



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

***“EL AISLAMIENTO SOCIAL EN NIÑOS EN  
EDAD ESCOLAR  
UN ESTUDIO LONGITUDINAL”***

**T E S I S:**

**Que para obtener el Título de:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
presenta:**

**MELINA ELIZETH CHAVEZ ALCANTAR**

**Director: DR. CARLOS SANTOYO VELASCO**

**Revisor: DRA. SILVIA MORALES CHAINÉ**

**Comité: MTRA. MARCELA GONZÁLEZ FUENTES**

**MTRA. MARQUINA TERÁN GUILLÉN**

**LIC. LIGIA COLMENARES VÁZQUEZ**

**MÉXICO D.F.**

**ABRIL 2009**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

## AGREDECIMIENTOS

En mi camino he encontrado muchas personas que con su aliento y cariño me han ayudado a alcanzar esta meta, al mencionarlos seguramente olvidaría alguno, por esto escribo a aquellos más significativos y va para ellos todo mi reconocimiento y agradecimiento sincero.

La autora agradece el apoyo proporcionado por *CONACYT* a través de la beca asignada dentro del proyecto 40242-IC “Plasticidad y Desarrollo de Patrones de Interacción de Niños Preescolares y Escolares”.

Y el apoyo proporcionado por *PAPIIT* a través de la beca asignada dentro del proyecto IN304405 “Organización del Comportamiento Infantil en Escenarios Escolares: Evaluación y Extensión de tres Modelos”.

*A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Psicología. Por ser la Casa de Estudio que me permitió realizar mi sueño, porque pertenecer a esta Institución me hace sentir orgullo y admiración.*

*Al Dr. Carlos Santoyo Delasco, por su gran dedicación, por compartir su conocimiento y tiempo, por ser un excelente profesor, psicólogo e investigador, gracias por alentarme y guiarme en la realización de este trabajo, por su interés y paciencia, por escuchar mis dudas y temores y por tener para mí siempre una frase de aliento, de corrección y un buen consejo.*

*A Silvia Morales Chaine, gracias por ser como eres, por recibirme siempre con una sonrisa, por preocuparte por mí, por enseñarme y apoyarme tanto, te quiero mucho.*

*A Ligia Colmenares Vázquez, por de esas personas que saben escuchar, por ser una excelente profesionista, gracias por resolverme tantas dudas, por que tui aprecio, interés y apoyo resultan invaluable para mí.*

*A Marquina Terán Guillén y Marcela González Fuentes, por que con sus acertadas y valiosas contribuciones enriquecieron enormemente mi trabajo.*

*Al grupo "Piloto", especialmente a Javier Alatorre Rico y a todos los profesores, compañeros e instituciones que colaboraron en este proyecto, por su esfuerzo y dedicación para formar mejores profesionistas.*

*Y por q los últimos siempre serán los primeros. . . .*

*A mis Padres y mis Hermanos, cualquier frase sería poco para expresarles mi agradecimiento, porque todo cuanto soy se los debo a ustedes, son el motor que guía mi vida y todo lo que haga siempre será gracias a su impulso y amor.*

*A David, gracias por motivarme, por creer en mí, por toda la felicidad y amor compartido y aún más le agradezco que seas parte de mi vida.*

*A Faribia, Tania y Caro, sin duda una de las grandes cosas que me dejó este proyecto es su gran amistad, les agradezco mucho su paciencia, su apoyo, el escucharme cuando más lo necesitaba y por hacer de este camino algo tan divertido, sé que juntas haremos grandes cosas.*

*A Betty, Carola, Claudia –Danna y Dani, Lilián – Ian, Tania y Dianey, por ser mi segunda familia, porque su cariño y compañía me fortalece y le da un sentido diferente a muchas cosas en mi existencia.*

*A Norma, gracias por todo su cariño, apoyo y consejos inmerecidos, pero sobre todo por ser un gran ejemplo para mí.*

*Los quiero mucho!!*

## **INDICE**

	Página
1.- RESUMEN .....	6
2.- ANTECEDENTES	
2.1 Introducción .....	7 – 13
2.2 Desarrollo e Interacción Social .....	13 – 19
2.3 Análisis de la Conducta Social .....	20 – 24
2.4 Conducta de Aislamiento .....	24 – 33
2.5 Objetivos .....	33 – 34
3.- MÉTODO	
3.1 Participantes .....	35
3.2 Escenarios .....	36
3.3 Instrumentos .....	36 – 38
3.4 Procedimiento .....	38 – 42
3.4 Análisis de Datos .....	42 – 45
4.- RESULTADOS .....	46 – 100
5.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....	101 – 114
6.- PROSPECTIVA .....	115 – 117
7.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	118 – 123
8.- ANEXOS .....	124 – 131

## RESUMEN

*La presente Investigación Longitudinal aborda desde una perspectiva de síntesis, un fenómeno de impacto social y educativo: el aislamiento social de niños escolares; dada la importancia que las habilidades sociales tienen para un desarrollo psicológico óptimo y siendo la escuela uno de los escenarios más relevantes durante la infancia, el objetivo de este estudio es describir los patrones conductuales de niños con bajas habilidades sociales, comúnmente denominados “aislados”, en el aula y zona de juego de una escuela primaria pública de la Ciudad de México, con la finalidad de analizar y comprender su organización conductual y los mecanismos de ajuste social. Se analizó un grupo de 27 niños de 8 a 11 años de edad que se encontraban en el primer corte anual de observación en el tercer grado escolar, de esta muestra se obtuvieron tres submuestras, un grupo focal de niños aislados(N=6) y dos grupos de comparación (N=6 y N=15). Este fenómeno fue abordado desde diferentes aproximaciones: 1) Datos del comportamiento del sujeto, recabado mediante un Sistema de Observación Conductual 2) Autopercepción de la conducta social del niño y 3) La percepción de los otros (profesora y compañeros) y 4) las conductas positivas y negativas (rechazo, agresión) dirigidas a los niños focales. Se encontró que el patrón de aislamiento social no se mantiene a lo largo del tiempo, las diferencias más notables con los niños que no presentaron aislamiento radican en el tiempo que invierten en conductas solitarias, en la autopercepción del aislamiento y en cómo son percibidos por la profesora.*

*Palabras Clave: Organización del Comportamiento, Desarrollo, Aislamiento, Niños Escolares.*

## **INTRODUCCIÓN**

El ser humano es un individuo social por naturaleza, su propia condición no le permite desarrollarse adecuadamente fuera de un grupo; siendo así que los niños son quienes más requieren de la interacción, pues esta les permitirá desarrollar patrones conductuales diversos; esto es, que aún cuando nunca se deja de necesitar la interacción social, los niños requieren practicar constantemente para aprender y adquirir hábitos de socialización. Se ha comprobado que los niños que tienen éxito al participar con sus pares en periodos del desarrollo temprano tienen menos probabilidad de ser aislados en periodos subsecuentes del desarrollo (Howes, 1998). Lo anterior hace obvio el interés por detectar posibles causas de desajuste en la evolución del menor.

Santoyo (2007) menciona que los individuos, desde la infancia, están relacionados por vínculos en redes de relaciones sociales, por lo tanto, resulta muy relevante hacer un estudio cuando los niños no pueden interactuar de manera efectiva con su ambiente, sobre todo con los pares, ya sea por restricciones del ambiente, por los patrones de interacción que se generan en el escenario social, o por la falta de habilidades sociales; lo cual puede redituar en un inadecuado proceso de adaptación que cause desajustes en su desarrollo.

La infancia es una etapa crucial en la que se adquieren una serie de repertorios conductuales, mismos que se mantienen a lo largo del tiempo; entre estos se encuentran las habilidades sociales, las cuales tienen gran importancia y relevancia específica en este periodo del desarrollo. En los resultados de estudios e investigaciones sobre este tema se encuentra fundamentado que dichas habilidades pueden influir en gran manera a la adaptación social, psicológica y académica del infante, tanto en su niñez, como en la vida adulta (Gómez & Torres, 2002).



Es importante hacer mención que las habilidades sociales son una serie de conductas adquiridas, a través del aprendizaje y principalmente durante la infancia, siendo importante en este proceso el entorno interpersonal en que se desarrolla y aprende el niño y donde los principales escenarios son: la familia, la comunidad y la escuela; siendo este último uno de los más prominentes contextos sociales para el desarrollo del menor (Masten & Coatsworth, 1998). La investigación del comportamiento social en este espacio es crítica ya que este lugar es una fuente importante de estimulación para el proceso de interacción social, donde se aprende a socializar con otras personas ajenas a la familia, se comienza a aplicar los conocimientos adquiridos en casa y es aquí donde ocurre una amplia diversidad de procesos interactivos que forman un determinante sustantivo del desarrollo conductual y del ajuste escolar potencial. La comprensión de las variables implicadas en este contexto coadyuva al avance científico sobre el desarrollo del comportamiento social, además de promover el diseño y la conducción de programas de evaluación, prevención y tratamiento (Gómez & Torres, 2002; Rubio & Santoyo, 2004).

El contar con habilidades sociales durante la infancia, resulta ser un determinante relevante de la aceptación social, entendida esta como el grado en el que la compañía de una persona es tenida por otros como satisfactoria para el mantenimiento de relaciones estrechas (Hurlock, 1994), o el grado en el cual un niño es gustado o no por su grupo de pares (Asher, Paquette & McDonald, 2005).

Zavala, Valadez y Vargas, (2008) definen la aceptación social como el reflejo de un status psicométrico formulado especialmente por los compañeros de grupo, en distintas intensidades que van desde la popularidad hasta el rechazo social, donde el nivel más alto es el niño aceptado o popular; es decir, los niños que poseen habilidades sociales, son los más aceptados dentro de su ambiente, en tanto que los niños con un pobre desarrollo de éstas tienden a ser rechazados por sus pares, además de mostrar otro tipo de problemas de conducta, como lo

son: la agresión, bajo rendimiento académico, ansiedad, miedos irracionales, habilidades inadecuadas de comunicación, entre otras; incluso se ha observado que en un pobre repertorio conductual de habilidades sociales se encuentra la probabilidad de desarrollo de conductas delictivas, ó se establece como un factor de riesgo para desarrollar ciertas psicopatologías, tales como: desórdenes emocionales, neuróticos y psicóticos en la adultez, además de disturbios en el comportamiento y ajuste sexual (Gottman, 1977; Asher & Dodge, 1986; Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990; Page & Scanian, 1994). Ya Ullman desde 1957 afirmaba que la baja aceptación es un predictor del posterior uso de drogas. Un estudio longitudinal de Caspi, Harrington, Moffitt, Milne y Poulton (2006), desarrollado en Londres con una muestra de 1,307 niños que fueron seguidos desde su nacimiento hasta los 26 años de edad, explica que el aislamiento y la soledad pueden afectar a la salud psicológica y física, los autores concluyen que el aislamiento social tiende a persistir durante toda la vida, y cuanta mayor cantidad de tiempo pasaba aislado el individuo “peor” era su salud de adulto; según los investigadores, aquellos adultos de 26 años que se encontraron socialmente aislados cuando niños, eran más propensos a ser adultos con problemas de salud, tales como: enfermedades cardiovasculares, presión sanguínea y niveles de colesterol altos.

Rubin y Coplan (2004), hablan de que la calidad de vida para los niños aislados en lo individual, lo familiar y con sus pares tiene niveles poco placenteros. Shaffer (2000) también comenta que la mala calidad de las relaciones con los compañeros durante la niñez es indicativa de un subsecuente desajuste psicológico; en particular, los niños que son rechazados por compañeros de su misma edad constituyen un grupo de riesgo; ya que estos niños están expuestos a desarrollar graves problemas de adaptación en etapas posteriores de la vida, sobre todo con respecto a la exteriorización de problemas de conducta, como la agresión o la conducta antisocial.

Aunque no se puede asegurar que el aislamiento social sea la causa o el detonador de los problemas de adaptación, los datos obtenidos en investigaciones previas (Hymel et al., 1990; Page et al., 1994) aseguran que junto con otros problemas, sí es un factor de riesgo psicológico importante. En primer lugar, por la tendencia a la evitación (el alejarse de los otros), que constituye un riesgo para el rechazo social y en segundo lugar, porque se asocia con sentimientos de soledad y tristeza (Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria & López, 2002). Es así, como se puede deducir que las habilidades sociales permiten analizar de manera mas detallada la interacción adaptativa de un individuo en su contexto social.

Y aunque el aislamiento no sea un predictor único de desajuste posterior, los niños en situación de aislamiento (por rechazo o no) tienen mayor riesgo de internalizar los problemas, por ejemplo en un estudio de Hymel y cols. (1990) en donde se realizó una investigación longitudinal se examinan las relaciones entre dificultades sociales en la infancia temprana (segundo grado de primaria) y sus subsecuentes internalizaciones o externalizaciones de conflictos en la infancia media (quinto grado de primaria) en 87 niños, el estudio se centró especialmente en evaluar si los índices tempranos de aislamiento social pueden predecir la internalización de problemas; se evaluaron puntajes sociométricos, como la valoración de los compañeros en aislamiento y agresión, además de la autoevaluación de la competencia social, los resultados mostraron vínculos entre rechazo temprano de los compañeros o impopularidad y agresión con subsiguientes externalizaciones de dificultades. También la internalización de problemas en la infancia media tuvo correlaciones significativas con dificultades sociales tempranas, esto hace notar la relevancia de detectar estas dificultades en los niños aislados con el fin de intervenir y prevenir posibles desajustes conductuales y emocionales.

El estudio de los niños aislados, sobre todo con observaciones in situ, no ha recibido mayor interés por parte de la investigación y de las intervenciones en el

ámbito escolar, en especial cuando se habla de escolares entre 8 y 11 años, pues la mayoría de los estudios han evaluado las habilidades y conflictos sociales en preescolares (Fabes, Hanish, Martin & Eisenberg, 2002; Rubin, 1993). En su mayoría, las investigaciones sobre interacción en pares, han seguido una metodología basada en la nominación, en las cuales se pide al niño que elija a uno o más de sus compañeros como el más popular, el favorito del grupo, el que “mejor le cae”, entre otros y en algunos casos basados y/o apoyados en pruebas psicométricas (Zavala, et al., 2008; Hymel, et al., 1990; Asher & Dodge, 1986; Rao, Moely & Lockman, 1987; Garaigordobil, 1993); estos tipos de instrumentos pueden proveer información importante en el sentido de cuál de todos los niños es el “más gustado” o cual el “menos gustado” de la clase, además de que muestran índices fiables y estables de la aceptación o popularidad, particularmente durante los primeros años de la infancia (Hymel, et al., 1990); sin embargo, estos datos resultan ser subjetivos, están afectados por eventos circunstanciales, por procesos de memoria y esto les resta validez, sobre todo si se abordan como aspectos únicos en la selección de la muestra a estudiar.

Santoyo (2007) menciona que las redes sociales son un punto clave en el análisis de los patrones conductuales, el estudio de estas redes o mapas sociales permite observar a aquellos niños que no presentan relaciones sociales estables y que no están siendo tomados en cuenta por los otros como agentes de intercambio social, de hecho se puede encontrar en el análisis de los intercambios sociales, las principales fuentes de regulación y control de la adaptación en los diferentes entornos en los que transitan habitualmente los niños en el proceso de socialización (Santoyo, 2007).

Pero analizar las conductas sociales no es un proceso sencillo, dada la relevancia que las habilidades sociales tienen para llevar una vida más saludable, mejores relaciones interpersonales y solucionar efectivamente problemas a temprana edad, la metodología debe ser una estrategia adecuada

para poder evaluar la organización de dichas conductas, debido a que la información derivada puede guiar hacia la descripción de variables que regulan, mantienen y transforman el comportamiento social. Desde esta perspectiva la metodología observacional, en conjunto con una evaluación conductual, posibilita tanto la clasificación, la predicción y el control de comportamientos relevantes, así como el análisis de las relaciones funcionales entre éstos; aspectos que resultan significativos para comprender el contexto del niño, con el fin de predecir su conducta (Rubio & Santoyo, 2004).

La presente investigación sigue un enfoque metodológico que incluye tanto datos de auto-reporte, informes de terceras personas (pares y adultos), al igual que otros estudios enfocados a estudiar la congruencia y estabilidad de los reportes de competencia interpersonal que hablan de los procesos cognitivos y sociales asociados a la percepción de la competencia interpersonal (Paredes & Santoyo, 1998; Ortega & Santoyo, 1999), además se analizan indicadores sociométricos (de nominación, de consenso) y observación conductual en distintos escenarios escolares (aula y patio), todos ellos tratando de garantizar la calidad del dato y el rigor exigido para la validez y confiabilidad del proceso, además de innovar en el campo de estudio de la conducta de aislamiento social. Por lo tanto, este trabajo aborda una estrategia multimétodo de determinación múltiple (Santoyo & Espinosa, 2006). Más adelante se abordará con detalle cada uno de los aspectos de la metodología a seguir.

En su mayoría, los enfoques de investigación sobre el desarrollo están centrados fundamentalmente en procesos psicológicos simples y en su análisis de manera directa, sin una vinculación con otros procesos o mecanismos del funcionamiento humano (Santoyo & Espinosa, 2006). Por lo cual se considera relevante estudiar la configuración o patrones de organización del comportamiento, a través de una integración de relaciones e interacciones entre los componentes y factores que intervienen en el fenómeno a estudiar; dicha integración fue denominada por Cairns, Elder y Costello (1996) como

Perspectiva de Síntesis, misma que se toma como base en esta investigación, con la finalidad de garantizar que se está abordando el objeto de estudio tomando en cuenta todos aquellos factores del proceso dinámico donde el individuo está interactuando activa y recíprocamente con su ambiente y no sólo como una unidad de análisis aislada. Así, en este estudio, se asume un enfoque contextual, el cual dice que la actividad humana no se desarrolla en un vacío, sino que existe una variedad de circunstancias que rodean a un evento particular, determinando la configuración y calidad de las relaciones estudiadas (Santoyo & Espinosa, 1991).

A continuación se describen los aspectos más relevantes que dirigieron la presente investigación.

### **DESARROLLO E INTERACCIÓN SOCIAL**

Es en la infancia y sobre todo en la etapa Intermedia (7-13 años) cuando el grupo de pares cobra mayor importancia; ya que estas relaciones contribuyen substancialmente al desarrollo cognitivo y social (Papalia, 2001). Los grupos de niños se establecen entre aquellos que viven cerca o asisten al mismo colegio; por tanto, a menudo están integrados por niños de origen racial, étnico y condición socioeconómica similares. Los niños del mismo sexo poseen intereses comunes; niñas y niños juegan y hablan entre sí de forma distinta; los grupos del mismo sexo ayudan a aprender los comportamientos adecuados para el género y a incorporar a su autoconcepto los papeles correspondientes a éste (Hartup, 1992). En la etapa escolar la aceptación de los pares junto con la popularidad que éstos logren generar puede ser asociada con un mejor desempeño y algunos otros atributos positivos (Masten & Coatsworth, 1998). De acuerdo a Hartup (1992) el mejor indicador infantil de adaptación en la etapa

adulta, no son las notas escolares, ni el comportamiento en clase, sino la capacidad con la que el infante se relaciona con los otros niños.

En la etapa escolar el rango y variedad de interacciones con el grupo de iguales debería aumentar; esta red de relaciones se vuelve crucial para el desarrollo normal e integral, pues a través de los otros se aprende y practican las habilidades sociales (Papalia, 2001). Los niños sirven unos a otros de modelos y son una fuente privilegiada de estímulo y refuerzo; de este modo facilitan la adquisición y cambio de conductas (Arón & Neva, 1998). Zaratany, Hartmann y Rankin (1990) dicen que los niños se ven beneficiados al realizar actividades con sus pares porque a través de esta interacción logran desarrollar las habilidades necesarias para la sociabilidad y la familiaridad, estrechan las relaciones y adquieren un sentido de pertenencia; así, también se sienten motivados para progresar y alcanzan un sentido de identidad, además de aprender habilidades de liderazgo, comunicación y cooperación. La interacción con iguales, de acuerdo a estos autores, afecta al desarrollo de la conducta social, proporcionándole al niño muchas oportunidades de aprender normas sociales y claves para diferenciar entre comportamientos adecuados e inadecuados en el ámbito social.

La mayor parte de las investigaciones apuntan a considerar las relaciones entre iguales, sobre todo en la infancia, como un contexto evolutivo fundamental. Además de satisfacer la necesidad humana de afiliación, la reciprocidad que caracteriza a las relaciones entre pares aporta un tipo de contribución esencial en el desarrollo social, emocional e intelectual del niño (Ortiz et al., 2002).

Papalia (2001) afirma que la popularidad adquiere una singular importancia en la niñez intermedia, pues los niños pasan más tiempo con otros niños y su autoestima se ve considerablemente afectada por las opiniones de sus pares. Los infantes populares poseen característicamente adecuadas habilidades cognitivas, obtienen grandes logros, son buenos para solucionar problemas

sociales, ayudan a otros niños y sus habilidades sociales hacen que los otros busquen su compañía (Masten & Coatsworth, 1998). Del otro lado, los niños poco populares o no gustados por sus compañeros son agresivos, hiperactivos, reservados y/o indiferentes (Hartup, 1992; Masten & Coatsworth, 1998).

Arón y Neva (1998) hablan de popularidad como sinónimo de aceptación y dicen que este término se refiere al grado en que los iguales de un niño lo evalúan positivamente o desean tener algún tipo de contacto con él. Por el contrario, el rechazo de pares se refiere, según estos autores, a la medida en que un niño es negativamente evaluado por sus pares y activamente evitado por ellos. El rechazo público es más típicamente el resultado de una inapropiada actuación por parte de los niños en sus niveles de agresividad física, o comportamiento disruptivo (Dodge, 1983). En este estudio, se analizó la agresión recibida por parte de los pares y profesoras, como una medida de análisis similar a la que se ha estudiado en otras investigaciones como “rechazo social”.

Contrario al rechazo, pero desde la misma perspectiva de medición, la popularidad corresponde a la opinión del grupo de pares respecto a un niño; mientras que la amistad es una vía en dos sentidos, implica un compromiso en común y un intercambio mutuo (Hartup, 1992; Newcomb & Bagwell, 1995). Los niños en edad escolar tienen característicamente tres o más “mejores amigos” con quienes pasan la mayor parte de su tiempo libre, aunque generalmente sólo juegan con uno o dos al mismo tiempo (Hartup, 1992).

El rechazo de los pares y la falta de amigos en la etapa escolar puede influir en la adaptación a largo plazo; en un estudio longitudinal de 12 años, se evaluó a 30 niños de quinto grado que llegaron a ser adultos jóvenes que hubieran tenido un mejor amigo y esta amistad se hubiera mantenido a lo largo del tiempo y niños que carecían de amigos, estos últimos tuvieron mayor probabilidad que sus compañeros de clase de presentar síntomas de depresión en la adultez



temprana; la autoestima de los adultos jóvenes que habían tenido amigos en la infancia era mayor y el ajuste de estado de vida total en los sujetos rechazados era menor; encontrando así que la amistad y el rechazo social por parte de pares tienen implicaciones únicas para el desarrollo adaptable de un individuo (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998).

Como predictor de la popularidad y/o rechazo se debe analizar el ajuste social de cada niño. Asher y cols. (2005), proponen tres vías de entendimiento del ajuste social. Primero, entendiendo al ajuste social como el proceso que incluye ser aceptado por pares y amigos, y esta aceptación vista como un indicador con relación a "la salud" del niño. Segundo, la apreciación de la capacidad social no sólo como un rasgo general por el cual los niños son vistos como aptos o ineptos en cada situación social que afrontan, sino que la capacidad social productivamente puede ser conceptuada y evaluada en el nivel de tareas sociales específicas. Un acercamiento a estas tareas sociales y al entendimiento de la capacidad social supone que los niños pueden tener dificultades para manejar un tipo de situación, aun cuando ellos pudieran ser bastante expertos en otros tipos de contextos sociales. Una tercera forma para entender el ajuste social es que el éxito de los niños al enfrentarse con tareas específicas sociales y sus relaciones con los pares, es influido por una variedad de procesos cognoscitivos de motivación.

El desarrollo social nos da pauta para hablar de un proceso más específico (la Interacción Social) del cual se deriva directamente el aislamiento social como fenómeno de estudio.

La Interacción Social es definida como aquella clase especial de organización de la conducta, en donde los actos de un individuo contribuyen a la dirección y control de los actos de otro, en una relación de bidireccionalidad y reciprocidad (Cairns, 1979).

Esta disciplina de estudio aborda como unidad de análisis a la propia interacción social, centrandose su interés en conocer el origen de la misma y cómo es que ésta se regula y evoluciona; dividiendo esta interacción en patrones de conductas sociales específicos, tales como el juego, conversaciones, trabajo en equipo, entre muchos más. Estudiar las características de un patrón conductual, como el aislamiento, permite conocer cómo se manifiesta el curso de un episodio de conducta y si el desarrollo de ésta muestra características específicas; así también, si estas difieren o no de las que presentan los sujetos “no aislados”, o si estas características varían individualmente de sujeto a sujeto (Maciel, 1996).

Específicamente, la Conducta Social es definida como aquella donde se mantienen dos o más personas en un medio ambiente común, los fenómenos interactivos en este proceso presentan continuidad y orden, son actos sincronizados segundo a segundo que muestran dependencia entre las acciones de cada sujeto y se organizan intra e inter individualmente (Cairns, 1979).

Cairns (1979) plantea que un niño pertenece a un sistema social en el cual aprende patrones conductuales, que en el curso del desarrollo llegan a consolidarse a través de las relaciones con su cadena social, lo que significa que el individuo es capaz de participar activamente en la construcción de su propio sistema social. Por lo que una de las tareas del psicólogo es identificar los elementos que conforman un patrón conductual dado, la conexión entre éstos elementos y la relación que guarda un patrón particular con otros, tanto de naturaleza social como no social, en el contexto en que ocurren esas interacciones y en función de adaptar al sujeto a su medio ambiente (Maciel, 1996). Partiendo de este punto de vista, los psicólogos no sólo se interesan por la descripción y la explicación, sino también por la modificación y optimización del curso del desarrollo. No es el mero afán por conocer, sino que mediante la

aplicación de éste, se pueda servir a la sociedad en sus intentos de diseñar un contexto óptimo para la vida (Baltes, Reese & Nesselroade, 1981).

El análisis sistemático de la interacción social no sólo requiere explicar el efecto que el sujeto aislado como estímulo social ejerce sobre sus compañeros, sino también la dinámica del control recíproco entre los individuos; este supuesto se comparte con la postura teórica de la Perspectiva de Síntesis, que subraya la importancia de estudiar al individuo como un agente que no es independiente de su contexto y evaluar la reciprocidad que éste mantiene con su ambiente, dejando a un lado las relaciones causales que se han utilizado durante mucho tiempo y que dificultan el estudio de las pautas de conducta mínimas, que ayudan a describir un comportamiento más estructurado (Santoyo & Espinosa, 1988).

La Perspectiva de Síntesis sostiene que la interacción es un principio central en el funcionamiento de los sistemas (en todos los niveles desde el macro hasta el micro sistema); los componentes del sistema no funcionan en aislamiento y comúnmente tampoco suelen mostrar una interdependencia lineal, por el contrario, se presenta una interacción más compleja particularmente para los sistemas que interactúan juntos en un individuo (como el biológico y el psicológico) (Bronfenbrenner & Morris, 1998). El proceso de interacción entre el individuo y su ambiente (mismo que es dinámico, continuo y recíproco) es la característica principal en la Perspectiva de Síntesis. Por ello, se debe entender a la conducta de aislamiento dentro de las condiciones ambientales en las que emerge.

El fenómeno a estudiar dentro de esta perspectiva, es considerado con base en la siguiente propiedad: no es un fenómeno fijo y estable, sino que está sujeto a un cambio continuo y sistemático que precisa una descripción, tan detallada como sea posible. Entendiendo al ser humano funcionando como un “todo” integrado a partir de una relación recíproca y bidireccional entre su ambiente y

su propio funcionamiento. El individuo se organiza y funciona por patrones conductuales que interactúan permanentemente con el contexto, del cual surgieron y son parte integral.

Así mismo, esta perspectiva permite reconocer que el individuo evoluciona dentro de un mundo que varía y este contexto cambiante afecta la naturaleza del cambio individual; es decir, que el sujeto, especialmente su conducta, permanece en un constante cambio, aunque sea mínimo, ya sea por el ambiente o por su propia capacidad de elección.

Este punto tiene una importante connotación, sobre todo en el aspecto clínico, donde la plasticidad de la conducta permite pensar que los desajustes conductuales por muy complicados que parezcan, pueden llegar a modificarse, gracias también a que la conducta es capaz de guardar cierta estabilidad a lo largo del tiempo la cual facilita la predicción del comportamiento.

En general, los organismos evolucionan en medios ambientes cambiantes, lo que demanda ajuste flexible y versátil a las modificaciones permanentes que el entorno sufre (Baltes, et al., 1981). Evaluar cómo se establece, mantiene y cambia a lo largo del tiempo la conducta de aislamiento, permite estudiar su papel funcional en la organización del comportamiento social en cada niño, ya que se puede deducir que el medio en el que un niño aislado se encuentra inmerso tiene características específicas que están manteniendo esta conducta; así mismo, el niño aislado, a pesar de carecer de un amplio repertorio de interacción con este medio, está creando con sus comportamientos una influencia especial en la dinámica grupal, ya sea en el salón de clases o en el patio.

Además de esta referencia teórica se puede llevar a cabo el análisis de la conducta social a través de otros supuestos teóricos y metodológicos de los que se dará cuenta a continuación.

## **ANÁLISIS DE LA CONDUCTA SOCIAL**

Se puede ubicar al estudio de la conducta dentro de los márgenes de una ciencia natural enfocada a la búsqueda de relaciones funcionales entre conducta y medio ambiente, con la meta de predecir y controlar el comportamiento. La unidad de análisis de esta disciplina es la conducta, misma que es descrita con la propiedad de ser repetitiva, regular en su curso y arbitraria ya que no forma parte de algún sistema de respuesta fundamental del repertorio del organismo y su relación con el reforzador no es de naturaleza mecánica (López, 1980).

Los principios de reforzamiento indican que un contexto alto en reforzadores puede hacer que una conducta persista a lo largo del tiempo; aun cuando esta no favorezca su desarrollo, la interacción social en un grupo puede contribuir a la producción de reforzamiento y a su distribución entre sus integrantes por medio de la red social, el reforzamiento social puede promover y mantener la comunicación o interacción en un grupo y permitir la organización de la misma (Santoyo, 1994).

De acuerdo con López (1980), debe reconsiderarse el análisis de las condiciones inmediatas a fin de identificar los factores determinantes de una conducta problema en particular. Esta conducta no está sujeta a las restricciones en que normalmente lo hacen las observaciones experimentales y, por consiguiente, requiere de un análisis exhaustivo de las condiciones generales, mediatas e inmediatas, presentes o pasadas, internas o externas, en que dicha conducta ocurre.

El orden existente en la naturaleza puede encontrarse en ambientes sociales e institucionales donde el comportamiento esta regulado por sus consecuencias, es predecible y se conocen los factores responsables y los organismos se encuentran en un contexto de múltiples opciones (Santoyo, 2007).

Analizar una conducta problema requiere reconsiderar su predisposición a discretizarse y supervisar los efectos de una técnica particular en función de los cambios en la frecuencia de la conducta en cuestión (López, 1980). Cuando se analiza un comportamiento específico, es necesario satisfacer la mayor parte de los criterios que permita dar cuenta del fenómeno a estudiar, de una forma sistemática y exhaustiva, con el fin de dar mayor fiabilidad al dato recabado; además se puede encontrar en el análisis de los Intercambios Sociales las principales fuentes de regulación y control de la adaptación en los diferentes entornos, en los que transitan habitualmente los niños en el proceso de socialización. Dichas metas pretenden cubrirse con un recurso metodológico que parece ser apropiado en la investigación del fenómeno de aislamiento social: La Metodología Observacional. Dicho recurso es aquél procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, se encuentren resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento (Anguera, 1988).

La metodología observacional es una de las estrategias mas adecuadas para evaluar la organización de la conducta social, debido a que la información derivada puede guiar la descripción de variables que regulan, mantienen y transforman tal comportamiento (Rubio & Santoyo, 2004). Esta metodología se caracteriza por estudiar in situ el comportamiento individual o social de los organismos, preservando su naturaleza espontánea, cotidiana y continua a lo largo del tiempo (Santoyo & Espinosa, 2006).

El estudio de las interacciones sociales in situ, posibilita superar algunas de las limitaciones de los métodos de medición indirecta o de nominación, que como se mencionó, no resultan ser las más efectivas al abordar el estudio de las conexiones entre individuos dentro de un grupo (Santoyo, 1994).

El uso de la técnica de observación directa permite realizar un estudio microanalítico de la conducta, en específico de las redes sociales, poniendo en evidencia la estructura del grupo por el proceso de elección social que hace la gente, este proceso implica la identificación de una especie de afinidad selectiva entre individuos, basada en la “atracción” o “repulsión” entre ellos, de esta información se pueden constituir los mapas de grupo (Santoyo, 1994), como los mapas sociocoductuales, (esquemas utilizados en esta investigación), y que identifican aquellos eventos y situaciones que contribuyen, configuran y explican la dinámica de las interacciones. Todo esto llevado a cabo a través del Sistema de Observación de las Interacciones Sociales (SOC-IS), el cual se explicará con más detalle en la sección de Metodología.

Propiamente a la técnica que permite recoger la información y configurar los mapas de relaciones abstraídos, se le denomina “Sociometría Conductual” (Santoyo, 1994), este método parte de los siguientes supuestos: a) los patrones de interacción son predecibles y se ven restringidos por la red social en la que ocurren, b) los patrones de interacción están controlados por las acciones de los agentes que configuran la red y se ven afectados por las contingencias de reforzamiento social, c) aunque existe cierto grado de estabilidad en la configuración de las redes sociales, éstas son maleables y dinámicas, y d) los individuos dentro de la red, se encuentran bajo un proceso de elección, que permite que se establezcan, mantengan o modifiquen las preferencias sociales dentro del grupo (*ídem*). La Sociometría Conductual estudia al grupo humano como una totalidad, en la cuál cada parte es considerada en relación con el todo y la totalidad es ponderada con relación a cada parte, puede considerarse como la combinación de una teoría sobre la estructura informal de los grupos humanos y un método para investigar esa estructura (*ídem*).

La sociometría conductual permite identificar los canales de cómo fluye la información de un agente social a otro, lo que permite la identificación de

funciones particulares dentro del grupo, como las de aislamiento (Santoyo, 1994).

La observación del niño en un ambiente natural, p. e. el centro escolar, permite cubrir diversos objetivos, entre los que caben destacar los siguientes: Detectar la dinámica o dinámicas que se establecen dentro del aula; interacciones entre iguales, interacciones del niño con el material, entre otros; facilita también identificar patrones de conducta que permiten reconocer actitudes particulares de un niño ante situaciones específicas; detectar, en algunos casos, situaciones individuales de riesgo y hacer un seguimiento efectivo de los niños a lo largo de los años escolares; ya que, el registro continuado de observaciones sistemáticas proporciona información objetiva y suficiente del desarrollo del niño (Herrero, 1997).

La actividad de juego libre en el patio de la escuela, es una de las situaciones en donde el niño pone de manifiesto una serie de comportamientos que posibilitan el conocer su nivel de desarrollo psicológico. En situaciones de este tipo el niño decide a qué jugar, con quién hacerlo, cómo desarrollar el juego, cuándo iniciar y cuándo terminar la actividad; en la mayoría de las ocasiones todo ello se ha de ejecutar mediante la interacción con iguales. La observación del comportamiento del niño en este contexto, ofrece una riqueza de informaciones y una variedad de matices que ayudan a describir, explicar y comprender aspectos fundamentales del desarrollo social (Coie & Dodge, 1997). En el presente estudio se consideró tomar en cuenta sólo criterios con base en datos de la zona de juego, pues en este escenario es donde el niño demuestra su competencia o incompetencia social (*idem*). La observación del comportamiento en este contexto ofrece una riqueza de información y una variedad de matices que pueden describir, explicar y comprender aspectos fundamentales del desarrollo social del niño (Martínez & Grass 2002).

Como se puede observar el estudio de las interacciones sociales en niños escolares, además de ofrecer importantes contribuciones a la Ciencia del



Desarrollo, permite derivar aportaciones concretas a las aplicaciones profesionales, como sería el caso del trabajo diagnóstico, la predicción de trayectorias de desarrollo, la identificación de factores de riesgo o de protección y el diseño de programas de prevención e intervención.

### **AISLAMIENTO SOCIAL**

Se ha considerado relevante hacer un estudio evaluativo sobre aquellos niños considerados como poco eficientes en sus interacciones sociales, y que habitualmente son denominados como “aislados”, buscando una distinción clara entre los niños en situación de aislamiento por rechazo y los niños aislados que son socialmente inexpertos para relacionarse con sus pares (con baja interacción social, pero no rechazo activo); incluso existe dentro de la literatura un número de investigaciones (Pacheco, 2001; Garaigordobil, 1993; Gottman, 1977; Bowers, Woods, Carlyon & Friman, 2000) en las que se habla de retirada social, aislamiento, timidez, e inhibición de manera intercambiable (Rubin & Coplan, 2004). La identificación clara de estos conceptos tiene obvias implicaciones en cuestiones de tratamiento.

Los trabajos que han analizado las diferencias conductuales entre los niños con relación al grado de aceptación de sus compañeros sugieren la existencia de tres grandes tendencias conductuales, entre las que aparece el Aislamiento Social, la cual se ha definido como la tendencia a la evitación del otro. En cuanto a estos niños, se destacan los rasgos conductuales de evitación, son niños que se comportan de manera positiva en el aula, no son agresivos, no son populares, pero tampoco altamente rechazados, son menos prosociales, tienen dificultades para iniciar relaciones, así como escasas habilidades sociales para solucionar los conflictos y déficits en las habilidades socio-cognitivas. Estos datos sobre las características conductuales relativas a la

competencia social y al status sociométrico son relativamente consistentes con la percepción que los niños tienen de su grado de soledad o de insatisfacción social (Ortiz et al., 2002).

De acuerdo con Howes y Phillipsen (1998), el comportamiento prosocial, la construcción de complejas secuencias de juego, la agresión y el aislamiento social son importantes constructos para el entendimiento del comportamiento infantil con los pares.

En la literatura no existe una diferenciación clara de los conceptos referentes a Aislamiento. Investigadores y clínicos han empleado términos como retirada social, aislamiento, timidez e inhibición indiscriminadamente, muchas de estas definiciones son subjetivas o apelan a constructos vagos; por ejemplo, Arón y Neva (1998) utilizan indistintamente el término de niños inhibidos, tímidos y aislados para describir un patrón de infantes excesivamente controlados en su conducta, en especial en su expresión de sentimientos, niños con baja frecuencia de interacción con otros, pasivos, lentos en reacciones, que no inician interacciones sociales, que tienden a responder negativamente cuando alguien se les acerca, que pueden presentar sentimientos autodespreciativos y de inadecuación y mencionan que la mayoría de estos sujetos tienden a ser ignorados por su pares. Estudios con niños menores, indican que aquellos infantes con dificultades para regular las emociones negativas tienden a ser aislados por sus pares (Fabes, et al., 2002). Para tratar de darle mayor claridad a este fenómeno. Rubin y Coplan (2004) trataron de definir el concepto de Aislamiento e indicaron que la carencia de interacción social es un constructo que varía en términos de comportamientos, contextos situacionales, tendencias motivacionales y de desarrollo.

La mayoría de los estudios que abordan el aislamiento lo definen como aquella conducta que presenta bajos niveles en la interacción social. Gottman (1977) define al aislamiento como una baja tasa de frecuencia de interacción con los

pares. Asher (2003) lo describe como estar solo, desconectado del exterior, distanciado de los otros, asociado con un sentimiento de desolación o encierro y falta de contacto o convivencia.

El aislamiento social es definido como la abstención del niño para interactuar con sus pares, opuesto a cuando los pares no gustan de algunos niños y se abstienen de ser afectivos con ellos y/o ellas (Rubin, Coplan, Fox & Calkins, 1995).

Shaffer (2000) define al Aislamiento Social como “un patrón que caracteriza a los niños que presentan un marcado grado de inhibición de la conducta social, que son muy retraídos en sus interacciones sociales y que por consiguiente se aíslan y son rechazados por sus compañeros debido a su renuncia a reunirse con otros” (pág. 391).

Tratando de distinguir entre los términos y brindando una definición más objetiva y operacional, Rubin y Coplan (2004) definieron el término “aislamiento activo” para denotar los procesos donde los niños son aislados porque sus compañeros no desean interactuar con ellos. En esta definición la causa para la baja interacción social es atribuida a factores externos al niño focal. El aislamiento activo aparece en niños con mayor frecuencia de juego solitario, el cual puede incluir dramatizaciones, bullicio, movimientos motores repetitivos, todos estos mientras juegan solos, a pesar de estar rodeados de otros. El término “retirada social” (a veces llamada retirada pasiva) es usado para denotar al niño que se aísla por si mismo de su grupo de pares; desde esta consideración, la retirada social es originada por factores internos, con el niño optando por una u otras razones a no interactuar con sus pares. Los niños retirados socialmente y los rechazados comparten características como ser socialmente diferentes, ansiosos y solitarios en compañía de sus pares.

En cuanto a esta indiscriminación de conceptos, Jiménez (2000) habla de Retraimiento Social como una perturbación en las relaciones sociales o un fallo para relacionarse con los demás. La característica esencial del retraimiento es que los niños y las niñas se relacionan muy poco con los otros niños y puede que, incluso, no se relacionen nada. Cuando se aplica a los niños, por tanto, el retraimiento social tiene varias connotaciones que incluyen evitar el juego con otros niños, relacionarse poco con los demás, ser excluido por los otros niños, tener pocas habilidades sociales, impopularidad, timidez, soledad y sentimientos de ser rechazado. El retraimiento social hace referencia al hecho de estar solo, de relacionarse muy poco o no relacionarse con nadie. Este autor piensa que el retraimiento tiene que ver con que el niño se aparta del grupo y el aislamiento tiene que ver con que el grupo es el que se aparta de uno, es decir, uno se ve aislado por el grupo.

En su categorización sobre los niveles de aceptación social, Hurlock (1994), describe 6 niveles de aceptación: populares, aceptados, marginales, trepadores (“Estos disfrutaban de cierta aceptación pero no están satisfechos con el grupo que los acepta, por cuya causa tratan de ganar acceso a un grupo más prestigioso”, pág. 160), ignorados y aislados sociales; esta autora define a los jóvenes aislados como aquellos que carecen de amigos íntimos, que no pertenecen a grupos y están convencidos de que sus pares no los quieren. Divide a esta categoría de aislamiento en los “aislados voluntarios”, quienes no se interesan en las actividades grupales ni en las personas accesibles para entablar amistades y los “aislados involuntarios” quienes quieren contar con amigos pero no son aceptados, no gustan a los otros y son rechazados o ignorados.

Como bien indicaron Rubin, Hymel, Mill y Rose-Krasnor (1988) el aislamiento social en la infancia comprende un factor de riesgo para el desarrollo de una mala adaptación social y emocional, el aislamiento puede reducir el número de oportunidades para interactuar con pares y reducir la oportunidad de expresar

efectivamente las emociones (Fabes, et al., 2002), es un fenómeno que tiene múltiples significados psicológicos, por ejemplo algunos niños son aislados por si mismos (retirada social) y otros son aislados por el grupo (rechazo social), estos diferentes tipos de aislamiento llegan a diferentes vías de desarrollo

Por lo general, los niños que presentan conductas de aislamiento interactúan con los pares menos que sus compañeros, y son percibidos por sus iguales como inmaduros, poco asertivos, blancos fáciles hacia los cuales dirigir las provocaciones. Estos niños rechazados por sus conductas de aislamiento social, suelen tener serios problemas para ejecutar eficazmente una respuesta social (Rubin, Bukowski & Parker 1998).

El aislamiento constituye, junto con la agresión, uno de los dos patrones de conducta identificados consistentemente en la estructura subyacente de los problemas de ajuste conductual entre los niños. La característica de aislamiento tipifica aproximadamente al 20-30% de los niños rechazados. Dentro de este grupo se puede encontrar conductas de evitación, temor, ansiedad, timidez, hipersensibilidad y reclusión (Rubin, et al., 1988).

En lo que se refiere a los niños rechazados algunos autores (Hurlock, 1994; Shaffer, 2000) sugieren que los niños que no tienen relaciones con sus pares pueden caer en dos categorías los rechazados y los ignorados. Los primeros, según Shaffer (2000), son percibidos activamente como antipáticos, son inadecuados en las interacciones de grupo, muchos de ellos ceden a una conducta inapropiada y de desorganización y a menudo son antisociales y agresivos y los ignorados pueden no ser aceptados pero no son antipáticos, son también inadecuados en las interacciones de grupo, suelen evitar los encuentros de dos y pasan más tiempo jugando solos, y a diferencia de los rechazados rara vez manifiestan agresión, generalmente se les considera como chicos (as) tímidos (as). Este autor afirma que los niños rechazados son los que deben causar mayor preocupación, pues sugiere que los niños ignorados

cuando son transferidos a un grupo de compañeros diferente, pueden llegar a ser aceptados por sus nuevos camaradas, mientras que los rechazados tienden a conservar su condición social.

Boivin y Hymel (1997) dicen que los sujetos aislados tienden a presentar un bajo autoconcepto, reportando una imagen negativa de sí mismos y de su relación con los demás. Cuando los niños aislados reconocen sus dificultades sociales y su status social dentro del grupo tienden a desarrollar una autopercepción negativa de sus habilidades sociales (Rubin, 1993). El bajo status social de un niño en su grupo de pares se ha relacionado en muchos estudios con consecuencias negativas en otras áreas, habitualmente al hablar de status social se hace referencia al nivel de aceptación o rechazo del grupo de pares (Arón & Neva, 1998). Hurlock (1994) dice que el status social es la posición que se ocupa en un grupo y está determinado por el grado de aceptación que los componentes del grupo conceden al individuo. Esta autora también menciona que existe una estrecha relación entre status social y adaptación social, ella comenta que en el caso de los adolescentes, por ejemplo, una buena adaptación al medio social da un status social elevado y esto lleva al joven a una actividad social superior al término medio, por el contrario aquel cuyo ajuste es deficiente ocupa un status social inferior y por tanto, obtiene una escasa satisfacción de las actividades sociales y termina alejándose de ellas, además sugiere que los status extremos, como lo es el aislamiento e incluso la popularidad son los más afectados dentro de un grupo, evidentemente unos influidos en mayor beneficio que los otros.

Por lo que describir el status del niño aislado dentro de su red social a lo largo del tiempo y la relación con su autoconcepto, así como la descripción de sus actividades sociales en el ambiente, puedan dar cuenta de la configuración compleja del patrón conductual de aislamiento.

El aislamiento social puede manifestarse porque el niño es activamente rechazado por sus pares, porque ellos son socialmente tímidos y/o por ser olvidados por sus pares. Estas formas diferentes del aislamiento social son tipificadas por modelos distintivos de comportamiento social directo con los pares (Rubin, et al., 1988). El niño aislado probablemente tiende a recibir menor cantidad de acercamientos de sus pares en comparación con los niños considerados como populares, y los acercamientos hechos por los niños aislados serán probablemente menos exitosos, además de ser interacciones con un periodo de tiempo más corto y un tono negativo (Putallaz & Gottman, 1981). Lo que sugiere una reducida efectividad social (Santoyo & Espinosa, 2006).

Ortiz y cols. (2002) sugieren que el problema fundamental de los niños aislados se sitúa en su inhibición o timidez y en la falta de estrategias de interacción social.

Una respuesta agresiva puede aparecer como apropiada en algún niño socialmente aislado, pues implica interactuar con los otros; aunque en algunos casos, tal respuesta puede servir para elicitarse una reacción hostil por parte de sus pares y proveer las bases para autoperpetuar su estado de aislamiento (Earn & Sobol, 1990). La tasa de interacción social negativa de emisión y recepción por parte del sujeto aislado, provee información útil para dar cuenta de las reacciones agresivas observadas dentro de este fenómeno.

Dado que se pretende realizar una integración de diversos métodos, con el fin de llegar a un entendimiento más claro y confiable de los mecanismos que regulan los patrones de conducta de niños aislados en edad escolar; se pretende realizar un análisis de las redes sociales, de los índices sociométricos, y un micro-análisis de la información obtenida a través del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOC-IS, Santoyo,

Espinosa & Bachá, 1994), y de los índices funcionales como mecanismos de regulación de sus habilidades sociales.

Santoyo (1994), utilizando las categorías del SOC-IS, abordó el estudio del comportamiento de niños nominados como aislados, con relación con su habilidad para establecer episodios sociales sostenidos, dadas las propiedades de este instrumento, se pudo identificar que los niños nominados como aislados exhiben una habilidad restringida para responder a las iniciativas de otros; en estos casos los índices de correspondencia social presentaron valores muy reducidos. Este índice de correspondencia social se obtiene calculando la proporción de emisiones exitosas del compañero, que logran respuestas de los sujetos, respecto al total de emisiones del par dirigidas al sujeto focal. Más tarde este mismo autor hace otro análisis para saber si la efectividad de las interacciones sociales de niños de primer grado tiene una relación con el índice de correspondencia social y con la categoría de juego aislado. El índice de efectividad social se obtiene como la proporción de emisiones exitosas (que logran respuestas de los compañeros) respecto al total de emisiones del sujeto focal. Los resultados obtenidos de este análisis muestran que los niños que dedican mayor tiempo al Juego Aislado muestran menos correspondencia y efectividad social, que los niños con bajos puntajes en esta categoría, lo que resulta ser un indicador importante para el estudio de los patrones de comportamiento aislado.

Morison y Masten (1991) en un estudio longitudinal con 207 niños de 3° a 6° grado escolar, evaluaron los reportes de padres y compañeros y encontraron que la competencia social está correlacionada negativamente con el aislamiento, y que la percepción negativa de los compañeros se mantiene a lo largo del tiempo; por lo cual resulta interesante hacer un análisis detallado de los reportes de los compañeros, tomando en cuenta el reporte del profesor para conocer la relación que guardan la percepción de otros con el comportamiento autodescriptivo del niño aislado. El Inventario de Competencia Interpersonal



(ICI; Cairns & Cairns, 1994) recoge la información de estos 3 tipos de reportes en cinco diferentes categorías: agresión, afiliación, popularidad, académico y olímpico.

Las alteraciones en las habilidades sociales, inseparables del desarrollo emocional, afectan la conducta y el aprendizaje en la escuela, lo que se traduce en bajo rendimiento y riesgo de fracaso y de deserción (Jadue, 2002). Coie y Dodge (1997), encontraron que existe una relación significativa entre la conducta académica y las habilidades sociales de los niños; por lo que es factible analizar el comportamiento académico en los niños con baja competencia social o aislados, comparando la dedicación a la actividad académica con otras conductas, para saber si hay diferencias entre los niños con baja interacción social y sus pares.

Ya se ha visto la importancia que se le concede a las relaciones entre niños y niñas para su desarrollo y la creencia generalizada de que los niños son sociables por naturaleza (Jiménez, 2000); esto lleva a creer a los padres, profesores e incluso a los investigadores que necesariamente ha de ser algo “malo” que un determinado niño o niña se relacione muy poco con otros niños, lo que lleva a desarrollar programas de intervención y de prevención para los niños incapaces de relacionarse, basados en la creencia de una prevención o corrección de conductas riesgo. Se piensa muy comúnmente que algo debe andar mal cuando un niño (a) prefiere estar solo (a) a juntarse con los otros niños; sin embargo, hoy en día se observa que hay niños y niñas que eligen estar solos y que no tienen problemas cuando quieren interactuar con pares, incluso se ha planteado que los niños no sociables prefieren actividades en solitario pero participan normalmente cuando están en interacción con otros (Jiménez, 2000). En un estudio de Fabes et al. (2002), con niños preescolares, los autores comentan que la probabilidad de permanecer aislado se debe a la trayectoria y mantenimiento del juego solitario, pero que este ocurre por decisión del niño, quien elige retirarse de los otros. Esto representa uno de los

mayores retos a la investigación, ya que implica comprender la naturaleza de la conducta de aislamiento con el fin de corroborar hipótesis o desmitificar aquellas creencias que atrasan el avance al estudio y entendimiento de dicho proceso.

Dentro del estudio se considera a la conducta de aislamiento como un factor de riesgo, la designación “en riesgo” se refiere a características personales o a circunstancias del medio escolar, familiar o social que predisponen a experiencias negativas tales como alteraciones de la conducta (Jadue, 2002); lo que hace relevante el análisis minucioso de los patrones conductuales en los niños aislados dentro del escenario escolar, con la finalidad de lograr mediante la investigación, el diseño de nuevas y eficaces formas de evaluación y detección de factores de riesgo en el ambiente escolar, con el fin de prevenir posibles ajustes sociales inadecuados en los individuos.

Siendo la unidad de análisis el aislamiento social en niños escolares, **el objetivo** va encaminado a observar y describir los patrones conductuales de estos casos extremos en el aula y zona de juego de una escuela primaria pública; con la finalidad de analizar cuál es la organización conductual y los mecanismos de ajuste social de los niños aislados, a partir de integrar tres recursos metodológicos.

Esto a través de desarrollar los siguientes objetivos específicos:

ψ Detectar a aquellos niños que poseen una interacción disminuida con sus compañeros, a través de un Sistema de Observación Conductual.

ψ Analizar, a lo largo de tres años escolares, la red social de los niños identificados como aislados, describiendo a través de mapas socioconductuales la trayectoria, estabilidad y cambio de los patrones de Aislamiento.

ψ Analizar, describir y comparar los mecanismos funcionales que regulan el comportamiento social en los niños aislados y el resto de sus compañeros en dos escenarios escolares.

ψ Analizar y describir la organización temporal del comportamiento de los sujetos aislados, comparándola con la que presentan el resto de niños del grupo natural, para saber si existen diferencias en el tiempo dedicado a cada actividad.

ψ Descubrir y explicar si existe alguna relación entre la baja interacción social y la conducta social negativa que reciben los sujetos aislados, para conocer si los sujetos focales suelen ser blancos fáciles de agresiones por parte de sus pares; comparar esta tasa de recepciones sociales negativas con la que reciben los niños con mayores habilidades sociales.

ψ Explicar la relación existente entre el Autoconcepto y la Percepción de la Profesora de la Competencia Interpersonal de los niños aislados en tres cortes observacionales; comparar estas percepciones entre los grupos de comparación y la apreciación de cada niño y de la profesora.

ψ Describir y comparar la autopercepción de aislamiento en los niños del grupo focal versus los del grupo de comparación, a través de entrevistas individuales realizadas a los infantes.

## MÉTODO

### *Participantes*

Los participantes fueron 27 niños de un grupo de tercer grado de primaria de entre ocho y nueve años de edad de una Escuela Primaria Pública ubicada en la Delegación Coyoacán del Distrito Federal, todos pertenecientes al Estudio Longitudinal de Coyoacán. Este grupo, fue observado a lo largo de tres años escolares, por lo que se cuenta con observaciones de tercero, cuarto y quinto grado de primaria. Dentro de esta muestra se formaron dos grupos: el grupo focal, que son los niños que aparecen como aislados en el primer corte de observación, este grupo se conformó por 4 niños y 2 niñas (N= 6), y el grupo de comparación el cual se integró con sujetos que tuvieron más interacciones durante el primer corte y que no cumplieron con los criterios de selección de la muestra focal, este grupo estuvo formado por 2 niños y 4 niñas (N= 6) (Ver anexo 1). Los sujetos de ambas muestras no fueron acoplados por sexo, ya que algunos de los participantes no se mantuvieron presentes durante los tres cortes anuales de observación. En algunos de los análisis, los niños que no pertenecían a ninguna submuestra (focales o de comparación); es decir, el resto del grupo natural, conformaron un segundo grupo de comparación (N= 15) para los sujetos aislados; esto para comparar no sólo casos extremos en habilidades sociales y poder contrastar los datos de los niños aislados con aquellos de niños que se encuentran en la media grupal en cuanto a sus conexiones.

Cabe destacar que para realizar las observaciones y la aplicación de los instrumentos se contó con la autorización de los directivos de la Institución.

### **Escenarios**

Las observaciones, la aplicación de los inventarios y las entrevistas se realizaron en las aulas de la Institución. Las instalaciones cuentan con salones regulares de primaria, baños, biblioteca y dos patios para la zona de recreo; en este último escenario también se realizaron observaciones a todos los niños. El mobiliario dentro de las aulas consiste en un pizarrón, un estante, sillas y mesas en forma de trapecio donde generalmente se asignan a dos o más niños.

### **Instrumentos**

- El **Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales** (Santoyo, Espinosa & Bachá, 1994), es un sistema de categorías conductuales excluyentes, flexibles y representativas de las acciones que los sujetos exhiben en escenarios educativos (p. e. actividad: académica, social, de juego, entre otras.). Este registro cuenta con trece categorías base, donde se clasifican las conductas realizadas por los sujetos focales de observación; así se reporta: la dirección, la calidad, el contenido y los agentes sociales implicados en los eventos. El muestreo conductual se opera en intervalos de cinco segundos, durante diez minutos para cada sesión de la zona de juego y quince minutos para las sesiones del salón de clases.

- El **Inventario de Competencia Interpersonal (ICI)** (Cairns & Cairns, 1994; adaptado por Santoyo & Espinosa, 1992), permite evaluar el desarrollo social de los niños con base en escalas de auto-evaluación y escalas paralelas respondidas por los adultos que conocen a la población infantil correspondiente. Este instrumento consiste en dieciocho reactivos, redactados a nivel de comprensión de niños de primaria, de los cuales catorce pertenecen a cinco factores de evaluación: Agresión, Actividad Académica, Afiliación, Popularidad y Olímpico (en esta área se analizan cuestiones que tienen que ver con el

aspecto físico y las habilidades deportivas), los cuatro reactivos restantes se consideran como No Factores por no haberse determinado su validez, pero dada la relación de estos cuatro ítems con el tema de investigación de esta tesis se procedió al análisis de ellos. La escala se desarrolló con base en cuatro criterios: brevedad, facilidad de administración, cobertura amplia y flexibilidad de uso.

En general, cada reactivo se presenta en una escala unidimensional bipolar, cada factor se expresa en una progresión de uno a siete puntos (siendo el siete el puntaje más alto, el cual representa mayor presencia de la característica evaluada), se controla la ubicación de los reactivos de tal forma que en algunas ocasiones el valor esperado más alto se encuentra del lado derecho, mientras que en otras se sitúa del lado opuesto (Ver anexo 3); el puntaje de competencia social, identificado como puntaje global, corresponde a la media no ponderada de los seis factores. En cuanto a la consistencia interna de la escala, en un estudio no publicado (Santoyo & Espinosa, 1996) se aplicó el instrumento a una muestra de 183 niños mexicanos en edad escolar (4º, 5º y 6º de primaria), encontrándose un coeficiente Alpha de Cronbach =.787. Los coeficientes de consistencia interna para cada una de los factores fue: Agresión =.67, Afiliación =.64, Popularidad =.68, Académico =.68, y Olímpico =.67. En el caso de la versión para adultos, la muestra incluyó un total de 158 instrumentos y el coeficiente Alpha de Cronbach fue de .876 Los coeficientes de consistencia interna fueron: Agresión =.79, Afiliación =.74, Popularidad =.75, Académico =.72, y Olímpico =.75. Además se llevó a cabo un análisis de confiabilidad test-retest del instrumento a nueve meses de distancia y se encontró una correlación de Spearman de .48 ( $p=.000$ ,  $n=189$ ) para los niños y para los profesores ésta fue de .617 ( $p=.000$ ,  $n=181$ ).

- La **Entrevista** esta diseñada en un formato semiestructurado y abarca cuatro áreas de cognición social: Redes Sociales del niño, Aislamiento Social, Preferencias Sociales, ubicación en la Jerarquía Social del niño y Situaciones

de conflicto. El instrumento posee ciertos lineamientos generales y preguntas específicas para cada área. Las preguntas que resultan de interés para el desarrollo de esta investigación son: ¿Quiénes en tu salón andan solos?, ¿Con quiénes te juntas?, ¿Quiénes son tus mejores amigos?; mismas que fueron planteadas a cada uno de los miembros del grupo escolar, de distintas formas, dependiendo del entrevistador y de las respuestas dadas por el niño, respetando siempre el objetivo del estudio. La entrevista fue grabada para cada sujeto.

### ***Procedimiento***

Las sesiones de observación se realizaron diariamente por parejas de observadores quienes fueron asignados a registrar a diferentes niños, uno a la vez, por aproximadamente seis y siete sesiones en el salón de clases y entre tres y cinco sesiones en la zona de Juego, lo que nos da un total de 90 a 93 minutos en el aula y de 48 a 52 minutos en promedio para cada niño en la zona de juego; los datos específicos de las observaciones se pueden observar en la tabla del Anexo 1. Los registros de los observadores se llevaron a cabo al mismo tiempo, cabe destacar que para que un registro fuera tomado en cuenta, este debería alcanzar antes una concordancia del 80% entre ambos registros, la cual se obtuvo a través de la siguiente fórmula:

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

Además se obtuvo el coeficiente Kappa de Cohen que corrige los acuerdos por azar en las observaciones, a través de la siguiente fórmula:

$$K = \frac{P_o - P_c}{1 - P_c}$$

Donde  $P_o$  es la proporción de acuerdos observados y  $P_c$  es la proporción aleatoria de acuerdos. Los valores obtenidos de Kappa que van de .40 a .60 indican un nivel regular, .61 a .75 un nivel bueno y mayor a .75 es considerado excelente. En el “Estudio Longitudinal de Coyoacán”, el puntaje Kappa obtenido es considerado como excelente por ser de .80.

Una vez recolectadas las observaciones se procedió a analizar los datos para poder seleccionar los grupos que conformaron la muestra de este estudio. A continuación se describe el criterio general y se mencionan los criterios específicos de selección:

Como criterio general, los sujetos habían de ser observados durante los tres cortes; los sujetos de la muestra focal poseían el número de conexiones y valor de éstas (ponderación) más bajo del grupo de tercer grado en el mapa socioconductual de la zona de juego, la ponderación implica reconocer el peso relativo de una conexión, sea de tiempo dedicado al par o de elección (para observar estos mapas ver el apartado de Resultados).

Los mapas socioconductuales, se realizaron a través de la recolección de los datos conductuales obtenidos mediante el SOC-IS (para conocer la definición de cada categoría conductual, ver Anexo 2), de los cuales se obtuvo la media y la desviación estándar de las categorías que contienen interacciones sociales positivas y negativas, considerando aquellas relaciones como significativas cuando se encontraban 2 o 1.5 desviaciones estándar sobre la media (ver



análisis de datos para más detalle sobre su elaboración). El mapa socioconductual representa las relaciones de todo el grupo en general y el tiempo dedicado a las interacciones; nos muestra cuál es el lugar que ocupa el niño dentro de su grupo (periférico, nuclear), su estatus social (popular, aislado) con base en el número de conexiones que este posee. Por lo tanto, los niños aislados son quienes no poseen conexiones, o la ponderación de las conexiones que presentan es una de las más bajas en la red social del grupo. En estudios sobre redes sociales, se distinguen dos clases de datos: eventos y estados (Espinosa, Blanco-Villaseñor & Santoyo, 2006). Así, datos de eventos, denominados como emisión<sup>1</sup>, o recepción<sup>2</sup> indican el inicio del episodio y se computan como frecuencias, sin importar cuanto tiempo se involucre el par en un intercambio si tal iniciativa hubiese sido correspondida por la contraparte. Cuando las iniciativas han sido atendidas por la otra persona y la díada se involucra en un intercambio sostenido es factible computar la cantidad de intervalos en los que se sostiene la interacción social. Estos se consideran datos de estado, mismos que pueden ser calificados como episodio social (positivo o coercitivo) o como juego grupal (cuando la actividad es lúdica) (Santoyo, 2007). Estos datos tanto de eventos como estados, son los que derivaron la información sociométrica para realizar los mapas socioconductuales.

Los sujetos se asignaron al grupo de niños aislados si además del criterio general cubrían al menos dos de los siguientes criterios específicos:

- 1) Que la frecuencia de episodios de Juego aislado y su duración en la Zona de Juego fuera una de las más altas dentro del grupo.
- 2) Que la cantidad de episodios de interacción social, así como la duración de los mismos se encontrarán como los más bajos del grupo en el patio.

---

<sup>1</sup> Emisión: Conducta física y/o verbal que el sujeto focal dirige a otra persona, sin que la otra se dirija a él en el intervalo inmediato anterior.

<sup>2</sup> Recepción: Conducta física y/o verbal que otras personas dirigen al sujeto focal sin que en el intervalo inmediato anterior se presente alguna emisión del sujeto.

3) Haber obtenido los puntajes más bajos en la categoría de popularidad del Inventario de Competencia Interpersonal (ICI), en la modalidad de reporte de la profesora, estos puntajes bajos indicaron que el sujeto era considerado como pobremente popular entre su grupo de referencia.

4) Haber obtenido los puntajes más bajos en la categoría de afiliación del ICI, en el reporte de la profesora.

Cabe destacar que sólo una niña, cuyo código es LOR, fue la única que cubrió con todos los criterios específicos.

El grupo de comparación se conformó con seis participantes que también estuvieron presentes dentro del estudio como sujetos de observación durante los mismos tres cortes de observación de los niños aislados y que no cumplieron con ninguno de los criterios específicos anteriormente señalados.

En este estudio se tomaron en cuenta datos de la zona de juego, utilizando los términos zona de juego, zona de recreo y patio, indistintamente.

En cuanto al Inventario de Competencia Interpersonal (ICI) este se aplicó de manera individual a cada participante del estudio después de la entrevista y de manera colectiva a aquellos niños que se fueron incluyendo en sus grupos del cuarto y quinto grado escolar. La profesora de cada grado y grupo escolar respondió un inventario por cada alumno, este procedimiento se llevó a cabo en cada periodo anual de observación.

El **Diseño** es un estudio longitudinal 3x2x2 el cual parte de la designación de los dos grupos (aislados y el grupo de comparación de niños con más conexiones) a las diferentes condiciones (Corte: 1, 2, 3 y Escenarios: patio y salón de clases) Ver Tabla 1.

TABLA 1. Diseño, Muestra e Instrumentos de la Investigación.

<b>Corte y Grado</b> <b>Sujetos</b>	<b>1er corte</b> <b>3er grado</b>	<b>2do corte</b> <b>4º grado</b>	<b>3er corte</b> <b>5º grado</b>
De 27 Niños se seleccionaron: 6 participantes <b>Focales</b> (4 niños y 2 niñas) y 6 del grupo de <b>Comparación</b> (2 niños y 4 niñas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Muestreo Observacional en el salón de clases y patio, del cual derivaron: <i>mapas socioconductuales, índices funcionales y organización temporal del comportamiento.</i></li> <li>♦ Aplicación de las dos versiones del ICI.</li> <li>♦ Conducción de ENTREVISTAS.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Muestreo Observacional en el salón de clases y patio, del cual derivaron: <i>mapas socioconductuales, índices funcionales y organización temporal del comportamiento.</i></li> <li>♦ Aplicación de las dos versiones del ICI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Muestreo Observacional en el salón de clases y patio, del cual derivaron: <i>mapas socioconductuales, índices funcionales y organización temporal del comportamiento.</i></li> <li>♦ Aplicación de las dos versiones del ICI.</li> </ul>

### **Análisis de Datos**

El primer paso consistió en realizar los mapas socioconductuales para ambos escenarios: con base en los datos observacionales se elaboraron matrices para obtener la red social del grupo, tanto en el salón de clases como en el recreo. La base de datos para cada mapa, por cada corte en cada uno de los escenarios contiene al sujeto focal, al niño con el que interactuaba y si esta interacción era de elección (llamados eventos, las cuales son las emisiones y recepciones) o si pasaba tiempo en esta interacción social (llamados estados, las cuales pueden implicar conversaciones, juego, trabajo en equipo, entre otras). Para obtener el gráfico con la red social se procedió a contabilizar las

interacciones de todos los niños del grupo, realizando lo que se conoce dentro del “Estudio Longitudinal de Coyoacán” como “mapas protegidos”; ya que en estas bases se analizan los datos de los registros del sujeto y los registros de aquellos que emiten y/o reciben dicha interacción; por ejemplo, si se toman en cuenta las conductas de emisión de un sujeto a otro y se examina en el registro del “otro” las conductas de recepción por parte del sujeto que se está analizando en ese momento. Todo esto dio como resultado seis mapas, uno por cada grado y escenario. Para dos niños aislados que reprobaron en 4º grado se realizaron mapas conductuales sociocentros dentro del grupo donde se encontraban repitiendo año, estos contienen sólo la red formada por cada niño y no la de todo el grupo. De acuerdo con lo propuesto por Santoyo (2007), las conexiones graficadas en estos mapas fueron de dos tipos: las conexiones consideradas como moderadas y las fuertes. El criterio cuantitativo, para saber de qué tipo eran fue de 1.5 (moderadas) y 2.0 (fuertes) desviaciones estándar después de la media aritmética global en las interacciones de todo el grupo de niños.

Con base en los datos conductuales, en un segundo análisis, se procedió a obtener los mecanismos funcionales: Índice de Efectividad, Correspondencia y Reciprocidad social. Los índices funcionales permiten explicar la adquisición y regulación del comportamiento social, fungiendo como indicadores de la “competencia social” de los niños.

La Efectividad social (IES) es entendida como la proporción de ocasiones en las que el sujeto focal logra captar la atención de los pares, se calcula con la frecuencia relativa de emisiones exitosas del sujeto focal que culminan en un episodio social (es decir, que lograron la atención) en relación al número total

de emisiones, incluyendo entre éstas las que no fueron exitosas, el IES puede expresarse con la siguiente fórmula:

$$\text{IES} = \frac{\text{Emisiones exitosas}}{\text{Total de emisiones}}$$

En cuanto a la “responsividad” o Correspondencia Social (ICS) está es la proporción en que el sujeto focal corresponde a las emisiones de los demás. Para ésta se obtiene la frecuencia relativa de las recepciones (exitosas) que concluyen en un episodio social, como una relación del total de recepciones sociales de las cuáles el sujeto es objeto, incluyendo en éstas las que no culminan en un episodio social (no exitosas) y puede formularse de la siguiente forma:

$$\text{ICS} = \frac{\text{Recepciones exitosas}}{\text{Total de recepciones}}$$

Por último, la Reciprocidad Social, indica el grado de simetría en las interacciones entre dos sujetos, implica la correlación entre la frecuencia de emisiones y la frecuencia de recepciones entre pares de niños (Índice de Reciprocidad Social por Elección, IRSE) o bien pueden correlacionarse las conductas de interacción social iniciadas por el sujeto respecto a las iniciadas por el compañero (Índice de Reciprocidad Social por Duración, IRSD). Una mayor reciprocidad indica un mayor equilibrio en la interacción (Santoyo & Espinosa, 2006).

Después del análisis de los mecanismos de interacción se analizó la organización del comportamiento, referido a en qué actividades distribuyen su tiempo los sujetos aislados; por ejemplo, si su baja interacción afecta su rendimiento académico, si hay una diferencia entre el tiempo que dedican a conductas de ocio en comparación con sus compañeros. Como ya se había mencionado, el SOC-IS permite conocer el contenido de las actividades, por lo que se analizaron las cualidades y contenidos de la actividad social de los sujetos, de este análisis se obtuvo el índice de recepciones negativas recibidas de parte de compañeros y profesoras hacia el niño aislado.

La competencia social fue evaluada a través de las aplicaciones realizadas a los sujetos (autopercepción) y a las profesoras del Inventario de Competencia Interpersonal (ICI), cabe recordar que el inventario se aplicó a cada una de las maestras responsables de los grupos; es decir, a la maestra del 3º, 4º y 5º grado. Con base en los puntajes obtenidos para cada reactivo en las diferentes categorías, se determinó para cada sujeto la puntuación total de su competencia en Popularidad, Afiliación, Agresión, Olímpico y Académico; se siguió el mismo procedimiento con los puntajes que las profesoras otorgaron a cada niño. Por otro lado, con el objeto de saber si el sujeto era percibido por los otros como aislado se analizaron las entrevistas semiestructuradas del primer corte de observación (3er grado).

## **RESULTADOS**

Se presentan las características del patrón conductual del Aislamiento Social; como primer punto se abordan los aspectos referentes a la observación conductual para dar cuenta de la trayectoria que presenta la conducta de aislamiento y conocer así si esta fue estable a lo largo del tiempo.


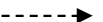


A través del estudio de las conexiones en el aula se analizó si los sujetos focales también se encontraban aislados en ese escenario y los elementos que pudieron haber influido en que tuvieran o no relaciones significativas con sus compañeros. Para este análisis se diseñaron mapas socioconductuales para ambos escenarios, en los tres cortes de observación. Lo que se analizó fue el número de conexiones (número de niños con los que se establecen relaciones) que presentó cada sujeto y la ponderación ( peso relativo de una conexión, sea de tiempo dedicado al par o de elección); así, un niño que se relacionaba sólo con otro niño pudo tener una conexión pero esta conexión pudo haber sido de elección fuerte (2.0), en comparación con la media de las relaciones en el grupo natural y de tiempo compartido fuerte (2.0) lo que da una ponderación total de 4.0 y si además era recíproca podría llegar a sumar hasta 8.0 puntos (ver Tabla 3).






En los mapas socioconductuales, se integraron viñetas que muestran a los sujetos más populares, de acuerdo a la percepción de las Profesoras de los diferentes grados escolares, los que presentan mayor tasa de conducta social positiva, conducta social negativa (de emisión y de recepción) y conducta académica; esto se diseñó con el propósito de comprobar lo que se ha reportado en la literatura sobre que los niños con características similares (por ejemplo, los agresivos) tienden a juntarse entre sí.

A continuación se presenta el diagrama que permite comprender los mapas sociales.

## SIMBOLOGÍA

Diagramas para la comprensión de los mapas socioconductuales.

	Elección Moderada (1.5 D.S. después de la Media grupal)		Interacción de Tiempo Compartido Moderada (1.5 D.S. después de la Media grupal)
	Elección Fuerte (2.0 D.S. después de la Media grupal)		Interacción de Tiempo Compartido Fuerte (2.0 D.S. después de la Media grupal)

-  Niño considerado por la profesora, a través del ICI, como el más popular.
-  Niño con mayor frecuencia de conducta académica. Este sólo en los mapas del salón de clases.
-  Niño con mayor frecuencia de conducta social negativa de emisión (agresivo).
-  Niño con mayor frecuencia de conducta social positiva.
-  Niño con mayor frecuencia de conducta social negativa de recepción (víctima).

En todos los mapas socioconductuales, de ambos escenarios, los **círculos** representan a las niñas y los **cuadrados** a los niños. Las etiquetas escritas con mayúsculas representan a los niños que pertenecieron desde el primer corte al grupo natural de observación. Para el segundo y tercer corte, en ambos escenarios, los sujetos con nombres en minúsculas son los compañeros de los nuevos grupos a los que se fueron integrando los niños.

A continuación se presentan los mapas que permiten explicar y describir la trayectoria y estabilidad de la conducta de aislamiento, como primer análisis se



muestran las redes de la zona de juego; ya que el mapa del primer corte en este escenario, fue el criterio general de selección.

**Mapas Socioconductuales de la Zona de Juego**

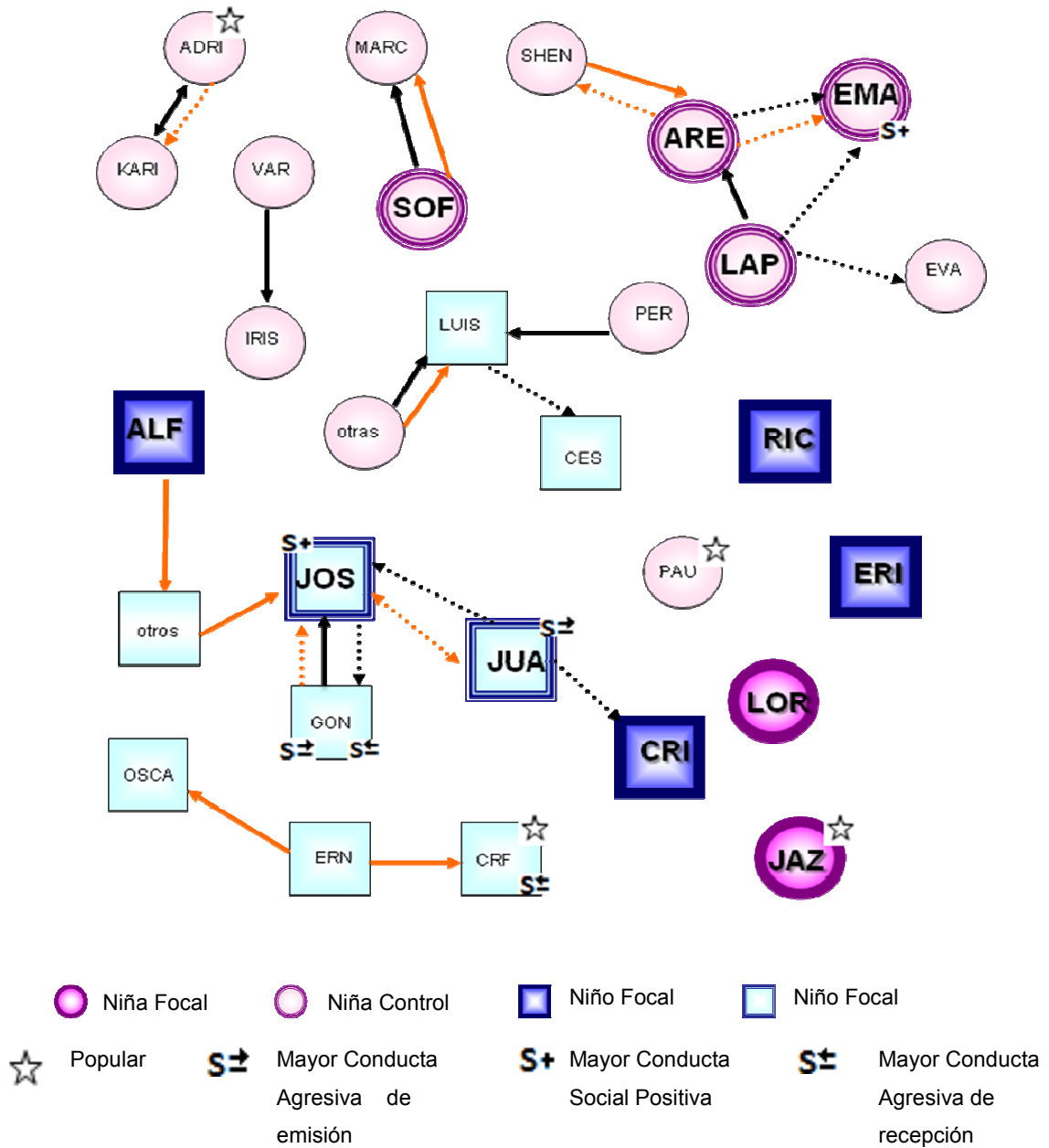


FIGURA 1. Mapa Socioconductual del grupo de tercer grado (primer corte de observación en el Patio. Se presentan las interacciones sociales tanto positivas como negativas entre todos los niños del grupo natural.

Con base en este primer mapa social (Fig. 1) se seleccionó a RIC, ERI, LOR y JAZ como sujetos focales por no poseer ninguna conexión en este escenario. Al sujeto ALF se le seleccionó por cubrir con dos de los cuatro criterios específicos (ser el niño con la mayor frecuencia y duración en juego aislado en el patio, y con la menor frecuencia y duración de conducta social, también en el patio, de todo su grupo), además de que la única conexión que presenta es indiferenciada para varios sujetos que no son de su grupo y que se encuentran categorizados como “otros niños”, lo que significa que no posee ninguna relación significativa hacia algún niño en especial. A CRI se le seleccionó porque de acuerdo a la ponderación de conexiones es de los más bajos en su mapa y cubre con dos de los criterios específicos (ser el segundo más alto en frecuencia y duración de juego aislado en el patio, de todo su grupo y considerado por la profesora de ese ciclo escolar como uno de los menos afiliativos); lo cual no sucede con CES quien también tiene en su ponderación de conexiones sólo 1.5. En el caso de las niñas, PAU no fue seleccionada porque no está presente durante los tres cortes de observación del estudio longitudinal.

Como puede observarse en la figura 1, la profesora consideró como populares, a niños que en la zona de juego, no presentaban conexiones, el caso de JAZ y PAU, y a quienes sólo entablaron una relación significativa con sujetos de su mismo sexo, ADRI con KARI y CRF con ERN.

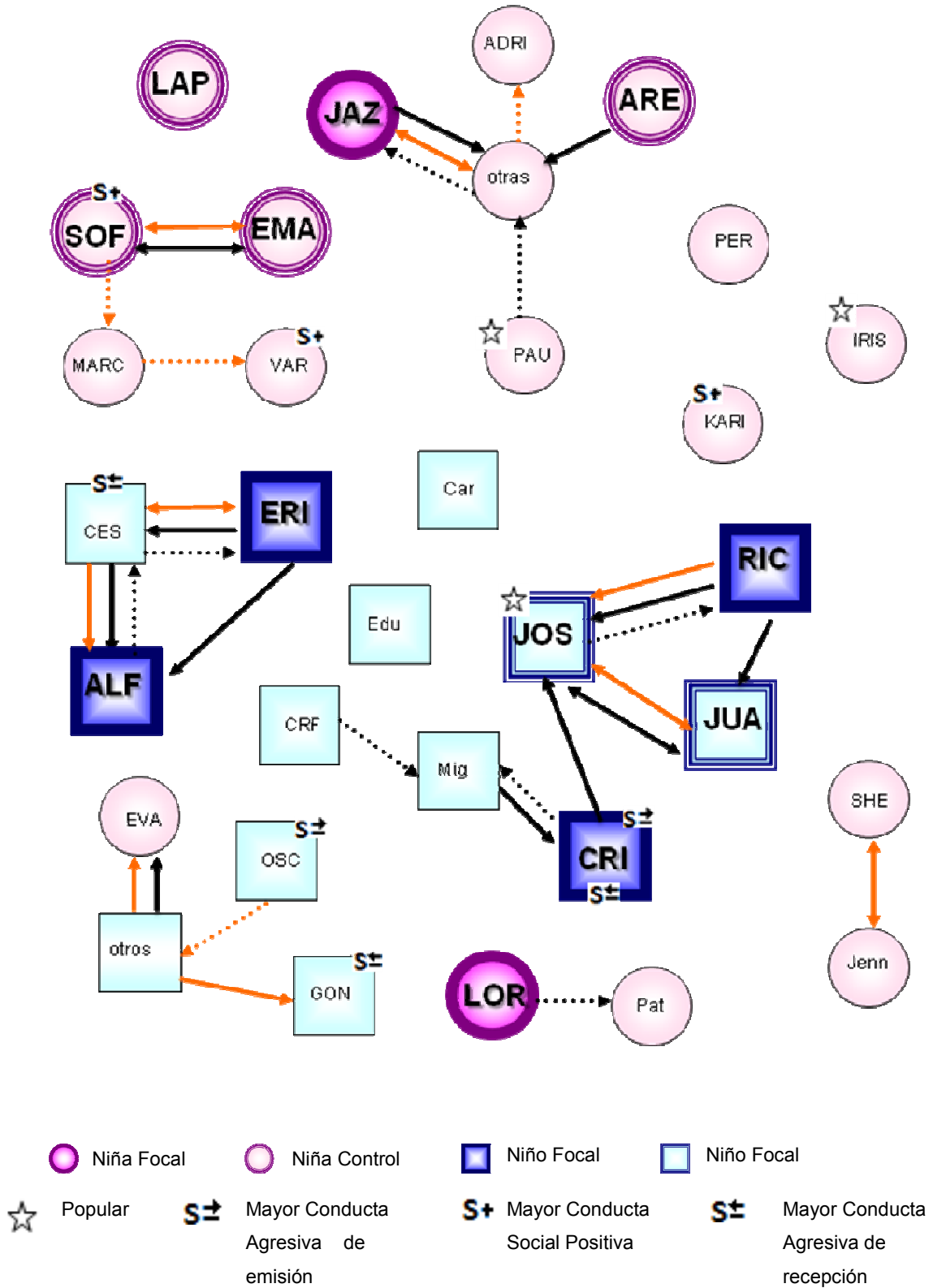


FIGURA 2. Mapa Socioconductual del grupo de cuarto grado (segundo corte de observación) en el Patio. Red Social de todo el grupo natural.

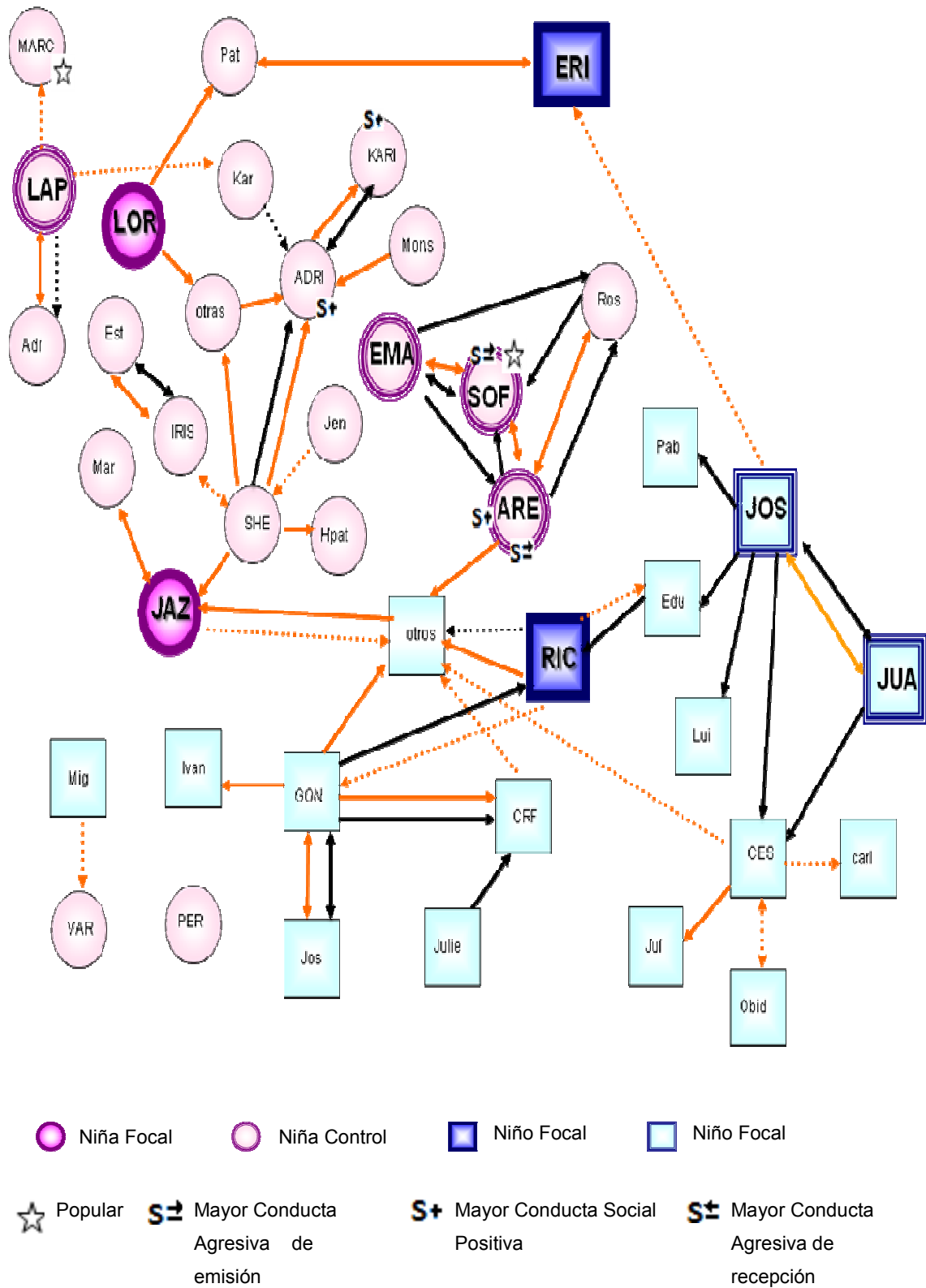


FIGURA 3. Mapa Socioconductual del grupo de quinto grado (tercer corte de observación) en el Patio. Red Social de todo el grupo natural.

**Mapas Socioconductuales Centrados de la Zona de Juego**

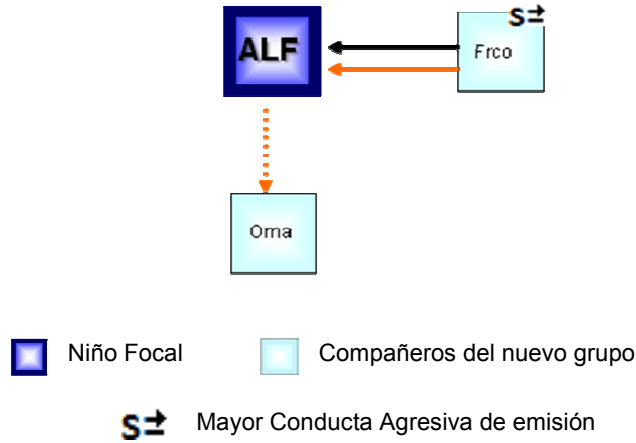


FIGURA 3.1 Mapa Socioconductual Centrado de ALF en el cuarto grado (tercer corte de observación) en el Patio. Interacciones sociales significativas con los compañeros del grupo donde repitió año.

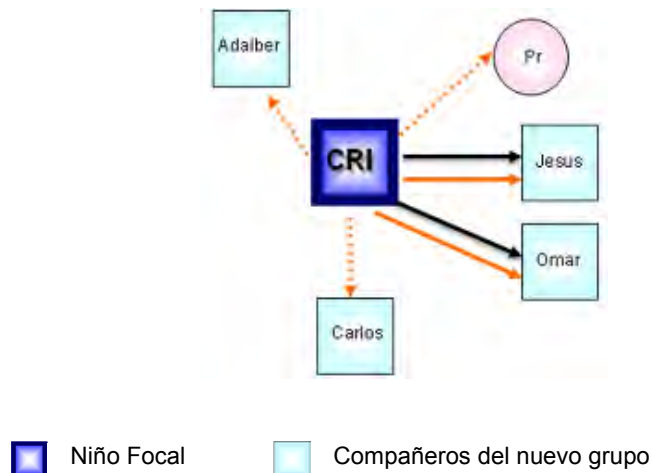


FIGURA 3.2 Mapa Socioconductual Centrado de CRI en el cuarto grado (tercer corte de observación) en el Patio. Interacciones sociales significativas con los compañeros del grupo donde repitió año.

Como se puede apreciar, en los mapas socioconductuales del patio (Fig. 1, 2 y 3) los sujetos focales, particularmente los niños, lograron incorporarse a subgrupos y así tener conexiones; las niñas, aunque tuvieron conexiones, éstas

fueron sólo hacia 1 o 2 niñas y tuvieron conexiones con “otros” y “otras”, esto quiere decir que no es una relación con alguien en particular, sino diversos niños y niñas en una misma interacción y estos niños no pertenecen a su grupo natural.

El contar con una alta frecuencia de conducta social positiva impacta en que se establezcan relaciones significativas con los iguales, solo en un caso (KARI, en el segundo corte) no sucede así pues ella es de los sujetos con más frecuencia de conducta social y no posee relaciones significativas en el patio, esto quizá es porque su conducta social fue indiferenciada a niños y niñas que incluso pueden ser de otros grupos o grados y no logra mantener una relación con alguien en particular, además de que analizando su trayectoria sólo logra establecer una relación con ADRI en los otros cortes de observación.

Un aspecto significativo, que se muestra en los mapas, es el caso de tres de los niños del grupo de comparación, un niño y dos niñas fueron considerados en uno de sus cortes de observación en el patio como agresivos (JUA, en el primer corte, y ARE Y SOF, en el tercer corte), a pesar de los mitos sobre las bajas habilidades para relacionarse con los otros, en este estudio, el 50% de los niños con más interacciones sociales presentaron conducta agresiva. En el grupo de los niños aislados CRI es especial, pues él en el primer corte de observación sólo presentó una relación moderada con un sujeto del grupo de comparación que es agresivo y no presentó una frecuencia alta de conducta agresiva, pero en el segundo corte de observación su conducta agresiva incrementó, tanto en la que emitió como la que recibió y su ponderación de conexiones en este corte fue mayor que en el primero, logrando relacionarse con un niño más, y es en este corte donde él reprobó el año escolar.

Recordando lo encontrado para la popularidad, la profesora considera como populares a sujetos que no establecen conexiones significativas (excepto SOF en tercer corte) como IRIS; PAU y la sujeto focal JAZ; esto hace pensar que los

profesores pudieran no apreciar el comportamiento social de los niños en el patio. Para constatarlo se analizaron las conexiones de los sujetos en el Salón de Clases, para evaluar si la normatividad del escenario ayuda a que los sujetos aislados se relacionen con los otros.

**Mapas Socioconductuales del Salón de Clases**

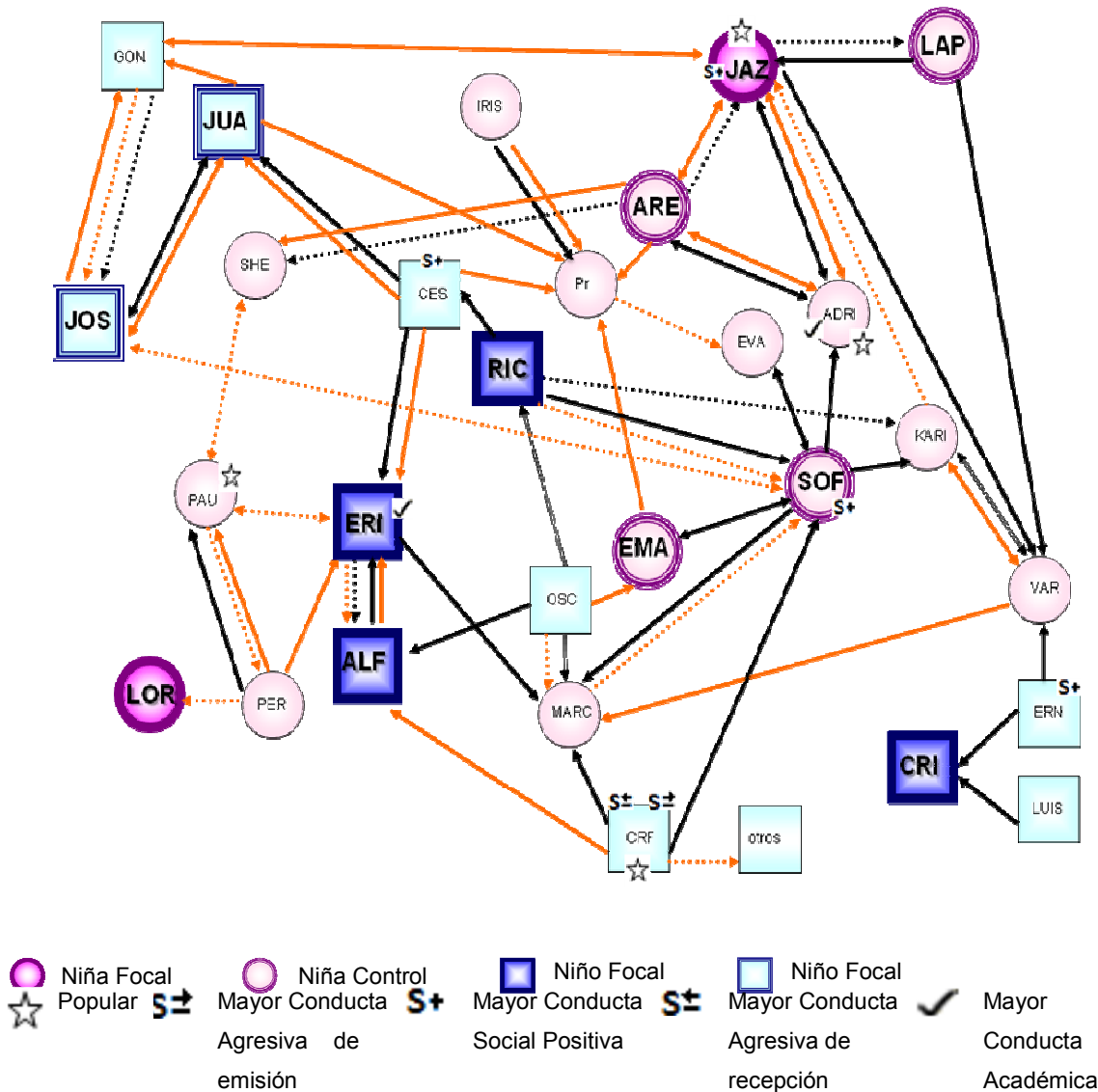


FIGURA 4. Mapa Socioconductual del grupo de tercer grado (primer corte de observación) en el Salón de Clases. Se presentan las interacciones sociales, tanto positivas como negativas, entre todos los niños del grupo natural.

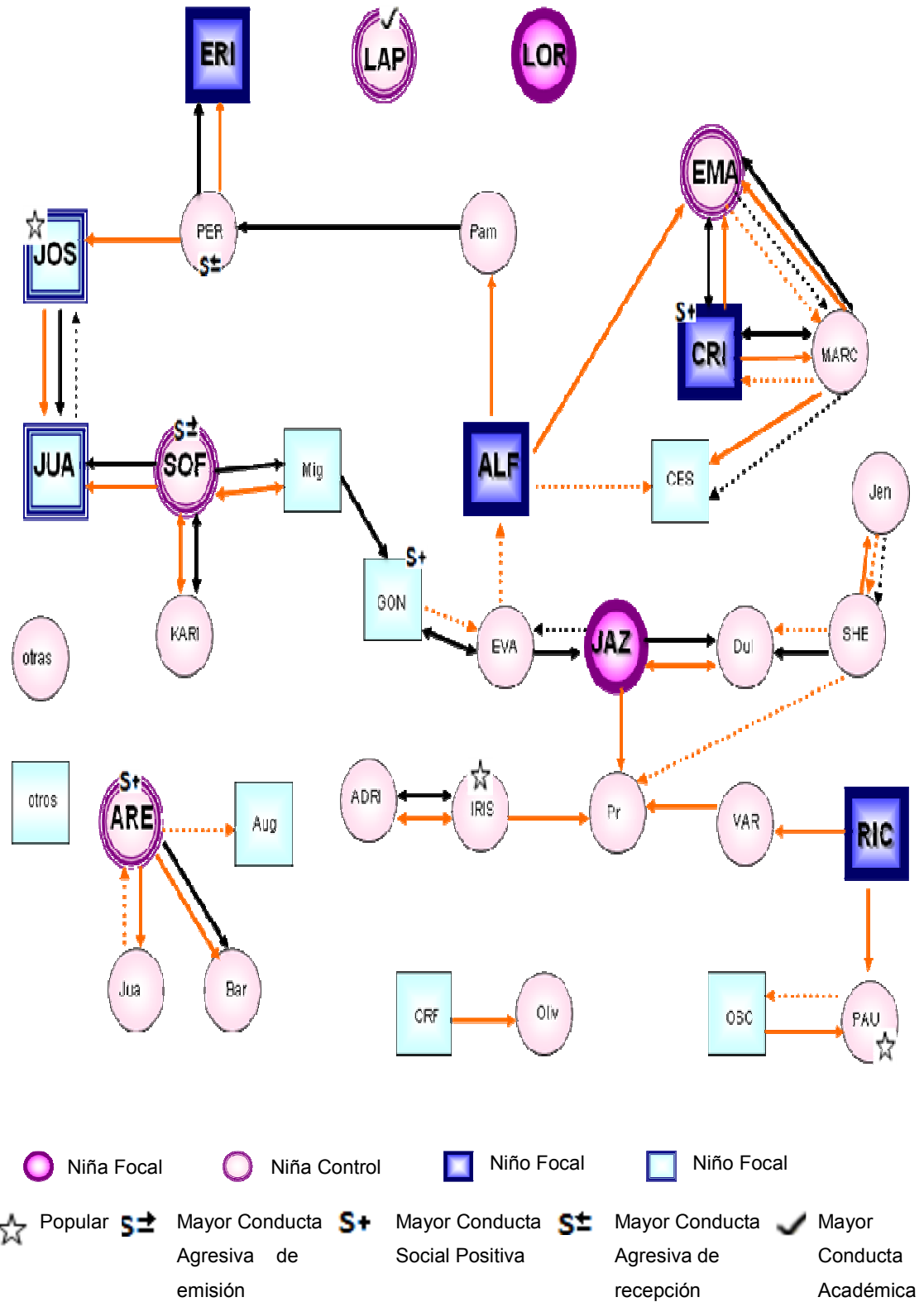


FIGURA 5. Mapa Socioconductual del grupo de cuarto grado (segundo corte de observación) en el Salón de Clases. Red Social de todo el grupo natural.



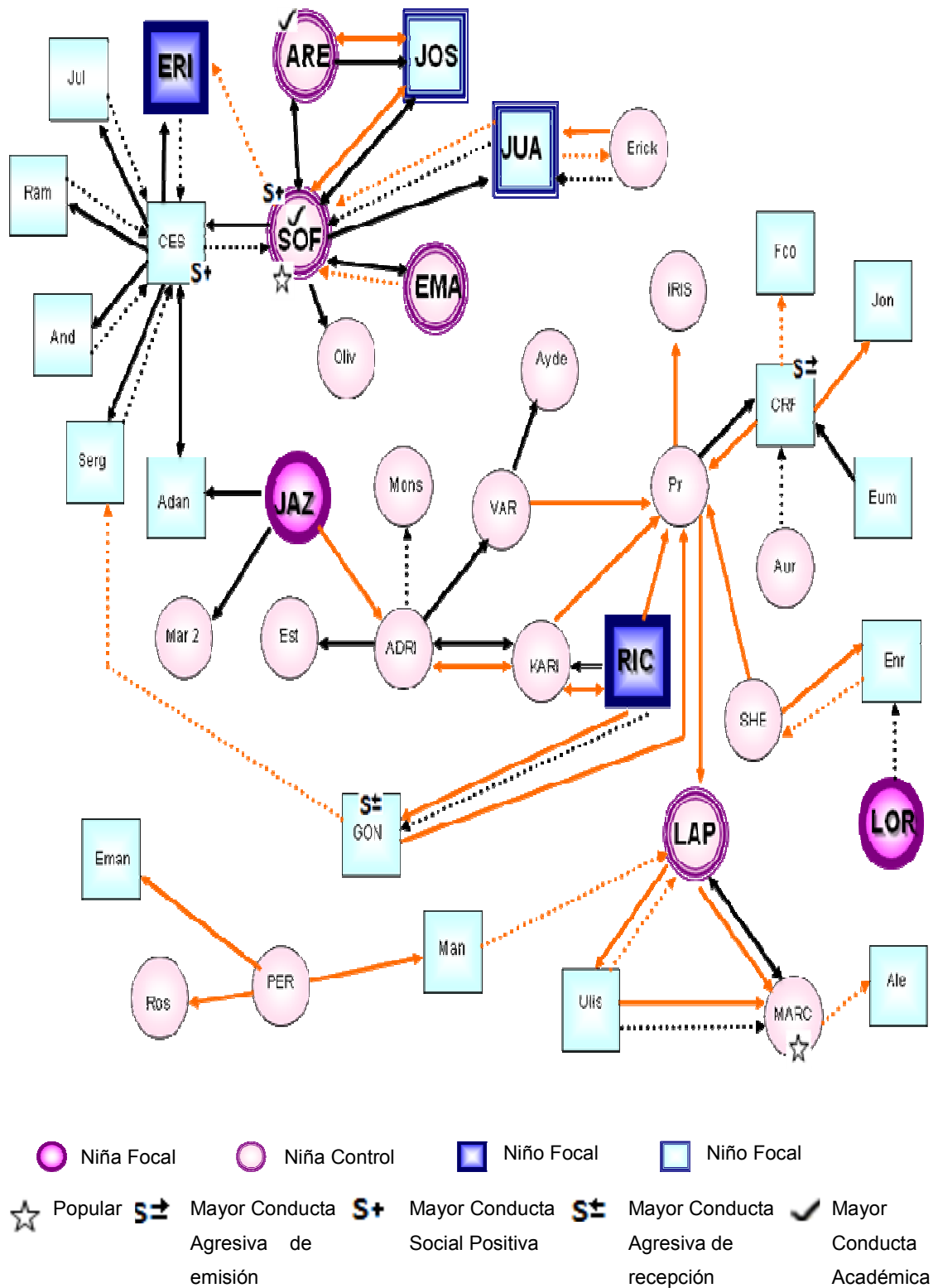


FIGURA 6. Mapa Socioconductual del grupo de quinto grado (tercer corte de observación) en el Salón de Clases. Red Social de todo el grupo natural.

**Mapas Socioconductuales Centrados del Salón de Clases**

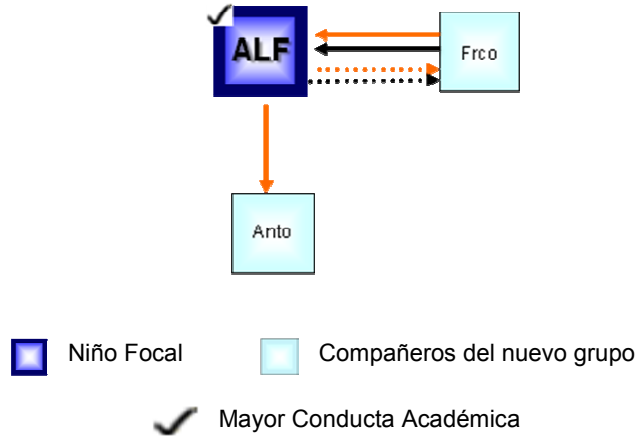


FIGURA 6.1 Mapa Socioconductual Centrado de ALF en el cuarto grado (tercer corte de observación) en el Salón de Clases. Interacciones sociales significativas con los compañeros del grupo donde repitió año.

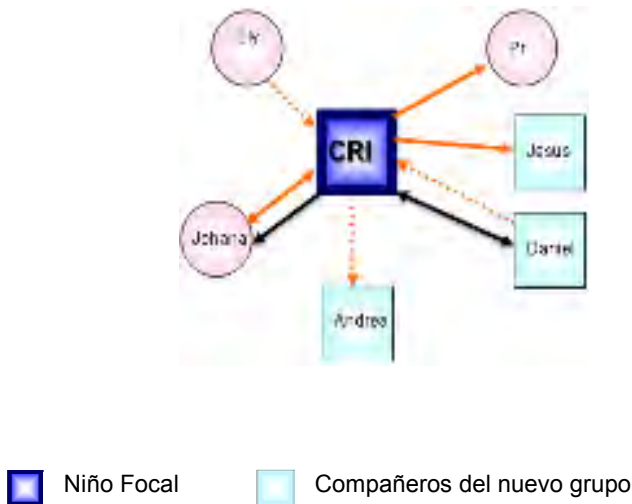


FIGURA 6.2 Mapa Socioconductual Centrado de CRI en el cuarto grado (tercer corte de observación) en el Salón de Clases. Interacciones sociales significativas con los compañeros del grupo donde repitió año.

Todos los sujetos focales presentaron conexiones en el salón de clases y se encontró que del total de conexiones presentadas en los tres cortes, por los sujetos focales el 12% fue con sujetos del grupo de comparación, el 7% fue con

la profesora, el 77% estaba repartido entre el resto de sus compañeros y sólo el 4% fue con otros sujetos focales. En el grupo de comparación ocurrió que del total de conexiones de los sujetos de esta submuestra 11% ocurría con sujetos focales, el 6% con la profesora, el 52% con otros compañeros y a diferencia del 4% de los sujetos focales, en esta muestra el 31% ocurrió entre ellos mismos; es decir, con otros sujetos con alto número de conexiones; este dato resulta interesante pues habla de que relacionarse con sujetos con las mismas características forma subgrupos extensos (de más de 7 niños), esto puede apreciarse en la figura 6, donde también se observa que la niña SOF, del grupo de comparación, es quien poseía más características positivas (más conducta académica, era considerada por la profesora como una de las más populares y quien más conducta social positiva presentaba en el aula) y fue ella el núcleo del subgrupo más amplio de la red.

Cabe mencionar que la forma en que los sujetos se encontraban distribuidos dentro del salón de clases y la dinámica de trabajo dentro de este escenario pudo influir en el número de conexiones que estos presentaron; sin embargo, al analizar la ubicación geográfica de los sujetos en el salón se encontró que los niños aislados estaban bien distribuidos entre sus compañeros; es decir, podían acceder a otros niños que no presentaban aislamiento, los focales se encontraban sentados en tres de las seis mesas que tenía este espacio, dos sujetos focales por cada mesa. Para los sujetos del grupo de comparación la distribución era más amplia, ellos se encontraban distribuidos en cuatro de las seis mesas; tres de ellos (dos en una mesa y uno en otra) se encontraban compartiendo mesa con cuatro sujetos focales. Un dato interesante respecto al contexto es que la sujeto LOR, en el tercer corte, se encontraba sentada sola en una mesa, mientras todos sus compañeros se encontraban en equipos de trabajo.

Para seguir describiendo la trayectoria y diferencias en las conexiones de las redes se realizaron dos Tablas (Tabla 2 y 3) que resumen dichas conexiones,

así como la ponderación (suma del valor de cada conexión) en ambos escenarios, en la columna con la letra C, se presenta el número de relaciones que tuvo cada sujeto, en la columna que le sigue, dentro de la misma fila y titulada con la letra P, se encuentra el valor de la ponderación de la conexión (ver página 46, para procedimiento de ponderación).

TABLA 2. Conexiones (C) y Ponderación de éstas (P) en el Patio, durante los tres cortes.

FOCALES	1er corte		2do corte		3er corte	
	C	P	C	P	C	P
<b>JAZ3F</b>	0	0	1	7.5	3	9.5
<b>LOR3F</b>	0	0	1	1.5	2	4
<b>CRI3F</b>	1	1.5	2	5.5	5	12.5
<b>ERI3F</b>	0	0	2	9.5	2	5.5
<b>ALF3F</b>	1	2	2	7.5	2	5.5
<b>RIC3F</b>	0	0	2	7.5	3	10.5
<i>promedio</i>	<b>0.33</b>	<b>0.58</b>	<b>1.6</b>	<b>6.5</b>	<b>2.8</b>	<b>7.9</b>
<b>CONTROLES</b>						
	C	P	C	P	C	P
<b>EMA3F</b>	2	4.5	1	8	3	12
<b>ARE3F</b>	3	8.5	1	2	4	16
<b>LAP3F</b>	3	5	0	0	3	8.5
<b>SOF3F</b>	1	4	2	8.5	3	16
<b>JUA3F</b>	2	4.5	2	15.5	2	10
<b>JOS3F</b>	3	11.5	3	15.5	6	17.5
<i>promedio</i>	<b>2.33</b>	<b>6.33</b>	<b>1.5</b>	<b>7.33</b>	<b>3.5</b>	<b>13.33</b>

TABLA 3. Conexiones (C) y Ponderación de éstas (P) en el Salón, durante los tres cortes.

FOCALES	1er corte		2do corte		3er corte	
	C	P	C	P	C	P
<b>JAZ3F</b>	5	24.5	3	11.5	3	6
<b>LOR3F</b>	1	1.5	0	0	1	1.5
<b>CRI3F</b>	2	4	2	13.5	6	18.5
<b>ERI3F</b>	4	18	1	4	2	5
<b>ALF3F</b>	3	11	4	7	2	9
<b>RIC3F</b>	4	9	2	4	3	11.5
<b>Promedio</b>	<b>3.1</b>	<b>11.33</b>	<b>2</b>	<b>6.66</b>	<b>2.8</b>	<b>8.5</b>

**CONTROLES**

	C	P	C	P	C	P
<b>EMA3F</b>	3	8	3	15	1	5.5
<b>ARE3F</b>	4	19	3	9	2	10
<b>LAP3F</b>	2	5.5	0	0	3	11
<b>SOF3F</b>	8	26	3	18	7	29.5
<b>JUA3F</b>	4	16	2	7.5	2	10
<b>JOS3F</b>	3	16	2	9.5	2	14
<b>promedio</b>	<b>4</b>	<b>15.08</b>	<b>2.16</b>	<b>9.8</b>	<b>2.83</b>	<b>13.33</b>

Al analizar las conexiones y ponderación de estas con un Análisis de Varianza se encontró que sólo hay diferencias en la zona de juego; estas están entre los sujetos focales y su grupo de comparación en el primer corte en cuanto al

número de conexiones [ $F(1,10) = 33.800, p = .000$ ] y a la ponderación de estas conexiones [ $F(1, 10) = 23.517, p = .001$ ], donde se aprecia claramente que los sujetos del grupo de comparación tienen un mayor número y ponderación de sus conexiones (grupo de comparación:  $\bar{x}$  conexiones = 2.33,  $\bar{x}$  ponderación conexiones = 6.33; grupo focal:  $\bar{x}$  conexiones = 0.33,  $\bar{x}$  ponderación conexiones = 0.58); este resultado corrobora la selección de la muestra. En el tercer corte también existe una diferencia significativa donde los niños del grupo de comparación presentan una ponderación más alta de sus conexiones [ $F(1, 10) = 8.109, p = .017$ ]. Al aplicar la prueba Tukey para saber si el incremento en el número de conexiones y ponderación de estas, a lo largo de los cortes, era estadísticamente significativo se encontró que para los sujetos focales el incremento en el número de conexiones es significativo del primero al segundo corte [ $F(2, 15) = 17.870, p = .011$ ], del primero al tercer corte [ $F(2, 15) = 17.870, p = .000$ ] y del segundo al tercer corte [ $F(2, 15) = 17.870, p = .049$ ]; en la ponderación de conexiones, del primero al segundo corte [ $F(2, 15) = 15.694, p = .001$ ] y del primero al tercer corte [ $F(2, 15) = 15.694, p = .000$ ]. Para los sujetos del grupo de comparación hay diferencias en el incremento del segundo al tercer corte [ $F(2, 15) = 5.353, p = .014$ ] y en la ponderación de las conexiones del corte 1 al corte 3 [ $F(2, 15) = 4.587, p = .034$ ].

Para los sujetos focales existe una diferencia significativa entre el número y la ponderación de conexiones que presentaron en el patio versus las que poseían en el salón en el corte 1 (conexiones: [ $F(1, 10) = 23.143, p = .001$ ], ponderación conexiones: [ $F(1, 10) = 9.809, p = .011$ ]). Para los sujetos del grupo de comparación también existe una diferencia significativa entre los escenarios en el corte 1, pero sólo en la ponderación de las conexiones [ $F(1, 10) = 7.099, p = .024$ ].

Al conocer las diferencias que existen entre los escenarios y los grupos, se analizó la trayectoria y estabilidad de la conducta de Aislamiento.

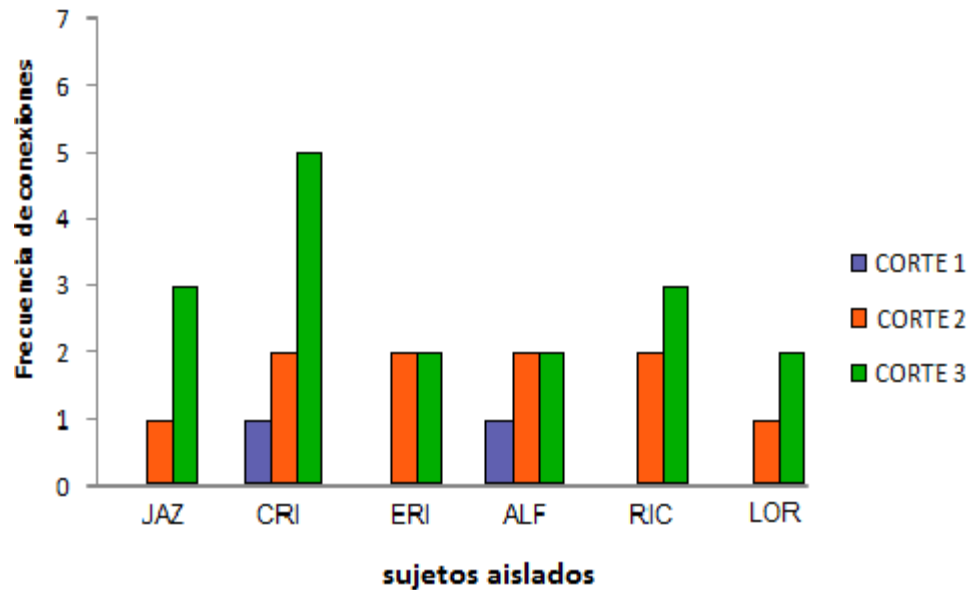


FIGURA 7. Trayectoria de las Conexiones durante los tres cortes de observación de los sujetos aislados en el Patio.

Como se puede observar en la figura 7, sólo CRI y ALF tienen una conexión en el primer corte (tercer grado), recordemos que la conexión que presentó ALF fue indiferenciada a varios niños que no eran de su grupo. En esta figura se puede notar que en la zona de juego todos los sujetos aislados presentaron conexiones a partir del segundo corte, y en el caso de CRI y ALF, el número de conexiones incrementó. Dos sujetos: JAZ y CRI presentan una trayectoria más favorable de sus conexiones; ya que incrementaron por dos o más el número de sujetos con los que se relacionaron, del primer al tercer corte. Aunque el caso de JAZ, como se había mencionado, en el segundo corte no denota una mejoría en sus relaciones, pues la conexión que presenta a pesar de ser una interacción recíproca y fuerte es una conexión con “otras”, es decir con varias niñas que no son de su grupo y con las cuales la interacción fue indistinta. En RIC y LOR, se aprecia que ambos elevaron su número de conexiones del segundo al tercer corte, y presentan una similitud con JAZ, pues también ellos se relacionaron con el grupo denominado como “otros niños” u “otras niñas”. RIC se relacionó en el segundo corte con dos niños del grupo de comparación y

en el tercer corte con dos niños de su nuevo grupo del tercer grado y presentó una relación fuerte hacia otros niños. LOR, en el segundo corte se relacionó sólo con una niña, quien era de su nuevo grupo del cuarto grado; y para el tercer corte tuvo una relación fuerte hacia esta misma niña y hacia “otras niñas”, en ambos sujetos focales y para los dos cortes de observación son ellos quienes iniciaron las interacciones.

Para ERI y ALF, quienes se mantuvieron con dos conexiones del segundo al tercer corte de observación, se puede apreciar en los mapas del segundo corte del patio que una de las conexiones que presentaron cada niño fue entre ellos y con un niño más: CES, quien fue considerado como un niño víctima por ser uno de los que más conductas agresivas recibió y para el tercer corte las dos conexiones fueron con niños de sus nuevos grupos.

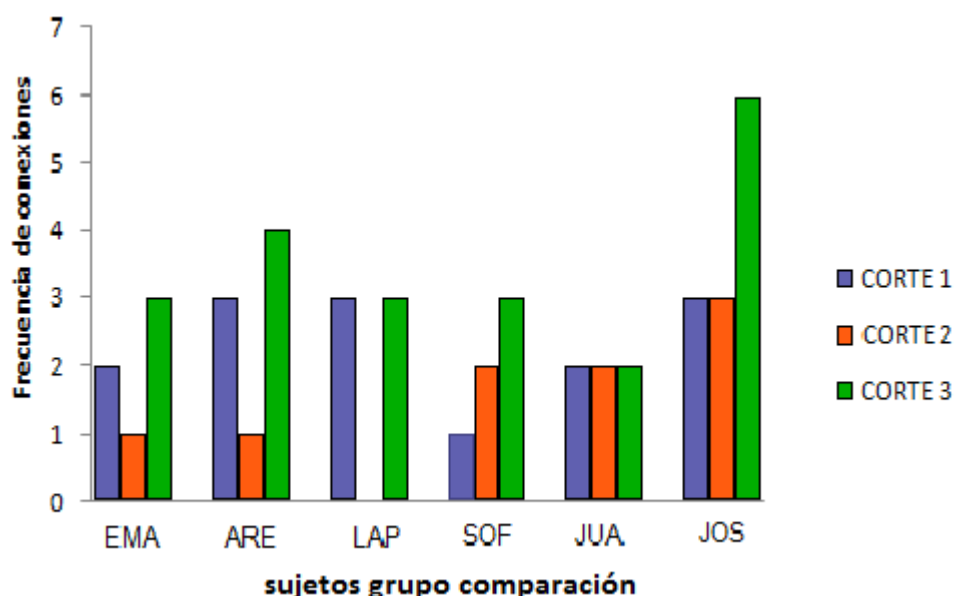


FIGURA 8. Trayectoria de las Conexiones durante los tres años de observación de los sujetos del grupo de comparación en el Patio.

Las trayectorias de los sujetos del grupo de comparación presentaron una mayor diversidad, pues sólo dos de los seis sujetos (EMA y ARE) mostraron



trayectorias similares en cuanto a que en el segundo corte de observación disminuyó el número de conexiones y para el tercer corte hubo un incremento de una conexión con respecto al número de conexiones del primer corte. EMA, se relacionó en el primer corte de observación con dos niñas del grupo de comparación (ARE y LAP), en el segundo corte con otra niña del grupo de comparación (SOF), y para el tercer corte con dos niñas con las que ya se había relacionado del grupo de comparación (SOF y ARE) y con una niña de su nuevo grupo del quinto grado. ARE, al igual que EMA, también se relaciona en su mayoría con niñas del grupo de comparación, en el primer corte una de sus conexiones fue con EMA, y las otras dos con LAP y SHE; en el segundo corte ARE sólo presentó una conexión y fue hacia “otras niñas”; para el tercer corte, donde mejora el número de conexiones, vuelve a relacionarse con 2 niñas del grupo de comparación (SOF, EMA), una niña de su nuevo grupo y una interacción fuerte dirigida hacia “otros niños” (ver mapas socioconductuales del patio). Como se aprecia en la figura 8, SOF es quien presentó una trayectoria de incremento entre cada corte de observación. JUA, fue un sujeto estable en cuanto a sus interacciones en la zona de juego, pues mantuvo el mismo número de conexiones en los tres cortes del estudio. JOS, también se mostró estable del primer al segundo corte, pero para el tercero sus conexiones ascendieron al doble (de tres a seis); entre JUA y JOS existe una relación fuerte que se repite corte a corte, definiéndose así como una de las relaciones más sólidas y estables de la muestra. LAP, presenta un caso especial, pues a pesar de que tuvo tres conexiones en el primer corte (dos con niñas del grupo de comparación y una con otra niña del grupo natural) y en el tercer corte (con una niña del grupo natural y otra de su nuevo grupo del quinto grado), en el segundo no presentó ninguna relación significativa.

Es posible detectar dos tipos de trayectorias en el patrón de aislamiento presentado en la zona de recreo: los que se mantuvieron con pocas interacciones (2) con los otros y los que presentaron un incremento (de 3 a 5 conexiones) a lo largo del tiempo. Aunque no hay trayectorias en incremento de

la conducta de aislamiento, el mantenerse en un patrón de aislamiento o sólo haber incrementado una conexión a su repertorio social resulta un factor de riesgo para perpetuar su estatus de aislados.

Cabe destacar que las relaciones presentadas en el patio, tanto en los niños como en las niñas de ambas muestras, son hacia niños de su mismo género; es decir, los niños eligen o son elegidos para interactuar por niños, y de igual forma para las niñas.

Una vez revisada la estabilidad y trayectorias de la conducta de aislamiento en la zona del recreo, se analiza en las Figuras 9 y 10, si en el salón de clases existen interacciones sociales similares al escenario anterior.

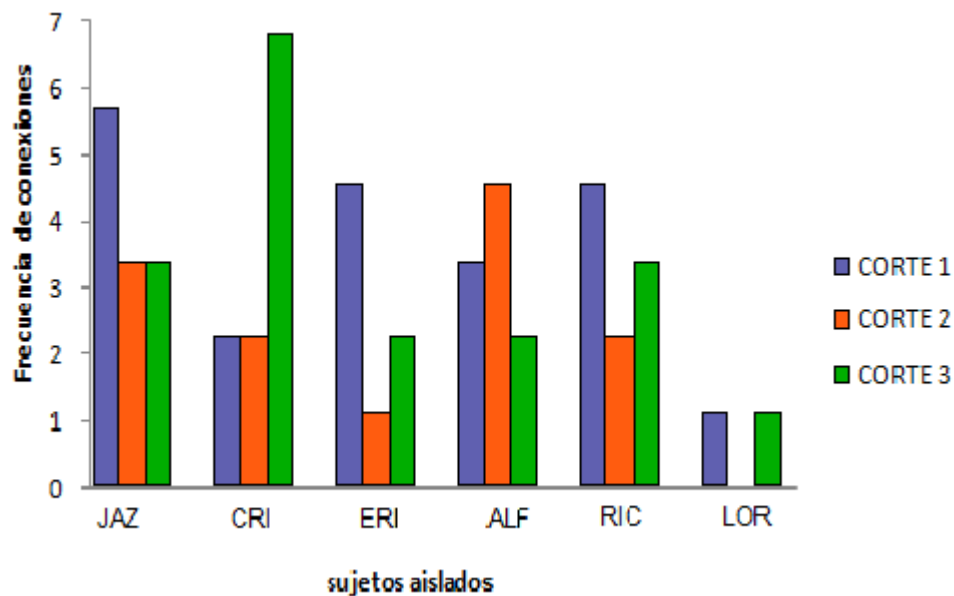


FIGURA 9. Trayectoria de las Conexiones durante los tres años de observación de los sujetos Aislados en el Salón de Clases.

La figura 9 muestra que a diferencia de lo que ocurre en el patio, en el salón sólo para un sujeto (CRI) hubo un incremento en el número de conexiones del

primer al tercer corte. Cuatro de los seis sujetos (JAZ, ERI, ALF y RIC) descendieron en sus interacciones y en lugar de incrementar, como sucedió en el patio, estos presentaron menos relaciones significativas para el tercer corte dentro del salón de clases. LOR, es un caso especial donde el aislamiento se mantuvo, pues sólo presentó una conexión en el primer corte con una niña del grupo natural, en el segundo no hubo ninguna interacción significativa y para el tercer corte regresó a una conexión pero esta vez con un niño del nuevo grupo del quinto grado.

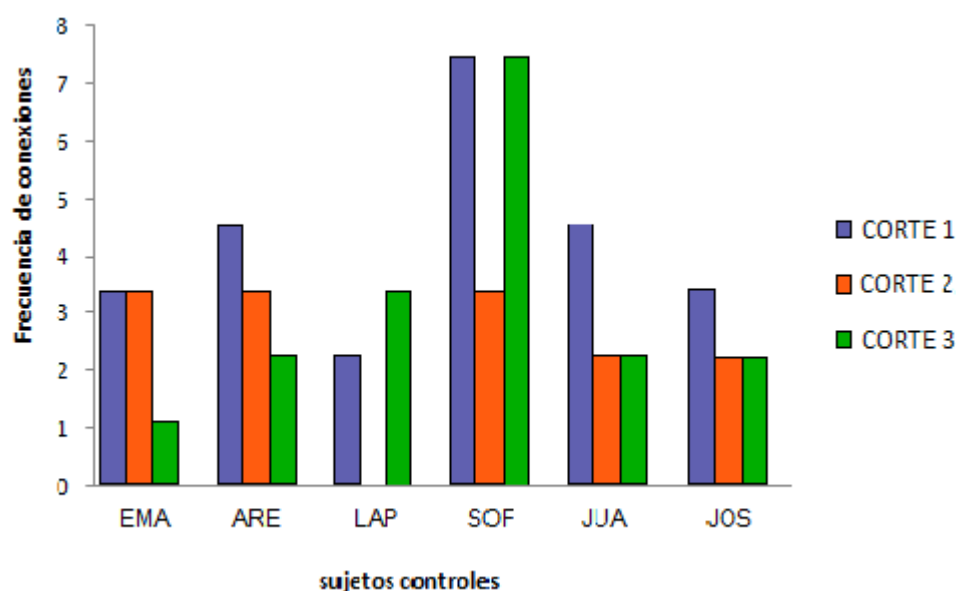


FIGURA 10. Trayectoria de las Conexiones durante los tres años de observación de los Sujetos Controles en el Salón de Clases.

Al igual que con los sujetos focales, en el salón de clases ocurre lo contrario que en el patio, para tres sujetos: EMA, ARE y JOS, quienes tuvieron una tendencia a decrementar en sus conexiones del primer al tercer corte; JUA, rompió con la estabilidad que presentó en el patio y al igual que sus tres compañeros anteriormente mencionados, él también decrementó en sus interacciones de tercero a quinto grado. SOF comenzó el primer corte con siete relaciones significativas y para el tercer corte también presentó siete, pero es en

el segundo corte donde sus interacciones disminuyeron a más de la mitad. En LAP, sucedió lo mismo que en el patio pues para el segundo corte no tuvo ninguna conexión, aunque en este escenario para el tercer corte si hubo un aumento con respecto del primero.

### Mecanismos Funcionales

Como un componente del estudio de las redes sociales y para explicar algunos aspectos del ajuste social de los sujetos de estudio, se presentan a continuación los índices funcionales de los grupos focal y de comparación en los escenarios de juego y salón de clases.

En la figura 11 se presentan los índices funcionales calculados en el recreo para los grupos focales, el grupo de comparación y el resto del grupo natural, así como los calculados para el resto de niños del grupo natural en los tres cortes de observación, el promedio del resto del grupo se obtuvo para tener una referencia de los mecanismos de ajuste de niños que no se encontraban en los extremos, en cuanto a habilidades sociales se refiere.

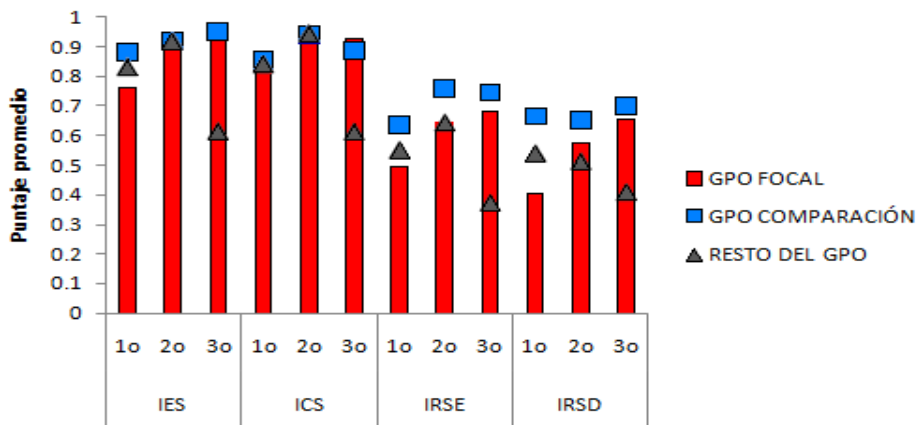


FIGURA 11. Índices Funcionales de la zona de juego. Los valores cercanos a 1 indican altos índices de efectividad y correspondencia social. Valores cercanos a 0.5 en reciprocidad indican una mayor simetría en las interacciones.

Se evaluaron los puntajes de los índices mediante el estadístico ANOVA que permite apreciar diferencias estadísticamente significativas en cuanto al grupo focal del grupo de comparación en el primer corte en los índices de reciprocidad por elección (IRSE) [ $F(1,10) = 6.697, p = .025$ ], y por duración (IRSD) [ $F(1,10) = 10.123, p = .010$ ] mostrando que el grupo focal fue más recíproco en sus interacciones. En el segundo corte nuevamente hay una diferencia entre los grupos en el IRSE [ $F(1,10) = 5.717, p = .038$ ] y para el tercer corte no se encontraron diferencias entre los grupos. Al aplicar la prueba Tukey para saber si existen diferencias entre los cortes de observación se encontró que el incremento en el puntaje de los niños aislados en el IRSE, en el primer corte, es significativo con respecto del tercer corte [ $F(2, 15) = 9.467, p = .002$ ], y en el IRSD del primer al segundo corte [ $F(2,15) = 15.013, p = .012$ ] y del primero al tercer corte [ $F(2,15) = 15.013, p = .000$ ]; esto demuestra que los niños aislados comenzaron con interacciones recíprocas sobre todo al elegir a alguien (IRSE) en su primer corte de observación, pero a lo largo del tiempo esta reciprocidad fue cada vez más asimétrica; es decir, cuando no tenían conexiones significativas sus interacciones fueron más recíprocas que cuando convivían con más niños.

En general, tanto para la Efectividad como para la Correspondencia estos van indicando una mejora en sus niveles de participación social para ambos grupos, aunque cabe resaltar que estos puntajes nunca se encontraron por debajo de la media aritmética de los índices. La efectividad nos indica que cuando los sujetos aislados hablaban a sus compañeros la mayor parte de las ocasiones fueron exitosos, incluso más que sus compañeros; así mismo, las ocasiones en que el sujeto aislado estaba recibiendo atención de los otros fueron igual de exitosas que sus compañeros, es decir que hablaban y recibían en un episodio social igual que otros niños que no eran aislados; esto se ve reflejado en que sus relaciones en el primer corte fueron más simétricas. Los sujetos aislados a lo largo de los tres cortes aumentaron la cantidad de veces que hablaban y eran atendidos y aumentaron aún más las ocasiones en que les hablaban y ellos atendían, al observar la reciprocidad se nota que las relaciones se volvieron

más asimétricas lo que hace pensar que al ser los sujetos aislados más responsivos (no más que su grupo de comparación, pero si más que el resto del grupo en el 3er corte) estarían respondiendo a casi todas las iniciativas de los otros, como si hubiesen querido “esforzarse un poco más” por generar interacciones.

En cuanto a las diferencias con el resto de los compañeros del grupo, empleados como un segundo grupo de comparación para los sujetos aislados, comparándolos con la media de estos niños que no pertenecían a los grupos extremos, con el ANOVA, se encontró que en el patio hay diferencias con los niños focales y el resto de su grupo en el tercer corte en el índice de correspondencia social ([F (2, 19) = 4.522 , p=.035]), donde los sujetos del grupo de aislados presenta mayor correspondencia que el resto de su grupo (aislados,  $\bar{x} = .93$ ; resto del grupo,  $\bar{x} = .61$ ); y en el índice de reciprocidad social de elección (IRSE) ([F (2, 19) = 6.206, p=.048]), donde el resto del grupo presenta una reciprocidad más cercana a la ideal, que sería .50, (resto del grupo,  $\bar{x} = .37$ ; aislados,  $\bar{x} = .68$ ). El grupo de comparación difiere del resto de su grupo, en el primer corte, en el índice de reciprocidad social por duración (IRSD) ([F (2, 24) = 7.427 , p=.022]), donde los sujetos del grupo de comparación son mayores (comparación  $\bar{x} = .69$ ; resto del grupo,  $\bar{x} = .40$ ); y en el tercer corte en dos índices: Efectividad Social ([F (2, 19) = 4.264, p=.050]), siendo mayor la efectividad de los sujetos de comparación (sujetos de comparación  $\bar{x} = .95$ ; resto del grupo,  $\bar{x} = .61$ ); y Reciprocidad Social de elección (IRSE) ([F (2, 19) = 6.206, p=.012]), donde el resto del grupo presenta una reciprocidad más cercana a la ideal, .50 (resto del grupo,  $\bar{x} = .37$ ; comparación  $\bar{x} = .74$ ).

En el salón de clases no hay diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos aislados y los niños del resto del grupo, ni tampoco con los niños del grupo de comparación. La figura 12 muestra con mayor detalle cada uno de los índices funcionales calculados en este escenario para los tres subgrupos de la muestra.

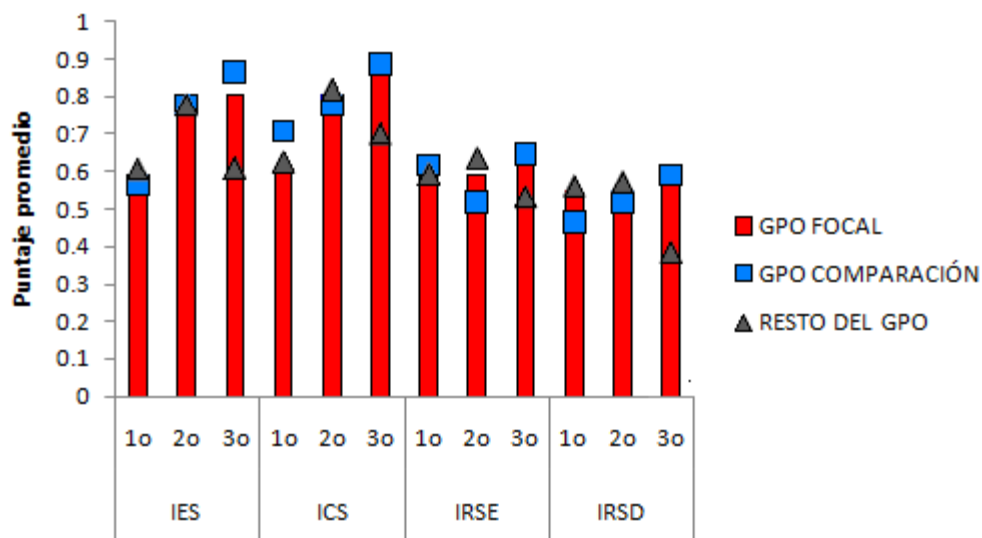


FIGURA 12. Índices Funcionales del salón de clases. Los valores cercanos a 1 indican altos índices de efectividad y correspondencia social. Valores cercanos a 0.5 en reciprocidad indican una buena reciprocidad en las interacciones.

Al evaluar los puntajes de los índices en el salón de clases mediante un ANOVA Multivariado, se encontró que no hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo focal y el grupo de comparación; al comportarse de manera muy similar los mecanismos funcionales para ambos grupos se encontró que entre el corte uno al dos en Efectividad Social hay una diferencia significativa ( $p=.001$ ), y del corte uno al tres ( $p=.000$ ). Así mismo, en el mecanismo de Correspondencia hay una diferencia significativa del corte 1 al 2 ( $p=.000$ ) y del corte uno al tres ( $p=.000$ ). Estas diferencias se encuentran reflejadas en la gráfica como una trayectoria de mejoramiento en estos índices para el grupo focal y control, y no sucede así con el resto de sus compañeros, quienes en el tercer corte disminuyeron en sus puntajes. Para reciprocidad no se encontraron diferencias de un corte de observación a otro. En comparación con los índices mostrados en la zona de juego, se aprecian puntajes más bajos en los IES e ICS en todos los sujetos, los cuales incrementaron a lo largo del tiempo de

manera muy similar, lo que puede comprobarse al analizar sus mecanismos de reciprocidad mostrando relaciones muy equilibradas para todos los niños.

Se compararon los índices funcionales entre los dos escenarios con el estadístico T de Student y se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la efectividad social de los sujetos focales en los tres cortes (Corte 1: [t (11)= -2.779, p<0.05]; Corte 2: [t (11)= -3.063, p<0.05]; Corte 3: [t (11) = -4.305, p<0.05]) siendo más alto el puntaje que presentan los sujetos focales en la zona de juego; en el salón de clases la efectividad se encuentra en los tres cortes muy parecida a su grupo de comparación, lo que no se aprecia en la zona de juego, ya que en este escenario en el primer corte la efectividad es mas reducida que la de sus iguales y en el tercer corte la efectividad es más alta que la de los otros niños del grupo. En cuanto a la correspondencia de los sujetos aislados, se encontraron diferencias significativas en el segundo y tercer corte, con una misma tendencia a incrementar a lo largo del tiempo en ambos escenarios (Corte 2: [t (11)= -2.882, p<0.05]; Corte 3: [t (11)= -4.720, p<0.05]). Para la reciprocidad social del grupo focal sólo se encontraron diferencias en el primer corte en ambos tipos de reciprocidad (IRSE: [t (11)= 2.846, p<0.05]; IRSD: [t (11)= 2.314 p<0.05]) además se puede observar que en el salón de clases la reciprocidad es más estable a lo largo de los cortes, incluso en la reciprocidad social de duración se mantiene muy cercana al 0.5 lo que nos indica que los sujetos aislados mantienen relaciones muy simétricas en cuanto al tiempo que pasan en interacción con alguien.

En los sujetos controles se aprecia una diferencia significativa en su efectividad en el tercer corte la cual es más alta en la zona de juego y en ambos escenarios presenta una tendencia a incrementar sus puntajes [t (11)= -5.396, p<0.05]). Respecto a la correspondencia social se hallan diferencias significativas para el primer y tercer corte (Corte 1: [t (11)= -3.223, p<0.05]; Corte 3: [t (11)= -5.997, p<0.05]) y en ambos escenarios la trayectoria de los puntajes es muy similar y muy



cercana a los puntajes del grupo focal. Referente a la reciprocidad de este grupo de comparación no hay diferencias estadísticamente significativas en ningún corte; sin embargo, cabe resaltar que para ambos escenarios aunque no se mantiene estable la trayectoria los puntajes siempre fueron cercanos al 0.5.

Se encontró que los mecanismos funcionales se dieron de forma muy similar tanto para los niños aislados como para los sujetos del grupo de comparación, lo cual indica que los niños aislados iniciaron y respondieron a las interacciones con los otros de forma similar, el hecho de que no tuvieron conexiones en la zona de juego, al menos en el primer corte, no implicó que ellos fueran más o menos efectivos y/o correspondidos que el resto de los niños, incluidos los del grupo de comparación; es decir, que las relaciones que tuvieron fueron mínimas pero efectivas y correspondidas, por lo que esto representó una mayor simetría en estas relaciones, lo que sugiere que los mecanismos que regulan las interacciones sociales no están disminuidos en los niños aislados. Todo esto sugiere que quizá la respuesta a porqué los niños aislados tienen menos conexiones se encuentre en el tiempo que estos dedican a estar con otros y no a la cualidad de sus interacciones sociales. Lo anterior se puede analizar comparando la organización del comportamiento de los sujetos aislados con la del grupo de comparación y la del resto del grupo natural, refiriéndose a qué actividad es la más preferida por los sujetos en cada escenario.

## Organización Temporal del Comportamiento

Se analizaron las frecuencias de las conductas en ambos escenarios mediante un Análisis ANOVA Multivariado, encontrando que en el patio hay una diferencia entre los niños aislados y los del grupo de comparación, en el primer corte, en cuanto al número de ocasiones que los niños aislados se dedicaron a ocio (otras respuestas) [ $F(5, 11) = 15.684, p = .000$ ] pasando estos más tiempo en “otras respuestas” y menos en actividades sociales, donde también se aprecia una diferencia estadísticamente significativa (por frecuencia de conductas, [ $F(5, 11) = 6.821, p = .014$ ]; y por duración, [ $F(5, 11) = 6.821, p = .013$ ]); es decir, los niños aislados presentan una mayor cantidad de conductas de ocio que el grupo de comparación y que el resto del grupo, aunque con estos últimos la diferencia es menor (media niños aislados  $\bar{x} = 39.6$  versus el grupo de comparación  $\bar{x} = 19.6$ , resto del grupo  $\bar{x} = 31.8$ ). Al aplicar el análisis post hoc (Tukey) no se encontraron diferencias en los sujetos focales en ninguna de las conductas de un corte a otro.

La conducta académica no fue analizada en este escenario pues esta se presentó en muy baja frecuencia, dadas las condiciones del escenario.

Tanto para los sujetos focales como para los de comparación hay diferencias estadísticamente significativas en el tiempo y frecuencia que dedican a conductas de ocio en el patio versus el salón de clases ( $p = .000$ ).

Los sujetos del grupo de comparación dedicaron más tiempo a conductas sociales que los sujetos focales durante los tres cortes de observación, tuvieron más interacciones con otros niños, jugaban más en grupo e incluso tuvieron más conductas sociales negativas, aunque este porcentaje resultó muy bajo en comparación de las otras conductas. En el primer corte los sujetos del grupo de comparación invirtieron 80% del total de su tiempo a estas tres conductas sociales y sólo el 20% a conductas de ocio y juego solitario; mientras que para

los sujetos focales la inversión de su tiempo estuvo dividida casi por la mitad entre el 55% de su tiempo empleado en socializar con los otros y el 45% restante a conductas de ocio o juego solitario.

Aunque se presentó un incremento en la frecuencia de conductas sociales positivas en los niños aislados, este incremento fue menor que el mostrado por el grupo de comparación en cada uno de los tres cortes de observación (primer corte, focales  $\bar{x}$ = 23.3 versus el grupo de comparación  $\bar{x}$ = 37.6; segundo corte, focales  $\bar{x}$ = 38.9 versus el grupo de comparación  $\bar{x}$ = 42.6; tercer corte, focales  $\bar{x}$ = 41.8 versus el grupo de comparación  $\bar{x}$ = 60.7).

A continuación se representan los porcentajes promedio del tiempo dedicado a cada una de las conductas, en la Figura 13a se presentan las conductas que presentaron un alto porcentaje de frecuencias y en la Figura 13b las que tuvieron un porcentaje menor.

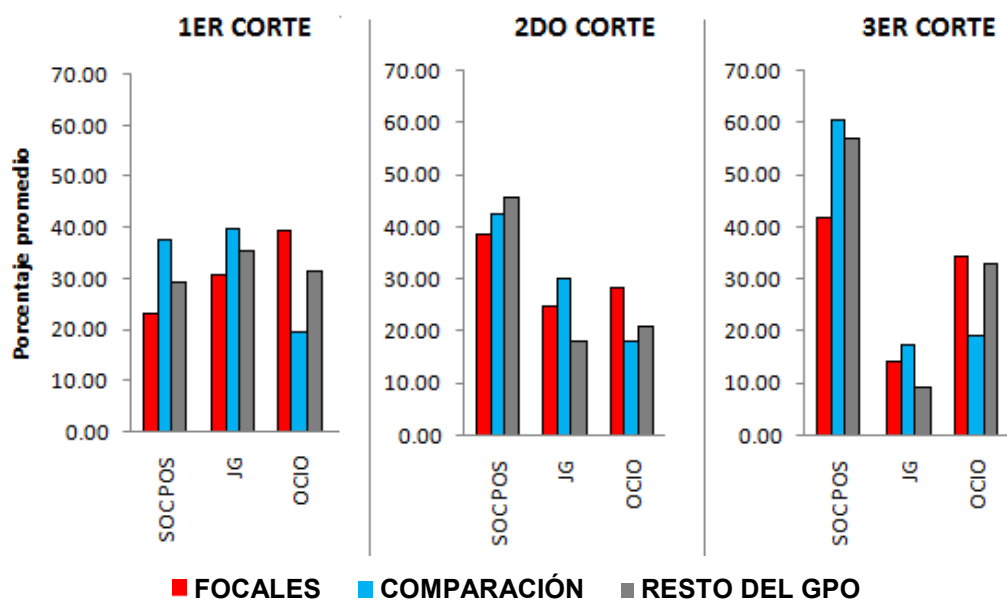


FIGURA 13a. Organización Temporal del Comportamiento en la Zona de Juego. Porcentaje promedio de los intervalos que cada grupo de la muestra pasa en conductas con alta frecuencia de ocurrencia: actividad social positiva (SOC POS), juego (JG), ocio, durante los tres cortes de observación

La figura anterior (Fig. 13a), muestra el porcentaje total de tiempo dedicado a conductas sociales de alta ocurrencia, de este porcentaje total los sujetos aislados presentaron 55.33% de su conducta social positiva como conducta social de emisión y 44.67% de conducta social de recepción, es decir tuvieron una mayor frecuencia en las interacciones iniciadas por ellos. Para los sujetos del grupo de comparación el porcentaje fue 67% conducta social positiva de emisión y 33% conducta social de recepción, lo que quiere decir que ellos también iniciaron en mayor cantidad, incluso que los aislados (focales: 55.33%, grupo de comparación: 67%) sus interacciones. Esto corrobora lo descrito en los mecanismos funcionales, pues se observa que las interacciones entre los sujetos focales resultaron más recíprocas que las de los sujetos del grupo de comparación; lo que quiere decir, que propician y responden interacciones sociales casi en la misma proporción.

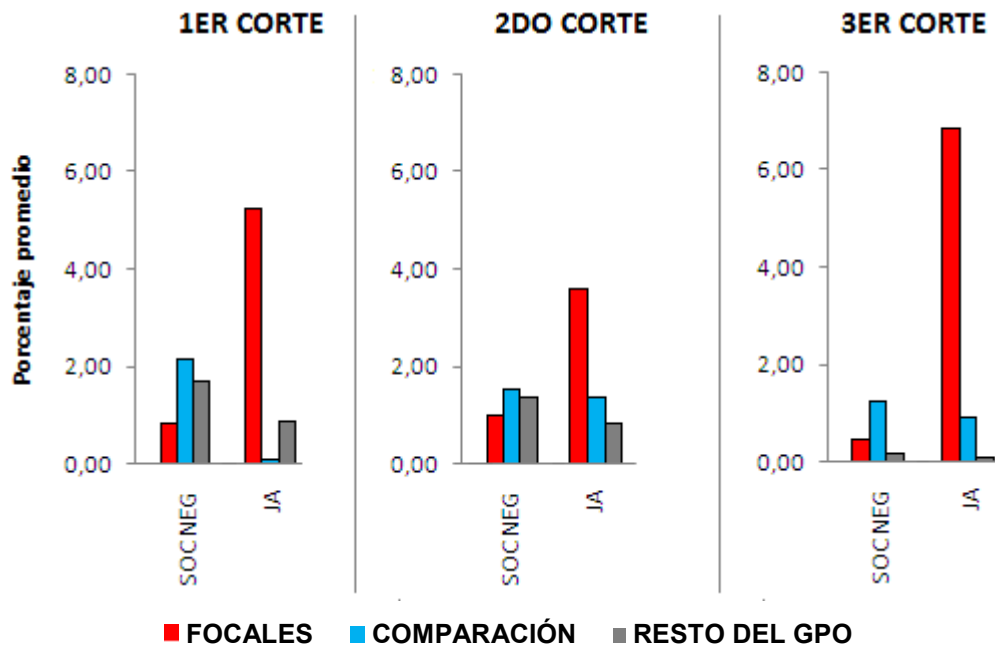


FIGURA 13b. Organización Temporal del Comportamiento en la Zona de Juego. Porcentaje promedio de los intervalos que cada grupo de la muestra pasa en conductas con baja frecuencia de ocurrencia: social negativa (SOC NEG) y juego aislado (JA), durante los tres cortes de observación

En las conductas de juego aislado y social negativas, mostradas en la figura 13b, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos en ninguno de los cortes, aunque se aprecia que los niños aislados mostraron más conducta de juego solitario que los otros niños en todas las observaciones (niños aislados:  $\bar{x}$ = 5.2 en el primer corte,  $\bar{x}$ = 3.5 en el segundo corte y  $\bar{x}$ = 6.7 en el tercer corte; versus el grupo de comparación:  $\bar{x}$ = .06 en el primer corte,  $\bar{x}$ = 1.3 en el segundo corte y  $\bar{x}$ = .92 en el tercer corte; para el resto del grupo:  $\bar{x}$ = .90 en el primer corte,  $\bar{x}$ = .78 en el segundo corte y  $\bar{x}$ = .10 en el tercer corte).

Así también se aprecia en esta figura (13b) que durante todas las observaciones los niños del grupo de comparación tuvieron el mayor porcentaje de conductas agresivas en comparación con los niños aislados y el resto del grupo observaciones (niños del grupo de comparación:  $\bar{x}$ = 2.1 en el primer corte,  $\bar{x}$ = 1.5 en el segundo corte y  $\bar{x}$ = 1.2 en el tercer corte; versus el grupo de niños aislados  $\bar{x}$ = .84 en el primer corte,  $\bar{x}$ = .99 en el segundo corte y  $\bar{x}$ = .46 en el tercer corte; para el resto del grupo  $\bar{x}$ = 1.7 en el primer corte,  $\bar{x}$ = 1.3 en el segundo corte y  $\bar{x}$ = .16 en el tercer corte).

Para el escenario del aula se observan diferencias entre los niños aislados con respecto de su grupo de comparación en otras respuestas (ocio) en tiempo y frecuencia de estas conductas [ $F(5, 11) = 21.116, p = .000$ ] siendo los niños focales quienes pasaron más tiempo distraídos en este escenario, sobre todo en el segundo corte, que es el corte donde se aprecia la diferencia estadística. Y en cuanto a su conducta académica (por duración, [ $F(5, 11) = 5.828, p = .022$ ]; por frecuencia de las conductas, [ $F(5, 11) = 7.447, p = .011$ ]) siendo los niños del grupo de comparación quienes mostraron más dedicación a la actividad académica que los niños aislados, esto también en el segundo corte de observación, los niños del grupo de comparación también difieren estadísticamente del resto del grupo en el tercer corte de observación, donde ellos son los que menos conductas de ocio presentan ([ $F(5, 26) = 13.328, p = .000$ ]). En los sujetos aislados se encontraron diferencias en su conducta académica del segundo corte al

tercero (por duración,  $p=.038$ ; por frecuencia de conductas,  $p=.009$ ) donde los niños aislados presentaron menor dedicación a la actividad académica en el segundo corte de observación, lo cual resulta congruente con el incremento de conductas de ocio en este mismo corte. En las conductas académicas de los sujetos del grupo de comparación se encontraron diferencias significativas del primer corte al tercero (por duración  $p=.005$  y por frecuencia  $p=.042$ ) y del segundo al tercero (por duración  $p=.010$ ), mostrando un incremento en estas conductas de un corte al otro a lo largo del tiempo. Para esta misma muestra de sujetos de comparación, se apreciaron cambios también entre cortes, en sus conductas que tienen que ver con otras respuestas en el salón de clases, donde ellos a diferencia de los focales mostraron una tendencia a disminuir en estas actividades a lo largo del tiempo, dicho comportamiento es apreciado en este escenario (diferencias por duración, del primer corte al tercero,  $p=.002$  y del segundo al tercero,  $p=.007$  y por frecuencia del primer corte al tercero,  $p=.003$  y del segundo al tercero,  $p=.004$ ), estos datos pueden observarse en las siguientes figuras, las cuales representan la organización temporal de las conductas de acuerdo a su alto y bajo porcentaje promedio en que se presentaron (Figura 14a y Figura 14b respectivamente).

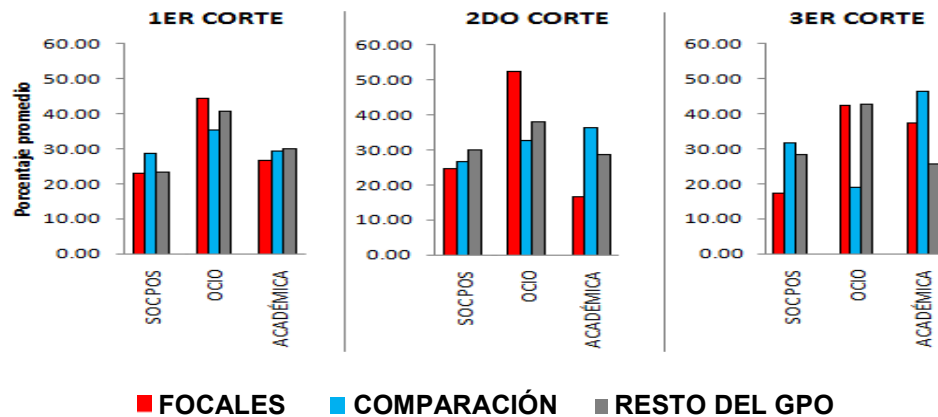


FIGURA 14a. Organización Temporal del Comportamiento en el Salón de Clases. Porcentaje promedio de los intervalos que cada grupo de la muestra pasa en conductas con frecuencia alta de ocurrencia: social positiva (SOC POS), ocio y académica, durante los tres cortes de observación.

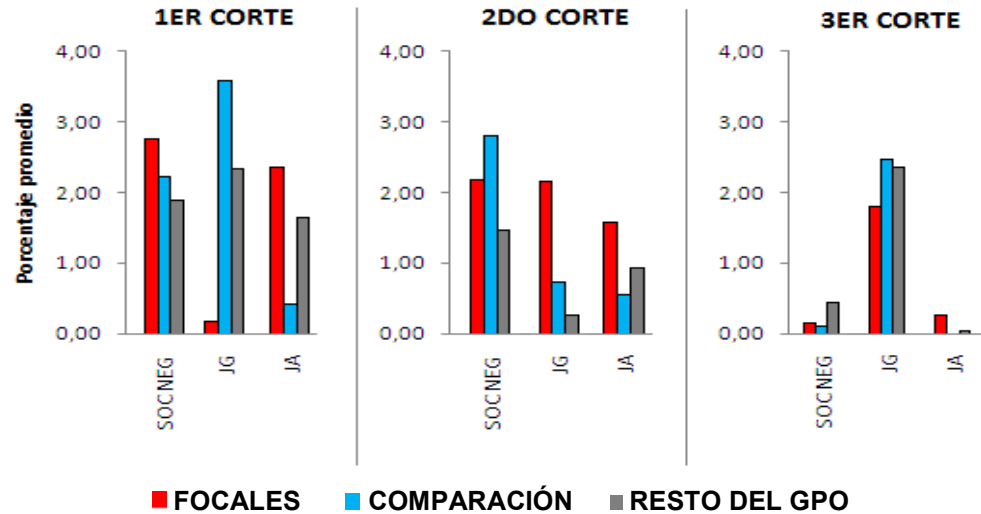


FIGURA 14b. Organización Temporal del Comportamiento en el Salón de Clases. Porcentaje promedio de los intervalos que cada grupo de la muestra pasa en conductas con frecuencia baja de ocurrencia: actividad social negativa (SOC NEG), juego grupal (JG) y juego aislado (JA), durante los tres cortes de observación.

En los tres cortes de observación se aprecia que los sujetos con mayores habilidades sociales (grupo de comparación) exhibieron más dedicación a la conducta académica, una diferencia notable se aprecia en el segundo corte (Fig. 14a), donde el grupo de comparación presentó una mayor cantidad de conducta académica. Tanto la conducta de ocio como la de juego aislado (JA) siguen siendo mayores en los sujetos focales en los tres cortes. Los porcentajes de conducta social tanto de recepción como de emisión fueron muy similares; para los sujetos focales el 59.3% de su conducta social fue de emisión y el 40.7% de recepción y para los sujetos del grupo de comparación, el 54.33% fue conducta social de emisión y el 45.77% de recepción. La conducta social positiva se encontró por debajo en los sujetos aislados con relación a los de comparación, pero esta diferencia fue menor, en comparación con la presentada en la zona de juego (primer corte, focales  $\bar{x}$ = 23.2 versus el grupo de comparación  $\bar{x}$ = 28.9; segundo corte, focales  $\bar{x}$ = 24.8 versus el grupo de comparación  $\bar{x}$ = 26.7; tercer corte, focales  $\bar{x}$ = 17.5 versus el grupo de

comparación  $\bar{x} = 31.9$ ); y a diferencia del patio, en el salón no se presenta una tendencia a incrementar del segundo al tercer corte en los focales, y del primero al segundo en los niños de comparación.

En ninguno de los dos escenarios se observa que los sujetos focales hayan exhibido una alta tasa de conductas agresivas, pero recordando lo expuesto en los mapas socioconductuales, hay tres sujetos de comparación (JUA, JOS Y SOF) que presentan la mayor frecuencia de eventos agresivos y también un sujeto focal (mapas socioconductuales del patio); por lo que se procedió a analizar las frecuencias de las conductas de ocio, sociales y académicas por cada sujeto; ya que los promedios podrían estar invalidando las diferencias individuales que permitan observar características importantes.

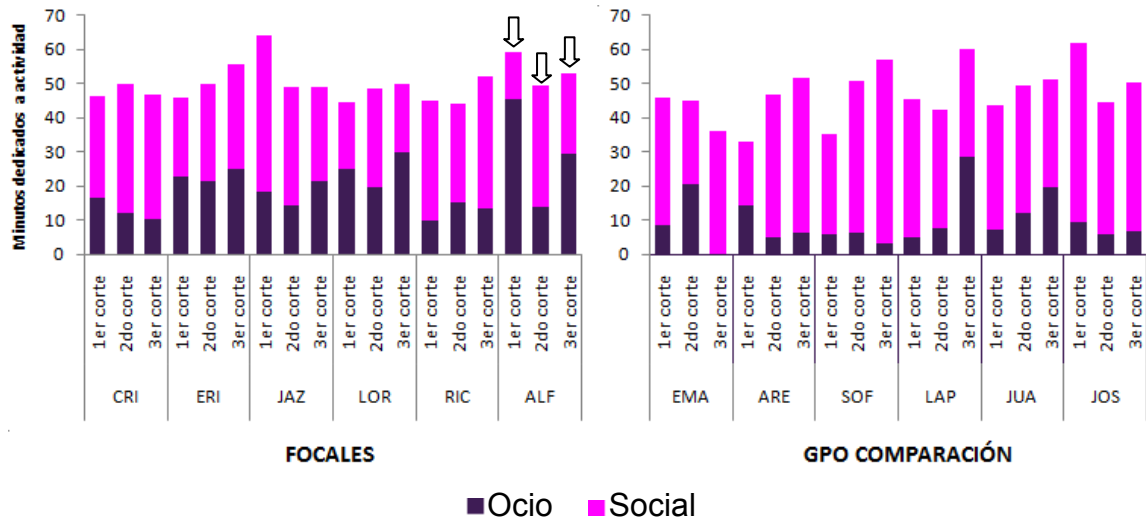


FIGURA 15. Duración promedio que cada uno de los sujetos pasa en actividades sociales (positivas y negativas) y en ocio (incluye juego aislado) cuando se encuentran en el Patio.

Como se puede observar en la Figura 15, ALF (señalado con flechas) es notable en cuanto a sus conductas de ocio, en comparación con el resto de sus compañeros, en el primer corte de observación, su caso es el más



sobresaliente pues de las dos muestras él tiene el mayor tiempo de dedicación al ocio y juego solitario (promedio de los tres cortes en ocio, ALF  $\bar{x}$ = 29.51, resto de los niños aislados  $\bar{x}$ = 18.29, niños del grupo de comparación  $\bar{x}$ = 9.47).

Para el segundo corte se observa una tendencia similar en la mayoría de los sujetos, incluso en los aislados en quienes se observa que el tiempo que invirtieron en interactuar con otros fue mayor que el que dedicaron a actividades solitarias, en este corte y dado el escenario se observa una tendencia natural en todos los niños por preferir conductas de tipo social.

Es en el tercer corte donde se puede constatar que dos de los sujetos aislados mantuvieron una preferencia por comportamientos individuales (focales, figura 15), es el caso de ERI, JAZ y LOR; esta última junto con ALF, parecen ser los sujetos con más factores de riesgo, esto por mantener un patrón de baja interacción con sus compañeros.

Así mismo, puede notarse que de todo el grupo de niños, los sujetos del grupo de comparación son los que pasaron más tiempo en conductas sociales, a lo largo de los tres cortes de observación; sin embargo, se observa una tendencia a incrementar las conductas de ocio en dos sujetos de esta muestra: LAP y JUA. Así mismo, se aprecia una mayor variabilidad en el tiempo dedicado a las actividades en este grupo.

A continuación, en la Figura 16, se describe el tiempo dedicado a ocio y social en el salón de clases, además del tiempo que cada uno de los niños dedican a actividades académicas.

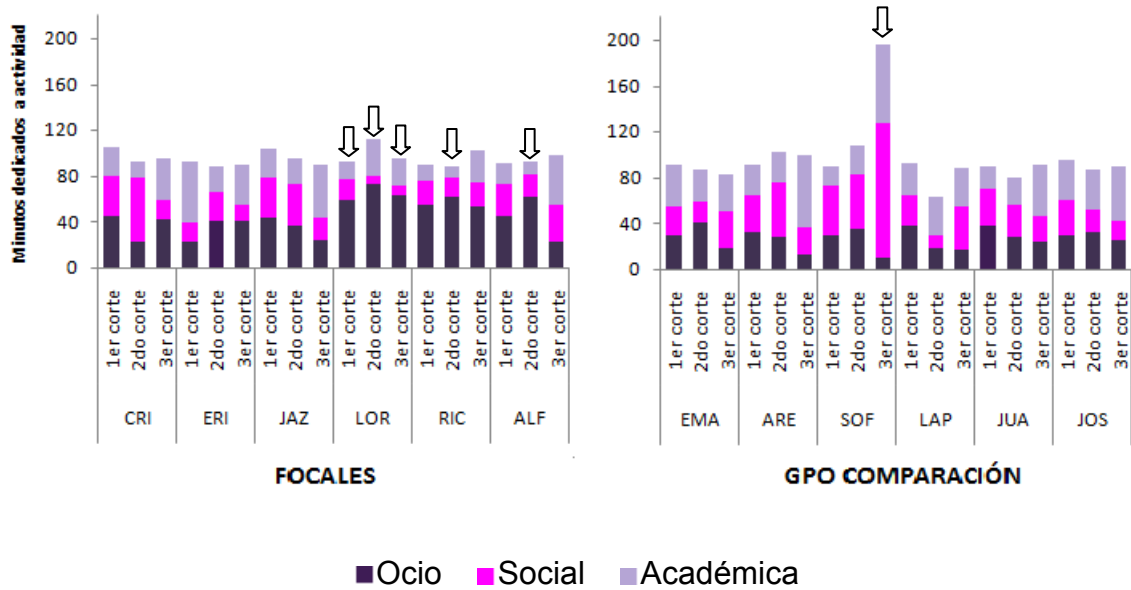


FIGURA 16. Duración promedio que cada uno de los sujetos pasa en actividades sociales (positivas y negativas) y en ocio (incluye juego aislado) cuando se encuentran en el salón de clases.

En el salón de clases la mayoría de los niños exhibió más comportamientos de ocio que actividades académicas y/o sociales, pero son los sujetos aislados quienes en el primer y segundo corte tuvieron una frecuencia más alta de dicho comportamiento (1er corte: focales,  $\bar{x} = 536.8$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 394.1$ ; resto del grupo,  $\bar{x} = 483$ . 2do corte: focales,  $\bar{x} = 658$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 391.1$ ; resto del grupo,  $\bar{x} = 465.9$ . 3er corte: focales,  $\bar{x} = 424.8$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 582.5$ ; resto del grupo,  $\bar{x} = 361.2$ ).

Resulta interesante notar que LOR (señalada con flechas, focales en la Figura 15) fue la niña con más conductas de ocio, durante los tres cortes. Una tendencia similar ocurre con RIC, quién mostró una alta tasa de conducta de ocio que se mantuvo a lo largo de los tres cortes, sobre todo durante el segundo corte (señalado con una flecha, focales en la Figura 15). ALF, nuevamente vuelve a aparecer como un sujeto que salta a la vista por ser de los puntos más altos en la gráfica en conductas de ocio; en este caso particular, esta

preferencia por distracciones, juego solitario, no seguir reglas de la profesora en cuanto a instrucciones académicas, ejemplos de conductas englobadas en ocio, puede ser un factor asociado a su reprobación del cuarto grado (segundo corte de observación, donde muestra el mayor tiempo dedicado a ocio en sus tres cortes, señalado con una flecha en la Figura 15) y es en el año donde repite el curso (tercer corte) que la tendencia de sus preferencias se mostró como la esperada en una institución académica, es decir; mayor conducta académica seguida de social y la más baja el ocio. Esta tendencia esperada de aumentar las conductas académicas se hace notoria sólo en el grupo de comparación, quienes a partir del segundo corte presentaron el promedio más alto que los sujetos de las otras submuestras, incluido el resto del grupo: 1er corte: focales,  $\bar{x} = 305.8$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 324.5$ ; resto del grupo,  $\bar{x} = 346.8$ . 2do corte: focales,  $\bar{x} = 182.8$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 402.8$ ; resto del grupo,  $\bar{x} = 312$ . 3er corte: focales,  $\bar{x} = 424.8$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 582.5$ ; resto del grupo,  $\bar{x} = 361.2$ .

El caso de SOF en tercer corte de observación, da cuenta de que la relación entre el tiempo que se dedica a conductas sociales y/o la frecuencia de eventos de este tipo es proporcional con el número de conexiones o lugar que se ocupa dentro de la red social; ya que, como se aprecia en la figura 16, SOF (señalada con una flecha), muestra un pico muy alto en conductas sociales, que sobresale al de sus compañeros, y que remitiéndonos al mapa socioconductual del quinto grado en el salón de clases (fig. 6), al observarlo ella es el núcleo del subgrupo más sobresaliente de toda la red, con más niños involucrados que le hablan o pasan tiempo con ella y viceversa.

El siguiente análisis consistió en detectar las conductas de agresión recibidas por los sujetos aislados en comparación del resto de niños del grupo natural y de la muestra de comparación, para saber si los sujetos aislados son blancos fáciles del agresiones de los otros.

### Agresión Recibida

Las figuras siguientes muestran el porcentaje de las recepciones negativas que reciben los grupos de estudio por parte de los niños y de la profesora. Cabe recordar que la agresión recibida de parte de la profesora, se refiere a lo que emitieron las tres maestras de los distintos cortes de observación (3°, 4° y 5° grado escolar).

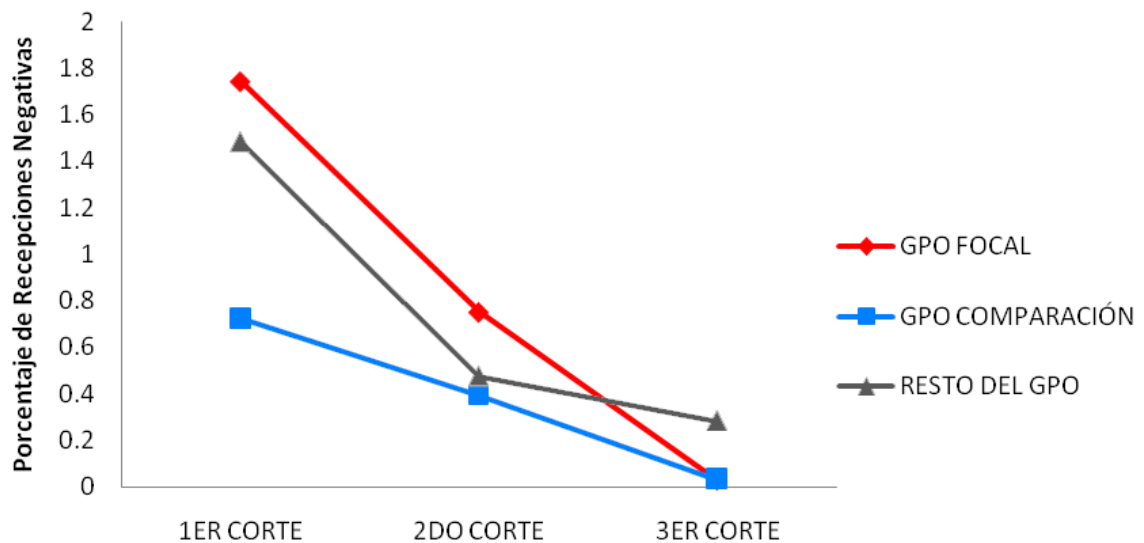


FIGURA 17.- Porcentaje promedio de recepciones negativas recibidas en los dos escenarios por los sujetos focales, controles y el resto del grupo.

La Figura 17 muestra que los sujetos focales, en comparación de sus compañeros, recibieron mayor agresión que los otros niños, pero esta diferencia analizada con el estadístico ANOVA no resultó significativa en ningún corte, aun cuando la diferencia parece ser robusta, el porcentaje de conducta de recepción negativa es muy bajo pues no alcanza el 2% del total de la conducta social de los sujetos; sin embargo, existe una tendencia de los otros a agredir más a los niños focales que a los niños del grupo de comparación o del resto del grupo,

en el primer corte (focales  $\bar{x} = 1.74$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = .72$  y resto del grupo,  $\bar{x} = 1.4$ ) y en el segundo corte (focales  $\bar{x} = .75$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = .39$  y resto del grupo,  $\bar{x} = .47$ ).

A continuación se procede a dar cuenta si este porcentaje de conductas negativas es diferente entre las recibidas de parte de los compañeros y las provenientes de las profesoras.

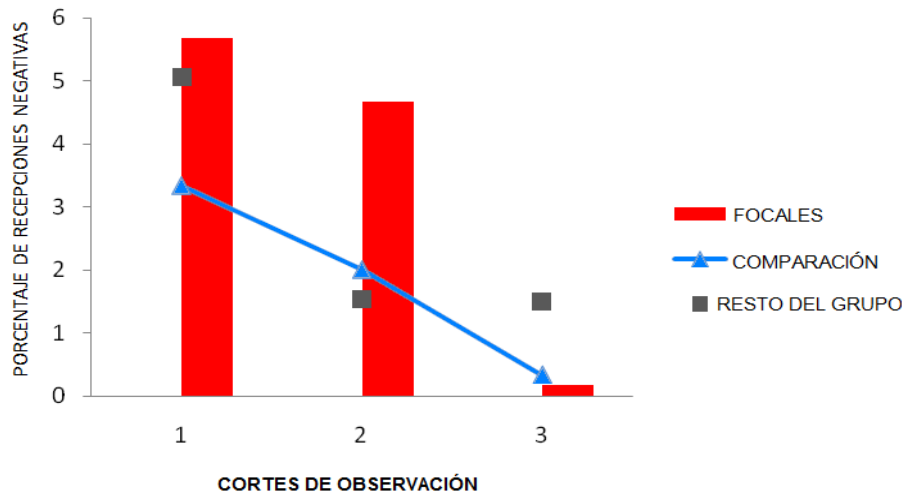


FIGURA 18.- Porcentaje promedio de recepciones negativas recibidas por los sujetos focales, controles y el resto de su grupo natural, de parte de los pares, en los dos escenarios.

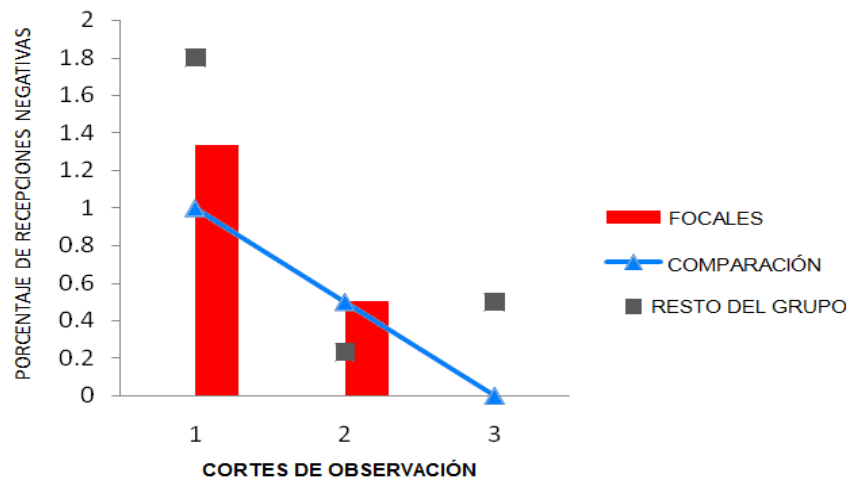


FIGURA 19.- Porcentaje promedio de recepciones negativas recibidas por los sujetos focales, controles y el resto de su grupo natural, de parte de la profesora, en los dos escenarios.

En comparación con la figura 19, la figura 18 muestra que los pares fueron los que más agredieron durante los tres cortes de observación, puesto que para los aislados la agresión recibida por parte de ellos alcanzó un 5.66% de la conducta social total, mientras que la agresión emitida por la profesora fue de sólo 1.33%, en el primer corte; para el segundo corte esta tendencia se mantiene en un 4.66% por parte de los pares hacia los niños aislados y 0.5% por parte de la profesora, para el tercer corte la profesora no emite ninguna conducta social negativa hacia ellos y la que proviene de los pares disminuye a un 0.16% de todas sus interacciones sociales.

Los sujetos aislados, en contraste con el grupo de comparación y con el resto del grupo natural son los que más recepciones negativas recibieron por parte de los pares en el primer corte (focales  $\bar{x} = 5.66$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 3.33$  y resto del grupo,  $\bar{x} = 5.06$ ) y en el segundo corte (focales  $\bar{x} = 4.66$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 2.0$  y resto del grupo,  $\bar{x} = 1.53$ ). Aun cuando estos datos no son estadísticamente significativos, resulta importante destacar que fueron los niños aislados los más agredidos y que además de la conducta social negativa recibida por los niños, la profesora también emitió más conductas agresivas hacia los niños aislados que hacia los niños del grupo de comparación, en el primer corte (focales,  $\bar{x} = 1.33$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 1.0$ ), pero no más que al resto del grupo ( $\bar{x} = 1.8$ ). En el segundo corte se observa que agrede igual a los niños aislados y al grupo de comparación y este porcentaje es mínimamente mayor que el emitido hacia el resto del grupo (focales,  $\bar{x} = 0.5$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 0.5$ , resto del grupo,  $\bar{x} = 0.2$ ); y para el tercer corte la profesora sólo emite conductas negativas hacia el resto del grupo ( $\bar{x} = 0.5$ ), estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

Como sucedió con la organización del comportamiento, se analizó el porcentaje de recepciones que recibía cada uno de los sujetos de ambas muestras para constatar que la media porcentual no estuviera invalidando diferencias importantes entre los sujetos.

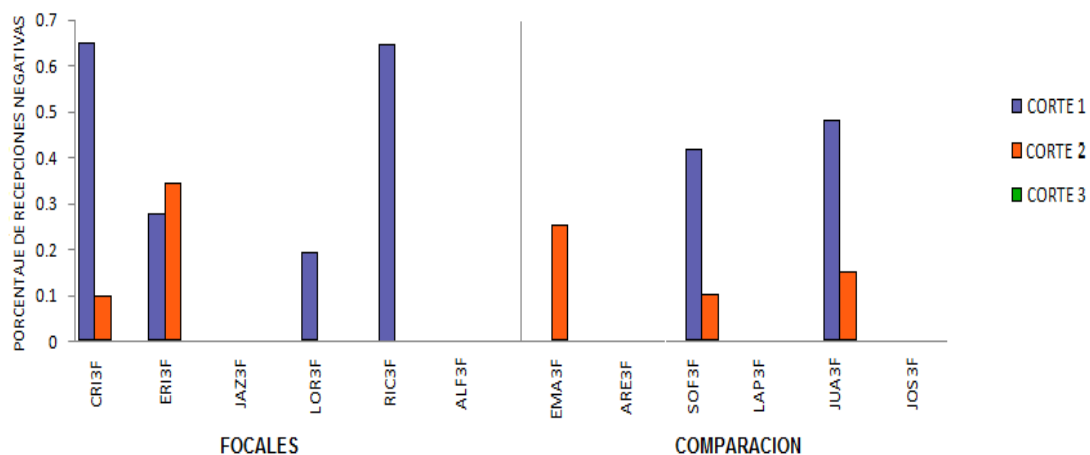


FIGURA 20. Comparación de cada uno de los integrantes de los grupos en los porcentajes promedios de recepciones negativas recibidas de parte de la Profesora en los dos escenarios.

Se aprecia que de la muestra de sujetos aislados, los niños CRI, ALF son quienes más agresión recibieron de parte de la maestra, esto sólo en el primer corte (Fig. 20). Rescatando la historia de estos sujetos sabemos que ambos son quienes presentan un índice de reprobación y en el caso particular de CRI, es considerado como agresivo, por lo que la conducta punitiva de la maestra puede deberse a correctivos. ERI, es otro niño aislado quién también recibió agresión en el primer corte y esta aumentó para el segundo periodo. En cuanto a la muestra de sujetos del grupo de comparación, SOF y JUA, fueron los que más agresión recibieron en el primer corte y esta disminuyó hacia el segundo periodo de observación. Como se puede observar el porcentaje de conducta agresiva es mínimo, pero resulta interesante saber hacia qué sujetos se dirigen las agresiones de las profesoras, en los diferentes cortes de observación.

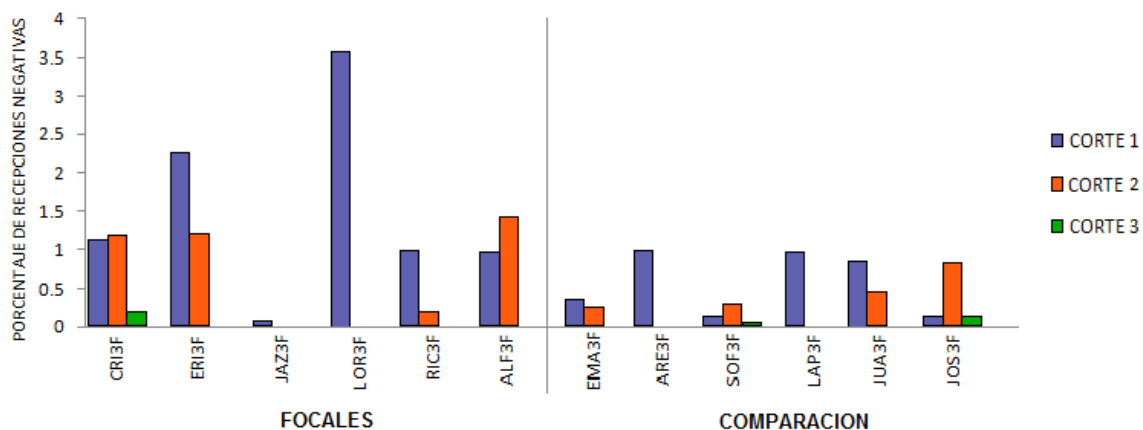


FIGURA 21. Comparación de cada uno de los integrantes de los grupos en los porcentajes promedios de recepciones negativas recibidas de parte de los Pares en los dos escenarios.

Como ya se había visto con el promedio grupal (Fig. 20), los niños aislados recibieron más agresión por parte de los pares, y esta se encontró cargada hacia una niña de la muestra (LOR) y en menor porcentaje hacia ERI, quién presenta agresión en primer y segundo corte. Para el segundo corte ALF, en primer lugar y CRI, son los que más agresión reciben y estas conductas negativas, así como su alta dedicación a conductas de ocio en este corte (Fig. 16) están asociadas a la reprobación del ciclo escolar, que presentaron.

Una vez revisadas las conductas agresivas que reciben los sujetos, se analizó la percepción de la Competencia Interpersonal que tienen de si mismos y qué percepción tienen las profesoras de ellos revisando los datos del Inventario de Competencia Interpersonal y de las entrevistas.



### Competencia Interpersonal

A continuación se analiza la percepción que las profesoras, de los diferentes ciclos escolares tienen sobre la competencia interpersonal de los niños aislados, así como la autopercepción de este fenómeno en los niños de ambas muestras.

Como primer punto se extrajeron los puntajes en cada una de las escalas del Inventario ICI y se obtuvieron los promedios para cada uno de los grupos. El puntaje más alto que podría alcanzarse es 7, esto significa, que a mayor puntaje se refleja más del constructo percibido. Las figuras 22, 23 y 24 muestran la percepción que tienen los niños de sí mismos, comparada con los puntajes del grupo de comparación y con líneas punteadas se presenta la percepción que la profesora de ese ciclo escolar tiene para cada grupo en cada uno de los cortes de observación, respectivamente.

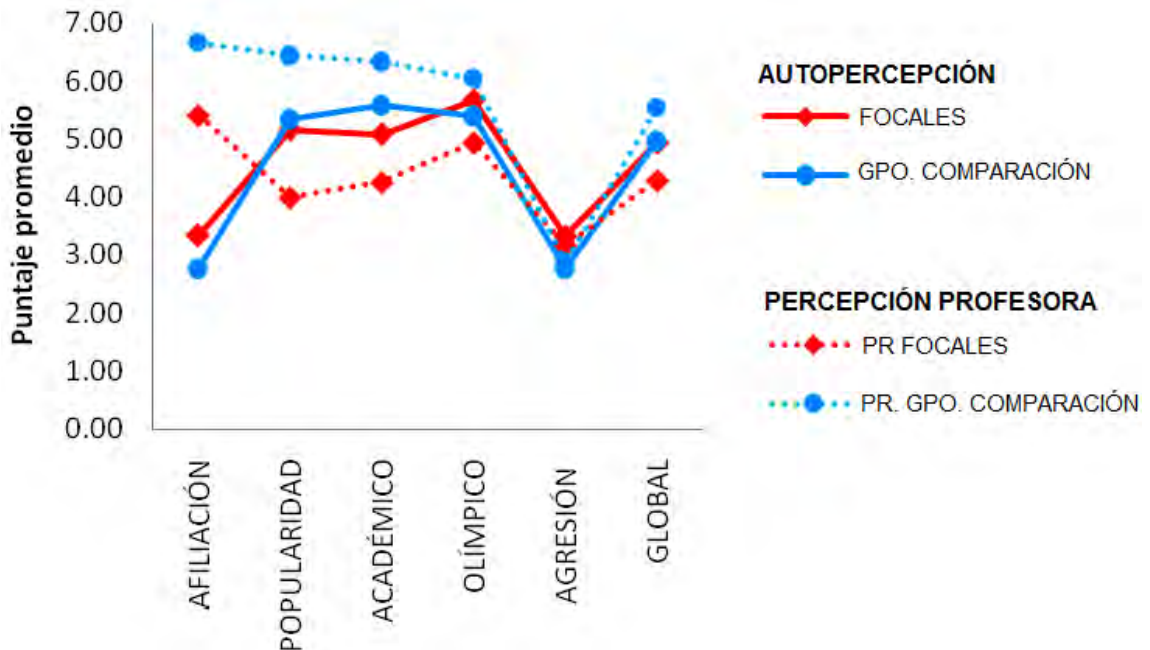


FIGURA 22.- Puntaje promedio del Inventario de la Competencia Interpersonal percibida por el grupo focal, el grupo de comparación y la profesora, en el primer corte de observación.

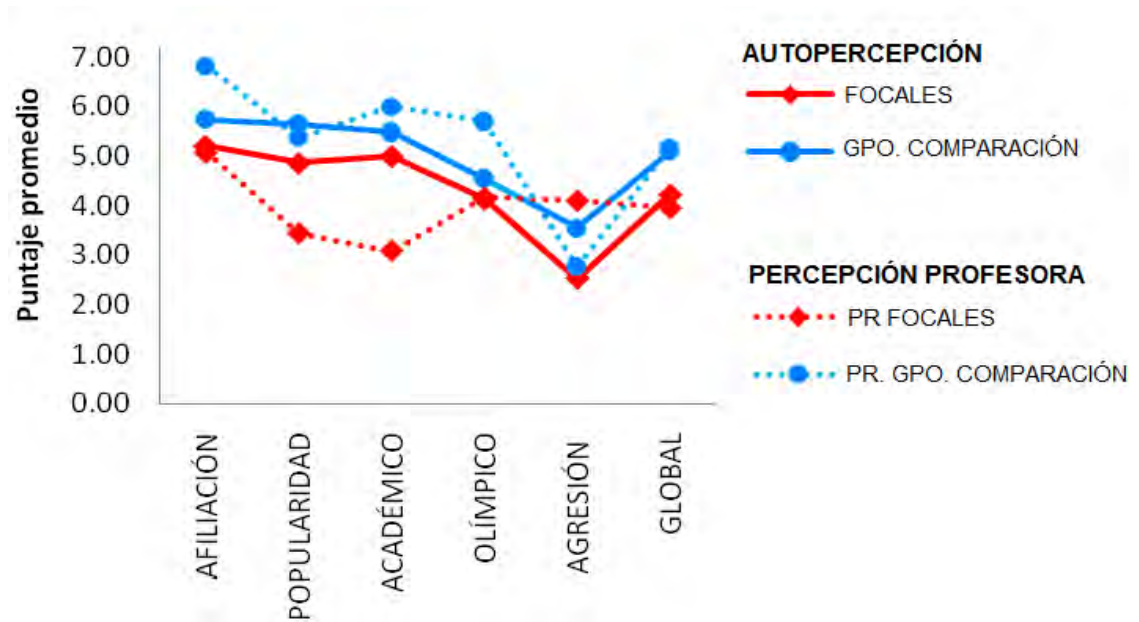


FIGURA 23.- Puntaje promedio del Inventario de la Competencia Interpersonal percibida por el grupo focal, el grupo de comparación y la profesora, en el segundo corte de observación.

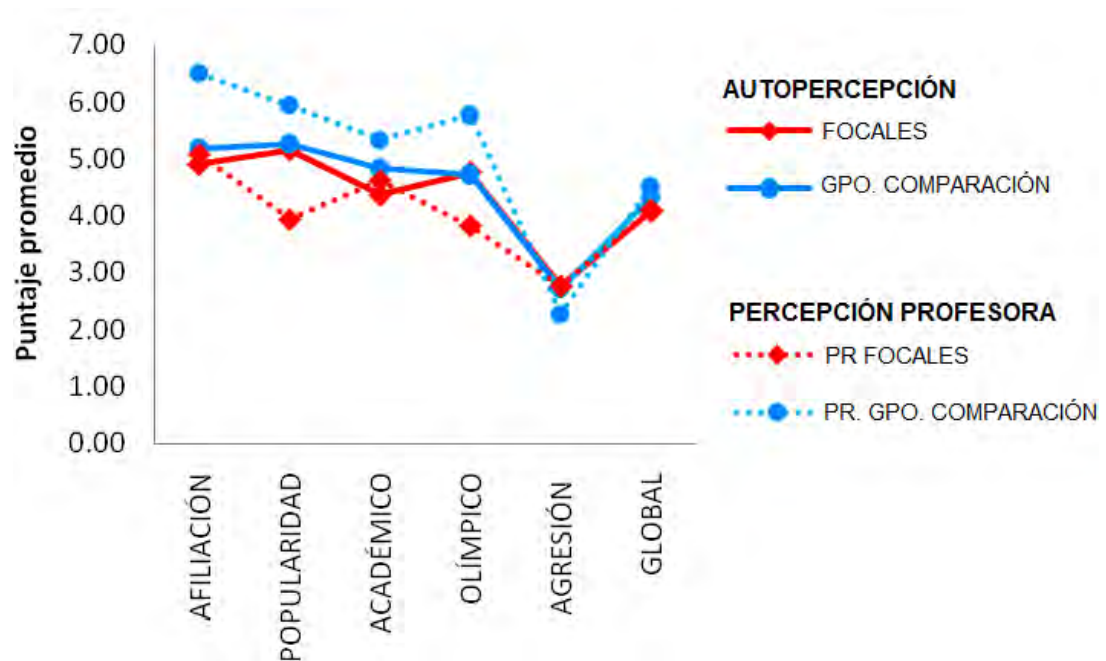


FIGURA 24.- Puntaje promedio del Inventario de la Competencia Interpersonal percibida por el grupo focal, el grupo de comparación y la profesora, en el tercer corte de observación.

Se aplicó un análisis ANOVA Multivariado para encontrar diferencias significativas entre la percepción de los niños aislados y los niños del grupo de comparación; dicho estadístico no reportó diferencias significativas entre los grupos. La mayoría de las escalas no fueron reportadas por los niños de ambos grupos por debajo del puntaje medio de la escala (3.5 puntos), la escala de agresión fue la que menores puntajes reportó, lo cual es un indicador favorable pues ningún grupo se considera como altamente agresivo (mayor a 3.5); esto indica que ningún grupo consideró alguna de sus áreas de competencia interpersonal como un factor de riesgo. Del primero al tercer corte, ambos grupos se consideraron menos afiliativos, menos populares, menos olímpicos y académicos; aunque en el primer corte (Fig. 22) los sujetos del grupo de comparación reportaron una ligera mejor competencia en estas cuatro áreas. Los sujetos focales durante el primer corte se reportaron como más agresivos que los sujetos de comparación, la percepción de su agresión también disminuyó con el tiempo; para los sujetos de comparación no sucede de igual forma pues en el segundo corte ellos reportaron ser más agresivos, pero para el tercer corte esta percepción también decrementó; cabe destacar que aún cuando los sujetos aislados se reportaron con un puntaje mayor en este factor, este puntaje no sobrepasó el punto medio de la escala.

A continuación se revisa la percepción reportada por las profesoras de la competencia interpersonal de los niños aislados y de su grupo de comparación.

Las Figuras 22, 23 y 24 muestran que las profesoras percibieron con menor competencia interpersonal a los sujetos aislados, aún cuando los evaluaron en diferentes tiempos; lo que implica que la percepción de “la profesora” englobada como una sólo medición, es estable y congruente a lo largo del tiempo. En esta evaluación, este fenómeno se aprecia sobre todo en el área de popularidad, donde las tres diferentes maestras reportaron que los niños aislados son menos populares que los niños del grupo de comparación.

Al igual que con los datos de la autopercepción de los sujetos se realizó un ANOVA Multivariado para encontrar diferencias significativas.

Se encontraron diferencias significativas en cuanto a que las profesoras percibían como menos populares a los sujetos aislados en los tres cortes de observación (primer corte:  $[F(5, 11) = 10.296, p = .019]$ ; segundo corte:  $[F(5, 11) = .817, p = .033]$ ; tercer corte:  $[F(5, 11) = 1.778, p = .006]$ ). Las profesoras reportaron que los sujetos aislados eran menos competentes en lo Académico en los primeros dos cortes de observación (primer corte:  $[F(5, 11) = 2.539, p = .023]$ ; segundo corte:  $[F(5, 11) = .031, p = .010]$ ); así también se reportó una menor Afiliación en el segundo corte ( $[F(5, 11) = 9.402, p = .024]$ ), y un menor puntaje en el área de Olímpico, en este mismo corte ( $[F(5, 11) = 4.846, p = .020]$ ). Se analizó si había diferencias en el puntaje global (promedio de todas las áreas) que las profesoras percibieron en estos sujetos, encontrándose diferencias en cuanto al índice global en el primer ( $[F(5, 11) = 1.228, p = .020]$ ); y segundo corte ( $[F(5, 11) = 2.82, p = .022]$ ).

En el área de agresión no se encontraron diferencias significativas, pero los gráficos muestran que las profesoras percibieron como menos agresivos a los sujetos del grupo de comparación en los tres cortes (Fig. 22) y a lo largo del tiempo los puntajes de esta percepción disminuyeron para ambos grupos.

Además de las cinco áreas que evalúa el ICI, existen dentro de este inventario algunos reactivos considerados como “no factores” y que han sido agrupados en este estudio en cuatro áreas más: Tristeza, Timidez, Preocupación y Llanto. Al igual que con los datos validados del ICI, se analizó la percepción de las profesoras y la autopercepción hacia estos reactivos. Cabe destacar que para el tercer corte los reactivos que indicaban preocupación no fueron parte del instrumento, por lo que no pudieron contabilizarse en este periodo.

Los resultados que aparecen en las Figuras 25 y 26 muestran, una vez más, que las profesoras consideran con menor competencia a los niños aislados, estos puntajes no son excesivos, pero cabe destacar que sólo en una escala (llanto) en el segundo corte, la profesora de este ciclo escolar, considera que los niños del grupo de comparación presentan más llanto; para todas las otras escalas y cortes de observación se considera a los niños aislados como más tímidos, más tristes, más preocupados y en primer y segundo corte con más llanto. No sucede así con la autopercepción donde los niños aislados se reportan con menor puntaje de estas características en comparación de los otorgados por la profesora y varía en cuanto a su grupo de comparación en diferentes cortes.

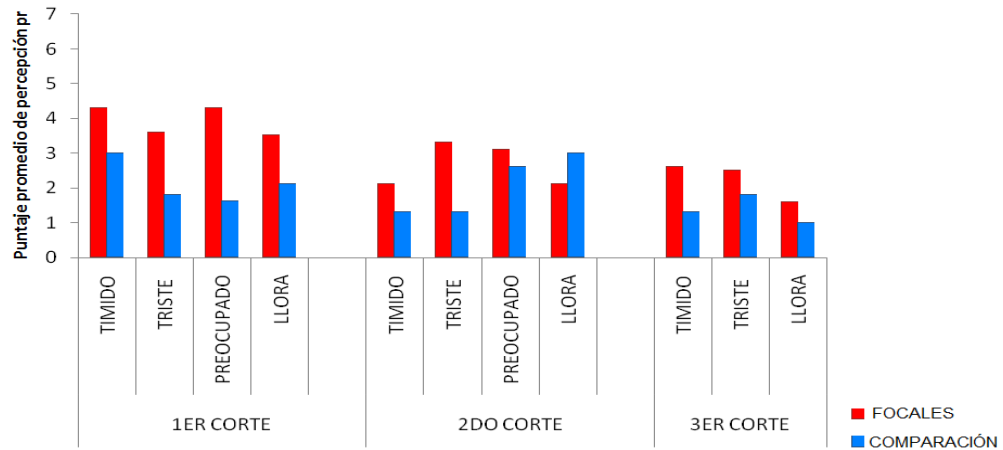


Figura 25.- Puntaje promedio de la Percepción que las Profesoras tiene en cuanto a que tan tímidos, tristes, preocupados y llorones son los niños de ambos grupos.

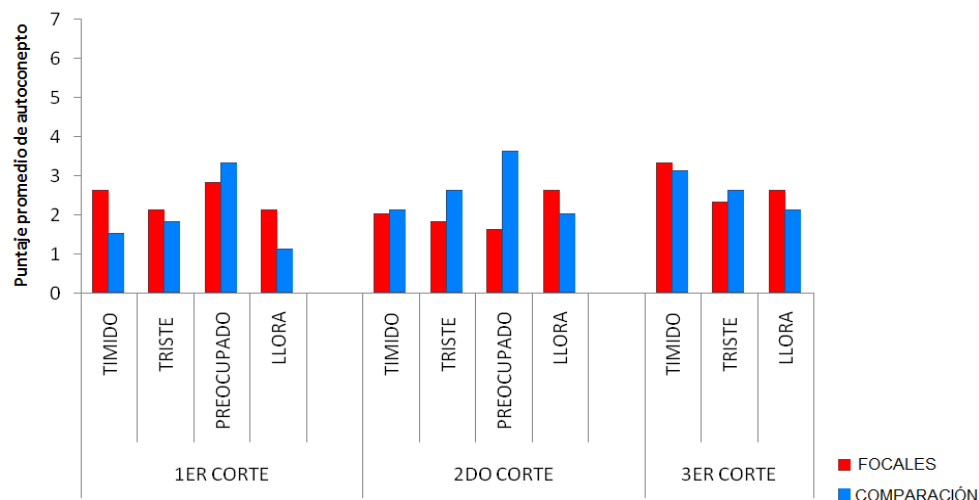


Figura 26.- Puntaje promedio de la Autopercepción que tienen los niños en cuanto a que tan tímidos, tristes, preocupados y llorones son.

Al analizar las diferencias con el estadístico ANOVA Multivariado se encontró que en la autopercepción de los niños hay una diferencia estadísticamente significativa en el segundo corte en el reactivo de Preocupación ( $[F(5, 11), p=.007]$ ), donde los sujetos del grupo de comparación ( $\bar{x}= 3.3$ ) se reportaron más preocupados que los aislados ( $\bar{x}= 1.6$ ). En lo reportado por la profesora se encontraron diferencias en el primer corte en la escala de tristeza ( $[F(5, 11)= 6.237, p= .032]$ ) y en la escala de Preocupación ( $[F(5, 11)= 11.429, p= .007]$ ), en las cuales percibe a los sujetos aislados como más tristes ( $\bar{x}= 3.6$ ) y más preocupados ( $\bar{x}= 4.3$ ) que su grupo de comparación (tristeza:  $\bar{x}= 1.8$ ; preocupación:  $\bar{x}= 2.3$ ); aunque los puntajes que les otorga no podrían considerarse dentro de una escala clínica de riesgo (p.e. puntajes de cinco o seis), es importante destacar que percibe en ellos características asociadas a conductas de introversión. Para el segundo y tercer corte, las profesoras de estos ciclos, siguen reportando que los niños aislados son más tristes y tímidos pero estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Además de la percepción de su escala de Competencia Interpersonal, mediante las preguntas de la entrevista semiestructurada en el primer corte de observación se analizó la percepción que los niños aislados tienen referente a con cuántos niños se juntan, para conocer si los sujetos aislados perciben su aislamiento, así mismo, se analizó cuantas veces sus compañeros del grupo los nominaban como mejores amigos y cuantos mejores amigos dicen tener; así como cuantas veces los nominaban como sujetos solitarios, este último análisis pretende conocer si los niños aislados son percibidos como solitarios por sus compañeros de grupo. Los datos obtenidos se muestran en las figuras siguientes.

### Reporte sobre Número de Conexiones

La Figura 27 muestra la percepción que los sujetos tienen sobre con cuántos niños se juntan.

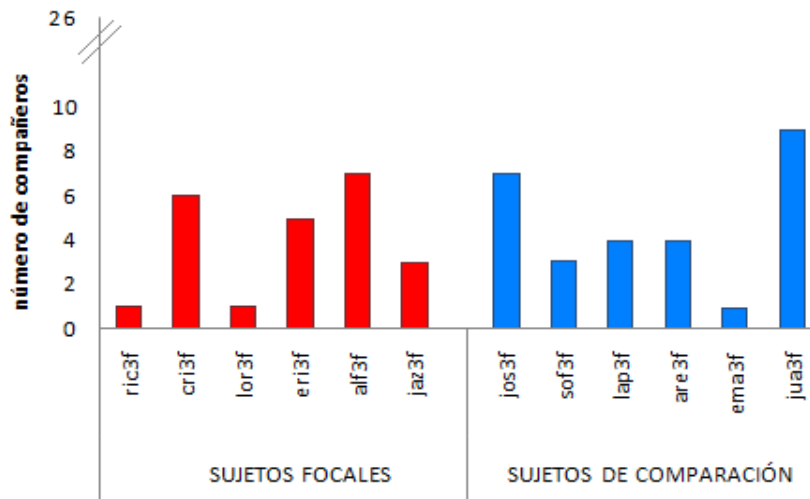


Figura 27.- Puntaje individual de la cantidad de niños con la que dicen “juntarse” los sujetos de ambas muestras. En el eje vertical se marca el puntaje total de compañeros que podían mencionar (26).

Los resultados anteriores (Fig. 27), sugieren que no hay diferencias notables entre la percepción presentada por los sujetos focales con los que presentan los sujetos con mayores habilidades sociales, al analizar los datos con el estadístico ANOVA se comprueban los gráficos apreciados, pues no se reportan diferencias estadísticamente significativas. Estos datos muestran que la mayoría de los niños aislados, corroborando lo obtenido en el Inventario de Competencia Interpersonal, no se perciben como sujetos solitarios; RIC y LOR, son diferentes del resto de su grupo focal, reportando sólo juntarse con un niño de su grupo (de los 26 que pudieron haber mencionado), este mismo fenómeno se da en EMA, del grupo de comparación, quien como se aprecia, también reportó sólo juntarse con un compañero; en la Figura 28 se observa el promedio total de ambas muestras, que es menor para el grupo focal (focales,  $\bar{x} = 3.83$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 4.66$ ), los sujetos aislados tuvieron entre 1 y 7 contactos con los que dicen juntarse y los sujetos del grupo de comparación entre 1 y 9, aunque estadísticamente esta diferencia no es significativa.

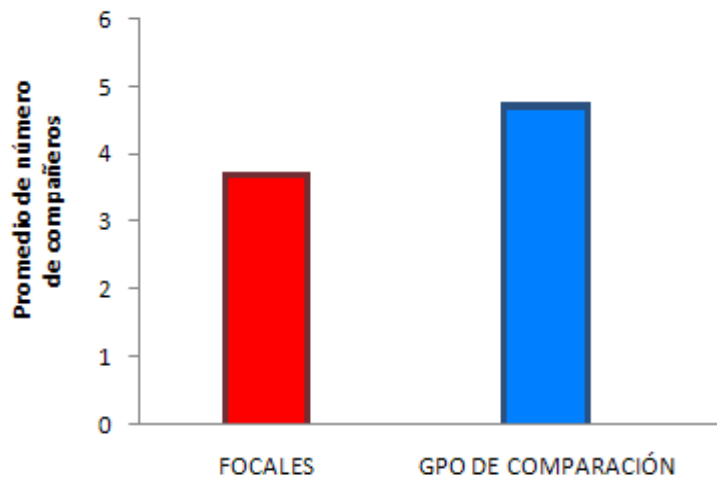


Figura 28.- Puntaje promedio de la cantidad de niños con la que dicen juntarse los sujetos de ambas muestras.



Las siguientes gráficas muestran cuantos niños consideran como mejores amigos a los sujetos aislados en comparación con los niños con más conexiones y también cuantos mejores amigos dicen tener ellos.

### Nominación como “Mejores Amigos”

La Figura 29 presenta la nominación que tienen los niños aislados y el grupo de comparación como “mejores amigos” en las entrevistas de todos los niños del grupo. Los sujetos focales son menos percibidos por sus compañeros como mejores amigos en comparación con el grupo de niños con más conexiones sociales.

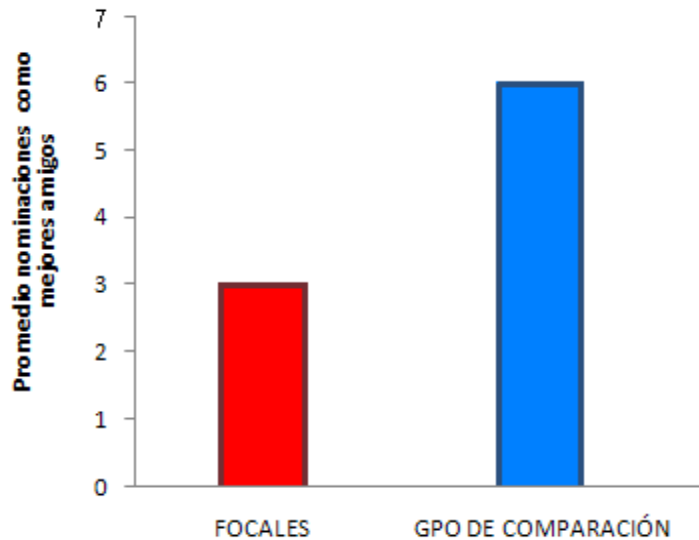


Figura 29.- Puntaje promedio de la Nominación que tienen los niños como mejores amigos en las entrevistas de sus compañeros.

Se analizaron los datos de ambos grupos con el estadístico ANOVA para saber si existían diferencias entre los grupos, dicho estadístico reportó que no había

diferencias; aunque en la Figura 29, se aprecia que los niños del grupo de comparación recibieron más nominaciones como mejores amigos de otros niños, en comparación con los niños aislados (focales,  $\bar{x} = 3.0$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 6.0$ ).

Como se comentó en otros apartados del trabajo el promedio puede englobar algunos aspectos importantes a considerar para evaluar los fenómenos relacionados con esta muestra de aislamiento. Aún cuando se aprecia una diferencia robusta entre los promedios de ambos grupos esta diferencia no es significativa estadísticamente. La Figura 30 muestra los puntajes de nominación de “mis mejores amigos son:...” que cada integrante de los grupos tiene.

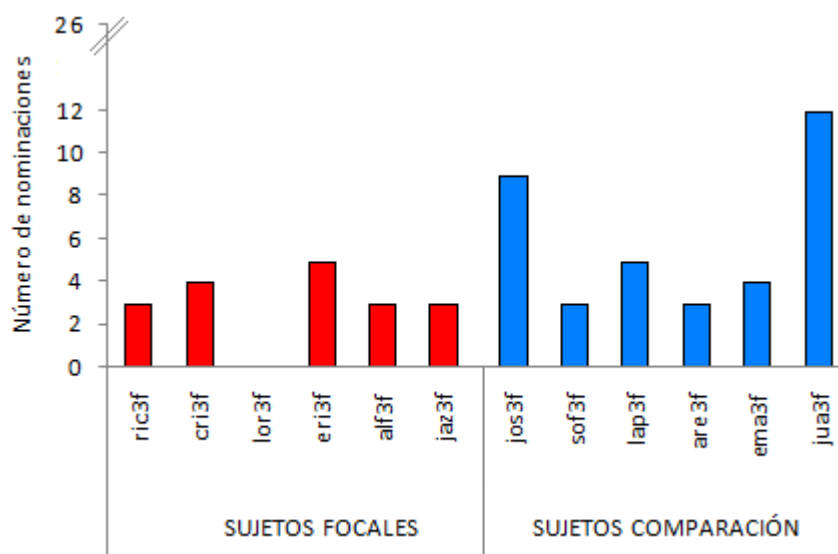


Figura 30.- Puntaje individual de Nominación que tienen los niños como mejores amigos de ambos grupos en las entrevistas de sus compañeros. En el eje vertical se marca el puntaje total de compañeros que podían nominarlos (26).

Como se puede apreciar los niños aislados no fueron considerados por gran parte del resto de sus compañeros como “mejores amigos”. El caso de LOR, de nueva cuenta, salta a la vista por ser ella la única del grupo de niños aislados,

que no recibe ninguna nominación como la mejor amiga de alguien. JUA y JOS, del grupo de comparación, corroboran lo reportado en los mapas socioconductuales, al mostrarse en estos como los sujetos con una mayor cantidad de personas que los consideran amigos, JUA es el niño con el mayor número de nominaciones (12 de 26) que podía recibir del resto de los niños del grupo natural y de la muestra de niños aislados.

Para comparar la percepción que tienen los otros con lo que reportan de si mismos los niños, se analizó cuantos mejores amigos dicen tener cada uno de los niños de ambas muestras.

### Reporte del Número de “Mejores Amigos”

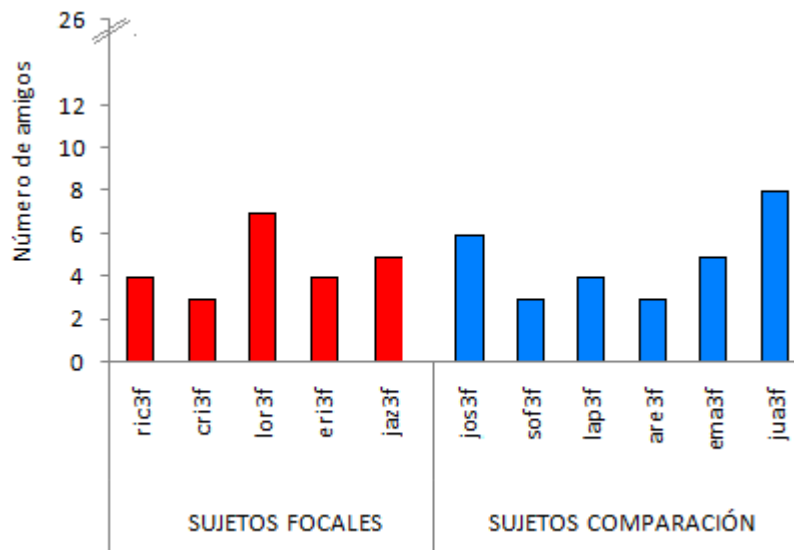


Figura 31.- Puntaje individual del número de mejores amigos que dicen tener los niños de ambos grupos. En el eje vertical se marca el puntaje total de compañeros que podían mencionar (26).

Se observa en los datos de la Figura 31, que los sujetos aislados se percibieron de una manera muy similar a su grupo de comparación, la media fue casi idéntica (focales,  $\bar{x} = 4.6$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 4.8$ ); es decir, que los sujetos aislados no perciben su aislamiento y se consideraron como hábiles para tener relaciones estrechas. Un dato especial es que LOR, reportó tener siete mejores amigas de las cuales cinco no eran de su grupo, sino del salón de su hermana menor. Al sujeto ALF, de la muestra de niños aislados no se le hizo la pregunta de quienes eran sus mejores amigos, por lo que no se incorporaron sus datos al análisis de esta autopercepción.

Ahora se analiza si es que a pesar de que los niños aislados consideran tener mejores amigos, sus compañeros de grupo los consideran como sujetos solitarios, que andan solos y que no se juntan con los otros.

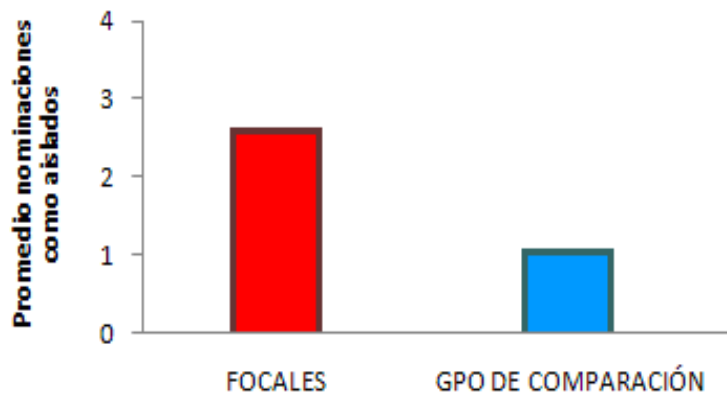


Figura 32.- Puntaje promedio de la Nominación que tienen los niños como sujetos aislados en las entrevistas de sus compañeros.

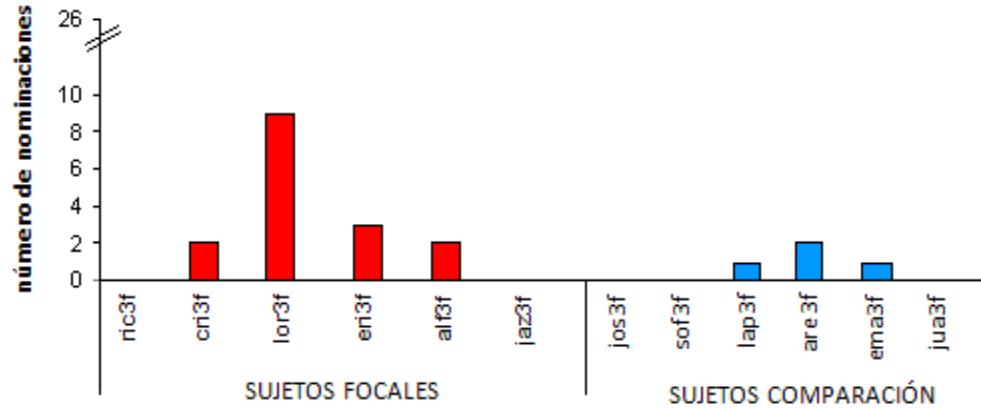


Figura 33.- Puntaje individual de Nominación como aislados que tienen los niños de ambos grupos en las entrevistas de sus compañeros. En el eje vertical se marca el puntaje total de compañeros que podían nominarlos (26).

Al analizar los datos con el estadístico ANOVA para reconocer diferencias entre los grupos, en cuanto a los datos expuestos en la figura 32, no se encontraron tales diferencias; pero puede apreciarse que los sujetos focales son más nominados como solitarios por sus compañeros (focales,  $\bar{x} = 2.66$ ; grupo de comparación,  $\bar{x} = 0.66$ ), este puntaje se debe en gran medida a la nominación que recibe una de las niñas de la muestra, como se aprecia en la figura 33, donde se reportan los puntajes que recibe cada sujeto. LOR es la niña con más nominaciones, 9 de las 26 que podía recibir, en ella se han observado características salientes que se describirán a continuación en las conclusiones.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo al objetivo de este estudio, el cual fue describir los patrones conductuales de niños aislados para analizar, a partir de diversos recursos metodológicos, su organización y ajuste conductual; se encontró que el patrón de conducta de Aislamiento no es estable y presenta una tendencia a mejorar a lo largo del tiempo; aunque esto no sucede en igual proporción para todos los niños. Contrario a lo que indican Arón y Neva (1998), quienes dicen que el aislamiento social tiende a aumentar, más que a disminuir con el paso del tiempo, a medida que las oportunidades de interacción social también disminuyen, en esta investigación el Aislamiento se presenta como un fenómeno que tiende a disminuir a lo largo de los cortes observacionales, donde la mayoría de los niños (excepto los niños LOR y ALF) mejoraron en su repertorio de interacciones con los otros. Los datos de este trabajo apoyan lo reportado por Hurlock (1994), quien dice que los sujetos aislados socialmente, tienen una buena posibilidad de mejorar su aceptación a medida que el grupo los va conociendo más; según esta autora, los niños aislados, en general, tienden a mejorar su posición por medio de un mayor conocimiento; esto queda demostrado con la trayectoria de tercero a quinto grado de primaria observada en el patio de este fenómeno. Como parte de la comprensión de esta trayectoria, se apoya el argumento propuesto por Santoyo (1994) de que en la investigación longitudinal las personas descritas como periféricas o aisladas en la medición del primer corte, no serán descritas como nucleares en observaciones posteriores; es decir, aunque aumenta el número de conexiones es probable que no se convertirán en centros de subgrupos de la red.

En un estudio longitudinal realizado con 20 niños de quinto año de primaria, se observó que las relaciones breves, aquellas que sólo se presentaron en un corte de observación, son las más probables de ocurrir (Flores, en proceso); dichas conexiones “breves” son el tipo de relaciones que establecen el grupo de niños aislados, en cuyas relaciones, se encontró que no trascienden de un corte

a otro; además de que se encontró que las relaciones presentadas por cuatro de los seis niños de la muestra, en alguno de los cortes de observación de la zona de juego, estaba dirigida hacia “otras niñas”, por JAZ y LOR, y hacia “otros niños”, en el caso de RIC y ALF; mientras que en el grupo de comparación sólo una niña de los seis de la muestra dirigía una de sus interacciones hacia “otras” y “otros niños”, en el segundo y tercer corte, de este escenario, habrá que recordar que la categoría de “otros” implica distintos actores en una misma interacción y también niños fuera del grupo de estudio.

Al parecer, dentro del aislamiento presentado en esta muestra existen diferentes trayectorias que involucran distintos factores relacionados, existe un estudio realizado por Oh, Rubin, Booth-LaForce, Rose-Krasnor y Laursen (2007), donde se examinaron longitudinalmente las trayectorias de la conducta de aislamiento<sup>3</sup> de 392 niños a partir del último grado de primaria, en el cual se encontraron tres clases de trayectoria distintas: los estables, los que aumentaron y lo que disminuyeron su conducta de aislamiento social; los factores relacionados a la trayectoria decreciente fueron: niveles inferiores de exclusión social, comportamiento prosocial y amistad; los relacionados a la conducta estable y en aumento fueron: la inestabilidad de amistad y los altos niveles de exclusión. En el presente estudio la primer trayectoria observada implica una mejoría en las conexiones de los niños aislados, la distribución de sus conductas fue la esperada para ambos escenarios (mayor actividad social en patio y mayor actividad académica en el salón de clases) estos niños no fueron blancos de rechazo, ni considerados por la profesora con una baja competencia interpersonal, en la muestra los podemos identificar como RIC, ERI y JAZ. La siguiente trayectoria es la de un niño (CRI) quien mejoró en su número de conexiones, no era considerado por la profesora con baja competencia interpersonal, pero difiere de los otros en cuanto a que en el segundo corte presentó un incremento considerable en su dedicación a conductas de ocio, rechazo por sus compañeros, al mismo tiempo presentó una

---

<sup>3</sup> La palabra en inglés utilizada en este artículo es Withdrawal.

tasa alta de conducta agresiva, y reprobó el año escolar. La última trayectoria y quizá la más interesante, pero también más preocupante, es la de LOR y ALF quienes se mantienen en un patrón de aislamiento, estos niños no mejoraron en su número de conexiones y los niños con los que lograron establecer una relación son niños con bajas interacciones (PER, en el tercer corte, por ejemplo); ellos fueron considerados por la profesora como menos populares, más tímidos y más tristes que sus otros compañeros. LOR fue la niña más nominada en las entrevistas como aislada y ALF es otro sujeto que reprobó el cuarto grado; ambos presentaron una tasa de conducta de ocio y/u otras respuestas más alta que todos sus compañeros, aunque ellos no se percibían con una baja competencia interpersonal. Al parecer en el caso de estos dos niños y sobre todo con LOR los efectos de la permanencia en la periferia son muy semejantes a los de la falta de aceptación social.

El aislamiento como lo indican Rubin et al. (1988) constituye, junto con la agresión, uno de los dos patrones de conducta identificados consistentemente en la estructura subyacente de los problemas de ajuste conductual entre los niños. La característica de aislamiento tipifica aproximadamente a un cuarto de la proporción de los niños rechazados, en el caso de este estudio el 66.66% del total de niños aislados recibió agresión por parte de su profesora, en el primer corte (tercer año) y para este mismo corte, el 100% de ellos recibió agresiones provenientes de sus pares, algunos niños aislados fueron agredidos más que otros.

De los niños aislados sólo un sujeto (CRI) presentó responsividad a la agresión recibida; dicha respuesta, de acuerdo con Earn y Sobol (1990) puede aparecer como apropiada en algún niño socialmente aislado, al menos por un periodo de tiempo breve; Cruz (2007) menciona que el responder a conductas agresivas puede resultar benéfico en el proceso de adaptación al ambiente escolar, cuando se es víctima; para CRI, quien recibió agresión en el segundo corte responder a estas conductas pudo ayudarle al menos a disminuir el porcentaje



de agresión recibida, pues paso de recibir 0.65% a 0.1% de agresión por parte de sus pares; no resultó así con la profesora pues para el segundo corte recibió más agresión por parte de ella; lo cual indica que dentro del aislamiento algunas características pueden agravarse si se presentan al mismo tiempo, ya que en el caso de este sujeto aunado a la agresión y al rechazo, el reprobamiento es un factor que se hace presente, en el mismo corte donde es más agredido por la profesora (cuarto año) comprobando que las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales genera riesgos diversos, como abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares.

En el grupo de comparación tres de los niños (un niño y dos niñas) presentaron una alta frecuencia de conductas agresivas, lo cual desmitifica el que los niños agresivos suelen tener dificultades en las relaciones sociales.

Para la distribución temporal de sus comportamientos en el tiempo, se encontró que los sujetos aislados dedicaban más de su tiempo (aproximadamente 13% más) que el resto de los niños de la muestra a la conducta denominada como "otras respuestas" que incluyen actividades de ocio, juego solitario, distracción, entre otras. En general, los sujetos aislados mostraron ser menos dedicados a actividades de tipo académicas que el grupo de comparación; aunque se encontró que para ambas muestras la conducta académica presentó un incremento del primer al segundo corte y del segundo al tercero, lo que puede explicarse como que a más edad y mayor grado escolar se presenta una mayor dedicación académica, dato consistente con un estudio realizado con niños de primaria, en el que se encontró que los niños del tercer grado escolar dedicaban un mayor tiempo a actividades académicas que los niños de primer y segundo grado (Gil, Roblizo & Gómez, 2007). Retomando el fenómeno de la reprobación escolar, este se encontró en dos de los seis niños que integraron la muestra focal (33.3%), los cuales reprobaron el cuarto año escolar (segundo corte de observación), dicho proceso incita a pensar en el aislamiento social como un factor relacionado y aunque no necesariamente causal del fracaso escolar, de

acuerdo con Navarro (2003) quien sugiere que las habilidades sociales están vinculadas significativamente con el rendimiento académico, se puede concluir que el aislamiento social es un fenómeno que no sólo afecta la interacción con los otros sino que puede estar inmerso en procesos de desajuste escolar con consecuencias, que podrían considerarse lamentables para el desarrollo, como lo es la reprobación escolar.

Hay una diferencia considerable en el comportamiento observado en el patio en comparación con el presentado en el salón de clases, sobre todo en cuanto al tiempo y relaciones sociales que se establecieron en este escenario, siendo mayor en el salón de clases al parecer por las normas de la institución, ya que las actividades en equipo y el hecho de sentarse en mesas con otros niños favorece el comportamiento social, lo interesante es que este no se replica en todos los sujetos cuando son expuestos a un área libre como lo es el patio. Si tomamos en cuenta, partiendo de una explicación de Santoyo (2007) que los datos expresados en frecuencias y/o duraciones relativas representan una idea general del valor motivacional que tienen las diferentes actividades elegidas por los niños, tomando como base el tiempo asignado a ellas; podemos decir que los sujetos aislados tienen una mayor motivación hacia las actividades de ocio y juego solitario que hacia las actividades sociales. Tomando como base las características particulares de los sujetos, expuestas en los mapas socioconductuales, no sólo todos los niños presentaron mayor número de conexiones en el aula, sino que la popularidad que percibe la profesora parece ganarse en este escenario, puesto que dos niñas que no presentaron ninguna conexión (JAZ, del grupo focal y PAU), en el primer corte en el patio, fueron consideradas por la profesora como unas de las más populares.

De acuerdo con Gottman, quien ya desde 1975, decía que los niños populares pasaban menos tiempo en conductas de ocio y los niños con dificultades sociales eran quienes más se distraían, en esta muestra la popularidad y la

elección por el ocio resultaron ser las diferencias más significativas entre los grupos.

Al parecer el tener características “especiales” facilita la formación de un subgrupo en la red y logra integrar a los niños con bajas habilidades sociales. Esto se puede observar en los mapas al notar que todos los niños considerados como populares por su profesora, los que obtuvieron mayor tasa de conducta social, los de alta tasa de actividades académicas e incluso los agresivos y víctimas estaban inmersos en subgrupos amplios dentro de la red, y son estos niños con características particulares quienes logran integrar a los niños aislados, esto puede suceder por lo que afirma Hurlock (1994) sobre que los sujetos marginados son fácilmente influidos por cualquiera que los acepte dentro de un subgrupo. En este contexto, también hablamos de que simplemente tener un amigo no siempre podría conducir a los niños a tener éxito en la escuela, puesto que deberá tenerse en cuenta tanto las características de la amistad como las características de los amigos de un niño (Asher, et al., 2005).

Aunque los sujetos aislados recibieron más agresión de parte de sus compañeros, e incluso de sus profesoras, no se puede hablar de un índice de victimización en el Aislamiento Social y la discrepancia con su grupo de comparación no alcanzó una diferencia estadística significativa. Y aunque no sea un índice de victimización, se sabe que el profesor es un modelo muy importante de adquisición de conductas en los niños, por lo que si este agrede, quizá de forma verbal o algún tipo de agresión que lo exhiba frente al grupo el niño aislado será perpetuado de esta forma por sus compañeros. Aunque hay varios factores asociados al rechazo, los dos correlatos más consistentes son la agresión y la conducta de retirada (Hymel, Vaillancourt, McDougall, & Renshaw, 2004).

De manera inversa a las agresiones y/o percepciones negativas de los otros, se observa, en la Figura 6, que la niña SOF, del grupo de comparación, fue quien tuvo mayores características positivas (más conducta académica, considerada por la profesora como una de las más populares y ser quien más conducta social positiva presenta en el aula) y es ella el núcleo del subgrupo más amplio de la red, lo cual sugiere que la acumulación de mayores atributos positivos favorece el número de conexiones y la significancia de las relaciones.

Al igual que un estudio realizado por Pulido, Fabián y Santoyo (1998), se encontró que en el escenario del patio la efectividad para los sujetos aislados fue menor que la de sus compañeros, de acuerdo con Paredes y Santoyo (1998), los niños que presentaban índices menores, eran también niños de estatus social más bajo, lo que implicaba procesos regulatorios de mayor reforzamiento social en el caso de niños con alta competencia social y menor reforzamiento social en el caso de los de menor competencia. Para todos los niños se presentó una trayectoria de mejoramiento en efectividad y correspondencia. Las diferencias estadísticas se encontraron en los procesos de reciprocidad donde los niños aislados presentaron relaciones más recíprocas en el primer corte de observación, cuando no presentaban conexiones significativas, pero cuando se hicieron de más relaciones este proceso de reciprocidad se perdió y las relaciones perdieron su simetría; esto nos indica que a mayor número de conexiones mayor dificultad para los niños aislados de mantener una reciprocidad en las relaciones.

De acuerdo con el reporte de la profesora, los sujetos aislados se diferencian de su grupo de comparación, en cuanto a su competencia interpersonal con respecto a que los niños aislados fueron menos populares, con menos habilidades académicas, y en general menores en cuanto a la percepción global de la competencia social, además de percibirlos como niños más tristes y más preocupados; la percepción de “la profesora” englobada como un solo referente de la competencia interpersonal, es estable y congruente a lo largo del tiempo;

en este estudio se encontró que a pesar de ser diferentes maestras las que evaluaron a los niños, en el área de popularidad por ejemplo, las tres maestras reportaron que los niños aislados son menos populares que los niños del grupo de comparación y presentan un puntaje global menor de su competencia interpersonal. Estos resultados son similares a los encontrados por Paredes y Santoyo (1998) quienes encontraron que el grupo de niños con menos conexiones en su red social eran los que tenían menor competencia social, y en general las conexiones eran más fuertes para el grupo de mayor competencia. De acuerdo con Santoyo, Espinosa y Fabián (1995) las referencias que hacen los niños respecto a sus características personales (p. e. popularidad), no necesariamente coinciden con la información presentada por otras fuentes. En cuanto al autoreporte no existen diferencias entre los grupos, los sujetos aislados no se reportaron con una baja competencia social, de acuerdo a Hurlock (1994) el conocimiento del grado de aceptación y competencia social es más preciso entre individuos bien adaptados que entre los deficientemente adaptados, como los aislados; son los niños en riesgo quienes mantienen una percepción relativamente “inflada” de sus propias capacidades y habilidades con respecto a la evaluación de otros, de acuerdo con Paredes y Santoyo (1998) los niños con baja competencia social, estiman “inadecuadamente” sus capacidades sociales; por esto es que muchos de los programas de intervención que intentan reducir conducta antisocial elevando la autoestima del niño, no son suficientemente exitosos, puesto que estos niños se consideran relativamente altos en sus habilidades sociales y no perciben un problema en sus conductas sociales (Santoyo, et al., 1995). Estos resultados concuerdan con lo previsto por otras investigaciones (Paredes & Santoyo, 1998; Ortega & Santoyo, 1999) donde al comparar los juicios entre adultos y niños, se encontraron discrepancias con un sesgo a favor de las autoevaluaciones de los infantes, indicando así una escasa convergencia entre la manera como se perciben los sujetos en relación a como son percibidos por terceros. Al parecer la percepción que las profesoras tienen de los alumnos tiene un impacto directo en la trayectoria del aislamiento, pues al comparar los casos de las dos niñas

de la muestra se encontró que a una de ellas (JAZ) se le consideraba como popular, aún cuando no presentaba interacciones significativas en la zona de recreo y a la otra niña (LOR) es calificada como pobre en su competencia social (puntaje global de la percepción de la profesora en el ICI, durante el primer corte= 2.31), la trayectoria que muestran ambas niñas difiere en que la primera, considerada por la maestra como popular mejora en sus interacciones a lo largo del tiempo; mientras que la segunda, se mantiene en el patrón de aislamiento, tanto puede impactar la “etiqueta” que la maestra antepone a los niños, que para el tercer corte, LOR es sentada sola en una mesa diseñada para trabajar en equipo y el puntaje de su competencia interpersonal asignada por la profesora sigue siendo por debajo de la media de la escala (2.93).

El resultado de que ellos se percibieron de forma similar en cuanto al número de amigos que poseían y en cuanto a la competencia interpersonal que mostraron indica que el hecho de no percibirse como aislados podría hacer más probable que el aislamiento se perpetúe; podría decirse que al no percibir ellos la carencia social no se esforzaban en mejorar sus habilidades de interacción. Dicho caso es ejemplificado muy bien por la niña LOR, quién no se percibía como aislada, a pesar de ser quien más factores de riesgo presentó.

Cabe destacar que cuando los sujetos aislados no tenían conexiones significativas (primer corte en el patio) sus interacciones eran recíprocas y cuando poseían más conexiones les costaba mantener el equilibrio, en el primer corte son más responsivos que efectivos y terminan siendo más efectivos que correspondientes.

Son Rubin y cols. (1988), quienes también hablan de que dentro del aislamiento podemos encontrar conductas de evitación, temor, ansiedad, timidez, hipersensibilidad y reclusión. El ítem de timidez que fue evaluado dentro de la Competencia Interpersonal reportó que tres de los sujetos aislados fueron percibidos por la profesora como los más tímidos (ERI, LOR y ALF) que el resto

de todo su grupo. De acuerdo con Ortiz y cols (2002) quienes sugieren que el problema fundamental de los niños aislados se sitúa en su inhibición o timidez y en la falta de estrategias de interacción social, pareciera que al menos en estos tres casos, dos de los cuales son los que se mantienen en el patrón de aislamiento (LOR y ALF), estas características podrían ser parte de la explicación de su conducta. Se encontró que en los niños aislados de esta muestra se destacaron por rasgos conductuales de evitación, fueron niños que se comportaban de manera positiva en el aula, la mayor parte de ellos no fueron agresivos, no eran populares, pero tampoco altamente rechazados, aunque todos presentaron dificultades para establecer y mantener relaciones, lo que sugiere déficits y escasas habilidades sociales para solucionar conflictos.

Contrario también a lo que mencionan Boivin y Hymel (1997), los sujetos aislados de esta muestra no presentaron un bajo autoconcepto, ni poseían una imagen negativa de sí mismos y de su relación con los demás, en cuanto a los autoinformes acerca de su competencia interpersonal, los sujetos aislados se percibieron con características muy similares a las de los niños del grupo de comparación, así también al hacerles preguntas directas como con quién se juntaban y si tenían amigos o se percibían como solitarios, ellos no se reportaron como aislados; todo esto sugiere que al no percibirse con bajas habilidades sociales, los niños podrían no interesarse en mejorar su repertorio de interacción social, pues para ellos esto no representa un problema en la convivencia con los pares.

El presente estudio corroboró lo afirmado por Rubin, Bukowski y Parker (1998), quienes afirman que, por lo general, los niños que presentan conductas de aislamiento interactúan con los iguales menos que sus compañeros, y son percibidos por sus iguales como inmaduros, poco asertivos, blancos fáciles hacia los cuales dirigir las provocaciones. Estos niños rechazados por sus conductas de aislamiento social, como tres de los sujetos de la muestra (CRI,

ALF y LOR) suelen tener serios problemas para ejecutar eficazmente una respuesta social.

De acuerdo con la literatura (Putallaz & Gottman, 1981) se postula que el niño aislado probablemente tiende a recibir menor cantidad de acercamientos de sus pares en comparación con los niños considerados como populares, y los acercamientos hechos por los niños aislados serán probablemente menos exitosos, además de ser interacciones con un periodo de tiempo más corto y un tono negativo. Lo que sugiere una reducida efectividad social (Santoyo, 1996), al menos en el primer corte, en la zona de juego. Santoyo (1994) pudo identificar que los niños nominados como aislados exhiben una habilidad restringida para responder a las iniciativas de otros; en esta muestra los niños aislados mejoraron en su efectividad y en su correspondencia social, a lo largo de los cortes, en los dos escenarios, pero es en el corte donde no tenían relaciones significativas (primer corte) que la efectividad es menor que la del resto de sus compañeros.

Hurlock (1994), comenta que antes de sugerir y llevar a cabo algún progreso para facilitar la aceptación social de un sujeto que es rechazado o ignorado y tiende a aislarse por alguna razón, como muchas veces se hace en la cotidianidad; se deberá descubrir la causa y adoptar medidas para corregirla, por ejemplo saber que no dedica mucho tiempo a actividades sociales, como los sujetos de esta muestra, permite pensar en actividades curriculares que favorezcan que se sea mas activo en esta área.

Morison y Masten (1991) en un estudio longitudinal con 207 niños de 3º a 6º grado escolar, evaluaron los reportes de padres y compañeros y encontraron que la competencia social está correlacionada negativamente con el aislamiento, en este caso la profesora es la que mantiene una percepción negativa de los niños aislados a lo largo del tiempo, pero este es un dato confiable pues la profesora del grupo parece ser la mejor informante de la



competencia social de los niños, comparada con la capacidad de éstos para describir su propia competencia social. (Santoyo, 2007). De acuerdo con los datos de este estudio y lo reportado en la Literatura por Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elewar e Infante (2002) la evaluación de la Profesora es más congruente con la de los niños hábiles socialmente, y son estos niños más aceptados por los pares quienes también son evaluados por la profesora como más competentes. Estas mismas autoras comentan que los Profesores resultan ser un agente evaluador muy relevante de la competencia social infantil, ya que pueden aportar valoraciones acerca de un alumno (a) basados en una muestra representativa de conductas observadas en la clase durante largos periodos de tiempo; lo que es coherente con los hallazgos de Santoyo, Espinosa, Vega, Ortega y Fabián (1996), quienes mencionan que “la profesora parece ser mejor informante de la competencia social de los niños, en el sentido de que una mayor cantidad de áreas de competencia, correlacionan con datos de la red socioconductual, comparada con la capacidad del niño para describir su propia competencia social y el bajo número de correlaciones obtenidas en este análisis para los niños” (pág. 371)

En cuanto a los autoinformes, pareciera que a lo largo del tiempo, estos resultan más congruentes con las conductas observadas por otros, se ha dicho que conforme se es mayor, en este caso más cercano a la adolescencia, la autoevaluación supera las limitaciones que se presentan en la infancia, debido a una mayor madurez en el desarrollo sociocognitivo y a una mayor experiencia social o interiorización de la conducta social en los distintos contextos (Trianes, et al., 2002). Santoyo (2007), indica que hay una tendencia en los niños a sobrevalorar sus competencias y que dicha tendencia suele cambiar a lo largo del tiempo, esta afirmación es corroborada, en esta Tesis, en el caso de los niños aislados.

Los datos de este estudio implican la posibilidad de observar un mismo fenómeno desde diferentes dimensiones; por ejemplo, la percepción de la

competencia social de los niños, tanto de autoreportes como lo apreciado por la profesora, donde la divergencia entre estos no implica una falla metodológica, sino un proceso psicológico subyacente al aislamiento social.

Así también, de acuerdo con Arón y Neva (1998) cuando dicen que los niños menos aceptados por sus pares tienen mayor probabilidad de desertar en el Sistema Escolar, existen en esta muestra algunos niños como ERN, OSC, y PAU quienes no presentan conexiones en su primer corte de observación y que no fueron incluidos en la muestra de sujetos aislados por que desertaron en los siguientes ciclos escolares de esta Escuela Primaria; además de los fenómenos de reprobación presentados en el segundo corte de observación por dos de los niños aislados (CRI y ALF), esto corrobora lo descrito por investigaciones previas a cerca del aislamiento como un factor de riesgo (Hymel, et. al., 1990; Page & Scanian, 1994, Rubin & Coplan, 2004; Milne & Poulton, 2006).

George y Hartman (1996) dicen que incluso los niños impopulares pueden hacer amigos; sin embargo, ellos tienen menos amigos que los populares y suelen hallarlos entre los niños menores, entre otros niños impopulares o entre quienes asisten a diferentes clases.

Estudiar las características de un patrón conductual, como el aislamiento, permite conocer cómo se manifiesta el curso de un episodio de conducta y si el desarrollo de ésta muestra un patrón característico; así como también, si este difiere o no del que presentan los sujetos “no aislados”, o bien si estas características del patrón conductual varían individualmente de sujeto a sujeto (Maciel, 1996), en este estudio se encontraron diferencias dentro del patrón de aislamiento entre los mismos sujetos agrupados, puesto que LOR y ALF se diferenciaron de sus compañeros del grupo focal presentando un número de factores de riesgo que se mantiene a lo largo de los tres cortes de observación, y que el estudio de estos patrones conductuales que se manifiestan fuera de la

norma, son los que pueden ayudar a dirigir exitosamente programas de intervención específicos en déficits de habilidades sociales.

De acuerdo con Asher y cols. (2005), un acercamiento al entendimiento del ajuste social en los niños radica en la comprensión de las tareas sociales y el manejo de situaciones específicas, para conocer la capacidad y dificultades sociales precisas en los distintos contextos sociales, pues como se encontró en este estudio la dificultad en las habilidades sociales sólo se presenta en la zona de juego, por lo que habría que favorecer la mejoría en situaciones y escenarios específicos.

Con los datos reportados en este estudio se procedió a realizar una reflexión acerca de cómo estos resultados podrían influir en futuras investigaciones y/o intervenciones, buscando impactar en el avance de la comprensión y tratamiento del fenómeno de aislamiento social.

## PROSPECTIVA

El trabajo profesional del psicólogo se dirige a la resolución de problemáticas de relevancia social que atañen a la conducta de los seres humanos. La presente investigación, pertenece a la gama de estudios denominados de "Investigación Puente", como su nombre lo indica estos trabajos funcionan como una plataforma que debe conectar sus aportaciones con la investigación aplicada y la práctica tecnológica, dirigidas ambas a la solución de problemas conductuales, tal y como ocurren en el medio ambiente natural (Santoyo, 2007). Por tanto, los resultados que de estos se deriven podrán ser empleados en un entendimiento mejor de ciertos fenómenos de interés social y a futuro en una posible guía de algunos métodos de intervención.

Se sabe que existe la necesidad de crear modelos aplicados efectivos y adecuados. Los programas de intervención bien diseñados son indispensables, en cuanto a la aceptación social se sabe que ya desde la infancia la curva de aceptación se inclina hacia el lado negativo lo que indica que hay más niños por debajo del promedio de aceptación social que por encima; Hurlock (1994), pone como ejemplo a los adolescentes norteamericanos y menciona que entre el 15 al 25 % de todos los adolescentes norteamericanos tiene un status inferior al mínimo necesario para el desarrollo de una personalidad cabal. No obstante, hay pruebas de que muchos son menos aceptados de lo que esperan o de lo que se afanan por alcanzar. Si esto sucede en adolescentes, cuando ya se ha dicho que la aceptación y habilidades sociales van incrementando con la edad, se hace notoria la importancia de la investigación y desarrollo de evaluaciones y programas en y durante la infancia.

Como lo describe Arón y Neva (1998), los principales objetivos al evaluar la competencia social, son: identificar a aquellos niños que presentan problemas en su ajuste social, especificar áreas de problemas en la competencia hacia las

cuales dirigir y/o focalizar los programas de entrenamiento y finalmente evaluar los progresos y la efectividad de los programas de habilidades sociales.

Considerando que las conclusiones acerca de que la calidad de las relaciones de pares en los niños han sido repetidas y de cierta forma “proféticas” en cuanto al grado de afectación de su ajuste en la escuela, resulta crítico desarrollar un mayor y más completo entendimiento de los procesos implicados en la capacidad social. Esta área de investigación, deberá estar dirigida por el hecho de que un mejor entendimiento de estos procesos conducirá a programas más eficaces de intervención apuntados a la ayuda de los niños que tienen problemas sociales (Asher, et. al., 2005).

Una nueva generación de investigadores indica que es posible mejorar considerablemente las relaciones de los niños que no son aceptados o son inhábiles y que representan la menor parte de niños en su clase (Asher, et al., 2005); ya que como indican Newcomb y Bagwell (1995) y como se probó en este estudio, la proximidad o el hecho de pertenecer a un grupo, ayuda pero no es una condición suficiente para el establecimiento de relaciones estables.

Dada la escasa gama de investigación longitudinal sobre el desarrollo psicológico en general, en México, y, en particular, sobre el comportamiento social de niños escolares in situ; se hace necesario comprender los mecanismos básicos implicados en la configuración de patrones de riesgo y protección, para poder proponer estudios y/o estrategias de abordamiento para ello (Santoyo, 2007).

Tal como lo indica Santoyo (2007), el análisis de las redes sociales de niños de primaria permite asegurar que los mapas sociales, que representan las relaciones identificadas dentro de un grupo escolar natural, son instrumentos sumamente útiles para identificar las clases de conexiones significativas dentro de escenarios específicos, el status social de niños determinados y la

continuidad de conexiones a lo largo del tiempo. En el presente estudio se pudo comprobar que incorporando datos como la competencia interpersonal (p. e. popularidad) o indicadores de patrones conductuales observados (p. e. agresión, dedicación a actividad académica ó a ocio) es factible comprender mejor la ecología social de un grupo mismo y conocer así los mecanismos que ayudan a explicar quién se relaciona con quién y qué mantiene dichos vínculos.

Es necesario conducir más estudios de campo, ya que como se ha comprobado, no sólo en este estudio, los análisis observacionales de campo reportan datos útiles para el estudio de la organización del comportamiento; ya que por mucho tiempo los investigadores han utilizado las medidas sociométricas de atracción interpersonal de niños para identificar a estos como populares o como impopulares, como únicas medidas para seleccionar y estudiar estos procesos sociales, lo cual, aunque efectivo resulta ser un dato subjetivo, por lo que no se pretende sustituir a un método clásico, como lo es el de nominación, sino abordar un fenómeno, que como ya se revisó es multimodal y por tanto debe abordarse con una perspectiva metodológica mucho más amplia; resulta irónico que la riqueza de estas propuestas teóricas sobre las redes sociales ha estado matizada por una pobreza de los procedimientos disponibles para el desarrollo de investigación empírica (Santoyo, 1994).

Respecto a esta investigación se podría diseñar un estudio de caso prospectivo con la niña que presentó un mayor número de factores de riesgo (LOR), y un estudio retrospectivo con una niña (PER) que comenzó a mostrar aislamiento hasta el tercer corte; pues se cree que análisis más minuciosos de casos particulares pueden dar luz a un mayor entendimiento de estos fenómenos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, A. T., (1988). *Observación en el Aula*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Anguera, A. T., Espinosa A. M. C. & Santoyo V. C. (2002). Observación de la Conducta Interactiva en Niños: Análisis de la Intensidad Interactiva Diádica. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3, 24-27.
- Arón, S. A. M. & Neva, M. M. (1998). *Vivir con Otros*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Asher, R. S. & Dodge, K. (1986). Identifying Children who are rejected by Their Peers. *Development Psychology*, 22, 444-449.
- Asher, R. S. & Paquette J. A. (2003). Loneliness and Peer Relations in Childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78.
- Asher, R. S., Paquette J. A. & McDonald K. L. (2005). Children Peer Relations, Social Competence, and School Adjustment: A Social Tasks and Social Goals Perspective. En Maehr, M. L., Karabenick, S. & Urdan, T. (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement (Volume 15: Social Psychological Perspective on Motivation and Achievement)* (pp.1-52). Amsterdam: Elsevier.
- Bagwell, C. L., Newcomb A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *Child Development*, 69(1), 140-153.
- Baltes, P. B., Reese, H. W. & Nesselroade, J. R. (1981). *Métodos de Investigación en Psicología Evolutiva: Enfoque del Ciclo Vital*. Madrid: Morata.
- Boivin, M. & Hymel, S. (1997). Peer Experiences and Social Self-Perception: A Sequential Model. *Developmental Psychology*, 33(1), 135-145.
- Bowers, F.E., Woods D. W., Carlyon, W. D. & Friman P. C. (2000). Using Positive Peer Reporting to Improve the Social Interactions and Acceptance of Socially Isolated Adolescents in Residential Care: A Systematic Replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 239-242.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds). *Handbook of Child Psychology*. V Edition, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development. (pp. 994-1028). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Cairns, R. B. (1979). *Social Development: The origins and Plasticity of Interchanges*. San Francisco: Freeman.
- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1994). *Lifeliness and Risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cairns, R. B., Elder, G. H. & Costello J. E. (1996). *Developmental Science*. New York: Cambridge University Press.
- Caspi, A., Harrington, H., Moffitt, T. E., Milne, B. J., & Poulton, R. (2006). Socially Isolated Children 20 Years Later: Risk of Cardiovascular Disease. *Archives of Pediatrics & Adolescent*

- Medicines*, 160 (8), 805-811. Recuperado de la página de Internet: <http://archpedi.ama-assn.org/cgi/reprint/160/8/805>, el 9 de Febrero del 2009.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1997). Aggression and Antisocial Behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (eds). *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3.). Pp. 779-862. New York: Wiley.
- Cruz, C. A. (2007). Estudio de los Patrones Conductuales de Niños Víctimas de Agresión ejercida por sus Pares. Tesis de Licenciatura en Psicología: UNAM.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(3), 344-353.
- Earn, B. M. & Sobol, M. P. (1990). A categorical analysis of children's attributions for social success and failure. *The Psychological Record*, 40(2), 173-185.
- Ellien, K., Hart, B., Buell, J. S., Harris, F. R. & Montrose M. W. (1964) Effects of Social Reinforcement on Isolate Behavior of a Nursery School Child. *Child Development*, 35, 511-518.
- Erwin, P. G. (1994). Social Problem Solving, Social Behavior, and Children's Peer Popularity. *Journal of Psychology*, 128(3), 299-306.
- Espinosa, A. M. C., Blanco-Villaseñor, A., & Santoyo, V. C. (2006). El Estudio del Comportamiento en Escenarios Naturales: Observación de las Interacciones Sociales. En C. Santoyo y C. Espinosa (eds.). *Desarrollo e Interacción Social: Teoría y Métodos de Investigación en Contexto*. Vol.1. Pp. 46-78. México, D.F.: CONACYT/UNAM.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L. & Eisenberg, N. (2002). Young children's negative emotionally and Social Isolation: A latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 284-307.
- Flores, G. N. (en proceso). Análisis Funcional de los Procesos de Mantenimiento de las Relaciones Sociales entre Niños en un Escenario Escolar. Tesis de Doctorado en Psicología: UNAM.
- Garaigordobil, M. (1993). Un Estudio Correlacional de las Vinculaciones entre la Conducta Social con otras variables Socio-Cognitivas y Afectivas del Desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 4, 49-71.
- George, T. P., & Hartmann, D. P. (1996). Friendship Networks of Unpopular, Average, and Popular Children. *Child Development*, 67, 2301-2316.
- Gil, M. P., Roblizo, C. M. J., Gómez, B. I. (2007). Actitud y Contexto ante los Quehaceres Escolares: El Estudio de un Caso en Primaria en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 191-216.
- Gómez, H. G., & Torres, G. N. (2002). Entrenamiento en Habilidades Sociales para niños Preescolares: Disminución de la Agresión. Tesis de Licenciatura en Psicología: UNAM.



- González, N. M. F. (1998). Estudio de los Patrones Conductuales de Niños Agresivos: Un Enfoque Contextual. Tesis de Licenciatura en Psicología: UNAM.
- Gottman, J. (1977). Toward a Definition of Social Isolation in Children. *Child Development*, 48, 513-517.
- Hartup, W. W. (1992). Having Friends, Making Friends and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts. Recuperado de la Base de Datos ERIC Digest [online]: <http://ericee.org./pubs/digests/1992/hartup92.html>.
- Herrero, N. M. L. (1997). La importancia de la Observación en el Proceso Educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5.
- Howes, C. & Phillipsen, L. (1998). Continuity in Children's Relation whit Peers. *Social Development*, 7(3), 340-349.
- Hurlock, B. E. (1994). Status Social. En Hurlock (ed), *Psicología de la Adolescencia* (pp. 157-197). México: Editorial Paidós.
- Hymel, S., Rubin K. H., Rowden L., & LeMare L. (1990). Children's Peer Relationships: Longitudinal Prediction of Internalizing and Externalizing Problems from Middle to Late Childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P., & Renshaw, P. (2004). Peer Acceptance and Rejection in Childhood. En Smith, P. K., Hart, C. (eds), *Handbook of Childhood Social Development* (pp. 265-284). London: Blackwell Publishing.
- Jadue, J. G. (2002). Factores Psicológicos que predisponen al Bajo Rendimiento, al Fracaso y a la Deserción Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 28, 193-204.
- Jiménez, H. M. (2000). *Las relaciones Interpersonales en la Infancia. Sus problemas y Soluciones*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- López, R. F. (1980). Notas sobre el Desarrollo Conceptual y Metodológico del Análisis Experimental de la Conducta. *Revista Mexicana de Psicología*, 6(2), 185-200.
- Maciel, A. O. (1996). Estabilidad y Cambio de la Conducta Agresiva: Un estudio Longitudinal. UNAM: Tesis de Licenciatura.
- Martínez, C. G. & Grass T. M. (2002). Las primeras manifestaciones de la Conducta Antisocial en la Escuela. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 5(4), 1-8.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Enviroments. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Morison, P. & Masten A. S. (1991). Peer Reputation Middle Childhood as a Predictor of Adaptation in Adolescence: A seven year follow-up. *Child Development*, 62, 991-1007.
- Navarro, E. R. (2003). El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), Recuperado de la página de Internet: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>, el día 22 de Febrero del 2009, a las 23:30 hrs.

- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Oh, W., Rubin, K.H., Bowker, J.C., Booth-LaForce, C.L., Rose-Krasnor, L., & Laursen, B. (2007). Trajectories of Social Withdrawal Middle Childhood to Early Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 553-556.
- Ortega, P. S. & Santoyo, V. C. (1999). Análisis de la Convergencia y Divergencia de Juicios de la Competencia Social: Un Estudio Metodológico en Niños de Primaria. *Integración: Educación y Desarrollo*, 12, 47-60.
- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I. & López, F. (2002). Características Emocionales, Funcionamiento Social y Satisfacción Social en Escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 195-208.
- Pacheco, T. A. (2001). Entrenamiento en Habilidades Sociales y de Entrada a Grupo para Niños que presentan Conducta Agresiva y son Rechazados por sus Pares. Tesis de Maestría en Psicología: UNAM.
- Page, R. M. & Scanian, A. (1994). Childhood loneliness and isolation: Implications and Strategies for Childhood Educators. *Child Study Journal*, 24(2), 107-119.
- Papalia, D., Wendkos O. S. & Duskin F. R. (2001). Desarrollo Psicosocial en la Niñez Intermedia. En Papalia, D., Wendkos O. S. & Duskin F. R. *Desarrollo Humano* (pp. 367-403). Bogotá: Mc Graw Hill.
- Paredes, T. V. & Santoyo, V. C. (1998). Mecanismos Conductuales en la regulación de mapas socioconductuales. *La Psicología Social en México*, 8, 489-494.
- Pulido, M. A. Fabián, T. A. L. & Santoyo, V. C. (1998). El Estudio Diferencial de las Redes Sociales: Factores Microregulatorios y de Desarrollo. *La Psicología Social en México*, 7, 461-466.
- Putallaz, M. & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.
- Rao, N., Moely, B. E. & Lockman, J. J. (1987). Increasing Social Participation in Preschool Social Isolates. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16(3), 178-183.
- Rubin, K. H., Hymel, S., Mills, R. S. L. & Krasnor-Rose, L. (1988). Conceptualizing different Developmental Pathways to and from Social Isolation in Childhood. En Cicchetti, D. & Toth, S. L. (eds). *Internalizing and Externalizing Expressions of Dysfunction. Vol. 2* (91-122). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K. H. (1993). Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 9(4), 518-34.
- Rubin, K. H., Coplan, R.J., Fox, N.A., & Calkins, S.D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.

- Rubin, K. H., Bukowski, W., Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En Damon, W. & Eisenberg, N. (eds). *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 619-700). New york: Wiley.
- Rubin, K. H. & Coplan, R. J. (2004). Paying Attention to and not Neglecting Social Withdrawal and Social Isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 506-534.
- Rubio, M. P. & Santoyo V. C. (2004). Interacciones Sociales de Niños con Necesidades Educativas Especiales: Un Enfoque Funcional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30, 1-20.
- Santoyo, V. C. (1994). Sociometría conductual: El Diseño de Mapas Socioconductuales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20( 2), 183-206.
- Santoyo, V. C. & Espinosa, A. M. C. (1988). El Análisis Conductual de las Preferencias Sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 14(3), 23-39.
- Santoyo, V. C., & Espinosa, A. M. C. (1991). Decisiones Metodológicas para el Análisis Contextual de la Interacción Social. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 17(3), 85-103.
- Santoyo, V.C., Espinosa, A. M. C & Bachá M. D. (1994). Extensión del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales: Calidad, Dirección, Contenido, Contexto y Resolución. *Revista Mexicana de Psicología*, 13(1), 63-79.
- Santoyo, V. C., Espinosa, A. M. C. & Fabián, T. A. L. (1995). Sobre el problema de la Convergencia entre diferentes Fuentes de Información concernientes a la Competencia Interpersonal. Ponencia del VII Congreso Mexicano de Psicología. Ciudad de México.
- Santoyo, V. C. & Espinosa, A. M. C (1996). *Inventario de Competencia Social: "Yo socialmente soy"*. Documento de trabajo no publicado.
- Santoyo, V. C., Espinosa, A. M. C., Vega, V. Z., Ortega, S. V. & Fabián, T. A. L. (1996). Un Estudio Conductual sobre las Redes Sociales en Escenarios Escolares. *La Psicología Social en México*, 6, 369-374.
- Santoyo, V. C. & Espinosa, A. M. C. (2006). *Desarrollo e Interacción Social: Teoría y Métodos de Investigación en Contexto*. México: CONACyT / UNAM.
- Santoyo, V. C. (2007). *Estabilidad y Cambio de Patrones de Comportamiento en Escenario Naturales: Un Estudio Longitudinal en Coyoacán*. México: CONACyT / UNAM.
- Shaffer, H. R. (2000). *Desarrollo Social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elewar, M. & Infante, L., (2002). Relaciones entre evaluadores de la Competencia Social en Preadolescentes: Profesores, Iguales y Autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214.
- Ullman, C. A. (1957) Teachers, peers and test as predictors of adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 48, 257-267.

- Villanueva, L., Clemente, R. A., & García F. J. (2002). Características Emocionales, La Comprensión Infantil de la Mente y su Relación con el Problema del Rechazo entre Iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 25(1), 85-100.
- Zavala, B. M. A., Valadez, S. M. D., & Vargas, V. M. C. (2008). Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en Adolescentes con alta Aceptación Social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2). 319-338.
- Zarbatany, L., Hartmann, D. P., & Rankin, C. (1990). The Psychological Functions of Preadolescent Peer Activities. *Child Development*, 61, 1067-1090.

## ANEXOS

### ANEXO 1

En esta tabla se presentan las características de los sujetos y de las observaciones realizadas.

CLAVE	Tipo focal/control	Sexo niño/niña	Edad	Cortes 1°, 2°, 3°	Grupo	No. Sesiones y Duración de las observaciones			
						SALÓN		PATIO	
RIC3F	focal	niño	8	1°	3° A	6	90'	4	45'
				2°	4° B	6	90'	5	50'
				3°	5° C	7	105'	5	51'
JAZ3F	focal	niña	8	1°	3° A	6	90'	4	60'
				2°	4° C	6	90'	5	50'
				3°	5° C	6	90'	5	52'
LOR3F	focal	niña	9	1°	3° A	6	90'	4	45'
				2°	4° C	6	90'	5	50'
				3°	5° A	6	90'	5	50'
ERI3F	focal	niño	8	1°	3° A	6	90'	5	46'
				2°	4° B	6	90'	5	50'
				3°	5° B	6	90'	5	50' 45"
ALF3F	focal	niño	8	1°	3° A	6	90'	4	60'
				2°	4° B	6	90'	5	50' 30"
				REPROBÓ	4° A	6	90'	5	51' 35"
CRI3F	focal	niño	10	1°	3° A	6	90'	3	45'
				2°	4° B	6	93'	5	50'
				REPROBÓ	4° C	6	96' 20"	5	50' 25"
ARE3F	control	niña	8	1°	3° A	7	91'	3	46'
				2°	4° B	6	90'	5	50'
				3°	5° B	6	90'	5	51' 15"
LAP3F	control	niña	8	1°	3° A	6	90'	4	45'45"
				2°	4° A	6	90'	5	50'
				3°	5° A	6	90'	6	60' 40"
EMA3F	control	niña	9	1°	3° A	6	90'	4	46' 15"
				2°	4° B	6	90'	5	50'
				3°	5° B	6	90'	5	50' 35"
JOS3F	control	niño	9	1°	3° A	6	92'	5	60' 5'
				2°	4° B	6	90'	5	50'
				3°	5° B	6	90'	5	50' 40"
JUA3F	control	niño	8	1°	3° A	6	90'	4	45'
				2°	4° B	6	90'	5	50'
				3°	5° B	6	90'	5	50'
SOF3F	control	niña	8	1°	3° A	6	90'	5	61'
				2°	4° B	6	90'	5	50'
				3°	5° B	6	90'	5	50'

## ANEXO 2

En este apartado se presentan las categorías conductuales establecidas para el **Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales** (contenidos en el Apéndice 1 del artículo de Santoyo C. V., Espinosa, A. M. A. & Bachá, M. G., 1994. "Extensión del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales: calidad, dirección, contenido, contexto y resolución"); además de su código y definición operacional.

## 1.- ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL SUJETO FOCAL (SF)

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Actividad Académica.	Ac	Conductas realizadas por el SF por instrucción expresa de su Profesora y acorde con el objetivo instruccional. Implica contacto y uso del material, según los criterios de ejecución de la tarea.
Actividad Libre.	Al	Conductas realizadas por el SF donde la Profra. selecciona y otorga el material con que trabajará el niño, sin objetivo instruccional explícito. Implica contacto y uso del 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.
Juego Paralelo.	Jp	Conductas realizadas por el SF con objetos y/o juguetes desarrollando simultánea e independientemente la participación de otro(s), y siguiendo las reglas prescritas y ejecutadas por el grupo replicado.

Desplazamiento.	Des	Se define como aquel movimiento motor grueso de traslado, cubriendo una distancia mínima de aproximadamente un metro.
Otra (s) Respuesta (s).	OR	Se define como todas aquellas conductas que realiza el SF y que no están englobadas en las demás actividades.

## 2.-ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL SUJETO FOCAL

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Emisión del Sujeto Focal (SF).	→	Conducta física y / o verbal que el SF dirige a otro (s) niño (s) sin que otro (s) niño (s) se dirija (n) a él en el intervalo inmediato anterior. Se anotarán el o los nombres 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 de la Profesora u otro (s) adulto (s).	-→Pr	Conducta verbal y / o física 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).

**3. ACTIVIDADES DIRIGIDAS POR OTRO (S) NIÑO (S) O ADULTO (S) HACIA EL SUJETO FOCAL (SF)**

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Emisión de otro (s) dirigidas hacia el Sujeto Focal (SF) 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.
Emisión negativa de otro (s) niño (s) dirigidas hacia el SF o RECEPCIÓN NEGATIVA.	← -	Conducta física y / o verbal de tipo coercitivo (aversivas o punitivas) iniciadas 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.
Emisión de la Profesora u otro (S) Adulto (s) dirigidas hacia el SF o RECEPCIÓN.	← Pr	Conducta física y / o verbal iniciada por la Profesora u otro (s) adulto (s) y dirigida 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 SF o RECEPCIÓN NEGATIVA DE PROFESORA.	← - Pr	Conducta física y / o verbal de tipo coercitivo (aversivas o punitivas) iniciadas por la Profesora u otro (s) adulto (s) y dirigida hacia el SF; sin que en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, haya alguna iniciación por parte del SF.
Instrucciones dadas al grupo por la Profesora u otro (s) adulto (s).	G	Se define como aquel grupo de conductas verbales que la Profesora u otro (s) adulto (s) da al grupo en su conjunto sobre las actividades que debe llevar a cabo.



**4.- 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) (niños), simultáneas o sucesivas, en las que existe dependencia mutua. 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 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 otro (s) adulto (s).	SPr	Conductas verbales y / o físicas del SF y / o de la Profesora u otro (s) adulto (s), sea éste un padre, 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.
Interacción Social Negativa con la Profesora o cualquier otro (s) adulto (s).	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 otro adulto, sea éste padre, un empleado o profesor de la institución (aquí se incluyen conductas de amonestación, insultos, regaños, castigos, etc.), en dependencia mutua.

**5.- ACTIVIDADES INDIVIDUALES QUE SE CONSTITUYEN EN INTERACCIONES DIÁDICAS O GRUPALES**

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Actividad Académica e Interacción Social.	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.
Actividad Académica y Social con Profesora.	SPr o Acspr	Situación en donde se emite simultáneamente la actividad académica del SF y la interacción social de éste con la Profesora. Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente para la actividad académica por parte del SF (ver definiciones).
Actividad Libre e Interacción Social.	Als	Situación en la que se emiten simultáneamente la actividad libre y social entre el SF y otro (s) niño (s). Implica contacto y uso del material, según los requerimientos del SF y/o el (los) otro (s) niños (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), que se realizan de acuerdo con las reglas del juego o aquellas reglas prefijadas por cualquiera de los participantes. Con o sin contacto y uso de objetos y / o juguetes.

**ANEXO 3**

En este apartado se presenta una muestra de ítems del **Inventario de Competencia Interpersonal** (Cairns et al., 1994; adaptado por Santoyo y Espinosa, 1992).

**a) Versión autoreporte**

**QUE HAY SOBRE MÍ**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Grado:** \_\_\_\_\_

**FACTOR AFILIACIÓN**

SIEMPRE SONRÍO

-------

algunas veces

NUNCA SONRÍO

**FACTOR POPULARIDAD**

NO SOY POPULAR CON LOS NIÑOS

-------

regular

SOY MUY POPULAR CON LOS NIÑOS

**FACTOR ACADÉMICO**

SOY MUY MALO (A) EN MATEMÁTICAS

-------

regular

NO SOY MUY BUENO (A) EN MATEMÁTICAS

**FACTOR OLÍMPICO**

SIEMPRE GANO

-------

algunos amigos

NUNCA GANO

**FACTOR AGRESIÓN**

NUNCA DISCUTO

-------

algunas veces

SIEMPRE DISCUTO

**b) Versión Profesora**

Nombre: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_

**FACTOR AFILIACIÓN**

SIEMPRE SONRÍE

algunas veces

NUNCA SONRÍE

**FACTOR POPULARIDAD**

NO ES POPULAR CON LOS NIÑOS

Regular

ES MUY POPULAR CON LOS NIÑOS

**FACTOR ACADÉMICO**

ES MUY MALO (A) EN MATEMÁTICAS

Regular

NO ES MUY BUENO (A) EN MATEMÁTICAS

**FACTOR OLÍMPICO**

SIEMPRE GANA

algunos amigos

NUNCA GANA

**FACTOR AGRESIÓN**

NUNCA DISCUTE

algunas veces

SIEMPRE DISCUTE