

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

ANÁLISIS FUNCIONAL DE LOS PROCESOS DE ESTABILIDAD
DE LAS RELACIONES SOCIALES ENTRE NIÑOS EN UN ESCENARIO ESCOLAR

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
NIDIA FLORES MONTAÑEZ

JURADO EXAMEN DE GRADO
DIRECTOR: DR. CARLOS SANTOYO VELASCO
COMITE: DR. JAVIER AGUILAR VILLALOBOS
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
DR. FLORENTE LÓPEZ RODRÍGUEZ
DRA. SYLVIA MARGARITA ROJAS RAMÍREZ



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Carlos Santoyo Velasco, por su gran apoyo, paciencia y plasticidad en el proceso de enseñanza. Por su dedicación como tutor.

Dr. Javier Aguilar, por sus apreciables aportaciones

Dra. Guadalupe Acle, por su apoyo constante en este proceso de formación.

Dr. Florente López, por su ayuda y valiosos comentarios

Dra. Silvia Rojas, por sus valiosas y precisas sugerencias, por su compromiso.

Gracias por ser una red de enseñanza y apoyo.

AL COLEGIO ITZEL

A la directora Ana Lilia Abarca, profesoras(es) y personal administrativo.

A los niños y niñas del quinto grado

Porque sin su colaboración no hubiera sido posible realizar este trabajo.

A LOS OBSERVADORES

Gracias a Berenice, Jessica, Martha, Nadxielii, Octavio y Sandra por su compromiso, esfuerzo y entusiasmo en la recolección de los datos.

A MIS AMIGAS Y COMPAÑERAS

Gaby, por acompañarme en un momento importante y difícil de este proceso.

Iliana, por tu entusiasmo por aprender y compartir lo que sabes.

Ligia, por tu alegría, por ser solidaria y por tu ayuda.

Lizeth, por tu franqueza.

Silvia, por ser un ejemplo de dedicación.

Por su amistad y sus acertados comentarios a este trabajo.

AL CONACYT

Por el apoyo financiero proporcionado para el desarrollo de esta investigación.

DEDICATORIA

A ANDRÉS

Por acompañarme y alentarme en este proceso de transformación.
T.A.

A MI FAMILIA

Mamá, por decirme las palabras precisas para continuar
Claudia, por ayudarme en este trabajo y a lo largo de mi vida
Papá, porque desde niña me enseñaste el gusto por aprender

A LA FAMILIA DÍAZ BAÑOS

Por su comprensión, alegría, cariño y apoyo.

RESUMEN

Se realizó un estudio longitudinal de corto plazo que examinó la estabilidad de relaciones sociales entre niños y su relación con propiedades conductuales, percepción social y mecanismos funcionales como la efectividad, la correspondencia y la reciprocidad social, considerados generadores y reguladores de las interacciones sociales. Participaron 21 niños de un grupo natural del quinto grado, los cuales fueron entrevistados y observados en tres periodos. Para identificar las relaciones sociales entre niños se emplearon tres procedimientos, nominación mutua de amistad, consenso grupal de “niños que se juntan mucho” y frecuencia observada de interacción. Las relaciones sociales identificadas se clasificaron en cuatro grupos de estabilidad: relaciones estables, relaciones emergentes, relaciones no estables y relaciones nuevas. Se encontraron diferencias entre los grupos de estabilidad en las propiedades conductuales, donde el grupo de “relaciones estables” tuvo mayor frecuencia de iniciativas de contacto social y mayor frecuencia de interacción. Los resultados sugieren que sólo el mecanismo de reciprocidad social se relaciona con la estabilidad, pues se observó mayor proporción de díadas recíprocas en el grupo de “relaciones estables”. Complementariamente, la convergencia entre los tres métodos permitió observar las características generales de las relaciones que son estables de un ciclo escolar a otro.

Abstract

The aim of this research was to evaluate the association between the social perception, properties and the stability of social relations and their related mechanisms. Twenty one children from a fifth grade group of elementary school were interviewed and observed three times over a year. Three groups were constituted derived from friendship mutual nomination, social cognitive maps and the observation of social interactions, where the stability of their relations was the criteria. The dyadic categories of analysis were stable, average and short relations. Properties of initiating acts, peers time allocation, social effectiveness, social responsiveness and reciprocity were evaluated. Data show an association between the stability of social relations and initiating acts, dyadic time allocation and reciprocity. The convergence of the three main procedures of data collection proved a valuable strategy to identify the development of social relations in natural settings.

Índice

Capítulo 1.	Pág.
1. Experiencias sociales entre niños y métodos para su identificación.....	1
1.1 Niveles de complejidad social: Interacciones, Relaciones y Grupos Sociales.....	1
Experiencias sociales de cero a dos años de edad.....	2
Experiencias sociales de tres a cinco años de edad.....	3
Experiencias sociales de los cinco años a la pre-adolescencia.....	4
Experiencias sociales en la adolescencia.....	6
1.2 Métodos de identificación de experiencias sociales entre niños	8
Información obtenida del propio niño.....	8
Observación de la conducta.....	9
Información de los compañeros.....	9
Información de maestros y padres.....	10
Redes sociales.....	11
Capítulo 2.	
2. El desarrollo de las relaciones sociales: estabilidad y cambio.....	14
2.1 Relaciones sociales y sus dimensiones.....	14
2.2 Desarrollo de las relaciones sociales: su estabilidad y cambio.....	16
2.2.1 Estabilidad de las relaciones sociales.....	16
2.2.2 Factores asociados a la estabilidad de las relaciones sociales.....	18
Dimensiones conductuales.....	20
Mecanismos funcionales.....	21
Dimensiones cognitivas.....	24
Capítulo 3.	
Factores asociados a la estabilidad de las relaciones sociales: desde un enfoque de síntesis.....	27
3.1 Propuesta de desarrollo con un enfoque de síntesis.....	27
3.2 Métodos categoriales de una perspectiva de desarrollo centrada en persona.....	28
3.3 Propuesta para estudiar la estabilidad de las relaciones sociales desde un enfoque de síntesis	30
Pregunta de investigación y objetivos.....	32
Capítulo 4.	
Método.....	33
4.1 Participantes.....	33
4.2 Escenario.....	33
4.3 Diseño.....	33
4.4 Dimensiones de análisis.....	34
4.5 Materiales e instrumentos.....	35
Entrevista, protocolo semi-estructurado.....	35
Sistema de observación conductual de las interacciones sociales SOC-IS.....	35
Inventario sobre comportamientos sociales y académicos.....	37
4.6 Procedimiento.....	38
4.6.1 Aplicación de la entrevista.....	38

Obtención del Mapa socio-cognitivo compuesto MSCC.....	39
Obtención del Mapa de nominación de amigos.....	40
4.6.2 Observación conductual.....	41
Obtención de información social.....	41
Obtención del Mapa socio-conductual.....	43
Obtención de la efectividad y correspondencia social.....	44
Obtención de la reciprocidad social.....	44
4.6.3 Aplicación del inventario de comportamientos sociales.....	45
Análisis de percepción social.....	46
4.7 Criterios de estabilidad de las relaciones sociales.....	47
Capítulo 5.	
Resultados.....	49
5. 1 Identificación y periodos de estabilidad de las relaciones sociales.....	49
5. 2 Propiedades conductuales, mecanismos funcionales y percepción social.....	51
5.2.1 Propiedades conductuales.....	51
5.2.2 Mecanismos de interacción social: efectividad, correspondencia y reciprocidad social.....	54
5.2.3 Percepción social.....	59
5. 3 Convergencia entre métodos y estabilidad de relaciones sociales.....	61
Capítulo 6.	
Discusión y conclusiones.....	70
Referencias bibliográficas.....	79
Apéndices	
Apéndice 1. Información de los participantes.....	88
Apéndice 2. Entrevista semi-estructurada	89
Apéndice 3. Sistema de observación conductual de las interacciones sociales SOC-IS.....	90
Apéndice 4. Inventario de comportamientos sociales y académicos ICSA	92
Apéndice 5. Cambios a reactivos del ICSA	95
Apéndice 6. Mapas de redes sociales	96
Apéndice 7. ANOVA mixto. Diferencias en propiedades conductuales	99
Apéndice 8. ANOVA mixto. Diferencias en efectividad y correspondencia social	100
Apéndice 9. Análisis de correlación. Auto-reportes del ICSA	101
Apéndice 10. ANOVA mixto. Percepción social	104
Apéndice 11. Análisis de percepción social	105

CAPÍTULO 1

EXPERIENCIAS SOCIALES ENTRE NIÑOS Y MÉTODOS PARA SU IDENTIFICACIÓN

1.1 Niveles de complejidad social: Interacciones, Relaciones y Grupos Sociales

En un nivel de análisis evolutivo un neonato está en riesgo de no sobrevivir si no se coordina inmediatamente después de su nacimiento con otro miembro de su especie, generalmente con la madre (Hinde, 1979). Pero además de este importante vínculo con la madre, los infantes desde edades tempranas y en edades posteriores se involucran con otros infantes y miembros no maternos (Eckerman, Davis & Didow, 1989; Howes, 1996).

La mayoría de los niños crecen en un núcleo familiar donde interactúan primero con los padres, hermanos u otros miembros de la familia, y más tarde, el número y variedad de sus interacciones incrementa al incorporarse a grupos de iguales a través de la escuela. Si bien, diversas investigaciones se han dirigido al estudio del vínculo social entre madre e hijo, las experiencias sociales entre niños han captado la atención de los investigadores, porque son consideradas un contexto de desarrollo que contribuye más allá de la familia al ajuste emocional, social y cognoscitivo de los niños.

Para algunos autores las experiencias entre coetáneos ofrece oportunidades para compararse con otros que son semejantes y monitorear las propias habilidades (Rubin, 1981); para otros, es un medio de protección ya que les permite un mejor ajuste escolar, mejor afrontamiento de problemas y de enfermedades (Hays, 1988; Newcomb & Bagwell, 1996). Las experiencias sociales también son consideradas un medio para obtener reforzamiento y donde los niños cooperan para producir ambientes que favorezcan el logro de metas comunes (Hartup, 1996).

Los hallazgos en la literatura ponen de manifiesto la influencia que ejercen mutuamente los niños durante sus experiencias sociales, tanto en sus actitudes, motivos, creencias y conductas (Bukowski, Newcomb & Hartup, 1996; Hartup, 1970; Howes 1988; Kindermann, 1993; Sage & Kindermann, 1999). La literatura también señala que los vínculos entre niños y adolescentes llevan tanto a consecuencias positivas como negativas, de manera que es importante conocer la calidad de sus encuentros sociales, ya que las características particulares de interacción entre

pares llevan, algunas veces, a la configuración de grupos de niños agresivos, “bandas delictivas” o consumo de drogas (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy, 1988; Cairns & Cairns, 1994).

Para estudiar las experiencias sociales, se ha planteado que existen diferentes niveles de complejidad social, de modo que es posible estudiar aspectos del individuo, interacciones sociales, relaciones sociales y grupos de individuos (Hinde, 1987). Rubin, Bukowsky y Parker (1998) retoman la propuesta de niveles de complejidad social, y describen de forma general tres de estos niveles:

- ⊕ **Interacciones sociales.**- Refieren a conductas entrelazadas de dos individuos, de tal forma que la conducta de cada actor es tanto una respuesta como un estímulo, para la conducta del otro participante.
- ⊕ **Relaciones sociales.**- También son un fenómeno diádico que conlleva una historia de interacciones sociales, donde el curso de cada interacción está influido por interacciones pasadas y por expectativas de interacciones futuras.
- ⊕ **Grupos sociales.**- Son estructuras que emergen de las características y patrones de las relaciones e interacciones, que surgen dentro de una población de individuos. Si bien los grupos se forman a partir de las relaciones entre individuos, los grupos tienen propiedades que no tienen las relaciones; tales propiedades se observan en la cohesión del grupo, la jerarquía de los miembros, la consistencia en las características y las normas a las que están sujetos los miembros; esto último, puede llevar al grupo a ser reconocido por un nombre o etiqueta.

A partir de una amplia revisión de la literatura sobre las experiencias sociales entre niños realizada por Rubin et al. (1998), en los siguientes párrafos se presenta un resumen de los principales comportamientos y percepciones sociales que los niños exhiben desde los primeros meses de edad a la adolescencia, en los tres niveles de complejidad señalados.

Experiencias sociales de cero a dos años de edad

⊕ *Interacciones*

A partir de los *dos meses*, los niños se muestran activos ante la presencia de otros niños y se involucran en miradas mutuas. De los *seis a nueve meses*, se dirigen miradas, vocalizaciones y

sonrisas de forma recíproca (Cairns, 1979), y desde los *diez meses al primer año*, muestran actos imitativos centrados en la manipulación de objetos, se advierte dirección “intencional” de sonrisas, gestos y observación del compañero.

Para el *segundo año* los niños pueden coordinar su conducta con la de un compañero de juego, imitación de la actividad del compañero y el conocimiento de ser imitado. Se observa la toma de turnos, que implica una secuencia de intercambios de respuestas como, responder al compañero y esperar la respuesta del compañero (Eckerman, Davis & Didow, 1989). Los niños desarrollan relaciones recíprocas, dirigen iniciaciones positivas específicamente a quienes se dirigieron a ellos en forma positiva. De igual forma responde ante iniciaciones de conflicto.

✚ *Relaciones*

Segundo año: Algunos autores reconocen en niños de esta edad relaciones sociales de amistad, cuando un niño responde a la iniciación de un compañero al menos una vez, cuando los niños se involucran en un intercambio diádico complementario o recíproco y cuando muestran afecto positivo al menos en un intercambio (Howes, 1988).

✚ *Grupos*

Si bien, hay poca evidencia empírica en cuanto a la formación de grupos en estas edades, se reportan jerarquías de dominio en niños de uno a dos años, además de subgrupos de niños que muestran mayor atención e interacciones entre sí que entre otros niños que no son miembros del subgrupo.

Experiencias sociales de tres a cinco años

✚ *Interacciones*

Los niños en este periodo de edad muestran diversidad de comportamientos, como: estar solos, diferentes tipos de juego (juego funcional, juego paralelo, juego de construcción, juego de “aparentar o simular”) y actividades académicas grupales. Son hábiles para compartir significados simbólicos en “juegos de simulación”, lo cual implica tomar un rol complementario que no se tiene en la realidad, y tomar dicho rol dentro de un contexto de reglas, lo cual da la oportunidad de negociar roles y reglas.

Los niños pequeños de tres a cuatro años, suelen hacer más invitaciones imperativas, mientras que los niños de cuatro a cinco años suelen hacer invitaciones indirectas (declarativas, interrogativas, de inferencia). De igual forma los niños mayores muestran una mayor competencia para adaptar su lenguaje a las necesidades de su interlocutor.

✦ *Relaciones*

En estas edades los niños siguen mostrando preferencias por algunos compañeros y se reconocen ampliamente relaciones de amistad. Según algunos estudios, la conducta entre amigos es distinta a la de niños que se conocen pero que no son amigos. Los intercambios sociales tanto positivos como de conflicto ocurren más con amigos que con no amigos. Los amigos hacen más uso de negociación y los resultados son usualmente equitativos (Hinde, Titmus, Easton & Tamplin, 1985).

✦ *Grupos*

En cuanto a la formación de grupos en estas edades, se han observado patrones consistentes de ganadores y perdedores, cuando ocurren ataques físicos, amenazas o conflictos por objetos. Esta jerarquía de dominio, muestra quien es más o menos hábil para manipular a sus compañeros o en obtener metas personales.

Experiencias sociales de cinco años a la pre-adolescencia

✦ *Interacciones*

No aparecen muchos cambios en la cantidad de conductas negativas, pero sí en su forma. Hay más agresión verbal que física, es menos instrumental (no se pelea por objetos), la agresión se caracteriza por hostilidad hacia otros (Coie & Dodge, 1998).

Las interacciones son altamente coordinadas, tanto positivas como negativas, muestran juegos con reglas formales. Disminuye el “juego de simulación”, y está casi ausente en la preadolescencia. También disminuye el juego brusco, aunque no completamente.

Incrementa de forma sobresaliente el “chismorreo”, el cual tiene la función de reafirmar la membresía a un grupo. Permite señalar quien pertenece o no a un grupo, por lo cual algunas veces tiene un carácter negativo y peyorativo. El “chismorreo” es básicamente similar entre géneros, aunque las niñas evitan el “chismorreo” con compañeras que no son tan amigas,

mientras que los niños usan el “chismorreo” para buscar más afinidad con los compañeros que no son muy amigos.

Emerge una forma particular de interacción llamada intimidación, la cual implica agresión física y verbal que es dirigida a niños particulares. Según algunos autores, los niños que son víctimas de estas interacciones son tímidos, con baja autoestima y pueden o no ser agresivos (Boulton, 1999).

✦ *Relaciones*

Se hace referencia a las relaciones de amistad, donde es más probable que los niños pequeños entiendan la amistad a partir de interacciones momentáneas, mientras que los niños mayores consideran la amistad como una relación prolongada, donde se puede obtener intimidad y apoyo (Furman & Bierman, 1983). En general, se dice que las características de la amistad entre niños de esta edad son:

- Hacen una clara distinción entre el apoyo de amigos y no amigos. Muestran más comportamientos positivos, y atribuyen características positivas a sus interacciones con amigos que con no amigos.
- Poseen un conocimiento más íntimo de sus amigos.
- No se ha observado diferencia en la frecuencia de interacciones de conflicto entre amigos y no amigos. Pero es más probable que los amigos resuelvan los conflictos en forma que preserve o promueva la continuidad de la relación.
- En general muestran una amplia variedad de muestras de afecto con sus iguales, pero con amigos muestran más reciprocidad afectiva, emocional y un mayor entendimiento emocional.
- Las descripciones que señalan lealtad, auto-conocimiento y confianza, incrementa con la edad aunque se observa más en niñas que en niños.
- Ven sus amistades como más individualizadas y exclusivas. Los preadolescentes tienden a ver a sus amigos en términos de exclusividad, pueden ser hostiles con otros niños que pretendan ser amigos de su amigo.
- Sus elecciones de amistad son más estables y recíprocas, aunque no es claro si la reciprocidad o la estabilidad de la amistad incrementa en este periodo.

- El número de “mejores amigos” reportados incrementa con la edad cerca de los once años, después declina.

✦ *Grupos*

Los grupos o pandillas surgen como una nueva forma de organización social. El tamaño de los grupos puede ir de tres a nueve miembros, casi siempre integrado por niños del mismo sexo o grupo étnico. Los niños suelen expresar preocupación e interés por su aceptación por parte de los compañeros y por su real o imaginario estatus dentro de la jerarquía de popularidad.

Experiencias sociales en la adolescencia

✦ *Interacciones.*- Los adolescentes continúan pasando una considerable cantidad de tiempo con compañeros, hay menor control y guía de sus interacciones por parte de los adultos. Es más probable que se involucren con compañeros del sexo opuesto.

✦ *Relaciones.*- En las relaciones de amistad se observa un importante cambio, los chicos aceptan la necesidad del otro de establecer otras relaciones, consideran una obligación conceder al amigo cierto grado de autonomía e independencia. En sus descripciones sobre amistad muestran pocos elementos de posesión o celos. Reportan tener pocos amigos y sus amistades son relativamente estables (Berndt, Hawkins & Hoyle, 1986). En las amistades de adolescentes se enfatiza y se reconocen como características sobresalientes, la intimidad y el auto-conocimiento.

✦ *Grupos.*- Dentro del estudio de grupos sociales durante la adolescencia, se hace una distinción importante entre “pandilla” y “tribu”. Las pandillas son consideradas como grupos donde los miembros se encuentran vinculados por relaciones de amistad, mientras que las “tribus”, implican un marco que agrupa a los adolescentes según un estilo de vida, algunos ejemplos son: los populares, los intelectuales, los deportistas, los “dark”, los “emos” etc. Las “tribus” surgen y se definen de acuerdo a las actitudes y actividades de sus miembros, por lo que se considera que la afiliación a alguna de éstas es asignada a través del consenso de los grupos de adolescentes, y no siempre es una elección del adolescente.

Esta reseña de las principales experiencias sociales por las que atraviesan niños y adolescentes, pone de manifiesto la importancia de reconocer niveles de complejidad social, ya que de acuerdo a Rubin et al. (1998), estos niveles ayudan a distinguir procesos y eventos que ocurren en cada uno de ellos, lo cual permite diferenciar fenómenos y no generalizar conclusiones de un nivel de explicación a otro.

Un ejemplo son los fenómenos de aceptación y amistad, que han sido confundidos al emplear un mismo recurso metodológico para medir ambos, el cual consiste en pedir a los niños que nombren a sus amigos (Bukowski & Newcomb, 1984; Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975). Es coherente señalar que un niño quien ha sido nombrado por varios niños como su amigo sea un niño aceptado por el grupo; sin embargo, la confusión surge cuando consideramos que todos aquellos niños que lo nombraron son sus amigos.

La aceptación de un niño particular por parte de sus compañeros puede ser adecuado sin obtener información directa del propio niño, y es muy probable que su aceptación dependa de ciertas reglas establecidas explícita o implícitamente por el grupo, sobre quién es digno de ser un amigo o no; por esta razón la aceptación es considerada como un constructo unilateral y puede ser ubicado en un nivel de complejidad social grupal.

En contraste, la amistad es considerada un fenómeno inherentemente diádico y producto de ambos integrantes, por lo que los métodos que buscan medir la amistad deben considerar la nominación mutua de amistad, y en este sentido el método para evaluar aceptación y amistad debería ser distinto (Asher, Parker y Walter, 1996). Dado lo anterior, la amistad es ubicada en el nivel de complejidad social de las relaciones sociales

Pero la confusión entre conceptos no sólo ocurre entre diferentes niveles de complejidad social, sino también al interior de cada nivel, como es el caso de las relaciones sociales. Un aspecto que resalta en la recopilación de Rubin et al. (1998), es que al hacer referencia a relaciones sociales entre niños se habla básicamente de relaciones de amistad, a pesar de que se ha mostrado la diversidad de relaciones (Krappmann, 1985; Newcomb & Bagwell, 1996), y criticado la postura dicotómica de amigos y no amigos (Hartup, 1996).

A partir de la observación directa de interacciones sociales cotidianas entre niños en escenarios escolares, Krappmann (1985) identificó cuatro patrones o formas en que los niños se relacionan habitualmente: amistad, compañía, camaradería y para dar paseos; mientras que Díaz y Flores (2000) encontraron que los niños no llaman amigos a todos aquellos con los que interactúan cotidianamente.

Lo anterior sugiere que hay otro tipo de vínculos entre niños que cumplen con uno de los criterios de las relaciones sociales, el que refiere a una “historia de interacciones” y que no implica que sus integrantes se digan amigos. Por lo tanto, en este trabajo se considera que la amistad es sólo un tipo de relación social en la que los niños se involucran, por lo que no debe ser

considerada como sinónimo de las relaciones sociales. Pero se cree que la nominación mutua de amistad, la cual es coherente con el carácter diádico de las relaciones, puede ser empleada para identificar relaciones sociales en conjunto con otras estrategias.

En la presente investigación se pretende aportar información sobre las relaciones sociales, particularmente sobre su estabilidad y cambio. Pero antes de abordar el desarrollo de las mismas, en el siguiente apartado se hablará de los principales métodos para identificar experiencias sociales entre niños, para después exponer cuales y porque algunos de ellos fueron empleados para el estudio de la estabilidad de las relaciones sociales.

1. 2 Métodos de identificación de experiencias sociales entre niños

En esta sección se describen las ventajas y desventajas de las principales fuentes de información: del propio niño, de terceros (maestros, compañeros y padres) e información de observadores entrenados. Posteriormente, se describen procedimientos que refieren a redes sociales, los cuales han sido utilizados para estudiar aceptación, amistad, agresión, centralidad de un individuo dentro de un grupo, aislamiento, entre otros fenómenos sociales.

Información obtenida del propio niño

Existe una variedad de inventarios y entrevistas que recaban información social preguntando directamente al niño sobre asuntos como: quiénes son sus amigos, sobre su concepto de amistad, la descripción de sus relaciones, la percepción del niño sobre sus diferentes relaciones con iguales, hermanos y padres (Furman, 1996), o evalúan la competencia social de los niños solicitándoles que indiquen en una escala qué tanto buscan y logran involucrarse en interacciones sociales con compañeros y profesores (Rubio, 2004).

Estos instrumentos tiene la ventaja de ser relativamente fácil de aplicar, además de que algunos de ellos pueden ser administrados de forma grupal, lo cual ahorra tiempo y recursos humanos. Sin embargo, cuando se pregunta directamente a los niños se corre el riesgo de captar sólo las preferencias o percepciones de un niño en particular. En el caso de la amistad, algunos de los instrumentos evalúan la amistad desde la perspectiva de uno de los integrantes; el niño reconoce en el compañero una serie de atributos que le resultan atractivos, pero este reconocimiento quizá no sea mutuo, por ejemplo, un niño sin amigos casi siempre puede y

nombra "amigos" cuando se le pregunta (Harturp, 1996). Por esta razón, algunos estudios en sus estrategias para evaluar amistad han incorporado las nominaciones mutuas (Asher, Parker & Walker, 1996; Ladd & Emerson, 1984).

Observación de la conducta

La observación de la conducta social de niños en escenarios naturales o en el laboratorio durante actividades de juego o resolución de tareas, tiene una larga tradición dentro del estudio de experiencias sociales entre niños. En su revisión sobre interacciones entre niños y organización social Hartup (1970) hace referencia a estudios de los años 30, donde se emplea esta estrategia. Desde entonces se han desarrollado diversos protocolos de observación que identifican comportamientos sociales y elementos del contexto donde ocurren.

La observación conductual ha resultado una herramienta flexible, que puede ser empleada para estudiar un amplio rango de experiencias sociales entre niños. Los métodos de observación han sido empleados para identificar la frecuencia de interacción y establecer la fuerza de asociación entre niños (Hinde et al., 1985; Smith & Connolly, 1980), para identificar qué niños intentan incorporarse a grupos, iniciar interacciones o la calidad de sus contactos sociales (Putallaz & Gottman, 1981; Santoyo & Espinosa, 1987), para describir la estructura (Hinde, Tamplin & Barret, 1993) y la estabilidad de relaciones sociales (Barbu, 2003); para conocer las competencias sociales de niños con necesidades especiales (Rubio, 2004) o bien para evaluar agresión (Maciel, 1996).

Entre las principales desventajas que se les atribuyen a los procedimientos de observación son: consumen tiempo, dinero y energía, conforme los niños crecen se vuelve más complicado observarlos en escenarios de juego y las observaciones pueden influir en el comportamiento de los niños (Rubin et al., 1998).

Información de los compañeros

Las ventajas que se han reconocido de estos métodos son:

- ✦ Los niños pueden identificar características de sus compañeros y de sus relaciones, que son relevantes desde su propia perspectiva, ya que finalmente son ellos quienes determinan el estatus de los miembros del grupo, así como su integración en el mismo.
- ✦ Los juicios de los compañeros se basan en una gran variedad de experiencias.

- ✦ Los métodos de consenso grupal recaban información acerca de conductas específicas o descripciones de personalidad, popularidad-rechazo y redes sociales (Rubin et al., 1998).

Algunos métodos solicitan a los niños que mencionen a algún compañero a quién se le pueda aplicar la descripción de “un buen líder”, “alguien que anda solo”, “alguien que se mete en problemas”, etc. (Stormshak, et al., 1999). Algunos otros métodos piden a los niños que señalen qué compañeros les gustan y cuáles les disgustan, esto es, se establece una jerarquía de gustos o atracción por compañeros (Brendgen, Vitaro, Bukowski, Doyle & Markiewicz, 2001; Hymel, 1983). Algunos autores consideran problemas éticos, pues esto puede generar que los niños establezcan etiquetas negativas a sus compañeros (Santoyo, 1994).

Sin embargo, algunas desventajas de estos métodos son, una vez consolidada una reputación, puede ser resistente al cambio. La conducta de un niño puede cambiar, pero la percepción que sus compañeros tienen acerca de él puede permanecer. La reputación de algún niño puede estar influida por eventos poco frecuentes pero muy sobresalientes. Se considera que el recuerdo de los niños acerca de las habilidades y conductas de sus compañeros puede ser afectado por su propia reputación, edad, su relación con el compañero a quien evalúa y a factores situacionales (Rubin et al., 1998).

Información de maestros y padres

Preguntar a los maestros y padres sobre los vínculos sociales de los niños, ha sido una estrategia muy socorrida, principalmente con niños pequeños y en el estudio de la agresión (Howes, Hamilton & Philipsen, 1998; Cairns, Cairns, Neckerman, Gest & Gariépy, 1988).

Las ventajas de la información proporcionada por estas fuentes sobre la información obtenida de los compañeros, es que la recolección de los datos puede ser más rápida, se plantea además, que los padres y maestros pueden ser más objetivos en sus evaluaciones ya que no forman parte del grupo. Sin embargo, esto último lleva a su vez una desventaja, la información de los maestros puede estar cargada de juicios o ideas que no necesariamente son compartidas por los niños. Por otro lado, las referencias que un maestro o padre da sobre algún niño, pueden estar influidas por el género del niño o bien por la naturaleza de la conducta de la cual se pide información (Rubin et al., 1998).

Redes sociales

Las redes sociales implican vínculos y conexiones entre personas de manera que representan la configuración social de un grupo. Estas configuraciones son formadas por patrones concretos de elección interpersonal, atracción, rechazo, amistad y otras relaciones en que las personas se involucran. La construcción de redes sociales o “sociogramas” se concibió como una forma de identificar a individuos que son líderes, individuos aislados, identificar asimetría y reciprocidad de elección, y como una forma de observar a través de qué personas corre la información y los medios de influencia (Scott, 1991).

Las técnicas sociométricas parten de diferentes procesos, uno de ellos es la *elección social*, que consiste en solicitar a los integrantes de un grupo escolar sus elecciones de compañeros en diferentes situaciones a través de cuestionarios sociométricos de nominación, comparación por pares o de escalas de razón (Hymel, 1983). Estas elecciones se obtienen preguntando al niño qué compañeros le gustan y cuáles le disgustan, con quienes prefiere compartir ciertas actividades o bien que mencione a su(s) "mejor(es) amigo(s)" (Berndt, Hawkins & Hoyle, 1986; Boulton, 1999).

Entre las estrategias sociométricas que permiten representar redes, se encuentran los mapas socio cognoscitivos compuestos (MSCC), que evitan pedir al niño que mencione a aquellos compañeros que le desagradan, pues sólo pide al niño que mencione quienes se juntan con mayor frecuencia dentro de su grupo. La información proporcionada por cada uno de los niños se integra de manera que se identifican agrupaciones o subgrupos de niños a partir del *consenso* (Cairns & Cairns, 1994; Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Gariépy, 1988; Farmer & Farmer, 1996; Gest, Graham-Bermann & Hartup, 2001; Rubio & Santoyo, 2004). Los mapas socio cognoscitivos compuestos constituyen una fuente confiable y relativamente rápida de obtener las relaciones existentes en un grupo.

Una forma de obtener redes sociales, distinta a la de nominación, consiste en obtener información de la conducta social de los niños en escenarios naturales. Smith y Conolly, (1980) a partir de registros observacionales, derivaron información para representar redes de relaciones sociales de niños preescolares con base en el número de veces que los niños fueron vistos juntos interactuando. Así, los pares de niños que son observados jugando juntos más del 40% del tiempo de muestreo se representan con líneas de unión triple, sí el tiempo de interacción fluctúa entre un 20% y 40% la representación se realiza con líneas dobles, sí los intercambios fluctúan

entre un 15% y 20% las líneas de unión son sencillas y finalmente sí la interacción es menor al 15% la representan con líneas discontinuas y largas; de esta forma representan la “fuerza” de un vínculo.

Sin embargo, dichas estrategias sociométricas no dan cuenta de los elementos que dan origen a tales redes sociales. Al respecto, Molm (1994) señala que los trabajos centrados en el estudio de las redes sociales han enfatizado un esfuerzo en desarrollar medidas de status social y centralidad de los sujetos en la red y han descuidado procesos estructurales para evaluar interacciones sociales. Considera que el análisis de procesos, como el de dependencia o control mutuo en las relaciones, pueden proporcionar una explicación de cómo se generan tales estructuras sociales.

Santoyo y Espinosa (1988), proponen un sistema de observación conductual que proporciona la información necesaria para diseñar redes o mapas sociales (Santoyo, 1994) y estudiar mecanismos de control social como la efectividad, la correspondencia y la reciprocidad, los cuales se supone ocurren en las interacciones sociales y dan origen a las redes sociales de los niños (Santoyo, 1996).

Como se puede observar hay una gran variedad de procedimientos para medir diferentes experiencias sociales entre los niños en diferentes niveles de complejidad social. Sin embargo, las estrategias que han predominado para identificar relaciones sociales y para dar cuenta de su estabilidad, son los procedimientos de nominación mutua y unilateral que hacen referencia a la amistad.

Retomando el planteamiento de que los grupos sociales se componen de un conjunto de relaciones sociales; en este trabajo, se considera que a partir de identificar grupos o redes sociales es posible identificar relaciones sociales entre niños. Por lo tanto, se proponen como procedimientos alternativos de identificación de relaciones sociales a los mapas socio-cognitivos compuestos (Cairns, et al., 1988; Gest, Farmer, Cairns & Xie, 2003) y los mapas socio-conductuales (Santoyo, 1994; Santoyo, Colmenares & Losada, 2007), los cuales no parten de un concepto de amistad.

Por consiguiente, para la identificación de relaciones sociales se considera emplear los siguientes métodos:

- ✦ Nominaciones mutuas de amistad, dado que se admite que la amistad es un tipo de relación social y han sido ampliamente usadas.
- ✦ Mapas socio-cognoscitivos compuestos MSC, a los cuales se les reconoció dos ventajas; por un lado, busca identificar quienes suelen “juntarse mucho”, criterio que parece acercarse a una de las características de las relaciones “compartir una historia de interacciones”. Por otro lado, sí un niño expresa que suele juntarse con ciertos niños –lo cual puede ser sólo una expresión de su deseo de hacerlo- se verifica con la información que otros proporcionan de forma independiente.
- ✦ Mapas socio-conductuales, los cuales se obtienen empleando el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales SOC-IS, que proporciona información de observadores entrenados para analizar propiedades y mecanismos de las relaciones sociales identificadas por este mismo método y por los otros dos descritos arriba.

De esta manera se tiene tres fuentes de información sobre las relaciones sociales, información de los propios niños, identificación de terceros –de compañeros-, e información de observadores entrenados.

Una vez establecidas las estrategias para identificar relaciones sociales entre niños, en el siguiente capítulo se hablará de las propiedades que conforman a las relaciones y sobre los principales hallazgos en la literatura sobre su estabilidad y cambio.

CAPÍTULO 2

EL DESARROLLO DE LAS RELACIONES SOCIALES: ESTABILIDAD Y CAMBIO

2.1 Relaciones sociales y sus dimensiones

Para Hinde (1979, 1995) las relaciones sociales son un fenómeno diádico, que implica propiedades conductuales y cognitivas, las cuales se desarrollan a través del tiempo y en un contexto social.

Este mismo autor propone diez dimensiones para describir las relaciones sociales, las cuales no sólo permiten mostrar la complejidad de estas, sino además sirven de marco de referencia, en la comparación de relaciones. Dichas categorías se ocupan de aspectos conductuales como, lo que los individuos hacen juntos y las propiedades de las interacciones, así como de propiedades cognoscitivas de la relación (Hinde, 1979; 1987; 1995).

Dimensiones de las relaciones sociales

Contenido.- Refiere a lo que los individuos hacen juntos; el contenido proporciona una base inicial para diferenciar entre relaciones, los niños pueden involucrarse en diferentes actividades según el par con quien se encuentren.

Diversidad.- Refiere al número de cosas diferentes que los participantes en una relación hacen juntos. Se considera que la diversidad de interacciones dentro de la relación, implica una mayor diversidad de experiencias compartidas por ambos compañeros.

Calidad.- Se considera que es una dimensión crucial para las relaciones pero difícil de evaluar. En una relación no sólo interesan las cosas que los compañeros hacen juntos, sino también cómo lo hacen.

Frecuencia relativa y patrones regulares de interacciones.- Las cualidades de una relación, pueden depender de la frecuencia y el patrón de las interacciones que la constituyen. Si dos personas exhiben con cierta frecuencia y en diferentes contextos interacciones con cualidades similares, los participantes y personas externas a la relación, pueden calificar la relación con categorías globales como "calurosa", "cariñosa", etc. Esto resulta importante para los participantes por que otros evalúan su relación y esto puede afectar el curso futuro de la relación.

Reciprocidad vs. Complementariedad.- Las interacciones recíprocas son aquellas donde

cada uno de los participantes hacen la misma cosa (ejemplo, primero un niño persigue al otro y después a la inversa), mientras que en las interacciones complementarias hacen cosas distintas pero que están en mutua dependencia. Las relaciones padre-hijo o maestro-alumno implican interacciones principalmente complementarias, mientras que algunas relaciones de amistad implican más reciprocidad. La mayoría de las relaciones personales implican tanto interacciones complementarias como recíprocas entrelazadas.

Intimidad.- Señala hasta qué punto los participantes en una relación revelan todos los aspectos emocionales, físicos y experiencias de sí mismos a otros.

Percepción interpersonal.- Implica diferentes dimensiones de complejidad cognoscitiva: si A ve a B como "realmente" es; si A ve a B como B ve a B ¿A entiende a B?; si B siente que A ve a B como B ve a B ¿B se siente comprendido?. Hinde señala que esto no necesariamente debe compararse con empatía, ya que ver a B como B realmente es o como B ve a B implica más que compartir un estado emocional, para esto es necesario comprender a B incluso cuando los pensamientos y sentimientos de B son diferentes a los propios. Otras cuestiones que se consideran importantes son especificar si dos individuos son capaces de entenderse mutuamente, y hasta que punto esto influye el curso de su relación.

Compromiso.- Usualmente refiere al grado con que los compañeros aceptan su relación como algo que continua indefinidamente o dirigen su conducta de forma que buscan asegurar su continuación o para optimizar sus propiedades. Esto puede ser impuesto desde afuera o ser parte del desarrollo de la relación.

Poder y Autonomía.- Ambos son aspectos de la complementariedad. Se considera que uno de los integrantes de la relación tiene poder, si puede influir en la calidad de las consecuencias de la conducta del otro; lo cual implica la reducción de autonomía del otro. Sin embargo, es frecuente que uno de los integrantes ejerza el poder sobre el otro en ciertas áreas y el otro compañero en otras. En esta dimensión, es importante considerar cómo se percibe la diferencia de poder por parte de los implicados, la cual puede ser juzgada como deseable o bien, como un aspecto desagradable de la relación.

Satisfacción.- Refiere a la percepción que dos personas tienen sobre su relación, si creen que su relación es ideal, apropiada o prefieren relaciones alternativas.

Este amplio conjunto de dimensiones, resume propiedades tanto conductuales –las primeras

cinco-, como cognitivas de las relaciones sociales, y en su descripción se observa que éstas son producto de las acciones y experiencias subjetivas de sus dos integrantes.

En conjunto, estas dimensiones al interior de la relación, las características individuales de sus integrantes y eventos externos a la relación, dan el carácter dinámico de las relaciones sociales. Varios autores desde diferentes perspectivas han buscado dar cuenta de cómo este conjunto de factores impactan en la dinámica y desarrollo de las relaciones.

2.2 Desarrollo de las relaciones sociales: su estabilidad y cambio

Perlman y Fehr (1986) en su revisión sobre teorías que buscan explicar relaciones sociales, encuentran que la mayoría de los teóricos proponen que las relaciones van de un conocimiento superficial a un conocimiento más íntimo entre los participantes, para finalmente disolverse. Algunas de las propuestas sugieren que las relaciones se conforman de diferentes etapas o estados, y que una relación se mueve a un nuevo estado cuando ocurre un marcado cambio en alguna propiedad de la relación por una cantidad de tiempo considerable.

Por otro lado, la estabilidad y el cambio de las relaciones se consideran consecuencias de ajuste social, porque hacer y mantener relaciones requiere de una buena evaluación de hechos y formas efectivas de resolver conflictos para mantener la relación, de forma que habilitan a los niños para ser socialmente hábiles (Hartup, 1996). Se reconoce, además, que cambiar de relaciones puede resultar funcional cuando los intereses, metas y creencias de los miembros se oponen, ya que no ser capaz de cambiar de relaciones en tales circunstancias puede llevar a conflictos recurrentes en la relación o en cada uno de sus integrantes (Cairns & Cairns, 1994).

En la literatura es factible reconocer dos objetivos de estudio, respecto a la estabilidad de las relaciones sociales; por un lado, la investigación ha buscado establecer por cuánto tiempo las relaciones sociales entre niños son estables; y por otro lado, se ha tratado de responder a la pregunta ¿Cuáles son los factores o procesos asociados a tal estabilidad?. Los hallazgos al respecto se exponen en los siguientes apartados.

2.2.1 Estabilidad de las relaciones sociales

Antes de referir los principales resultados sobre el periodo en que las relaciones son estables, es importante señalar qué se entiende por estabilidad de las relaciones sociales en la literatura. Conceptualmente, Hinde (1979) distingue dos tipos de estabilidad, la primera implica

consistencia en los contenidos de la relación y, la segunda, refiere a la *continuidad* de asociación entre dos personas. En términos de medición, una relación es estable cuando una medida o identificación del vínculo se repite en el tiempo.

Los procedimientos más empleados para valorar la estabilidad de las relaciones han sido la nominación unilateral y la nominación mutua de amistad. La estrategia general consiste en solicitar a los niños que nominen a sus amigos, y después de un mes, seis meses o después de un año, se les solicita nuevamente la misma información, de manera que si el niño menciona a los mismos compañeros como amigos en el siguiente periodo de evaluación, se habla de estabilidad en esas relaciones.

Para algunos autores las relaciones sociales entre niños tienden a ser transitorias, donde la característica común es que los niños cambien de relación constantemente. Sin embargo, los hallazgos sobre el tiempo que son estables las relaciones no son consistentes. Se cree que la divergencia en los hallazgos puede deberse a los procedimientos para medir las relaciones; por ejemplo, emplear nominaciones recíprocas o unilaterales de amistad, solicitar a los niños que nombren sólo a tres de sus vínculos o sólo a compañeros del mismo género.

Gershman y Hayes (1983) plantean que la forma en que se ha concebido y evaluado las relaciones, puede estar llevando a diferentes conclusiones sobre su estabilidad en preescolares. Señalan que no se ha reconocido que existan diferentes tipos de relaciones entre los niños, lo cual esté influyendo en los resultados, por lo que distinguen dos tipos de relaciones, amistades recíprocas y amistades unilaterales. Sus datos muestran que 66% de las amistades recíprocas en niños preescolares se mantuvo después de seis meses, mientras que en las amistades unilaterales sólo un niño volvió a nominar al mismo compañero como su amigo.

Berndt, Hawkins y Hoyle (1986) igualmente, evaluaron la estabilidad de relaciones de nominación recíproca y de nominación unilateral en un periodo de seis meses, en niños de nueve años de edad. Sus resultados mostraron que el 78% de las relaciones de nominación recíproca fueron estables, mientras que sólo el 46% de las relaciones de nominación unilateral fue estable.

Krappmann (1985) también reporta datos sobre la estabilidad de relaciones sociales de niños de nueve años, pero lo hace a través de varios procedimientos como observación, notas de campo y entrevistas a padres, maestros y alumnos. Encuentra que cada uno de los niños muestra

proporciones extremadamente diferentes de estabilidad y cambio en sus relaciones, en un periodo de dos años.

Clasifica a los niños de acuerdo a la estabilidad de sus relaciones: *Marginales*, niños que establecieron pocas o ninguna relación social y quienes fueron relegados de la red de relaciones. *Cambiantes*, niños que se involucraron en relaciones sociales donde casi todas las relaciones previas habían terminado y recientemente habían constituido nuevas relaciones. *Consistentes*, niños que tuvieron varias relaciones estables, la mayoría de las cuales mantuvieron en el periodo entre observaciones. *Intensos*, niños que mantuvieron relaciones estables desde un periodo de colección de datos al siguiente, abandonaron algunas relaciones e iniciaron nuevas.

Bukowski y Newcomb (1984) realizaron un estudio que evaluó la estabilidad de relaciones unilaterales de niños de 10 años de edad, se preguntó a los niños por sus amistades en dos periodos mientras cursaban quinto grado y tres veces más, cuando cursaban sexto grado. Los resultados mostraron una correlación de $r = .51$ entre las nominaciones recibidas dentro de un mes; mientras que la correlación fue menor $r = .26$ en periodos de seis meses dentro de un mismo ciclo escolar. En esa misma investigación se encontró una correlación de $r = .29$, entre nominaciones obtenidas cuando los niños cursaban quinto grado y sus nominaciones cuando iniciaban el sexto grado, seis meses después.

Cairns, Leung, Buchanan y Cairns (1995) encontraron que para dos niños que se han nominado mutuamente como amigos la probabilidad de nominarse nuevamente tres semanas después es de $p = .32$, mientras que cuando el criterio de amistad es menos estricto, es decir, al considerar nominaciones unilaterales dicha probabilidad es de $p = .46$.

Berndt y Hoyle (1985) reportan altas proporciones de díadas estables en un periodo de seis meses, la proporción de amistades que se mantuvieron de un periodo a otro estuvo por encima del .50 hasta .77, tanto para nominaciones recíprocas y unilaterales.

2.2.2 Factores asociados a la estabilidad de las relaciones sociales

La estabilidad o disolución de las relaciones sociales, según algunos investigadores, depende de la estructura y dinámica que surge entre factores individuales, diádicos y externos a la relación. En el ámbito individual se mencionan las características, percepciones, preferencias, metas y necesidades de cada miembro de la díada; mientras que en el diádico los estudios refieren al contenido, calidad y frecuencia de encuentros o interacciones entre individuos. En el ámbito

externo, por ejemplo, se reconoce que una relación puede estar en competencia con otras relaciones (Cairns y Cairns, 1994; Hays, 1988; Hinde, 1979).

Algunos trabajos han explorado la concordancia entre las características de los niños y la estabilidad de sus relaciones, como timidez/introversión, popularidad, agresión, ser víctima y la estabilidad de sus relaciones (Bukowski y Newcomb, 1984; Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce & Burgess, 2006; Wojslawowicz, Rubin, Burgess, Booth-LaForce & Rose-Krasnor, 2006), sin encontrar correlaciones significativas entre estas variables y la estabilidad de las relaciones sociales.

Por otro lado, algunas investigaciones reportan que la estabilidad de las relaciones es relativamente baja para preescolares e incrementa regularmente con la edad, incremento atribuido a la maduración de conceptos como lealtad y honestidad (Rubi, et al., 1998).

Sin embargo, se ha encontrado evidencia en diferentes estudios que cuestionan la hipótesis de que la estabilidad en las relaciones entre niños se vincula directamente con aspectos de cognición social o habilidades sociales que incrementan con la edad (Berndt & Hoyle, 1985); además de que se han encontrado relaciones estables en niños pequeños (Howes, 1996). Krappmann (1985) por su parte, muestra datos donde los niños dentro de un mismo grupo de edad pueden diferir en la estabilidad de sus relaciones, y un mismo niño puede involucrarse al mismo tiempo en relaciones sociales de distinta duración.

En cuanto a factores externos a la relación Berndt y Hoyle (1985), atribuyen altos índices de estabilidad en las relaciones sociales encontradas en su estudio, a la estabilidad del escenario escolar, la cual implica compartir las mismas clases, actividades y asistir a la misma escuela durante varios años. Estudios posteriores confirman que cuando las escuelas mantienen la configuración grupal año con año se observa mayor estabilidad en las relaciones, en comparación con las escuelas en donde los niños con cada ciclo escolar son reasignados a nuevos grupos (Cairns & Cairns, 1994).

Los estudios mencionados exploran qué factores están asociados con la estabilidad de las relaciones sociales, pero la mayoría de ellos abordan el fenómeno de las relaciones sociales como producto de las características de un individuo, más que de ambos integrantes; algunos otros se orientan a variables fuera de la relación; dejando terreno por explorar en el ámbito de los factores diádicos asociados a la estabilidad de las relaciones.

Existen algunas investigaciones, interesadas en el estudio de relaciones de amistad que han

explorado factores diádicos asociados a su estabilidad. Se ha encontrado que la frecuencia de interacción y percibir intimidad, son buenos indicadores de amistades estables. Se menciona además, que los niños en amistades que se mantuvieron por seis meses, evalúan a sus amigos de forma positiva, mientras que los niños en amistades inestables evaluaron a sus amigos de forma más negativa a los seis meses (Aboud & Mendelson, 1996; Berndt, Hawkins & Hoyle, 1986).

Los resultados anteriores, sugieren que los factores diádicos son aquellos más directamente relacionados con la estabilidad de las relaciones sociales, más que los individuales. Por esa razón, en el presente trabajo se abordaron factores diádicos relativos a dimensiones conductuales y cognitivas de las relaciones sociales.

Dimensiones conductuales

En este trabajo, para evaluar aspectos conductuales relacionados con la estabilidad de las relaciones sociales, se parte del planteamiento de que las interacciones sociales juegan un papel primordial en la formación, mantenimiento y disolución de las relaciones sociales (Capella, 1984).

Las interacciones, parecen tener un papel importante en el curso y cualidades de las relaciones sociales, como ya lo ha mencionado Hinde (1995) al hablar de las dimensiones de las relaciones sociales, y como lo han reportado los estudios que han evaluado estabilidad de las mismas.

La distinción general entre interacción y relación social radica en que una serie de interacciones totalmente independientes una de otra no podrían constituir una relación social, la característica esencial de una relación es que cada interacción es influida por otras interacciones en el pasado, o bien, por las expectativas de interacciones en el futuro. Por otro lado, establecer una interacción puede tener un sólo propósito, mientras que una relación es probable que tenga muchos, ya que se compone de múltiples interacciones, con un propósito cada una de ellas (Hinde, 1979).

Por lo tanto, si las interacciones son, en parte, responsables del curso de desarrollo de las relaciones, entonces resulta coherente pensar en estudiar propiedades y mecanismos que regulan a las interacciones sociales, para estudiar estabilidad y cambio de las relaciones sociales.

Las interacciones sociales se han definido como un proceso de retroalimentación en donde

los actos de cada individuo contribuyen en la dirección y control de los actos de otro u otros (Santoyo & López, 1990; Rubin et al., 1998).

Diferentes estudios muestran que los niños desde la edad preescolar son capaces de usar formas complejas de control mutuo en las interacciones sociales en que se involucran, produciendo contingencias de interacción, de forma que cada niño puede ejercer un considerable control sobre el contenido, estilo y término de la acción del otro, aunque esto puede estar limitado por la eficiencia de cada niño (Howes, 1983; Martin & Fabes, 2001).

Lo anterior lleva a revalorar por qué la predicción de la conducta social de un individuo es pobre si sólo se hace en función de lo que este hace, ya que la conducta de un individuo depende simultáneamente de las características propias y de la persona con quien interactúa en un determinado momento (Hinde, 1979).

La identificación de quien inicia una interacción y los resultados de estos inicios, constituyen una forma de observar el control mutuo entre los miembros de una diada; y la base para evaluar mecanismos funcionales como la efectividad, correspondencia y reciprocidad social, que son reguladores de las interacciones sociales (Santoyo, 1996; 2006).

Mecanismos funcionales

Los mecanismos de efectividad y correspondencia refieren a la capacidad del niño para tener un efecto sobre otros y a su vez, que el niño sea sensible a la comunicación social con sus iguales.

Cuando el niño A inicia una acción hacia el niño B y éste responde, se considera que el niño A muestra *efectividad social*, una habilidad que produce una reacción en su ambiente social. Por otra parte, si el niño A responde a las iniciaciones de los actos de otros niños, se dice que exhibe *correspondencia* como una habilidad social de responder a las demandas de su ambiente social y como una forma de proporcionar reforzamiento a las iniciaciones de otros (Santoyo, 1996, 2006).

Los estudios interesados en el desarrollo social de niños con necesidades especiales, son un ejemplo de cómo operan los mecanismos de efectividad y correspondencia en las interacciones sociales. Estos estudios se enfocan principalmente en promover y modelar conductas de inicio (invitaciones a jugar, a tomar objetos, a conversar), y responder a las emisiones de otros (Kamps et al., 1992; Kohler, Phillips, Hoyson, Davis, Donina, & Rapp, 1995; Odom & Strain, 1986).

James y Egel (1986) observaron que los niños con discapacidad no iniciaban interacciones con sus hermanos sin discapacidad, aunque respondían apropiadamente a las emisiones de su hermano, pero estos últimos se dirigían pocas veces a su hermano con discapacidad. Después de promover y modelar conductas de inicio y correspondencia, las interacciones entre los hermanos incrementaron. En este trabajo se puede observar la dependencia mutua entre los participantes, donde alguien tiene que iniciar y otro que responder para involucrarse en una interacción.

Por su parte, Putallaz y Gottman (1981) analizaron diferentes emisiones o estrategias de entrada a un grupo, empleadas por niños populares y no populares. Se observó que los niños no populares en comparación con los niños populares, emplearon con mayor frecuencia emisiones que intentaban llamar la atención, manifestando sus emociones, desacuerdos, hablar de sí mismos y pedir información. Estas estrategias generaron una mayor probabilidad de ser ignorados o rechazados por sus compañeros. Esta investigación, ejemplifica la forma en que los actos de un niño afectan las respuestas de los niños a quien van dirigidos e influyen en lo que recibe de su ambiente.

La *reciprocidad social* es considerada un elemento esencial en la regulación de patrones de interacción social. Este concepto ha recibido diferentes definiciones, las cuales coinciden en que los actos de dos personas son similares y están mutuamente apoyados.

Para Cairns (1979) la reciprocidad puede ser vista como un intercambio sincrónico, donde hay un alto nivel de similitud en las acciones o expresiones de los participantes. Una implicación de lo anterior es que "el niño da lo que recibe, y esto ayuda a crear su propio ambiente social".

Hinde (1979) considera que una interacción recíproca es aquella donde las personas muestran una conducta similar, sea de forma simultánea o alternada; por ejemplo, cuando dos niños se implican en un juego de "perseguirse" alguno de ellos puede tomar la iniciativa para perseguir y posteriormente ser perseguido, se dice entonces que la secuencia de interacción es recíproca.

Gottman (1979) por su parte reconoce dos definiciones generales de reciprocidad empleados en el estudio de las interacciones sociales, que resultan ser operacionalmente distintas, y que llevan a diferentes implicaciones metodológicas:

Reciprocidad contingente.- Dentro de la literatura sobre interacción social en no humanos, el término reciprocidad enfatiza la naturaleza contingente de la interacción entre dos organismos específicos. Esto significa que, si sabemos que el organismo Y ha dirigido la conducta A al

organismo X, hay una mayor probabilidad de que el organismo X, un momento más tarde, dirija la conducta A al organismo Y que si el evento anterior no hubiese ocurrido. Así reciprocidad es un concepto de "cambio de probabilidad" en un proceso secuencial.

Reciprocidad no contingente.- El uso del término por parte de teóricos del aprendizaje, implica interacciones diádicas en las cuales la persona A y B se refuerzan uno a otro en una proporción equitativa. La noción de proporciones equitativas refiere a puntuaciones similares de cierta conducta que se dirigen uno a otro los miembros de una díada. Por ejemplo, si la persona A refuerza a B el 50 % de las interacciones que B tiene con A, entonces A, en regreso, recibirá una proporción similar del reforzamiento positivo de B. Reciprocidad es entendida como "una igualación en la proporción" de conductas. Esta concepción de la reciprocidad es la empleada en el presente trabajo.

La función de la reciprocidad se ha observado en el mantenimiento de patrones de agresión en niños preescolares, niños en educación primaria y entre cónyuges. Los hallazgos muestran que los niños considerados con altos niveles de agresión, suelen involucrarse en interacciones donde reciben proporciones similares de agresión a las que ellos generan (Santoyo, Colmenares & Figueroa, 2007; Santoyo, Espinosa & Maciel, 1996).

López y Santoyo (2004) por ejemplo, encontraron diferencias en la reciprocidad que muestran cónyuges violentos en comparación con cónyuges que integraron un grupo control. Si bien, en ambos grupos hubo una relación directamente proporcional entre lo que dan - contribuciones positivas o negativas durante una discusión- y reciben -resultados positivos o negativos-, los cónyuges del grupo control fueron más recíprocos, es decir, las proporciones de "contribuciones" así como las proporciones de "resultados" fueron muy similares entre sí, especialmente en las contribuciones positivas.

Partiendo de los elementos anteriores, en la presente investigación se pretende estudiar la estabilidad de las relaciones sociales a partir del análisis de sus propiedades conductuales como, inicios y frecuencia de interacción; así como de los mecanismos de efectividad, correspondencia y la reciprocidad social.

Hasta este momento se ha hecho hincapié en el estudio de los aspectos conductuales de las relaciones sociales, pero como ya se mencionó también implican aspectos subjetivos como la percepción mutua de los integrantes de la relación.

Dimensiones cognitivas

Para Hinde (1995) las últimas cinco dimensiones de las relaciones sociales, pueden ser consideradas como dimensiones cognitivas, que abordan experiencias subjetivas de los integrantes de la relación; por lo tanto pueden ser percibidas de forma distinta por cada una de los integrantes.

Dimensiones como la intimidad, el compromiso y la percepción interpersonal -cómo se percibe al compañero en ciertas áreas y a la propia relación-, han sido evaluadas en las relaciones sociales tanto en niños como en adultos.

Diaz y Berndt (1985) evaluaron cambios de desarrollo en el conocimiento íntimo y no íntimo de un niño con quien tenían una relación de amistad, para ello estimaron el deseo de los niños por mantener su relación con otro niño, cómo perciben a su compañero en relación a sus gustos, características externas y de personalidad. No obstante, una limitación de este estudio consiste en que evaluaron el desarrollo en el “conocimiento de su compañero” a través de un estudio transversal, y no en el desarrollo propio de cada relación.

En contraste Hays (1985), evaluó la forma en que estudiantes universitarios percibían la intimidad, intensidad, costos y beneficios de dos de sus relaciones con compañeros, conforme cada una de ellas iba desarrollándose en un periodo de tres meses. Sin embargo, una limitación de ambos estudios radica en que analizan sólo la percepción de uno de los integrantes de la relación.

En la dimensión sobre “percepción interpersonal” Hinde (1979; 1995) señala que es importante conocer la percepción mutua de los integrantes de la relación. Algunas estrategias para valorar la percepción mutua entre parejas de adultos, consisten en evaluar la similitud o correspondencia entre diferentes dimensiones de percepción interpersonal:

- ✦ Se puede solicitar a cada uno los miembros de una relación, que se califiquen a sí mismos y califiquen a su compañero de relación en una escala o inventario, por ejemplo, una escala de personalidad. Posteriormente se comparan las escalas según las siguientes combinaciones: a) similitud entre auto-reportes, b) similitud en la forma que un integrante calificó a su compañero y el auto-reporte del compañero, y c) similitud entre auto-reporte y el reporte donde se calificó al compañero.
- ✦ De igual manera, se pide a los miembros de la relación que se evalúen según una escala, pero según tres formas de percepción: “cómo me percibo a mi mismo”, “cómo percibo a

mi compañero de relación” y “cómo creo que mi compañero me percibe”, para después comparar entre si estas diferentes dimensiones de percepción.

Algunos estudios han evaluado estos aspectos en matrimonios. Byrne y Blaylock (1963) valoraron la percepción que cada esposo(a) tenía de su pareja en una misma escala, los resultados mostraron que cada uno vio al otro más parecido a sí mismo de lo que el otro parecía ser. Levinger y Breedlove (1966), encontraron que esposas con puntuaciones altas en satisfacción marital tendían a sobreestimar la similitud entre ellas y sus esposos, mientras que las esposas con puntuaciones bajas en satisfacción marital tendieron a sub-estimarla. Dymond (1954) solicitó a parejas de esposos clasificadas como “felices” y “no felices”, que respondieran el MMPI y además contestaran el mismo inventario según creyeran que lo respondería su pareja. Los resultados mostraron que las parejas “felices” mostraron mayor similitud entre sus auto-reportes y tuvieron mayor coincidencia entre la forma que uno de los esposos se calificó a sí mismo y la forma en que su pareja creyó que respondería, en comparación con la parejas “no felices” (citados en Hinde, 1979).

Los resultados arriba presentados sugieren que la similitud entre la percepción que se tiene de sí mismo y la forma en que lo percibe el compañero de relación, influye en la forma en que las personas se sienten con su relación, lo cual tiene un impacto en el desarrollo de la misma.

Un estudio que ha comparado aspectos como percibir similitud, lealtad e intimidad entre los integrantes de una relación y su asociación con la estabilidad de las relaciones entre niños, es el trabajo de Berndt et al. (1986). En su trabajo reportan que los niños en relaciones inestables obtuvieron puntuaciones bajas en un inventario que evaluaba similitud entre ellos, en comparación con niños de relaciones estables. También encontraron que los niños en relaciones inestables hablaron con mayor frecuencia de la deslealtad de su compañero y de la falta de intimidad en su relación

Percibir similitud entre dos persona, puede ser tanto un factor para iniciar una relación, o bien, el resultado su relación. La similitud entre las personas en ciertas características, puede ser un criterio preliminar para buscar o rechazar a otros; pero es posible que a partir de interacciones continuas los compañeros recaben información uno del otro, que les permita una mejor predicción de cómo deberá responder ante el comportamiento del otro (Hinde, 1979). El incremento de similitud en la percepción social entre dos compañeros, podría resultar de la

conversación entre ellos acerca de sí mismos y de sus conocidos, en la cual comparten y construyen sus percepciones (Aboud y Heldenson, 1996).

En el presente trabajo, se busca conocer al menos tres dimensiones de percepción interpersonal y su asociación con la estabilidad de las relaciones sociales; a partir de evaluar la similitud entre las siguientes dimensiones de percepción: ¿Son similares en la forma en que se perciben a sí mismos los miembros de una relación?, ¿Un niño percibe a su compañero de relación como se percibe a si mismo? y ¿Un niño percibe a su compañero de relación, como el compañero se percibe a sí mismo?.

En el siguiente capítulo, se expondrá la propuesta para evaluar la estabilidad de las relaciones sociales y su asociación con factores conductuales y de percepción, desde una perspectiva de desarrollo con un enfoque de síntesis.

CAPÍTULO 3

FACTORES ASOCIADOS A LA ESTABILIDAD DE LAS RELACIONES SOCIALES: DESDE UN ENFOQUE DE SÍNTESIS

3.1 Propuesta de desarrollo con un enfoque de síntesis

La formulación de la ciencia del desarrollo con un enfoque de síntesis considera el desarrollo del individuo como dinámico y receptivo a nuevos eventos y condiciones cambiantes, ya que en cada fase del desarrollo co-existen cambios de maduración en la persona con cambios en los contextos físico y social donde está inmerso. Desde esta propuesta, los procesos de desarrollo de un individuo no pueden ser entendidos, estudiando variables aisladas de otras variables que operan simultáneamente. Es así que justifican la necesidad de una perspectiva de integración para entender la naturaleza del desarrollo humano (Cairns, Elder & Costello, 1996).

Desde esta perspectiva de desarrollo se reconoce que una vez que un individuo está en una estructura social, las actitudes y acciones de las personas vienen a alinearse con las de los otros miembros del grupo. Además, enfatiza que las acciones y estructuras sociales tienen la propiedad de un ajuste rápido y reversible al cambio ambiental (Magnusson y Cairns, 1996).

Entre los investigadores que comparten esta postura se encuentra Hinde (1998), quien sugiere entender la conducta de los individuos en su vida diaria, considerando que la conducta cambia según la situación, aunque también señala que los individuos pueden ser consistentes a través de situaciones con respecto a algunas conductas que pueden mostrar en un contexto dado. Hinde, plantea que los elementos importantes en una situación usualmente son cuestiones sociales, las cuales considera no son dadas, sino que son creadas activamente por los individuos conforme interactúan.

Por tanto, una forma de evaluar las relaciones sociales desde una perspectiva de desarrollo, implica considerar al individuo en su contexto social inmediato, el cual es considerado aquí como cada uno de los compañeros con los cuales cada niño se involucra dentro del escenario escolar, de forma que cada compañero representa parte de un contexto social que apoya o restringe una serie de comportamientos sociales.

Por otro lado, esta propuesta de desarrollo enfatiza el estudio de personas, esto es, dar seguimiento a individuos considerándolos como un sistema persona-contexto, donde diferentes variables inciden simultáneamente en el desarrollo de cada individuo. Dado lo anterior se

plantea, estudiar diferentes niveles de organización de sistemas y subsistemas que interactúan entre sí, conformando un todo.

Sin embargo, resultaría caótico y poco útil describir los diferentes niveles de organización y funcionamiento de cada individuo; por lo tanto, una forma de respetar el sistema “persona” y de lograr cierto grado de generalización, consiste en agrupar a los individuos en diferentes categorías con base en patrones similares de organización.

Magnusson (1998) plantea que los individuos pueden ser diferentes en la organización y funcionamiento de subsistemas, pero que a su vez un limitado número de estados es funcional para cada subsistema y para la totalidad, lo cual sugiere que los individuos pueden ser conceptualizados como pertenecientes a un determinado número de categorías.

3.2 Métodos categoriales de una perspectiva de desarrollo centrada en persona

Cairns y Radkin (1998) sugieren dos soluciones analíticas que intentan maximizar la información acerca del desarrollo individual. Una de ellas consiste en aprovechar la estimación paramétrica de curvas de crecimiento individual, perfiles y trayectorias de grupos, lo cual permite la comparación directa entre individuo y grupo en niveles básicos.

La segunda solución implica técnicas de clasificación que preservan “la integración total” del desarrollo del individuo. Hinde (1998) señala que pueden utilizarse cuatro estrategias para evaluar patrones individuales y conservar la coherencia del sistema persona - contexto:

- ✦ Utilizando una aproximación de estudio de caso
- ✦ Estudiar casos extremos.
- ✦ Estudiar categorías de niños identificados por procedimientos estadísticos o empíricos y proceder a análisis individuales.
- ✦ Emplear un modelo teórico a priori para identificar categorías y hacer un análisis de patrones dentro de categorías.

Dentro de una aproximación de persona, crear categorías forma parte de los procedimientos principalmente empleados, cuyo objetivo es ir más allá de categorías generales y descomponer una muestra de individuos en subgrupos de personas quienes son similares unas a otras, en ciertas dimensiones que están bajo estudio.

De acuerdo a Cairns y Radkin (1998) los análisis de configuración han sido aplicados en cuatro modos para el estudio del desarrollo en estudios longitudinales. Estos análisis comparten características en común pero difieren en las metas, en el momento en que son aplicados los procedimientos y en la información incluida en cada configuración resultante. A continuación se describen brevemente estos tipos de configuración.

Configuración prospectiva

La configuración prospectiva es útil para identificar las trayectorias de individuos. Se emplea al inicio de un estudio y se determina si la muestra puede ser descompuesta en pequeños subgrupos de personas quienes comparten características similares. Este análisis consta de una serie de pasos, cada uno de éstos, proporciona datos útiles sobre la naturaleza de los subgrupos, personas, variables y su interacción sobre el tiempo.

Un primer paso consiste en configurar subgrupos; el número y tipo de configuraciones depende de la proximidad entre variables, el número de variables seleccionadas, el número y diversidad de sujetos estudiados, así como del criterio para establecer homogeneidad intra-grupo. Un segundo paso, intenta describir relaciones de antecedentes y resultados. En un tercer paso pueden usarse procedimientos de control para identificar diferencias entre individuos de la configuración inicial. En este paso es posible identificar si las diferencias entre los miembros se debieron a un error de clasificación o si reflejan cambios significativos que surgen durante el desarrollo. En el cuarto paso se identifican individuos que desarrollan trayectorias de desarrollo que difieren significativamente de la configuración de su subgrupo.

Configuración de resultado

Este tipo de configuración se emplea al final del estudio. Las configuraciones resultantes se conforman por grupos de personas similares en sus perfiles asociados con resultados de desarrollo. El objetivo es poder contar con datos longitudinales extensos de tiempo atrás que permitan explorar antecedentes y plantear posibles causas de los resultados actuales.

Configuración de estabilidad

Este análisis de configuración implica agrupar individuos según sus características, en cada punto de evaluación durante el estudio, para poder determinar si las agrupaciones

permanecen estables. Este método implica examinar la estabilidad de los grupos y de los miembros del grupo en el tiempo.

Configuración de Trayectoria

Consiste en identificar para cada persona en la muestra, una trayectoria de desarrollo individual con respecto a características relevantes en estudio.

En general, la ciencia del desarrollo con un enfoque de síntesis y centrado en persona tiene como objetivo principal describir la *configuración* de factores en operación, que distingue y caracteriza el funcionamiento y desarrollo de cada individuo. Para lo cual es necesario formular un problema específico en términos de persona, éste se estudia y se opera en términos de patrones de variables que son relevantes en el problema; lo que permite generalizar los resultados en términos de personas y no de variables. En esta aproximación, cada dato deriva su significado psicológico de un patrón, datos que pertenecen a un mismo individuo y que representan a su vez su posición en una dimensión bajo estudio.

Un análisis empírico de patrón contiene los siguientes pasos: especificar el nivel de análisis, identificar los posibles factores de operación en niveles específicos de análisis que constituyen el patrón que será estudiado y aplicar un método estadístico para análisis de patrones, para esto último se requiere agrupar a los individuos en *categorías* que son homogéneas con base en patrones relevantes para las variables incluidas (Cairns, Bergman & Kagan, 1998).

Algunos de los planteamientos y estrategias de categorización propuestos en el enfoque de síntesis, resultaron apropiados para estudiar el desarrollo de las relaciones sociales. En el siguiente apartado se expresa porque se consideró la pertinencia de esta enfoque para estudiar la estabilidad y cambio de las relaciones sociales.

3.3 Propuesta para estudiar la estabilidad de las relaciones sociales desde un enfoque de síntesis

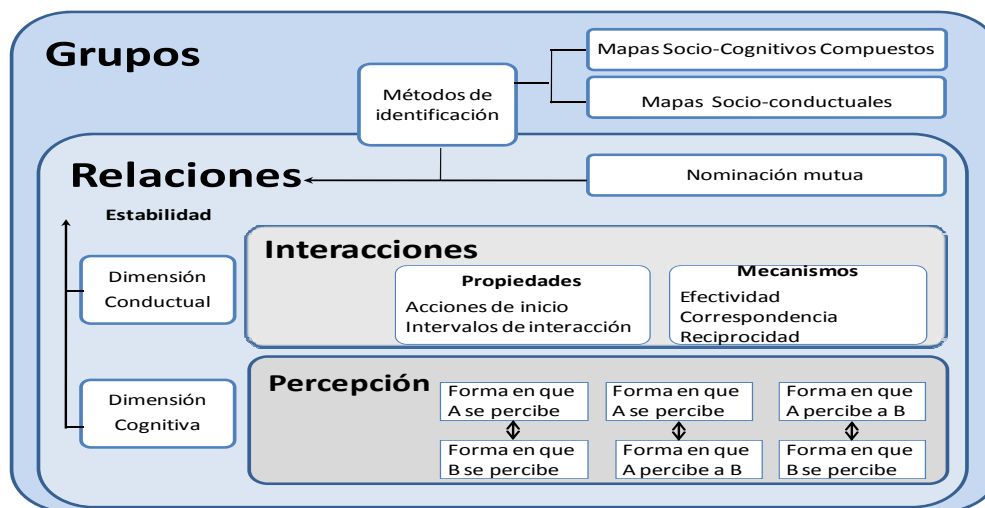
El principal objetivo de la presente investigación es conocer las propiedades y mecanismos que ayuden a explicar la estabilidad y cambio de las relaciones sociales entre niños, en un contexto natural como la escuela.

Para alcanzar tal objetivo, el primer paso fue distinguir diferentes niveles de complejidad social en las experiencias sociales entre niños, con el fin de definir el fenómeno de las relaciones sociales y, con ello elegir los métodos de identificación y análisis más apropiados.

En el capítulo uno, se dijo que la amistad debía ser considerada sólo un tipo de relación social, por lo que se propuso emplear métodos de identificación de relaciones sociales complementarios a los utilizados en el estudio de la amistad. Entonces, se recurrió a un nivel de complejidad social superior al de las relaciones sociales, el grupal, para contar con diversos métodos de identificación.

El segundo paso, consistió en apelar a un nivel de complejidad social inferior, el de las interacciones sociales, para conocer factores asociados a la estabilidad de las relaciones. Para ello, se consideró la propuesta de mecanismos reguladores de las interacciones sociales, llamados efectividad, correspondencia y reciprocidad social. Además de acciones de inicio y tiempo de interacción. En el capítulo dos, se dijo que las relaciones sociales implican dimensiones tanto conductuales como cognitivas; por lo tanto, se integraron análisis de la percepción mutua de los integrantes de cada relación.

En el siguiente esquema, se representan los diferentes niveles de análisis y variables evaluadas en este estudio.



Finalmente, se advierte que el estudio de la estabilidad y cambio de las relaciones sociales parte de un estudio de desarrollo con un enfoque de síntesis, por las razones que se enlistan a continuación:

- ✦ Se estudian las relaciones sociales en su contexto cotidiano, el escenario escolar.
- ✦ Se adoptó un diseño longitudinal.
- ✦ Se recurre a diferentes niveles de complejidad social y dimensiones de las relaciones sociales.
- ✦ Dado los diferentes niveles y dimensiones, se emplean múltiples métodos, estrategia promovida por el enfoque de síntesis.
- ✦ Los análisis se enfocan principalmente al seguimiento de la díada. Si bien, un enfoque de síntesis hace hincapié en estudiar a la persona como unidad para entender su desarrollo, en el presente trabajo, partiendo del supuesto de que para entender el desarrollo de las relaciones sociales es necesario partir de la acción conjunta de sus integrantes, se consideró como unidad a cada díada de niños que integraban una relación social.
- ✦ Las relaciones sociales se agrupan según una *configuración de resultado*. Las relaciones con un resultado equivalente de desarrollo, con similar estabilidad, se agrupan para después explorar antecedentes y evaluar factores asociados a esas trayectorias de desarrollo.

Las aportaciones del presente trabajo se dirigen a tres ámbitos: a la identificación del tiempo de estabilidad de las relaciones, al estudio de factores relacionados a la estabilidad y a los recursos metodológicos para identificar y describir el desarrollo de las relaciones sociales entre niños.

Pregunta de investigación

¿Cuales son los mecanismos funcionales y dimensiones de percepción social asociados a la estabilidad de las relaciones sociales entre niños?

Objetivos de investigación

1. Identificar las propiedades de interacción social que se asocian a la estabilidad de las relaciones sociales.
2. Identificar los mecanismos de interacción social que se asocian a la estabilidad de las relaciones sociales.
3. Analizar la relación entre la percepción social y la estabilidad de las relaciones sociales.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

4.1 Participantes

Se eligió de forma no probabilística un grupo natural de 21 niños de quinto grado, integrado por doce niñas y nueve niños, con una edad promedio de 10 años al inicio del estudio y 11 años al final. Dieciocho de los integrantes se conocían de cursos previos al quinto grado, tres niños se integraron a la escuela y al grupo en el quinto grado. Para la última fase del estudio permanecieron 19 niños. En el apéndice 1 se presenta una tabla que muestra las claves asignadas para identificar a cada uno de los niños, sus edades, el año de ingreso a la escuela y los instrumentos que les fueron aplicados en cada periodo de medición.

4.2 Escenario

Escuela primaria particular al oriente de la ciudad de México. La escuela posee sólo un grupo por grado, de manera que mantiene la configuración grupal año con año, sólo cambian de maestro con cada ciclo escolar. Se contó con la autorización expresa de las autoridades correspondientes, bajo el acuerdo de guardar la confidencialidad de los participantes en el estudio. Las observaciones conductuales se realizaron en la zona de juego, pues se consideró que en este escenario los niños tienen libertad de elección de compañeros para interactuar.

4.3 Diseño

Se siguió un diseño longitudinal de panel, multi-método y multi-nivel.

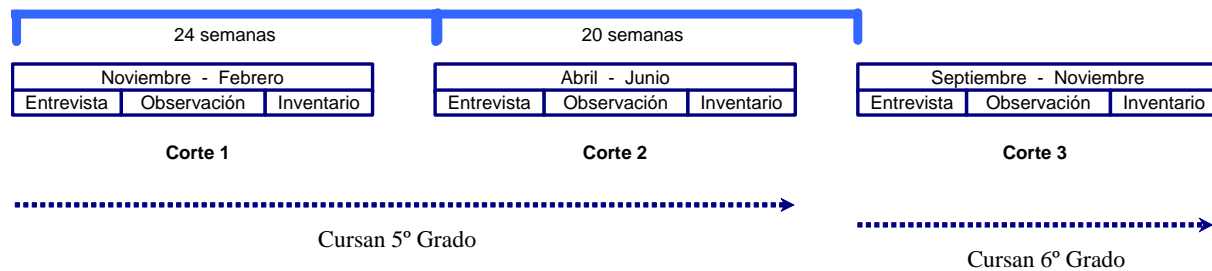
Todos los niños que integraban el grupo de quinto grado fueron observados y evaluados en tres periodos o cortes en el transcurso de un año. Las mediciones del primer y segundo corte se realizaron cuando los niños cursaban el quinto grado, las mediciones del tercer corte se realizaron en los primeros meses en que los niños cursaban el sexto grado.

Se considera multi-método porque se aplican tres distintos métodos: entrevista, observación e inventarios para definir y evaluar variables significativas para este estudio. Se califica como multi-nivel, porque se realizan análisis de configuraciones de díadas que comparten alguna

característica en común, se evalúan variables a nivel conductual y cognoscitivo, además de realizar un análisis individual de las díadas.

El siguiente esquema muestra los tres cortes o periodos de recolección de datos, así como el orden en que cada uno de los instrumentos fue empleado.

Periodos de Medición



4.4 Dimensiones de análisis

A continuación se describen las diferentes dimensiones de análisis y sus definiciones, utilizadas durante la investigación.

Estabilidad social.- Se entiende por relación estable, cuando un vínculo entre dos niños ha sido identificado por algún método y tiempo después es nuevamente identificado por el mismo método. Dado que las relaciones sociales fueron identificadas en tres periodos, se crearon seis grupos de relaciones según su estabilidad, los cuales son definidos más adelante en el procedimiento.

Inicios (emisiones y recepciones) de interacción social positiva.- Conducta física y/o verbal que un niño dirigió a otro, la cual puede iniciar o no una conversación o juego.

Intervalos de interacción social.- Los intervalos sociales refieren al número de casillas de cinco segundos en los que se presentó interacción social entre dos niños.

Efectividad social.- Frecuencia de emisiones sociales exitosas. Número de veces que un niño le habló a un compañero y se involucraron en interacción social (de conversación o juego).

Correspondencia social.- Frecuencia de recepciones sociales exitosas. Número de veces que un niño respondió al llamado de un compañero, de manera que se involucraron en interacción social (de conversación o juego).

Reciprocidad social.- Refiere a la igualdad en la proporción de conductas de inicio y de intervalos de interacción social, de los integrantes de una díada.

Percepción mutua.- Implica la forma en que un niño se percibe a sí mismo y a su compañero de relación, según un inventario que evalúa aspectos sociales y académicos.

4.5 Materiales e Instrumentos

Video cámara y cassettes de grabación. Lista con los nombres de todos los niños del grupo y lápices.

Hojas de registro elaboradas para llevar a cabo registros del flujo conductual en intervalos de 5 segundos. Tablas de registro y relojes con cronómetro.

Entrevista, protocolo semi-estructurado (Cairns & Cairns, 1994)

Durante la entrevista se emplea un protocolo semi-estructurado (Apéndice 2), que permite obtener *mapas sociales* por cada niño entrevistado, esto es, cada uno señala los diferentes “agrupamientos” de compañeros (niños que se juntan mucho) que reconoce en su grupo escolar. Con esta información se crea un *mapa socio-cognitivo compuesto (MSCC)* que integra la percepción social de todos los niños que conforman un grupo escolar. Con esta entrevista también se obtienen nominaciones de amistad.

En cuanto a la generalizabilidad de estos mapas, Cairns y Cairns (1994) señalan que este procedimiento ha sido empleado por diferentes investigadores en diferentes países de Europa y Asia. Los autores señalan que, los niños y adolescentes de diferentes ciudades y contextos tienen en común la capacidad de conocer la estructura social a la que pertenecen; además reconocen que la aplicabilidad de la entrevista no está limitada por el lenguaje y la geografía. En México también se ha empleado con éxito este procedimiento (Rubio, 2004; Santoyo & González, 1997).

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

El sistema de observación conductual de las interacciones sociales se constituye de 23 categorías, el código y descripción de cada una de estas categorías aparece en el apéndice 3. Las categorías refieren a actividades realizadas individual o grupalmente, actividades sociales y académicas, así como actividades con calidad positiva o negativa. Enseguida se enlista una serie de propiedades con las que cuenta el sistema de observación:

Es un sistema de categorías conductuales excluyentes, cuyo registro por intervalo de cinco segundos es exhaustivo a lo largo de la sesión de observación, con una duración de 10 o 15 minutos.

1. Es un sistema de registro secuencial de tipo evento-base (Anguera, 1983), donde los observadores anotan en cada intervalo el orden en que ocurren los eventos.
2. Permite identificar a los agentes sociales involucrados en interacciones sociales.
3. Las categorías permiten detectar la dirección de las interacciones, y qué niño inicia una interacción.
4. Proporciona información sobre la frecuencia con la que un sujeto focal establece interacciones sociales con un par.
5. En los diferentes estudios en los que se ha utilizado este sistema (Díaz & Flores, 2000; Espinosa, 1995; Maciel, 1996; Paredes, 1996) la confiabilidad obtenida entre observadores, de acuerdo al coeficiente Kappa de Cohen, ha sido superior a .77, que de acuerdo a los criterios señalados por Bakeman y Gottman (1989) es excelente.
6. Los datos derivados de un análisis de generalizabilidad, mostraron un alto nivel de discriminación de las categorías y una confiabilidad global cercana a .90. Se realizaron análisis de optimización del registro, mostrando el número idóneo de observadores (dos) y sesiones por sujeto en cada escenario (seis) (Espinosa, Blanco-Villaseñor & Santoyo, 2006).

Con la finalidad de extender el alcance de la primera versión del SOC-IS (Santoyo & Espinosa, 1987), se consideró incorporar el contenido de los episodios, con base en la inclusión de verbos y descriptores que capturan la información de la conducta en curso (Santoyo, Espinosa & Bachá, 1994).

Para el registro del contenido específico de cada una de las interacciones sociales, además de incorporar el código correspondiente de la categoría conductual base del SOC-IS, se incorpora el verbo (como un descriptor) que señala la clase de acción de los sujetos.

En el siguiente ejemplo, cada cuadro corresponde a una celdilla de la hoja de registro y se muestra la forma de incorporar la información.

Ja Juega con pelota	→ Ana Invita a jugar	Jg Juegan fútbol con pelota	Jg	Jg
---------------------------	-------------------------	-----------------------------------	----	----

Se observan los códigos de las categorías base: Ja, que de acuerdo al apéndice tres refiere a juego aislado; la flecha, corresponde a emisión (el sujeto focal se dirige a Ana) y Jg a juego grupal. Considerando sólo la información de tipo social, sabemos que el sujeto focal le habló a Ana, al agregar el contenido sabemos además que le habló para invitarla a jugar; con el código de la siguiente casilla sabemos que se involucraron en una actividad de juego, al agregar el contenido sabemos en que tipo de juego se involucraron el sujeto focal y Ana. Nótese que las siguientes dos celdillas no indican la clase de juego, esto significa que la misma actividad de Jg continúa mientras no se indique otra cosa.

En la siguiente secuencia, se observa que Juan se dirigió al sujeto focal, seguido de conversación y contacto físico, contenido dado por los verbos conversar y abrazar. En este caso se observa que la actividad concluyó por que Juan se retira y el sujeto focal se desplaza.

des	← Juan	S Conversan	S Abrazan	des Juan se va
-----	--------	----------------	--------------	-------------------

Santoyo et al. (1994) señalan que, en algunos casos, el descriptor de la actividad se puede anotar al final de la sesión, si implica una descripción más amplia. En este caso, el observador sólo anotará un asterisco en el intervalo en el que dicha actividad se detectó.

Inventario sobre Comportamientos Sociales y Académicos ICSA (Rubio, 2004)

El inventario de comportamientos sociales y académicos (ICSA), consta de dos versiones una para maestros y una versión de auto-reporte del niño, de manera que se obtiene información de la percepción de los niños sobre sí mismos y de cómo los perciben sus maestros, con respecto a su competencia social y académica.

La versión para maestro aparece en el apéndice 4, los reactivos son los mismos para la versión de auto-reporte, pero la redacción de los reactivos se hace en primera persona. Esta versión fue utilizada para que los niños calificaran a uno de sus compañeros, de manera que cada niño se calificó a sí mismo y calificó a un compañero.

Los ítems se presentan como escala bipolar de cinco puntos, los cuales se representan por cinco cuadros de diferente tamaño, localizados en intervalos equidistantes en una línea horizontal que define las opciones de cada ítem. El cuadro de mayor tamaño equivale a “siempre” y el más pequeño a “nunca”.

Tres componentes lo integran: Comportamientos sociales (41 ítems); Comportamientos sociales ante conflictos (26 ítems); y Competencia académica (16 ítems). Los componentes sociales derivan de las categorías empleadas en el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOC-IS).

Rubio (2004) obtuvo para la versión de los maestros un alfa de Cronbach de .93, mientras que la versión para alumnos fue de .82, el instrumento fue aplicado a niños con edades de los seis años y medio a los 12 años de edad.

El componente del inventario que refiere a *comportamientos sociales*, se constituye de ítems relacionados con las emisiones y recepciones que un niño dirige y recibe de otros niños o del profesor, con los contenidos de las interacciones y con los mecanismos de efectividad, correspondencia y reciprocidad social.

El segundo componente del inventario, *comportamientos sociales ante conflicto*, se estructura por ítems que valoran las emisiones negativas del alumno hacia otros, las emisiones negativas que recibe el niño por parte de otros niños o del maestro y de episodios sociales negativos en los que participa el niño. El tercer componente del inventario, *competencia académica*, integra ítems referentes a las áreas escolares formales, complementarias y sobre el desempeño del niño como estudiante.

4.6 Procedimiento

4.6.1 Aplicación de la Entrevista

La entrevista se realizó individualmente, con una duración aproximada de diez minutos por niño. Durante la entrevista los niños fueron video-grabados y la entrevistadora marcaba en una lista, los nombres de los compañeros a quien ya había mencionado el niño, con el objetivo de

asegurar que el niño había mencionado a todos sus compañeros. Los lineamientos generales para la aplicación de la entrevista y las preguntas agregadas, se encuentran en el apéndice 2.

Obtención del Mapa Socio-Cognitivo Compuesto MSCC

Para la construcción del mapa socio-cognoscitivo compuesto se llevaron a cabo los siguientes pasos:

Primero: se construyó una matriz de recuerdo, donde se colocaba en las columnas los nombres de los niños entrevistados y en las filas a los niños nombrados. Conforme el entrevistado mencionaba los grupos de niños que “se junta mucho”, en la matriz de recuerdo se anotaba los nombres de los niños y una letra del abecedario para indicar que todos los niños con la letra A, eran aquellos que pertenecían a al primer grupo mencionado por el entrevistado, la letra B al segundo grupo mencionado y así sucesivamente.

Segundo: se construyó una matriz simétrica “co-ocurrente” a partir de la matriz de recuerdo, la cual contiene el número de veces que dos niños fueron nombrados como miembros de un mismo grupo (co-ocurrieron). La diagonal de esta matriz resume el número de veces que un niño es nombrado como parte de un grupo.

Tercero: se obtuvo una matriz de correlación, generada a partir de la inter-correlación de las columnas de la matriz co-ocurrente. Cada correlación refleja el nivel de correspondencia entre los miembros de las agrupaciones nombradas por cada niño entrevistado. Se asume que ciertos niños pertenecen a un mismo grupo si su correlación es $r = .40$ o mayor, este es un criterio para agrupar a los niños y construir la red social representada en el mapa socio-cognitivo compuesto. Con la finalidad de contar con un criterio más riguroso, para este trabajo las díadas representadas en los mapas tuvieron correlaciones mayores a $.50$ y significativas al $.01$. Se obtuvo un mapa por cada corte, en los mapas los niños son representados por cuadros y las niñas por círculos, las letras refieren a la clave asignada a cada niño.

Como se ha señalado, a partir del MSCC se identifica qué niños suelen formar agrupaciones. Sin embargo, de acuerdo a los intereses de este trabajo, no se consideró al grupo como unidad de análisis, sino a las díadas de niños que lo conforman. Así, de un grupo formado por cuatro niños cuyas correlaciones entre sí cubren el criterio señalado, se pueden identificar seis relaciones sociales, según el consenso del grupo.

Obtención de Mapa de nominación de amigos

Durante la entrevista se solicitó al niño que mencionara quienes eran sus amigos; no se limitó el número de amigos a mencionar ni el género de estos. La entrevistadora, que contó con una lista de nombres de los niños del grupo, marcó con una cruz los nombres mencionados, por cada niño entrevistado. Posteriormente se compararon tales nominaciones de amistad y se identificó a los niños que se nominaron mutuamente como amigos; estas relaciones de amistad se representaron en un mapa, al igual que en los mapas socio-cognoscitivos, los niños son representados por figuras geométricas y códigos, pero en el caso de los mapas de amistad los niños se encuentran vinculados unos con otros a través de flechas que indican la mutualidad de nominación.

4.6.2 Observaciones Conductuales

Los niños fueron observados durante el periodo de recreo en la zona de juego, de las 10:30 a 11:00 de la mañana, en los tres cortes. Se obtuvieron por cada niño 6 sesiones de 10 minutos para el primer y tercer corte, para el segundo corte se obtuvieron 5 sesiones de 10 minutos, recolectadas aproximadamente en el transcurso de una semana. Debido al periodo de vacaciones y al fin del curso escolar, se contaba con poco tiempo de observación en el segundo corte, por lo que se redujo el número de observaciones por niño; con esta reducción se aseguró que todos los niños del grupo fueran observados el mismo número de sesiones.

Para utilizar el sistema de observación SOC-IS, fue necesario que los observadores pasaran por una fase de capacitación para aprender las categorías del sistema, así como para conocer los nombres de los niños que serían observados. Por otra parte, esta fase de capacitación sirvió como un periodo de adaptación tanto para los niños como para el personal de la escuela, de forma que ya no resultara novedosa la presencia de observadores. La capacitación de las parejas de observadores, en el sistema de observación, se realizó en el periodo de tres semanas, durante la cual se identificó y conoció por nombre a cada uno de los sujetos focales. La capacitación de los observadores concluyó cuando éstos alcanzaron concordancias de 80 % o más en cuatro registros consecutivos.

La concordancia entre observadores se obtuvo a través de dos coeficientes, el Índice de concordancia de acuerdos, y el coeficiente Kappa de Cohen. El primer coeficiente se obtuvo para cada par de registros mediante la fórmula (Bakeman & Gotman, 1989):

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

El criterio mínimo de concordancia aceptada fue de 80% y el promedio de concordancia obtenida de los tres cortes fue de 90%. Este primer criterio se emplea para decidir, de forma rápida, si el registro podrá ser considerado como “confiable” y, con ello, establecer el grado de avance en la obtención diaria de registros. El segundo coeficiente, el Coeficiente Kappa de Cohen, que corrige los acuerdos por azar, fue aplicado posteriormente a los registros. Los registros que resultaron confiables según el índice de concordancia de acuerdos, pero que fueron menores al .60 según el coeficiente Kappa se eliminaron, el promedio de este coeficiente en los tres cortes fue de .81.

Ya que el presente estudio está interesado en reconocer a los niños que se encuentran interactuando frecuentemente, resulta sumamente importante asegurar que ambos observadores identifiquen de igual forma al o a los niños que se encuentran en interacción social. Debido a esto, se obtuvo el índice de concordancia a una muestra aleatoria del 50% de los registros en cada corte para evaluar los acuerdos entre observadores con respecto a los agentes sociales identificados. El promedio de concordancia en la identificación de agentes sociales fue de 90% para los tres cortes.

Obtención de información social de los registros de observación

De un par de registros se seleccionó al azar uno de ellos, cada uno de los registros seleccionado fue segmentado en episodios conductuales. Los episodios conductuales registrados pueden ser de tipo individual (conductas que realiza el sujeto focal) y de tipo social (emisiones, recepciones e interacción social del sujeto focal con otros compañeros). Para los análisis pertinentes se identificaron los episodios de tipo social:

- ✦ Episodios constituidos por actos de inicio: emisiones y recepciones que no se consolidaron en interacción social.
- ✦ Episodios sociales, constituido de dos componentes: el acto de inicio (acto de emisión o recepción) y la configuración del episodio social (interacción social que implica conductas verbales y/o físicas simultáneas y/o sucesivas). Estos episodios sociales refieren a

interacciones de juego y de conversación. Los episodios sociales negativos, no se consideraron en los análisis, pues sólo ocurrieron siete episodios negativos en los tres cortes.

En ambos tipos de episodios sociales se identificó al agente o agentes emisores o receptores de actos sociales. Se observó que los niños se involucraron en interacciones sociales tanto diádicas como grupales, por lo que se tomó la decisión de hacer la distinción entre episodios sociales diádicos (sujeto focal y un compañero) y episodios grupales (el sujeto focal interactúa con tres o más compañeros). Dado que la unidad de análisis es la díada, para la comparación de propiedades conductuales, se empleó la información de episodios sociales diádicos.

Una vez identificados los episodios sociales se obtuvo la frecuencia de actos de inicio, de episodios sociales y de intervalos de interacción social, considerando antes dos aspectos:

- ✦ Dado que las observaciones se hacen por sujeto focal (SF), una díada de niños pudo ser observada dos veces. Así, por ejemplo la díada A-B fue observada cuando A fue focal y cuando B fue focal, por lo que estos datos se sumaron y se obtuvo un sólo dato por díada. Este procedimiento permite tener un muestreo más amplio de las interacciones de cada díada, siempre que los niños A y B hayan sido focales, en días o momentos distintos.
- ✦ Sin embargo, si el niño A era observado por una pareja de observadores y el niño B era observado por otra pareja al mismo tiempo, y los niños interactuaban entre sí, se consideraban los episodios sociales sólo de uno de los integrantes de la díada. Para decidir qué episodios elegir se lanzaba una moneda. Esta situación ocurrió únicamente en cinco registros de los 346 obtenidos en todos los cortes.

Para obtener la frecuencia de *inicios* (que hayan concluido o no en interacción social) se elaboró una matriz:

- ✦ En las filas se colocaron los nombres de cada uno de los sujetos focales, en las columnas los nombres de los compañeros a quien dirigió emisiones, cada intersección contiene el número de emisiones que cada SF dirigió a algún otro compañero de grupo.
- ✦ Para obtener el número de emisiones que el niño A dirigió al niño B: la frecuencia de emisiones de A hacia B –cuando A fue focal- se sumó con la frecuencia de recepciones que B recibió de A, cuando B fue focal.

✦ Para obtener el número de emisiones que el niño B dirigió al niño A: la frecuencia de emisiones de B hacia A –cuando B fue focal- se sumó con la frecuencia de recepciones que A recibió de B, cuando A fue focal.

✦ Lo anterior se aplicó a cada una de las díadas de niños que tuvieron algún contacto social.

De igual forma se procede para obtener la frecuencia de *episodios sociales* y la frecuencia de *intervalos sociales*, que un niño inició con cada uno de sus compañeros.

Por lo tanto para cada díada de niños, se obtiene la siguiente información:

✦ Frecuencia de *inicios* de A hacia B, la frecuencia de *inicios* de B hacia A y el número total de emisiones que una díada de niños se dirigió mutuamente.

✦ Frecuencia de *episodios* sociales generados por A, frecuencia de *episodios* generados por B y la frecuencia total de *episodios* sociales entre A y B.

✦ Frecuencia de *intervalos* sociales generados por A, frecuencia de *intervalos* generados por B y frecuencia total de *intervalos* sociales entre A y B.

Estos tres tipos de frecuencias son necesarios para obtener índices de efectividad, correspondencia y reciprocidad social.

Obtención del Mapa socio-conductual

Se elaboró un mapa conductual de la red social del grupo, con base en la frecuencia total de intervalos dedicados a interacción social de cada par de niños comparado con el promedio de intervalos de interacción del grupo.

Los pares de niños que fueron observados interactuando un 40% más que el promedio del grupo se unen con líneas triples, sí la frecuencia de intervalos fluctuó entre un 20% y un 40% la representación se realiza con líneas dobles, sí las interacciones fluctuaron entre un 15% y 19% las líneas de unión son sencillas. Los niños que aparecen sin conexiones con otros niños, son niños cuyas frecuencias de interacción son menores al 15%, y no fueron representadas para evitar incorporar interacciones espurias (Santoyo, 1994; Smith & Conolly, 1980).

Obtención de efectividad y correspondencia social

El índice de efectividad social (IES) se obtiene de la siguiente forma:

$$IES = SE_T / E_T$$

E_T : Total de actos de iniciación del sujeto focal dirigidos a un compañero.

SE_T : Total de episodios sociales iniciados por el sujeto focal, que derivan de E_T .

Para el índice de correspondencia social (ICS) se requiere:

$$ICS = SR_T / R_T$$

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

SR_T : Total de episodios sociales iniciados por el compañero, que derivan de R_T .

El IES implica la proporción de actos de iniciación que el sujeto focal logró consolidar como interacciones sociales, mientras que el ICS se refiere a la proporción de recepciones a las que el sujeto respondió. Estos índices de competencia social producen valores entre cero y uno, donde valores cercanos a uno sugieren máxima efectividad, o bien, alta correspondencia. Los valores próximos a cero sugieren baja efectividad o en su caso baja correspondencia (Santoyo, 1996). Los índices de efectividad y correspondencia se obtuvieron para cada uno de las díadas; se eligió, a partir de un volado, el miembro de la díada que sería considerado como sujeto focal (por ejemplo, sujeto A) para tales análisis.

Obtención de reciprocidad social

El análisis de reciprocidad, aplicado en el presente trabajo, da información sobre la simetría de las interacciones en dos componentes:

- La proporción de actos de iniciación entre niños:
 Reciprocidad de inicios = $I_a / I_a + I_b$
 I_a : Total de actos de iniciación del sujeto focal dirigidos al par.
 $I_a + I_b$: Total de actos de iniciación generado por ambos compañeros.
- La proporción de intervalos que la díada se involucra en interacción social:
 Reciprocidad = $T_a / T_a + T_b$
 T_a : Frecuencia de intervalos de interacción social (tiempo de interacción) entre el niño focal y un compañero, iniciados por el sujeto focal.

Ta + Tb: Frecuencia de intervalos de interacción social (tiempo de interacción) iniciados por los dos miembros de la díada.

Lo anterior permite identificar cuantos inicios e intervalos aportó cada uno de los miembros de una díada. Este análisis produce valores que van de 0 a 1, cuando los miembros de una díada obtienen un dato que se encuentra entre .40 y .60 se considera que son recíprocos en su aportación de inicios o duración, según sea el caso. Cuando los valores van de 0 a .39 se dice que el niño B de la díada fue quien más inició o quien generó más intervalos de interacción social; por el contrario, cuando los valores van de .61 a 1 la mayor aportación es del niño A (Santoyo, Espinosa y Maciel, 1996).

Además de analizar si la aportación de los integrantes de la díada fue recíproca, se evaluó si la proporción de inicios e intervalos, generada por cada integrante, se mantenía o no, a través de los cortes.

Para determinar si una díada mantenía su proporción de inicios, se estableció el siguiente criterio: que la diferencia entre cortes de la proporción de inicios, no fuera mayor a .10, de manera que si la proporción de inicios del niño A fue de .35 en el corte uno, de .41 en el dos y .31 en el corte tres, las diferencias entre cortes son de .06, .04 y .10, por lo tanto se considera que esta díada mantuvo su proporción de inicios a través de los tres cortes. Lo misma estrategia se aplicó para las proporciones de intervalos.

4.6.3 Aplicación de inventario de comportamientos sociales y académicos (ICSA)

Se realizaron cambios en la redacción de seis items, sin cambiar el sentido principal; pues se consideró que la redacción previa en las oraciones que implican la palabra “nunca”, podría llevar a confusiones (ver apéndice 5). Se aplicaron posteriormente los inventarios con los cambios mencionados, a los niños de tercer, cuarto y sexto grado (44 niños), se obtuvo el alfa de Cronbach para cada uno de los componentes, para las dos versiones: auto-reporte y versión donde califican a su compañero. Posteriormente se aplicó el instrumento a los niños de quinto grado, de los cuales también se obtuvo su alfa de Cronbach (Tabla 1).

Tabla 1
Alfa de Cronbach del inventario de competencias sociales y académicas en cada uno de sus componentes

Componente del inventario	Niños de tercer cuarto y sexto grado		Niños de quinto grado	
	Auto-reporte	Compañero	Auto-reporte	Compañero
Comportamientos sociales	$\alpha = .80$	$\alpha = .86$	$\alpha = .87$	$\alpha = .95$
Comportamientos sociales ante conflicto	$\alpha = .94$	$\alpha = .96$	$\alpha = .93$	$\alpha = .92$
Competencia académica	$\alpha = .85$	$\alpha = .86$	$\alpha = .78$	$\alpha = .91$

La administración del inventario se realizó en dos días consecutivos, en el primer día los niños respondieron al auto-reporte y en el segundo calificaron a su compañero. Para la aplicación se utilizaron los ejemplos que aparecen en la hoja de instrucciones generales (ver apéndice 4), donde se menciona la forma de responder a los ítems, se colocaron algunos ejemplos en el pizarrón hasta asegurar que todos habían comprendido.

El criterio para elegir al compañero que cada uno de los niños calificaría, consistió en identificar a aquellos niños con unión triple en el mapa conductual, dado que algunos niños cuentan con varias relaciones de unión triple se eligió a aquellos vínculos con nominaciones de amistad mutua, una vez agotados los vínculos de triple unión se buscaron relaciones de unión doble. Con este procedimiento se identificaron nueve pares de niños que se calificaron mutuamente en el corte uno. En el caso de tres niños que tuvieron un número reducido de conexiones se les pidió que se evaluaran entre sí, por lo que en su caso no se pudo cumplir el criterio de ser los que más se juntan y el criterio de calificarse mutuamente.

Para el segundo corte dos niñas no respondieron a los inventarios, por lo cual sólo se conservaron siete díadas formadas en el corte previo para calificarse mutuamente. En el tercer corte se confirmó que las dos niñas habían cambiado de escuela, como consecuencia se reorganizaron los pares de niños; se conservaron cuatro díadas formadas en cortes previos y se formaron al azar cinco nuevas díadas.

Análisis de percepción social

Para el análisis de la percepción social se evaluó la correlación entre los siguientes inventarios:

- ✦ Para evaluar si ¿La forma en que A se percibe a sí mismo es similar a la forma en que B se percibe?
- ✦ Se comparó el inventario donde A se califica así mismo(a) con el inventario donde B se califica

Para evaluar ¿Percibo a mi compañero como me percibo a mi mismo?

- ✦ Se comparó el inventario donde A se califica así mismo(a) con el inventario donde A califica a B.
- ✦ Se comparó el inventario donde B se califica así mismo(a) con el inventario donde B califica a A.

Para evaluar ¿Percibo a mi compañero como él se percibe?

- ✦ Se comparó el inventario donde A califica a B con el inventario donde B se califica así mismo(a).
- ✦ Se comparó el inventario donde B califica a A con el inventario donde A se califica así mismo(a).

Con esta información los datos son analizados de forma individual: ¿cuántos niños perciben a su compañero como se perciben a sí mismos? y ¿cuántos niños perciben a su compañero como su compañero se percibe?; y en forma diádica donde se evalúa la simetría o reciprocidad entre las percepciones de los integrantes, esto es, ¿en cuantas díadas, ambos integrantes perciben a su compañero como a sí mismos? y ¿en cuantas díadas ambos perciben a su compañero como el compañero se percibe?.

4.7 Criterios de estabilidad de las relaciones sociales

Antes de evaluar qué propiedades conductuales y de percepción están asociadas con la estabilidad de las relaciones sociales, fue necesario determinar los diferentes cursos de desarrollo de las díadas identificadas en cada uno de los tres métodos: nominación, consenso y observación.

Se contabilizó el número de díadas identificadas en los tres cortes, díadas identificadas en el corte uno y dos -cuando los niños se encontraban en quinto grado- y díadas identificadas en el

corte dos y tres -cuando los niños pasaron del quinto al sexto grado-. Se contó, además, a las díadas que fueron identificadas en un sólo corte.

Posteriormente se formaron tres grupos de relaciones de acuerdo a su estabilidad:

Grupo de relaciones estables.- Compuesto de díadas identificadas en los tres cortes por un mismo método, es decir, fueron estables en la cualidad que califica cada método. Así, una díada fue estable en amistad, sí fue identificada en los tres cortes por este método; la percepción que el grupo tenía acerca de una díada (“se juntan mucho”) fue estable sí la díada fue identificada en los tres cortes por consenso grupal y, finalmente, una díada es estable sí fue observada en interacción social más del 15% con respecto a la duración promedio del grupo en los tres cortes.

Grupo de relaciones de “Mediana vida”.- Constituidos por relaciones identificadas en dos cortes. Incluye relaciones identificadas en el corte uno y dos, relaciones identificadas en el corte dos y tres, y relaciones identificadas en el corte uno y tres.

Grupo de relaciones “breves”.- Refiere a díadas identificadas sólo en un corte, por lo incluye relaciones identificadas sólo en el corte, relaciones identificadas sólo en el corte dos y relaciones identificadas sólo en el corte tres.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentan en tres secciones, la primera muestra el número de díadas que cada uno de los procedimientos de redes sociales identificó y la estabilidad de las relaciones sociales en cada uno de éstos. En la segunda sección se comparan los diferentes grupos de relaciones, respecto a sus propiedades conductuales, mecanismos funcionales y percepción de sus integrantes. En la tercera sección se presenta una integración de los diferentes procedimientos empleados, así como los aspectos conductuales y de percepción que distinguen a las díadas estables de las no estables.

Al final de la tercera sección, se presentan además tres breves análisis que evalúan diferencias individuales en la estabilidad de las relaciones, la asociación entre género y estabilidad de las relaciones y, un análisis de los contenidos de las interacciones sociales en las que se involucraron los niños.

5. 1 Identificación y periodos de estabilidad de las relaciones sociales

Las relaciones sociales fueron identificadas en tres tipos de mapas que representan la red social del grupo en cada uno de los cortes: Mapa de nominación de amigos, Mapa socio-cognoscitivo y Mapa socio-conductual (apéndice 6). Como se puede ver en los mapas, cada figura geométrica representa a un niño y se encuentran relacionados unos con otros a través de líneas, cada una de las líneas que une a dos niños representa una relación social.

Es importante señalar que las relaciones sociales que establecieron las dos niñas que abandonaron la escuela, se representan en los mapas de redes sociales en los cortes en que fueron evaluadas. Sin embargo, dichas relaciones no se incluyeron en los análisis ya que podrían aparecer como díadas de “mediana vida” o “breves”, cuando en realidad no sabemos cual hubiera sido su desarrollo de haber permanecido las niñas en la escuela.

Retirando las díadas ya señaladas, el número de relaciones sociales identificadas por nominación mutua de amistad fue de 16, 20 y 24; las relaciones identificadas por consenso grupal fue de 23, 16 y 19 y las identificadas por observación fue 31, 20 y 25 para el corte uno, dos y tres respectivamente. Puesto que algunas de las relaciones fueron identificadas en más de un corte,

fue necesario identificar el número real de díadas identificadas a lo largo de los tres cortes, en cada uno de los métodos. En la tabla 2 se presenta el número de relaciones identificadas en uno, dos y tres cortes.

Tabla 2
Relaciones sociales identificadas por tres métodos

	Periodos en que fueron identificadas							Total ¹
	"Estables"	"Mediana vida"			"Breves"			
	Cortes 1,2,3	Corte 1-2	Corte 1-3	Corte 2-3	Corte 1	Corte 2	Corte 3	
Nominación	6	2	2	6	6	6	10	38
Consenso	6	2	2	6	13	2	5	36
Observación	9	2	2	5	18	4	9	49

1. Número total de relaciones sociales identificadas a lo largo de tres cortes (un año) en cada método.

A partir de las díadas identificadas se formaron tres grupos de relaciones sociales, en cada uno de los métodos, según su estabilidad. Se formó un grupo al que se llamó de relaciones “estables” conformado por las relaciones identificadas en los tres cortes; un segundo grupo de relaciones llamado de “mediana vida” formado a partir de las relaciones identificadas en dos cortes, y un grupo de relaciones “breves” que incluyó relaciones identificadas en un solo corte. Dado lo anterior, los grupos de relaciones “estables”, “mediana vida” y “breves” reunieron respectivamente 6, 10 y 22 relaciones en el método de nominación; 6, 10 y 20 relaciones en el método de consenso y en el método de observación 9, 9 y 31 relaciones.

Posteriormente se calculó la probabilidad de que del total de relaciones identificadas en cada método, una relación resultara “estable”, de “mediana vida” o “breve” (ver tabla 3). En general, los datos mostraron probabilidades bajas de que una relación sea “estable”, mientras que las probabilidades de que una relación sea “breve” son altas, lo anterior ocurrió en todos los métodos.

Tabla 3
Probabilidad de los grupos de estabilidad

	Estables	Mediana vida	Breves
Nominación	0.16 (6/38)	0.26 (10/38)	0.58 (22/38)
Consenso	0.17 (6/36)	0.28 (10/36)	0.55 (20/36)
Observación	0.18 (9/49)	0.18 (9/49)	0.64 (31/49)

* Probabilidad condicionada del periodo de estabilidad respecto al total de relaciones identificadas.

* Entre parentesis aparece el número de relaciones que integran el grupo de estabilidad entre el número total de relaciones identificadas por cada método.

Si bien, la probabilidad de que una relación sea identificada en los tres cortes es baja, se encontró que la mayoría de las relaciones estables del corte uno al corte dos fueron dadas identificadas nuevamente en el corte tres. La prueba X^2 permitió corroborar la relación entre la estabilidad del corte uno al dos con la estabilidad de las relaciones en el tercer corte, se obtuvo una $X^2_{(1,16)} = 6.667$, $p = .01$ para las dadas identificadas por amistad, $X^2_{(1,23)} = 11.579$, $p = .00$ para las relaciones identificadas por consenso y una $X^2_{(1,31)} = 19.258$, $p = .00$ para las identificadas por observación.

Después de analizar la estabilidad de las relaciones sociales, se procedió a evaluar qué propiedades y mecanismos podrían estar asociados a los diferentes grados de estabilidad representados por cada uno de los tres grupos de relaciones.

5. 2 Propiedades conductuales, mecanismos funcionales y percepción social

5.2.1 Propiedades conductuales

De los grupos de relaciones “estables”, “mediana vida” y “breves” se evaluaron los inicios e intervalos de interacción, con el fin de valorar si dichas propiedades conductuales eran diferentes en cada uno de los grupos.

En primer lugar se realizó un análisis discriminante, para evaluar si tales propiedades conductuales eran útiles para distinguir entre los grupos de relaciones, donde la variable dependiente fue la estabilidad con tres niveles (estables, mediana vida y breves), mientras que los inicios e intervalos por minuto, en cada uno de los cortes, fueron las variables de predicción (6 en total).

La aplicación del análisis discriminante mostró que los inicios e intervalos de interacción son propiedades adecuadas para distinguir entre relaciones “estables”, de “mediana vida” y “breves”, ya que en cada uno de los métodos de identificación, se encontró al menos una función discriminante asociada a estas propiedades de manera significativa, los valores de las funciones discriminantes fueron $X^2 = 31.848$, $gl.=12$, $p = .000$, $X^2 = 37.250$, $gl.=12$, $p=.00$ y $X^2 = 65.271$, $gl.=12$, $p=.00$, para los datos obtenidos por nominación, consenso y observación respectivamente.

A partir de los inicios e intervalos de interacción por minuto, en el método de *nominación*, la función discriminante global predijo exitosamente el 76.3% de los casos; con una predicción

correcta del 67% de las relaciones “estables”, 50% de las relaciones de “mediana vida” y 91% de las díadas “breves”. En el método de *consenso*, la función discriminó exitosamente el 81% de los casos; con una predicción correcta del 83.3% de las relaciones “estables”, 50% de las relaciones de “mediana vida” y 95 % de las díadas “breves”. Para los datos obtenidos por *observación* el análisis discriminó apropiadamente el 84% de los casos; con una predicción correcta del 78% de las relaciones “estables”, el 33% de las relaciones de “mediana vida” y el 100% de las díadas “breves”.

Tales porcentajes muestran que, en cada uno de los grupos de estabilidad existe un porcentaje de relaciones con un patrón común de inicios e intervalos, y que este patrón distingue a un grupo de otro. Los porcentajes también indican que los grupos de relaciones “estables” y “breves” fueron más homogéneos que el grupo de “mediana vida”, pues este último se constituyó de relaciones con patrones de inicios e intervalos de interacción más variados.

Posteriormente se aplicó un ANOVA mixto y un análisis de comparaciones múltiples de Scheffe, para valorar específicamente entre que grupos y cortes se encontraban las diferencias (ver apéndice 7). A partir de estos análisis se encontró que, en los métodos de *nominación* y *consenso*, el grupo de relaciones “estables” se distinguió de los grupos de relaciones de “mediana vida” y “breves” por presentar más *inicios por minuto*, sólo en los cortes uno y dos. En el método de *observación*, nuevamente las relaciones “estables” exhibieron más inicios por minuto que las relaciones de los otros dos grupos en los tres cortes, en el corte dos también se reconocieron diferencias entre el grupo de de “mediana vida” y “breves”, donde las relaciones “breves” tuvieron la menor frecuencia de inicios por minuto.

En cuanto a los *intervalos por minuto*, en el método de *nominación*, se hallaron diferencias entre el grupo de relaciones “estables” y los otros dos grupos en el corte uno, donde las primeras exhiben más *intervalos por minuto*. En el corte dos las relaciones “breves” se distinguen de los otros grupos, ya que presentan menos intervalos por minuto. En el corte tres sólo hay diferencias entre las relaciones “breves” y las de “mediana vida”, éstas últimas con la mayor frecuencia de intervalos por minuto de los tres grupos. En el método de *consenso*, las relaciones “estables” se distinguen de los otros dos grupos, por presentar más intervalos por minuto, en el corte uno y dos. Las diferencias, en el método de *observación*, se encontraron entre el grupo de relaciones “estables” y los otros dos grupos en el corte uno; en el corte dos hubieron diferencias entre los

tres grupos, donde las relaciones “estables” presentaron la mayor frecuencia de intervalos por minuto y las “breves” la menor frecuencia.

En la figura 1 se pueden apreciar las diferencias entre los tres grupos de estabilidad en cuanto a la media grupal de inicios e intervalos de interacción.

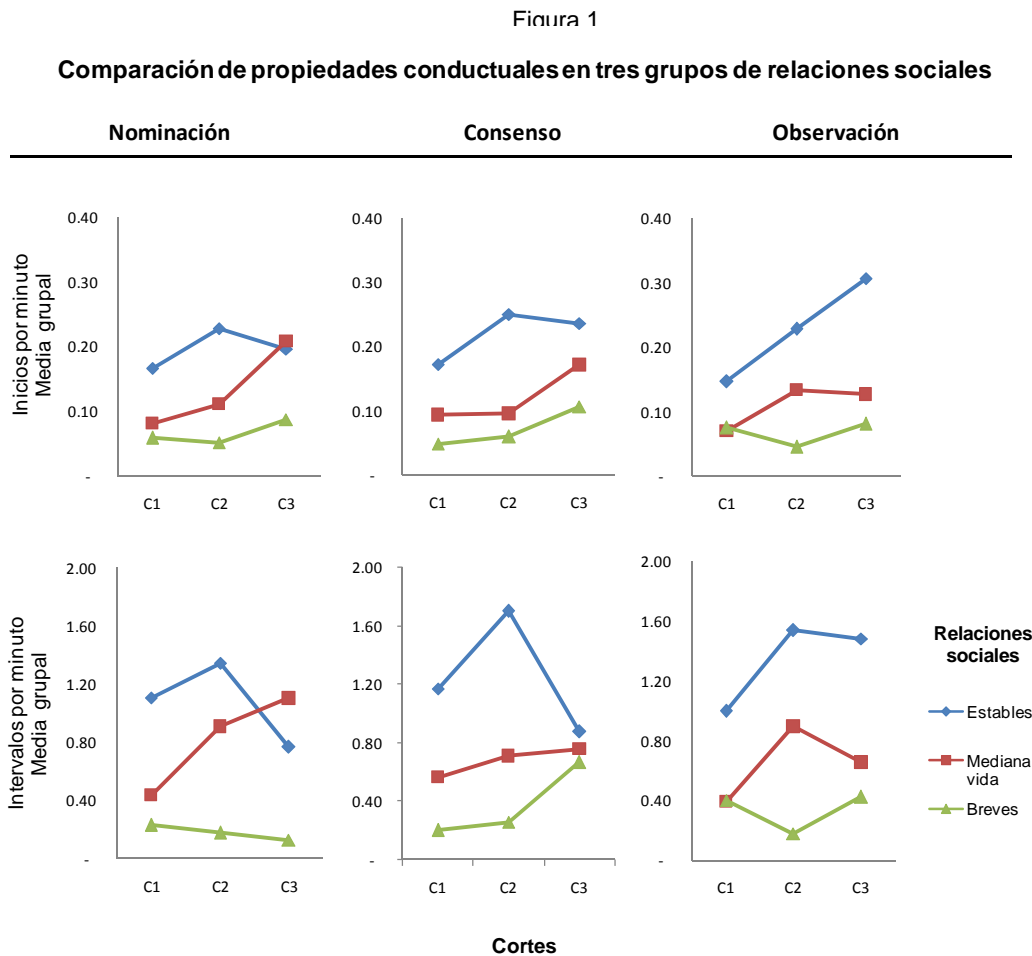


Figura 1. Se comparan dos propiedades conductuales, inicios e intervalos por minuto, de tres grupos de relaciones: estables, mediana vida y breves. A través de tres cortes y en tres métodos que identifican relaciones sociales.

En general, en los tres métodos, se encontró que las díadas de niños que integran las relaciones “estables” hacen más intentos por iniciar interacciones sociales y pasan más tiempo de interacción, en comparación con las díadas de niños que forman las relaciones de “mediana vida” y “breves”. Después de observar que la frecuencia de inicios e intervalos está asociado a la

estabilidad, se evaluó si los niños de los grupos de relaciones de “mediana vida” y “breves” se involucraron en menos interacciones sociales porque eran menos efectivos y/o responsivos.

5.2.2 Mecanismos de interacción social: efectividad, correspondencia y reciprocidad social

La aplicación de un ANOVA mixto no mostró diferencias significativas entre los grupos de relaciones, en los mecanismos de *efectividad* y *correspondencia* (apéndice 8). En la figura 2 se observan altos índices de estos mecanismos en los tres grupos y en los tres métodos de identificación. Por lo tanto, una vez que algún miembro de la díada emite a su compañero es altamente probable que se involucren en interacción social independientemente de la duración de la relación.

Figura 2
Comparación de los mecanismos de Efectividad y Correspondencia en tres grupos de relaciones sociales

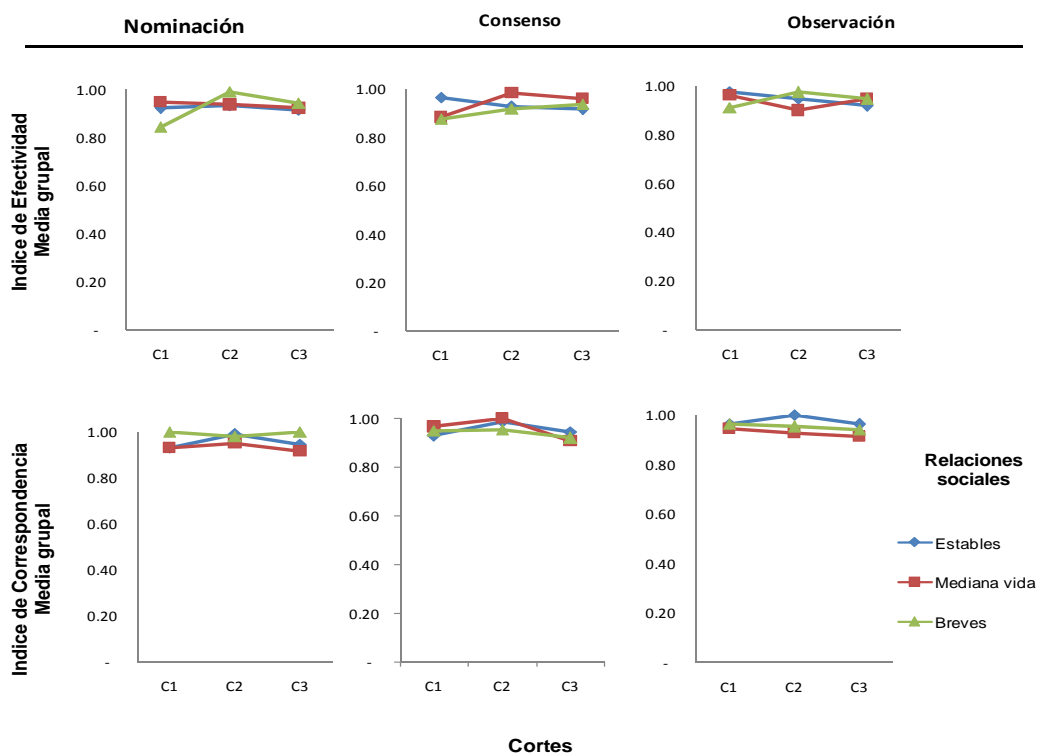


Figura 2. Se comparan los índices de efectividad y correspondencia de tres grupos de relaciones: estables, mediana vida y breves. Índices con valores cercanos a uno indican alta efectividad y alta correspondencia.

Posteriormente se valoró en cuatro formas la *reciprocidad* social de los tres grupos de relaciones, en los tres métodos de identificación.

- ▶ Reciprocidad en la proporción de inicios.- Se examinó sí ambos integrantes de la relación, efectuaron intentos similares por iniciar interacciones. Las relaciones recíprocas en inicios aparecen entre los valores de .40 y .60 del eje X.
- ▶ Reciprocidad en la proporción de intervalos, se analizó sí el tiempo de interacción que generó cada uno de los integrantes fue similar. Las relaciones recíprocas en intervalos se encuentran entre los valores de .40 y .60 en el eje Y.
- ▶ Reciprocidad tanto en la proporción de inicios como en la de intervalos. Son aquellas relaciones que se encuentran en el cuadrante central, delimitado por los valores de .40 y .60 tanto en el eje X como en el Y.
- ▶ Las formas anteriores de evaluar la reciprocidad social, consisten en observar la similitud entre las aportaciones de cada integrante; otra forma, reside en valorar la similitud entre lo que cada niño da y lo que recibe. Esta forma de reciprocidad se determinó a partir de comparar la proporción de inicios que cada uno de los integrantes generó con la proporción de intervalos de interacción producto de tales inicios; por lo tanto, la asociación entre lo que cada niño dio a la relación –sus intentos por iniciar interacción- y lo que recibió –pasar tiempo en interacción- se analizó a partir de un análisis de regresión lineal.

Después de hacer un conteo de las díadas ubicadas entre los valores de .40 y .60 se obtuvo la proporción de díadas recíprocas de cada grupo de relaciones, en los tres métodos de identificación. En la tabla 4, aparece qué grupo de relaciones presentó mayor proporción de díadas recíprocas sólo en inicios, recíprocas en intervalos y la proporción de díadas recíprocas tanto en inicios como en intervalos. La mayor proporción de relaciones recíprocas en inicios, se presentó en el grupo de relaciones de “Mediana vida”. En estas relaciones ambos integrantes mostraron proporciones similares de inicios de interacción, sin embargo, alguno de los integrantes generó más tiempo de interacción producto de tales inicios, pues se encontraron proporciones bajas de relaciones recíprocas en intervalos. En general, la proporción de díadas recíprocas en intervalos, fue baja para todos los grupos de relaciones en los tres métodos.

La proporción de díadas recíprocas tanto en inicios como en intervalos, fue mayor en el grupo de relaciones “estables” en todos los métodos, es decir, que ambos integrantes iniciaron

interacciones en proporciones similares y el tiempo de interacción que generó cada uno también fue similar. Considerando la proporción total de relaciones recíprocas, el grupo de relaciones “estables” mostró la mayor proporción, en los métodos de nominación y consenso. El grupo de relaciones “breves” mostró la proporción más baja de relaciones recíprocas en todos los métodos (ver tabla 4).

Tabla 4
Proporción de relaciones sociales recíprocas

Recíprocas en	Nominación			Consenso			Observación		
	Estables	Mediana vida	Breves	Estables	Mediana vida	Breves	Estables	Mediana vida	Breves
Inicios	0.17	0.23	0.18	0.22	0.20	0.12	0.22	0.33	0.18
Intervalos	0.11	0.03	0.03	0.06	0.00	0.08	0.04	0.15	0.05
Inicios e intervalos	0.22	0.10	0.05	0.22	0.13	0.00	0.22	0.07	0.08
a. Total	0.50	0.36	0.26	0.50	0.33	0.20	0.48	0.55	0.31

La reciprocidad social en los grupos de relaciones se evaluó en tres formas. Se muestra la proporción de relaciones recíprocas sólo en inicios, recíprocas en intervalos y la proporción de relaciones recíprocas tanto inicios en como en intervalos, en cada uno de los métodos de identificación.

a. Proporción total de relaciones recíprocas

En cuanto a la reciprocidad entre lo que cada niño da y lo que recibe, el análisis de regresión lineal mostró que las relaciones “estables” tuvieron valores de R^2 mayores a los de las relaciones de “mediana vida” (excepto en el método de nominación) y a los de las relaciones “breves”; por lo tanto, en las relaciones “estables” hubo una mayor correspondencia entre lo que cada niño dio y lo que recibió (ver figura 3).

En el grupo de relaciones de “mediana vida” la similitud entre lo que dio y recibió cada niño varió según el método. En el método de nominación la $R^2 = .62$ mostró mayor correspondencia entre lo que dio y recibió cada integrante, aunque el valor de la pendiente 1.26 sugiere una sobre-igualación, es decir, en este grupo los niños tendieron a iniciar más y a generar, en proporción, menos intervalos de interacción. En el método de observación se identificó la $R^2 = .38$, la más baja, y una pendiente de .88, que sugiere una sub-igualación entre la proporción de esfuerzos por iniciar interacción y los intervalos de interacción generados, donde uno de los integrantes generó mayor proporción de intervalos de interacción en comparación con la proporción de inicios. Lo anterior indica que un niño con pocos inicios logró generar largo tiempo de interacción, con poco pudo recibir mucho en consecuencia.

Figura 3

Comparación del mecanismo de Reciprocidad social en tres grupos de relaciones sociales

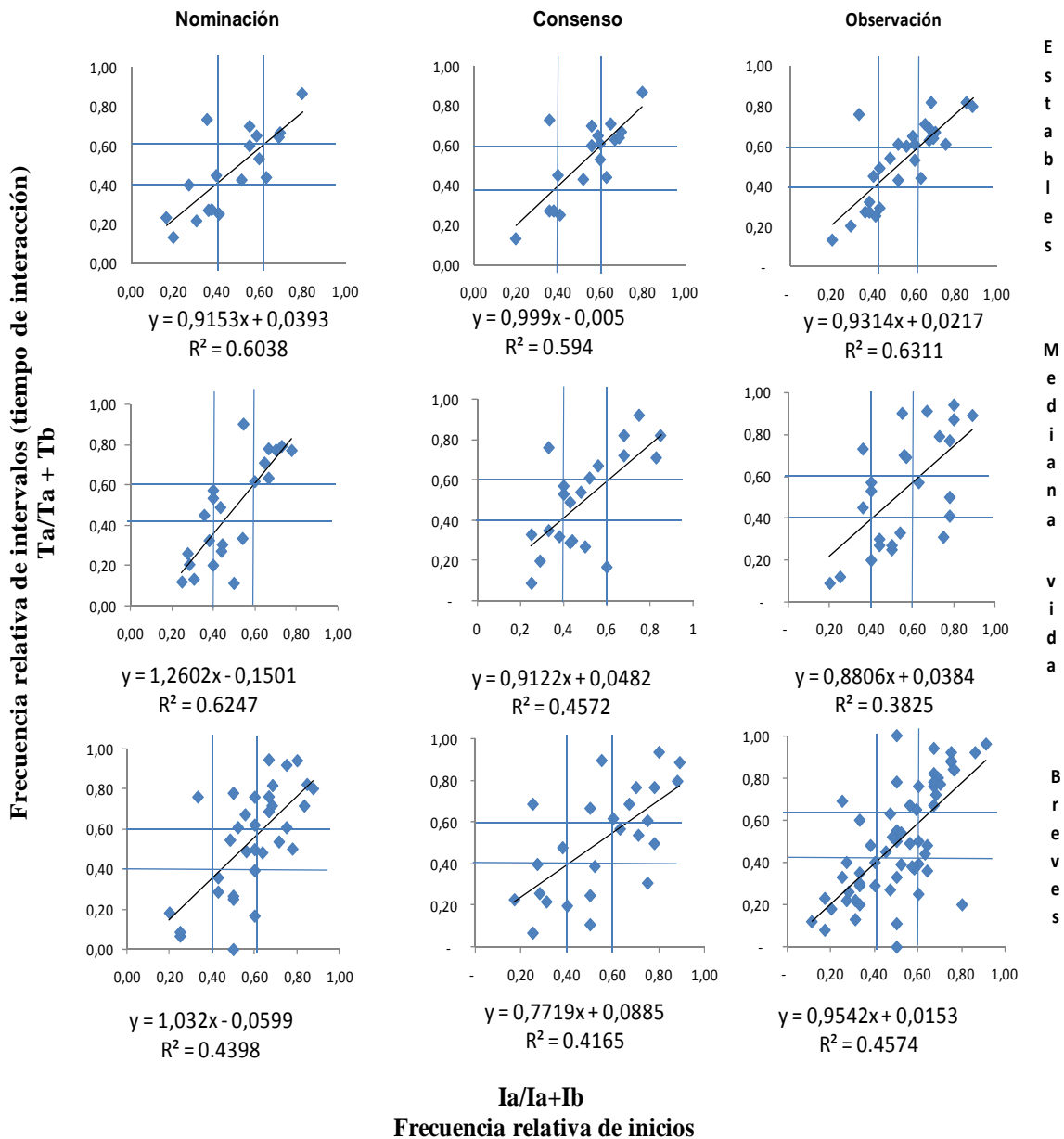


Figura 3. En el eje X aparece la proporción de inicios producidos por cada integrante de cada relación y en el eje Y la proporción de intervalos generados por tales inicios. Las relaciones que aparecen entre los valores .40 y .60 en el eje X son recíprocas en inicios y en el eje Y son recíprocas en intervalos. Los valores de la R² refieren a la reciprocidad entre lo que cada niño da – esfuerzo por iniciar interacción- y lo que recibe – tiempo de interacción.

En las relaciones “breves” se encontró que sus integrantes pueden ser recíprocos en sus intentos por generar interacción, es decir, la aportación de un integrante puede ser de .44 mientras que la de su compañero de .56; sin embargo, uno de ellos puede recibir como consecuencia de sus inicios una proporción de intervalos de .70, razón por la que se encontraron valores R^2 bajos en este grupo. En el método de consenso se encontró sub-igualación.

Los datos mostraron en general, que la reciprocidad no es una propiedad exclusiva de las relaciones estables pero si más común. Mientras que los integrantes de las díadas no aportan lo mismo a la relación pues varias de ellas se ubican fuera del parámetro de .40 a .60, los niños reciben consecuencias -intervalos de interacción- proporcionales a su esfuerzo -inicios-, si la proporción de inicios es de .20 la proporción de intervalos ganados será alrededor de .20, al menos esto ocurre más en las relaciones “estables”, mientras que lo más común en las relaciones de “mediana vida” y “breves” es que uno de los integrantes da menos por más y dado que los datos se representan como una proporción, el otro compañero de relación da más por menos.

Para concluir el análisis de mecanismos funcionales, es importante señalar algunas particularidades de los datos, las cuales llevaron a tomar ciertas decisiones en el análisis de los mismos y que reflejan diferencias adicionales entre el grupo de relaciones “estables” y los otros dos grupos de relaciones.

En los grupos de relaciones de “mediana vida” y “breves”, se encontraron relaciones que no iniciaron contacto social y no generaron intervalos de interacción, por lo tanto no fue posible analizar su reciprocidad. Del total de relaciones, el porcentaje de relaciones que no inició y no se involucró en contacto social fue de 3%, 17% y 4% en el grupo de “mediana vida” y de 18%, 27% y 22% en el grupo de relaciones “breves”, en los métodos de nominación, consenso y observación respectivamente.

En estos mismos grupos de relaciones, se encontró que en algunas díadas sólo uno de los integrantes inició y generó intervalos de interacción, estos datos fueron eliminados para el análisis de regresión ya que dan valores de 0 o 1, lo cual crea un sesgo en los datos, generando altos valores en la R^2 , que no son representativos de la mayoría de los datos. El porcentaje de relaciones donde sólo uno de los integrantes generó contacto social fue de 23%, 23% y 11% en el grupo de “mediana vida” y de 33%, 37% y 14% en el grupo de relaciones “breves”, en los métodos de nominación, consenso y observación respectivamente.

5.2.3 Percepción social

Para responder la pregunta ¿La forma en que A se percibe a sí mismo es similar a la forma en que B se percibe?, se compararon los auto-reportes del ICSA de ambos niños que integraban cada una de las relaciones y se aplicó un análisis de correlación (Apéndice 9). Por consiguiente, se obtuvo un índice de correlación por cada una de las díadas que integraban los grupos de relaciones “estables”, “mediana vida” y “breves”, los cuales se compararon a partir de un ANOVA mixto, que no arrojó diferencias significativas entre los grupos (Apéndice 10).

Lo anterior indica que en una relación social, la forma en que un niño se percibe puede ser similar a la forma en que su compañero se percibe a sí mismo, lo cual es independiente de la duración de su relación, es decir, su relación puede ser “breve”, de “mediana vida” o “estable”.

Posteriormente, para responder las preguntas ¿Percibo a mi compañero como me percibo a mí mismo? y ¿Percibo a mi compañero como él se percibe?, se analizó la correlación entre auto-reportes del ICSA y los reportes del ICSA donde cada niño califica a un compañero, para una explicación más detallada el lector se puede remitir al método.

Sin embargo, dado que cada niño sólo calificó a un compañero y algunos niños cambiaron de escuela, no fue posible evaluar dichos aspectos en todas las relaciones sociales identificadas, por lo que sólo se evaluó la correlación entre percepciones de los niños en once relaciones. En el apéndice 11 se presenta las correlaciones correspondientes a las once díadas en los tres componentes del ICSA y en los tres cortes.

A partir de las once relaciones se formaron dos grupos, uno de ellos constituido por seis relaciones que fueron “estables” al menos en alguno de los tres métodos y otro grupo conformado por cinco relaciones de “mediana vida”, “breves” y una formada al azar. De cada uno de estos dos grupos se contabilizó el número de correlaciones significativas y, considerando los datos de los tres cortes, se obtuvo la proporción de relaciones donde uno y *ambos* integrantes *perciben a su compañero como a sí mismo*, así como la proporción de relaciones donde uno y *ambos* integrantes *perciben a su compañero como el compañero se percibe* (ver figura 4).

En general, los datos en la figura 4 indican que uno de los miembros de la díada puede percibir a su compañero como se percibe a sí mismo o percibir a su compañero de forma similar a como el propio compañero se percibe; sin embargo, no en todas las relaciones esta percepción es simétrica y esta simetría es diferente en las relaciones “estables” en comparación con las relaciones de “mediana vida” y “breves”.

Figura 4

Percepción social

Similitud en la forma en que se perciben los miembros de una diáda en tres componentes del ICASA

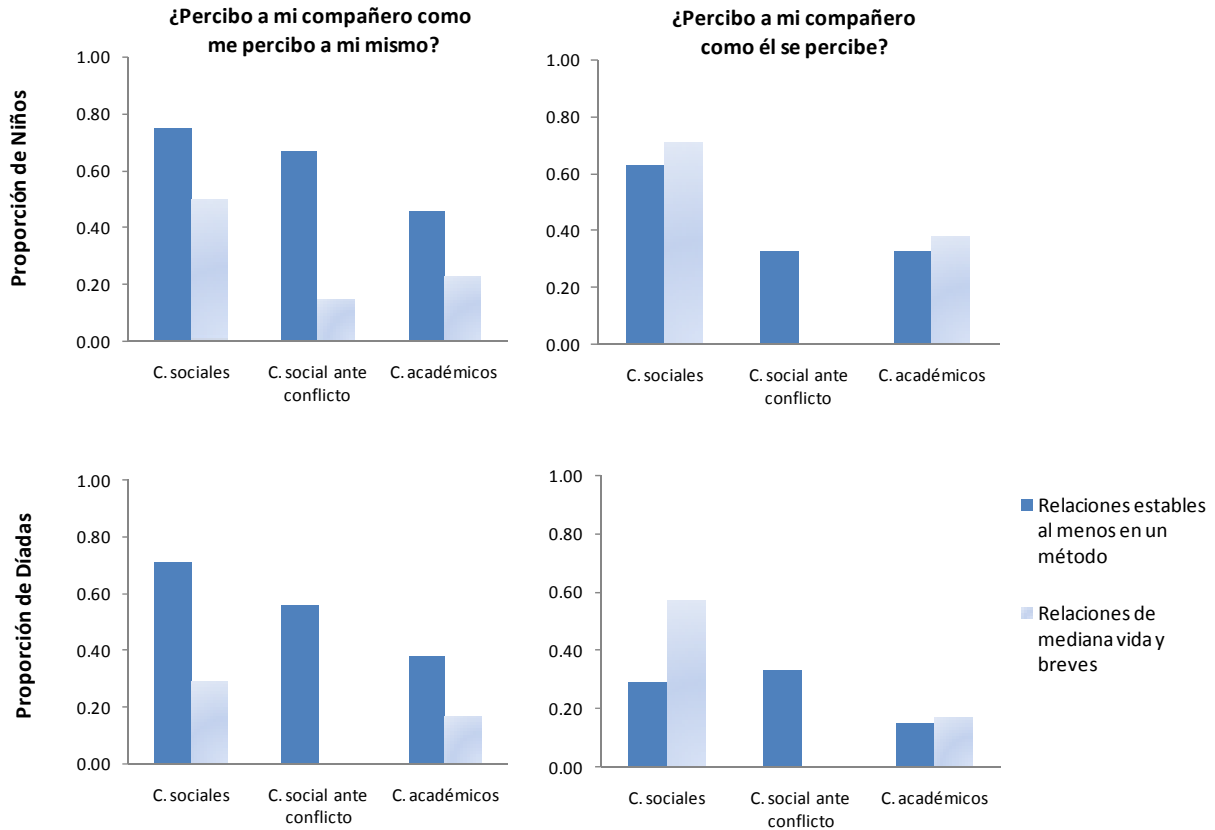


Figura 4. Se compara la percepción de los miembros de las relaciones “estables” con la percepción de los miembros de las relaciones de “mediana vida” y “breves”. Las gráficas superiores muestran la proporción de niños que perciben a su compañero como a si mismos y que perciben al compañero como el compañero se percibe, con respecto a los tres componentes del ICASA. Las gráficas inferiores refieren a la proporción de diádas donde ambos integrantes de la relación perciben a su compañero como a si mismos y que perciben al compañero como el compañero se percibe.

La simetría en la percepción, en el caso de la pregunta ¿Percibo a mi compañero como me percibo a mi mismo?, refiere a sí el niño A percibe a B como A se percibe a sí mismo, implica que B también percibe a A como B se percibe a sí mismo. Mientras que en la pregunta ¿Percibo a mi compañero como él se percibe?, la simetría se presenta sí el niño A percibe a B como B se percibe a sí mismo y el niño B percibe a A como A se percibe a sí mismo.

Al respecto, los datos mostraron una mayor proporción de relaciones sociales “estables” donde ambos integrantes percibieron a su compañero como se percibieron a si mismos; en

cambio, hay una mayor proporción de relaciones de “mediana vida” y “breves” donde ambos integrantes percibieron a su compañero como el compañero se percibió a si mismo en el componente de comportamientos sociales.

En el inventario de comportamientos sociales ante conflicto sólo en el grupo de díadas “estables” hubo niños y díadas simétricas que percibieron a su compañero como el compañero se percibió.

5.3 Convergencia entre métodos y estabilidad de relaciones sociales

El empleo de tres diferentes métodos para identificar relaciones sociales entre niños revela que no todas las relaciones sociales exhiben cada una de las características identificadas por cada uno de los métodos y que éstas pueden tener un desarrollo distinto a través del tiempo. En la figura 5 se presentan tres esquemas que integran los tres métodos de identificación, poniendo de manifiesto la diversidad en el desarrollo de las relaciones sociales.

En los esquemas se observan díadas donde los niños se consideran amigos, pero su relación no es reconocida por los otros miembros del grupo. A la inversa, se hallan díadas reconocidas por el grupo, pero son niños que no se reconocen mutuamente como amigos, o bien, díadas que pasan tiempo considerable de interacción social, cuyos miembros no se consideran amigos y es una relación no reconocida por el grupo.

Sin embargo, también existe convergencia entre los diferentes métodos y esta convergencia entre propiedades está asociada a la estabilidad en las relaciones sociales.

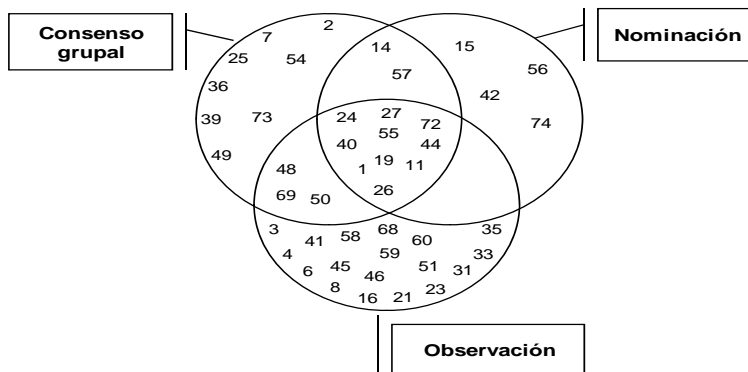
La tabla 5 muestra la probabilidad de que una relación sea estable según el número de métodos que la identificaron en el primer corte. En la sección A de la tabla se presenta la probabilidad de que dos niños que se nominaron como amigos en el corte uno, se nominen nuevamente en el corte dos y tres, en función del número de métodos que identificaron su relación. Se aprecia que las relaciones que fueron identificadas por los tres métodos -nominación, consenso y observación- tuvieron una probabilidad de .60 de ser estables en nominación. Mientras que las díadas que sólo fueron identificadas por nominación o por dos métodos su probabilidad de nominarse en los dos siguientes cortes fue de cero.

Figura 5

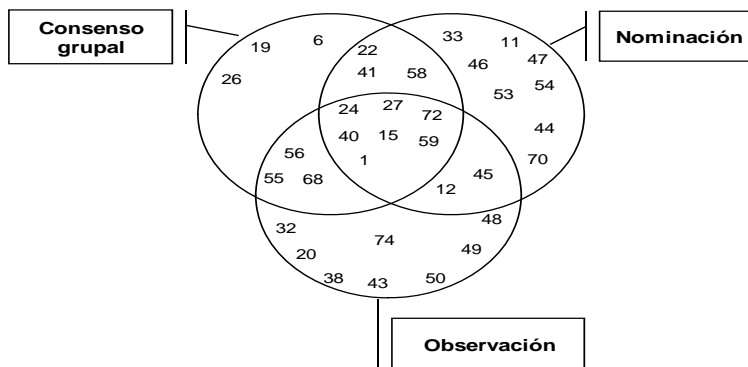
Covergencia entre métodos de identificación

Diversidad de relaciones sociales entre niños

Corte 1



Corte 2



Corte 3

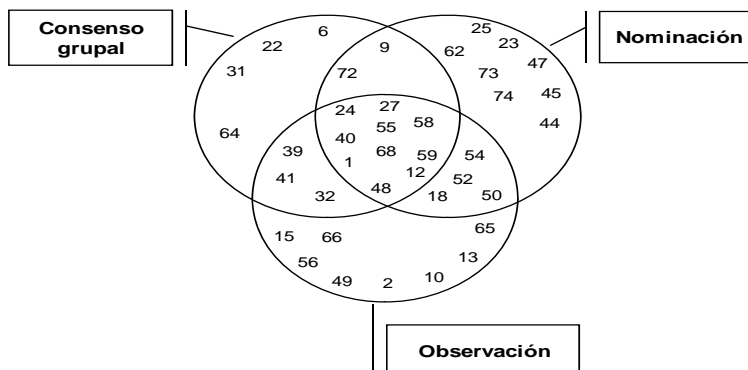


Figura 5. Los círculos representan cada uno de los métodos para identificar relaciones sociales y los números representan a cada una de las relaciones sociales. Las intersecciones contienen a las díadas identificadas por dos o tres métodos en cada uno de los cortes.

Tabla 5

Estabilidad y Convergencia entre Métodos

		Probabilidad condicionada	
		<u>Estabilidad en nominación</u>	
Sección A	Nominación	0,00	(0/4)
	Nominación-Consenso	0,00	(0/2)
	Nominación-Observación	0,00	0
	Nominación-Consenso-Observación	0,60	(6/10)
		<u>Estabilidad en consenso</u>	
Sección B	Consenso	0,00	(0/9)
	Consenso-Nominación	0,00	(0/2)
	Consenso-Observación	0,00	(0/2)
	Consenso-Nominación-Observación	0,60	(6/10)
		<u>Estabilidad en interacción</u>	
Sección C	Observación	0,11	(2/18)
	Observación-Nominación	0,00	0
	Observación-Consenso	0,67	(2/3)
	Observación-Nominación-Consenso	0,50	(5/10)

En cada sección aparece la probabilidad de que una relación social sea identificada nuevamente por el mismo método en el corte dos y tres, de acuerdo al número de métodos que la identificaron en el corte uno. Entre paréntesis se encuentra el número de relaciones sociales estables -identificadas en los tres cortes- entre el número de relaciones identificadas por determinado tipo y número de métodos.

En la sección B se observa que la probabilidad de que una relación sea identificada por consenso grupal en los tres cortes es de .60, sólo cuando los niños son identificados por los tres métodos.

En la sección C aparece la probabilidad de que una díada mantenga interacciones sociales en los cortes dos y tres, según la convergencia entre medidas. En esta sección encontramos que hay díadas –una proporción baja- que sólo fueron identificadas por observación y fueron nuevamente identificadas por observación en el corte dos y tres. En la figura 5 se puede ver que estas son las díadas 68 y 59, después del corte uno incrementó su frecuencia de inicios e intervalos de interacción, se nominaron como amigos y el grupo los consideró como “niños que se juntan mucho”. Ambos niños de la díada 59 ingresaron a la escuela al iniciar el quinto grado y no se conocían; en el primer corte sólo fueron identificados por su frecuencia de interacción, la

cual incrementó en los siguientes cortes; para el corte dos y tres ya se consideraron amigos y fueron identificados por consenso, por ello se considera que fue una relación que surgió a la par que inició el estudio.

Se observa además que las díadas 48 y 50 identificadas por observación y consenso fueron estables –observadas en corte dos y tres-. A pesar de que estas díadas también incrementaron la frecuencia de inicios e intervalos de interacción, en el corte dos sólo fueron identificadas por el método de observación, sin embargo para el corte tres una de ellas fue identificada por los tres métodos y la otra díada fue identificada por nominación de amistad y por observación.

En general, los datos sugieren que la nominación de amistad y de consenso dependen más de la propiedad de interacción social de lo que las interacciones sociales dependen de la nominación y el consenso.

En el análisis de convergencia de métodos se pudieron distinguir tres grupos de relaciones que fueron identificadas por los tres métodos en el corte uno, pero que mostraron diferente estabilidad, estos grupos son:

Relaciones “estables” en todos los métodos, díadas 1, 24, 27 y 40.- En estas relaciones los niños se nominaron mutuamente como amigos, el grupo consideró que eran “niños que se juntan mucho” y fueron observados interactuando frecuentemente en los tres cortes.

Relaciones “estables” en alguno de los métodos, díadas 44, 55 y 72.- La díada 44 fue estable en nominación, pero mantuvo durante los tres cortes bajas frecuencias de interacción y quizá por esta razón no fueron identificados por consenso. La díada 55 fue estable en consenso y frecuencia de interacción, sin embargo en el corte dos durante la entrevista uno de los integrantes de la díada señaló que se había molestado con el otro integrante de la díada razón por la que no lo nominó como su amigo, pero para el corte tres lo consideró nuevamente su amigo. La díada 72 fue estable en consenso y nominación pero para el corte tres disminuyeron su frecuencia de interacción por lo cual no alcanzó el criterio para ser incluida en el mapa socioconductual.

Relaciones de “mediana vida”, 11, 19 y 26.- Estas díadas después de tener altas frecuencias de interacción en el primer corte llegaron a uno o cero episodios de interacción en la zona de juego. En particular, las díadas 19 y 26 formaban parte de un grupo de niñas con frecuencias de interacción muy altas en el corte uno, en los contenidos de las interacciones se observó que hubo un conflicto entre las niñas. Para el corte dos dejaron de interactuar y la niña molesta dejó de nominar a las otras niñas como sus amigas, aunque las otras siguieron

nominándola y todos los niños del grupo siguieron nominándolas como niñas que se juntan mucho. Para el tercer corte dejaron de nominarse como amigas, el grupo también y su frecuencia de interacción fue de cero.

Finalmente, en la tabla 6 se hace un resumen de las similitudes y diferencias entre las relaciones “estables”, de “mediana vida” y las relaciones “breves”, con respecto a la frecuencia de inicios e intervalos, los índices de efectividad y correspondencia, la proporción de relaciones recíprocas en sus cuatro formas, la similitud en la percepción social y la proporción de relaciones que fueron identificadas por tres, dos o un método.

En general, las relaciones “estables” exhibieron mayor frecuencia de inicios y tiempo de interacción, en la mayoría de ellas sus miembros fueron recíprocos en la búsqueda y generación de tiempo de interacción. En estas relaciones, la mayoría de los niños recibieron una cantidad de tiempo de interacción proporcional a sus intentos por iniciar contacto social con su compañero, es decir, fueron recompensados proporcionalmente a su esfuerzo. En cuanto a su percepción, fue común que ambos integrantes percibieran a su compañero en el ámbito social y académico, en la forma que se percibieron a si mismos.

Algo más que distingue a las relaciones “estables” es que en todas¹ llegan a convergir la percepción de los niños sobre su relación -somos amigos-, su conducta y la percepción de otros agentes externos a la relación -se juntan mucho-, en algún momento en el tiempo.

En el caso de las relaciones “breves”, las cuales se diferenciaron más de las relaciones “estables”, fueron comunes las bajas frecuencias de inicios e intervalos de interacción y una cantidad reducida de relaciones recíprocas. La cantidad de tiempo de interacción que cada niño recibió, en la mayoría de los casos, no fue proporcional a sus intentos por iniciarlos, lo que significa que uno de los miembros de la relación recibió más tiempo de interacción con pocos inicios. Respecto a la similitud entre la percepción de los niños, no se obtuvieron datos concluyentes en este grupo. La gran mayoría de estas relaciones fueron identificadas sólo por un método.

¹ Considerando las relaciones estables de los tres métodos, sólo una relación no fue identificada por los tres métodos.

Tabla 6

Indicadores de estabilidad en tres grupos de relaciones sociales

Indicadores	Unidad de medida	Grupos de Relaciones Sociales		
		Estables	Mediana vida	Breves
Propiedades Conductuales				
Inicios de interacción	Frecuencia por minuto	Alta	Media	Baja
Intervalos de interacción		Alta	Media	Baja
Mecanismos Funcionales				
Efectividad	Índices	Altos	Altos	Altos
Correspondencia		Altos	Altos	Altos
Recíprocidad	Proporción de díadas que son recíprocas	Alta	Baja	Baja
En inicios		Alta	Alta	Media
En intervalos		Baja	Baja	Baja
Entre lo que cada niño da(inicios) y recibe (tiempo de interacción)	Valores de R2 Rangos	0.59 a 0.63	0.38 a 0.62	0.42 a 0.46
Percepción social y académica				
Similitud entre: Mi auto-percepción y la auto-percepción de mi compañero	Correlaciones entre Inventarios	Correlaciones significativas	Correlaciones significativas	Correlaciones significativas
Similitud entre: Mi auto-percepción y cómo percibo a mi compañero	Proporción de díadas donde ambos integrantes muestran similitud	Alta	Baja	Baja
Similitud entre: Cómo percibo a mi compañero y la auto-percepción de mi compañero		Resultados no concluyentes ¹		
Métodos de identificación				
Identificadas por tres métodos	Proporción de díadas	Alta	Baja	No se presentaron
Identificadas por dos métodos		Baja	Media	Baja
Identificadas sólo por un método		No se presentaron	Baja	Alta

1. La proporción de díadas donde ambos integrantes "perciben al compañero como el compañero se percibe" fue:

*Alta en las relaciones de "mediana vida" y "breves" en el componente de comportamientos sociales del ICOSA.

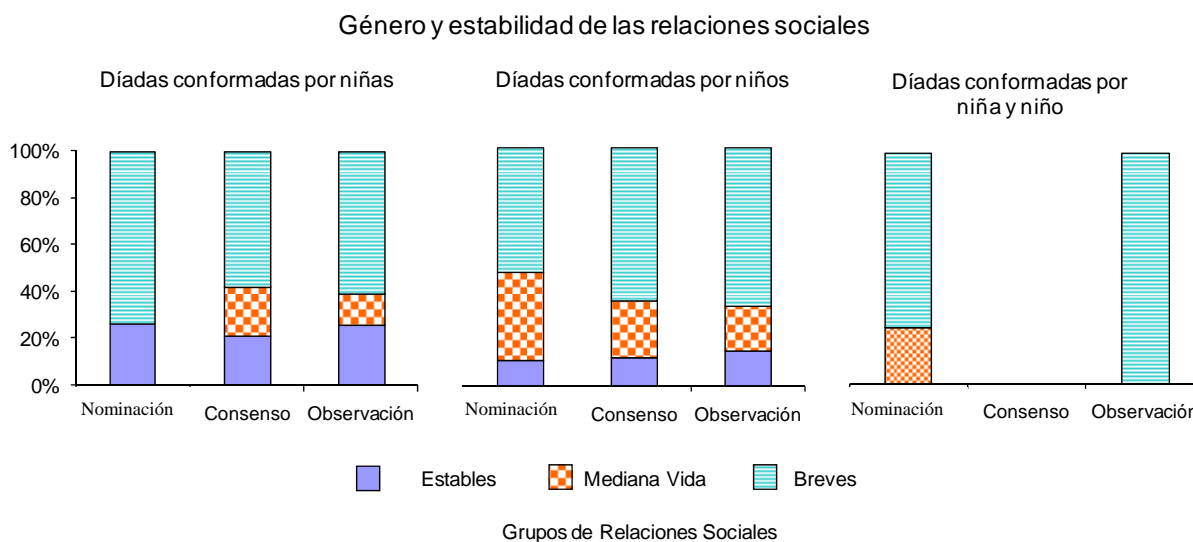
*Alta en las relaciones "estables" en el componente de comportamientos sociales ante conflicto.

*No hubo diferencias entre los grupos en el componente académico.

Análisis de las relaciones sociales según el género y por individuo

En los diferentes mapas de redes sociales se advirtió una tendencia a agruparse según el género, aunque también se observaron díadas formadas por un niño y una niña. Se reconocieron entonces tres tipos de díadas según el género de sus integrantes: díadas formadas por niñas, díadas formadas por niños y díadas mixtas formadas por un niño y una niña. En la figura 6 se presenta la asociación entre la configuración de las díadas según su género y su estabilidad.

Figura 6



En general, se observó que ninguna de las díadas conformadas por un niño y una niña fue una relación “estable” y predominaron las relaciones breves. En el método de consenso destaca que no se identificaron díadas mixtas, lo que parece indicar que los niños del grupo no suelen reconocer relaciones formadas por niños de distinto género.

Las relaciones integradas por niños del mismo género tuvieron distinto grado de estabilidad, es decir, fueron “estables”, de “mediana vida” o “breves”. En las relaciones formadas sólo por niños se notó un porcentaje mayor de relaciones de “mediana vida” que en las relaciones formadas por niñas, y un mayor porcentaje de díadas “estables” en las relaciones formadas por niñas.

El análisis de contenidos de las interacciones sociales sugiere también diferencias entre las interacciones de niños de un sólo género e interacciones donde se involucran niños y niñas. En la

tabla 7 se presentan cuatro categorías generales en las que se agrupan los contenidos que con mayor frecuencia fueron registrados por los observadores. Durante las observaciones no siempre fue posible escuchar los contenidos de las conversaciones de los niños, principalmente por el ruido que existe en el escenario de juego.

Tabla 7

Contenido de las Interacciones sociales			
	Interacciones entre Niñas	Interacciones entre Niños	Interacciones entre Niños y Niñas
Contacto físico	Abrazar Hablar al oído		
	Caminan junt@s y platican Comen junt@s y platican		
Otros	Pedir Compartir		
	Confortar Ayudar Bailar, Cantar	Llamarse por apodos Hacer cosas que hagan reír a otros	
Juegan a	Stop Nudos	Cartas Mojarse	Juego "pases" "100 mexicanos dijeron" Básquetbol Voleibol
Platican sobre	Conflictos propios y de otros Quien les gusta, quien les cae mal o bien Objetos (libros, fotografías, perfumes, collares) De cómo juegan o bailan otros	Contar Chistes Música Juegos (cartas, tazos) Objetos (celulares) Quien les gusta	Comida Películas Programas de Tv

En la tabla se observa que los contenidos como abrazar, hablar al oído, pedir, compartir, caminar y comer juntos se identificaron con mayor frecuencia en las interacciones exhibidas por niños de un mismo género que en las interacciones mixtas (niños y niñas); mientras que las conversaciones entre niñas implicaron abordar conflictos, preferencias por otros y opiniones sobre otros, las conversaciones entre niños y niñas abordaron temas “públicos”. Los juegos no fueron actividades diádicas comunes, generalmente se presentaron entre más de dos niños.

Finalmente, los análisis individuales consistieron en contabilizar el número de relaciones “estables”, de “mediana vida” y “breves”, así como el número de relaciones recíprocas en que se involucraron los diecinueve niños que participaron en los tres cortes. De acuerdo al número de relaciones “estables”, se agrupó a los niños de la siguiente forma:

- ✚ Cuatro niños se caracterizaron por no tener relaciones “estables” en ninguno de los métodos, pero se involucraron en relaciones de “mediana vida” y “breves”. En promedio, estos niños

se involucraron en cinco relaciones de las cuales dos fueron recíprocas en inicios y una en intervalos.

- ✦ Siete niños se distinguieron por tener relaciones “estables” sólo en el método de observación, uno de ellos tuvo además una relación estable en el método de consenso. Este grupo de niños se involucró también en relaciones de “mediana vida” y “breves”. Los niños de este grupo formaron en promedio siete relaciones, tres de ellas fueron recíprocas en inicios y dos en intervalos.
- ✦ Ocho niños tuvieron relaciones “estables” en todos los métodos además de tener relaciones de “mediana vida” y “breves”. El promedio de relaciones formadas y recíprocas fue el mismo que en el grupo anterior.

En general, el análisis individual mostró que un niño puede tener simultáneamente relaciones sociales recíprocas, no recíprocas y de distinta duración.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue estudiar la estabilidad de las relaciones sociales de niños, en el escenario escolar donde ocurren cotidianamente. De esta investigación es factible reconocer dos principales aportaciones: muestra factores asociados a la estabilidad y propone recursos metodológicos alternativos para identificar relaciones sociales.

El presente estudio partió de dos planteamientos teóricos, el primero supone que las relaciones sociales son diádicas, y que su desarrollo es el resultado de las acciones y cogniciones de sus integrantes (Hinde, 1995). El segundo, asume que existen tres niveles de experiencias sociales entre niños que van de menor a mayor complejidad: interacciones, relaciones y grupos sociales; y que cada nivel está regulado por procesos particulares (Rubin, et al., 1998).

Para estudiar las relaciones sociales como una entidad diádica y desde una visión de desarrollo fue necesario recurrir a conceptos y estrategias que dieran cuenta de cómo se integran las acciones y cogniciones de ambos integrantes. Este estudio contribuye a dicha tarea, pues analizó propiedades y mecanismos conductuales de las relaciones sociales, así como la percepción que sus integrantes tienen uno del otro.

Con el análisis de las propiedades conductuales se encontró que el grupo de relaciones “estables” exhibió las frecuencias de inicio y de tiempo de interacción más altas desde el primer corte, en comparación con los grupos de relaciones de “mediana vida” y “breves”. Lo anterior sugiere que una primera forma de anticipar la estabilidad de una relación consiste en conocer sus propiedades conductuales, como la frecuencia de interacción cuya asociación con la estabilidad ya se había señalado en otros estudios (Barbu, 2003; Berndt, Hawkins & Hoyle, 1986).

La diferencia entre los grupos de relaciones en la frecuencia de inicio y tiempo de interacción, se pensó, era el resultado de la baja efectividad y correspondencia entre los niños. Sin embargo, se encontró que los índices de efectividad y correspondencia fueron altos en todos los grupos de relaciones. Por lo tanto, estos hallazgos mostraron que las frecuencias bajas en inicios y frecuencia de interacción en las relaciones de “mediana vida” y “breves” no se debían a la falta de habilidad de los niños para responder a las demandas de otros –invitaciones a platicar o jugar- y tampoco a su falta de habilidad para influir en su ambiente social –lograr que otro se

involucre con él en una platica o juego-. Al parecer, los análisis de reciprocidad indican que se debe al arreglo entre las aportaciones y ganancias de cada integrante durante la relación.

El análisis de reciprocidad mostró por un lado, sí la aportación de cada miembro fue proporcional a sus ganancias; y por otro lado, indicó sí la proporción de inicios y tiempo de interacción generada por uno de los miembros de la relación fue similar a la generada por el otro miembro.

Los resultados revelaron que en el grupo de relaciones “estables” hubo una mayor correspondencia entre aportaciones y ganancias de cada integrante, también se encontró que la proporción de inicios y tiempo de interacción que generó uno de los integrantes de la díada fue similar o simétrica a la del otro miembro. En cambio, en las relaciones de “mediana vida” y en las “breves”, ocurrieron diferentes arreglos: en algunas relaciones las ganancias de cada integrante fueron proporcionales a sus aportaciones, sin embargo uno de los niños aportó menos que su compañero; en algunos otros casos, las aportaciones entre ambos integrantes fueron similares, pero las ganancias no fueron proporcionales a sus aportaciones, pues uno de los niños ganó menos tiempo de interacción.

Lo anterior sugiere que la estabilidad de las relaciones sociales depende de que las aportaciones y ganancias de cada integrante sean proporcionales, y de que ambos niños sean recíprocos en lo que aportan y en lo que ganan. Por otro lado, estos datos indican que la reciprocidad no es una característica o atributo de un niño sino un proceso donde sus acciones son recíprocas en función del compañero con quien se relaciona. Lo anterior se apoya en los análisis individuales, donde se observó que un mismo niño tuvo relaciones recíprocas y no recíprocas.

Así, los mecanismos funcionales resultan un referente conductual que muestra cómo se integran las acciones sociales de los miembros de una relación. Son indicadores de la función que tiene el acto social de una persona sobre la conducta de otra y a la inversa.

No obstante, que la efectividad y la correspondencia no estuvieron asociados a la estabilidad de las relaciones, estos hallazgos contribuyen a reafirmar su papel dentro del nivel básico de las experiencias sociales entre niños, el de las interacciones sociales; pues se necesitó de alguien que iniciara contacto social y de alguien que contestara para que las interacciones ocurrieran y surgieran las relaciones. Dado lo anterior, la función de estos dos mecanismos parece estar asociada a la promoción de vínculos, pero no a la estabilidad de las relaciones

sociales, como lo sugieren también otros estudios (Santoyo, Colmenares & Losada, 2007). Mientras que la reciprocidad parece estar más asociada al desarrollo de las relaciones.

Por lo tanto, este estudio aporta evidencia al segundo planteamiento teórico en el que se apoyó este trabajo, el cual propone que cada nivel de complejidad social tiene propiedades y mecanismos sociales particulares. Lo anterior lleva a reflexionar sobre el diseño e implementación de programas que capacitan en habilidades sociales, los cuales deben considerar estos diferentes niveles de complejidad; pues un programa puede tener como objetivo enseñar a un niño a iniciar e involucrarse en interacciones sociales, pero ello no implica que se le proporcionen los recursos para mantener una relación social (Asher, et al., 1996).

En lo que respecta a las dimensiones cognitivas de las relaciones sociales, el análisis de la “percepción interpersonal” mostró la importancia de considerar la forma en que se perciben mutuamente los miembros de una relación. Para evaluar el papel de la percepción interpersonal en la estabilidad de las relaciones sociales, se plantearon tres preguntas: ¿La forma en que A se percibe a sí mismo es similar a la forma en que B se percibe?, ¿Percibo a mi compañero como me percibo a mí mismo? y ¿Percibo a mi compañero como él se percibe?.

La primera de las preguntas no incluyó la percepción que cada integrante tenía sobre su compañero, ya que sólo se comparó el auto-reporte del niño A con el auto-reporte del niño B. Los análisis revelaron que hubo correlaciones significativas entre ambos auto-reportes, independientemente si la relación fue “estable”, de “mediana vida” o “breve”. Lo anterior sugiere, que el hecho de que los integrantes de una relación sean similares en lo que dicen de sí mismos es poco relevante para explicar la estabilidad de su relación.

En cambio, cuando se incorpora a los análisis la percepción que cada integrante tiene sobre su compañero, como ocurre en las preguntas dos y tres, los resultados sugieren que la similitud en la percepción mutua juega un papel importante en la estabilidad de las relaciones sociales. Los hallazgos indicaron que los niños en las relaciones “estables” tendían a percibir a su compañero como a sí mismos, y por otro lado, que esta percepción fue simétrica. Así, las relaciones “estables” se distinguen de las “breves” y de “mediana vida” en que es más probable que el niño A perciba como a sí mismo al niño B y al mismo tiempo el niño B perciba como así mismo al niño A. Respecto a la tercera pregunta, los resultados no fueron concluyentes.

Por lo tanto, no es suficiente con que los investigadores comparen una lista de las características y atributos de los miembros de una relación para dar cuenta del desarrollo de la

misma, se requiere incluir lo que piensan uno acerca del otro. A su vez, los resultados sugieren que en la “percepción interpersonal” tiene mayor impacto en la estabilidad de las relaciones que los niños perciban que su compañero se parece a sí mismos que percibir al compañero como el propio compañero se percibe. Percibir similitud o no similitud de actitudes, preferencias o competencias en una díada podría ser una forma de reconocer reforzadores y castigos potenciales que el compañero puede ofrecer (Byrne, 1971).

En una revisión exhaustiva de la literatura que aborda el vínculo entre la percepción de similitud y las relaciones de amistad, Aboud y Mendelson (1996) también encuentran que las personas consideran que sus amigos son similares a sí mismos. Por otro lado, en dicha revisión se propone que percibir similitud no sólo es un factor para iniciar una relación sino también un producto de las repetidas interacciones entre sus integrantes. Los resultados de esta investigación apoyan esta propuesta, pues muestran que percibir similitud entre los participantes está presente a través del desarrollo de la relación.

Otra contribución de este trabajo respecto a factores que influyen en la estabilidad, se encuentran en los resultados de análisis de género. En la literatura, no ha sido posible concluir si existen diferencias entre niños y niñas en la estabilidad de sus relaciones (Cairns, Leung, Buchanan & Cairns, 1995; Berndt & Hoyle, 1985; Bukowski & Newcomb, 1984); sin embargo, aparecen diferencias importantes cuando se considera a la díada como unidad de análisis y se comparan díadas de un mismo género con díadas mixtas. En la presente investigación se encontró que ninguna de las relaciones conformadas por un niño y una niña fue “estable”, la mayoría de ellas fueron “breves”; lo cual es consistente con estudios previos (Barbu, 2003).

La razón por la que las relaciones sociales de un mismo género continúan por más tiempo en comparación con las relaciones mixtas (niño/niña) se encuentra probablemente en las diferentes experiencias que se promueven en los grupos de niños versus los grupos de niñas (Fabes, Martin y Hanish, 2004). Por lo tanto, cuando un niño o niña se reúne con pares de su mismo género encuentra que comparte intereses y halla consistencia en las reacciones de sus compañeros, es decir, recibe respuestas de apoyo a sus comportamientos, lo cual es menos probable que obtenga de compañeros de distinto género al suyo. Los contenidos de conversaciones y actividades de juego obtenidos en este trabajo, mostraron que aunque niños y niñas pueden tener comportamientos comunes, existen temas de conversación y de juego exclusivos de uno de los géneros.

En resumen, este trabajo reconoce que la estabilidad de las relaciones sociales depende de las características de los individuos, de la co-actuación de sus integrantes y del contexto que las rodea. Sin embargo, los hallazgos anteriores destacan la co-actuación por encima de los factores individuales y externos.

Los análisis individuales sugieren que las características, habilidades y concepciones de un niño, por sí solas no determinan la estabilidad de sus relaciones, pues cada niño se involucró en varias relaciones con diferente duración y características. En cambio, los análisis que implican la co-actuación de los niños mostraron que la similitud entre lo que dan y reciben, así como la similitud entre sus percepciones se asocia a la estabilidad de su relación.

Por otro lado, algunos estudios señalan que proporciones altas de relaciones estables depende de la estabilidad del contexto escolar. Este estudio encontró que independientemente de que el contexto escolar conservó la configuración de los grupos, sólo algunas díadas fueron estables, por lo tanto la explicación del contexto tampoco es concluyente.

En la parte metodológica, el presente trabajo contribuye proponiendo diferentes recursos metodológicos para *identificar y describir el desarrollo* de las relaciones sociales entre niños. En esta investigación se asumió que las relaciones sociales no son sinónimo de amistad, por lo tanto la nominación de amistad no era el único medio para identificar relaciones. Fue entonces, que a partir del modelo de tres niveles de complejidad social que se consideró a las redes sociales por consenso y por observación como formas adicionales para identificar relaciones, rescatando siempre su carácter diádico.

Uno de los primeros hallazgos relacionados con los tres métodos empleados fue la consistencia en los resultados, pues en todos se encontró baja proporción de relaciones estables. En cambio, en la literatura se observa inconsistencia en las proporciones de relaciones estables reportadas, lo cual se atribuye al empleo de diferentes métodos.

Las inconsistencias se encuentran principalmente entre las investigaciones que emplean la nominación de amistad, mientras que algunas reportan probabilidades o porcentajes altos de relaciones estables (Berndt & Hoyle, 1985; Gershman & Hayes, 1983; Rubin, et al., 2006) otras reportan proporciones bajas al igual que el presente trabajo (Cairns et al., 1995). Las diferencias en los resultados se deben a dos razones: al número de nominaciones de amistad que se solicita a los niños y a la forma de concebir a las relaciones.

La mayoría de las investigaciones limitan las nominaciones sólo a tres o dos “mejores amigos” o bien, a compañeros del mismo género. Al limitar el número de relaciones que los niños deben reportar se sobre estima la estabilidad de las mismas, ya que no se consideran a la gran mayoría de las relaciones en que los niños se involucran cotidianamente. Las redes sociales obtenidas en esta investigación, donde no se limitó el número de nominaciones de amistad y tampoco el género de los mismos, muestran que los niños de 10 a 11 años llegan a tener más de tres relaciones de amistad mutua y que si bien, la mayoría de sus relaciones se dan entre compañeros del mismo género también ocurren relaciones entre niños y niñas.

La forma en que se definen las relaciones también influye en la proporción de relaciones estables reportadas. Trabajos que no asumen a las relaciones como un fenómeno diádico, emplean en su procedimiento las nominaciones de amistad unilateral junto con las nominaciones recíprocas. Así, cuando se evalúa la estabilidad se encuentran altas proporciones de relaciones estables, pues como lo señalan y ejemplifican Cairns et al., (1995), resulta un criterio menos estricto contabilizar como estables aquellas relaciones donde un sólo niño vuelve a nominar al mismo compañero que el criterio de que ambos niños se nominen.

Si bien, los resultados sobre la proporción de relaciones estables identificadas por nominación no son consistentes con la mayoría de los estudios previos, por las diferencias en los procedimientos; las proporciones de relaciones estables identificadas por observación son consistentes con las encontradas por otras investigaciones, las cuales reportan proporciones bajas de relaciones estables en periodos de seis meses y de un ciclo escolar a otro (Barbu, 2003; Santoyo, Colmenares y Losada, 2007). En cuanto a la estabilidad de las relaciones identificadas a partir de los mapas socio-cognitivos compuestos, sólo se ha evaluado la estabilidad de la configuración del grupo, más no la estabilidad de díadas (Cairns et al. 1995).

Por otro lado, al analizar la convergencia y divergencia entre los métodos de identificación, se apreciaron dos hallazgos más. El primero de ellos, reveló que las relaciones que fueron identificadas por los tres métodos tuvieron probabilidades altas de ser estables a lo largo de un año. Sin embargo, es importante destacar que lo anterior ocurrió particularmente con las díadas identificadas por nominación y consenso. En cambio, en el método de observación se encontró que independientemente del número de métodos que las identificaran, tenían probabilidades de ser relaciones estables. Lo anterior muestra que la frecuencia de interacciones por sí misma puede ser un predictor de estabilidad. También se encontró que sólo cuatro díadas exhibieron dicha

convergencia entre métodos en los tres cortes, y tuvieron la particularidad de ser relaciones donde sus integrantes mantenían su relación desde ciclos escolares previos.

El segundo hallazgo refiere a la divergencia entre métodos. Se encontraron relaciones donde los niños interactuaron pero no se llamaron amigos, o bien, se llamaron amigos y no interactuaron; también se encontraron relaciones donde el grupo consideró a dos compañeros como “niños que se juntan mucho”, pero su frecuencia de interacción fue baja. El hecho de que las mediciones de los diferentes métodos no coincidan significa que cada uno de ellos mide propiedades distintas de las relaciones, las cuales no necesariamente cambian o se mantienen simultáneamente, lo que podría sugerir diferentes etapas de desarrollo de una relación.

Si una díada no es identificada por nominación de amistad, no se puede concluir que dos niños no tengan una relación, ya que pueden tener una historia de interacciones, y es posible que dicha relación esté en proceso de consolidarse como amistad. Un ejemplo es la díada 59, la cual en el corte uno sólo fue identificada por sus interacciones y posteriormente por su nominaciones de amistad y por consenso.

Es probable que en las relaciones llamadas por algunos autores como amistad unilateral, impliquen relaciones en proceso de consolidación, es decir, al inicio de la relación sólo un niño dice que son amigos pero posteriormente, quizá cuando incrementan sus interacciones, ambos niños llegan a llamarse amigos; tal vez estas sean relaciones unilaterales que se reportan como estables. También es posible que estas relaciones unilaterales estén en su “última etapa de vida”, por ello, sólo uno de los integrantes menciona al otro como su amigo, un ejemplo son las díadas 19 y 26, razón por la cual algunas investigaciones encuentran pocas relaciones unilaterales estables.

La combinación de tres procedimientos también muestra que se debe ser cauto cuando se interpreta la información obtenida de cada método. Algunos investigadores suponen que las relaciones entre niños cumplen con una serie de atributos cognitivos y conductuales, cuando emplearon un método que sólo evalúa uno de dichos aspectos. Por ello, es un riesgo considerar que todas las díadas que se identifican por observación sean relaciones de amigos, decir que todos los amigos pasan mucho tiempo de interacción sin haberlos observado, o creer que los informantes externos siempre son sensibles a los cambios en las relaciones de otros.

En cuanto a algunas de las limitaciones de los métodos señaladas en el primer capítulo, se considera que fueron superadas y potencializadas sus virtudes gracias al empleo simultáneo de múltiples metodologías.

Respecto a los métodos donde los compañeros son los informantes, en este caso el método de consenso, se confirmó que los compañeros son informantes confiables de lo que ocurre socialmente dentro de su grupo. Pero a su vez, se manifestó una desventaja, la cual implica que una vez consolidada la reputación de uno o varios niños es difícil que la percepción que se tenga de él o ellos cambie. Las díadas 19 y 26 lo ejemplifican, estas díadas fueron identificadas por los tres métodos en el corte uno. Sin embargo, para el corte dos sus integrantes dejaron de llamarse amigas y dejaron de interactuar, pero sus compañeros continuaron nominándolas como “niñas que se juntan mucho”. El empleo de varios métodos, permitió observar directamente el conflicto que llevó a la disolución de estas relaciones, además de mostrar que el cambio en la percepción de los compañeros sobre un comportamiento social puede ser más lento en comparación con el cambio conductual.

Otro dato que muestra la diferencia y complementariedad entre los instrumentos se encontró al analizar el género de los niños que integraban las relaciones. Mientras que la percepción grupal indica que los niños se juntan con niños y las niñas con niñas, las observaciones y nominaciones de amistad muestran vínculos entre niños y niñas.

Por lo tanto, este trabajo destaca la importancia de valorar dimensiones conductuales y cognitivas para el estudio de la estabilidad de las relaciones sociales entre niños, a través de diferentes métodos.

No obstante, para continuar con el estudio de la estabilidad de las relaciones sociales es importante hacer las siguientes consideraciones.

Algunos estudios sugieren que la calidad y ciertos contenidos de las conversaciones de los niños están asociados a la estabilidad de sus relaciones. Sin embargo, en este estudio no fue posible para los observadores captar todos los contenidos de las conversaciones, dado que los registros se realizaron durante la zona de juego en la cual hay mucho ruido; pero en investigaciones siguientes podrían diseñarse actividades donde se identifique los recursos específicos y se evalúe la reciprocidad con que se ofrecen.

En estudios posteriores el diseño de versiones más breves del ICSEA, permitirían a los niños calificar a todos los compañeros de su grupo institucional. Dada la extensión del instrumento

ICSA y el número de niños que conformaba el grupo de primaria que participó, los niños sólo calificaron a un compañero, de manera que no fue posible comparar la percepción que cada niño tenía de los diferentes compañeros con quien formó una relación.

Por otra parte, se pidió a los niños que se calificaran a sí mismos y calificaran a un compañero, para después comparar los inventarios entre sí; lo cual permitió analizar si los niños percibían al compañero como se percibían a sí mismos. Sin embargo, tal vez sea importante preguntar directamente a los niños si creen que su compañero es similar a ellos, pues al responder independientemente cada uno de los inventarios no implica que el niño considere que son similares, tal vez considere que no lo son aunque sus respuestas a los inventarios utilizados son similares.

Finalmente se considera que hay varias preguntas que requieren continuar investigándose, dos de ellas son ¿por qué es poco común encontrar relaciones estables? y ¿cuáles son los beneficios versus las pérdidas por conservar una relación por largos periodos?. Para algunos investigadores cambiar de relaciones puede ser funcional cuando los intereses y metas se oponen. Es probable entonces, que los niños al mantener sus relaciones sociales por periodos breves consigan experimentar relaciones sociales con un mayor número de compañeros, y por lo tanto, acceder a nuevos recursos sociales, materiales y emocionales.

Por ello, en la literatura recientemente se ha enfatizado que para comprender la estabilidad de las relaciones sociales, es necesario estudiar a su vez la formación de nuevos vínculos y la conclusión de otros, ya que cada relación se encuentra compitiendo con otras relaciones (Barbu, 2003; Wojslawowicz, et al., 2006).

Para respaldar dicho argumento, será necesario que estudios futuros den cuenta de cómo los niños deciden mantener o abandonar una relación por otra, en función de los recursos que obtienen en cada una. Si bien, el mecanismo de reciprocidad es una forma de observar las ganancias que ofrece un compañero, se requiere captar lo que simultáneamente ofrecen varios compañeros. En ese sentido, el modelo de Wilson y Herrnstein (1985) propuesto para explicar la conducta criminal, puede ser empleado para evaluar las ganancias que múltiples opciones sociales ofrecen. Dicho modelo evalúa las ganancias que una persona obtienen por realizar diferentes opciones de conducta, en este caso realizar la conducta uno (un crimen) o la conducta dos (no cometer el crimen), en función del momento en que obtiene las ganancias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- About F.E. & Mendelson M.J. (1996) Determinants of friendship selection and quality. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The Company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (87-114). New York, University Press.
- Anguera, A. M. T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. Editorial Trillas. México
- Asher, R.S., Parker, G.J. & Walker, L.D (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for Intervention and assessment. En W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The Company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp.366-405). New York, University Press.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Barbu, S. (2003). Stability and flexibility in preschoolers' social networks: A dynamic analysis of socially directed behavior allocation. *Journal of comparative psychology*, 117(4), 429-439.
- Berndt, T. J. & Hoyle, S. G. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 21(6), 1007-1015.
- Berndt T. J., Hawkins J.A. & Hoyle S.G. (1986). Changes in friendship during a school years: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development*, 57, 1284-1297.
- Boulton, M.J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70, 4, 944-954.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Doyle, A. B. & Markiewicz, D. (2001). Developmental profiles of peer social preference over the course of elementary school: Associations with trajectories of externalizing and internalizing behaviour. *Developmental Psychology*, 37, 308-320.
- Bukowski, W. M. & Newcomb, A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology*, 20(5), 941-952.

-
- Bukowski, W. M., Newcomb, N. F. & Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (1-15). New York, University Press.
- Byrne, D. E. (1971). *The attraction paradigm*. New York: Academic
- Cairns, R. B. (1979). *Social development: The origins and plasticity of interchange*. San Francisco: Freeman.
- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cairns, R & Radkin, P. (1998). Phenomena Regained. In R. B.Cairns, L.R Bergman. & J. Kagan (Eds.). *Methods and models for studying the individual* (245-265). U.S.A. SAGE Publications.
- Cairns, R. B., Bergman, L. R. & Kagan, J. (1998). *Methods and models for studying the individual*. U.S.A. SAGE Publications.
- Cairns, R. B., Elder, G.H. & Costello, E. J. (1996). *Developmental Science*. Cambridge: University press.
- Cairns R. B., Cairns B. D., Neckerman H. J. Gest S. D. & Gariépy J. L. (1988). Social Networks and Aggressive Behavior: Peer Support or Peer Rejection?. *Development Psychology*, 24, 6, 815-823.
- Cairns, R. B., Leung, M., Buchanan, L. & Cairns, B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 66, 1330-1345.
- Capella J. N. (1988) Personal relationships, social relationships and patterns of interactions. En S. W. Duck (Ed), *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions* (pp.325-341). London: John Wiley and Sons Ltd.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology Vol. 3* (779-862). New York: J. Wiley.
- Diaz M. R. & Berndt J. T. (1982). Children's knowledge of a best friend: fact or fancy?. *Developmental Psychology*, 18, 6, 787-794.
- Díaz, A. B. & Flores, N. M. (2000). Factores de control de las preferencias sociales: un estudio de desarrollo. Tesis de licenciatura, México, UNAM Facultad de Psicología.

-
- Eckerman, O.C., Davis, C.C. & Didow, S.M. (1989). Toddlers' emerging ways of achieving social coordinations with a peer, *Child Developmental*, 60, 440-463.
- Espinosa, A. M.C. (1995) El estudio de las preferencias sociales en niños preescolares, Tesis de Maestría, UNAM, Facultad de Psicología, México.
- Espinosa, A.M.C, Blanco-Villaseñor, A. & Santoyo, V. C. (2006). El estudio del comportamiento en escenarios naturales: El sistema de observación de las interacciones sociales. En C. Santoyo y C. Espinosa (Eds.) *Desarrollo e interacción social: Teoría y métodos de investigación en contexto*. México: UNAM/CONACyT.
- Fabes, R. A., Martin, C. L. & Hanish, L. D. (2004). The next 50 years: Considering gender as a context for understanding Young childrens' peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 260-273.
- Farmer, T. W. & Farmer, E.M.Z. (1996). Social Relationships of students with Exceptionalities in Mainstream Classrooms: Social Networks and Homophily. *Exceptional Children*, 62 (5), 431-450.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The Company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (41-65). New York, University Press.
- Furman, W. & Bierman, K. L. (1983). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54, 549-556.
- Gershman, E. S. & Hayes, D. S. (1983). Differential stability of reciprocal friendships and unilateral relationships among preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(2), 169-177.
- Gest, S. D., Farmer, T. W., Cairns, B.D & Xie, H. (2003). Identifying children's peer social networks in school classrooms: Links between peer reports and observed interactions. *Social Development*, 12(4), 513-529.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S.A. & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: common and unique features of number friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10 (1), 23-40.
- Gottman, J. M. (1979). The structure of interaction. En J.M. Gottman (Ed), *Marital Interaction: Experimental investigations* (pp. 45-76). New York: Academic Press.

-
- Gottman, J., Gonso, J. & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child development*, 46, 709-718.
- Hartup, W. W. (1970). Peer Interaction and social organization. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, Vol. 2 (361-456). New York: Wiley.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendship and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hays R. B. (1985). A longitudinal study of friendship development. *Journal of personality and social psychology*, 48, 909-924.
- Hays, R. B. (1988). Friendship. En S. W. Duck (Ed), *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions* (pp. 391-408). London: John Wiley and Sons Ltd.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards Understanding Relationships. European Monographs in social Psychology*. London: Academic Press.
- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and the social science*. Cambridge: Cambridge University.
- Hinde, R. A. (1995). A suggested structure for a science of relationships. *Personal relationships*, 2, 1-15.
- Hinde, R. A. (1998). Through categories toward individuals: Attempting to tease apart the data. In R. B. Cairns, L.R. Bergman. & J. Kagan (Eds.). *Methods and models for studying the individual* (11-31). Calif.: SAGE Publications.
- Hinde, R. A., Tamplin, A. & Barret, J. (1993). A comparative study of relationship structure. *British Journal of Social Psychology*, 32, 191-207.
- Hinde, R. A., Titmus, G., Easton, D. & Tamplin A. (1985). Incidence of "Friendship" and Behavior toward Strong Associates versus nonassociates in Preschoolers. *Child Development*, 56, 234-245.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Howes, C. (1988) Peer interaction of young children. *Monographs of the society for research in child development*, 53 (serial No. 217).
- Howes, C. (1996) The earliest friendship. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The Company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (66-86). New York, University Press.

-
- Howes, C., Hamilton, C. E. & Philipsen, L. C. (1998). Stability and Continuity of child-Caregiver and Child-Peer Relationships. *Child Development*, 69, 418-426.
- Hymel, S. (1983) Preschool Children's peer relations: Issues in sociometric assessment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29 (3), 237-260.
- James, D.S. & Egel, L.A. (1986). A direct prompting strategy for increasing reciprocal interactions between handicapped and nonhandicapped siblings. *Journal of applied behavior analysis*, 19 (2), 173-186.
- Kamps, D. M., Leonard, B. R., Vernon, S., Dugan, E. P., Delquadri, J. C., Gershon, B., Wade, L. & Folk, L. (1992) Teaching social skills to students with autism to increase peer interactions in an integrated first-grade classroom. *Journal of Applied behaviour Analysis*, 25, 281-288.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural Peer groups as contexts for individual development: The case of Children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29 (6), 970-977.
- Kohler, F.; Phillips, S.; Hoyson, M.; Davis, L.; Donina, W.; & Rapp, N. (1995). Using a group-oriented contingency to increase social Interactions between children with autism and their peers. *Behavior Modification*, 19, 10-32.
- Krappmann, L. (1985). The structure of peer relationships and possible effects on school achievement. En R.A. Hinde, A. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (Eds). *Social Relationships and cognitive development* (pp.149-166). Oxford Science Publications.
- Ladd, G. W. & Emerson, E. S. (1984). Shared Knowledge in Children's Friendships. *Developmental Psychology*, 20, 5, 932-940.
- López, C. E. & Santoyo, V. C. (2004). Asimetría de la interacción conflictiva de cónyuges violentos: La prueba de un modelo. *Revista mexicana de Análisis de la Conducta*, 30, 115-138.
- Maciel, A. O. (1996). Estabilidad y cambio de la conducta agresiva. Tesis de Licenciatura, UNAM, Facultad de Psicología, México.
- Magnusson, D. (1998). The logic and implications of a Person-oriented Approach. In R. B.Cairns, L.R Bergman. & J. Kagan (Eds.). *Methods and models for studying the individual* (33-64). Calif.: SAGE Publications.

-
- Magnusson, D. & Cairns, R. B. (1996). Developmental Science: Toward a Unified Framework. In R. B. Cairns, G. H., Elder & E. J. & Costello (Eds.). *Developmental Science* (7-30). Cambridge: University press.
- Martin, C. L. y Fabes, R. A. (2001). The Stability and Consequences of young Children's Same Sex peer Interactions. *Developmental Psychology*, 37, (3), 431-446.
- Molm, D.L. (1994) Dependence and risk: transforming the structure of social exchange, *Social Psychology Quarterly*, 57 (3), 163-176.
- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. (1996). The development significance of children's friendship relations. En W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds), *The Company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 289-321). New York, University Press.
- Odom, L. S. & Strain, S. P. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(1), 59-71.
- Paredes, T. V. (1996). Preferencias sociales en niños de edad escolar en ambiente natural: un análisis de interacción. Tesis de licenciatura, UNAM, Facultad de Psicología México.
- Perlman, D. & Fehr, B. (1986). Theories of Friendship: The analysis of interpersonal attraction. In V. J. Derlega & B. A. (Eds.) *Friendship and social interaction* (391-408). New York: Winstead Springer-Verlag.
- Putallaz M. & Gottman J.M (1981). An Interactional Model of Children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology Vol. 3* (pp. 619-700). New York: J. Wiley.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J.C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C. & Burgess, K.B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability and relationship quality. *Journal of abnormal child psychology*, 34(2), 143-157.
- Rubin, Z. (1981) *Amistades infantiles*. Madrid, Ediciones Morata.
- Rubio, M. P. (2004). Redes Sociales Establecidas en aulas Integradoras: La Perspectiva de los Docentes y Los Alumnos. Tesis Doctoral, México, UNAM Facultad de Psicología.

-
- Rubio, M. P. & Santoyo, V. C. (2004). Interacciones sociales de niños con necesidades especiales: Un enfoque funcional. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 30, (1), 1-20.
- Sage, N. A. & Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45 (1) 143-171.
- Santoyo, V. C. (1994). Sociometría conductual: el diseño de mapas socioconductuales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20(2), 183-205.
- Santoyo, V. C. (1996) Behavioral assessment of social interaction in natural setting, *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 124-131.
- Santoyo, V. C. (2006). La ecología social de la cotidianidad en la escuela: Redes sociales y mecanismos funcionales. En C. Santoyo y C. Espinosa (Eds.) *Desarrollo e interacción social: Teoría y métodos de investigación en contexto* (pp.113-150). México: UNAM/CONACyT.
- Santoyo, V. C. & Espinosa, A.M.C. (1987). Un sistema de observación conductual de interacciones sociales. *Revista mexicana de Análisis de la conducta*, 13, 235-253.
- Santoyo, V. C. & Espinosa, A.M.C. (1988). El análisis conductual de las preferencias sociales, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 14 (1), 23-39.
- Santoyo, V. C. & González, F. M (1996, Diciembre). *Representación de relaciones sociales en escenarios escolares: El caso de los mapas socio cognoscitivos*. Trabajo presentado en el Congreso Mexicano de Pensamiento y lenguaje, Guadalajara, México.
- Santoyo, V. C. & López, F. (1990). *Análisis experimental del intercambio social*. México: Trillas.
- Santoyo, V. C., Colmenares, V. L. & Figueroa, B. N. (2007). Estabilidad y cambio de patrones coercitivos: Un enfoque de síntesis. En C. Santoyo (Ed.) *Estabilidad y cambio de patrones de comportamiento en escenarios naturales: un estudio longitudinal en Coyoacán* (pp. 81-112). México: UNAM/CONACyT.
- Santoyo, V. C., Colmenares, V. L. & Losada, L. J. L. (2007). Redes sociales: Modalidades, funcionalidad y continuidad en una disciplina de síntesis. En C. Santoyo (Ed.) *Estabilidad y cambio de patrones de comportamiento en escenarios naturales: un estudio longitudinal en Coyoacán* (pp. 81-112). México: UNAM/CONACyT.

-
- Santoyo, V. C., Espinosa, A. M. C. & Bachá, M. G. (1994). Extensión del sistema de observación conductual de las interacciones sociales: calidad, contenido, contexto y resolución. *Revista Mexicana de Psicología*, 11(1), 55-68.
- Santoyo, V. C, Espinosa, A.M.C. & Maciel, O. (1996). Reciprocidad e interacciones coercitivas de niños preescolares. *Revista Mexicana de Psicología*, 13 (1), 63-74.
- Scott, J. (1991). *Social Network: A Handbook*. London, SAGE Publications.
- Smith, P. K. y Connolly, K. J. (1980). *The ecology of pre-school behavior*. Cambridge: University press.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., Coie, J.D & The Conduct Problems Prevention Research Group (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169-182.
- Wilson, J. Q. & Herrnstein, R. J. (1985). *Crime and human nature*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Wojslawowicz, J.C., Rubin, K. H., Burgess, K.B., Booth-LaForce, C. & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristic associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 671-693.

Apéndices

Información de los participantes

Ingreso a la escuela	Clave del niño	Entrevista			SOC-IS			Inventario			Edad		
		C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
Maternal	Ae	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	*	10	10	11
Maternal	Ca	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	10	11
2° Grado	La	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	10	11
2° Grado	Gi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9	9	10
4° Grado	Lo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	10	11
3er Grado	Gu	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	11	11
2° Grado	Na	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	10	11
4° Grado	Sa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11	12	12
3er Grado	Se	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9	10	10
4° Grado	Vi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	11	11
5° Grado	Di	**	✓	***	✓	✓	***	✓	***	***	10	10	-
4° Grado	Ro	✓	✓	***	✓	✓	***	✓	***	***	9	10	-
4° Grado	Ba	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	10	11
4° Grado	Lu	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	11	11
4° Grado	Be	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	10	11
5° Grado	Bi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11	12	12
2° Grado	Ce	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	10	11
5° Grado	Ga	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	11	11
Preescolar	Ti	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	10	11
2° Grado	Ui	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	11	11
Preescolar	Va	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	11	11
Promedio de edad											9.9	10.4	11

* No asistió en la semana de aplicación, posteriormente salieron de vacaciones.

** Ingresó a la escuela dos semanas después de realizada la entrevista.

*** Cambió de escuela, por lo cual no se obtuvo la información.

Entrevista

Lineamientos generales.

Saludo y presentación.- El entrevistador saluda y se presenta al niño. Señalará que le hará algunas preguntas, las cuales grabará.

Información general.- El entrevistador preguntará al niño nombre, edad y grado escolar que cursa.

Información sobre compañeros.- El entrevistador procederá a realizar las preguntas del protocolo (Cairns y Cairns, 1994).

Inicio

¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

¿En que año vas?

Protocolo

Ahora pláticame sobre tus compañeros

1.- ¿Quiénes se juntan mucho?

(Si en la nominación no sé auto nombra, se pregunta)

¿Y tú con quien te juntas en la escuela?

(Si falta alguien de nominar, se pregunta)

¿Y –nombre de compañero- con quién se junta?¹

2.- ¿Quiénes andan solos?

Identificación de amigos

Algunas personas tienen cierto número de amigos cercanos, otros tienen solo un “mejor amigo” y sin embargo otros no tienen un mejor amigo.

4.- Dime ¿Quiénes son tus amigos?

¿Hay alguien más?

Despedida: Se le agradece al niño su colaboración.

Nota: En el caso en que los niños hablen muy bajito el entrevistador repetirá en voz alta la respuesta del niño, a fin de que quede bien grabada la respuesta.

¹ Es importante señalar que en caso de que el niño no conteste a esta serie de preguntas se procederá a instigar su respuesta en dos formas: a) el entrevistador nombrará, de acuerdo a una matriz aleatorizada los nombres de los niños de su grupo, y b) si el niño no responde, se mostrará y nombrará a los niños miembros de su grupo vía una fotografía. Si no responde termina la instigación.

Sistema de observación conductual de las interacciones sociales SOC-IS

Catálogo Conductual

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Emisión del SF	→	Conducta física y/o verbal que el SF dirige a otro (s) niño (s) sin que otro (s) niño (s) se dirijan a él en el intervalo inmediato anterior . Se anotará el o los nombre (s) de a quien (es) dirige la acción el SF.
Emisión negativa del SF	→ -	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo que el SF dirige a otro (s) niño (s), sin que en el intervalo precedente haya existido la iniciativa de esta acción por parte de otro (s) hacia el SF, anotándose el (los) nombre (s) de quien (es) recibe (n) la acción negativa (evento aversivo o punitivo) del SF.
Emisión de otro (s) niño (s) dirigidas hacia el sujeto focal o RECEPCIÓN	←	Conducta física y/o verbal iniciada por otro (s) niño (s) y dirigidas hacia el SF; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF. Se anotará el o los nombre (s) de quien (es) dirige (n) la acción al SF.
Emisión negativa de otro (s) niño (s) dirigidas hacia el sujeto focal o RECEPCIÓN NEGATIVA	← -	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo (aversiva, punitiva) iniciada por otro (s) niño (s) y dirigidas hacia el SF; sin que en el intervalo inmediato anterior o en el mismo haya existido iniciación o respuesta del SF. Se anotará el o los nombre (s) de quien (es) dirige (n) la acción al SF.
Interacción social	S	Conductas verbales y/o físicas del SF y/o compañero (s) dirigidas hacia el o los otro (s) (niños), simultáneas o sucesivas, en las que existe 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.

Actividades individuales que se constituyen en interacciones diádicas o grupales

CATEGORIA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Juego en grupo	Jg	Situación que establece la dependencia mutua de las acciones desarrolladas entre el SF y otro (s), las que realizan de acuerdo con las reglas del juego o aquellas reglas prefijadas por cualquiera de los participantes. Con o sin contacto y uso de objetos y/o juguetes.
Interacción social con la profesora o cualquier adulto	SPr	Conductas verbales y/o físicas del SF y/o la profesora u otro (s) adulto (s), sea este un padre, un empleado u otro profesor de la institución dirigidas hacia el otro, de forma simultánea o sucesiva, existiendo dependencia mutua entre los participantes de la interacción. Se incluyen conductas de asentimiento o negación con movimientos de cabeza y/o extremidades de los participantes.
Interacción social negativa con la profesora o cualquier adulto	SPr --	Grupo de conductas verbales y/o de contacto físico de tipo coercitivo en la que el niño (SF) se encuentra interactuando con la profesora o cualquier adulto, sea este un padre, un empleado u otro profesor de la institución (aquí se incluyen conductas de amonestación, insultos, regaños, castigo, etc.), en dependencia mutua.
Actividad académica e interacción social	Acs	Situación en donde se presentan simultáneamente la actividad académica (del SF) y la interacción social entre el SF y otro (s) niño (s). Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente de la actividad académica realizada por el SF y la interacción social con el compañero (ver definición de Ac y S).
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.

Inventario sobre comportamientos sociales, ante conflictos y comportamientos académicos ICSA

Versión para el maestro utilizada para calificar a un compañero

HOJA GENERAL DE INSTRUCCIONES:

El siguiente inventario contiene una serie de enunciados en pareja, que hacen referencia al comportamiento social de los alumnos dentro y fuera del salón de clase. Le agradecemos que responda en cada uno de ellos, anotando una "X" de acuerdo a qué tanto se aproxima el enunciado al comportamiento real del alumno que se considera como sujeto de este inventario.

Por favor no deje casillas en blanco y recuerde anotar el nombre del alumno al principio.

A continuación le presentamos dos ejemplos.

EJEMPLO 1.

Siempre se integra a equipos de trabajo. Nunca les habla a otros niños.

Esto significa que el alumno la mayoría de las veces se integra a los equipos de trabajo.

EJEMPLO 2.

Nunca falta a la escuela. Siempre falta a la escuela.

Esto significa que el alumno nunca falta a la escuela.

Para aclarar alguna duda o pregunta, por favor diríjase a la persona que le hizo entrega de los inventarios.

Gracias por su participación.

Ejemplos de los reactivos que integran los tres componentes del ICSA

COMPONENTE SOBRE COMPORTAMIENTOS SOCIALES

Siempre les habla a otros niños en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca les habla a otros niños en el recreo.
Siempre le hablan otros niños cuando están en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca le hablan otros niños cuando están en el salón.
Nunca anda solo (a) en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre anda solo (a) en el salón.
Nunca juega solo (a) en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre juega solo (a) en el recreo.
Siempre invita a trabajar a otros niños en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca invita a trabajar a otros niños en el salón.

COMPONENTE SOBRE COMPORTAMIENTOS SOCIALES ANTE CONFLICTOS

Siempre molesta a los compañeros en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca molesta a los compañeros en el salón.
Siempre le insultan los compañeros cuando están en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca le insultan los compañeros cuando están en el recreo.
Nunca golpea a los compañeros cuando estamos en recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre golpea a los compañeros cuando estamos en recreo.
Nunca le golpean los compañeros cuando están en el recreo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre le golpean los compañeros cuando están en el recreo.
Nunca discute con los compañeros en el salón.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre discute con los compañeros en el salón.

COMPONENTE SOBRE COMPORTAMIENTOS ACADÉMICOS

Nunca cumple con las tareas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre cumple con las tareas.
Siempre contesta bien las preguntas que le hacen en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca contesta bien las preguntas que le hacen en clase.
Nunca pone atención en clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre pone atención en clases.
Siempre es bueno en los deportes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nunca es bueno en los deportes.
Nunca se aburre en clase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Siempre se aburre en clase.

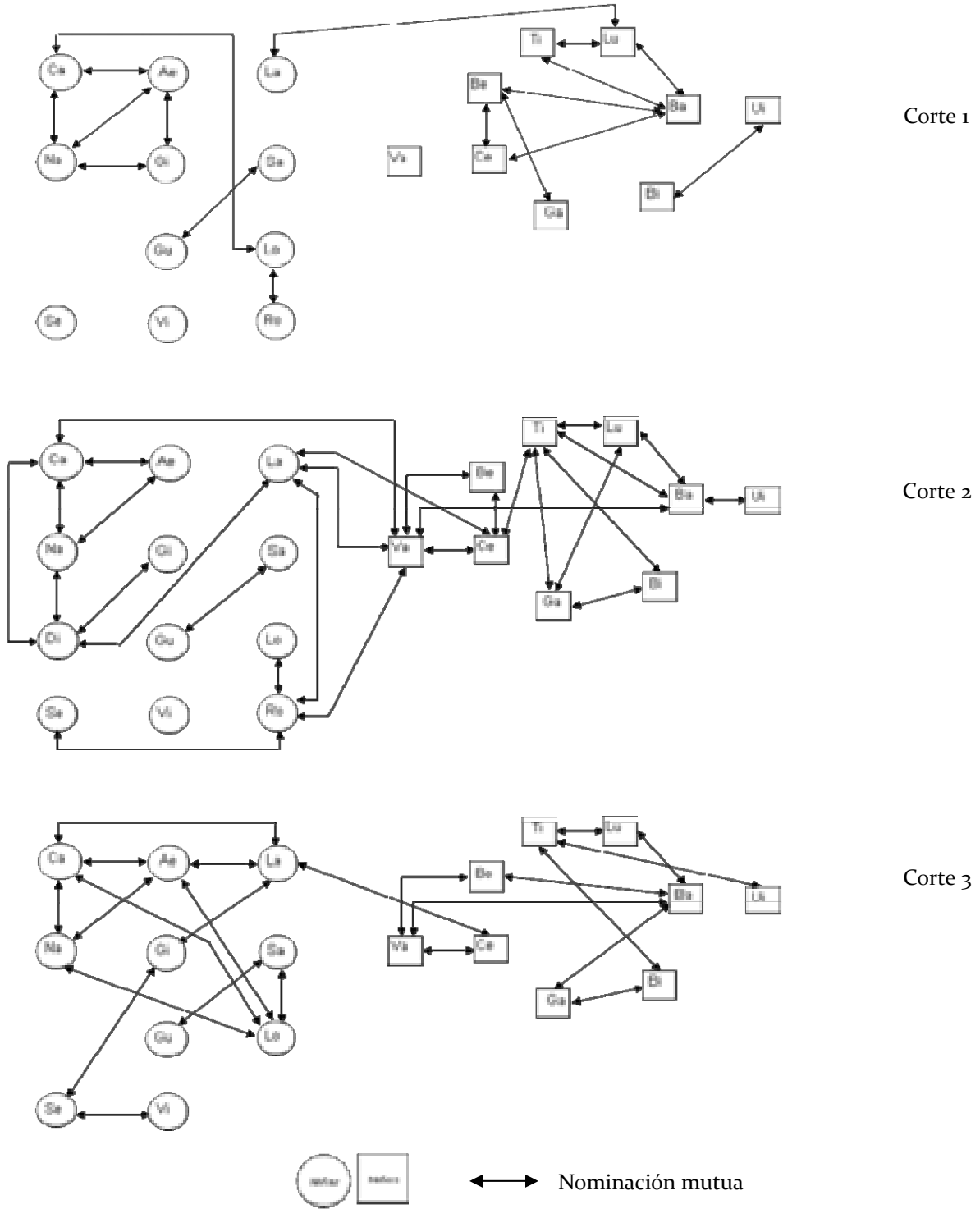
Cambios a reactivos del componente de comportamientos sociales.

Reactivo		Cambio	
Siempre que estamos en el recreo, se juntan conmigo cuando les hablo	Nunca que estamos en el recreo, se juntan conmigo cuando les hablo	Siempre se juntan conmigo cuando les hablo en el recreo	Nunca se juntan conmigo cuando les hablo en el recreo
Siempre que estamos en el salón, se juntan conmigo cuando les hablo	Nunca que estamos en el salón, se juntan conmigo cuando les hablo	Siempre se juntan conmigo cuando les hablo en el salón	Nunca se juntan conmigo cuando les hablo en el salón

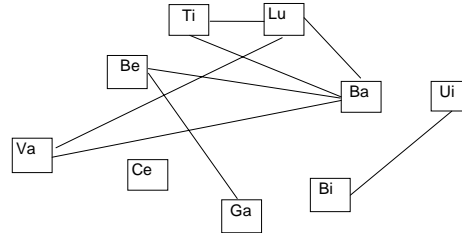
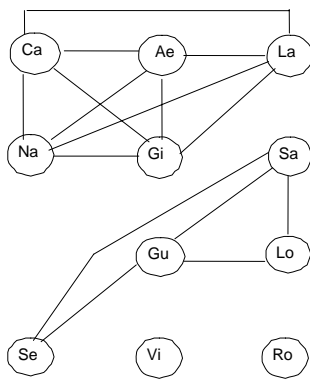
Cambio a reactivos del componente sobre comportamientos sociales ante conflicto.

Reactivo		Cambio	
Siempre que me insultan en el salón, les regreso el insulto	Nunca que me insultan en el salón, les regreso el insulto	Siempre les regreso el insulto, cuando me insultan en el salón	Nunca les regreso el insulto, cuando me insultan en el salón
Siempre que me insultan en el recreo, les regreso el insulto	Nunca que me insultan en el recreo, les regreso el insulto	Siempre les regreso el insulto, cuando me insultan en el recreo	Nunca les regreso el insulto, cuando me insultan en el recreo
Siempre que me golpean en el salón, les regreso el golpe	Nunca que me golpean en el salón, les regreso el golpe	Siempre les regreso el golpe, cuando me golpean en el salón	Nunca les regreso el golpe, cuando me golpean en el salón
Siempre que me golpean en el recreo, les regreso el golpe	Nunca que me golpean en el recreo, les regreso el golpe	Siempre les regreso el golpe, cuando me golpean en el recreo	Nunca les regreso el golpe, cuando me golpean en el recreo

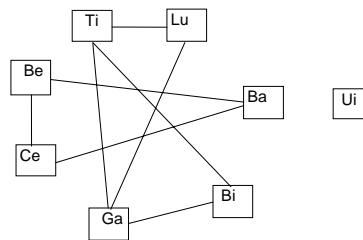
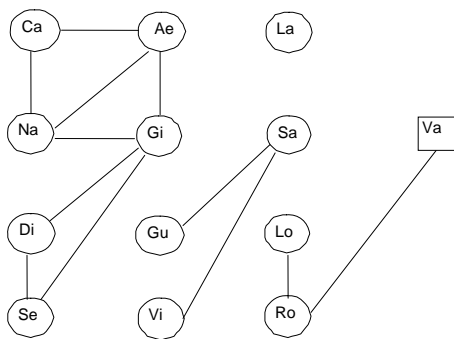
Mapas de redes sociales
Obtenidos por *nominación mutua* de amistad en tres cortes



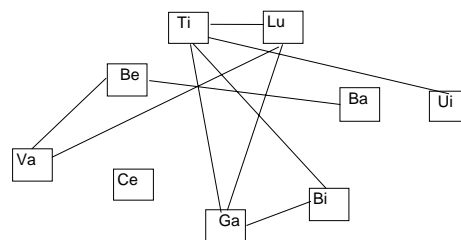
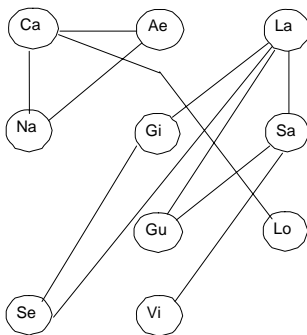
Mapas socio-cognitivos compuestos
Obtenidos por *consenso grupal* en tres cortes



Corte 1



Corte 2

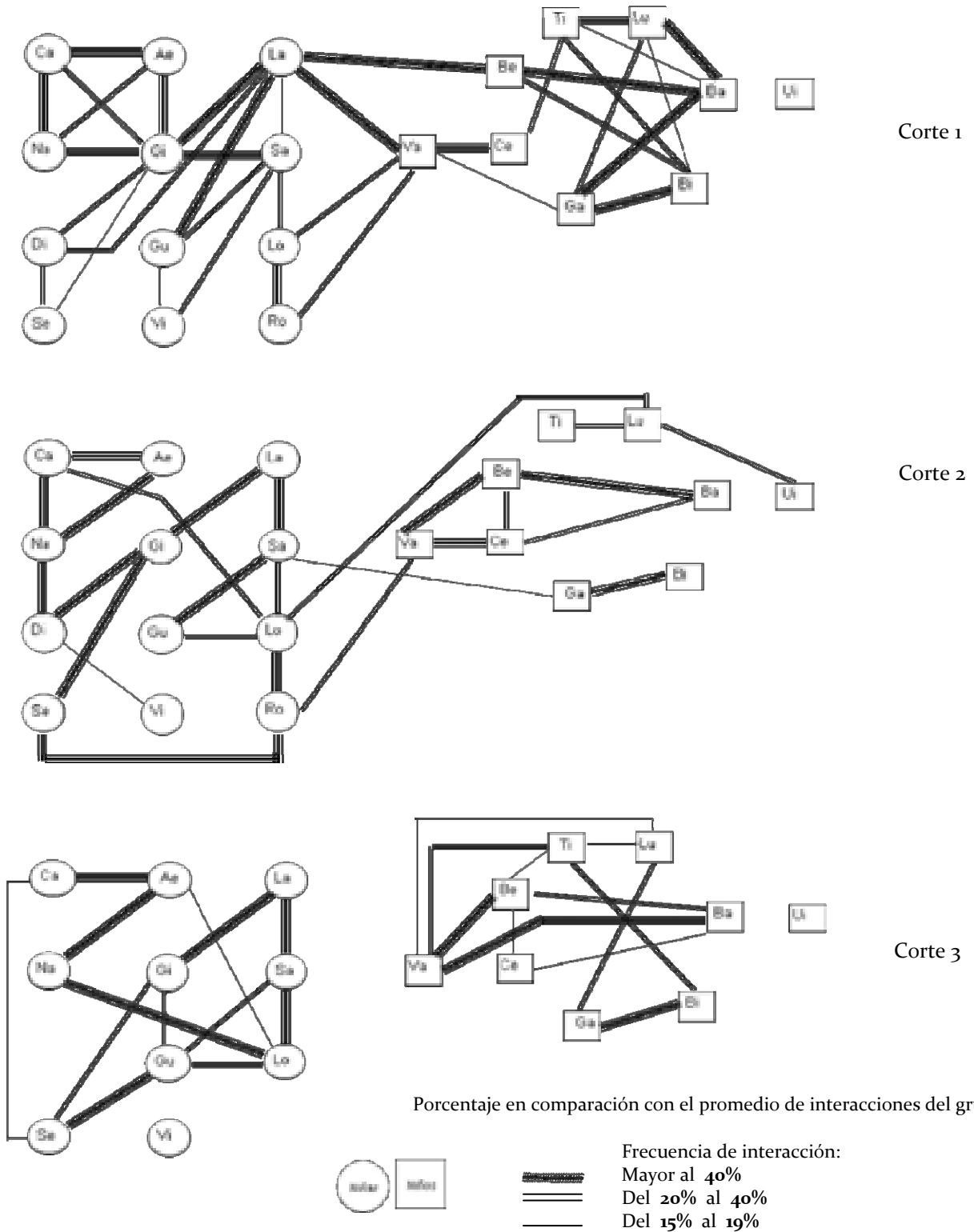


Corte 2



Se consideró que dos niños pertenecían a un mismo grupo si su correlación era $r \geq .50$ y significativa al .01.

Mapas socio-conductuales
 Obtenidos por *observación* de la frecuencia de interacción en tres cortes



Diferencias en propiedades conductuales entre grupos de relaciones sociales

ANOVA mixto

Efectos por	Inicios									Intervalos								
	Amistad			Consenso			Observación			Amistad			Consenso			Observación		
	F*	df	Sig.	F	df	Sig.	F*	df	Sig.	F	df	Sig.	F	df	Sig.	F*	df	Sig.
Corte	3.436	2,58	0.05	3.834	2,66	0.03	6.371	2,76	0.02	1.119	2,70	0.33	1.112	2,66	0.33	1.933	2,74	0.16
Grupo de relaciones	9.164	2,35	0.00	11.548	2,33	0.00	60.809	2,46	0.00	13.279	2,35	0.00	7.365	2,33	0.00	32.591	2,46	0.00
Interacción Corte*Grupo	1.647	3,58	0.18	0.576	4,66	0.68	3.487	3,76	0.02	2.428	4,66	0.06	2.364	4,66	0.06	1.909	3,74	0.13

* Los valores de F corresponden al estimador Greenhouse-Geisser por no cumplirse la suposición de normalidad.

Prueba de Scheffe para Comparaciones múltiples

Múltiples Comparaciones			Inicios									Intervalos								
Scheffe	(I)	(J)	Amistad			Consenso			Observación			Amistad			Consenso			Observación		
			Diferencia entre Medias (I-J)	Error Estandar	Sig.	Diferencia entre Medias (I-J)	Error Estandar	Sig.	Diferencia entre Medias (I-J)	Error Estandar	Sig.	Diferencia entre Medias (I-J)	Error Estandar	Sig.	Diferencia entre Medias (I-J)	Error Estandar	Sig.	Diferencia entre Medias (I-J)	Error Estandar	Sig.
Corte 1	Estables	Mediana vida	0.086	0.03	0.05*	0.079	0.03	0.03*	0.077	0.03	0.04*	0.671	0.23	0.02*	0.607	0.19	0.01*	0.606	0.22	0.03*
		Breves	0.108	0.03	0.00*	0.124	0.03	0.00*	0.072	0.02	0.01*	0.875	0.20	0.00*	0.968	0.17	0.00*	0.596	0.17	0.01*
	Mediana vida	Estables	-0.086	0.03	0.05*	-0.079	0.03	0.03*	-0.077	0.03	0.04*	-0.671	0.23	0.02*	-0.607	0.19	0.01*	-0.606	0.22	0.03*
		Breves	0.023	0.02	0.65	0.045	0.02	0.11	-0.005	0.02	0.98	0.204	0.17	0.49	0.361	0.14	0.06	-0.010	0.17	1.00
Corte 2	Estables	Mediana vida	0.117	0.05	0.05*	0.155	0.05	0.01*	0.094	0.03	0.02*	0.438	0.35	0.47	0.991	0.33	0.02*	0.644	0.23	0.03*
		Breves	0.177	0.04	0.00*	0.191	0.04	0.00*	0.183	0.03	0.00*	1.170	0.31	0.00*	1.440	0.30	0.00*	1.357	0.19	0.00*
	Mediana vida	Estables	-0.117	0.05	0.05*	-0.155	0.05	0.01*	-0.094	0.03	0.02*	-0.438	0.35	0.47	-0.991	0.33	0.02*	-0.644	0.23	0.03*
		Breves	0.060	0.03	0.23	0.036	0.04	0.60	0.088	0.03	0.01*	0.733	0.26	0.03*	0.449	0.25	0.21	0.712	0.19	0.00*
Corte 3	Estables	Mediana vida	-0.011	0.07	0.99	0.066	0.07	0.65	0.180	0.05	0.00*	-0.334	0.39	0.70	0.118	0.50	0.97	0.830	0.40	0.13
		Breves	0.109	0.06	0.24	0.130	0.06	0.14	0.226	0.04	0.00*	0.636	0.35	0.21	0.211	0.45	0.90	1.062	0.32	0.01*
	Mediana vida	Estables	0.011	0.07	0.99	-0.066	0.07	0.65	-0.180	0.05	0.00*	0.334	0.39	0.70	-0.118	0.50	0.97	-0.830	0.40	0.13
		Breves	0.121	0.05	0.09	0.065	0.05	0.49	0.046	0.04	0.52	0.970	0.29	0.01*	0.094	0.38	0.97	0.232	0.32	0.77
Breves	Estables	-0.109	0.06	0.24	-0.130	0.06	0.14	-0.226	0.04	0.00*	-0.636	0.35	0.21	-0.211	0.45	0.90	-1.062	0.32	0.01*	
	Mediana vida	-0.121	0.05	0.09	-0.065	0.05	0.49	-0.046	0.04	0.52	-0.970	0.29	0.01*	-0.094	0.38	0.97	-0.232	0.32	0.77	

Con base en las medias observadas

* La diferencia de las medias es significativa al nivel .05

Diferencias en mecanismos funcionales entre grupos de relaciones sociales

Mecanismos Funcionales
Efectividad y Correspondencia Social
ANOVA MIXTO

Efectos	Efectividad								
	Nominación			Consenso			Observación		
	F*	gl	Sig.	F*	gl	Sig.	F	gl	Sig.
Corte	0.545	1,20	0.50	0.321	1,25	0.64	0.146	2,46	0.86
Grupo de relaciones	0.020	2,17	0.98	0.222	2,19	0.80	0.085	2,23	0.92
Interacción Corte*Grupo	0.709	2,20	0.52	0.447	3,25	0.70	1.532	4,46	0.21

Efectos	Correspondencia								
	Nominación			Consenso			Observación		
	F*	gl	Sig.	F	gl	Sig.	F	gl	Sig.
Corte	0.331	1,29	0.65	1.496	2,38	0.24	0.372	2,58	0.69
Grupo de relaciones	1.761	2,20	0.20	0.295	4,38	0.88	0.893	2,29	0.42
Interacción Corte*Grupo	0.499	3,29	0.68	0.093	2,19	0.91	0.183	4,58	0.95

* Los valores de F corresponden al estimador Greenhouse-Geisser por no cumplirse la suposición de normalidad.

Análisis de correlación

Relaciones sociales identificadas por Nominación

¿La forma en que me percibo es similar a la forma en que mi compañero se percibe?^a

Grupo de Relaciones	Clave de la díada	C. Social			C. Social ante conflicto			C. Académico		
		C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
Estables	1	.35*	0,21	0,24	0,27	-0,04	.	0,18	0,01	0,18
	24	.39*	.41**	.	.48*	.53**	.	.65**	.65**	.
	27	.35*	-0,05	.	0,32	0,12	.	0,28	0,25	.
	40	.48**	.31*	.64**	0,18	.63**	.70**	.53*	.50*	.52*
	44	.47**	0,18	0,28	0,38	.62**	0,38	0,46	0,43	0,24
	72	0,17	-0,08	.43**	0,14	0,21	-0,03	0,32	0,31	.70**
Mediana Vida	11	.38*	0,05	0,04	-0,03	0.55**	0,38	0,46	0.58*	0,38
	12	0.40**	0.53**	0.60**	0.42*	0,25	-0,02	0,24	0,08	0,04
	15	0.60**	0,11	0,29	0.45*	-0,07	0,14	-0,26	-0,13	-0,04
	45	0,24	0.31*	0,12	0.44*	0,17	0,24	0,21	0.59*	0,27
	47	0.45**	0,12	0,31	-0,02	0,13	-0,19	0,04	0,27	0,36
	54	0.43**	0,25	0,27	0,29	0.56**	0,35	0,49	0,44	0.59*
	55	0.56**	0.50**	0,28	0,34	0.61**	0,18	0,16	0,38	0,33
	58	0,21	0,23	-0,03	-0,03	0.68**	0.48**	0,49	0,34	0,05
	59	-0,01	0.41**	0,12	0,13	-0,18	0,35	0,33	0,33	0,19
74	0,29	0,05	0.67**	0,37	-0,09	0,25	0.51*	0,49	0,30	
Breves	9	-0,13	.	.	0.40*	.	.	0,35	.	.
	14	0,06	0.31*	0.47**	0,00	-0,11	-0,19	0,31	0,36	0,04
	18	0,13	0.37*	0.45*	0,33	0,17	0,10	0.66**	0.65**	0,18
	19	0,29	0.34*	0.33*	-0,04	.	0,33	0,35	0,34	0,14
	22	-0,04	0.37*	0.46**	0,02	-0,13	0,26	0,39	0.54*	0.82**
	23	0,14	0.37*	0,22	0,38	-0,32	0,00	0,29	0.53*	0.50*
	25	0.35*	0.55**	.	0,12	0,18	.	0,49	0.62*	.
	26	0.51**	0.37*	.	0,13	.	.	0,47	0.67**	.
	33	0.42**	0.58**	0.61**	0,24	0,26	-0,09	0,43	0.61*	0.61*
	41	0,12	0,28	0.63**	0,37	-0,08	-0,09	0,20	0.84**	0,48
	42	0.38*	0,17	0.50**	0.45*	-0,09	-0,09	0.73**	0,43	0,42
	46	0.57**	0,08	0.46*	0,08	0,13	0,06	0,10	-0,02	0,17
	48	0.49**	0.33*	0.62**	0,18	.	0.45*	0,37	0.66**	0.54**
	50	0.50**	0.45**	0.62**	-0,10	0,34	0,34	0,43	-0,10	-0,04
	52	0.64**	0.51**	.	0.46*	0,05	.	0.71**	0,40	.
	53	-0,28	.	.	0,02	.	.	0,11	.	.
	56	0.65**	0,17	0,03	0,02	-0,07	0,36	0,11	0,12	0,18
57	-0,06	.	.	-0,02	.	.	0,36	.	.	
62	0,24	0,06	0.53**	-0,06	.	-0,16	0.58*	0.76**	0.75**	
68	0,29	0.45**	0.61**	0,35	.	-0,09	0.56*	0.50*	0.56*	
70	0,25	0,10	0.55**	0.57*	0,18	0,12	0.71**	0,49	0.59*	
73	0.39*	0,18	0.33*	0,00	0,15	-0,07	0,36	0,49	0.59*	

a = Correlación entre auto-reporte del niño A y el auto-reporte del niño B.

b = No fue posible análisis. Una de las variables es una constante.

* Correlación significativa al 0.05 (2-tailed).

** Correlación significativa al 0.01 (2-tailed).

Los espacios en blanco, significan que uno de los miembros de la díada no respondió su auto-reporte.

Análisis de correlación

Relaciones sociales identificadas por Consenso

¿La forma en que me percibo es similar a la forma en que mi compañero se percibe?^a

Grupo de Relaciones	Clave de la díada	C. Social			C. Social ante conflicto			C. Académico		
		C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
Estables	1	0.35*	0,21	0,24	0,27	-0,04	b	0,18	0,01	0,18
	24	0.39*	0.41**	.	0.48*	0.53**	.	0.65**	0.65**	.
	27	0.35*	-0,05	.	0,32	0,12	.	0,28	0,25	.
	40	0.48**	0.31*	0.64**	0,18	0.63**	0.70**	0.53*	0.50*	0.52*
	55	0.56**	0.50**	0,28	0,34	0.61**	0,18	0,16	0,38	0,33
	72	0,17	-0,08	0.43**	0,14	0,21	-0,03	0,32	0,31	0.70**
Mediana Vida	6	0.49**	0,20	0.37*	0,30	-0,17	0,14	0.57*	0.54*	0.59*
	19	0,29	0.34*	0.33*	-0,04	b	0,33	0,35	0,34	0,14
	22	-0,04	0.37*	0.46**	0,02	-0,13	0,26	0,39	0.54*	0.82**
	26	0.51**	0.37*	.	0,13	b	.	0,47	0.67**	.
	39	0.51**	0.34*	0.58**	0.41*	0.77**	0,40	0,33	0,41	0,69
	41	0,12	0,28	0.63**	0,37	-0,08	-0,09	0,20	0.84**	0,48
	48	0.49**	0.33*	0.62**	0,18	b	0.45*	0,37	0.66**	0.54*
	58	0,21	0,23	-0,03	-0,03	0.68**	0.48*	0,49	0,34	0,05
	59	-0,01	0.41**	0,12	0,13	-0,18	0,35	0,33	0,33	0,19
68	0,29	0.45**	0.61**	0,35	b	-0,09	0.56*	0.50*	0.56*	
Breves	2	0,21	0,03	0,17	0.80**	b	b	0,31	0.59*	0.71**
	7	0.47**	0.36*	0.63**	0,11	b	-0,15	0,42	0,43	0,47
	9	-0,13	.	.	0.40*	.	.	0,35	.	.
	11	0.38*	0,05	0,04	-0,03	0.55**	0,38	0,46	0.58*	0,38
	12	0.40**	0.53**	0.60**	0.42*	0,25	-0,02	0,24	0,08	0,04
	14	0,06	0.31*	0.47**	0,00	-0,11	-0,19	0,31	0,36	0,04
	15	0.60**	0,11	0,29	0.45*	-0,07	0,14	-0,26	-0,13	-0,04
	25	0.35*	0.55**	.	0,12	0,18	.	0,49	0.62*	.
	31	0,30	0,13	0,11	0,18	-0,04	b	0.50**	0.52**	0.56**
	32	0.49**	0,45	0.57**	0.40*	-0,04	0,28	0,37	0,45	0,35
	36	0.34*	0.43**	0,20	0,02	0,20	0,22	0.68*	0,33	0.61**
	44	0.47**	0,18	0,28	0,38	0.62**	0,38	0,46	0,43	0,24
	49	0.41**	0,19	0.35*	-0,22	-0,25	b	0.54*	0.52**	0,39
	50	0.50**	0.45**	0.62**	-0,10	0,34	0,34	0,43	-0,10	-0,04
	54	0.43**	0,25	0,27	0,29	0.56**	0,35	0,49	0,44	0.59*
	56	0.65**	0,17	0,03	0,02	-0,07	0,36	0,11	0,12	0,18
	57	-0,06	.	.	-0,02	.	.	0,36	.	.
64	0,17	0.41*	0.68**	0,28	b	-0,04	0.59*	0.82**	0.71**	
69	0,20	0,09	0.53**	0,36	b	0.52**	0,44	0,46	0,31	
73	0.39*	0,18	0.33**	0,00	0,15	-0,07	0,36	0,49	0.59*	

a = Correlación entre auto-reporte del niño A y el auto-reporte del niño B.

b = No fue posible análisis. Una de las variables es una constante.

* Correlación significativa al 0.05 (2-tailed).

** Correlación significativa al 0.01 (2-tailed).

Los espacios en blanco, significan que uno de los miembros de la díada no respondió su auto-reporte.

Análisis de correlación
Relaciones sociales identificadas por Observación

¿La forma en que me percibo es similar a la forma en que mi compañero se percibe?^a

Grupo de Relaciones	Clave de la diada	C. Social			C. Social ante conflicto			C. Académico		
		C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
Estables	1	0.35*	0,21	0,24	0,27	-0,04	.	0,18	0,01	0,18
	24	0.39*	0.41**	.	0.48*	0.53**	.	0.65**	0.65**	.
	27	0.35*	-0,05	.	32,10	0,12	.	0,28	0,25	.
	40	0.48**	0.31*	0.64**	0,18	0.63**	0.70**	0.53*	0.50*	0.52*
	48	0.49**	0.33*	0.62**	0,18	.	0.45*	0,37	0.66**	0.54*
	50	0.50**	0.45**	0.62**	-0,10	0,34	0,34	0,43	-0,10	-0,04
	55	0.56**	0.50**	0,28	0,34	0.61**	0,18	0,16	0,38	0,33
	59	-0,01	0.41**	0,12	0,13	-0,18	0,35	0,33	0,33	0,19
68	0,29	0.45**	0.61**	0,35	.	-0,09	0.56*	0.50*	0.56*	
Mediana Vida	12	0.40**	0.53**	0.60**	0.42*	0,25	-0,02	0,24	0,08	0,04
	15	0.60**	0,11	0,29	0.45*	-0,07	0,14	-0,26	-0,13	-0,04
	32	0.49**	0,45	0.57**	0.40*	-0,04	0,28	0,37	0,45	0,35
	41	0,12	0,28	0.63**	0,37	-0,08	-0,09	0,20	0.84**	0,48
	45	0,24	0.31*	0,12	0.44*	0,17	0,24	0,21	0.59*	0,27
	49	0.41**	0,19	0.35*	-0,22	-0,25	.	0.54*	0.52*	0,39
	56	0.65**	0,17	0,03	0,02	-0,07	0,36	0,11	0,12	0,18
	58	0,21	0,23	-0,03	-0,03	0.68**	0.48*	0,49	0,34	0,05
72	0,17	-0,08	0.43**	0,14	0,21	-0,03	0,32	0,31	0.70**	
Breves	2	0,21	0,03	0,17	0.80**	.	.	0,31	0.59*	0.71**
	3	0,16	0,19	0,43	0,07	0,03	.	0.70**	0,21	0.55*
	4	0.37*	0,17	0,29	-0,07	0,09	.	0,42	0,43	0,38
	6	0.49**	0,20	0,37	0,30	-0,17	0,14	0.57*	0.54*	0.59*
	8	0.47**	0.38*	0.58**	0,27	.	0,36	0.55*	0,45	0.63**
	10	0,18	0.50**	0.47**	0,09	0.52**	0.50*	0.51*	0,20	0.55*
	11	0.38*	0,05	0,04	-0,03	0.55**	0,38	0,46	0.58*	0,38
	13	0.61**	0.40*	0.47**	0,27	0.64**	0,30	0,09	0,17	-0,17
	16	0,17	0.39*	0,18	-0,05	0.42*	0,09	0,05	-0,05	-0,07
	18	0,13	0.37*	0.45*	0,33	0,17	0,10	0.66**	0.65**	0,18
	19	0,29	0.34*	0.33*	-0,04	.	0,33	0,35	0,34	0,14
	20	-0,26	0.50**	0,26	0,30	-0,04	0,14	0,01	0,30	0,48
	21	0.36*	0.32*	0.49**	-0,10	-0,13	0.51**	0.51*	0,43	0.72**
	23	0,14	0.37*	0,22	0,38	-0,32	0,00	0,29	0.53*	0,50
	26	0.51**	0.37*	.	0,13	.	.	0,47	0.67**	.
	31	0,30	0,13	0,11	0,18	-0,04	.	0.50*	0.52*	0.56*
	33	0.42**	0.58**	0.61**	0,24	0,26	-0,09	0,43	0.61*	0.61*
	35	0.50**	0.67**	0.44**	-0,13	-0,11	0,25	0.51*	0,33	0,27
	38	-0.34*	.	.	0,30	.	.	-0,01	.	.
	39	0.51**	0.34*	0.58**	0.41*	0.77**	0,40	0,33	0,41	0.69*
	43	0.50**	0,17	0.44**	0.65**	0.68**	0.69**	0.53*	0,37	0.72**
	44	0.47**	0,18	0,28	0,38	0.62**	0,38	0,46	0,43	0,24
	46	0.57**	0,08	0.46**	0,08	0,13	0,06	0,10	-0,02	0,17
	51	0.72**	0.68**	0.61**	0.47*	0.61**	0.41*	0.53*	0.57*	0.52*
	52	0.64**	0.51**	.	0.46*	0,05	.	0.71**	0,40	.
	54	0.43**	0,25	0,27	0,29	0.56**	0,35	0,49	0,44	0.59*
	60	0,08	0,30	-0,12	0.51**	0.69**	0,35	0,43	0.63**	0.65**
	65	0,28	-0,16	0.62**	0,17	.	-0,07	0,46	-0,15	0.80**
66	0.36*	0,42	0.53**	0.62**	.	.	0,33	0,40	0,40	
69	0,20	0,09	0.53**	0,36	.	0.52**	0,44	0,46	0,31	
74	0,29	0,05	0.67**	0,37	-0,09	0,25	0.51*	0,49	0,30	

a = Correlación entre auto-reporte del niño A y el auto-reporte del niño B.

b = No fue posible análisis. Una de las variables es una constante.

* Correlación significativa al 0.05 (2-tailed).

** Correlación significativa al 0.01 (2-tailed).

Los espacios en blanco, significan que uno de los miembros de la diada no respondió su auto-reporte.

ANOVA de percepción social

¿La forma en que me percibo es similar a la forma en que mi compañero se percibe?

ANOVA MIXTO

Efectos	Comportamientos sociales								
	Nominación			Consenso			Observación		
	F	gl	Sig.	F	gl	Sig.	F	gl	Sig.
Corte	4,016	2,54	0,02	2,756	2,54	0,07	1,841	2,82	0,16
Grupo de relaciones	1,004	2,27	0,38	0,007	2,27	0,99	0,952	2,41	0,39
Interacción Corte*Grupo	2,026	4,54	0,10	1,324	4,54	0,27	0,331	4,82	0,85

	Comportamientos sociales ante conflicto								
	Nominación			Consenso			Observación		
	F	gl	Sig.	F	gl	Sig.	F	gl	Sig.
Corte	0,225	2,44	0,78	0,530	2,34	0,59	0,352	2,56	0,71
Grupo de relaciones	6,128	2,22	0,10	0,715	2,17	0,66	0,715	2,28	0,50
Interacción Corte*Grupo	1,178	4,44	0,33	0,608	4,34	0,50	1,234	4,56	0,31

	Comportamientos Académicos								
	Nominación			Consenso			Observación		
	F	gl	Sig.	F	gl	Sig.	F	gl	Sig.
Corte	0,058	2,54	0,94	0,758	2,54	0,47	0,041	2,82	0,96
Grupo de relaciones	1,664	2,27	0,73	0,669	2,27	0,52	1,958	2,41	0,15
Interacción Corte*Grupo	0,51	4,54	0,21	0,964	4,54	0,43	0,806	4,82	0,53

Análisis de percepción social

¿Percibo a mi compañero como me percibo a mi mismo?

Grupo de estabilidad en cada método			Clave de cada Díada	I. C. Sociales						I. C. Social ante conflicto						I. C. Académicos					
Norm	Cons	Obs		Niño A			Niño B			Niño A			Niño B			Niño A			Niño B		
				C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
1	1	1	27	0,69**	0,68**		0,43**	-0,02	0,52**	0,26	0,58**		0,43*	-0,10	a	0,83**	0,92**		0,76**	-0,19	0,17
1	1	1	40	0,70**	0,54**	0,66**	0,55**	0,51**	0,48**	0,85**	0,99**	1,00**	0,61**	0,48*	0,58**	0,78**	0,91**	0,61*	0,82**	0,58*	0,72**
1	1	1	1	0,45**	0,38*	0,44**	0,57**	0,38*	0,49**	0,26	-0,06	a	0,43*	-0,04	a	0,40	0,43	0,51*	0,29	-0,03	0,08
2	2	1	59	0,29	0,11	-0,23	0,06	0,12	-0,20	0,50**	0,10	a	a	a	0,25	0,00	-0,22	a	0,48	0,76**	0,42
2	1	1	55	0,67**	0,53**		0,60**	0,62**		0,51**	0,51**		0,84**	0,71**		0,29	0,26		0,49	0,48	
3	2	3	19	0,39*	0,54**		0,23	0,26		0,44*	0,08		-0,19	,		0,39	0,22		-0,02	0,06	
3	3	3	33	0,62**	0,54**		0,64**	0,68**		-0,14	-0,14		0,23	0,43*		0,71**	0,87**		0,45	0,54*	
3	2	1	68			0,64**			0,69**			a						0,72**			0,82**
2	3	2	12			0,56**			-0,07			-0,34						-0,04			a
2			47			0,23			0,12			-0,17						0,35			-0,33
			AA			0,09			-0,19			0,10						0,48			-0,06

b = Correlación entre autorreporte del niño A y reporte donde A califica a B, se aplica al inventario de comportamientos sociales ante conflicto y académicos.

c = Correlación entre autorreporte del niño B y reporte donde B califica a A, se aplica al inventario de comportamientos sociales ante conflicto y académicos.

¿Percibo a mi compañero como él se percibe?

Grupo de estabilidad en cada método			Clave de cada Díada	I. C. Sociales						I. C. Social ante conflicto						I. C. Académicos					
Norm	Cons	Obs		Niño A			Niño B			Niño A			Niño B			Niño A			Niño B		
				C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
1	1	1	27	0,27	-0,04		0,64**	-0,03		0,02	-0,05		0,64**	0,08		0,44	0,08		0,41	0,14	
1	1	1	40	0,40**	0,46**	0,62**	0,20	0,17	0,54**	0,23	0,63**	0,70**	0,02	0,65**	0,87**	0,43	0,62*	0,61*	0,68**	0,79**	0,26
1	1	1	1	0,60**	0,11	0,51**	0,14	0,10	0,30	0,30	-0,06	a	0,35	-0,04	a	0,63**	0,30	0,42	0,86**	0,37	0,62*
2	2	1	59	0,07	0,20	0,45**	-0,06	0,35*	-0,05	0,19	0,24	a	a	a	0,13	0,47	0,45	a	0,08	0,45	-0,12
2	1	1	55	0,63**	0,55**		0,57**	0,53**		0,23	0,65**		0,36	0,57**		0,44	0,27		0,76**	0,40	
3	2	3	19	0,42**	0,52**		0,12	0,41**		-0,22	,		0,19	0,34		0,53*	0,37		0,21	0,35	
3	3	3	33	0,55**	0,40*		0,44**	0,64**		0,18	-0,23		0,21	-0,20		0,62*	0,73**		0,39	0,56*	
3	2	1	68			0,40**			0,63**			a						0,34			0,74**
2	3	2	12			0,62**			0,05			0,36						0,42			a
2			47			0,46**			0,43**			-0,07						0,62*			0,20
			AA			-0,17			-0,13			0,00						0,05			-0,20

d = Correlación entre reporte donde A califica a B y autorreporte de B.

e = Correlación entre reporte donde B califica a A y autorreporte de A.

Grupo de estabilidad: 1) Estable, 2) Mediana vida, 3) Breves

AA= es una díada que no fue identificada por ninguno de los tres métodos de redes sociales.

a = No fue posible análisis. Una de las variables es una constante.

* Correlación significativa al 0.05 (2-tailed).

** Correlación significativa al 0.01 (2-tailed).