



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Estudio Longitudinal de las Transiciones
Conductuales de Niños Escolares
en un Contexto Social.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

TANIA GORDILLO MORENO

Director de Tesis: Dr. Carlos Santoyo Velasco

Revisor: Dr. Gustavo Bachá Méndez

Comité: Dr. Julio Espinosa Rodríguez

Dra. Silvia Morales Chainé

Lic. Ligia Colmenares Vázquez



**® Facultad
de Psicología**

MÉXICO, D.F.

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

La autora agradece el apoyo proporcionado por PAPIT a través de la beca asignada dentro del proyecto IN304405 "Organización del Comportamiento Infantil en Escenarios Escolares: Evaluación y Extensión de tres Modelos"

La autora agradece el apoyo proporcionado por CONACYT a través de la beca asignada dentro del proyecto 40242-H "Plasticidad y Desarrollo de Patrones de Interacción de Niños Preescolares y Escolares"

Agradezco a:

A la Universidad Nacional Autónoma de México por ser una institución que permite realizar sueños, en un espacio libre, lleno de conocimientos y cultura.

Dr. Carlos Santoyo Velasco

Por ser una guía en este proceso, por enseñarme la importancia de la investigación en la psicología, por permitirme participar en este estupendo proyecto, por las experiencias compartidas... En fin, muchas gracias por su paciencia, compromiso e interés en mi formación como psicóloga.

Dra. Silvia Morales Chainé

Por enseñarme todo lo que me has enseñado, compartirme tus experiencias y conocimientos, generar en mí la pasión por mi profesión, por ser mi guía, mi apoyo y tanta cosas, pero sobre todo por confiar en mí siempre... Gracias.

Lic. Ligia Colmenares Vázquez

Por escucharme, por tu interés y compromiso, por ayudarme a darle orden a éste trabajo y por ser tan profesional en lo que haces y estar siempre dispuesta a ayudar.

Dr. Gustavo Bachá Méndez

Por hacerme reflexionar con sus comentarios, por compartir conmigo sus ideas y por participar en la revisión de este trabajo.

Dr. Julio Espinosa Rodríguez

Por sus correcciones y aportaciones a la tesis. Por compartirme su interés, atención y tiempo.

Al Lic. Javier Alatorre y a la Lic. Olga Rojas

Por hacerme participe de un gran proyecto, que me ha dejado experiencias inolvidables, por que gracias a ustedes pude tener una formación en la práctica desde el inicio a través del "Grupo Piloto", gracias a todos los profesores y compañeros que lo hicieron funcionar.

A mis compañeras de laboratorio: Norma, Ale y Brenda

Por brindarme su ayuda e información necesaria para los análisis. Por ser unas excelentes compañeras.

Todas las personas que participaron en la obtención de datos del Estudio Longitudinal de Coyoacán

Mis padres Mireya y Víctor Hugo

Por que es de ustedes este logro, porque sin su apoyo e infinito amor, nunca hubiera sido posible. Por ser mis mayores ejemplos a seguir, por nunca dejarme sola, por confiar en mí, y por ser el pilar más fuerte en mi vida.

Mi hermana Mireya

Por tu interés, por motivarme, por tus consejos y por ser mi hermanita. Por que se que puedo confiar en ti.

Ronay

Por acompañarme durante todo este proceso, por ser mi mayor crítico, por colaborar en este trabajo de tantas formas, por estar siempre apoyándome, por ser mi compañero, mi amigo y hasta ahora mi gran y único amor.

Mis amigas y colegas:

Faribia, Melina, Judith, Jessica y Nubia, por ser mi apoyo, mis consejeras, y mis aliadas, por compartir las tristezas y las alegrías que se colaron durante la carrera, por ayudarme a entender lo que no sabía, por su cariño, empatía... en fin por su amistad.

A Sol, Day y Sus

Por estar siempre ahí, por escucharme, por ser mi soporte en los momentos de ansiedad, por su interés en mi trabajo, porque se que puedo confiar en ustedes, por ser incondicionales, y por tantos cafecitos y experiencias compartidas... por ser mis amiguis.

A Mauricio, Rodrigo y Sofía

Por motivarme a concluir con este trabajo, por alegrar y endulzar mi vida, por hacerme recordar y volver a vivir tantos momentos de mi vida.

A todas las personas que me han acompañado durante este proceso, y han estado conmigo en tantas transiciones de mi vida.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo principal analizar los factores de desarrollo e interacción que intervienen en las transiciones conductuales de los niños que presentan frecuencias altas de emisiones efectivas. Se realizó un estudio longitudinal con 8 niños de seis años que cursaban el primer año de primaria al inicio del estudio, de los cuáles cuatro corresponden al grupo focal y cuatro al grupo control acoplado. Todos los niños son parte de la población del Estudio Longitudinal de Coyoacán (Santoyo & Espinosa, 2006) el cual se llevó a cabo en una escuela primaria pública, de la Cd. de México, en la delegación Coyoacán. Se realizaron tres cortes de observación por cada niño utilizando el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones (Santoyo, Espinosa & Bachá, 1996) y el Inventario de Competencia Interpersonal. Se hicieron comparaciones entre grupos y por corte de los análisis de la organización del comportamiento, competencia interpersonal, características de las emisiones efectivas y de las transiciones conductuales. Los resultados indican que la tasa de emisiones efectivas en los niños focales disminuyen significativamente a través del tiempo, y que las preferencias sociales y la atención de la profesora parecen ser uno de los reguladores más importantes de la alta tasa de esta conducta social. Así mismo se encontró que los aspectos dinámicos del proceso de interrupción/interferencia por iniciar una interacción social son altamente generalizables independientemente del grupo clasificatorio; en ambos grupos se encontró que las emisiones efectivas no afectan de manera significativa la conducta académica y que existe una alta probabilidad de que una vez que el niño se encuentra en una conducta de ocio, tenderá a iniciar una conducta social con sus compañeros.

I N D I C E

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Desarrollo y comportamiento social	2
1.2 Interacción y preferencias sociales	7
1.3 Metodología observacional	12
1.4 Transiciones conductuales en el contexto escolar	14
1.5 Objetivo	21
2. MÉTODO	
2.1 Participantes	22
2.2 Escenario	22
2.3 Instrumentos	23
2.4 Procedimiento	25
3. RESULTADOS	29
3.1 Análisis de las conductas sociales de emisión y las transiciones conductuales.	29
3.2 Análisis de los factores de interacción social.	57
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	72
5. REFERENCIAS	80
6. ANEXOS	
6.1 Anexo 1	84
6.2 Anexo 2	88
6.3 Anexo 3	90

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones del desarrollo humano han mostrado gran interés en el estudio de la influencia de los pares en la adaptación y ajuste social del niño, algunas de las cuales han identificado que las influencias de aquéllos juegan un papel central en su desarrollo (Cairns, 1979; Sage & Kindermann, 1999; Wentzel, 1999).

Uno de los escenarios en donde el niño recibe la mayor influencia e interacción social de sus pares es la escuela. En ésta se busca principalmente que los alumnos adquieran conocimientos a través del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y es un escenario que promueve la construcción de los conocimientos en espacios sociales de intercambio a través de las experiencias compartidas de los alumnos y profesores (Deval, 2001).

Así, en la escuela, los alumnos no sólo reciben conocimientos y saberes, también se promueve el desarrollo social a través de las interacciones entre estudiantes que juegan un papel clave en el proceso de adaptación y en el aprendizaje de mecanismos de socialización, con base en esto se han generado nuevas propuestas que sugieren que es imprescindible que las escuelas ofrezcan experiencias cooperativas e interdependientes, y así proveer a los estudiantes de habilidades interpersonales para tener una participación positiva en su vida académica y social (Meier, DiPerna, & Oster, 2006).

En ocasiones, dentro de este contexto social, las interacciones entre los compañeros que ocurren en el salón de clases provocan que las actividades académicas se vean interrumpidas, dejando así tareas inconclusas o provocando que los niños presten poca atención a las indicaciones de la profesora y a sus tareas académicas, lo que tradicionalmente ha llevado a los profesores a mantener a los niños callados, realizando sus actividades académicas de manera individual y con poca interacción con el fin de favorecer el orden, sin ser

necesariamente la mejor estrategia para alcanzar las metas educativas (Winett & Winkler, 1972; Weinstein, 1991).

Es por ello que el presente trabajo pretende aportar información acerca de estas interrupciones o cambios de conducta (transiciones), como resultado de la interacción social de los niños en el aula, ya que estas conductas pueden llegar a ser un problema y ser incompatibles con las metas educativas. Así, esta investigación tiene implicaciones para psicología educativa, aportando información sobre desarrollo en escolares en aspectos como la interacción social, las preferencias y la organización conductual, con el fin de dar elementos para que los niños en edad escolar puedan adecuar su conducta y su ritmo de aprendizaje a las exigencias del sistema escolar.

La presente investigación trata de abordar éste fenómeno, desde una perspectiva de síntesis centrada en la persona con base en un estudio longitudinal y en la metodología observacional. Para ello se describen los principios y supuestos básicos sobre el desarrollo, comportamiento e interacción social en los que se sustenta la investigación, así como los elementos conceptuales y metodológicos del fenómeno dentro del contexto escolar.

DESARROLLO Y COMPORTAMIENTO SOCIAL

El campo del desarrollo implica el estudio científico de los cambios que ocurren en las personas, así como las características que permanecen estables a lo largo de sus vidas (Cairns, Elder & Costello, 1996), por lo que éste es un proceso permanente el cual se estudia bajo los siguientes supuestos: a) el desarrollo es continuo, es decir, cada periodo del ciclo vital está influenciado por los antecedentes y afectará lo que está por acontecer, cada periodo tiene su propio valor y características particulares; ninguno es más o menos importante que otro; b) el desarrollo depende de la historia y del contexto, por lo que cada persona se desarrolla dentro de un conjunto específico de circunstancias o condiciones definidas por el tiempo y el lugar, en donde no sólo responden a sus ambientes físicos y sociales sino que también interactúan con ellos y lo modifican; c) el desarrollo es multidimensional y multidireccional, las personas buscan maximizar

sus ganancias y minimizar sus pérdidas aprendiendo a manejarlas o a compensarlas, d) el desarrollo es flexible o plástico, lo cual significa que existe un gran potencial para el cambio (Papalia, 2001).

Con base en los supuestos anteriores, se entiende que el desarrollo abarca la diversidad entera del curso de la vida, desde la concepción hasta la muerte, por lo que la perspectiva de desarrollo requiere de conceptos y medidas que permitan la descripción de personas en contextos a través del tiempo y espacio, en donde los individuos sean vistos como unidades integrantes e integradoras dinámicas y cambiantes con el paso del tiempo (Cairns, 1979)

El cambio y la estabilidad ocurren en diversos aspectos del desarrollo, por lo que para simplificar el análisis los científicos del desarrollo hablan separadamente de desarrollo físico, desarrollo cognitivo y desarrollo social, sin embargo, estos aspectos se entremezclan y cada uno afecta a los restantes.

La presente investigación se enfoca en estudiar aspectos del desarrollo del comportamiento social. Una de las perspectivas contemporáneas para el estudio del comportamiento social, lo constituye el enfoque de la Ciencia del Desarrollo, el cual tiene como supuesto principal que el individuo juega un papel activo en su propio desarrollo, formando parte de un sistema integrado, complejo y dinámico donde interactúa la persona y el medio ambiente en donde se está desarrollando (Cairns, Elder & Costello, 1996).

Los siete principios básicos que permiten explicar esta perspectiva de desarrollo y en los cuales se apoya la presente investigación son:

- 1) “El desarrollo individual y sus funciones psicológicas deben ser estudiados como un organismo integrado. La madurez, experiencia y contribuciones se integran en la ontogenia. Los aspectos particulares que no se desarrollan así como las funciones aisladas no deben ser separadas de la totalidad del análisis”.

- 2) “El individuo se desarrolla y funciona en un proceso dinámico, continuo y recíproco de interacción con su medio ambiente, incluyéndose las relaciones con otros individuos, grupos y subcultura”.
- 3) “El funcionamiento individual depende de las influencias de la interacción recíproca entre subsistemas individuales, llámese la organización de la relación cognitivo-perceptual, de factores emocionales, fisiológicos, morfológicos y neurobiológicos a través del tiempo.
- 4) “Patrones nuevos en el funcionamiento del individuo se producen o surgen durante la ontogenia individual”.
- 5) Las diferencias en los índices de desarrollo pueden producir mayores diferencias en la organización y configuración de las funciones psicológicas. Los componentes del índice de desarrollo individual pueden ser acelerados o retrasados en relación con otras características del individuo”.
- 6) “Los patrones de funcionamiento psicológico se desarrollan como sistemas dinámicos sensibles a las condiciones bajo las cuales fueron formados. De tal forma que el surgimiento de los patrones psicológicos no puede ser considerada de manera aislada, o en términos de una organización jerárquica de sistemas mas elementales, ni pueden ser reducidos a simples antecedentes de experiencia o a las más elementales unidades biológicas”.
- 7) “La conservación en el desarrollo está apoyada por restricciones dentro y fuera, así como la relación de fuerzas derivadas de acciones externas e internas. El resultado es que el funcionamiento social y cognitivo en el desarrollo tiende a ser organizado y estable, a pesar del continuo cambio”
(Cairns, Elder y Costello, 1996, pp. 11-19)

Así a través de la Ciencia del Desarrollo es posible describir fenómenos específicos, explicar su origen y la manera en que pueden modificarse o permanecer estables en un ciclo de vida en particular dando lugar a la formulación de teorías para explicar procesos del desarrollo humano (op cit).

Además, la Ciencia del Desarrollo es una perspectiva de síntesis, la cual se define como una orientación general que permite relacionar conceptos y hallazgos de diferentes áreas del desarrollo y que pone énfasis en el proceso dinámico que surge entre los marcos de tiempo, los niveles de análisis y el contexto (Cairns, Elder y Costello, 1996, Santoyo y Espinosa, 2006). Esta perspectiva permite estudiar el comportamiento social a través de la integración de información de antecedentes y consecuencias múltiples respecto a una unidad de análisis centrada en persona.

La perspectiva de desarrollo requiere el uso de una metodología que promueva diferentes niveles de análisis a través del tiempo. Magnusson (1988) propuso los estudios longitudinales para reflejar la integración de procesos entre los individuos y los cambios en su desarrollo. Este tipo de estudios son más complejos y requieren de un mayor esfuerzo y costo en la instrumentación, sin embargo, la tarea retribuye en un mejor conocimiento de los factores proximales en la ecología social del individuo y en la comprensión de patrones complejos de la conducta (Santoyo & Espinosa, 2006).

Por otra parte, el presente estudio retoma tres factores vinculados al comportamiento social: el origen, el mantenimiento y organización de la conducta (Santoyo y López, 1990).

Con respecto al origen de la conducta social, ésta puede enmarcarse en la historia del individuo, en donde las primeras relaciones sociales del niño son con sus padres. Una de las características de las especies sociales es que éstas dependen, como parte de su supervivencia, de la reunión en grupos de congéneres; en el caso de los humanos, los padres enseñan a sus hijos las normas sociales del grupo al que pertenecen, por lo que la socialización se debe a este proceso de aprendizaje mediante el cual los hijos adquieren las habilidades sociales de su grupo, sin embargo, este proceso de socialización es parcial, dado que no es el único medio por el cual los niños van adquiriendo estas formas o estrategias de relacionarse con los demás. Existen otros contextos en los cuales los niños tienen sus primeras experiencias sociales fuera del núcleo familiar, por

ejemplo, el proceso de desarrollo social se hace más evidente, cuando el niño ingresa a sistemas educativos como guarderías, o al jardín de niños, ya que a través de los grupos que se forman en estas instituciones, se hace posible identificar la manera en que se constituyen estas relaciones entre individuos (Espinosa, 1995).

En cuanto al mantenimiento de esta conducta, la observación directa y la experiencia con otros individuos, son factores que determinan el comportamiento social. Por lo que el grado de socialización de un niño o bien su habilidad social dependerá de las relaciones entre iguales, es decir, de las relaciones que los niños mantienen con otros niños y cómo contribuyen en este proceso (Sage & Kindermann, 1999)

Finalmente, la organización del comportamiento puede estudiarse a partir de las relaciones que existen entre las diferentes actividades, interacciones y/o circunstancias del medio que manifestarán una estructura u organización particular. Estudiar ésta, nos ayuda a tener entendimiento de los mecanismos básicos de regulación de determinado fenómeno social, así como para el análisis de las consecuencias potenciales sobre las áreas del funcionamiento humano; así mismo, permite explicar la configuración de patrones y trayectorias de desarrollo social a lo largo del ciclo de la vida del individuo (Cairns & Cairns, 1994; Santoyo, 2007).

Un regulador o componente de la organización general del comportamiento en diferentes escenarios, es el comportamiento auto-descriptivo, el cual se organiza en patrones ordenados y discernibles y puede influir en algún grado su participación en las redes sociales, al ser un reflejo de procesos interactivos que constituyen la conducta. Por lo que estudiar el comportamiento auto-descriptivo nos da cuenta de cómo se establece, se mantiene y cambia a lo largo del tiempo así como su papel funcional en la organización del comportamiento.

Dentro de la organización del comportamiento social, la interacción entre pares ha sido un tema de gran relevancia, ya que los intercambios sociales reditúan en aspectos funcionales tales como la competencia y ajuste social, además del

reconocimiento de distintas áreas, por ejemplo la académica en contextos escolares.

INTERACCIÓN Y PREFERENCIAS SOCIALES

El término interacción en su misma etimología, sugiere la idea de una acción mutua, en reciprocidad, este término ha sido aplicado tanto para el estudio de las conductas animales como para el de las relaciones humanas, entendiendo que la interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto B y viceversa (Montmollin, 1969).

Cabe señalar que en esta definición, la interacción parece cercana a la influencia. Los dos términos pueden incluso parecer sinónimos; sin embargo, existe una diferencia entre ellos, ya que se puede hablar de influencia entre dos sujetos cuando los comportamientos y las cogniciones de uno son modificadas por la presencia o la acción de otro. Es la reciprocidad, la conducta en retorno, lo que confiere a las conductas, a la consideración del otro, su carácter de interacción.

Así mismo, el término de interacción se ha utilizado en diferentes disciplinas; en la sociología se ha manejado desde una perspectiva macrosocial, sin embargo, recientemente se observan investigaciones con interés en los individuos desde un enfoque microsociales. La antropología por su parte se interesa por las relaciones sociales tales como se pueden observar a través de las interacciones más triviales y cotidianas, y la pragmática lingüística se interesa en el análisis de las interacciones del lenguaje y el discurso, por mencionar algunos ejemplos.

Sin embargo, los estudios de la interacción tienen su origen en las bases de la microsociología, de la cual su precursor, Mead (citado en Edmon, 1992) presenta el “sí mismo” como una estructura social resultante de las interacciones colectivas.

Al estudiar las interacciones animales, Cosnier (1978) elaboró conceptos y procedimientos originales, entre los que resaltan las secuencias comportamentales en donde se implementó una metodología para el estudio de las relaciones la cual confiere primacía a una vía de observación y de descripción

que se apoya en diferentes formas de registro; privilegia una observación naturalista, un trabajo de campo, que se esfuerza en aprender y analizar las situaciones de la vida cotidiana, las interacciones reales y auténticas y no las situaciones provocadas y estudiadas en el laboratorio por el investigador. Además se centra en el proceso de comunicación considerado como un fenómeno global que integra muchos modos de comportamiento (la mirada, la palabra, los gestos, etc.) y por último implica en la construcción del objeto de estudio el abandono del sujeto monádico en provecho de la interacción.

En esta metodología, no se trata de comprender y de teorizar sobre el funcionamiento del sujeto aislado, sino de considerar a éste como un elemento de un sistema más amplio que incluye la relación con los otros y el contexto; este sistema es el que constituye la unidad básica de análisis (Edmon, 1992).

De esta manera, desde la psicología, la conducta social se puede entender y estudiar si se conceptualiza como una relación de interacción social, donde los actos de un individuo se apoyan, coordinan y complementan con los actos de otros (Cairns, 1979; Santoyo y López, 1990), comprendiendo cuatro propiedades básicas. La primera de ellas se refiere a la sincronía, la cual es una propiedad de las interacciones sociales en donde los actos de dos o más individuos se coordinan mutuamente con los actos en curso de los otros; la segunda es el apoyo que se refiere al mantenimiento de patrones de conducta interactiva, en donde, si un patrón de conducta es apoyado por un evento o por las actividades de otros, su eliminación deberá alterar al patrón en curso. La reciprocidad es otra propiedad que se presenta cuando los actos de dos o más personas son similares y se apoyan entre si en una relación y finalmente la cuarta propiedad es la complementariedad, que se refiere los actos de apoyo de dos o más individuos cuyas conductas difieren entre sí, aunque se relacionan lógicamente.

Además para estudiar la interacción social deben ser tomados en consideración los supuestos de que las personas son activas en sus intercambios sociales, están relacionadas por vínculos y ejercen influencia con sus acciones en la construcción de su desarrollo, así como que las interacciones sociales tienden al orden, son

cambiantes a través del tiempo, se presentan en un contexto que las regula y dependen de la multideterminación del comportamiento social, del mantenimiento de la organización a diferentes niveles de relaciones y del control mutuo o influencia bidireccional entre los miembros involucrados (Santoyo, Espinosa & Bachá, 1994).

Así pues, la idea clave de la interacción social que en la presente investigación se adopta, es la que sostiene que los actos sociales y la personalidad no pueden ser entendidos independientemente del contexto social, en el cual están encajados debido a la dialéctica en curso o el intercambio entre la persona y su entorno (Cairns, 1993).

El contexto se refiere al lugar donde ocurre un suceso, los límites espaciales que lo rodean, el sistema social de redes de interacción y las normas que regulan las actividades de los integrantes (Santoyo y López, 1990), planteando así el supuesto de que la actividad humana no se desarrolla en un vacío social, por el contrario existen diversas circunstancias que rodean a un evento particular determinado, tanto la configuración, como la cualidad de la relación (Espinosa, 1995).

En este sentido, Baldwin (citado en Espinosa 1995) logró capturar esta idea cuando escribió “somos miembros el uno del otro”, haciendo énfasis en que el desarrollo de la personalidad del niño no se puede dar sin la constante modificación de su sentido sobre sí mismo por la influencia de otros.

Así, las interacciones sociales que se generan en determinados contextos, por ejemplo, en el salón de clases, juegan un papel central para el desarrollo social del niño; ya que la imitación en un sentido interactivo, le permite aprender de otros, y también permite a los otros ser influenciados por el niño; su comportamiento y actitudes se forman gradualmente por las influencias sociales dominantes a las que es expuesto en un sistema social determinado, por lo que el niño llega a ser tanto un factor como un producto de la organización social.

Dentro de este comportamiento social es importante considerar el acto de iniciación de una interacción social (su dirección) y la duración de este acto para examinar el grado en que los sujetos de una díada se sincronizan y apoyan mutuamente (Santoyo, Espinosa y Maciel, 1996).

En este sentido, Sage & Kindermann (1999) mencionan que los niños son capaces de seleccionar aquéllos otros niños con quienes se quieren afiliar. Desde una aproximación conductual estas preferencias sociales se han definido como la forma en que los individuos distribuyen sus acciones sociales hacia otros estableciendo vínculos (Santoyo & Espinosa, 1998; Paredes, 1996). Esta definición se deriva de retomar la propuesta de Premack (1971) de considerar el tiempo dedicado a cada una de las actividades que realiza un sujeto, como un indicador del valor relativo asignado a éstas; esto es, en el caso de las preferencias sociales el tiempo que un individuo dedica a interactuar con otro se puede considerar como un valor relativo asignado a esta interacción (Espinosa, 1995). Se dice que es un valor relativo porque se establece en función del tiempo dedicado a una serie de opciones sociales disponibles para cada sujeto en un grupo social.

Esta selección de los compañeros con los cuales los niños deciden interactuar, puede ser explicada por el contexto donde estas ocurren. La relatividad contextual de estas preferencias sociales se ha mostrado a través de estudios con escolares (Cairns, 1979, Espinosa, 1995) en donde se muestran que los niños establecen una amplia variabilidad en los patrones de intercambio y de preferencia por un mismo agente en diferentes escenarios, desde el alta a la nula preferencia por éste (Chávez, 2009) .

Otro factor relacionado con el mantenimiento de las preferencias sociales es el grado de reciprocidad entre los actos de iniciación que se dirigen a los niños en una interacción social; los sujetos tienen relaciones más recíprocas con sus pares que están ubicados conductualmente como preferidos. Por lo que la reciprocidad y sincronía entre los actos sociales en una interacción diádica son procesos que contribuyen al mantenimiento de las relaciones o vínculos sociales valorados, los

cuales permiten explicar cómo se estructuran las preferencias conductuales (Díaz, y Flores, 2000).

Por su parte, Cairns (1979) plantea que para identificar los elementos de control de las interacciones sociales, los investigadores deben considerar diferentes niveles de análisis de moleculares a molares, por lo que es importante delimitar y definir la unidad de análisis que nos permita el estudio de los procesos de control mutuo para explicar la configuración y regulación de las preferencias sociales; así es posible llevar a cabo un análisis del grado de sincronía o apoyo mutuo que ocurre en los episodios de interacción social que cada sujeto establece con los demás pares de su entorno social.

Santoyo y Espinosa (1998) proponen representar las preferencias sociales de los sujetos en mapas socioconductuales diseñados con base al tiempo relativo dedicado a cada relación social e incorporando, además otros indicadores conductuales de elección social: la emisión y la recepción social. Ambos indicadores nos proporcionan información sobre una propiedad de las interacciones sociales, su dirección. Esto nos permite identificar al individuo de la diada que da inicio a una interacción, lo cual representa un primer paso para el estudio de los procesos de control mutuo de las interacciones sociales.

El inicio de la interacción cobra importancia ya que el iniciar un intercambio social supone algún tipo de costo para el sujeto (esfuerzo de realizar la conducta) y se esperarí, una vez ocurrida la emisión, una respuesta o aportación por parte del otro, sin embargo, en ocasiones el iniciar una interacción social no garantiza la respuesta del par o bien ésta podría no ser necesariamente equivalente a la aportación hecha por el sujeto (Díaz y Flores, 2000); por lo que resulta necesario llevar a cabo un análisis de la contribución que, a través de su conducta, cada sujeto tiene en el inicio de un vínculo social con un valor relativo asignado.

Así, a través de la identificación y análisis de la dirección de las acciones sociales que los niños emiten entre sí, se puede inferir el valor de las consecuencias sobre las interacciones sociales del niño y la de sus compañeros, así como su competencia social. Esta competencia se deriva de mecanismos funcionales

responsables de la organización social y son medidos a través de índices de efectividad, correspondencia y reciprocidad social. (Santoyo, 1994).

Para conocer estos mecanismos que regulan la conducta social bajo condiciones y escenarios naturales, es necesario implementar una metodología que pueda estudiar *in situ*, el comportamiento social preservando su naturaleza espontánea, cotidiana y continua a lo largo del tiempo, características principales de la metodología observacional.

METODOLOGIA OBSERVACIONAL

La metodología que con mayor frecuencia se ha utilizado para estudiar las relaciones sociales y el ajuste que tienen los niños dentro del salón de clases, es la sociométrica. Sin embargo, la mayoría de los trabajos sociométricos han hecho uso de las técnicas de nominación, en las cuales se analiza el juicio de elección social de cada sujeto y no la interacción per se con los diferentes integrantes del grupo (Santoyo, 2006).

Otras investigaciones (Ladd, 1990, Sage & Kindermann, 1999,) han utilizado técnicas observacionales para el estudio de las interacciones sociales, sin embargo, éstas no han sido sistematizadas, es decir, la información no es clasificada en conductas específicas a estudiar, lo que disminuye la fiabilidad de los hechos observados y su posibilidad de ser generalizados.

Actualmente nuevas metodologías han emergido con el fin de estudiar los fenómenos sociales en situaciones distintas al laboratorio. En el ámbito de la interacción social, la metodología observacional permite la elaboración de criterios que garantizan la validez y fiabilidad (Bake & Gottman, 1986; Santoyo & Espinosa, 1991) de los datos obtenidos y el diseño de procedimientos para el estudio del comportamiento humano *in situ*, es decir, en las condiciones naturales en dónde se presenta éste, posibilitando al investigador descifrar, del flujo conductual en que ocurren los eventos sociales, aquellos determinantes que configuran, promueven y permiten la maleabilidad de los procesos interactivos (Cairns, 1979; Santoyo, 1994) en determinados escenarios, por ejemplo, el salón de clases .

Cabe señalar que la observación cumple dos funciones generales, la primera es la de recoger información en escenarios reales, es decir, como una estrategia (técnica); y la segunda como una metodología propiamente dicha, la cual garantiza que el objeto observado sea de carácter público, condición mínima necesaria para sustento de la objetividad de la ciencia, ya que se puede corroborar que los resultados obtenidos de la observación pueden ser reproducibles o replicables por otros investigadores, siempre y cuando las situaciones sean análogas. Así mismo se requiere que los resultados sean susceptibles de clasificación, para lo cual los hechos o las relaciones deben ser descritas de manera objetiva u operacionalmente, lo cual hace factible describir los mecanismos funcionales de las relaciones estudiadas (Santoyo, 2006).

Es importante señalar que los estudios experimentales han realizado sus observaciones manipulando algunas variables, lo cual limita conocer el comportamiento del niño manteniendo su naturaleza espontánea y continua. Es por ello que es necesario estudiar el comportamiento social libre de toda manipulación para tener datos de las experiencias cotidianas en un salón de clases; por lo que esta observación *in situ*, se ha desarrollado como una metodología al extender su campo de acción más allá de su participación técnica en la investigación experimental.

Como estrategia de trabajo, el presente estudio utiliza el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones (SOC-IS) (Santoyo, Espinosa & Bachá, 1994) el cual tiene como objetivos principales identificar las características de los eventos y procesos conductuales, sean o no sociales, tales, como la dirección, la calidad, el contenido y los agentes sociales implicados.

La presente investigación utiliza la metodología observacional para estudiar las transiciones conductuales que son consecuencia de una interacción social en un contexto natural: el salón de clases.

TRANSICIONES CONDUCTUALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La escuela es el contexto en el cual el niño desarrolla una serie de conductas de ajuste a las exigencias sociales y físicas como: reglas, normas, esquemas de comunicación con compañeros y adultos; por lo que además de adquirir conocimientos y habilidades, el niño también aprende a adaptarse a las demandas de interacción social que se presentan dentro de éste escenario. Así para ser exitoso en la escuela, los estudiantes no sólo deben tener logros académicos, sino también deben aprender normas que regulen el apropiado comportamiento social (Weinstein, 1991).

En el salón de clases, en específico, se presentan una serie de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos entre sí, por lo que este escenario es una gran fuente de estimulación para la socialización (Santoyo, 1996).

Doyle (1986) identifica seis características principales que posee el salón de clases: multidimensional, simultaneidad, inmediatez, impredecible, espacio público e historia.

Multidimensional se refiere a que dentro del aula ocurren diferentes actividades, eventos y tareas. Los salones de clases por lo general son lugares con espacios reducidos, con veinte, treinta e incluso más individuos con diferentes habilidades, historias e intereses, por lo que pueden presentarse actividades en una gran variedad de formas y cualquier evento puede tener múltiples efectos.

La simultaneidad hace referencia a que muchas actividades ocurren al mismo tiempo dentro del salón de clases, por lo que la profesora debe monitorear diferentes acciones simultáneamente.

Los eventos dentro del salón de clases ocurren de manera rápida, creando un elemento de inmediatez, por lo que las profesoras difícilmente tienen tiempo de analizar los comportamientos de cada niño. Además, estos eventos podrían dar la

aparición de impredecibles; las distracciones y las interrupciones ocurren frecuentemente, aún cuando las clases se hayan preparado.

Así mismo, el salón de clases es un espacio público en donde los alumnos observan y aprenden algo acerca de sus compañeros; es un lugar que ofrece pocas oportunidades de privacidad, tanto para los profesores como para los estudiantes.

Finalmente, el salón de clases tiene como característica la historia, que consiste en las experiencias comunes, valores, expectativas y patrones de comportamiento establecidos como resultados de horas invertidas y de eventos que ocurren en este espacio.

Así, este contexto cubre las características para realizar estudios que comprueben la variabilidad conductual que los niños exhiben en sus actividades y cumple con las condiciones necesarias para estudiar las transiciones conductuales de manera sistemática, debido a que la escuela presenta una estructura específica, en la cual se mantienen constantes ciertas características como la temporalidad de las actividades, el rol de los integrantes, el ambiente físico, entre otras (Santoyo, 2007). Además, estudios previos (Santoyo & Espinosa, 2006; Morales, 2007) han encontrado que existen mayor número de transiciones dentro del salón de clases que en la zona de juego dentro del ambiente escolar

Una transición conductual se refiere a cualquier cambio en la conducta que acompaña a un cambio en el medio ambiente (Logan y Ferraro, 1978). La clase de transiciones que pueden observarse en el ámbito escolar son muy variadas, desde cambiar de una actividad académica a otra (de matemáticas a inglés), cambiar de escenario, (salir al recreo), moverse dentro del mismo salón de clases etc., hasta transiciones más generales que se dan en tiempos mayores como un cambio de escuela, de grado escolar, de profesores etc.

Las transiciones dentro del salón de clases además han sido definidas como el cambio de actividad señalada por el profesor, es decir, cuando éste indica a sus alumnos terminar una actividad e iniciar otra. Este tipo de transiciones pueden generar oportunidades para iniciar intercambios sociales, o bien conductas

disruptivas, cuando no se planea adecuadamente el cambio de una actividad académica a otra (Arlin, 1979; Sainato, 1990).

Otros estudios han abordado en análisis de las transiciones tomando en cuenta el tiempo que dedican los niños a las actividades académicas (“on task”) o a otro tipo de actividades que no se relacionan con las conductas escolares (“off task”), siendo la respuesta ante una instrucción un componente principal en el cambio de actividad, es decir, la correspondencia social entre la profesora y sus alumnos (Heward, 1994)

También existen transiciones que podrían ser visualizadas como de tipo “micro”, por ejemplo la actividad académica que el niño interrumpe por un momento, mientras se distrae para jugar con el espiral del cuaderno o para simplemente observar algún acontecimiento que se presenta en el salón de clases; eventos que presentan una duración más breve.

Santoyo y Espinosa (2006) plantean que existen dos tipos de estas transiciones que ocurren en el escenario escolar. La primera de ellas se deriva de las acciones de terceras personas, a la que denomina interferencia social, por ejemplo cuando un niño abandona la actividad académica porque un compañero le llama para platicarle algo. El segundo tipo de transiciones son las interrupciones, y estas ocurren en ausencia de eventos ambientales evidentes, como cuando un niño interrumpe su trabajo a consecuencia de alguna conducta autoestimuladora, como jugar con el lápiz, mirar a los compañeros o a la profesora, etc.

Estas transiciones pueden ser vistas como conductas disruptivas, las cuales son definidas como los comportamientos inapropiados dentro del salón de clases, tales como estar fuera de la mesa de trabajo, correr, silbar, llorar, no seguir instrucciones, hablar fuera del turno, no interactuar apropiadamente con los pares y conversar con otros sin permiso (Moore, 2005, Winett, 1972). Esta última conducta de iniciar conversaciones o juegos sin permiso es en la que se enfoca la presente investigación, es decir, cuando un niño se dirige a otro haciéndolo abandonar, temporal o permanentemente, la actividad que se estaba realizando.

Estudios previos (Santoyo & Morales, 2006, López, 2008), han encontrado que las preferencias sociales parecen ser uno de los reguladores más importantes de las transiciones conductuales, tanto a nivel de la interrupción de la actividad, como en el de la interferencia social. Debido a estas implicaciones que la conducta social tienen sobre estos cambios de actividad, el presente estudio se interesa en las transiciones tipo “micro” que se presentan en cualquier momento dentro del salón de clases, *específicamente las que son producto de una interacción social*, tomando como sujetos de estudio niños que interrumpen frecuentemente alguna actividad para hablarles a sus compañeros y logran que éstos les respondan, es decir, se estudia a los niños que frecuentemente dirigen un acto de iniciación social (verbal o físico) y éste concluye exitosamente en una interacción social, conducta que se ha denominado como **“emisión efectiva”**.

De esta manera, se analiza la interferencia social desde el agente que la produce, es decir, estos niños que logran que sus compañeros abandonen la actividad por iniciar una conducta social, sin embargo, al mismo tiempo que interfirieren a sus compañeros también interrumpen sus propias actividades, por lo que en el presente estudio se habla de interferencia e interrupción como aspectos de un mismo evento ocurrido.

En relación a este tipo de transiciones, se ha encontrado que los niños dedican sólo la tercera parte de su tiempo a las actividades académicas en el salón de clase, distribuyendo el resto entre intercambios sociales y ocio; de forma más precisa, los niños cambian entre tres y cuatro veces por minuto de cada actividad y de todas las transiciones antes mencionadas la tercera parte se debe a interferencia social, el resto a cambios de actividad producidos por el propio sujeto (Hernández, 1996; Santoyo, Espinosa & Bachá, 1994; Santoyo, 2000)

Estas interferencias sociales entre los niños que ocurren durante las actividades académicas también pueden ser un factor que contribuye al estrés y descontento de la profesora, afectando su capacidad para mantener la productividad y el orden en el salón de clase (Moore, & Anderson, 2005), disminuyendo el tiempo de enseñanza al tratar de controlar los niños que muestran conductas disruptivas.

Así pues, el comportamiento esperado dentro del salón de clases incluye, mantenerse en la actividad académica, obedecer y atender al profesor, alzar la mano y esperar a que el profesor dé el turno, trabajar en el asiento, permanecer callado a menos que el profesor pida participación, entre otras. Por lo que, en ocasiones los objetivos de la escuela, se enfocan en tratar de generar conductas en los niños que no son necesariamente las más ideales, cómo evitar la interacción con sus compañeros y el movimiento dentro del salón de clases, haciendo de esta institución, un lugar donde existe una rígida preocupación por el orden, el control y la rutina, generando niños callados, dóciles y obedientes (Winett y Winkler, 1972).

Sin embargo, algunas investigaciones (Meier, DiPerna, & Oster, 2006, Benenson, Tricerri, Hamerman, 1999, Winett & Winkler, 1972) se contraponen a esta visión de poca interacción social y silencio dentro del salón de clases, argumentando que existe una relación positiva entre las conexiones de los niños y una serie de habilidades sociales e intelectuales, incluyendo las orientaciones motivacionales reflejadas en las metas, valores y habilidades relacionadas con la autoregulación, la interacción social y la solución de problemas (Wentzel, 1999), y mencionan que se debe tomar en cuenta que el aprendizaje se relaciona con los contextos sociales en el que el niño aprende y hacen énfasis en cómo la noción de desarrollo y las habilidades y capacidades académicas dependen en gran medida de las características y de las oportunidades que el contexto de aprendizaje, en este caso el salón de clases, provee (Bronfenbrenner, 1989).

Dado esta perspectiva, la teoría social del aprendizaje aparece como un terreno fértil para las ideas en la estructura del salón de clases, así como para sugerir las cualidades y comportamientos apropiados para el profesor.

Algunas investigaciones argumentan que los niños presentan este tipo de conductas disruptivas para escapar de la actividad, en específico, aquellas que se les dificulta o requieren de mayor esfuerzo, sin embargo, el mantenimiento o escape de la conducta no depende solamente de la relativa dificultad de la tarea, si no de una serie de dimensiones instruccionales, incluyendo la duración de la

tarea (Dunlap, 1991, Kern 1994, Santoyo, 2007), la secuencia de la tarea (MaCurdy, Skinner, Grantham, 2001), la velocidad conductual (Nevin, 1996), la resistencia conductual al cambio (Morales, 2005), las preferencias conductuales (Cooper, 1992), las series de reforzamientos (Smith & Iwata, 1997), y el contexto (Cairns, 1996), tienen el potencial de afectar el comportamiento del estudiante y su funcionamiento académico (Moore, 2005).

Es importante señalar que el estudio de la interrupción emerge como un conjunto adicional de antecedentes derivados de la “psicología de la motivación y cognición”. Un estimador para identificar la motivación en las actividades dentro del salón de clase se refiere al tiempo que los niños le dedican a éstas. Premack (1971) menciona que existe una jerarquía de preferencias conductuales, considerando el tiempo asignado a cada una de las actividades disponibles, así las actividades con mayor tiempo asignado deberían ocupar un lugar más alto de la jerarquía de preferencias.

De esta manera, las elecciones de las actividades o de los cursos de acción en que los niños pueden persistir o interrumpirse se forman con base en las opciones que el escenario físico, normativo y social ofrece, constituyendo una función del valor motivacional que los niños muestran ante distintas opciones de actividad en el salón de clases.

Por su parte los estudios experimentales, afirman que “la interrupción de una secuencia organizada o integrada de conducta produce un estado de activación el cuál es seguido por una conducta emocional y que puede conducir a retomar la tarea o su abandono definitivo” (Mandler, 1964, p.164).

Con base en el supuesto anterior, se puede entender que una actividad, definida como una secuencia organizada, podrá exhibir cierto grado de estabilidad o variabilidad como una función de su nivel de integración.

Con respecto a la interferencia social, son pocos los estudios que hablan sobre ésta como conducta disruptiva, sin embargo, ésta representa uno de los factores que puede ayudar a comprender el porqué los niños no finalizan adecuadamente las actividades académicas, ya que la interferencia es creada por la presencia y

acciones de otros al interrumpir o demorar temporalmente una conducta organizada, altamente valorada por un sujeto, por lo que como se mencionaba, una vez ocurrida la interferencia los sujetos son instigados a responder para reducirla, obligando así a abandonar su tarea (Santoyo, Espinosa y Alvares, 1989), es decir, los sujetos al percibir la interferencia social pueden como consecuencia, disminuir sus expectativas, alterar sus metas, reducir las interacciones sociales potenciales o sincronizar sus respuestas con los demás.

Cabe señalar que el efecto de interferencia se relaciona con el valor de las metas, la importancia de las secuencias vulnerables de conducta, la cualidad de la tarea, el aumento en el costo de la ejecución y la anticipación de la duración de la interferencia (Santoyo y Espinosa, 2006)

Además se sabe que el reforzamiento social es una fuerte recompensa. Desafortunadamente los profesores a menudo prestan atención a los niños sólo cuando están involucrados en conductas inapropiadas o disruptivas, haciendo que la conducta se incremente o bien se mantenga (Whitehurst & Vasta, 1977).

Esta problemática podría tener amplia generalidad en las instituciones escolares, sin embargo, son pocos los trabajos realizados en escenarios preescolares y educación primaria en México y otros países.

Por lo que estudiar los patrones de comportamiento de los niños que frecuentemente interfieren en la conducta de sus compañeros, nos permitiría comprender la estructura de preferencia de estos sujetos y la ubicación de los mismos dentro de la red social de las interacciones a fin de poder programar actividades que puedan promover el desarrollo académico de los escolares (Santoyo, Espinosa y Álvarez. 1989,)

Además, los autores Moore, & Anderson (2005), Ladd (1990) y Sage & Kindermann (1999) han dirigido sus investigaciones a estudiar la motivación y el ajuste en el salón de clases tomando en cuenta las relaciones con sus pares y las habilidades de la maestra para controlar al grupo; así mismo, han analizado la efectividad de programas de intervención con niños con conductas disruptivas, sin

embargo, no se ha estudiado la interferencia social cotidiana como parte de la interacción social dentro del salón de clases.

El objetivo de este estudio, desde una perspectiva de síntesis, (Cairns, Bergman & Kagan, 1998) *es analizar los factores de desarrollo e interacción social que intervienen en las transiciones conductuales de los niños que presentan frecuencias altas de emisiones efectivas, así como investigar la trayectoria y la organización de su comportamiento.*

Para cumplir con este propósito se plantearon los siguientes objetivos específicos para dos grupos de comparación durante tres cortes de evaluación:

- Conocer la trayectoria de las emisiones efectivas a través del tiempo.
- Identificar las interrupciones que son consecuencia de una conducta social.
- Describir las características principales de las transiciones (interrupción /interferencia) por emitir conductas sociales (frecuencia, duración, trayectoria)
- Analizar las interrupciones en la actividad académica, social y de ocio.
- Identificar el contenido (tipo de conducta social) de las emisiones efectivas que producen una transición conductual.
- Describir y analizar la organización del comportamiento, mediante la distribución del tiempo en las actividades académica, social y de ocio.
- Analizar la relación que existe entre las emisiones efectivas y la interferencia social.
- Conocer la trayectoria de las transiciones conductuales.
- Explorar la competencia interpersonal, desde la perspectiva del propio niño y de su profesora.
- Analizar la interacción con la profesora como factor para las transiciones conductuales.
- Identificar conductas que puedan ser predictores de una transición conductual.
- Explorar las características de la competencia interpersonal de los niños a los que se interfiere con mayor frecuencia.
- Analizar los mecanismos funcionales de los niños que presentan tasa alta de conductas sociales de emisión

MÉTODO

Participantes.

Con base en los registros observacionales de la muestra total del Estudio Longitudinal de Coyoacán (Santoyo y Espinosa, 2006), se seleccionaron a los niños de primer año de primaria que presentaron mayor tasa de emisiones efectivas (emisiones que concluyen en una conducta social), éstos resultaron ser 4 y formaron parte del grupo focal. El grupo de comparación (control) lo formaron 4 niños con baja tasa de estas emisiones.

Para formar parte del grupo focal los niños tuvieron que cumplir por lo menos con dos de los siguientes criterios:

- a) Tener en sus registros una alta tasa de emisiones totales, es decir, debieron pertenecer al percentil .75 en la distribución de la tasa de éstas con respecto al grupo.
- b) Mostrar en su propio registro una alta tasa de emisiones efectivas con respecto al grupo, perteneciendo al percentil .75 en la distribución.
- c) Aparecer con mayor frecuencia en los registros del grupo como agente emisor de conductas sociales, por lo que debieron pertenecer al percentil .75 en la distribución de éstas con respecto al grupo.

Para la selección del grupo control acoplado, los niños debieron presentar bajas tasas en los mismos criterios que para el grupo focal, es decir, los niños control debieron pertenecer al percentil .25 en la distribución con respecto al resto del grupo.

Así mismo los niños de ambos grupos debieron haber participado por lo menos en tres cortes de observación como sujeto focal en el Estudio Longitudinal de Coyoacán.

La investigación se realizó en una Escuela Primaria pública, de la Cd. de México, en la delegación Coyoacán. El mobiliario dentro del salón de clase estuvo compuesto por un pizarrón, un estante, sillas y mesas a las que se asignan dos o más niños.

Instrumentos

- *SOC-IS: Sistema de observación conductual de las interacciones sociales (Santoyo, Espinosa & Bachá, 1994).*

Este instrumento fue diseñado para la identificación de los eventos y situaciones que inician, contribuyen, configuran y permiten explicar la dinámica de las interacciones entre individuos, se deriva de y es consistente con los conceptos.

Consta de un manual para el observador que describe paso a paso las instrucciones a seguir para la toma de datos observacionales, un catálogo conductual, que presenta cada una de las categorías conductuales empleadas para el estudio, e información complementaria que permite la obtención de datos del contenido de las categorías y del contexto (ver anexo 1).

Este sistema permite registrar las emisiones sociales (inicios de conducta verbal o física de un sujeto focal o de interés hacia otro (s) compañero (s)) y las recepciones sociales (emisiones sociales que otro (s) dirigen al sujeto focal).

Las características principales del SOC-IS son (Santoyo, 1996):

- Es un sistema de categorías excluyentes y exhaustivas, en donde se anotan las actividades (individuales o de interacción) que el sujeto emite en un escenario escolar, mediante el cual se puede identificar el orden y duración de cada actividad. Es factible hacer un análisis de la secuencia conductual y del tiempo relativo que el sujeto asigna a las diferentes actividades en el aula y en la zona de juego.

- Permite la identificación de la dirección de las acciones sociales emitidas por el sujeto a otros sociales agentes sociales, así como las que otras personas dirigen al mismo y el resultado de las mismas.
- Posibilita la identificación de los agentes sociales involucrados en el episodio, el contexto y los contenidos de tales episodios.

Por lo anterior, con este instrumento es posible identificar la actividad que se encuentra realizando el sujeto (actividad base), las transiciones conductuales (cambio de una conducta a otra), la duración de la actividad base, el tiempo que le toma al sujeto volver a realizar la actividad base, los eventos que se asocian a la interrupción de la actividad base, datos centrales para la realización de ésta investigación.

- *ICI: Inventario de Competencia Interpersonal: (Cairns y Cairns, 1988; adaptado por Santoyo y Espinosa, 1992) .*

El Inventario de Competencia Interpersonal de Cairns (1988), adaptado por Santoyo y Espinosa (1992) para nuestra población, cuenta con dos versiones una para el niño y otra para el adulto; cada uno consiste en 18 ítems, donde se evalúan 5 factores: agresión popularidad, académico, afiliación, olímpico e hiperactividad. En el último factor, esta categoría fue añadida en la adaptación que se hizo del instrumento.

Este inventario fue desarrollado con base en cuatro criterios:

1. Brevedad: Debe ser completado en un periodo máximo de cuatro minutos
2. Facilidad de administración y comprensión: requiere un nivel de lectura equivalente al tercer grado de primaria
3. Cobertura amplia: Implica áreas tales como los patrones agresivos, aceptación social de parte de los compañeros, la ejecución académica, las propensiones afiliativas y el estatus con respecto a las características socialmente admiradas por los niños y diferencias en edad y sexo.
4. Flexibilidad en el uso: puede utilizarse en profesores, padres y niños.

Cada reactivo, es presentado como una escala unidimensional de siete puntos, con pequeñas celdillas localizadas a intervalos equidistantes en una línea horizontal sobre la cual se realiza la elección. Los sujetos deben llenar la celdilla que describe al niño en cada ítem.

El puntaje de competencia interpersonal es la media no ponderada de los cinco factores, con el factor de agresión invertido. El factor global del inventario de competencia interpersonal se logra con el promedio de los factores computables.

Los valores que se obtienen de este inventario indican nula competencia interpersonal, competencia interpersonal media y alta competencia interpersonal, según una escala unidimensional bipolar de siete puntos con celdillas sobre las

En general, las propiedades psicométricas del ICI derivan del análisis de factores con base en el modelo LISEREL. La escala fue aplicada a una muestra de 183 niños mexicanos en edad escolar que cursaban el 4^o , 5^o y 6^o de primaria, encontrándose un coeficiente Alpha de Cronbach de .787. Para el caso de la versión de adultos, la muestra incluyó un total de 158 instrumentos y el coeficiente Alpha Cronbach fue de .876 (Santoyo y Espinosa, 1996). 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 ($p = .000$, $n = 181$) (ver anexo 2).

Procedimiento

Este estudio incorpora varios factores para el análisis de los patrones conductuales de los niños con una alta tasa de emisiones efectivas, así mismo hace una comparación entre las medidas del grupo focal y las del grupo control y finalmente estudia los datos de tres períodos consecutivos de observación. Por lo que el diseño aplicado en este trabajo es mixto, comparativo y longitudinal.

El Estudio Longitudinal de Coyoacán llevó a cabo el siguiente procedimiento para la obtención de los datos:

- Se solicitó autorización a los directivos de la escuela que cumplió con las condiciones naturales básicas para la investigación.
- Los observadores asistieron a la escuela antes del levantamiento de los datos para lograr la habituación a su presencia.
- El registro observacional se llevó a cabo dentro de las dos primeras horas de la jornada escolar (entre las 9:00 y las 11:00 a.m.) y a cada niño se le observó durante seis sesiones de 15 minutos cada una dentro del salón de clases. Cabe señalar que las conductas de los niños se registraron cada cinco segundos y la concordancia entre observadores fue mayor al 79% para incorporar los datos de un registro al análisis.
- Con los datos obtenidos se realizó el análisis de cada una de las categorías del SOC-IS.
- Una vez concluido el muestreo observacional, se aplicó el Inventario de Competencia Interpersonal, tanto a los alumnos como a los profesores.
- Se concentraron en una base los datos, identificando las frecuencias absolutas y relativas de cada una de las categorías que componen el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales.
- Así mismo se calificó el Inventario de Competencia Interpersonal y se estructuró la base donde se concentraron los datos obtenidos.

A partir de los datos conductuales obtenidos del SOC-IS, se realizó un primer análisis estadístico para obtener la muestra, para el cual se tomaron en cuenta las categorías de emisión y social de emisión (ver. Anexo1) para seleccionar a los niños que cumplieran con los criterios antes mencionados.

Posteriormente para conocer características específicas de las conductas de los niños de la muestra; se llevó a cabo un microanálisis de cada participante por corte, sesión y categoría conductual. A partir de éste se obtuvieron los episodios de transición provocados por iniciar una interacción social. Para considerar una transición como interferencia o interrupción debido a una emisión efectiva, el cambio de actividad base debe haber ocurrido por lo menos durante tres intervalos (15 segundos) (Santoyo, Fabian & Espinosa, 1998).

Una vez obtenidos los episodios de transición se analizaron las características principales de éstos tales como las conductas previas y posteriores a la interferencia/interrupción, la duración de éstas, el tiempo que tardaba en reanudar la conducta interrumpida y el contenido de la transición.

Para evaluar la organización de su comportamiento a partir del microanálisis se agruparon todas las categorías conductuales en tres principales, y se obtuvieron la frecuencia y el porcentaje del tiempo asignado a cada una (Anexo 1):

- a) Actividad académica: incluye las conductas de actividad libre, actividad académica (Ac) y actividad académica e interacción social (Acs).
- b) Actividad de ocio: incorpora las categorías de juego aislado (Ja), juego paralelo (Jp), desplazamiento (Des) y otras respuestas (Or)
- c) Actividad social: contiene el juego grupal (Jg), juego paralelo (Jp), las conductas de social de negociación (Sn), sociales negativas (S-) y sociales positivas (S) con sus compañeros y la profesora.

Los datos para el análisis con la profesora, se obtuvieron de los episodios de interacción que el niño tenía con ella, tomando en cuenta la duración de cada uno así como las conductas que le antecedían y precedían.

Los índices funcionales se obtuvieron a partir de la frecuencia de emisiones y recepciones y los episodios de la conducta social. Santoyo y Espinosa (2006) mencionan que estos índices se calculan a partir de las siguientes formulas:

- *Índice de efectividad social*: se calcula la frecuencia relativa de emisiones del sujeto focal que culminan en un episodio social, en relación al número total de emisiones, incluyendo entre éstas las que no fueron exitosas.

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

- *Índice de correspondencia social*: se obtiene la frecuencia relativa de las recepciones que concluyen en un episodio social, como una relación de total de recepciones sociales de las cuáles el sujeto es objeto, incluyendo en estas las que no culminan en un episodio social.

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

- *Índice de reciprocidad social*: se implica la correlación entre la frecuencia de emisiones y la frecuencia de recepciones entre pares de niños.

$$IRS = \frac{\text{Emisiones}}{\text{Emisiones + Recepciones}}$$

Con los datos del ICI se analizaron las diferencias entre los niños con tasas altas de emisiones efectivas y los niños con baja tasa de éstas en ambas versiones y de obtuvieron las características principales de su competencia interpersonal de los niños a los que se interfiere con mayor frecuencia.

Con los datos observacionales se realizaron los mapas sociocentrados, los cuales representan a los niños que interfieren con mayor frecuencia así como sus principales características en la competencia interpersonal. Además, para saber qué niño era significativamente interferido, se obtuvo una sumatoria total de las interferencias por compañero, con este puntaje se calculó la media y la desviación estándar, para obtener el siguiente criterio:

- Interferencia débil (conexiones débiles)= una desviación estándar,
- Interferencia moderada (conexiones moderadas) = una y media desviación estándar
- Interferencia Fuerte (conexiones fuertes) = dos desviaciones estándar.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación corresponden en primera instancia a la descripción y análisis de las conductas sociales de emisión y su relación con las transiciones conductuales. Posteriormente se analizan algunos factores de interacción social relacionados con éstas conductas, entre los que se encuentra la organización del comportamiento, la competencia interpersonal, la interacción con la profesora y los índices funcionales

En cada resultado se muestra la trayectoria de los datos analizados durante tres cortes de observación y estos son comparados entre los grupos de evaluación, sin embargo, hay características o factores específicos en los que existen marcadas diferencias individuales, por lo que en éstos casos se muestran las gráficas por niño.

3.1 Análisis de las conductas sociales de emisión y las transiciones conductuales.

El primer análisis que se hizo corresponde a la trayectoria de los episodios de inicio de interacción social, tanto de las emisiones totales así como la de emisiones efectivas que los niños realizan. Las primeras nos dan cuenta del esfuerzo que los niños realizan por impactar en su medio y las segundas nos hablan del fenómeno interactivo.

Los resultados indican que en la trayectoria de las emisiones totales se encontró que para el primer corte la diferencia entre el grupo focal y el control es significativa [$t(6) = 6.6, p = .001$], en el segundo corte los niños focales continúan emitiendo más conductas sociales que los niños controles y para el tercer corte no se observan diferencias por lo que ambos grupos presentan conductas sociales de emisión muy similares en promedio.

Como se puede observar en la figura 1, el grupo focal disminuye la tasa de emisiones totales a través del tiempo; al aplicar la prueba de comparaciones múltiples de Tukey se encontró que este cambio es estadísticamente significativo

[$F(2,4)=13.162$, $p=.002$] mientras que el grupo control no muestra diferencias significativas en los tres cortes, es decir, se mantiene estable.

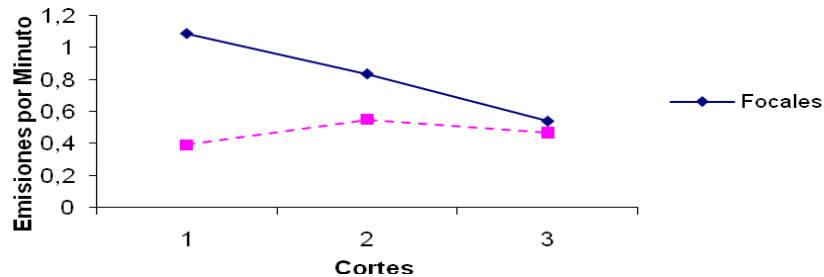


Figura 1. Comparación entre grupos de la tasa de emisiones totales en tres cortes de evaluación.

Con respecto a la tasa de emisiones efectivas de los niños del grupo focal, se encontró que disminuye significativamente [$F(2,12)=7.43$, $p=.012$] a través del tiempo, mientras que el grupo control la aumenta en el segundo corte y la mantiene estable en el tercero, sin embargo estos cambios no son estadísticamente significativos. Así mismo, al aplicar un ANOVA se encontró que sólo existen diferencias significativas entre grupos en el primer corte [$F(1,7)=38.961$, $p=.001$] ya que aunque en el segundo corte los niños focales muestran una mayor tasa de emisiones efectivas que los niños controles, esta discrepancia no es significativa (ver Figura 2).

Es importante señalar que la trayectoria de las emisiones totales es congruente con la de las emisiones efectivas en ambos grupos, es decir, al disminuir las emisiones totales, las emisiones efectivas también disminuyen.

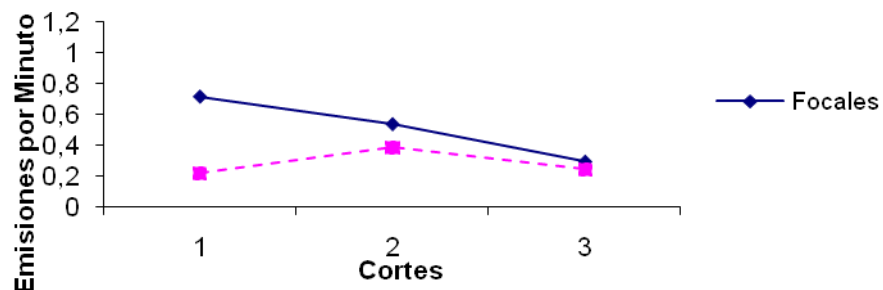


Figura 2. Comparación entre grupos de la tasa de emisiones efectivas a través de tres cortes de evaluación.

En la trayectoria de las emisiones efectivas se observaron diferencias individuales en ambos grupos, resaltando dos niños focales (alf1f y jai1f) y una niña control (pata1f) (señalados con flechas) que mantienen alta su tasa durante el tercer corte en comparación con el resto de la muestra y la trayectoria de un niño control (jua1f) y la cual aumenta en la tasa de emisiones efectivas para el segundo corte y en el tercero la disminuye nuevamente (ver Figura 3).

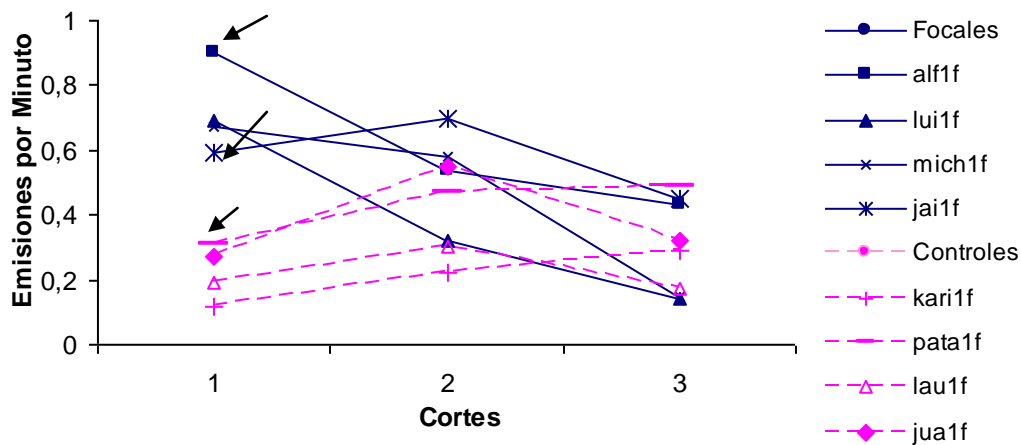


Figura 3. Trayectoria de las emisiones efectivas de cada niño en tres cortes de evaluación. Las flechas señalan a los niños que mantienen alta esta tasa durante los tres cortes.

Para conocer cuántas de las emisiones que los niños realizan, son respondidas por sus compañeros, se obtuvo el porcentaje de las emisiones totales que concluían en una emisión efectiva, en la figura 4 se puede observar que en el primer corte del total de emisiones que producían los niños del grupo focal, el 65% de ellas fueron correspondidas por sus compañeros, es decir, resultaron ser efectivas, mientras que en el grupo control el 58% lo fueron, en el segundo corte el grupo focal mantiene una proporción similar debido a que del total de emisiones el 63% son efectivas, mientras que el grupo control la aumenta a 70% , y para el tercer corte el 51% corresponde a emisiones efectivas para ambos grupos.

En esta proporción no existen diferencias significativas ni entre grupos ni cortes, es decir, las emisiones efectivas son proporcionales a las emisiones totales, aún cuando la tasa inicial sea diferente.

Sin embargo en la misma figura 4 se puede observar un aumento sistemático de las emisiones no efectivas en el grupo focal, disminuyendo así las emisiones efectivas a lo largo de los tres cortes. Además durante el tercer corte se puede ver que de las emisiones totales que realizan los niños, aproximadamente la mitad logran ser efectivas para ambos grupos.

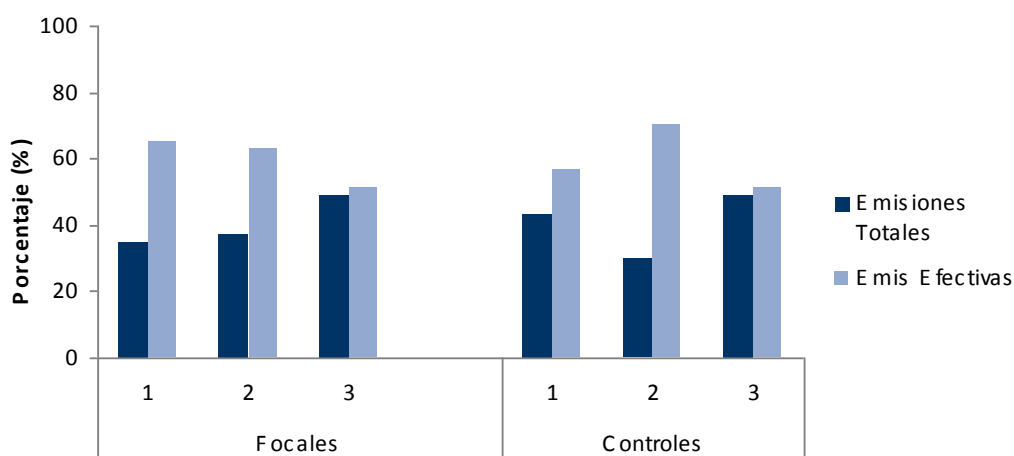


Figura 4. Proporción de emisiones efectivas con respecto a las emisiones totales en ambos grupos de comparación durante tres cortes de evaluación.

Es importante señalar que la presente investigación se interesó en estudiar las emisiones efectivas que provocan interrupción de una actividad por más de 15 segundos, con base en este objetivo, se analizaron las emisiones efectivas totales que provocan interrupción de la actividad, encontrándose en el primer corte que para los niños focales el 44% de las emisiones efectivas provocan abandono de una actividad o interferencia en sus compañeros, mientras que para los niños controles corresponde al 33%, en el segundo corte la proporción es muy similar para ambos grupos, el 30% para el focal y el 35% para el control, y en el tercer corte el grupo focal interrumpe la actividad el 26% de las veces para emitir, y el control se mantiene con un 34% de las veces con respecto a su total de emisiones efectivas.

En la figura 5 se puede observar que la proporción de interrupciones con respecto a las emisiones efectivas es mayor en los niños focales durante el primer corte. Al aplicar la prueba de comparaciones múltiples de Tukey se encontró que los niños focales muestran una disminución significativa ($p=.000$) en la proporción de interrupción de la actividad con respecto a las emisiones efectivas a través de los tres cortes de observación, mientras que el grupo control no muestra cambios significativos a través del tiempo.

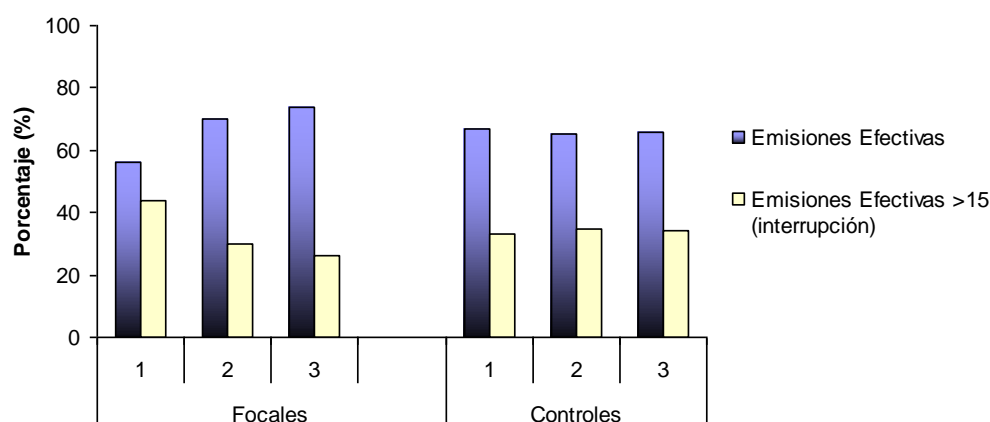


Figura 5. Proporción de las emisiones efectivas que provocan abandono de la actividad con respecto a las emisiones efectivas totales de ambos grupos de comparación.

Además para conocer si la tasa de interrupciones/interferencias que son resultado de una emisiones efectivas se mantiene estable a través del tiempo, se obtuvo la trayectoria de éstas, en la cual se encontró que existen diferencias significativas entre grupos sólo en el primer corte, [$t(6) = 5.35, p = .002$], mostrando el grupo focal más emisiones efectivas que provocan una interrupción para el propio sujeto o bien una interferencia para sus compañeros, que el grupo control (ver Figura 6).

Con respecto a los cambios a través del tiempo de cada grupo, se aplicó la prueba de comparaciones múltiples de Tukey encontrándose que los niños focales disminuyen significativamente la tasa de interrupciones del primer al segundo y tercer corte [$F(2,4) = 11.265, p = .004$], mientras que el grupo control no muestra cambios estadísticamente significativos durante los tres cortes de evaluación.

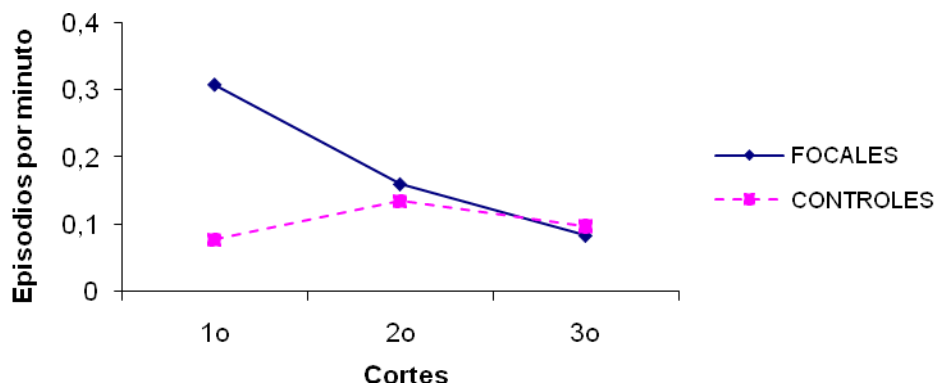


Figura 6. Trayectoria de la tasa de emisiones efectivas que provocan abandono de una actividad en ambos grupos de comparación durante tres cortes de evaluación.

Cabe señalar que la trayectoria de las emisiones efectivas como de las interrupciones son similares, es decir, en el grupo focal, tanto las emisiones efectivas como las emisiones que provocan un cambio de conducta disminuyen a través del tiempo, y las trayectorias del grupo control no muestran cambios significativos.

Así mismo, en la figura 7 se puede observar que existen diferencias individuales en la trayectoria de emisiones efectivas que provocan abandono de la actividad,

en donde “jai1f” (señalado con flecha) mantiene un alta tasa durante los tres cortes respecto de los demás niños, mientras que otros dos niños focales (mich1f y lui1f), durante el tercer corte, son los que presentan la menor tasa con respecto al resto del grupo. Cabe señalar que sólo una niña control (pata1f) muestra estabilidad a través del tiempo.

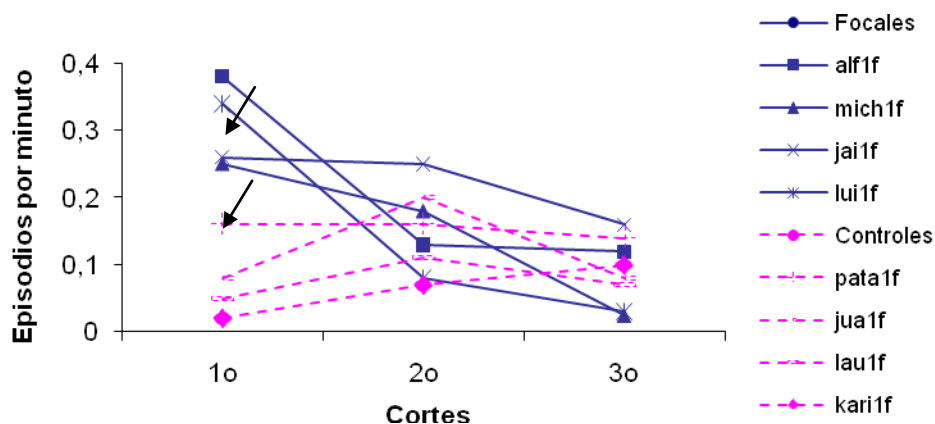


Figura 7. Trayectoria de la tasa de emisiones efectivas que provocan abandono de la actividad por niño en tres cortes de evaluación. Las flechas señalan a los niños que presentan mayor tasa de estas emisiones durante el tercer corte.

Para conocer los aspectos dinámicos de las interrupciones o interferencias que se dan como resultado del inicio de una interacción social, se analizó el tiempo total que dedican a interactuar después de una emisión, la duración promedio de la interrupción, el tipo de conducta que interrumpen, el tiempo que tardan en retomar la conducta interrumpida y el número de niños a los que se interfiere.

En la figura 8 se muestra el porcentaje del tiempo total que dedican los niños a iniciar conductas sociales que producen un cambio de actividad con respecto al tiempo total de observación de cada niño, en donde se encontró que el grupo focal en el primer corte en promedio dedica un 17 % de su tiempo a hablarles a sus compañeros mientras que el grupo control sólo dedica un 4%. Estos resultados son estadísticamente significativos para éste corte [$t(6,8)=3.32$, $p=.016$], sin

embargo, para los siguientes dos no se observan diferencias significativas entre grupos, ya que en el segundo corte los niños focales disminuyen el tiempo de dedicación a un 8% y los niños controles lo aumentan a un 6%, y para el tercer corte ambos grupos dedican un 3% en promedio a emitir conductas sociales, resultados que no muestran diferencias significativas.

Cabe señalar que al aplicar la prueba de comparaciones múltiples de Tukey, los resultados muestran que el grupo focal tiene cambios significativos ($p = .003$) a través del tiempo, este grupo disminuye el tiempo dedicado a hablar a sus compañeros del primer al segundo y tercer corte, mientras que el grupo control muestra una trayectoria estable.

Con respecto a las diferencias individuales, en esta característica una niña control (pata1f, señalada con flechas) muestra una trayectoria similar a la de los niños focales, los demás niños muestran trayectorias semejantes respecto su grupo (ver Figura 9).

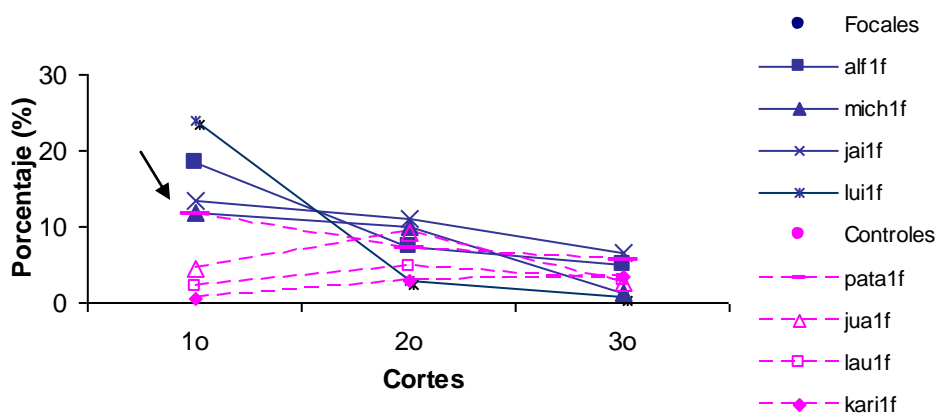


Figura 9. Porcentaje del tiempo dedicado a conductas sociales de emisión que provocan interrupción con respecto al tiempo total de registro de ambos grupos en tres cortes de evaluación. La flecha señala a una niña control que muestra un porcentaje de tiempo similar al grupo focal en el primer corte.

Con respecto a la duración promedio de un episodio de interrupción por hablar a los compañeros, los resultados indican que no existen diferencias

estadísticamente significativas entre grupos en los tres cortes. La duración en los niños focales es de 32 seg. para el primer corte, 27 seg. para el segundo y 24 seg. para el tercero mientras que en los niños controles es de 28 seg. para el primer corte, 26 seg. para el segundo y 21 seg. para el tercero..

Además en la figura 10, se puede observar que ambos grupos muestran diferencias individuales con respecto al tiempo que dura el episodio de interferencia social. Por ejemplo, en el primer corte se puede ver (señalados con flechas) que los episodios de un niño focal (lui1f) y una niña control (pata1f) tienen mayor duración (41 seg. en promedio) que el resto de la muestra, así como una niña control (kari1f) que presenta en este corte el tiempo más corto (15 seg.) por episodio.

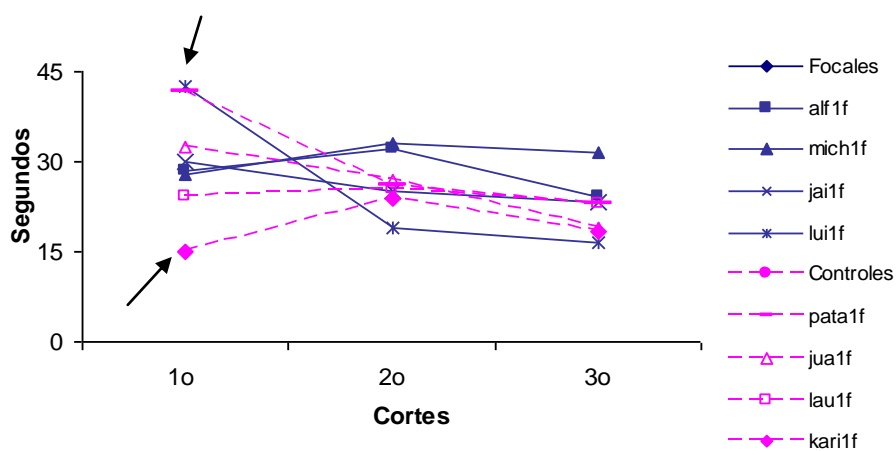


Figura 10. Duración promedio de un episodio de interrupción por iniciar una interacción social de cada niño en tres cortes de evaluación. Las flechas señalan dos niños (un control y un focal) que presentan mayor duración en estos episodios y una niña control que muestra la menor duración.

Por otra parte, para evaluar qué impacto tiene la interrupción en la actividad académica, se obtuvo el porcentaje del tipo de conductas que los niños abandonan o dejan de hacer para hablar a sus compañeros.

Primeramente se analizó el porcentaje de las conductas que interrumpen los niños al producir una emisión efectiva, sin importar si esta produce interferencia social o

no, es decir, se analizaron todas las conductas (académica, social y ocio) que anteceden a alguna emisión efectiva, y se obtuvo el porcentaje con base en la frecuencia total de episodios de cada conducta específica.

Los resultados de este análisis indican que del total de la conducta académica los niños focales la interrumpen un 14% para iniciar una actividad social, mientras que los niños del grupo control sólo un 3%, diferencia estadísticamente significativa $[F(1,7)=6.631, p=.042]$, sin embargo, la conducta que se interrumpe más para ambos grupos es la de ocio, con un 29% de la veces en el grupo focal y un 15% en el grupo control, esta diferencia entre grupos para este corte también es significativa $[F(1,7)=33.39, p=.001]$. En los siguientes dos cortes las interrupciones disminuyen en la conducta de ocio, sin embargo continúa siendo la conducta que mas abandonan los niños para iniciar conductas sociales. En el segundo corte las interrupciones en la conducta académica y social aumentan en ambos grupos, y en el tercer corte disminuyen, estos cambios a través del tiempo no son significativos (ver Figura 11).

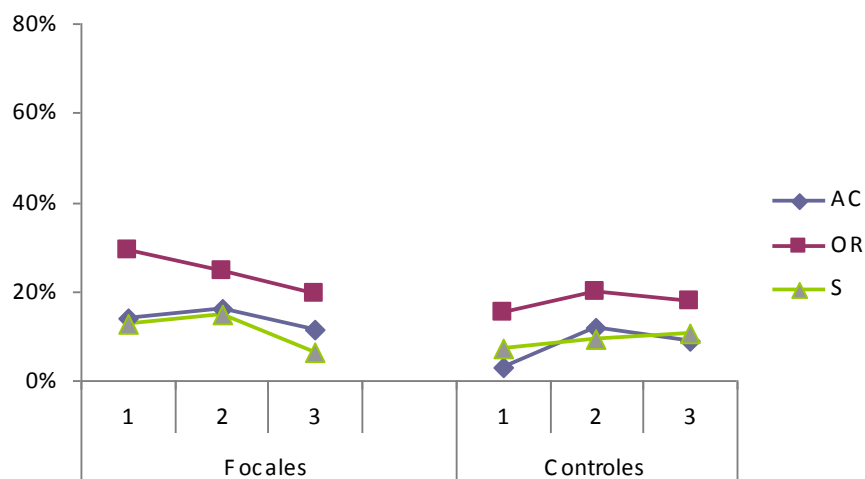


Figura 11. Porcentaje de interrupciones debido a una interacción social con base en la frecuencia total de episodios de cada conducta específica.

Con respecto a las emisiones efectivas (mayores a 15 seg.) que si provocan una transición conductual, se encontró que en el primer corte, los niños focales, del total de interrupciones el 69% de la veces se encontraban en la conducta de ocio,

mientras que el grupo control un 73%, por lo que la conducta de ocio es la que más antecedió a las interrupciones para emitir conductas sociales en ambos grupos. Así mismo se observó que el 15% de sus interrupciones correspondían a una conducta académica mientras que el grupo control un 5%. En el segundo y tercer corte continúa siendo la conducta de ocio la que más se abandona para iniciar conductas sociales, con un 57% de las veces para ambos grupos; en estos cortes aumentan las interrupciones en la conducta académica, siendo el segundo tipo de conducta que más interrumpen ambos grupos con un 24% para los niños focales y un 28% para los controles en promedio para los dos cortes.

Como se observa en la figura 12, no existen diferencias significativas entre grupos en los tres cortes y aunque el porcentaje en la actividad académica aumenta, no hay diferencias significativas en la trayectoria de los tres patrones de conducta para ambos grupos.

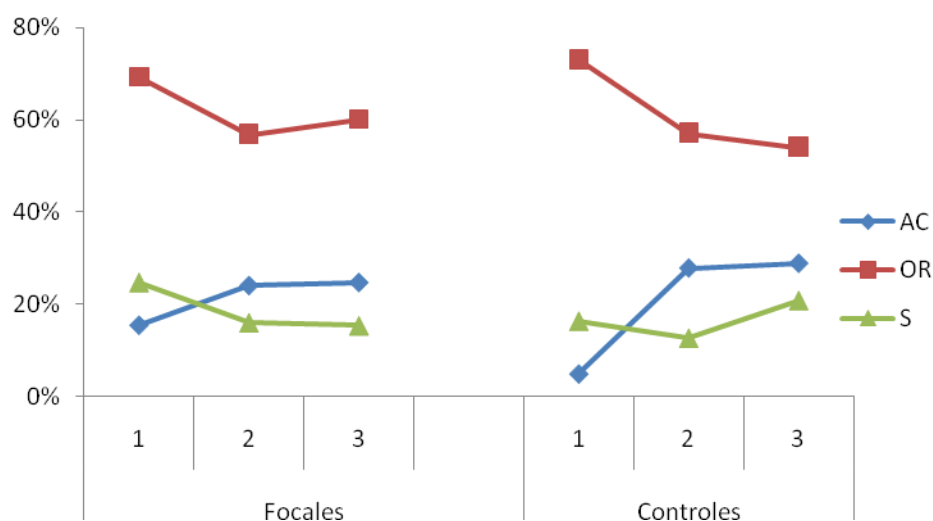


Figura 12. Porcentaje del tipo de actividad que se interrumpe por una emisión efectiva en ambos grupos de comparación durante tres cortes de evaluación.

Finalmente, para conocer el impacto que tiene la interrupción debido a una emisión efectiva en cada categoría conductual, se analizaron las interrupciones con respecto al total de episodios que tiene cada una.

En la figura 13 se puede observar que del total de episodios de conducta académica, en los niños focales, el 9% es interrumpido por iniciar conductas sociales que producen una interferencia, mientras que para los niños controles sólo se interrumpe el 1%, diferencia estadísticamente significativa [$F(1,6) = 10.10$, $p = .019$] durante el primer corte. Para el segundo corte el grupo focal disminuye el porcentaje de interrupción en la conducta académica (6.6%) y el grupo control la aumenta (4.65%) y en el tercer corte ambos grupos interrumpen la actividad académica un 4% para iniciar una interacción social, estos cambios no son significativos.

Además, la conducta de ocio es la que más se ve interrumpida para ambos grupos en los tres cortes, ya que de su total de episodios el 15% de ésta es abandonada para iniciar conversación en el primer corte, mientras que el grupo control el 5%, al aplicar la prueba de comparaciones múltiples de Tukey, se encontró que para el segundo corte el grupo focal disminuye significativamente el porcentaje de abandono en esta conducta [$F(2,12) = 4.45$, $p = .045$] mientras que el grupo control lo aumenta en el segundo y lo mantiene similar en el tercero, estos cambios en el grupo control no son significativos.

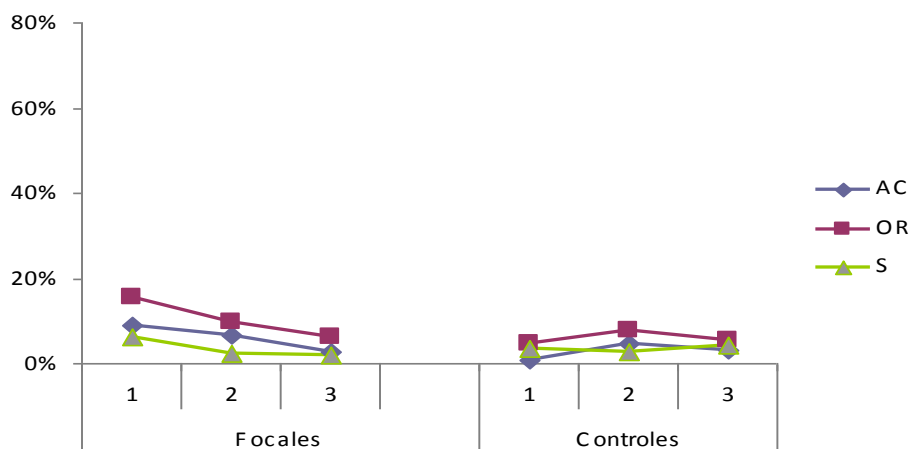


Figura 13. Porcentaje de interrupción con base en los episodios de cada categoría conductual en ambos grupos durante tres cortes de evaluación.

Con base en los tres análisis anteriores se puede observar que, la conducta académica es más interrumpida por los niños focales para iniciar conductas sociales que los controles, sin embargo, la conducta que con mayor frecuencia antecede a una emisión efectiva que produce interferencia social es la de ocio, y es esta misma conducta la que se ve más afectada por las emisiones sociales de los niños. Por lo que, tanto las emisiones efectivas que producen interferencia social como las que no, parecen generar más interrupciones en la conducta de ocio que en la académica, resultado que se encontró en ambos grupos durante los tres cortes de evaluación.

Con respecto al tiempo total de las sesiones de observación, se obtuvo el tiempo acumulado que los niños tardan en retomar la actividad interrumpida cuando el propio sujeto inicia la conducta social, encontrándose que en el primer corte el grupo focal tarda más tiempo (1311seg. en promedio) en retomar la conducta que el grupo control (299 seg. en promedio), esta diferencia es estadísticamente significativa [$t(6,8)=.380$, $p= .002$]. En los siguientes dos cortes no muestran diferencias entre ambos grupos (ver figura 14). Al aplicar la prueba de comparaciones múltiples de Tukey, se obtiene que el grupo focal disminuye significativamente ($p= .003$) el tiempo total para retomar la conducta interrumpida a lo largo de los tres cortes, mientras que el grupo control no muestra diferencias significativas a través del tiempo.

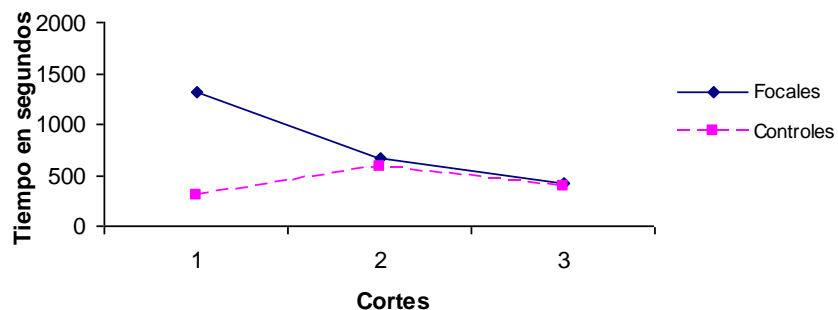


Figura 14. Tiempo total que tardan ambos grupos en retomar la tarea interrumpida por iniciar interacción social en tres cortes de evaluación.

Al analizar el tiempo total que tardan al regreso de la conducta por niño, en la figura 15 se puede ver que en el primer corte existen notables diferencias entre focales y controles, sin embargo para el corte 2, se observa que un niño focal (lui1f) (señalado con flechas) es el que menos tiempo tarda en retomar la conducta, mientras que dos niños controles (pata1f y jua1f) (señalados con flechas) muestran un tiempo de regreso similar al resto de los niños focales. Para el tercer corte se observa que un niño focal (jai1f) dedica el mayor tiempo para el regreso que el resto del grupo, mientras que otros dos niños de este mismo grupo (mich1f y lui1f) muestran el menor tiempo total de regreso a la conducta comparado con el resto de la muestra. Así pues con los datos anteriores podemos ver que para el segundo y tercer corte los niños muestran diferencias individuales, las cuales ya no se agrupan tan notoriamente como en el primer corte.

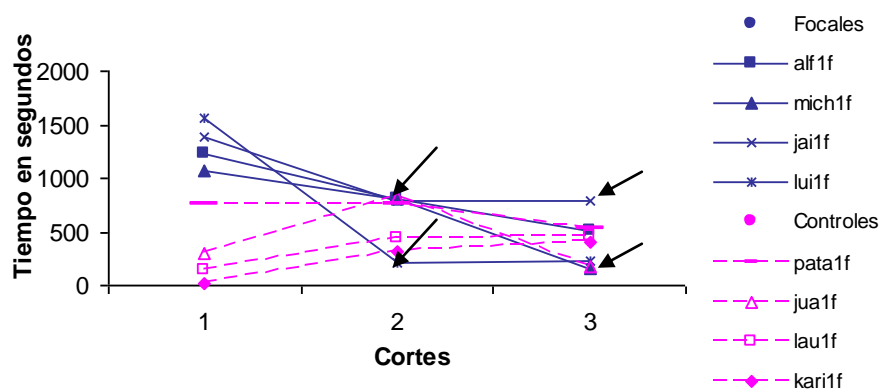


Figura 15. Tiempo total que tarda cada niño en retomar la conducta interrumpida por una emisión efectiva en tres cortes de evaluación. Las flechas señalan a los niños que muestran el mayor y el menor tiempo en retomar la conducta interrumpida en el segundo y tercer corte.

De igual manera, se analizó el tiempo promedio que tarda cada niño en regresar a la tarea después de un episodio interrumpido, y se encontró que no existen diferencias significativas entre grupos en los tres cortes de evaluación, ya que para el primer corte los niños focales tardan en promedio 43 seg. en regresar a la conducta contra 32 seg. de los niños controles, así mismo para el segundo y tercer

corte los niños focales tardan 46 seg. y 56 seg., respectivamente mientras que el grupo control 52 seg. y 43 seg. (ver figura 16).

Con base en los resultados anteriores se observa que el mecanismo de interrupción por emitir conductas sociales es muy similar para ambos grupos a pesar de las diferentes tasas iniciales de éste.

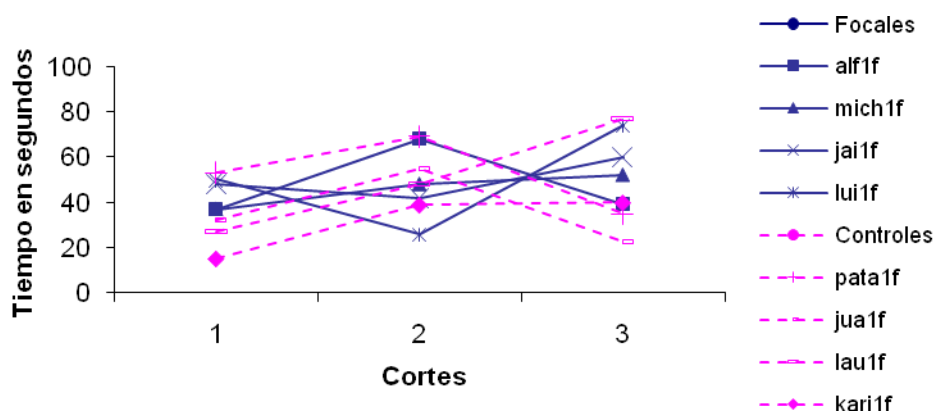


Figura 16. Tiempo promedio que tarda cada niño en retomar la conducta después de un episodio de interrupción por emitir conducta social en tres cortes de evaluación.

Para saber qué tipo de actividad tarda más tiempo en ser retomada, se obtuvo el tiempo de regreso por cada conducta interrumpida; se observa en la figura 17, que en el primer y segundo corte la conducta que más tiempo tarda en retomar el grupo focal es la académica (51 seg. y 59seg. en promedio respectivamente), siguiéndole la conducta de ocio (44 seg. y 50 seg. en promedio) y finalmente la conducta social (40seg. y 25seg. en promedio), para el tercer corte los tres tipos de conducta son retomados en tiempos promedios similares (53 seg. en promedio).

En el grupo control, la conducta de ocio es la que más tiempo se tardan en retomar (32 seg.), y la conducta académica la que menos tiempo tarda en ser reanudada (16 seg. en promedio) en el primer corte; en el segundo corte se observa que los niños incrementan el tiempo de regreso en la conducta académica disminuyendo este tiempo para el tercer corte. En este último corte, las

discrepancias del tiempo de regreso entre grupos son menores que en las de los cortes anteriores, así mismo, ninguno de los grupos muestran cambios significativos a través del tiempo en ninguno de los patrones conductuales.

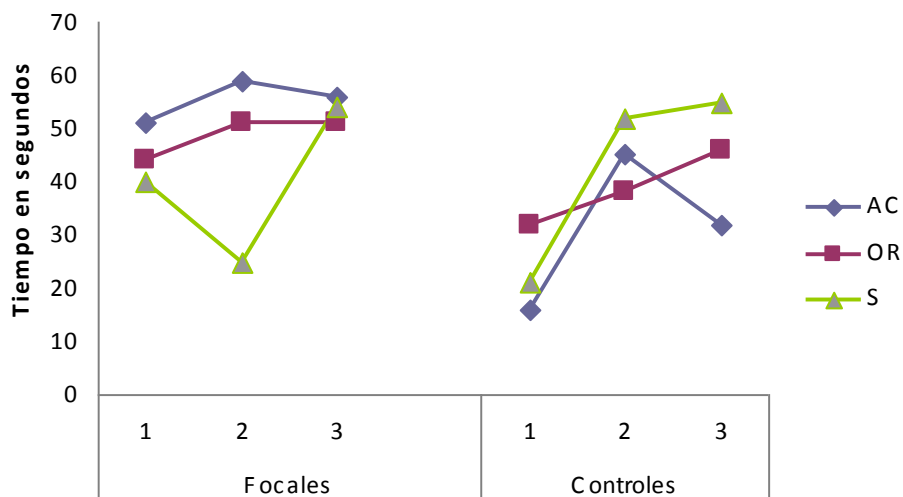


Figura 17. Tiempo promedio que se tardan en retomar la conducta interrumpida por una emisión efectiva ambos grupos de comparación durante tres cortes de evaluación.

Para comprender el proceso que lleva a un niño a abandonar la actividad por iniciar una conducta social, se realizó un análisis de probabilidades condicionadas para saber ante que actividad era probable que el niño interrumpiera para iniciar conductas sociales. En este análisis se encontró que, para ambos grupos, en el primer corte dada una actividad de ocio es probable que los niños emitan una conducta social que provoque interferencia en los otros niños. Para comprobar que esta relación no se deba al azar se aplicó una Chi cuadrada, a partir de la cual se comprobó que esta dependencia es significativa ($\chi^2(2)=42.908, p=.000$) (ver Tabla 1).

En el segundo corte se observa la misma dinámica para ambos grupos (ver Tabla 2), es decir, la conducta de ocio antecede a la interrupción. Para el tercer corte los niños focales continúan interrumpiendo con mayor probabilidad la conducta de ocio, mientras que en los niños control existe probabilidad de interrumpir tanto la conducta de ocio como la conducta académica (ver Tabla 3).

Tabla 1.

Probabilidades condicionadas. Análisis de la conducta dada antes de un episodio de interrupción de la actividad por emisión social en ambos grupos de comparación durante el primer corte.

Dado un estado en la actividad:		Estado		Total		
		Interrumpe	No interrumpe			
CORTE 1	or	Frecuencia	225	1857	2082	
		Probabilidad	,108	,891		
		Residuos ajustados	6,4*	-6,4		
FOCALES	s	Frecuencia	99	1776	1875	
		Probabilidad	,052	,947		
		Residuos ajustados	-5,5	5,5*		
	ac	Frecuencia	49	679	728	
		Probabilidad	,034	,934		
		Residuos ajustados	-1,3	1,3		
Total		Frecuencia	373	4312	4685	
(x ² (2)=42.908, p=.000)						
CONTROLES	or	Frecuencia	99	2563	2662	
		Probabilidad	.037	.962		
		Residuos ajustados	3,4*	-3,4		
	s	Frecuencia	12	854	866	
		Probabilidad	.018	.981		
		Residuos ajustados	-3,4	3,4*		
	ac	Frecuencia	0	0	0	
	Total		Frecuencia	111	3417	3528
	(x ² (1)=11,674 p=.001)					

*Residuos ajustados mayores a 1.96

Tabla 2.

Probabilidades condicionadas. Análisis de la conducta dada antes de un episodio de interrupción de la actividad por emisión social en ambos grupos de comparación durante el segundo corte.

Dado un estado en la actividad:			Estado		Total	
			Interrumpe	No interrumpe		
CORTE 2	or	Frecuencia	204	1530	1734	
		Probabilidad	.117	.882		
		Residuos ajustados	5,8*	-5,8		
	FOCALES	s	Frecuencia	71	1469	1540
			Probabilidad	.046	.963	
			Residuos ajustados	-7,1	7,1*	
		ac	Frecuencia	104	967	1071
			Probabilidad	.097	.902	
			Residuos ajustados	1,3	-1,3	
Total		Frecuencia	379	3966	4345	
(x ² (2)=54,176 p=.000)						
CONTROLES	or	Frecuencia	174	2019	2193	
		Probabilidad	.079	.920		
		Residuos ajustados	5,8*	-5,8		
	s	Frecuencia	22	812	834	
		Probabilidad	.025	.920		
		Residuos ajustados	-4,4	4,4*		
		ac	Frecuencia	63	1330	1393
			Probabilidad	.045	.954	
			Residuos ajustados	-2,6	2,6*	
	Total		Frecuencia	259	4161	4420
	(x ² (2)=37,319 p=.000)					

*Residuos ajustados mayores a 1.96

Tabla 3.

Tabla de probabilidades condicionadas. Análisis de la conducta dada antes de un episodio de interrupción de la actividad por emisión social en ambos grupos de comparación durante el tercer corte.

Dado un estado en la actividad:			Estado		Total
			Interrumpe	No interrumpe	
CORTE 3	or	Frecuencia	85	1657	1742
		Probabilidad	.048	.952	
		Residuos ajustados	3,0*	-3,0	
FOCALES	s	Frecuencia	12	544	556
		Probabilidad	.021	.978	
		Residuos ajustados	-2,2	2,2*	
	ac	Frecuencia	74	2132	2206
		Probabilidad	.033	.966	
		Residuos ajustados	-1,5	1,5	
Total		Frecuencia	171	4333	4504
(x ² (2)=10,859 p=.004)					
CONTROLES	or	Frecuencia	57	1518	1575
		Probabilidad	.037	.963	
		Residuos ajustados	7,9*	-7,9	
	s	Frecuencia	12	573	585
		Probabilidad	.017	.982	
		Residuos ajustados	,9	-,9	
	ac	Frecuencia	105	2008	2113
		Probabilidad en	,049	,950	
		Residuos ajustados	2,9*	-2,9	
Total		Frecuencia	69	4204	4273
(x ² (2)= 11,297 p=.004)					

*Residuos ajustados mayores a 1.9

Asimismo, con el fin de contar información sobre las conductas que los niños pueden presentar después de una interrupción resultado de una emisión efectiva, se realizó este mismo análisis para conocer en que conducta era más probable que se involucraran después de la interrupción.

Los resultados muestran que los niños focales, en los dos primeros cortes, después de una interrupción debido a una emisión efectiva es probable se involucren nuevamente en otra conducta social (con un niño diferente). (ver Tablas 4 y 5). Para el tercer corte los niños de este grupo, presentan mayor probabilidad de involucrarse en una conducta de ocio, sin embargo, también puede ser probable que se involucren en otra conducta social.

Con respecto al grupo control, estos niños en el primer y tercer corte no tiene una conducta específica a la que es probable que se involucre después de una interrupción, es decir, aunque presenta mayor frecuencia en la conducta de ocio, el regreso a esta conducta se debe al azar. Es sólo en el segundo corte donde presentan una probabilidad significativa de involucrarse en una actividad de ocio, posteriormente de haber iniciado una conducta social (ver Tabla 5 y 6).

Al hacer una comparación entre grupos, los niños focales presentan un mecanismo similar en los tres cortes, mientras que los niños control no muestran una conducta específica en la que se involucren después de una interrupción.

En ambos grupos, es notable que el implicarse en una conducta académica después de generar una interferencia social es poco probable, lo cuál se observa durante los tres cortes de observación.

Tabla 4.

Tabla de probabilidades condicionadas. Análisis de la conducta dada después de un episodio de interrupción de la actividad por emisión social en ambos grupos de comparación durante el primer corte.

CORTE 1			Conducta			Total
FOCALES			or	s	ac	
Estado	Interrumpe	Frecuencia	167	179	47	393
		Probabilidad	,424	,455	,119	
		Residuos ajustados	-,8	2,3*	-2,1	
	No interrumpe	Frecuencia	1914	1695	681	4290
		Probabilidad	,446	,395	,158	
		Residuos ajustados	,8	-2,3	2,1*	
Total		Frecuencia	2081	1874	728	4683
$(x^2 (2)=7,192, p=.027)$						
CONTROLES						
Estado	Interrumpe	Frecuencia	137	25	0	162
		Probabilidad	,845	,154		
		Residuos ajustados	1,5	-1,5	0	
	No Interrumpe	Frecuencia	2525	640	0	3165
		Probabilidad	,797	,202		
		Residuos ajustados	-1,5	1,5	0	
Total		Frecuencia	2662	665	0	3327
$(x^2 (1)=2,210, p=,137)$						

*Residuos ajustados mayores a 1.96

Tabla 5. .

Tabla de probabilidades condicionadas. Análisis de la conducta dada después de un episodio de interrupción de la actividad por emisión social en ambos grupos de comparación durante el segundo corte.

CORTE 2		Conducta			Total	
FOCALES		or	s	Ac		
Estado	Interrumpe	Frecuencia	74	116	63	253
		Probabilidad	,292	,458	,249	
		Residuos ajustados	-3,6	3,6*	,1	
	No interrumpe	Frecuencia	1659	1423	1006	4088
		Probabilidad	,405	,348	,246	
		Residuos ajustados	3,6*	-3,6	-,1	
Total		Frecuencia	1733	1539	1069	4341
$(\chi^2 (2)=15,865, p=,000)$						
CONTROLES						
Estado	Interrumpe	Frecuencia	152	57	32	241
		Probabilidad	,630	,236	,132	
		Residuos ajustados	4,3*	1,9	-6,3	
	No interrumpe	Frecuencia	2040	777	1361	4178
		Probabilidad	,488	,185	,325	
		Residuos ajustados	-4,3	-1,9	6,3*	
Total		Frecuencia	2192	834	1393	4419
$(\chi^2 (2)= 39,320 p=,000)$						

*Residuos ajustados mayores a 1.96

Tabla 6.

Tabla de probabilidades condicionadas. Análisis de la conducta dada después de un episodio de interrupción de la actividad por emisión social en ambos grupos de comparación durante el tercer corte.

CORTE 3			Conducta			Total
FOCALES			or	s	Ac	
Estado	Interrumpe	Frecuencia	65	21	23	109
		Probabilidad	,596	,192	,211	
		Residuos ajustados	4,5*	2,2*	-5,9	
	No Interrumpe	Frecuencia	1676	535	2182	4393
		Probabilidad	,381	,121	,496	
		Residuos ajustados	-4,5	-2,2	5,9*	
Total		Frecuencia	1741	556	2205	4502
$(\chi^2 (2) = 34,742 \text{ p} = ,000$						
CONTROLES						
Estado	Interrumpe	Frecuencia	64	20	59	143
		Probabilidad	,447	,139	,412	
		Residuos ajustados	2,3*	-,3	-2,0	
	No interrumpe	Frecuencia	1460	617	2054	4131
		Probabilidad	,353	,149	,497	
		Residuos ajustados	-2,3	,3	2,0*	
Total		Frecuencia	1524	637	2113	4274
$(\chi^2 (2) = 5,520 \text{ p} = ,063$						

*Residuos ajustados mayores a 1.96

En cuanto al tipo de interacción social en la que se involucran los niños después de una emisión efectiva que produce interferencia social, se analizó el contenido de las emisiones efectivas, y con base en los resultados obtenidos se obtuvieron las siguientes categorías:

- Juego: la emisión efectiva provoca el inicio de una actividad lúdica, no relacionada con la actividad académica.
- Plática habitual: la emisión efectiva culmina en una conversación de un tema no relacionado con la actividad académica.
- Plática sobre actividad académica: la emisión efectiva culmina en una conversación relacionada con la actividad académica en curso.
- Petición de utensilio: la emisión efectiva provoca abandono de la actividad al buscar que se le proporcione algún utensilio como podría ser goma, sacapuntas, colores, etc.
- Social negativo: la emisión efectiva culmina en una agresión del tipo verbal.
- Apoyo en académico: la emisión efectiva culmina en un ofrecimiento o solicitud de ayuda en las actividades académicas.

Con base en las categorías descritas, se muestra en la tabla 7 que durante el primer corte, ambos grupos interrumpen la actividad con mayor frecuencia debido a la categoría de “plática habitual”, con un 49% de las veces el grupo focal y un 47% el grupo control, siguiéndole la categoría de “juego” con un 21% para ambos grupos y la categoría de “petición de utensilio” con un 13% para los niños focales y un 11% para los controles. Para el segundo corte el grupo focal mantiene el mismo orden en las dos primeras categorías, sin embargo, aumenta la frecuencia en la categoría de “plática sobre actividad académica” ocupando el 18% del total de interrupción; por su parte los niños controles mantienen con mayor porcentaje la categoría de “plática” pero disminuye la de “juego”, ocupando la categoría de “plática sobre actividad académica su lugar con un 28%.

Para el tercer corte ambos grupos presentan una frecuencia parecida en las categorías, ya que ambos grupos, interrumpen la actividad para iniciar una

conversación de un tema no relacionado con la actividad académica (“plática”), en un 42% de las veces para el grupo focal y un 30% en el grupo control, siguiéndole la categoría de “plática sobre actividad académica” con un 42% para los niños focales y un 27% para los controles; para este corte ambos grupos aumentan la frecuencia de abandonar la actividad en la categoría de “petición de utensilio” (16% focales y 19% controles).

En ambos grupos aumenta la interrupción en alguna categoría relacionada con la conducta académica a través del tiempo, sin embargo, la categoría que predomina es la de “plática habitual” en los tres cortes.

Tabla 7.

Cambios durante tres corte de evaluación en la frecuencia del contenido de las emisiones efectivas de ambos grupos de comparación.

Categoría	Focales	Controles
Plática habitual	Mantiene	Disminuye
Juego	Disminuye	Disminuye
Petición de utensilio	Aumenta	Aumenta
Plática sobre ac	Aumenta	Aumenta
Social negativo	Disminuye	Disminuye

Para conocer la relación que existe entre la tasa de emisiones efectivas y la tasa de interrupción o interferencia social, se hizo una regresión lineal la cual muestra que para los niños focales no existe una relación directa entre la tasa de emisiones efectivas y el abandono de la actividad o interferencia social ($r^2=.22$), sin embargo, para los niños controles si existe una fuerte relación en donde la tasa de emisiones efectivas pueden explicar la presencia de las interrupciones para iniciar una conducta social (ver Figura 19).

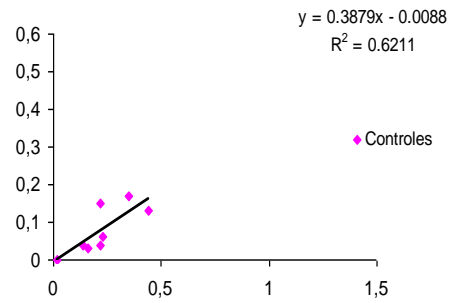
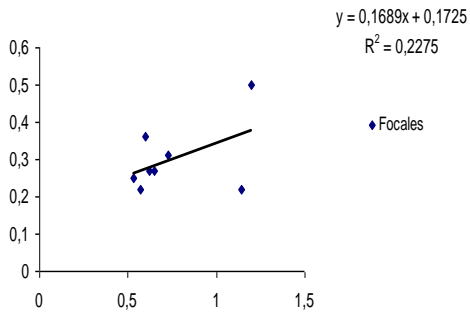
Para el segundo corte la relación entre estas dos conductas es muy similar a la del primero para ambos grupos, en donde el grupo focal muestra nuevamente una nula relación entre estas dos variables ($r^2=.23$) y el grupo control una fuerte relación ($r^2=.76$). En el tercer corte el grupo focal muestra una $r^2=.80$, lo que indica que en este corte éstos niños si muestran una fuerte relación entre la tasa de emisiones efectivas y la tasa de interferencia social, mientras que el grupo control mantiene una relación similar como la de los cortes anteriores ($r^2=.72$).

Como se puede observar en la figura 19, los niños focales muestran un cambio en la relación entre las emisiones efectivas y las interrupciones que producen interferencia social en los compañeros a través del tiempo, ya que en los primeros dos cortes no existe una relación que explique que la interferencia social dependa de las emisiones efectivas; sin embargo, para el tercer corte si muestra esta relación.

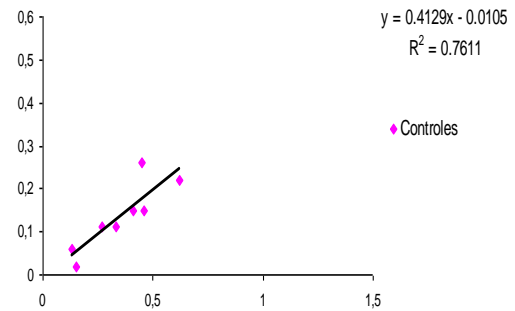
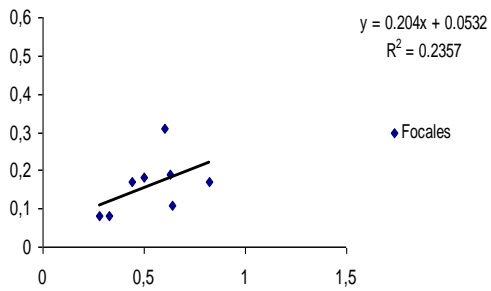
Por su parte el grupo control al mostrar una fuerte relación directa durante los tres cortes, nos indica que a pesar de la baja tasa inicial de emisiones efectivas, éstas son un factor importante para generar una interrupción su actividad para iniciar una conducta social, es decir, son niños con la característica de involucrarse significativamente después de una emisión social.

Con base en éste análisis, se puede observar que el tener una mayor tasa de emisiones efectivas no es un factor que explique las interrupciones para iniciar conductas sociales en los niños focales durante los dos primeros cortes. En cambio el grupo control muestra que sus emisiones efectivas, aun cuando su tasa es menor, pueden provocar interferencia social en sus compañeros.

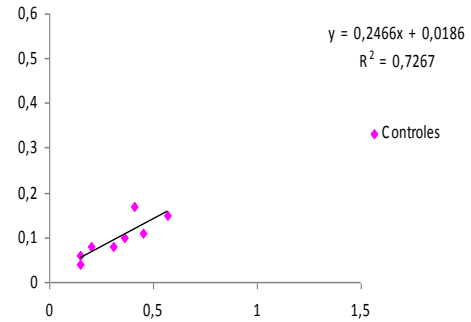
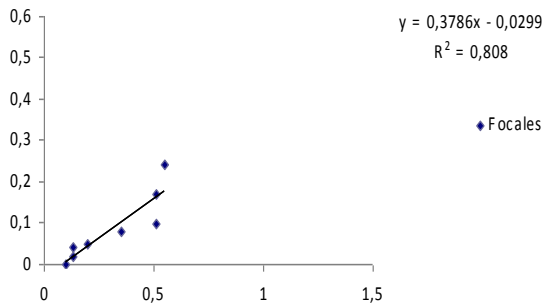
CORTE 1



CORTE 2



CORTE 3



Emissiones Efectivas por minuto

Figura 19. Relación entre la tasa de emisiones efectivas y la tasa de interrupción por interferir de ambos grupos de comparación en tres cortes de evaluación.

Al hacer el análisis de las transiciones totales, es decir, estos cambios de actividad sin ser producto necesariamente una interacción social. Se encontró que el grupo focal en el primer corte presenta mayor tasa de transiciones que el grupo control, al aplicar un ANOVA se encontró que esta diferencia es estadísticamente significativa [$F(6,8)=7.797$, $p=.031$], para el segundo corte ambos grupos muestran el mismo número de transiciones, durante el tercer corte los niños controles muestran una tasa mayor que los niños focales, sin embargo esta diferencia no es estadísticamente significativa.

Cabe señalar que el grupo focal disminuye la tasa de transiciones a través del tiempo, esta disminución es marginalmente significativa [$F(2,4)= 4.14$, $p=.053$], mientras que el grupo control a pesar de que aumenta la tasa, estos cambios no son significativos durante los tres cortes de evaluación.

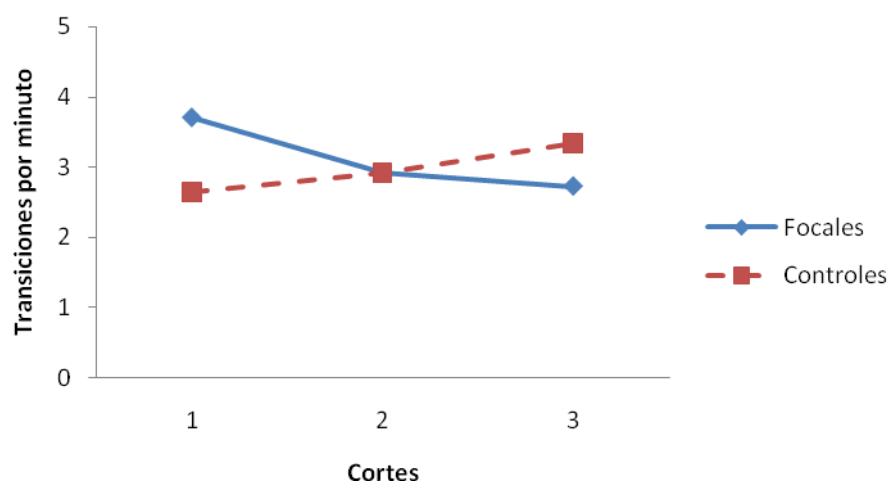


Figura 20. Trayectoria de las tasa de transiciones por minuto en ambos grupos de comparación durante tres cortes de evaluación.

Así mismo se analizaron las trayectorias de las tasa de transiciones por niño, en la figura 21 se puede observar que dos niños focales mantienen la tasa de transiciones alta a través del tiempo (alf1f y jai1f), así mismo un niño control (jua1f) (señalados con flechas) en el tercer corte es el que presenta mayor tasa de transiciones por minuto.

Además se puede observar como los niños a partir del segundo corte muestran trayectorias muy diferentes con respecto a sus compañeros del grupo de comparación, ya que por ejemplo, niños que presentan menores transiciones durante el tercer corte forman parte tanto del grupo focal (mich1f y lui1f) como control (lau1f).

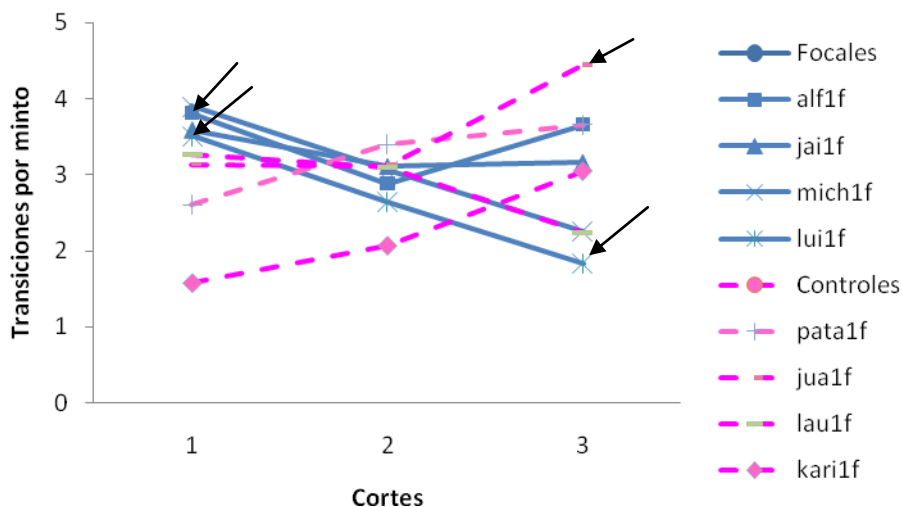


Figura 21. Trayectoria de las tasa de transiciones por minuto de cada niño de las muestra durante tres cortes de evaluación. Las flechas de la izquierda señalan a los niños que mantienen altas sus transiciones en los tres cortes de evaluación y las flechas de la derecha señalan a los niños extremos en el tercer corte.

3.2 Análisis de los factores de interacción social

Además de estudiar las características de las emisiones efectivas y la interrupción de la actividad que provocan, se analizó la organización del comportamiento, la competencia interpersonal, la interacción con la profesora y los índices funcionales, para así tratar de comprender los procesos y mecanismos de la interrupción de una actividad por emitir conductas sociales

3.2.1 Organización del comportamiento.

Al estudiar la organización del comportamiento en el salón de clases, se puede observar que al aplicar un ANOVA en el primer corte, los grupos muestran diferencias estadísticamente significativas en las conductas social y de emisión; a la primera los niños focales dedican un 37.89% de su tiempo mientras que los niños controles un 14.67% [$F(1,8)=23.340$, $p=.003$], de igual manera los episodios de emisión, los niños focales duran significativamente [$F(1,8)=14$, $p=.009$] mayor tiempo que los niños controles. Así mismo en la figura 22 se muestra que los niños focales en el primer corte dedican menos tiempo a la conducta académica y otras respuestas que los niños controles, por lo que se puede observar que ambos grupos organizan su comportamiento de forma diferente para este corte.

Aún cuando el tiempo asignado a las conductas es diferente, ambos grupos, en este primer corte, dedican la mayor parte de su tiempo a otras respuestas dentro del salón de clases.

En el segundo corte, al aplicar un ANOVA, se encontró que existen diferencias significativas entre grupos en la conducta social [$F(6,8)=7.390$, $p=.03$], en donde los niños focales siguen dedicando mayor tiempo (34%) a ésta conducta que los controles (18.75%). Cabe señalar que la organización para ambos grupos en este corte es similar a la del primero, ya que el grupo focal continua dedicando menor tiempo a las conductas académicas y de otras respuestas, y emitiendo con mayor frecuencia que el grupo control, sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Para el tercer corte, ambos grupos muestran una organización similar, ya que las diferencias en el tiempo de dedicación a las conductas son mínimas y no significativas, por lo que para éste corte ambos grupos dedican la mayor parte del tiempo a la conducta académica con 46%, siguiéndole otras respuestas con 33.5% y social con 12.5 % en promedio.

La organización del comportamiento en los niños focales a través de los tres cortes de evaluación muestra cambios en la conducta académica, ya que al aplicar la prueba de comparaciones múltiples de Tukey se encontró que los niños

aumentan significativamente [$F(2,4)=13.404, p=.002$] el tiempo de dedicación a la tarea, así como en la conducta social, en la cual disminuyen significativamente [$F(2,4)=30.336, p=.000$] el tiempo dedicado a ésta conducta del primer al tercer corte.

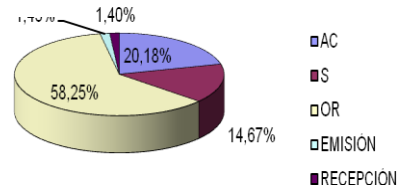
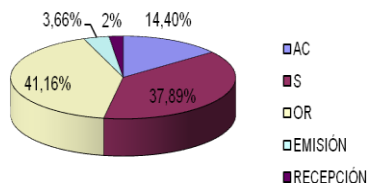
Por su parte los niños controles, también aumentan significativamente [$F(2,4)=15.096, p=.001$] el tiempo de dedicación a la tarea académica durante los tres cortes; así como se muestra una disminución significativa [$F(2,4)=10.975, p=.004$] en otras respuestas del primer al tercer corte. En lo que respecta a la conducta social se observa un aumento en el tiempo de dedicación a esta conducta del primer al segundo corte, y una disminución del segundo al tercero, sin embargo estos cambios no son estadísticamente significativos.

Con base en la organización anteriormente descrita, se puede inferir que los niños focales al dedicar mayor tiempo a la conducta social, tienen mayores oportunidades de interferir las conductas de sus compañeros dentro del salón de clases

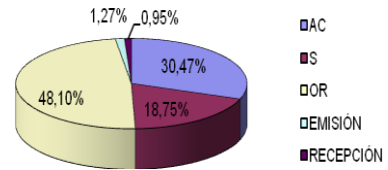
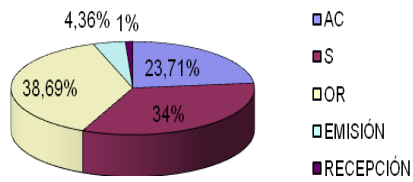
Niños Focales

Niños Controles

CORTE 1



CORTE 2



CORTE 3

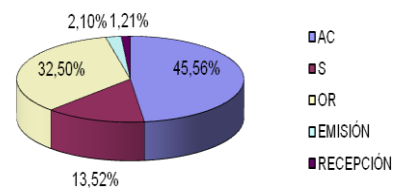
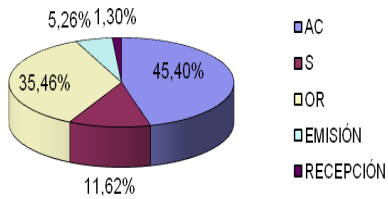


Figura 22. Porcentaje del tiempo asignado a los patrones de conducta durante tres cortes de evaluación dentro del salón de clases.

3.2.2 Análisis de la Competencia Interpersonal

Al analizar la competencia interpersonal, no se encontraron diferencias significativas entre grupos en ninguna de las dos versiones del inventario. Los niños de ambos grupos obtuvieron puntajes bajos en agresión y altos puntajes en las demás categorías, principalmente en la de olímpico y académico en la versión de los niños durante los tres cortes. Estos puntajes se mantienen sin cambios significativos a través del tiempo (ver Figura 23).

En la versión de la profesora, ambos grupos de comparación son percibidos de manera similar durante los tres cortes, mostrando puntajes menores en todas las categorías con respecto a la versión de los niños (ver Figura 24). En los niños controles, estos puntajes se mantienen estables a través del tiempo, sin embargo, al aplicar la prueba de comparaciones múltiples de Tukey, se encontró que la trayectoria de la categoría de académico y olímpico aumenta significativamente en los niños focales, es decir, la percepción por parte de sus profesores en estas categorías mejora.

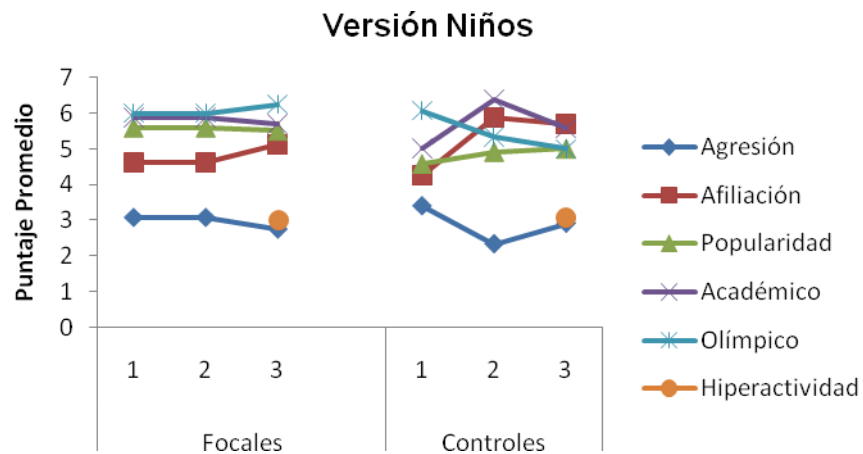


Figura 23. Trayectoria de la competencia social de ambos grupos de comparación en tres cortes de observación (versión niños)

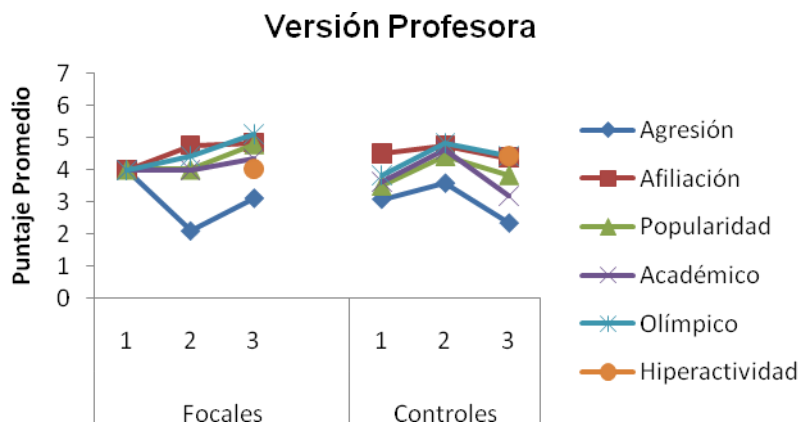


Figura 24. Trayectoria de la competencia social de ambos grupos de comparación en tres cortes de observación (versión profesora)

3.2.3 Interacción con la Profesora.

Para observar si la profesora es un factor que influye en la interrupción de la actividad por emitir conductas sociales, se obtuvo la tasa de emisiones y recepciones que los niños tienen de ésta. En ambos grupos se observó que la interacción con la profesora es una conducta que presenta una baja tasa de frecuencia durante los tres cortes, sin embargo, se encontró que los niños focales en el primer corte presentan una mayor tasa de emisiones hacia la profesora, así como mayor tasa de recepciones por parte de ésta que el grupo control (ver Figura 25).

Así mismo, al aplicar la prueba de comparaciones múltiples de Tukey se encontró que el grupo focal muestra una disminución significativa ($p=.027$) en las recepciones por parte de la profesora a través del tiempo, mientras que el grupo control no muestra cambios significativos. Cabe señalar que en cada año, los niños tuvieron una profesora diferente y este resultado nos da un indicador de que la profesora del primer año proporciona mayor atención a los niños que presentan mayor frecuencia en las conductas sociales de emisión, que las de los siguientes años.

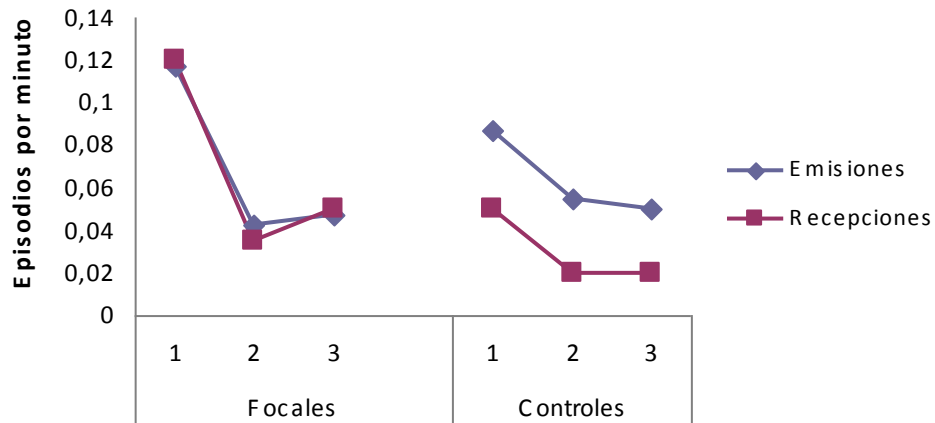


Figura 25. Trayectoria de la tasa de interacción con la profesora de ambos grupos de comparación durante tres cortes anuales de observación.

Además, se analizaron las interacciones negativas que los niños recibieron por parte de la profesora, encontrándose que los niños focales en el primer corte muestran una mayor tasa de recepciones negativas que el grupo control, mientras que para los siguientes cortes la tasa en esta conducta es muy similar para ambos grupos (ver Figura 26) y no muestran cambios significativos a través del tiempo.

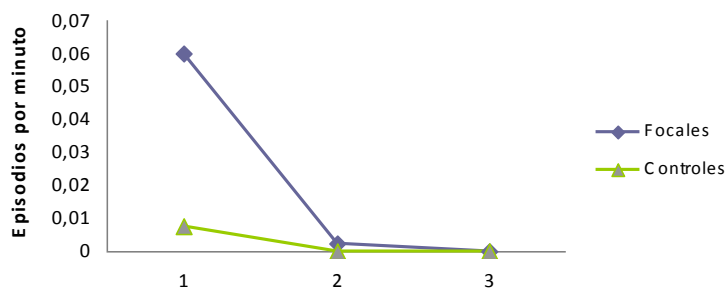


Figura 26. Trayectoria de la tasa de interacción negativa de los dos grupos de comparación en tres cortes de evaluación.

Por otra parte, con base en las emisiones efectivas totales se obtuvo el porcentaje de cuantas eran emitidas hacia la profesora, encontrándose que el 8% de las emisiones efectivas son dirigidas hacia la profesora en los niños focales, mientras que en los niños controles corresponde al 20% durante el primer corte. En los siguientes dos cortes el grupo control continúa presentando mayor porcentaje de emisiones efectivas que el grupo focal, sin embargo estas diferencias no son estadísticamente significativas, así mismo, no existen diferencias significativas a través del tiempo en ninguno de los grupos de comparación (ver Figura 27).

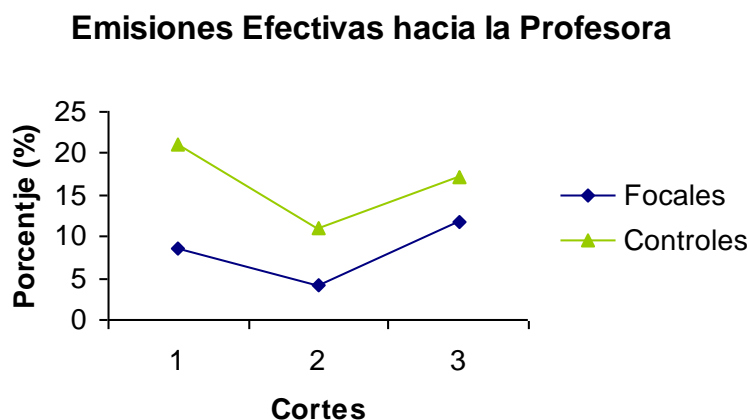


Figura 27. Porcentaje de emisiones efectivas hacia la profesora con respecto al total en los dos grupos de comparación durante tres cortes de observación.

Al analizar las conductas a las cuales la profesora proporciona mayor atención, es decir, a las conductas después de las cuales los niños tienen una recepción por parte de ésta, se encontró que en el primer corte la conducta que más atención recibe es el ocio para ambos grupos, sin embargo, en la figura 28 se puede observar que la conducta social recibe mayor atención en los niños focales que en los niños controles. Cabe señalar que para ambos grupos la conducta que menos atención proporciona la profesora es la académica.

Para el segundo y tercer corte la conducta de ocio continúa siendo la que mayores recepciones tiene por parte de la profesora en el grupo focal, disminuyendo el porcentaje de las recepciones en la conducta de social, y aumentándolo en la

conducta académica, por su parte el grupo control, muestra mayor porcentaje de recepciones en el segundo corte y tercer corte en las conductas social y académico. En la misma figura 28 se puede observar que para el tercer corte, en ambos grupos, la conducta que menos atención tiene es la conducta social.

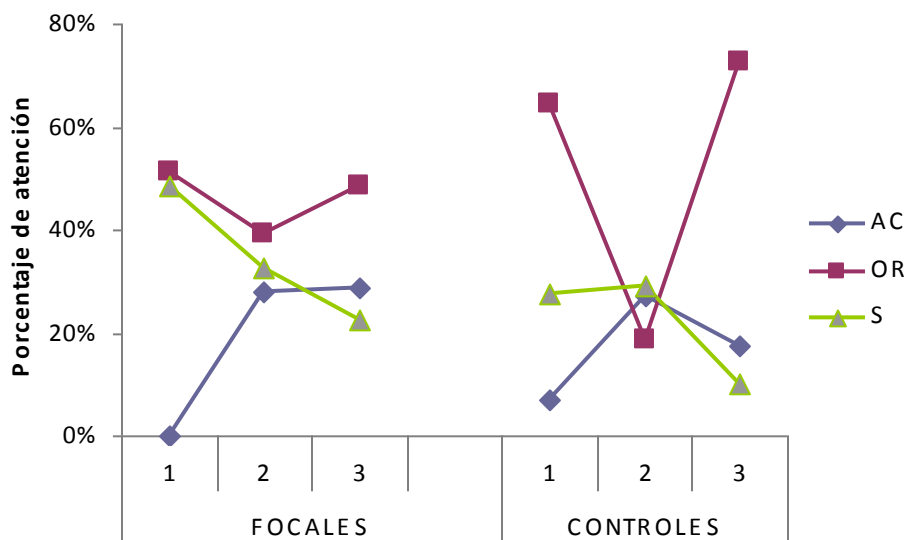


Figura 28. Porcentaje de conductas que la profesora proporciona atención de ambos grupos de comparación durante tres cortes de observación.

Al hacer un análisis por oportunidad con base en el total de episodios de cada conducta (académica, social y ocio) que la profesora proporciona atención, se encontraron resultados semejantes al análisis anterior. En la figura 29 se observa que en el primer corte las conductas de ocio y social son las que tienen mayor porcentaje de recepciones por parte de la profesora para ambos grupos, sin embargo, los niños focales reciben mayor atención por parte de la profesora en éstas conductas que los niños control.

Para el siguiente corte no se observan diferencias notables en el porcentaje de recepciones entre grupos, sin embargo, para el tercer corte, los niños focales tienen un porcentaje mayor de recepciones en las tres conductas analizadas que los niños control.

Cabe señalar que la atención que se le da a la conducta de social disminuye significativamente a través del tiempo $[F(2,12)=4.13, p= .048]$, al igual que la

conducta de ocio, aunque la disminución de esta conducta no es estadísticamente significativa.

Con respecto a la conducta académica, se observa que en el primer corte los niños controles tienen mayor porcentaje de recepciones por parte de la profesora ante esta conducta que los niños focales, así mismo se puede observar que las recepciones en esta conducta se incrementan en el grupo focal a través de los tres cortes de evaluación, sin embargo, este cambio no es significativo. Cabe señalar que el porcentaje de éstas es muy bajo para ambos grupo durante los tres cortes.

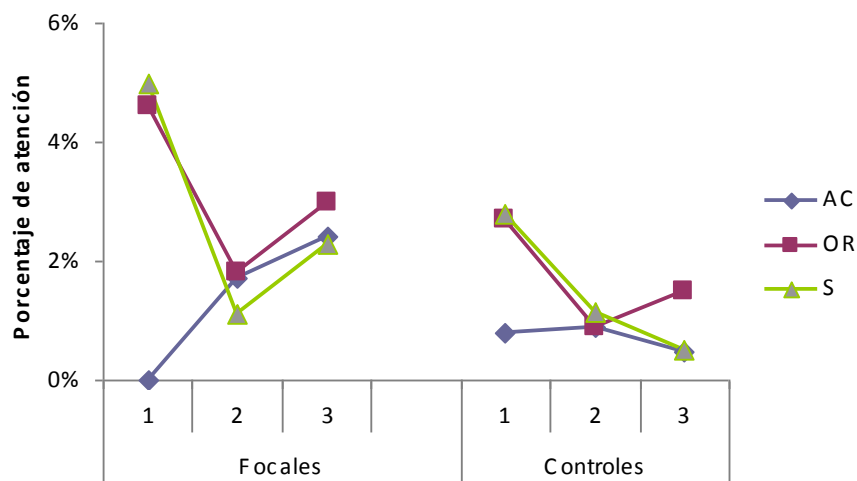


Figura 29. Porcentaje por oportunidad de las conductas que la profesora proporciona atención de ambos grupos de comparación en tres cortes de observación

Para saber a qué tipo de conductas sociales la profesora proporcionaba atención, se obtuvo el porcentaje de las que correspondían a conductas de emisión, encontrándose en el primer corte que el 62% de las conductas sociales que la maestra pone atención en los niños focales, son cuando estos inician la conducta social, mientras que el grupo control corresponde al 29% de éstas, sin embargo estas diferencias no son estadísticamente significativas. Para los siguientes dos cortes la profesora continua prestando mayor atención a las conductas sociales que ellos inician, mientras que el grupo control, no muestran ya ninguna recepción después del inicio de una conducta social.

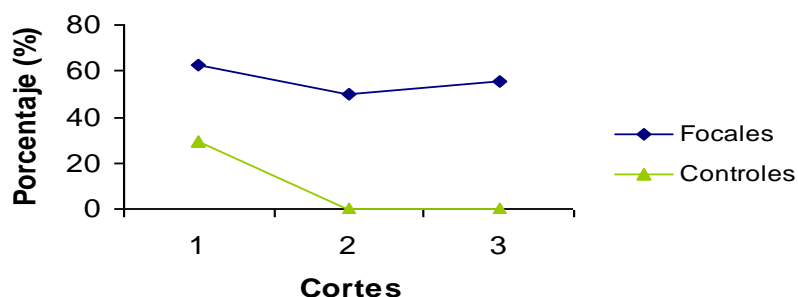


Figura 30. Porcentaje de sociales de emisión con respecto al total de conducta social, a las que la profesora proporciona atención en ambos grupos de comparación durante tres cortes de evaluación.

3.2.4 Mecanismos Funcionales de Interacción.

Se analizó la trayectoria de los índices funcionales de cada grupo, en donde se encontró que los niños focales muestran mayor índice efectividad social que los niños controles durante el primer corte, así mismo tienen un mayor índice de reciprocidad social del tipo II, que los niños controles. Ambos grupos en este corte muestran un puntaje similar en el índice de correspondencia social, sin embargo, en la figura 31 se puede observar que los niños focales emiten y corresponden de manera similar a sus compañeros de clase, mientras que los niños control tienen un mayor índice de correspondencia que de efectividad social.

Con respecto a los cambios de sus índices a través del tiempo, ambos grupos no muestran cambios estadísticamente significativos, sin embargo, se puede observar que el índice de efectividad social disminuye ligeramente en el grupo focal en los siguientes dos cortes, mientras que en el grupo focal aumenta en segundo y disminuye en el tercero. El índice de correspondencia se mantiene estable en ambos grupos a través del tiempo, mientras que los índices de reciprocidad aumentan en los niños focales, y en los niños control el tipo I aumenta en el tercer corte mientras que el tipo II aumenta en el segundo y disminuye en el tercero.

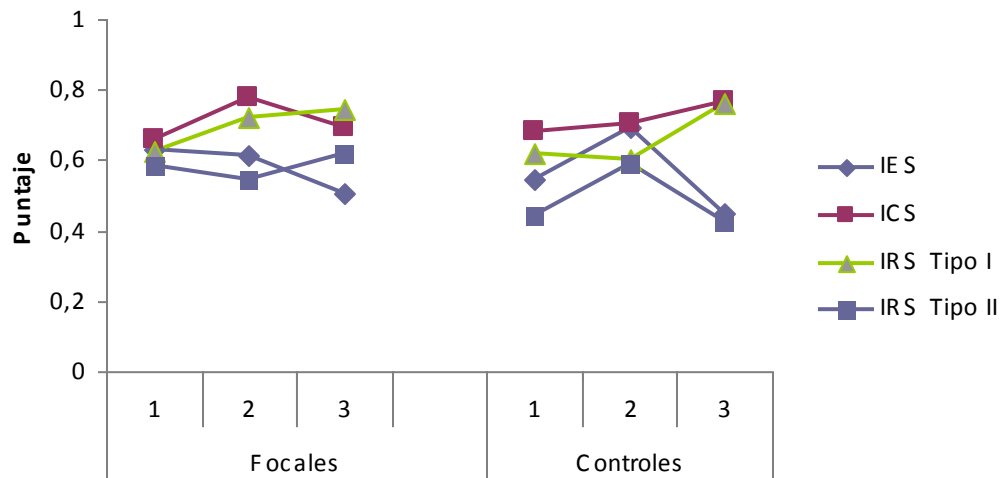


Figura 31. Trayectoria de los puntajes de los índices funcionales de ambos grupos en tres cortes anuales de observación.

Para conocer las preferencias sociales, se obtuvo el número de niños diferentes a los que se dirigen emisiones sociales o bien a los que se interfieren, para así evaluar el impacto de ésta conducta en los compañeros de clase. Los resultados indican que los niños focales en el primer y segundo corte presentan eventos de interferencia en un número mayor de compañeros que los niños control; emitiendo efectivamente el grupo focal, en el primer corte a 14 niños respecto a 4 niños del grupo control, y para el segundo corte 8 niños por el grupo focal y 5 niños en el grupo control, estas diferencias entre grupos, al aplicar un ANOVA, son estadísticamente significativas [$F=(1,8)34.935, p=.001$].

Para el tercer corte el grupo control interfiere en promedio a 5 niños mientras que el grupo focal disminuye el número de niños a 2 en promedio, es decir, para este corte los niños control abandonan la actividad para iniciar conductas sociales a número significativamente mayor de compañeros que su grupo de comparación [$F(1,8)= 6.52, p=.043$].

Así mismo, en la figura 32 se observa que el grupo focal disminuye significativamente [$F(2,4)= 57.872$, $p= .000$] el número de niños a los que dirige emisiones sociales a través del tiempo, mientras que el grupo control no muestra cambios significativos a través del tiempo.

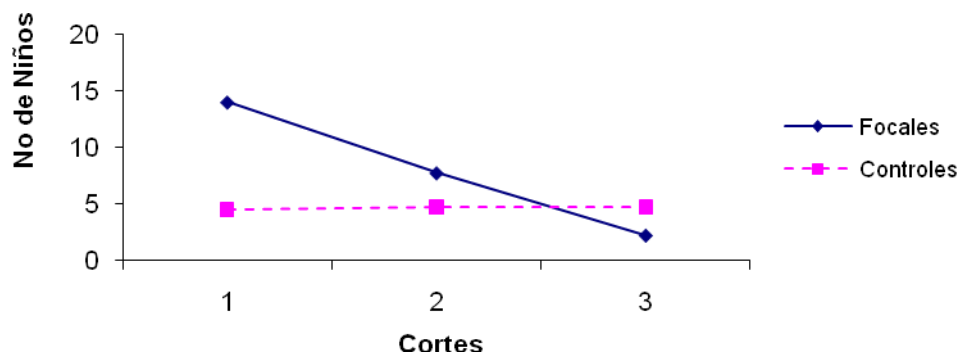


Figura 32. Trayectoria del número de niños diferentes a los que ambos grupos dirigen emisión social en tres cortes de evaluación.

Con respecto a las características de las relaciones que se forman al interferir, se realizaron mapas sociocentrados de los episodios de emisión que provocan abandono de la actividad y así conocer cuáles eran el tipo de conexiones que formaban a partir de las emisiones sociales realizadas, ya sea conexiones débiles (+1 desviación estándar respecto del promedio de la muestra), moderadas (+1.5 desviaciones estándar) ó conexiones fuertes (+2 desviaciones estándar).

En este análisis se encontró que los niños focales tienen al menos dos tipos de conexiones, una fuerte y una moderada, mientras que tres de niños controles sólo presentan una conexión significativa durante el primer corte, y una niña control no muestra conexiones significativas (lau1f). Cabe señalar que los niños de ambos grupos presentan una conexión fuerte con el compañero más próximo a su mesa, sin embargo, los niños del grupo focal también muestran conexiones débiles con

compañeros más distantes a su mesa, lo que indica que tiene que desplazarse para emitir a estos otros niños.

En este primer corte, dos niños (vri1f y joro1f) se repiten en las conexiones significativas, es decir, que estos dos compañeros, dentro del salón de clases, motivan a los niños de la muestra a abandonar su actividad para iniciar conductas sociales con ellos. Estos dos niños se perciben así mismos con habilidades académicas, y uno de ellos también es percibida así por la profesora.

Cabe señalar que las características con base en la competencia interpersonal que se repiten en los niños a los que se interfieren, es una alta percepción de habilidades académicas por parte de la profesora y un alto puntaje en olímpico por parte de ellos mismos.

En el segundo corte tres de los niños del grupo focal disminuyen a una conexión significativa, mientras que uno de ellos (mich1f) mantiene el número de conexiones pero ninguna es una relación fuerte. Por su parte tres de los niños control continúan manteniendo una conexión significativa, estas conexiones son débiles y moderadas, mientras que una niña control (pata1f), aumenta el número de conexiones significativas a tres, siendo dos de ellas débiles y la otra moderada. Es importante mencionar que los niños a los que se interfieren en este corte, para ambos grupos, son los compañeros de mesa en casi la totalidad de los casos.

Para este corte también se presenta una niña (tan1f) que muestra conexiones con dos niños del grupo focal, así mismo un niño de este grupo (lui1f) también se presenta como estímulo de otros niños para abandonar la actividad e iniciar conducta social con él.

En el tercer corte se puede ver cómo ambos grupos mantienen una conexión significativa, sin embargo, sólo un niña control (lau1f) muestra conexiones fuertes, los demás niños muestran conexiones débiles y moderadas. En este corte un niño focal (alf1f) no muestra ninguna conexión significativa con los niños que al emitir abandonan su actividad.

Además para este corte, también aparece una niña (yuss3c) en dos mapas de los niños focales, la cual resulta un estímulo fuerte para estos niños ya que no se encuentra sentada próxima a ellos y sin embargo, logra que los niños focales abandonen su tarea para iniciar interacción con ella.

Con base en los mapas realizados, podemos observar como los niños focales, van disminuyendo las conexiones y la intensidad de estas a través de los tres cortes, mientras que los niños controles las mantienen similares. Además es importante señalar que a pesar de que los niños de ambos grupos presentaron conexiones significativas con los niños que por iniciar conductas sociales abandonan la actividad, las conexiones del grupo control durante los tres cortes fueron con niños que estaban sentados próximos a ellos, no así en los niños del grupo focal.

Tabla 8.

Datos promedio de los mapas sociocentrados. Tipo de conexiones con los niños interferidos con mayor frecuencia y características de su competencia interpersonal.

Datos Promedio									
Grupos	Cortes	Conexión Fuerte	Conexión Moderada	Conexión Débil	Interferidos		Características de los niños interferidos (ICI)		Conexiones Totales
					Misma mesa	Otra mesa	Niño	Profesora	
Focales	1	1.25	0	1.25	1	2	Olímpico, Académico	Académico	2.5
	2	.75	.25	.25	1	.25	----- ---	Académico	1.25
	3	0	.25	.5	.25	1	----- ----	Afiliación	.75
Controles	1	.5	.3	0	1	0	Académico	Olímpico	1
	2	0	.75	.75	1	.25	Afiliación	----- -----	1.25
	3	.33	.33	.33	1	0	----- ---	----- -----	1

DISCUSIÓN

La finalidad de este estudio fue analizar los factores de desarrollo e interacción social que intervienen en las transiciones conductuales de los niños que presentan frecuencias altas de emisiones efectivas, así como investigar la trayectoria y la organización de su comportamiento.

Los resultados indican que los niños que frecuentemente inician una interacción social cambian de actividad e interfieren a sus compañeros con mayor frecuencia debido a ésta conducta social, que los niños con baja tasa de emisiones efectivas. Sin embargo, se observó que la tasa de transiciones es proporcional a la tasa de emisiones efectivas en ambos grupos, es decir, aún cuando los niños controles presentan baja tasa de emisiones efectivas, un 61% de éstas provocan una transición conductual en ambos grupos. Estos resultados nos indican que no todas las emisiones efectivas provocan una interrupción de la actividad o bien una interferencia en los actividades de los compañeros de clase.

Además, al analizar la trayectoria de estas conductas se muestra que tanto las emisiones efectivas como la de transiciones conductuales provocadas por interacción social, tienden a disminuir a través del tiempo. Estos resultados son consistentes con otras investigaciones, en las que se menciona que existe una disminución de la tasa de transiciones en niños escolares, argumentando que este cambio puede deberse a un mayor control escolar de la profesora y/o a una mayor atención y persistencia del niño conforme madura (Santoyo, 2006, Santoyo, Fabian & Espinosa, 1998)

Cabe señalar que se encontró que en los niños focales las interrupciones ó la interferencia hacia los compañeros no dependen directamente de los inicios frecuentes de conductas de interacción social. Sin embargo, se observó que los niños que presentan bajas tasas de conductas sociales de emisión si muestran una relación directa, es decir, cuando estos niños inician conductas sociales, aunque en baja frecuencia, presenta una interrupción en su actividad e interfieren a los compañeros.

Con respecto a la organización del comportamiento dentro del salón de clases, se encontró que los niños que inician frecuentemente conductas de interacción, no muestran diferencias significativas en el tiempo de dedicación a la conducta académica con respecto a aquellos que lo hacen con menor frecuencia; por lo que estos resultados indican que la interacción social que inician los niños durante los primeros años escolares, no es un factor que afecte directamente el tiempo de dedicación a la actividad académica, es decir, no son las emisiones efectivas por sí mismas una característica que determine la presencia o ausencia de esta conducta.

Es importante señalar que ambos grupos de niños muestran poca dedicación a las tareas académicas durante el primer año, siendo la conducta de ocio en la que mayor tiempo se encuentran involucrados, este dato es similar al reportado en otros estudios (Heward, 1994; López, 2008). Esta preferencia conductual, presentó cambios significativos a través del tiempo para ambos grupos, ya que para el último corte de evaluación, es decir, cuando los niños se encontraban en tercero de primaria, el tiempo de dedicación a la conducta académica aumentó, estos resultados son consistentes con datos de investigaciones anteriores (Santoyo, 2006), en donde se menciona que los niños se van adaptando al contexto escolar.

Así los resultados respecto a la actividad académica se contraponen a la concepción de que los niños que se muestran “callados y quietos” en el salón de clases, tienen mejores resultados académicos y que esta conducta de hablar a los compañeros dentro del salón de clases sin permiso es por sí misma una conducta disruptiva (Barrish, Saunders, y Wolf. 1969). Los datos pueden apoyar las investigaciones que proponen que las interacciones sociales con los compañeros y una serie de habilidades sociales en el niño, pueden impactar de manera positiva en las tareas académicas e intelectuales, entendiendo que el salón de clases es un contexto social no sólo para el aprendizaje, sino para una diversidad más amplia de conductas en el desarrollo del niño (Meier, DiPerna, & Oster, 2006, Benenson, Triccerri & Hamerman, 1999, Winett & Winkler, 1972, Wentzel, 1999).

Por otra parte, al igual que investigaciones anteriores sobre transiciones (Santoyo, Morales, & Colmenares, 2006), se encontró que los aspectos dinámicos del proceso de interrupción/interferencia, tales como la duración, las conductas que le anteceden y el tiempo de regreso a la conducta, son altamente generalizables independientemente del subgrupo clasificatorio al que los niños pertenecen. Con respecto a la duración se encontró que en ambos grupos una vez producida la emisión social esta interacción probablemente durará 30 segundos, y tardará aproximadamente 43 segundos en retomar la actividad abandonada

Además, en ambos grupos se encontró que la conducta de ocio es la que antecede con mayor frecuencia a la interrupción tanto por las emisiones efectivas que producen interferencia como las que no, y resultó ser más probable que se abandone esta conducta para iniciar una interacción social con los compañeros de clase, con lo que se puede entender, que una vez que los niños se encuentran ya distraídos de la actividad académica, es probable que posteriormente inicien una conducta social con sus compañeros. La alta preferencia por la actividad de ocio (Santoyo, 2006, López, 2008) y el tiempo que se involucran en ésta, son factores que pueden explicar la alta probabilidad de ser interrumpida para iniciar conductas sociales.

Con respecto a la conducta en que se involucran los niños después de la interrupción por iniciar una interacción social, se encontró que en los niños focales existe una alta probabilidad de involucrarse nuevamente en una conducta social con otro niño. Este dato resulta interesante debido a que la literatura reporta que los niños que son interferidos mientras se encontraban en una conducta social, mostraban una alta probabilidad de involucrarse en un nuevo intercambio social (Santoyo, Fabian & Espinosa, 2000), lo que indica que tanto las interrupciones que los niños presentan por hablarles a sus compañeros como las interferencias que se producen al contestarles, predicen una nueva conducta social. Cabe señalar que existe muy baja probabilidad de una transición hacia la actividad académica después de las interrupciones e interferencias en un contexto social.

Así mismo al analizar el contenido de las interacciones, se encontró que para ambos grupos, la mayor parte de las interrupciones que los niños tienen es para iniciar una conversación con sus compañeros de clase, la cual no tiene relación con la actividad académica, sin embargo, conforme pasa el tiempo, los niños presentan más episodios de conversaciones que se relacionan con aquélla como lo sostiene la literatura (Thornborrow, 2003).

A pesar de que el mecanismo de interrupción es similar en ambos grupos cuando abandonan una actividad para interferir a otros, se encontraron algunas diferencias importantes; por ejemplo, los niños focales interrumpen más episodios de conducta académica para iniciar una interacción, así como también tardan más tiempo en retomar esta actividad, que los niños control, excepto en el segundo corte donde los niños controles aumentan el tiempo de regreso para esta conducta.

Este resultado nos indica que si bien las emisiones efectivas no afectan directamente la conducta académica, el estar involucrado en las conductas sociales disminuye el tiempo de oportunidad de permanecer en la conducta académica (Santoyo, 1999)

Otra diferencia significativa radica en el número de niños a los que se emite para interactuar, ya que en los niños focales durante el primer corte, no dirigen sus emisiones efectivas a niños específicos, es decir, ellos tratan de interactuar, con la mitad de los niños del salón de clases mientras que los niños control con menos de una cuarta parte del grupo. Estos resultados nos sugieren que los niños focales durante el primer corte buscan iniciar estas interacciones indiscriminadamente, mientras que los niños controles son más específicos para iniciar relaciones sociales. A través del tiempo los niños focales disminuyen el número de niños con los que inician interacciones, haciéndolo ya con niños más específicos para el tercer corte.

Rogers (1992) argumenta que durante el primer año de escuela, el salón de clases es un contexto nuevo en donde a diferencia de la casa, existe un mayor número de ocupantes en un espacio y por lo tanto mayor oportunidad de

conversaciones potenciales; en el caso del grupo focal, los niños responden indiscriminadamente a estas oportunidades, lo cuál no sucede en los niños control, que muestran un mayor autocontrol para responder a los estímulos sociales que el medio le proporciona.

Por otra parte, durante el primer corte, los niños que emiten frecuentemente conductas sociales, dedican la mayor parte de su tiempo a interactuar con sus compañeros a diferencia de los niños del grupo de comparación. Esta distribución del tiempo cambia durante los tres cortes de evaluación, sin embargo, esta preferencia por las conductas sociales es un factor que explica porque los niños muestran altas de tasas de emisiones efectivas durante el primer corte.

Cabe señalar que los resultados de los mapas sociocentrados, confirman que durante el primer corte los niños focales muestran más conexiones significativas en los episodios de interferencia social, lo que indica que los niños focales no interrumpen la actividad sólo por un niño en específico, si no que por lo menos son dos los niños que les resultan estímulos significativos para ser interferidos y no son necesariamente su compañero de mesa.

En cambio los niños controles, muestran sólo una conexión significativa, por lo que estos niños, en los episodios de interrupción por emitir conductas sociales, los inician sólo con un niño en específico y este es el compañero de mesa o bien un compañero próximo a su lugar de trabajo.

Para los siguientes cortes, se puede observar que los niños focales abandonan la actividad por emitir ya sólo a un compañero específico, el cual resulta significativo para iniciar conductas sociales.

Otro factor importante que explica las tasa altas de emisiones efectivas y las interrupciones e interferencia debido a éstas, es la tasa de transiciones generales que presentan los niños en el salón de clases. Se observó que el grupo focal durante el primer corte muestra un mayor número de transiciones por minuto que el grupo control. Así, los niños que inician con mayor frecuencia las interacciones sociales presentan más cambios de actividad por minuto por lo que no exhiben persistencia en las conductas realizadas.

Este resultado es consistente con los datos del estudio de las transiciones conductuales (López, 2008, Santoyo, 2007) en el que se muestra que los niños con altas transiciones muestran preferencia por las conductas sociales dentro del salón de clase, por lo que las preferencias sociales parecen ser uno de los reguladores más importantes de las transiciones conductuales (Santoyo, Morales & Colmenares, 2007)

Por otra parte, uno de los datos más relevantes en el estudio, se refiere a la interacción social que existe entre la profesora y los niños, ya que se encontró que ésta es un factor importante para explicar la alta frecuencia de inicios de conductas sociales en los niños.

El estudio encontró que los niños con altas tasas de emisiones efectivas reciben mayor atención por parte de la profesora cuando éstos se encuentran involucrados en alguna conducta social, específicamente cuando la inician. Este dato podría explicar la preferencia que tienen estos niños por las conductas sociales, ya que como se mencionaba en el marco teórico, el reforzamiento social es uno de los más poderosas recompensas, lo que hace que la conducta se incremente o bien se mantenga (Whitehurst, G. & Vasta, R. 1977).

Así mismo, se encontró que la profesora en general presta mayor atención a los eventos de ocio en ambos grupos, es decir, sus emisiones son dirigidas a tareas que no tienen implicaciones académicas, razón por la que conductas de ocio exhiben una alta persistencia y son altamente preferidas sobre el trabajo escolar (Santoyo, 2007; López, 2008, Heward, 1994).

Estos resultados apoyan las investigaciones que señalan que la maestra a menudo presta atención a los niños sólo cuando están involucrados en conductas inapropiadas o disruptivas, y que irónicamente es retirada cuando se presentan conductas positivas para la actividad académica (Becker, 1971) .

Además, los datos tienen implicaciones educativas, ya que la profesora es un facilitador en el proceso de aprendizaje y las investigaciones reportan que juega un papel central en el desarrollo y adaptación del niño en la escuela (Santoyo, 2006, Sainato, 1990); por lo que la deficiente interacción de los profesores podría

afectar las funciones que “deberían” desempeñar, específicamente en la motivación, retroalimentación y participación, y por ende una enseñanza efectiva (Heward, 1994).

Algunas investigaciones argumentan que la escasa interacción entre profesoralumno, se debe a que las estrategias de los maestros para enseñar conocimientos se basan sólo en técnicas de memorización, repetición y exposición de la información (Sánchez, 1996), además del sistema educativo tradicional que impone al profesor como una figura de autoridad, la cual debe mantener el orden y control del grupo (Winet & Winkler, 1972) evitando, en ocasiones, las interacciones sociales para lograrlo.

Así pues, el control social en la escuela no debería ser unidireccional. Los profesores deberían ser entrenados con procedimientos sistemáticos de reforzamiento e interacción, para así darles a conocer los efectos de su comportamiento sobre los estudiantes (Whitehurst, G. & Vasta, R. 1977) para que finalmente puedan implementar nuevos métodos que favorezcan la enseñanza y aprendizaje efectivo.

Dentro de las principales aportaciones de la presente investigación, el estudio de la conducta de iniciación de interacción social, vista desde un enfoque de síntesis, permitió hacer un análisis detallado de las características principales de los niños que presentan alta tasa de esta conducta, y conocer cuáles son las implicaciones tanto a nivel motivacional educativo como de desarrollo social.

Así mismo se pudo corroborar que las conductas de emisión pueden provocar conductas disruptivas, y aunque no se encuentran relacionadas directamente con la actividad académica, estas transiciones implican un impacto sobre la organización actual del comportamiento y demandan un tiempo que podría ser aprovechado si se relaciona con tareas escolares.

Cabe señalar que el presente estudio obtuvo una muestra pequeña debido a que, se trabajó con la prevalencia real del fenómeno que se presenta en un salón de

clases, y con la perspectiva de desarrollo del individuo como ser único en contextos específicos.

Así mismo se plantea la posibilidad de nuevos retos, como son el estudio de las conductas de iniciación de interacción social en niños con un grado escolar mayor, los cuales se hayan habituado al contexto escolar.

Además se propone estudiar este tipo de conductas disruptivas en otros escenarios, como podría ser el campo laboral, para conocer si los mecanismos del fenómeno son similares a los de la presente investigación.

Con base en los resultados de las características de los niños que emiten frecuentemente, se propone crear programas educativos donde se aproveche la preferencia de los niños por involucrarse en conductas sociales, y estas sean enfocadas en las actividades escolares, así como talleres donde se sensibilice a las profesoras sobre la importancia de atender no sólo las conductas disruptivas como método de manejo de grupo.

REFERENCIAS

- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time for in classrooms. *American Educational Research Journal*, 16, 42-56.
- Barrish, H.H. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for a group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior*, 2, 119-124.
- Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1986). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Benenson, J. F., Tricceri, M. & Hamerman, S. (1999). Characteristics of children who interact in groups or in dyads. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(4), 461-476.
- Buck, G. (1999). Smoothing the rough edges of classroom transitions. *Intervention in School and Clinic*, 34, 224-235.
- Cairns, R.B. (1979 a). *Social Development: The origins and plasticity of interchanges*. San Francisco: Freeman.
- Cairns, R.B. (1979 b). *The analysis of social interactions: Methods, issues and illustrations*. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cairn, 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, E.J. (1996). *Developmental science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cairns, R.B., Bergman, L. R. & Kagan, J. (1998). *Methods and Models for Studying the Individual: Essays in Honor of Marian Radke-Yarrow*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Chavéz, A. M. (2009). El aislamiento social en niños en edad escolar. Un estudio longitudinal. Tesis de Licenciatura en Psicología. UNAM.
- Cooper, L. J., Wacker, D.P., Thursby, D.L.P., Harding, J., Millard, T. & Derby, M. (1992). Analysis of the effects of task preferences, task demands, and adult attention on child behavior in outpatient and classroom settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 823-840.

- Cosnier, J. (1978). Actividad social y la biología de comportamiento: el punto de vista de un etólogo de las comunicaciones. *Psicología Francesa*, 23, 51-58.
- Deval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Ed. Morata.
- Díaz, B.A., & Flores, M.N. (2000). Factores de control de las preferencias sociales: un estudio de desarrollo. Tesis de Licenciatura en Psicología. UNAM.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In W.C (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Dunlap, G., Kern-Dunlap, L. & Robbins, E.R. (1991). Functional assessment, curricular revision, and severe behaviors problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 387-397.
- Edmond, M. (1992). *La interacción social: cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Espinosa, A. M. C. (1995). El estudio de la organización de las preferencias sociales. Tesis de Maestría en Análisis Experimental de la Conducta. UNAM.
- Fries, S.& Dietz, F. (2007). Learning in the face of temptation: The case of motivational interference. *The Journal of Experimental Education*. 76 (1), 93-112.
- Hartup, W (1983). Peer groups. In P.H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington. *Handbook of psychology: Socialization, personality, and social development*, 4. 103-196. New York: Wiley.
- Hernández, R. (1996). Un análisis de los eventos que interfieren las actividades académicas. Tesis de Licenciatura en Psicología. UNAM.
- Heward, W. L. (1994). Three low-tech strategies for increasing the frequency of active student response during group instruction. In R. Gardner III, D.M. Sainato, J. O. Cooper, T. E. Heron, W.L. Heward, J. Eshleman, & T. Grossi (Eds), *Behavior analysis in education: Focus on measurably superior instruction* (pp. 283-320). Monterey, CA: Brooks/ Cole.
- Kern, L., Childs, K., Dunlap, G., Clarke, S., & Falk, G.D. (1994). Using assessment-based curricular intervention to improve the classroom behavior of a student with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 7-19.
- Ladd, G.(1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.

- Logan, F.A. & Ferraro, D.P. (1978). *Systematic analysis of learning and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- López, C. F. (2008). Transiciones conductuales en el escenario escolar. Tesis de Licenciatura en Psicología. UNAM.
- Jackson, P.W. (1990). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Magnusson, D. (1998). *Individual development in paths through life: Vol 1 A longitudinal study*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Mandler, D. (1964). Interruption of behavior. En E. Levine (ed). *Nebraska symposium on motivation*. (pp. 163-219). Lincoln, NB.: University of Nebraska Press.
- McCurdy, M., Skinner, C.H., Grantham, K., Watson, T.S., Hindman, P. (2001). Increasing on-task behavior in a elementary school student during mathematics seatwork by interspersing additional brief problems. *School Psychology Review*, 30, 23-32.
- Meier, C.R., DiPerna, J.C. & Oster, M.M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education & Treatment of Children*. 29, 409-419.
- Montmollin, G. C. (1969). *Psicología social*. Buenos Aires: Paidós.
- Moore, D., Anderson, A. & Kumar, K. (2005). Instructional adaptation in the management of escape-maintained behavior in classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7 (4), 216-223.
- Morales, Ch.S. & Santoyo, V.C. (2005). Evaluación de la resistencia al cambio de la conducta en niños. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 177-192.
- Neuringer, A. (2004). Reinforced variability in animals and people. *American Psychologist*, 59 (9), 891-906.
- Nevin, J.A. (1996). The momentum of compliance. *Journal of Applied Behavior*, 29, 535-547.
- Papalia, D, E., Wendkos, S., & Duskin, R. (2001). *Desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia, Mac Graw Hill.
- Premack, D. (1971). Catching up with common sense or two sides of generalization: reinforcement and punishment. En R. Glase (ED). *The Nature of reinforcement*. (pp. 900-911). New York: Academic Press.
- Rathvon, N.W. (1990). The effects of encouragement on off task behavior and academic productivity. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24 (3), 189-200.

- Rogers C. & Kutnick P. (1992). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona, Temas de Educación Paidós.
- Sage, N. & Kindermann, T. (1999) Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 1.
- Sainato, D.M. (1990) . Classroom transitions: Organizing environments to promote independence performance in preschool children with disabilities. *Education and Treatment of Children*, 13 (4), 288-297.
- Santoyo, V. C. & López, R. F. (1990). Análisis experimental del intercambio social. México: Trilla.
- 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. (1994). *Contexto e interacción social: Bases conceptuales y metodológicas*. Barcelona: P.P.U.
- Santoyo, V.C., Espinosa, A.C. & Bachá, M.G. (1994). Extensión del sistema de observación conductual de las interacciones sociales: calidad, dirección, contenido contexto y resolución. *Revista Mexicana de Psicología*, 11, 55-68.
- Santoyo, V.C., Fabián, T.A. & Espinosa, A.C. (2000). Estabilidad y cambio de procesos de interferencia social: Un estudio longitudinal con niños de primaria. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26 (3), 299-317.
- Santoyo, V.C. & Espinosa, A. C. (2006). Desarrollo e interacción social: Teoría y métodos de investigación en contexto. México: UNAM/CONACYT.
- Santoyo, V.C. (2007). Estabilidad y cambio de patrones de comportamiento en escenarios naturales: Un estudio longitudinal en Coyoacán. México: UNAM/CONACYT
- Scott, J.P. (1967). The development of social motivation. Nebraska symposium on motivation. Lincoln, NB.: University of Nebraska Press.
- Smith, R.G., & Iwata, B.A. (1997). Antecedent influences on behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 343-375.
- Tholander, M. (2003). Pupils' gossip as remedial action. *Discourse Studies*, 5, 101-128.
- Thornborrow, J. (2003). The organization of primary school children's on task and off task talk in a small group setting. *Research on Language & Social Interaction*, 36, 17-32.

- Weinstein, C. S. (1991). The classroom as a social context for learning. *Rev Psychol*, 42, 493-525.
- Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on student's academic performance. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 155-175.
- Wentzel, K.R. & Watkins D.E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as context for academic enablers. *School Psychology Review*, 31, 366-378.
- Winett R. y Winkler C. (1972). Current behavior modification in the classroom: Be still, be quiet, be docile. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 499-504.
- Whitehurst, G.J. & Vasta, R. (1977). *Child Behavior*. Boston :Houghton Mifflin.
- Zabel, R. H & Zabel, M.K, (1996). *Classroom management in context. orchestrating positive learning environments*. Houghton Mifflin Company, Boston.

ANEXO 1

Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales: SOC-IS (Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994).

I. Actividades realizadas por el sujeto focal (SF)

<i>CATEGORÍA CONDUCTUAL</i>	<i>CÓDIGO</i>	<i>DEFINICIÓN</i>
Actividad Académica.	Ac	Conductas realizadas por el SF por instrucción expresa de su Profesora y acorde con el objetivo instruccional vigente. Implica contacto y uso del material, según los criterios de ejecución de la tarea.
Actividad Libre.	Al	Conductas realizadas por el SF donde la Profesora selecciona y otorga el material con 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 (p. e. Resbaladillas).
Juego Paralelo.	Jp	Conductas realizadas por el SF con objetos y / o juguetes desarrollando simultáneamente 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.

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).

II. Actividades dirigidas por otro (s) niño 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 NAGATIVA DE	<--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

PROFESORA.		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.

III. 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 físicas (de contacto físico), de tipo coercitivo del SF o el compañero dirigidas hacia el otro, llevadas a cabo de forma simultánea o sucesiva, existiendo dependencia mutua entre los participantes de la interacción. Se incluyen aquí conductas como golpes, amenazas, insultos, etc.
Interacción Social con la Profesora o cualquier 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.

IV. Actividades individuales que se constituyen en interacciones diádicas o grupales

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Actividad Académica e Interacción Social.	/ o Acs	Situación en donde se presentan simultáneamente la actividad académica del SF y la interacción social entre el SF y otro (s) niño (s). Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente de la actividad académica realizada por el SF y la interacción social con el compañero (ver definición de / y S).
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), las que se realizan de acuerdo con las reglas del juego o aquellas reglas prefijadas por cualquiera de los participantes. Con o sin contacto y uso de objetos y / o juguetes.

ANEXO 2

Inventario de Competencia Interpersonal (Santoyo & Espinosa, 1992)

“Que hay sobre mí”

Nombre _____

Grado _____

NUNCA DISCUTO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE DISCUTO
SIEMPRE ME METO EN PROBLEMAS EN LA ESCUELA	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NUNCA ME METO EN PROBLEMAS EN LA ESCUELA
SIEMPRE SONRÍO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NUNCA SONRÍO
NO SOY POPULAR CON LOS NIÑOS	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SOY MUY POPULAR CON LOS NIÑOS
NO SOY TÍMIDO (A)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SOY MUY TÍMIDO (A)
SOY MUY BUENO (A) PARA EL DEPORTE	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SOY MUY MALO (A) PARA EL DEPORTE
SOY MUY GUAPO (A)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NO SOY MUY GUAPO (A)
SOY MUY BUENO (A) EN ESPAÑOL	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SOY MUY BUENO (A) EN ESPAÑOL
SIEMPRE ESTOY PELEANDO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NUNCA ESTOY PELEANDO
NUNCA ESTOY TRISTE	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE ESTOY TRISTE
SOY MUY MALO (A) EN MATEMÁTICAS	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SOY MUY BUENO (A) EN MATEMÁTICAS
SOY MUY POPULAR CON LAS NIÑAS	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NO SOY POPULAR CON LAS NIÑAS
TENGO MUCHOS AMIGOS	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NO TENGO AMIGOS
NUNCA ME SALGO CON LA MIA	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE ME SALGO CON LA MIA
NUNCA ESTOY PREOCUPADO (A)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE ESTOY PREOCUPADO (A)
SIEMPRE GANO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE GANO
NUNCA SOY AMABLE	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE SOY AMABLE
LLORO MUCHO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NUNCA LLORO

Inventario de Competencia Interpersonal (Santoyo & Espinosa, 1992)

"Versión Profesora"

Nombre _____

Grado _____

NUNCA DISCUTE	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE DISCUTE
SIEMPRE SE METE EN PROBLEMAS EN LA ESCUELA	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NUNCA ME METE EN PROBLEMAS EN LA ESCUELA
SIEMPRE SONRÍE	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NUNCA SONRÍE
NO ES POPULAR CON LOS NIÑOS	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ES MUY POPULAR CON LOS NIÑOS
ES MUY TÍMIDO (A)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NO ES MUY TÍMIDO (A)
ES MUY BUENO (A) PARA EL DEPORTE	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ES MUY MALO (A) PARA EL DEPORTE
ES MUY GUAPO (A)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NO ES MUY GUAPO (A)
ES MUY BUENO (A) EN ESPAÑOL	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ES MUY BUENO (A) EN ESPAÑOL
SIEMPRE ESTA PELEANDO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NUNCA ESTA PELEANDO
NUNCA ESTA TRISTE	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE ESTA TRISTE
ES MUY MALO (A) EN MATEMÁTICAS	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ES MUY BUENO (A) EN MATEMÁTICAS
ES MUY POPULAR CON LAS NIÑAS	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NO ES POPULAR CON LAS NIÑAS
TIENE MUCHOS AMIGOS	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NO TIENE AMIGOS
NUNCA SE SALE CON LA SUYA	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE SE SALE CON LA SUYA
NUNCA ESTA PREOCUPADO (A)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE ESTA PREOCUPADO (A)
SIEMPRE GANA	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE GANA
NUNCA ES AMABLE	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE ES AMABLE
LLORA MUCHO	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	NUNCA LLORA

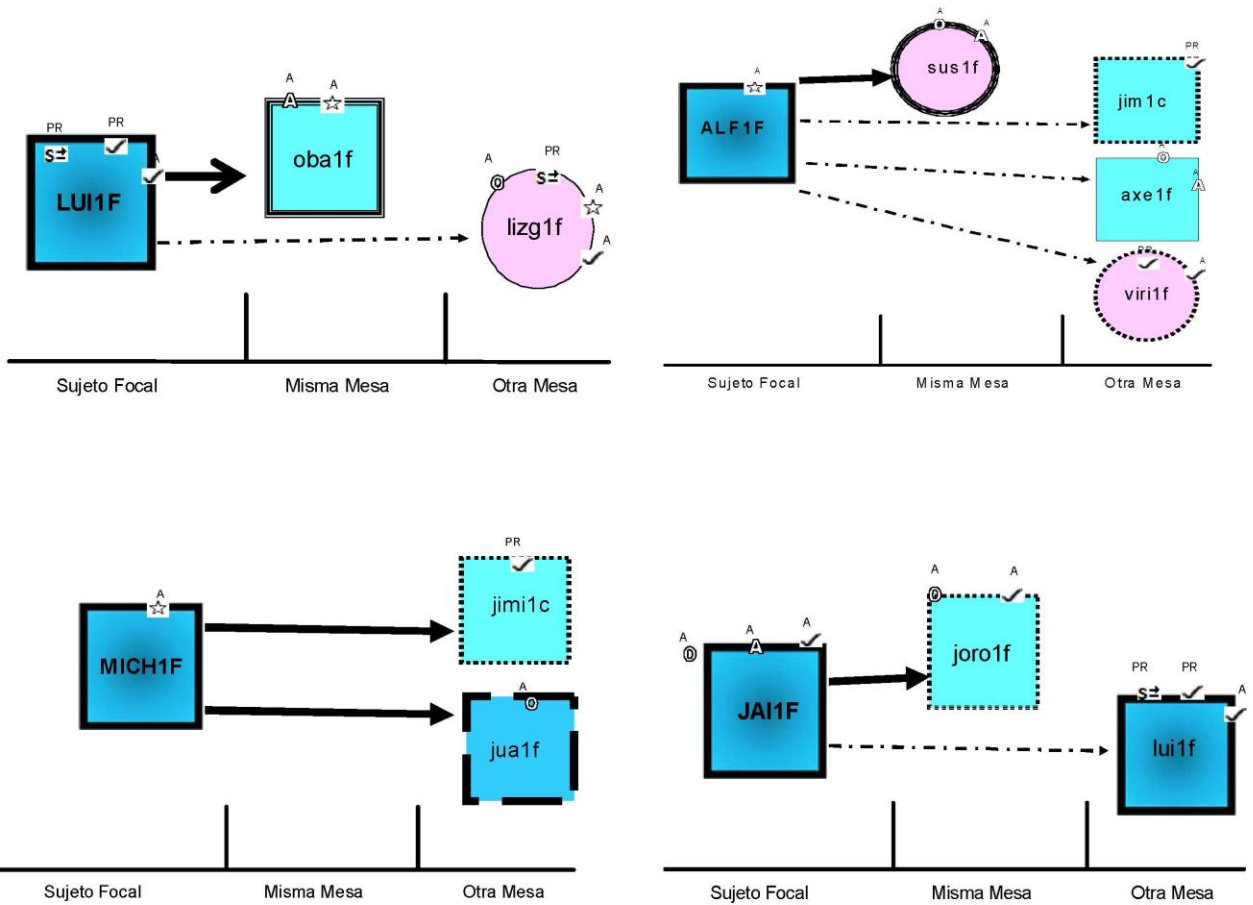
ANEXO 3

Mapas sociocentros de interferencia social



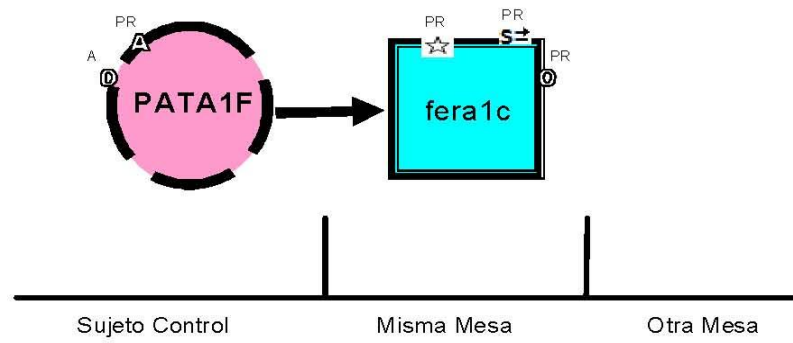
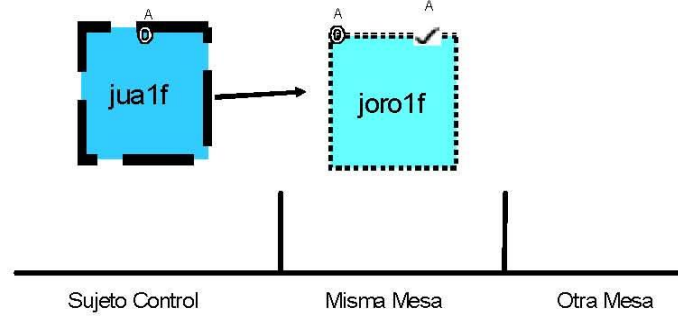
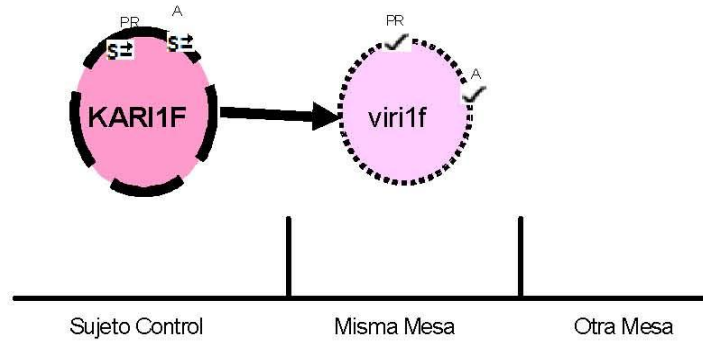
CORTE 1

FOCALES



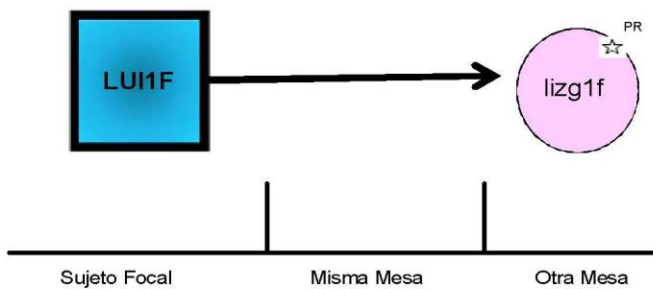
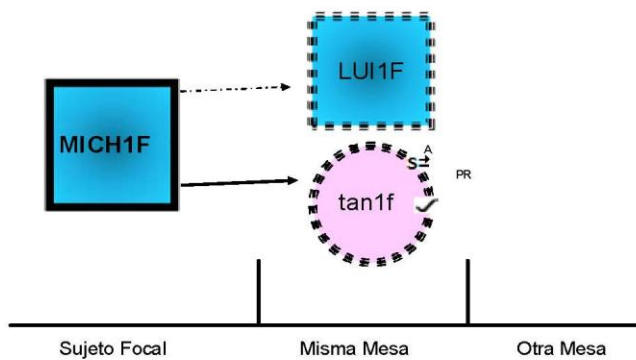
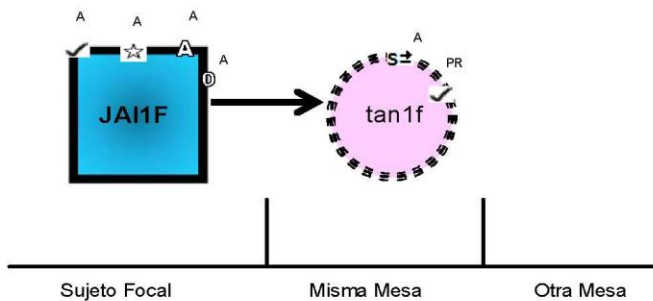
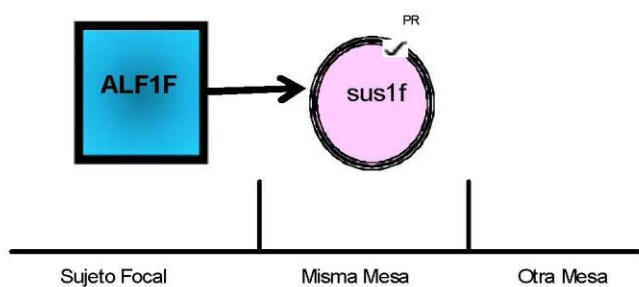
CORTE 1

CONTROLES



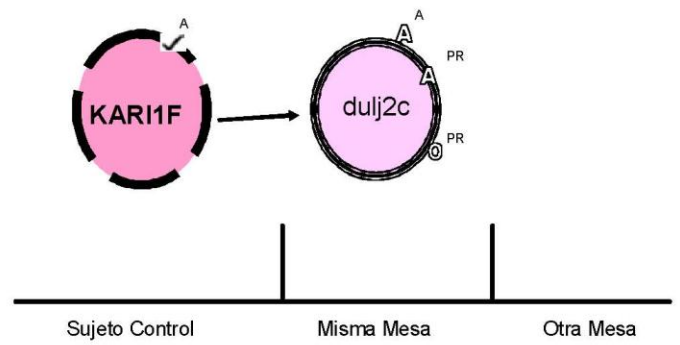
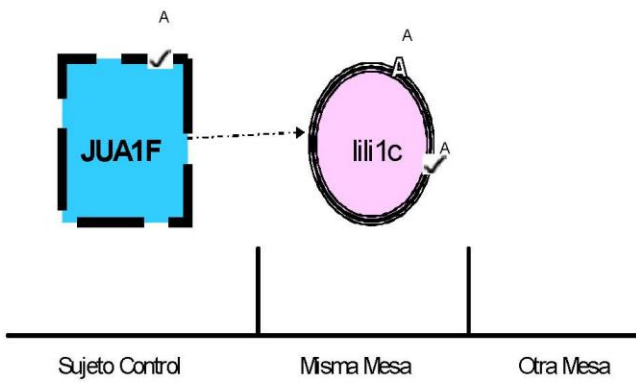
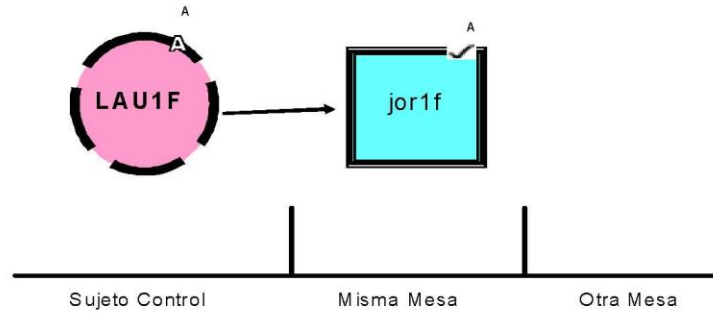
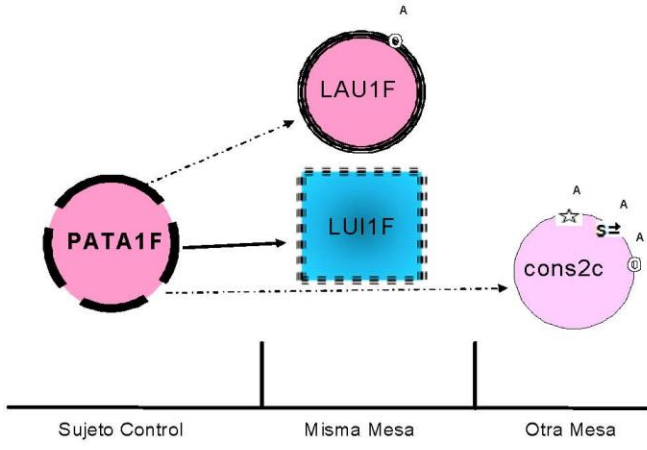
CORTE 2

FOCALES



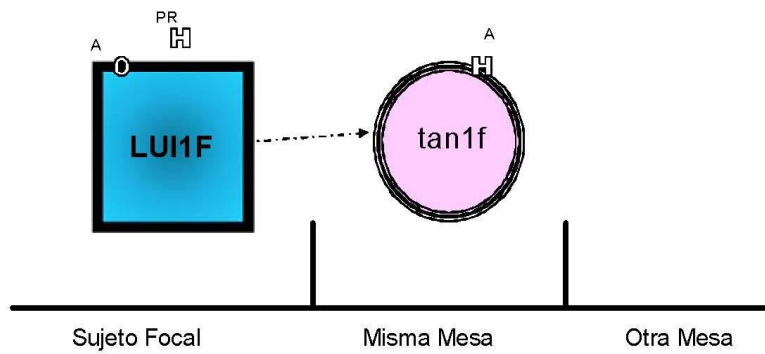
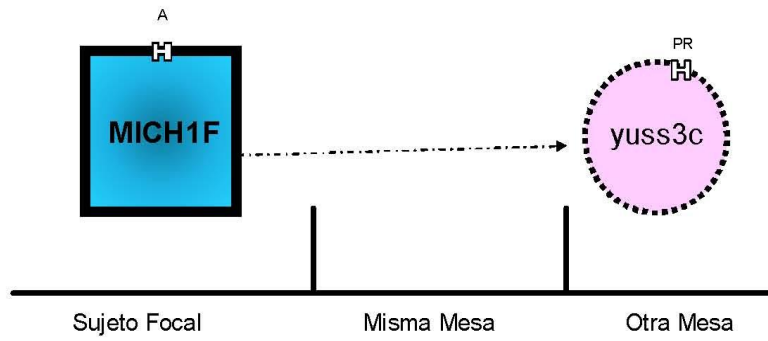
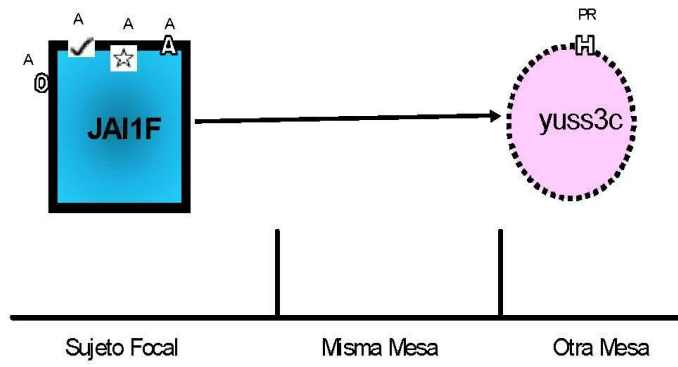
CORTE 2

CONTROLES



CORTE 3

FOCALES



CORTE 3

CONTROLES

