumó el tiempo dedicado a interacción social con un compañero más el tiempo dedicado a interacción social que se registró cuando éste último fue observado como focal. Este procedimiento se realizó con el fin de ampliar la información de Interacción social de los sujetos focales y obtener información social adicional a partir de la observación de los otros sujetos focales.

Finalmente el tiempo que cada sujeto focal dedicó a Interactuar con cada agente social, se dividió entre el tiempo total que cada uno de los sujetos focales dedicó a Interacción social. Esta frecuencia relativa permitió ordenar jerárquicamente y obtener el valor social relativo de cada par en la jerarquía social de cada uno de los sujetos focales. La jerarquía social se obtuvo para cada uno de los 15 sujetos de la muestra en cada escenario (Salón y Zona de Juego) y para cada uno de los tres cortes.

Una vez identificada la jerarquía social de cada sujeto par, se formaron grupos de preferencia.

Obtención de grupos de preferencia

Para llevar a cabo el análisis de los procesos de sincronía en las preferencias sociales, se formaron grupos de díadas entre los 15 sujetos focales y sus pares. El primer grupo se formó con las díadas integradas por el sujeto focal y el par que obtuvo el primer lugar en la jerarquía social, el segundo grupo se formó con aquellas díadas formadas por el sujeto focal y el par con el segundo lugar en la jerarquía social, sucesivamente se formaron grupos hasta agotar todos los pares de la jerarquía de cada sujeto focal. Se formaron así 5 grupos para cada escenario y corte.

Análisis de Sincronía

Una primer cuestión a resolver en este estudio fue saber si la sincronía es una propiedad asociada a la jerarquía social del sujeto con quien se interactúa.

Para dar respuesta a esta cuestión se llevó a cabo un análisis molecular del grado de sincronía entre los actos de iniciación de cada sujeto focal y las conductas de involucración diádica y simultánea producto de estos actos, con los sujetos pares de los que previamente se identificó su valor relativo en la jerarquía social de cada sujeto focal, y a partir del cual se ubicó en un grupo de preferencia. Consideramos que una unidad de sincronía se muestra cuando se consolida un episodio de emisión en un episodio social. La ocurrencia de un episodio social implica sincronía (actos coordinados de mutuo apoyo) ya que éste se compone de una conducta de iniciación del sujeto focal (E) ó par (R) y la ocurrencia de interacción social que se registra a partir del momento que el sujeto par o focal responde y apoya este acto de iniciación para que ambos se involucren en una serie de conductas verbales y/o físicas sucesivas y/o simultáneas (SE ó SR). Así, puede observarse el apoyo a una conducta de inicio y la continuidad de un intercambio social.

Este primer análisis se realizó retomando el modelo matemático evaluado en el estudio de Santoyo, Espinosa y Maciel (1996). Este modelo nos permite, sobre la base de un análisis de regresión lineal, obtener la correlación que existe entre la proporción de los actos de iniciación

producto del sujeto focal y la proporción de interacciones sociales producto de estos actos de iniciación mediante la ecuación (1).

Ecuación (1)

$$\frac{E_T}{E_T+R_T} = \frac{SE_T}{SE_T+SR_T}$$

Donde:

E_T = Emisiones totales del sujeto focal

R_T = Recepciones totales o emisiones dirigidas al sujeto focal

SE_T = Total de interacciones sociales producto de emisiones

SR_T = Total de interacciones sociales producto de recepciones

Los pasos que se llevaron a cabo fueron:

1. *-Elaboración de la matriz protegida para los actos de iniciación (E_T y R_T):* Para generar este primer análisis, se elaboró una matriz donde se colocó para cada sujeto focal a todos aquellos agentes a quien se dirigió y/o se dirigieron a él. Para ello se sumó en una matriz el total de emisiones (E) que el sujeto focal dirigió a cada uno de los agentes sociales. En esta matriz también se incluyó el total de recepciones del sujeto focal (R) (ó emisiones de los agentes sociales dirigidas al sujeto focal). Posteriormente se elaboró con estos datos una “matriz protegida”, cuya elaboración se explicó anteriormente. En este caso al total de emisiones de cada sujeto focal (E_T) con un sujeto par, se le sumaron las recepciones del par (R_T) cuando este último fue focal, y al total de recepciones (R_T) de cada sujeto focal con un par se le sumaron las emisiones del par (E_T) cuando este último fue focal.

2. *-Elaboración de la “matriz protegida” para los actos de involucración social diádica:* Se realizó el mismo procedimiento para los datos de interacción social iniciados por el sujeto focal y aquellos iniciados por cada agente social par. Esto es, primero se elaboró una matriz en donde se sumó para cada sujeto focal el total de interacciones sociales producto de sus actos de iniciación (SE) con cada uno de los agentes sociales. En esta matriz también se incluyó el total de interacciones sociales producto de las recepciones del sujeto focal (SR) (ó producto de las emisiones de los agentes sociales dirigidas al sujeto focal). Posteriormente se elaboró con estos datos una matriz protegida. En este caso al total de interacciones sociales por emisión de cada sujeto focal (SE_T) con un sujeto par, se le sumaron las interacciones sociales por recepción del par (SR_T) cuando este último fue focal, y al total de sociales por recepción (SR_T) de cada sujeto focal con un par, se le sumaron el total de sociales por emisión del par (SE_T) cuando este último fue focal.

3. *-Análisis de regresión lineal:* Habiendo obtenido la anterior información, para cada uno de los cinco grupos de preferencia (díadas de sujeto focal y agente social valorado), se aplicó la ecuación (1). Mediante esta ecuación se obtuvo la proporción de actos de iniciación (E_T) del sujeto focal en relación con el total de actos de iniciación producto del sujeto focal (E_T) y del sujeto par (R_T) y la proporción de actos de involucración diádica producto de los actos de iniciación del sujeto focal (SE_T) en relación con los actos de involucración diádica totales iniciados tanto por el sujeto focal (SE_T) como por el sujeto par (SR_T). Se ordenaron los datos y se representaron en un dispersiograma para cada grupo de preferencias obtenido. En el eje X se colocó la información concerniente a: $E_T / E_T + R_T$ y en el eje Y se colocó la información concerniente a: $SE_T / SE_T + SR_T$. Se obtuvo el “coeficiente de correlación *producto-momento* de Pearson” (Young y Velman, 1968) para obtener la relación entre estas dos proporciones para cada uno de los grupos de preferencia formados, se representó además esta relación a través de una línea de regresión. Se obtuvo también, para cada grupo de preferencia, la información concerniente a la ecuación básica de predicción de la proporción de sociales por emisión del sujeto focal, en función de la proporción de actos de emisión de éste.

Este análisis de sincronía se llevó a cabo en cada uno de los grupos de preferencia formados en cada escenario y para cada corte del estudio.

4. *-Análisis de sincronía y escenario:* Para saber si el escenario influye el grado de sincronía entre los sujetos, se analizó si el grado de sincronía obtenida en el escenario salón de clases difería del grado de sincronía obtenida en la zona de juego. Lo anterior se realizó mediante un análisis lineal general (MGLH) aplicado a la sincronía mostrada por las díadas en cada escenario. Este análisis se llevó a cabo en cada corte de observación.

Análisis de Simetría ó Reciprocidad

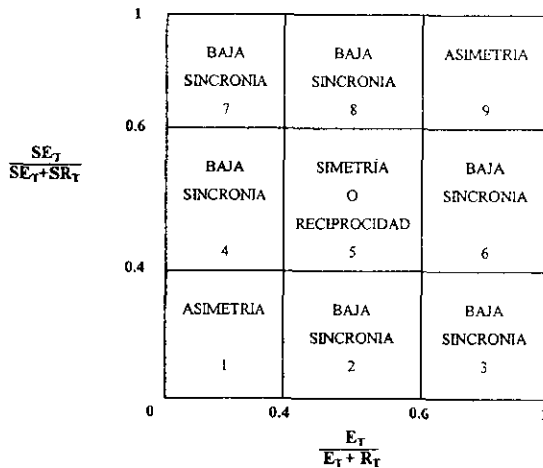
Para llevar a cabo el análisis del grado de simetría o reciprocidad en las díadas anteriormente obtenidas, se realizó un análisis descriptivo en función de la ubicación de las díadas con relación a nueve cuadrantes sugeridos por Santoyo, Espinosa y Maciel (1996). A saber, esta descripción resulta ser una herramienta útil en el análisis del grado de simetría o reciprocidad en las interacciones sociales que estas díadas establecieron en cada corte. Para

evaluar la simetría o reciprocidad entre los actos de inicio de los integrantes de las díadas para cada uno de los cortes se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. - *Clasificación de díadas por simetría:* Se contabilizaron las díadas en tres grupos generales de acuerdo a su ubicación en los cuadrantes:

- *Grupo de no-simetría:* Díadas que se ubicaron en los cuadrantes uno y nueve, las cuales se caracterizaron por que uno de los integrantes de la díada, el sujeto focal o el sujeto par, proporcionó la mayor parte de actos de iniciación y promovió la mayor parte de interacciones sociales. Los sujetos de estas díadas se consideraron no recíprocas en sus actos de iniciación.
- *Grupo de simetría:* Díadas que se ubicaron en el cuadrante cinco, donde cada uno de los sujetos emitió una cantidad similar de actos de iniciación y promovió proporciones similares de interacciones sociales. Los sujetos de estas díadas se consideraron recíprocas en sus iniciaciones.
- *Grupo de baja sincronía:* Díadas que se ubicaron en los cuadrantes dos, tres, cuatro, seis, siete y ocho, en donde no existe correspondencia entre la proporción de actos de iniciación del sujeto focal (E_T/E_T+R_T) y la proporción de actos sociales de involucración diádica producto de estos actos (SE_T/SE_T+SR_T).

La interpretación y representación gráfica de los cuadrantes es la siguiente:



2. *-Análisis de la efectividad y correspondencia de las díadas con baja sincronía:* Como un análisis complementario, se llevó a cabo un seguimiento del grado de efectividad y correspondencia ocurrida entre los sujetos de la díadas ubicadas en los cuadrantes dos, cuatro, seis y ocho. La anterior información es complementaria a los anteriores análisis ya que nos provee información sobre la dinámica que caracterizan a estas díadas. La interpretación de estos índices según Santoyo (1996) se centra en cada sujeto focal. Los índices de efectividad social (IES) se obtuvieron aplicando la siguiente formula:

$$IES = \frac{SE_T}{E_T}$$

Donde:

SE_T: Total de episodios sociales iniciados por el sujeto focal y dirigidos al par.

E_T: Total de actos de iniciación del sujeto focal dirigidos al par.

Los índices de correspondencia social (ICS) se obtuvieron aplicando la siguiente formula:

$$ICS = \frac{SR_T}{R_T}$$

Donde:

SR_T: Total de episodios sociales iniciados por el sujeto par y dirigidos al focal.

R_T: Total de actos de iniciación del sujeto par dirigidos al focal.

El IES implica la proporción de actos de iniciación que el sujeto focal logró consolidar como interacciones sociales, mientras que para el ICS se obtuvo la proporción de recepciones a las que el sujeto respondió.

Análisis adicionales sobre las Preferencias Sociales

Homogeneidad o estabilidad de las redes sociales entre escenarios

Para saber en que grado la configuración de la red social de los sujetos se modifica de un escenario a otro, se analizó si los agentes sociales con los que un sujeto estableció vínculos en el escenario salón de clases fueron los mismos agentes con los que estableció vínculos en el escenario zona de juego, a este análisis se le denominó "homogeneidad de las redes sociales entre escenarios". Consideraremos que la configuración de la red de los sujetos focales es homogénea de un escenario a otro, si ellos interactúan con los mismos sujetos pares en el salón

de clase y en la zona de juego; la configuración de la red de los sujetos focales es heterogénea de un escenario a otro, sí ellos interactúan con diferentes sujetos pares en cada escenario.

Los escenarios identificados en cada corte fueron considerados como diferentes en su configuración físico-espacial, la cantidad de sujetos disponibles para interactuar y la normatividad en general. Para lo anterior, se llevaron a cabo los siguientes pasos: se retomaron los agentes sociales de la *matriz protegida de los episodios sociales* que aparecieron en cada escenario. Para cada sujeto focal se contabilizó el número de sujetos pares con quienes éste interactuó en los dos escenarios. Se obtuvo el porcentaje de sujetos pares con quienes el sujeto interactuó tanto en salón de clases como en la zona de juego. Se obtuvo además un porcentaje promedio de los 15 sujetos focales en cada corte.

Congruencia entre las preferencias socio-cognoscitiva y las preferencias socio-conductuales

Para saber cual es el grado de congruencia entre la red socio-cognoscitiva que los sujetos reportan de forma verbal y la red socio-conductual de éstos, se le aplicó a cada niño al término de cada período de observación el inventario "Háblame de tus amigos" (Santoyo y Espinosa, 1994). Este inventario está constituido de una serie de instrumentos sociométricos indirectos. El primer instrumento se compone de una entrevista grabada de cada uno de los niños a través del formato de entrevista semiestructurada "Háblame de tus amigos". En esta entrevista se le efectuaron preguntas a los niños sobre quién o quienes se reunían, a que niño(s) se elegía para ciertas actividades, quienes eran sus mejores amigos, etc. Para poder indagar sobre la correspondencia entre datos obtenidos vía nominación y aquellos obtenidos conductualmente, se seleccionó de esta entrevista la pregunta "¿Quiénes son tus mejores amigos?", de forma que se identificaron para cada sujeto focal, los niños que consideró como sus mejores amigos. Los pasos a seguir posteriormente fueron: se retomaron los agentes sociales de la *matriz protegida de los episodios sociales*, sin diferenciar escenario, para obtener una lista de los nombres de los sujetos pares con los que cada sujeto focal interactuó en el salón de clase y en la zona de juego, y cuyos lugares en la jerarquía social del sujeto focal ocuparan los primeros cuatro lugares, a quienes se les denominó "*sujetos más preferidos*". Se tomaron los primeros cuatro lugares, con el fin de que fueran comparables con el promedio de niños nominados como mejores amigos. Posteriormente para cada sujeto focal se obtuvo una lista de los nombres de los sujetos nominados "como

mejores amigos". Finalmente, se obtuvo un porcentaje de sujetos nominados para cada sujeto focal, que aparecieron en la lista de sujetos más preferidos. Se obtuvo también un porcentaje promedio en cada corte de observación. Consideraremos que la congruencia entre la red socio-cognoscitiva y la red socio-conductual es total si todos los *sujetos más preferidos* son nominados como mejores amigos.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en el siguiente orden:

Se muestra el análisis por corte y escenario del grado de sincronía o apoyo mutuo a los actos de iniciación de los sujetos de cada díada para cada grupo de preferencia, así como la aplicación por corte de un análisis lineal general (MGLH) a la sincronía de ambos escenarios..

Se presenta un análisis descriptivo por corte de la ubicación de las díadas sobre la base del modelo propuesto por Santoyo, Espinosa y Maciel (1996), con fines a describir el grado de reciprocidad ó simetría de las díadas. También se describe un análisis complementario para explicar un pequeño grupo de díadas con *baja sincronía*.

Adicionalmente, se presentan los resultados por corte, en relación a la congruencia entre la red socio-conductual de los sujetos entre escenarios (salón y zona de juego); así como los relacionados con la congruencia entre la red socio-cognoscitiva y la red socio-conductual de los sujetos focales.

Finalmente, se presenta un ejercicio de tipo anecdótico en donde se describen algunas de las diferencias individuales y diádicas más relevantes de los análisis mostrados.

1. - Sincronía y Preferencias

Para evaluar si *la sincronía es una propiedad asociada a la jerarquía social* del sujeto con quien se interactúa, se analizó el apoyo mutuo a los actos (verbales y o físicos) de iniciación de cada uno de los miembros de una díada, apoyo que se observa en el grado de establecimiento de un intercambio social entre un sujeto focal y un par de su red social, siendo factible detectar el valor social de éste último.

Los datos obtenidos a través de la ecuación (1), con la cual evaluamos esta sincronía, muestran que existe siempre una relación lineal y un coeficiente de correlación alto entre la proporción de actos de iniciación del sujeto focal y la proporción de actos sociales de involucración diádica producto de estos actos; la proporción de actos de iniciación totales del sujeto focal se iguala con la proporción de interacciones sociales totales producto de estos actos. Lo anterior se observa independientemente del valor relativo de los sujetos pares, esto es, para

cada uno de los grupos de preferencia formados, existe una alta correlación por encima al valor de 0.86 ($r > 0.86$, $p < 0.01$) (Tabla 1, ver también anexo 4), los altos coeficientes de determinación (r^2) indican que la varianza observada en la proporción de actos de iniciación (E_T/E_T+R_T) explican fuertemente la varianza observada en la proporción de interacciones sociales producto de estos actos (SE_T/SE_T+SR_T) ($r^2 > 0.75$).

A saber los análisis estadísticos encontrados en cada grupo de preferencia mostraron que existe una linealidad en los datos, esto implica descriptivamente que la mayoría de los datos se distribuyen uniformemente en los cuadrantes 1, 9 y 5. Las implicaciones de estos resultados con relación a la reciprocidad y preferencias serán discutidas posteriormente.

Partiendo de la suposición de que el salón de clase y la zona de juego son escenarios que se diferencian en los límites físico-espaciales, en la red de agentes sociales disponibles y las reglas que en él se establecen, consideramos pertinente comparar la sincronía de las díadas obtenidas en cada uno de los escenarios, salón de clase y zona de juego. Así, nos preguntamos si el escenario ó contexto de observación influye en el grado de sincronía que se establece entre los sujetos.

Aplicando un *Modelo lineal general* en cada periodo de observación (tres cortes) se encontró que no existen diferencias significativas en la sincronía entre escenarios en ninguno de los tres periodos de observación (corte 1: $F 243.97$, $p = 0.191$, gl 3.113; corte 2: $F 157.36$, $p = 0.359$, gl 3.78; corte 3: $F 254.30$, $p = 0.187$, gl 3.63). Lo anterior indica que los niños muestran una alta sincronía tanto en el salón de clases como en la zona de juego. Esto se observa para los tres cortes de observación.

En conclusión, en cada corte los sujetos y sus pares muestran una alta sincronía para cada uno de los grupos de preferencia y en cada escenario de observación (ver gráfico 1).

2. -Simetría en los actos de iniciación e interacciones: análisis descriptivo

Asimismo, con base en la ecuación (1) propuesta por Santoyo, Espinosa y Maciel (1996), es posible efectuar un análisis descriptivo de la ubicación de las diadas con relación a nueve cuadrantes (ver procedimiento), y con ello describir el grado de simetría en el aporte de las iniciaciones e interacciones sociales de cada uno de los sujetos de una diada.

En el gráfico 2 se observa:

- *Grupos de no-simetría:* Un porcentaje alto de diadas en cada corte (45%, 45% y 52% respectivamente) se distribuye en los cuadrantes de asimetría (uno y nueve) en donde los actos de iniciación e interacciones son, en mayor proporción, producto de solo uno de los sujetos de la diada (sujeto focal o par), esto es, en donde uno de los sujetos de la diada es quien emite la mayor parte de los actos de iniciación y promueve la mayor parte de las interacciones sociales en la diada (asimetría en los actos de iniciación e interacciones sociales).
- *Grupos de simetría:* Un porcentaje también alto de diadas (40%, 42% y 33% para cada corte respectivamente), se concentra en el cuadrante de simetría (cinco) en donde la proporción de actos de iniciación e interacciones del sujeto focal y del par es similar, esto es, en donde cada uno de los sujetos emite una cantidad similar de actos de iniciación y promueve las interacciones sociales por igual. Estas diadas pueden considerarse como diadas recíprocas, ya que ambos sujetos dan una aportación similar en sus iniciaciones e interacciones sociales (simetría en los actos de iniciación e interacciones sociales).
- *Grupos de baja sincronía:* Un porcentaje bajo de diadas en cada corte (15%, 13%, 15% respectivamente) se ubican en los cuadrantes de baja sincronía (dos, cuatro, seis y ocho). En estas diadas:
 - uno de los participantes origina una menor proporción de los actos de iniciación, pero ambos promueven las interacciones sociales por igual (cuadrantes cuatro y seis).
 - uno de los participantes promueve una menor proporción de las interacciones sociales, pero ambos originan actos de iniciaciones similarmente (cuadrantes dos y ocho).

Este porcentaje de diadas pueden considerarse como diadas de baja sincronía ya que en ellas existe una baja correspondencia entre la proporción de actos de iniciación del sujeto focal (E_T/E_T+R_T) y la proporción de actos sociales de involucración diádica producto de estos actos (SE_T/SE_T+SR_T).

Según la prueba de comparaciones múltiples de Tukey, existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de díadas no-simétricas y el de baja sincronía en cada uno de los cortes (gl 2.2, $p < 0.01$). También se detectaron diferencias significativas entre el grupo de díadas simétricas y el de baja sincronía solo en el primer y segundo corte ($p < 0.005$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la proporción de díadas no-simétricas de corte a corte, ni para las proporciones de díadas simétricas y de baja sincronía.

Análisis de efectividad y correspondencia de las díadas con baja sincronía

Respecto a este pequeño porcentaje de díadas con baja sincronía nos preguntamos: ¿Cómo es que uno de los sujetos de la díada puede aportar una menor proporción de actos de iniciación y lograr la misma proporción de interacciones o apoyo que el compañero?, ¿Cómo es que uno de los sujetos de la díada aporta la misma proporción de actos de iniciación aunque está obteniendo una menor proporción de interacciones o apoyo que el compañero?, ¿Qué procesos pueden ayudarnos a entender y analizar estas díadas con baja sincronía?

Al analizar los índices de efectividad (IES) y correspondencia social (ICS) (ver grafica 3), encontramos que en el 68% de las díadas ($n=26$) en los tres cortes y en ambos escenarios resultan ser poco sincrónicas, los sujetos focales son más efectivos que responsivos o más responsivos que efectivos. En el 32% ($n=12$) de las díadas restantes los sujetos focales son altamente efectivos y altamente responsivos ó poco efectivos y poco responsivos.

3. -Análisis adicionales sobre Preferencias

3.1. -Homogeneidad o estabilidad de las redes sociales por escenario

Para responder la pregunta: ¿La configuración de la red social de los sujetos es homogénea o estable de un escenario a otro?, se analizó si los sujetos focales interactuaron con los mismos sujetos pares en ambos escenarios, el salón de clase y la zona de juego.

Para el primer corte, se encontró en promedio que del total de sujetos pares con quienes los sujetos focales interactuaron sólo con el 24% de ellos lo hicieron en ambos escenarios (salón de clase y zona de juego), con el 75% restante interactuaron sólo en uno de ellos (salón de clase ó zona de juego). Para el segundo corte, el porcentaje de sujetos pares con quienes los sujetos

focales interactuaron en ambos escenarios fue del 12% (sc y zj), siendo el 87% restante sujetos con quienes lo hicieron sólo en uno ellos (sc o zj). Finalmente, en el último corte los sujetos focales interactuaron solo con el 11% de sus pares en ambos escenarios y con el 89% restante en sólo uno de ellos (ver gráfico 4). Lo anterior indica que, en cada corte la configuración de la red social de los sujetos fue poco homogénea o estable de un escenario a otro. Según la prueba de comparaciones múltiples de Tukey, sólo existen diferencias significativas entre la homogeneidad del corte 1 y la del corte 3 (gl 2.42; $p < 0.05$), esto es, la homogeneidad o estabilidad promedio de las redes entre escenarios decreció del primer al tercer corte.

Para el primer corte, 3 sujetos (An, Jn, Fr) mostraron total heterogeneidad en sus vínculos, esto es, interactuaron con diferentes sujetos en cada escenario; solo un sujeto mostró homogeneidad en la mitad de sus vínculos totales. Para el segundo corte, 6 sujetos (An, Jn, Lr, Ls, Tn, Jr) mostraron total heterogeneidad y solo 2 sujetos mostraron homogeneidad en la tercer parte de sus vínculos totales. Para el tercer corte, 8 sujetos (An, Jn, Lr, Ls, Tn, Fr, Al, Ss) mostraron total heterogeneidad en sus vínculos y un sujeto mostró homogeneidad en la tercer parte de sus vínculos totales. Lo anterior indica que *corte a corte* más sujetos focales fueron heterogéneos en sus redes y menos sujetos lograron alcanzar una alta homogeneidad en éstas. Por conveniencia gráfica los sujetos se acomodaron de menor a mayor homogeneidad.

3.2. -Congruencia entre las preferencias socio-cognoscitivas y las preferencias socio-conductuales

Al término de cada periodo de observación, se entrevistó a cada niño para obtener información sobre sus redes socio-cognoscitivas. De esta entrevista se seleccionó la pregunta: "¿Quiénes son tus mejores amigos?".

Retomamos esta pregunta de la entrevista para indagar: ¿Cuál es el grado de congruencia entre las preferencias socio-cognoscitiva que los sujetos reportan de forma verbal y las preferencias socio-conductuales de estos?. Se encontró que para el primer corte sólo el 19% de los sujetos pares preferidos (primeros 4 sujetos de la jerarquía social) con quienes los sujetos focales interactuaron (sin diferenciar escenario) fueron nominados como "mejores amigos", mientras que para el segundo corte este porcentaje de díadas fue del 28% y para el tercer corte del 32% (ver gráfico 5). Lo anterior indica que en promedio la mayoría de los sujetos pares con

quienes los sujetos focales prefirieron involucrarse en interacción social en el escenario escolar no fueron nominados como "mejores amigos", sin embargo, el porcentaje de sujetos pares preferidos que fueron nominados como mejores amigos fue incrementando a través de los cortes, aunque no de forma significativa ($F 0.549, p = 0.582, gl 2.42$).

En el primer corte, 2 sujetos nominaron a la mitad o más de los sujetos preferidos como mejores amigos; en el segundo corte 3 sujetos nominaron a la mitad de los sujetos preferidos como mejores amigos; mientras que en el tercer corte 6 sujetos nominaron a la mitad o más de los sujetos preferidos, de estos seis sujetos uno fue totalmente congruente ya que nominó a todos los sujetos preferidos como mejores amigos. Lo anterior muestra que, corte a corte, más sujetos focales nominaron como mejores amigos a más sujetos pares con los que prefieren interactuar en su escuela. Por conveniencia grafica los sujetos se acomodaron de menor a mayor congruencia.

4. -Notas sobre diferencias individuales

Se llevó a cabo un ejercicio tipo anecdótico en donde se describen algunas de las diferencias individuales más relevantes de los análisis mostrados en las secciones anteriores de resultados:

Detectamos que la mayor parte de los vínculos que An, Jn y Fr establecen son asimétricos y también son sujetos focales que interactúan con diferentes sujetos pares en cada escenario. Se detectó también que Al, Lr, Lz, Ss y Tn son niñas que tienden a vincularse entre sí y a nominarse a través de los cortes y escenarios, son de los sujetos focales que establecen los valores de sincronía más altos (a excepción de Lz) y muestran establecer más vínculos simétricos. La diada Ky y Jr es una diada que aparece en los tres cortes y en ambos escenarios (a excepción del primer corte, donde solo aparece en la zona de juego), para cada uno de ellos el compañero permanece dentro de los primeros cuatro lugares de preferencia; son niños con resultados similares en todos los análisis: ambos establecen un porcentaje similar de vínculos asimétricos (44% y 43% respectivamente), simétricos (32% y 37% respectivamente), y con baja asincronía (24% y 20%); el valor de sincronía de ambos sujetos es también similar (0.80 y 0.87); ambos son de los sujetos focales que más interactúan con los mismos sujetos en ambos escenarios. Finalmente se identifica a Jn como el niño que más se diferencia del resto, presenta la menor sincronía ($R^2 = .59$); la mayor parte

de sus vínculos son asimétricos, donde él inicia la mayoría de las interacciones sociales; no establece ningún vínculo que aparezca en ambos escenarios; es un niño que establece muy pocos vínculos en todos los cortes y sin embargo nomina a muchos como amigos.

De este breve seguimiento individual observamos que algunos de los sujetos focales que llegaron a establecer y mantener vínculos entre sí, tendieron a ser similares en la sincronía y simetría en las relaciones que establecieron. Tales descripciones requerirán ser ampliadas y analizadas en futuros estudios, que consideramos, deberán de llevar a cabo muestreos más amplios de los sujetos focales que los utilizados para el presente estudio.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Con el propósito de entender que procesos están implicados en la organización de las interacciones sociales, los interaccionistas y psicólogos del desarrollo han estudiado procesos como los de sincronía, reciprocidad, complementariedad, imitación, equidad etc.; estos procesos se han evaluado en grupos de niños de diferentes edades, bajo condiciones de laboratorio y en escenarios naturales (Santoyo y Espinosa, 1988; Cairns, 1979^a; Eckerman, Davis y Didow, 1989; Santoyo, Menez y Prado, 1991; Eckerman, 1993; López, 1993; Gavira, 1994; Molm, 1994; Espinosa, 1995; Santoyo, 1996).

Una meta general del presente estudio fue el análisis en escenarios naturales de los procesos de sincronía y reciprocidad en las preferencias sociales en particular, y en las interacciones sociales diádicas en general. Las preferencias sociales se entendieron como la forma en que los individuos distribuyen y organizan sus acciones sociales hacia otros, estableciendo vínculos. Estas fueron evaluadas a partir del tiempo relativo que cada sujeto dedicó a interactuar con cada uno de los sujetos pares de su red. Para recabar esta información, se utilizó el sistema observacional SOC-IS, y un modelo matemático lineal para analizar los procesos de sincronía, así como para detectar el grado de simetría o reciprocidad en los vínculos sociales. Este análisis partió de los datos obtenidos de una muestra de 15 niños de educación primaria, en un escenario natural y en tres periodos anuales de observación.

Estudios empíricos y conceptuales (ver Cairns, 1979a; Paredes, 1995; Molm, 1994; Smith, 1996) han sugerido que la existencia de la sincronía y la reciprocidad en un vínculo social promueve que éste sea preferido o que se consolide. Estos procesos implican que cada uno de los sujetos establece conductas de apoyo mutuo que permiten el mantenimiento de la conducta del otro, y en donde en ocasiones la contribución de los sujetos es simétrica para el mantenimiento del vínculo. Consideramos sin embargo que las limitaciones generales de estos estudios son: no se han dispuesto situaciones que permitan analizar si los procesos de sincronía y reciprocidad están asociados a las relaciones en donde el agente social tiene un valor social alto para el niño; en la mayoría de estos estudios los adultos con quienes los niños interactuaron fueron adultos

con experiencia y entrenados para ser responsivos y ajustar su conducta a la de los niños, por lo que la sincronía se vio facilitada; la preferencia generalmente se ha medido a través de conductas de llanto del niño cuando un adulto se retira ó cuando se aproxima hacia éste, o a partir del total de emisiones de los compañeros del grupo hacia el niño; la mayoría de estos estudios se diseñaron bajo situaciones en donde el niño no dispone de opciones sociales simultáneas para elegir.

El presente estudio permitió analizar inicialmente si la sincronía es una propiedad asociada a la jerarquía social del sujeto con quien se interactúa. Los resultados de nuestro estudio no muestran que exista una relación entre alcanzar la sincronía o apoyo mutuo al interactuar y la preferencia por un compañero; éstos sugieren que la sincronía o apoyo mutuo a los actos de iniciación es una propiedad general de las interacciones sociales en niños de nivel primaria. Entonces, una primera conclusión de este estudio es: a través de los tres primeros años de educación primaria, en un proceso de retroalimentación, la proporción de actos de iniciación de cada uno de los sujetos de una díada son apoyados o respondidos por el compañero de forma *sincrónica* a la proporción de actos de iniciación aportados. La ecuación $E/E+R = SE/SE+SR$ describió estas relaciones sincrónicas, en las díadas de cada uno de los grupos de preferencia de cada corte y escenario. Lo anterior permite confirmar que los sujetos responden *flexible* (Cairns, 1979a) y *sincrónicamente* a los actos de iniciación aportados por el par.

Consideramos, que en los estudios referidos por Cairns (1979a) sólo se había mostrado que si el adulto contribuye apoyando la conducta del niño, esto facilitará que se establezca un vínculo social considerado como positivo, pero no necesariamente altamente valorado. A saber, los niños en estos estudios siempre establecieron procesos de apoyo con los adultos y familiares *con los que tuvieron una previa interacción* aún cuando mostraron *preferir* a una de ellas (p.e. Fleener 1967, 1973). Esto significa que al igual que en nuestro estudio, un sujeto logra establecer apoyo mutuo con la mayoría de los agentes sociales disponibles, y preferir más a alguno de ellos.

En conclusión, consideramos que el estudio de la sincronía nos permitió obtener información básica sobre los procesos bidireccionales de control involucrados en las

interacciones sociales pero no sobre los que regulan y promueven las preferencias sociales entre iguales.

Un estudio que coincide parcialmente en hallazgos con el presente trabajo es el de MacCombie (1978; citado en Cairns, 1979^a), quien reportó que en díadas de niños de 5 a 9 años de edad, la mayor parte de ellos (70%) se involucraron rápidamente en una interacción (una actividad de juego) iniciada por alguno de los sujetos de la díada alrededor de los primeros 10 segundos después de haber entrado a un cuarto de juego. Por una parte, a través del presente trabajo podemos confirmar que niños de la misma edad y en un escenario educativo desarrollaron una fuerte tendencia a la sincronía o apoyo mutuo a estos actos de iniciación. Por otra parte, encontramos que tal sincronía, a diferencia del estudio de MacCombie, no implica necesariamente que siempre que hubo un acto de iniciación por parte de uno de los sujetos de una díada, éstos se involucraron en una interacción social; más bien implica que un sujeto se involucró en las interacciones iniciadas por el compañero, en el mismo grado en que el compañero se involucró en las interacciones iniciadas por éste.

Los análisis estadísticos (modelos de regresión) aplicados en cada grupo de preferencia, mostraron que existe una relación lineal entre la proporción de actos de iniciación del sujeto focal y la proporción de interacciones sociales producto de estos actos. Lo anterior indica descriptivamente que la mayoría de las relaciones diádicas se distribuyeron aproximadamente de forma uniforme en los cuadrantes de asimetría (cuadrantes 1, 9) y de simetría ó reciprocidad (cuadrante 5). Así, el análisis de la sincronía en las preferencias nos indicó de inicio que tampoco existe una relación entre reciprocidad y vínculos altamente valorados; se encontraron díadas recíprocas y no recíprocas en todos los grupos de preferencia, por lo cual la reciprocidad se presentó independientemente del valor social del compañero.

Decidimos entonces describir el grado de reciprocidad o simetría en las interacciones sociales retomando la propuesta de que la reciprocidad además de ser un proceso sincrónico, implica actos con un alto nivel de similitud; lo que nos permite obtener información sobre el *aporte* que genera cada uno de los sujetos a la interacción a través de sus actos de iniciación (Santoyo, 1996). Concretamente, el abstraer el grado de simetría ó reciprocidad de las díadas

sincrónicas observadas, arrojó información que nos permitió describir distintos vínculos ó estilos particulares de interacción entre los miembros de una díada.

En un primer tipo o estilo de interacción que señalamos, refiere a las *díadas asimétricas*, en donde los sujetos están dispuestos a mantener un vínculo (a través del apoyo mutuo) a pesar de que uno de los sujetos se esfuerza menos en iniciar las interacciones (y por ende el par se esfuerza más), este estilo de interacción ocurrió en poco menos de la mitad de las díadas observadas en cada uno de los tres cortes. Un segundo tipo o estilo de interacción es aquel que refiere a las díadas simétricas o recíprocas, donde ambos sujetos contribuyen dirigiéndose actos de iniciación en forma similar. Este tipo de interacción ocurrió en poco menos de la mitad de las díadas de cada corte.

Un tercer tipo o estilo de interacción, lo representa una pequeña cantidad de díadas con baja sincronía, donde existe una baja correspondencia entre la proporción con la que cada sujeto emite (E_T/E_T+R_T) y la proporción de interacciones resultantes (SE_T/SE_T+SR_T). En estas díadas, de forma in-equitativa, uno de los sujetos emite menos pero logra establecer la misma cantidad de interacciones que el compañero, ó emite igual que el compañero pero logra establecer más interacciones sociales que éste. Una particularidad de estas díadas, es que uno de los niños es más efectivo que responsivo ó más responsivo que efectivo, esto es, uno de los niños “elige” apoyar en menor grado el curso de la conducta del otro (Cairns, 1979a), específicamente la conducta de emisión.

Esta baja sincronía no fue resultado de la falta de habilidad de algún (os) niño (s) para establecer relaciones sincrónicas (Cairns, 1979^a), puesto que todos los niños mostraron ser hábiles en establecer sincronía en la mayoría de sus relaciones sociales; la baja sincronía fue otra característica de algunos de los vínculos de cada niño del estudio (excepto el sujeto Sn, ver anexo 5). Consideramos que el hallazgo de estas díadas con baja sincronía no fue tampoco producto de un artefacto matemático dado que éstas cumplieron por mucho, el criterio de tener más de 10 episodios sociales.

Aunque el objetivo del presente estudio no estuvo encaminado al tratamiento de problemas de conducta o de desarrollo, creemos que éste aporta herramientas de apoyo en la detección de niños que carecen de las habilidades para apoyar ó responder las acciones sociales

de otros, dado un retardo en el desarrollo o porque hayan carecido de las oportunidades para aprenderlas o entrenarse en ellas (Cairns, 1979^a; Smith, 1996). Si bien, encontramos que *lograr sincronía en un episodio social con un compañero no se asocia a la preferencia social por un sujeto*, si resulta ser una condición básica para establecer interacciones. Los estudios realizados por Odom y Strain (1986), mostraron como el capacitar a niños (confederados) para iniciar, responder y sostener una interacción con niños autistas, y el instigar a estos últimos a iniciar una interacción bajo condiciones de juego, tuvo como resultado que los niños autistas lograran iniciar, responder e incrementar sus interacciones sociales. En el presente estudio pudimos identificar a un niño (Jn) que estableció pocos vínculos y cuya sincronía en éstos fue baja en general; sabemos, por un seguimiento más minucioso, que esta baja sincronía fue producto de una menor responsividad en el niño, que sus pocos vínculos no fueron estables entre escenarios, y que a éstos no los considera dentro de los muchos mejores amigos que menciona tener.

Sin embargo, el analizar otros factores motivacionales podría indicar que la sincronía en algunas ocasiones es desfavorable (Cairns, 1979^a). Por ejemplo, un niño que apoye frecuentemente los actos de iniciación de otros compañeros, puede ser más susceptible de ser interferido cuando se encuentra en alguna actividad académica (ver Hernández, 1996).

Para futuros estudios será importante detectar de forma más precisa las díadas menos sincrónicas, con base en la detección de parejas que contribuyen en mayor grado al error de varianza no explicado en los análisis de regresión lineal.

Los resultados obtenidos en el presente estudio tienen implicaciones sociales importantes ya que nos confirman que la conducta del sujeto impacta sobre su ambiente social: *un niño que emite una baja cantidad de actos de iniciación establecerá pocos intercambios sociales producto de estos actos; en cambio un niño que emite una alta cantidad de actos de iniciación es altamente probable que logre establecer una cantidad similar de intercambios sociales producto de estos actos; el sujeto al ser activo logra influir en su propio desarrollo social (Cairns, 1979a). Sin embargo, un niño que emite poco y logra establecer pocas interacciones sociales aún puede involucrarse en las interacciones que el par inicia, siempre y cuando lo apoye; tal como sucedió en las díadas asimétricas de cada corte.*

Otra implicación de la detección de los tres estilos de interacción (díadas asimétricas, díadas simétricas o recíprocas y díadas de baja sincronía), es que nos permiten confirmar la plasticidad en la conducta social que los sujetos muestran al establecer diferentes estilos o formas de vincularse con sus compañeros y ratificar que no todos los vínculos sociales son sincrónicos (aunque sí en su mayoría) y que no todos los vínculos sincrónicos son recíprocos (Cairns, 1979^a). Los niños no están forzados a ser siempre recíprocos o simétricos en sus relaciones, ni a ser sincrónicos en todas ellas. Al parecer, esta plasticidad social se vio facilitada por la amplia variedad de compañeros con los que cada niño cuenta en un escenario educativo. Lo anterior también nos conduce a confirmar que estos procesos tienen que ser vistos en términos de las interacciones en que tienen lugar (Cairns, 1979^a).

Otro hallazgo del presente estudio se relaciona con la sincronía observada en cada escenario o contexto. Cairns (1979^a) sugiere que la sincronía y la reciprocidad no solo son relativas a los actos y conductas de apoyo de los individuos, sino también a las restricciones sociales y físicas del contexto donde estos procesos ocurren. Sin embargo, encontramos que la sincronía no se vio modificada por el cambio de escenario de observación. Aunque supongamos que el salón de clase se caracteriza por una configuración física y sistemas normativos educativos que limitan el que un acto de iniciación de un intercambio social sea apoyado, esto no ocurrió: se presentó un alto apoyo mutuo equilibrado tanto en el salón de clase como en la zona de juego. Este hallazgo podría significar un problema en el salón de clase si tal apoyo interfiere con el desarrollo de los objetivos académicos y sociales planeados por el profesor y/o institución. Estudios previos han permitido detectar que la actividad académica no es una conducta a la que los niños dedican la mayor parte del tiempo cuando se encuentran en el salón de clase (Hernández, 1996), incluso se ha reportado que suelen dedicar la misma proporción de tiempo a acciones de tipo social (Díaz, Flores, Fabián, 1996).

Consideramos que la identificación del contexto en el presente estudio se realizó de forma muy global (este fue sinónimo de escenario), pudiendo incluir diversos y variados factores y procesos, los cuales requieren ser identificados y evaluados de forma más detallada en futuros estudios. Sin embargo, en lo que respecta a la sincronía y la reciprocidad, en general, éstas no parecieron modificarse por el cambio de contexto de observación.

Un asunto básico de la presente investigación de campo fue el cómo poder estudiar de forma molar los procesos de *dependencia y control mutuo* entre los miembros de una diada. Aún cabe preguntarse que ocurre dentro de los intercambios sociales una vez que el acto de emisión ha sido respondido y apoyado por el par, para poder evaluar el papel o función de apoyo mutuo de las conductas de ajuste a lo largo de estos intercambios. Esto podría llevarse a cabo partiendo del contenido de las interacciones que los niños establecieron y los cuales fueron registrados en las sesiones de observación del presente estudio. Lo anterior permitirá continuar evaluando los procesos de sincronía, mediante las formulaciones que los analistas de la conducta han retomado para el estudio de los llamados estados equitativos (Santoyo, Menez y Prado, 1991), así como a través de análisis secuenciales para la identificación de los eventos simultáneos, antecedentes y consecuentes de cada uno de los actos sociales sobre el curso de un intercambio.

Otra interrogante, es cómo poder estudiar los procesos de control cuando los sujetos establecen interacciones grupales. Molm (1994) sugiere que en estos intercambios en cadena (más de tres sujetos) tal control es indirecto ya que el receptor no regresa necesariamente el beneficio al dador sino a otro actor del grupo social, en estos casos se crea un tipo de dependencia indirecta entre los miembros de la red. Algunos de los registros observacionales nos indicaron que estos casos llegaron a ocurrir en nuestros datos, generalmente en la zona de juego. Por ejemplo, llegó a ocurrir que un sujeto A emitió a un segundo sujeto B, pero el que respondió o apoyó este acto fue un tercer sujeto C para una inmediata involucración entre B y C ó A, B y C. Creemos que aún se requiere reflexionar, discutir y analizar como ocurre la sincronía en este tipo de intercambios indirectos no diádicos ($n > 2$).

En el presente estudio se tuvo una limitación que pudo comprometer parcialmente los hallazgos estadísticos, específicamente los derivados de los análisis de regresión lineal: en cierto sentido un acto social ya está asociado con un acto de iniciación ya que una categoría Social (S) no puede registrarse si un acto de iniciación no le precede (E ó R). Sin embargo, consideramos que el haber utilizado valores relativos en estos análisis, redujo en gran parte esta limitación. Así, fue posible que cualquier proporción alta de actos de iniciación por parte del sujeto focal estuviera asociada a cualquier proporción baja de interacciones sociales producto de estos actos y viceversa (diadas de baja sincronía).

En la última fase de este estudio nos interesó indagar un poco más sobre el tema de las preferencias sociales, nos preguntamos si la configuración de la red social de los niños era homogénea o estable entre escenarios, y si existía congruencia entre las preferencias socio-conductuales y las preferencias socio-cognoscitivas de los niños.

Los hallazgos mostraron que las redes de los niños son poco homogéneas pero que con el paso de los cortes tendieron a la heterogeneidad: en general la mayoría de los sujetos pares con quienes los focales interactuaron en el salón de clase no fueron los mismos sujetos con quienes interactuaron en la zona de juego y viceversa. Esta selectividad ó discriminación en la elección de determinados compañeros para interactuar según el escenario, parece ir incrementando conforme los niños avanzan en su grado escolar. Entonces, si bien la sincronía es una característica de todos los vínculos sociales que no se ve modificada por el escenario de observación, la "elección" de un sujeto para interactuar si parece verse modificada y regulada por éste; tal y como los estudios de Bott (1934), Rose, Blank y Spalter (1975; citados en Cairns, 1979^a), y Espinosa (1995) lo han demostrado.

¿Qué eventos de cada escenario o contexto pudieron influir en la configuración de estas redes sociales?. Festinger, Schachter y Back (1950; citados en Myers, 1995 y Morris, 1987) y Nahenow y Lawton (1975; citados en Morris, 1987) señalan que la proximidad física entre las personas facilita la preferencia entre éstas, lo cual puede llevarnos a pensar que la preferencia por un compañero pudo estar influida por la ubicación de los niños en el salón de clase. Pero, el hecho de que un sujeto focal pasara mucho tiempo en interacción con un compañero, al parecer no se debió a que sus asientos estuvieran juntos o próximos; de forma general, hemos observado en los mapas geográficos (los cuales muestran la distribución del mobiliario del salón y cómo se sentaron los niños dentro del mismo) de los registros del primer corte, que los sujetos focales se encontraron sentados habitualmente a distancias considerablemente alejadas de los sujetos pares más preferidos. Una posibilidad es que estos vínculos se hallan generado en los momentos en que la profesora estuvo ausente. Lo anterior será susceptible de ser verificado, en los tres cortes, al analizar sistemáticamente la información contextual que en cada uno de los registros observacionales suelen incluirse (p.e. sin profesora ó con profesora, agentes sociales presentes, ubicación de los niños en el aula, etc.).

Otros eventos contextuales, razonablemente relacionados con las normas y prácticas sociales educativas, que pudieron influir son el tipo de actividades sociales que predominan en cada escenario. Posiblemente, la zona de juego permitió el desarrollo de otro tipo de actividades sociales (como juegos de pelota o carreras) en las que los sujetos prefirieron involucrarse con otros agentes sociales; tal vez el compañero que fue preferido para platicar en el salón de juego, no fue necesariamente preferido para jugar en la zona de juego (ver Cairns, 1979^a). Análisis posteriores del tipo de categoría social que se registró al momento del intercambio (ACS, S, JG, ALS) y su contenido (clase de acción, p.e. jugar a las carreras), podrían indicarnos si el tipo de actividades sociales asociadas a un escenario específico, son condiciones relevantes en la elección de un determinado compañero (ver Espinosa, 1995).

Otra interrogante del presente estudio fue conocer la congruencia entre las preferencias socio-conductuales y las preferencias socio-cognoscitivas de los niños. Los hallazgos del presente estudio complementan los reportados por Paredes (1996), quien detectó que en niños de primer y tercer año de primaria en general no existe congruencia entre la conducta social del niño y su reporte verbal. Sin embargo, nuestros hallazgos sugieren que esta congruencia va incrementando (corte a corte), dado que más sujetos nominan como *mejores amigos* a más sujetos con los que interactúan la mayor parte del tiempo.

Lo anterior sugiere que en general los sujetos van estableciendo un enlace, entre el tiempo que le dedican a un compañero para interactuar y su percepción de amistad. Sería de gran interés llevar a cabo estudios longitudinales más prolongados para verificar si la congruencia se sigue incrementando en niños de mayor edad y de forma significativa. En ellos se podrían considerar los demás reactivos que constituyen la entrevista semiestructurada "Háblame de tus amigos" (Santoyo, Espinosa, 1994), principalmente los diseñados para indagar qué niño(s) se elige(n) para ciertas actividades. Algunos de estos reactivos son: *¿Con qué niño o niña les gusta jugar a todos los niños (as) de tu salón, ¿Por qué?; ¿Con qué niño o niña les gusta trabajar a todos los niños (as) de tu salón, ¿Por qué?; etc.*; estas preguntas podrían adaptarse al sujeto para preguntarle con quien le gusta trabajar o jugar, para que sus respuestas puedan ser comparadas con los datos socio-conductuales del tipo de sujetos con quienes los niños prefieren involucrarse en ciertas actividades (p.e. ACS, JG, ver definición en anexo 1) y evaluar su

congruencia. También podría analizarse si la información obtenida de la pregunta *¿Y tú con quién te juntas?*, es más congruente con la información derivada de la conducta social del niño que con la derivada de la pregunta: *¿Quién es tu mejor amigo?*.

Una propuesta para futuros estudios, es evaluar si las preferencias por nominación en niños de estas edades (6-9 años), son estables ó fluctúan a lo largo del año. Se ha reportado que la fiabilidad de medidas de nominación en preescolares es poco estable pero incrementa con la edad (Shelley, 1986). La anterior propuesta también podría ser aplicada a las preferencias socioconductuales, pues aunque en la presente investigación se amplió el tiempo de observación al hacer uso de las matrices protegidas, quizás lo que se observó en ese periodo de tiempo no refleja las preferencias presentadas a lo largo del ciclo escolar.

Creemos que para continuar estudiando los procesos cognoscitivos y conductuales que regulan las preferencias sociales, será necesario indagar sobre los recursos o beneficios que un sujeto valora en otro en el transcurso de una interacción, así como el grado de apoyo que un sujeto da en general a los actos preferidos por el par (jugar, conversar, adquirir información, coaligar, etc.). Información que puede ser proporcionada tanto por la sociometría conductual como por la socio-cognoscitiva, ya que creemos que estas estrategias son complementarias para su estudio.

Finalmente consideramos importante señalar que el presente trabajo fue pensado inicialmente como un estudio del desarrollo de las interacciones sociales, en donde la estabilidad, el cambio y las diferencias individuales observadas en tres cortes fuesen cuestiones centrales a considerar. Sin embargo, en general esto no fue posible dado que en el transcurso de los análisis se detectó que la información disponible no era suficiente para llevar a cabo un seguimiento individual y con ello poder evaluar aspectos de la "historia y experiencia social" del sujeto. En futuros estudios se requerirá de muestreos más amplios de los sujetos focales para con ello poder analizar de que forma los intercambios sociales previos influyen en los futuros intercambios. No obstante, consideramos que se evaluaron aspectos de estabilidad y cambio: la sincronía parece ser un proceso de retroalimentación que se mantiene estable ante los cambios de escenario y que los niños hasta esta edad muestran mantener de los 6 a los 9 años de vida; las preferencias sociales no solo se modifican a lo largo del tiempo, sino de un escenario a otro. La congruencia

entre las preferencias socio-conductuales y las socio-cognoscitivas, en niños de 6 años, parece incrementar en un lapso de al menos dos años.

El presente estudio longitudinal retomó cuestiones básicas para llevar a cabo una propuesta de desarrollo, tales como los procesos de control mutuo que facilitan y redirigen el curso de un intercambio, la observación de éstos en escenarios naturales y en varios periodos de tiempo, mostró la plasticidad de las interacciones sociales en general y de las preferencias en particular.

REFERENCIAS

Bakeman, R. y Gottman J.M. (1989) Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial. Madrid: Morata.

Bernieri, F.J., Davis, J.M., Rosenthal, R. and Knee R. (1994) Interactional synchrony and rapport: measuring synchrony in displays devoid of sound and facial affect, Personality and social psychology, 20 (3), 303-311.

Cairns, R.B. (1979a) Social Development: The origins and plasticity of interchanges. San Francisco: Freeman.

Cairns, R.B. (1979b) Social interactional methods: An introduction. En R. B. Cairns (Ed) The analysis of social interactions: Methods, issues and ilustrations (pp. 1-9). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbam.

Díaz, B.A., Flores, M.N. y Fabián, T.A. (1996) Interferencia social y preferencias conductuales en niños preescolares Trabajo presentado en el "XIII Congreso Mexicano de análisis de la conducta y Primer congreso Interamericano e Iberoamericano de Análisis de la Conducta", Universidad Veracruzana y Sociedad Mexicana de análisis de la conducta.

Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit G.S. y Price J.M. (1990) Peer status and agression in Boys' Groups: Developmental and Contextual Analyses, Child Development, 61 (1), 289-1309.

Dunham, P. (1980) Naturaleza de los estímulos reforzantes. En Honig y Staddon, (Eds) Manual de condicionamiento operante (pp. 139-161). México: Trillas.

Eckerman, O.C. (1993) Imitation and toddlers' achievement of co-ordinated action with others. En J. Nadel y L. Camaioni (Eds) Perspectives in early communicative development. N. Y. : Adviser.

Eckerman, O.C., Davis, C.C. y Didow, S.M. (1989) Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer, Child Developmental, 60, 440-463.

Espinosa, A. M.C. (1995) El estudio de las preferencias sociales en niños preescolares, Tesis de Maestría, UNAM, Facultad de Psicología, México.

Gavira, E. (1994) Aproximación naturalista a la conducta social infantil: el intercambio de recursos en preescolares, Revista de Psicología social, 9 (2), 115-128.

Hernández, R.S.C. (1996) Un análisis de la interferencia social sobre la actividad académica en el salón de clase. Tesis de Licenciatura, UNAM, Facultad de Psicología, México.

James, D.S. y Egel, L.A. (1986) A direct prompting strategy for increasing reciprocal interactions between handicapped and nonhandicapped siblings, Journal of applied behavior analysis, 19 (2), 173-186.

López, R.F. (1992) Bases estructurales de la interacción social, Revista de Psicología Social y Personalidad, 8 (1 y 2), 33-48.

López, R.F. (1993) La noción de desarrollo y el análisis conductual: la búsqueda de un programa de trabajo, Revista Mexicana de Psicología, 10 (1), 99-109.

Maciel, A.O. (1996) Estabilidad y cambio de la conducta agresiva. Tesis de Licenciatura, UNAM, Facultad de Psicología, México.

Molm, D.L. (1994) Dependence and risk: transforming the structure of social exchange, Social Psychology Quarterly, 57 (3), 163-176.

Morris C.G. (1987), Psicología social, Introducción a la Psicología, (pp. 343-375). México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Myers D.G. (1995), Atracción: Gustar y amar a los demás, Psicología social, (pp. 431-471). México: McGraw-Hill.

Odom, L.S. and Strain, S.P. (1986) A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers, Journal of Applied Behavior Analysis, 19 (1), 59-71.

Overton, W.F. and Reese H.W. (1977) General models for man-environment relations. En Mc Gurk (Ed) Ecological factors in Human development. Amsterdam: North-Holland Publish company.

Parck, K. A., Lay, K. and Ramsay, L. (1993) Individual differences and Developmental changes in preschoolers' friendships, Developmental Psychology, 29 (2), 264-270.

Paredes, T.V. (1996) Preferencias sociales en niños de edad escolar en ambiente natural: un análisis de interacción. Tesis de Licenciatura, UNAM, Facultad de Psicología, México.

Parke, D.R. (1973) Interactional designs. En R.B. Cairns (Ed) The analysis of social interactions: Methods, issues and illustrations (pp. 15-33): Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Santoyo, V.C. (1994) Sociometría conductual: el diseño de mapas socioconductuales. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 20 (2), 183-205.

Santoyo, V.C. y Espinosa, A.M.C. (1990) Interacción social en escenarios preescolares: Aspectos metodológicos y conceptuales, Revista Mexicana de Psicología, 7, 25-36.

Santoyo, V.C. y Espinosa, A.M.C. (1988) El análisis conductual de las preferencias sociales, Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 14 (1), 23-39.

Santoyo, C.V. y Espinosa, A.M.C. (1994), Inventario: "Hablame de tus amigos", para niños de nivel preescolar. UNAM, Facultad de Psicología, México (Laboratorio de Análisis Experimental de la Conducta, Facultad de Psicología, UNAM.).

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

Santoyo, C. y López, F. (1990) Análisis experimental del intercambio social, México: Trillas.

Santoyo, V.C. (1996) Behavioral assessment of social interaction in natural setting, European Journal of Psychological Assessment, 12 (2), 124-131.

Santoyo, V.C., Espinosa, A.M.C. y Maciel, A.O. (1996) Reciprocidad e interacciones coercitivas de niños preescolares, Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 13 (1), 63-74.

Santoyo, V.C., Menez, D.J.M. y Prado, N.R. (1991) Elección social interdependiente: el caso de los intercambios equitativos, Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 17 (1 y 2), 101-118.

Shelley, H. (1983) Preschool Children's peer relations: Issues in sociometric assesment, Merril-Palmer Quarterly, 29 (3), 237-260.

Smith, P.K. (1996) Strategies of co-operation: a comentary, International journal of behavioral development, 19 (1), 81-87.

Willems, E.P. (1977), Relations of models to methods in behavioural ecology. En Mc Gurk (Ed) Ecological factors in Human development, Amsterdam: North-Holland Publish company.

Young, K.R. y Donald, J.D. (1968) Introducción a la estadística aplicada a las ciencias de la conducta, (pp. 369-390), México: Trillas.

Tablas y Gráficos

Corte	Ejemplar	Origen de Preferencias	R	R ²	N	R	R ²	N
1	SALON	Primero	0.87	0.75	3.25	0.77	24.06	0.00
		Segundo	0.86	0.76	3.01	0.85	35.44	0.00
		Tercero	0.95	0.90	3.71	0.85	45.14	0.00
		Cuarto	0.92	0.84	4.03	0.76	20.45	0.01
		Quinto>	0.91	0.84	2.76	0.93	142.41	0.00
	ZONA DE JUEGO	Primero	0.93	0.87	3.25	1.02	45.89	0.00
		Segundo	0.98	0.96	3.25	0.98	206.53	0.00
		Tercero	0.97	0.94	3.50	1.01	91.24	0.00
		Cuarto	0.94	0.89	4.03	1.30	31.62	0.01
		Quinto>	0.95	0.89	2.92	0.89	126.69	0.00
2	SALON	Primero	0.96	0.92	3.25	0.93	76.57	0.00
		Segundo	0.88	0.78	3.36	0.73	24.22	0.00
		Tercero	0.88	0.77	3.25	1.13	27.22	0.00
		Cuarto	0.92	0.85	4.03	1.04	22.15	0.01
		Quinto>	0.72	0.52	3.36	0.76	7.65	0.03
	ZONA DE JUEGO	Primero	1.00	1.00	3.25	0.99	6769.84	0.00
		Segundo	0.88	0.86	3.17	1.11	198.49	0.00
		Tercero	1.00	0.99	3.36	1.10	678.11	0.00
		Cuarto	1.00	1.00	4.60			
		Quinto>	0.90	0.80	5.84	0.73	8.04	0.11
3	SALON	Primero	0.98	0.96	3.36	1.01	148.07	0.00
		Segundo	0.91	0.83	3.36	0.85	34.67	0.00
		Tercero	1.00	1.00	4.03	1.02	1014.98	0.00
		Cuarto*	0.99	0.97	9.83	0.94	35.80	0.11
		Quinto>	1.00	1.00	4.80	1.02	4114.55	0.00
	ZONA DE JUEGO	Primero	0.99	0.98	4.03	1.15	242.81	0.00
		Segundo	0.99	0.99	3.71	1.10	342.64	0.00
		Tercero	1.00	1.00	3.50	1.00		
		Cuarto	1.00	1.00	5.84	1.00		
		Quinto	0.99	0.98	3.25	1.12	370.50	0.00

TABLA 1: Sincronía y Preferencias: Los valores obtenidos en R indican que para cada grupo de preferencia existe una fuerte sincronía, esto es, que existe una fuerte relación entre la proporción de actos de iniciación del sujeto focal y la proporción de interacciones sociales producto de estos actos (Programa estadístico: SPSS/PC, 5.01 para Windows).

* Grupos cuya cantidad de pares no cumplen con el criterio establecido ($n > 4$) o no cumplen con el criterio de dispersión (Yemane, 1979).

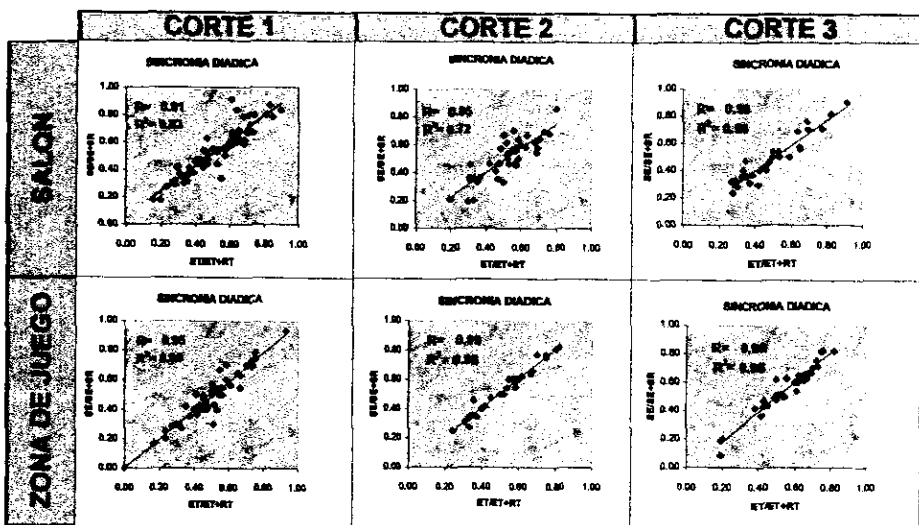


GRAFICO 1: Sincronía y Escenarios. Los valores obtenidos en R indican que para cada escenario existe una fuerte sincronía, esto es, existe una fuerte relación entre la proporción de actos de iniciación y la proporción de actos sociales producto de estos actos, en cada corte y escenario. * $p = 0.000$.

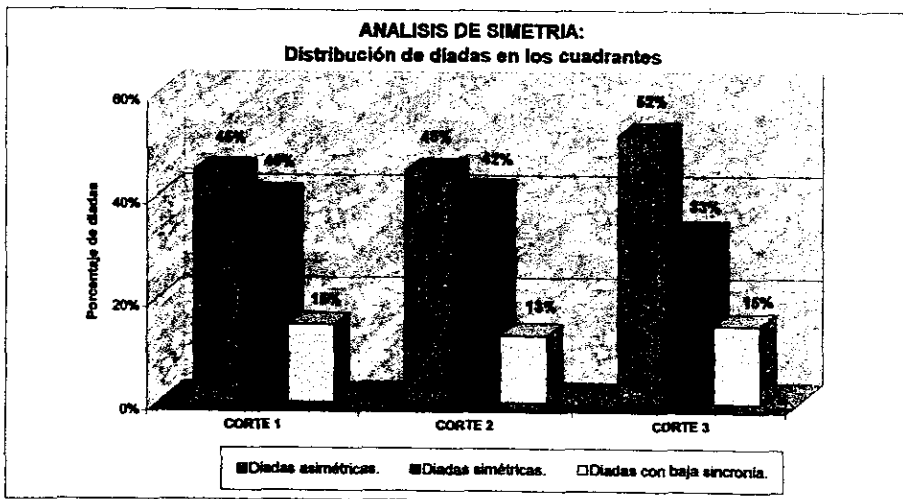


GRAFICO 2: Porcentaje de diadas asimétricas, simétricas y con baja sincronía, con base en su ubicación en cada uno de los cuadrantes. Análisis por corte.

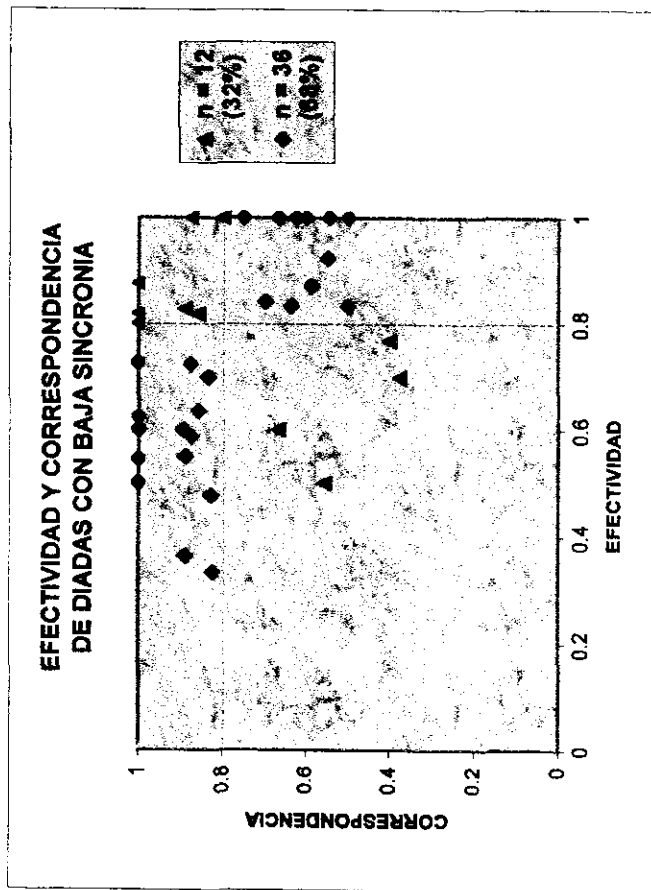


GRAFICO 3: Muestra el análisis de efectividad y correspondencia social de las diadas con baja sincronía. En el 68% de estas diadas el sujeto focal es más efectivo que responsivo ó menos efectivo que responsivo.

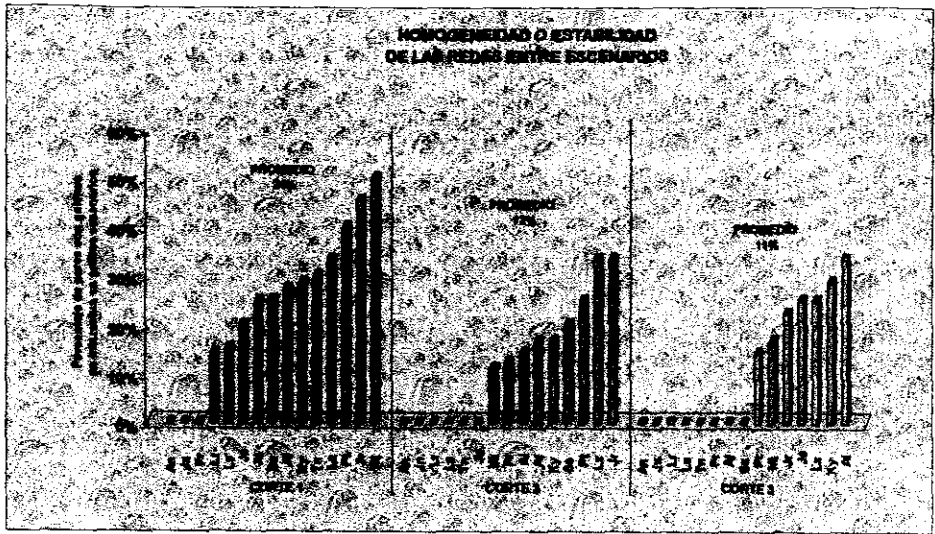


GRAFICO 4: Muestra el grado de homogeneidad o estabilidad de las redes sociales de los sujetos. Un sujeto con un porcentaje cercano al 100% implica una homogeneidad o estabilidad total en sus redes, esto es, que interactuó con los mismos sujetos pares en salón de clase y en la zona de juego. Un sujeto con un valor cercano al 0% implica heterogeneidad total, esto es, que interactuó con diferentes sujetos en ambos escenarios.

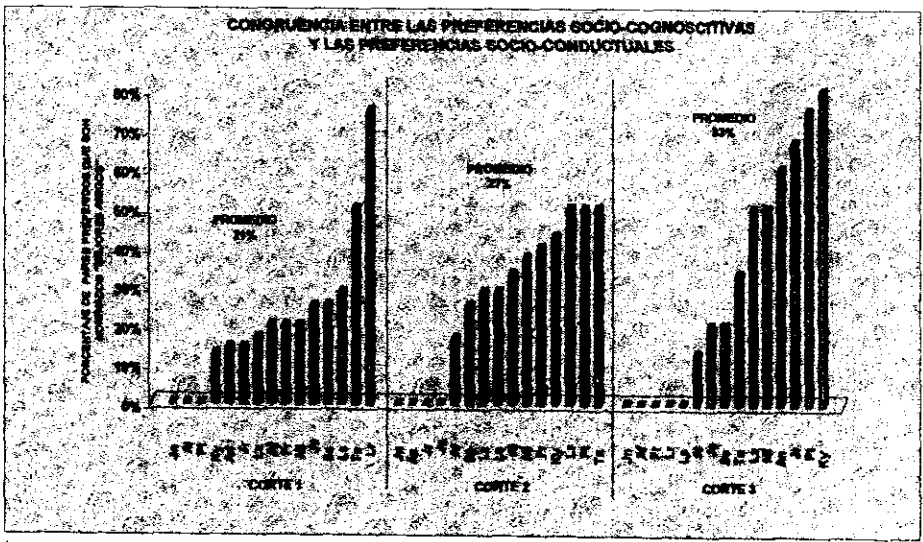


GRAFICO 6: Muestra el grado de congruencia entre las preferencias sociocognoscitivas y las preferencias socio-conductuales (primeros cuatro lugares de la jerarquía social). Un sujeto con un valor cercano al 100% implica una congruencia total, esto es, que nominó a todos los sujetos altamente preferidos conductualmente, "como mejores amigos". Un sujeto con un valor cercano al 0% implica incongruencia total, esto es, que no nominó como "mejores amigos" a ninguno de sus pares altamente preferidos.

Anexos

Anexo I

Catálogo Conductual

Sistema de observación conductual de la interacciones sociales SOC-IS

El presente catálogo es una copia del presentado por Santoyo, Espinosa y Bachá (1994), el cual cuenta con las categorías conductuales, su código y definición. Las actividades descritas en éste se agruparon de acuerdo a:

- a) Si se desarrollan de manera individual y/o grupal
- b) Si las realiza el sujeto focal u otro (s) niño (o) o adulto (s)
- c) Si son positivas (no llevan signo) o negativas (en cuyo caso se anexa el signo “-”).

Actividades realizadas por el sujeto focal (SF)

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Actividad Académica	Ac o ✓	Conductas realizadas por el SF por instrucción expresa de su profesora y acorde con el objetivo instruccional vigente. Implica contacto y uso de material, según los criterios de ejecución de la tarea.
Actividad Libre	Al	Conductas realizadas por el SF donde la profesora selecciona y otorga el material con el que trabajará el niño. sin objetivo instruccional explícito. Implica el contacto y uso de material, según requerimientos del propio sujeto.
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 el SF. Se considera juego aislado el contacto y uso de estructuras (p. e. resbaladillas).
Juego Paralelo	Jp	Conductas realizadas por el SF con objetos y/o juguetes desarrolladas simultánea e independientemente de la participación de otro (s), siguiendo las reglas prescritas y ejecutadas por el grupo.
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.

Actividades realizadas por el sujeto focal dirigidas a otros

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Emisión del SF	→	Conducta física y/o verbal que el SF dirige a otro (s) niño (s) sin que otro (s) niño (s) se dirijan a él en el intervalo inmediato anterior. Se anotará el o los nombre (s) de a quien (es) dirige la acción el SF.
Emisión negativa del SF	→ -	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo que el SF dirige a otro (s) 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 (los) nombre (s) de quien (es) recibe (n) la acción negativa (evento aversivo o punitivo) del SF.
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(s) adulto (s)	→ Pr -	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo que el SF dirige a la profesora u otro (s) adulto (s) sin que en el intervalo precedente haya existido la iniciativa de esta acción (aversiva o punitiva) por parte del (los) otro (s).

Actividades dirigidas por otro (s) niño (s) o adulto (s) hacia el sujeto focal

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Emisión de otro (s) niño (s) dirigidas hacia el sujeto focal o RECEPCIÓN	←	Conducta física y/o verbal iniciada por otro (s) niño (s) y dirigidas hacia el SF; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF. Se anotará el o los nombre (s) de quien (es) dirige (n) la acción al SF.
Emisión negativa de otro (s) niño (s) dirigidas hacia el sujeto focal o RECEPCIÓN NEGATIVA	← -	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo (aversiva, punitiva) iniciada por otro (s) niño (s) y dirigidas hacia el SF; sin que en el intervalo inmediato anterior o en el mismo haya existido iniciación o respuesta del SF. Se anotará el o los nombre (s) de quien (es) dirige (n) la acción al SF.
Emisión de la profesora u otro (s) adulto (s) dirigidas hacia el sujeto focal o RECEPCIÓN DE LA PROFESORA	← Pr	Conducta física y/o verbal iniciada por la profesora u otro (s) adulto (s) 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 (s) adulto (s) dirigidas hacia el sujeto focal o RECEPCIÓN NEGATIVA DE LA PROFESORA	← Pr -	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo (aversiva, punitiva) iniciada por la profesora u otro (s) adulto (s) y dirigidas 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.

Actividades diádicas o grupales que se constituyen en Interacciones sociales

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Interacción social	S	Conductas verbales y/o físicas del SF y/o compañero (s) dirigidas hacia el o los otro (s) (niños), simultáneas o sucesivas, en las que existe <i>dependencia mutua</i> . Se incluyen conductas de asentimiento o negación con movimientos de cabeza y/o extremidades de los participantes.
Interacción social negativa	S --	Conductas verbales y/o físicas (de 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 aquí conductas como golpes, amenazas, insultos, etc.
Interacción social con la profesora o cualquier adulto	SPr	Conductas verbales y/o físicas del SF y/o la profesora u otro (s) adulto (s), sea este un padre, un empleado u otro profesor de la institución dirigidas hacia el otro, de forma simultánea o sucesiva, existiendo dependencia mutua entre los participantes de la interacción. Se incluyen conductas de asentimiento o negación con movimientos de cabeza y/o extremidades de los participantes.
Interacción social negativa con la profesora o cualquier adulto	SPr --	Grupo de conductas verbales y/o de contacto físico de tipo coercitivo en la que el niño (SF) se encuentra interactuando con la profesora o cualquier adulto, sea este un padre, un empleado u otro profesor de la institución (aquí se incluyen conductas de amonestación, insultos, regaños, castigo, etc.), en dependencia mutua.

Actividades individuales que se constituyen en interacciones díadicas o grupales

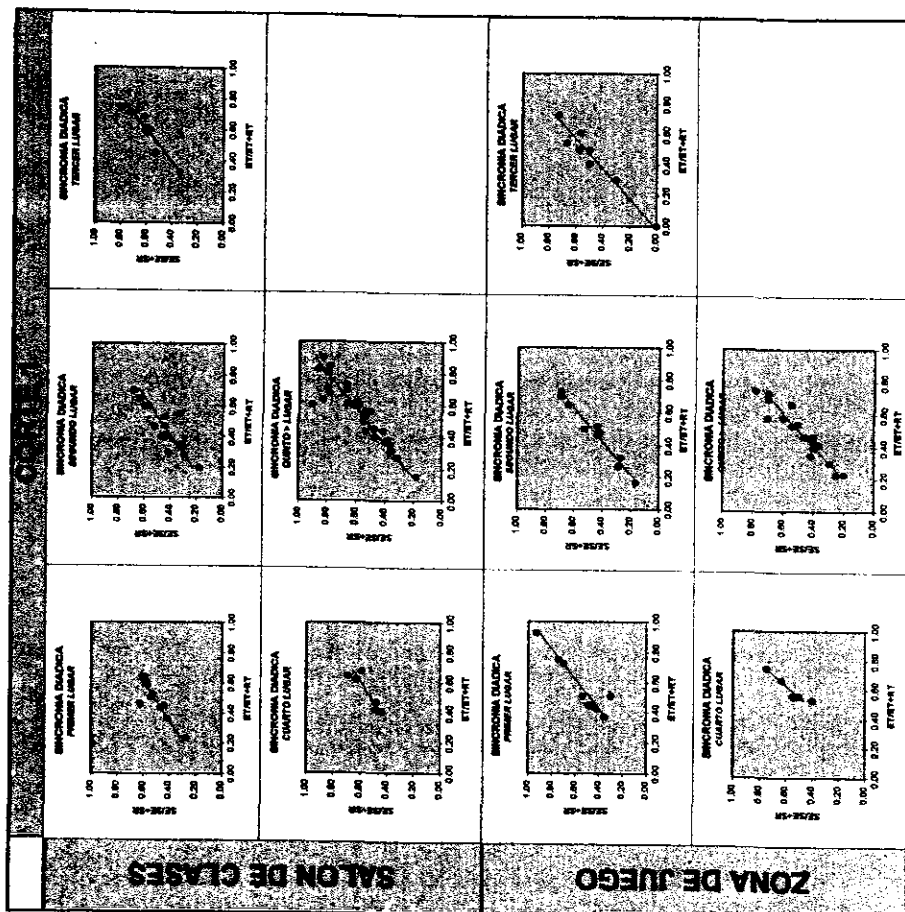
CATEGORIA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Actividad académica e interacción social	<input checked="" type="checkbox"/> o Acs	Situación en donde se presentan simultáneamente la actividad académica (del SF) y la interacción social entre el SF y otro (s) niño (s). Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente de la actividad académica realizada por el SF y la interacción social con el compañero (ver definición de Ac y S).
Actividad académica y social con profesora	<input checked="" type="checkbox"/> Spr o Acspr	Situación en donde se presentan 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 (ver definiciones).
Actividad libre e interacción social	Als	Situación en la que se presentan simultáneamente la actividad libre y social entre el sujeto focal y otro (s) niño (s). Implica contacto y uso de material, según los requerimientos del SF y/o el (los) otro (s) niño (s), sin objetivo instruccional vigente (ver definiciones).
Juego en grupo	Jg	Situación que establece la dependencia mutua de las acciones desarrolladas entre el SF y otro (s), las que 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.

Corte	Escenario	Concordancia	Promedio	Rango
Corte 1	SALON	Porcentaje de acuerdos	91%	80% - 100%
	DE CLASES	Coefficiente Kappa	0.87	0.82 - 1.00
	ZONA	Porcentaje de acuerdos	0.94	80% - 100%
Corte 2	DE JUEGO	Coefficiente Kappa	0.90	0.72 - 1.00
	SALON	Porcentaje de acuerdo	84%	80% - 95%
	DE CLASES	Coefficiente Kappa	0.77	0.67 - 0.93
Corte 3	ZONA	Porcentaje de acuerdos	88%	80% - 100%
	DE JUEGO	Coefficiente Kappa	0.74	0.38 - 1.00
	SALON	Porcentaje de acuerdos	86%	80% - 97%
Corte 3	DE CLASES	Coefficiente Kappa	0.78	0.58 - 0.92
	ZONA	Porcentaje de acuerdos	86%	80% - 95.8%
	DE JUEGO	Coefficiente Kappa	0.78	0.61 - 1.00

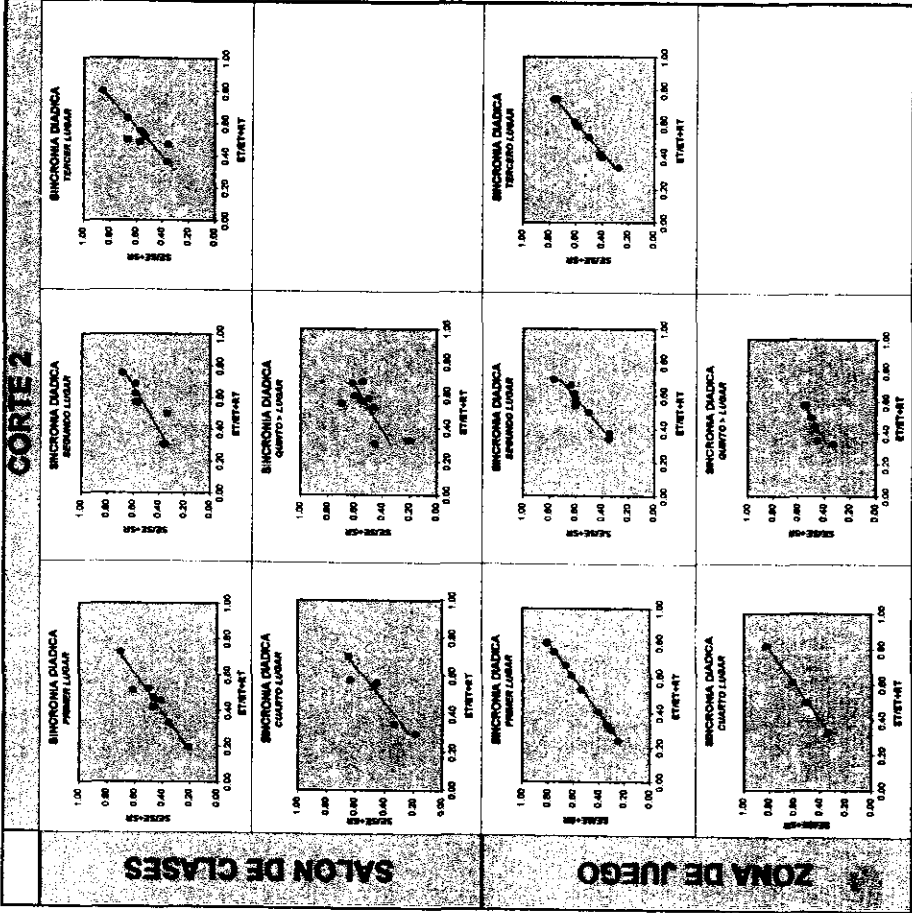
ANEXO 2: Muestra la concordancia promedio entre observadores obtenida mediante el porcentaje de acuerdos y el índice Kappa de Cohen.

Corte	Escenario	FRECUENCIA ABSOLUTA DE DIADAS	
		Al menos 1 Episodio social	Al menos 10 Episodios sociales
Corte 1	1	264	80
	2	171	63
	TOTAL	435	143
Corte 2	1	222	62
	2	198	51
	TOTAL	420	113
Corte 3	1	193	43
	2	240	44
	TOTAL	433	87
TOTAL		1288	343
Porcentaje		100%	26.63%

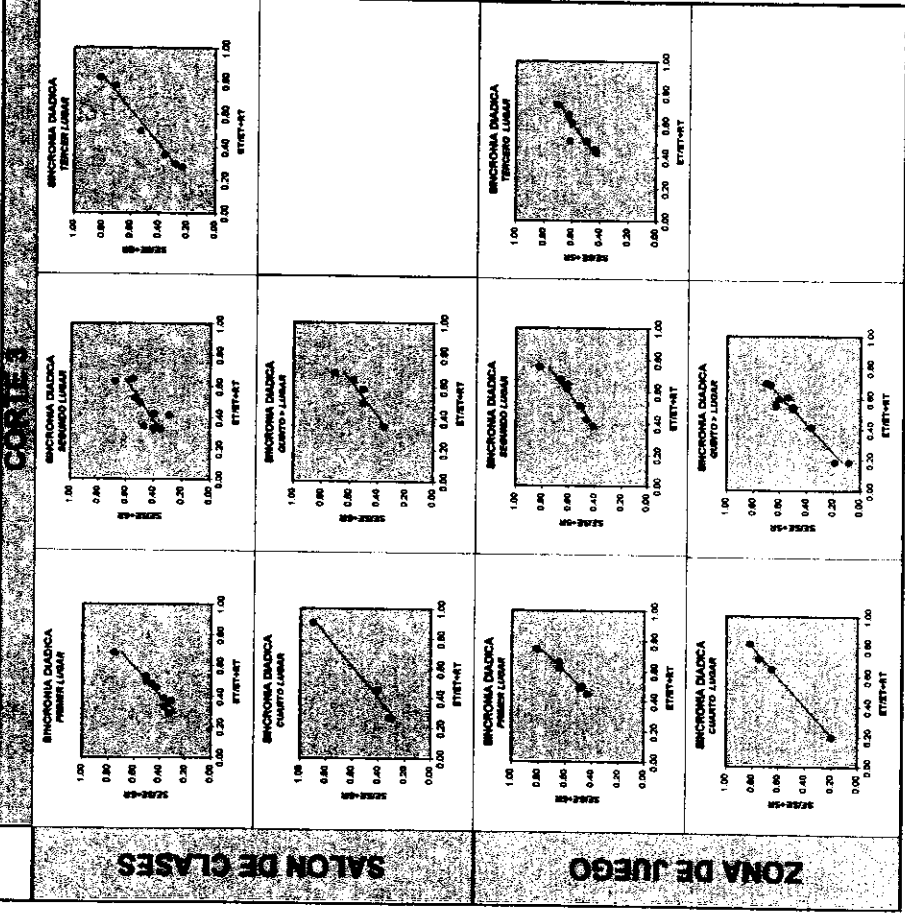
ANEXO 3: Muestra la cantidad de diadas registradas por corte/escenario y el número de diadas utilizadas en el estudio.



ANEXO 4: Sincronía y grupo de preferencia. Muestra la representación gráfica de la relación entre la proporción de actos de iniciación y la proporción de actos sociales producido de estos actos, en cada uno de los grupos de preferencia y escenarios. CORTE 1



ANEXO 4: CORTE 2



ANEXO 4: CORTE 3

SUJETO FOCAL	SINCRONIA	PORCENTAJE DE DADAS		HOMOGENEIDAD DE LA RED	CONGRUENCIA ESCENARIOS
		SIMÉTRICAS	ASIMÉTRICAS		
Al	0.96	50%	42%	8%	15%
Af	0.73	25%	54%	21%	10%
An	0.83	17%	61%	22%	25%
Fr	0.87	25%	55%	20%	20%
Jr	0.87	37%	43%	20%	31%
Js	0.73	50%	33%	17%	13%
Jn	0.59	33%	56%	11%	0%
Ky	0.80	32%	44%	24%	45%
Lr	0.96	55%	39%	6%	30%
Lz	0.88	48%	45%	7%	29%
Ls	0.90	33%	52%	15%	29%
Mi	0.84	55%	31%	14%	33%
Pt	0.86	44%	40%	16%	37%
Ss	0.96	41%	59%	0%	28%
Tn	0.91	48%	39%	13%	44%

ANEXO 6: Muestra los análisis individuales de sincronía, simetría, homogeneidad de la red entre escenarios y la congruencia entre las preferencias socioconductuales y sociocognoscitivas. Los datos que aparecen para cada sujeto corresponden a la información de los tres periodos de observación y de ambos escenarios.