



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

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

**ORGANIZACIÓN Y ESTABILIDAD DEL
COMPORTAMIENTO COERCITIVO DE NIÑOS
ESCOLARES**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
ILIANA GUADALUPE RAMOS PRADO

JURADO DE EXAMEN DE GRADO
DIRECTOR: DR. CARLOS SANTOYO VELASCO
COMITÉ: DRA. SOFÍA RIVERA ARAGÓN
DR. ARTURO SILVA RODRÍGUEZ
DRA. SILVIA MORALES CHAINÉ
DRA. ESTHER LÓPEZ CORRAL

MÉXICO, D.F.

2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS:

Le doy las gracias especialmente al *Dr. Carlos Santoyo Velasco* por su incansable labor como docente e investigador. Por contribuir en mi formación profesional, por enseñarme habilidades metodológicas y conceptuales para analizar, preguntar y aportar al campo de la Psicología. Además de ser un ejemplo a seguir en la generación del conocimiento científico.

También agradezco a todos los integrantes de mi comité tutorial:

Dra. Sofía Rivera Aragón por su accesibilidad como tutora y por valorar mi esfuerzo.

Dr. Arturo Silva Rodríguez por sus comentarios acertados durante el proceso.

Dra. Silvia Macotela Flores por ser una excelente tutora *†*.

Dr. Javier Aguilar Villalobos por sus valiosos comentarios.

Dra. Silvia Morales Chaiñé por su compromiso con los estudiantes del programa.

Dra. Esther López Corral por su fortaleza y entrega como tutora e investigadora.

Dra. Rosalva Cabrera Castañón por su disposición para participar.

A todos, por comprender mis dificultades académicas, por el gran apoyo que me dieron durante mi proceso de formación como investigador y por las aportaciones que le hicieron a mi trabajo, ya que lo enriquecieron y mejoraron.

A los excelentes profesores del Programa de Maestría y Doctorado, les agradezco infinitamente por compartir sus experiencias docentes y profesionales conmigo:

Dr. Carlos Santoyo Velasco

Dr. Florento López Rodríguez

Dr. Germán Palafox Palafox

Dra. Laura Acuña Morales

Dra. Laura Hernández Guzmán

Le agradezco al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* por proporcionarme la Beca, ya que a través de ella pude solventar gastos básicos y de investigación. También le agradezco al *Programa de Maestría y Doctorado de Psicología de la UNAM* por la excelencia que brindan a la comunidad de psicólogos para formar investigadores.

Agradezco la amistad y la asesoría que recibí de *Ingrid* en un momento difícil de mis estudios, me ayudaste a ver el programa de otra forma.

Quiero darles las gracias a mis compañeras y amigas del Doctorado por el acompañamiento que recibí de ustedes; en donde aprendí que la perseverancia, la organización y la tolerancia a la frustración son características requeridas para concluir el proceso.

A *Gaby* por su valentía para hacer y decir las cosas.

A *Ligia* por compartir sus conocimientos.

A *Lizette* por su perspicacia para cuestionar las contribuciones.

A *Nidia* por su profesionalismo y entrega como psicóloga educativa.

A *Silvia* por su claridad conceptual.

A todos mis compañeros de los seminarios de investigación por los comentarios que le hicieron a mi trabajo; *Leonardo, Marisol, Brenda, Kisi, Lizette, Gaby, Nidia, Ligia, Luis Fernando, Fernando, Melina, Tania, Faribia, Hugo, Elena, Norma, Alejandra y Guadalupe*.

Gracias a todos los amigos y compañeros que me apoyaron en la recolección de los datos, *Berenice, Lilia, Nidia, Oscar, Ricardo y Sandra*.

A *Eva* por su ayuda en la captura de algunos datos.

A los *directivos y profesoras* de la escuela por permitirme entrar a la institución.

A todos los *padres de familia* que se interesaron en la investigación.

A los *niños* que participaron y que me dedicaron parte de su tiempo.

A mis amigos entrañables, *Andrés, Fredi y Luis Felipe*, por escucharme y alentarme para continuar.

A la *Familia Aguilera Arango* por la ayuda que me dio en casa, en el cuidado de Jona, lo que me permitió dedicarle más tiempo al trabajo de investigación.

A *Eva* por hacerme parte de su proyecto académico, lo que me motiva a seguir aprendiendo.

DEDICO ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN A MI MAMÁ

Elia Azamar Rodríguez †

A MI PAPÁ

Aurelio Prado Caballero †

PORQUE GRACIAS A SUS CUIDADOS PROCURARON MI BIENESTAR, SALUD Y
EDUCACIÓN
LOS AMO

A MI HIJO

Jonadab Emmanuel Aguilera Ramos

POR TODOS LOS MOMENTOS FELICES Y DIFICILES QUE HEMOS VIVIDO JUNTOS,
TE AMO

A MI PAREJA

Jorge Emilio Aguilera Arango

POR TRATAR DE COMPRENDER MIS METAS PERSONALES Y PROFESIONALES, TE AMO

INDICE

Resumen
Abstract
Introducción

Capítulo 1

Comportamiento Antisocial.....	1
Comportamiento antisocial agresión y coerción.....	1
Antecedentes conceptuales.....	2
Factores de riesgo.....	3 6

Capitulo 2

Organización del Comportamiento desde una Perspectiva de Desarrollo.....	6
Interacción social coercitiva.....	6
Modelo de naturaleza humana en la elección de comportamientos, Wilson-Herrnstein...	8
Escuela y redes sociales.....	12

Capítulo 3

Estrategia Multimétodo.....	15
Estudios sobre el comportamiento coercitivo.....	15
Métodos típicos en el estudio del comportamiento antisocial	20
Metodología observacional.....	22
Estrategia general para analizar los datos.....	23
Consideraciones finales y planteamiento del problema.....	24
Objetivos del estudio centrado en variables.....	24
Objetivos del estudio centrado en la persona.....	26

Método	27
Fase 1: Estudio centrado en Variable	27
Participantes.....	27
Escenario.....	27
Diseño.....	27
Materiales e instrumentos.....	28
Procedimiento.....	31
Resultados.....	35
Conclusiones del estudio centrado en variables.....	57
Fase 2: Estudio centrado en la Persona	59
Participantes.....	59
Escenario.....	59
Diseño.....	59
Materiales e instrumentos.....	59
Procedimiento.....	60
Resultados.....	64
Conclusiones del estudio centrado en la persona.....	84
Discusión.....	88
Referencias.....	98
Apéndices.....	104

Resumen

Se utilizó una estrategia multimétodo para evaluar el efecto que tienen factores conductuales, cognoscitivos y grupales sobre patrones de comportamiento coercitivo en niños Riesgo. En un primer momento, se seleccionaron niños en Riesgo de comportamiento coercitivo de tercer, cuarto y quinto grado, los cuales se acoplaron con niños de su mismo sexo, grado y edad como grupo de comparación. Posteriormente, la conducta de los niños Riesgo y Control de tercer grado fue observada en el escenario escolar durante dos cortes anuales. Los resultados mostraron que el patrón de comportamiento de los niños Riesgo se diferencia de los niños Control en aspectos cognoscitivos, grupales y conductuales. En el factor cognoscitivo, el profesor percibe que los niños Riesgo son más conflictivos que los niños control, y con bajo comportamiento académico. En el factor grupal, los pares reportan que algunos de estos niños Riesgo son centrales en la red social. En el factor conductual, el análisis secuencial de la conducta indica que los eventos de provocación, funcionan en los niños Riesgo como estímulos que facilitan episodios coercitivos, mientras que en los niños del grupo de Comparación, dichos eventos funcionan como estímulos inhibitorios. Se concluye que las interacciones de los niños Riesgo en la escuela consolidan patrones diferenciales de comportamiento coercitivo.

Palabras Claves: Patrón de Comportamiento Coercitivo, Coerción, Interacción Social, Eventos Disposicionales.

Abstract

A multimethod strategy was used to evaluate the effects of behavioral, cognitive and group factors on behavioral patterns of coercive on-risk children. First, on-risk children from third, fourth and fifth grade were selected, and they were matched with children of the same sex, grade and age. After, behavioral observations were made of on-risk children from third grade with matched controls during two years. The results showed that pattern of on-risk children differ from matched children in behavioral and cognitive aspects, and in their social networks. In the cognitive factor, teacher perceives on-risk children as more conflictive than matched children, and with lower performance academy. In the group factor, peers report that some on-risk children were central in the social network. In the factor behavioral, sequential analysis indicated that for on-risk children, provocations are facilitating stimulus of coercive episodes, whereas for matched children these events are inhibitory stimulus. In conclusion for on-risk children, school interaction may consolidate differential patterns of coercive behavior.

Key Words: Pattern Coercive Behavior, Coercion, Social Interaction, Setting Events.

Introducción

Los agentes involucrados en el proceso de socialización del niño son importantes porque se ha demostrado que tanto los padres en la casa como los profesores en la escuela tienen un efecto determinante en el comportamiento de sus hijos y alumnos respectivamente. De esta forma, los intercambios sociales generados en el escenario escolar pueden tener un impacto en sus relaciones subsecuentes, porque en la escuela, el niño aprende normas de convivencia y cooperación a partir de la interacción con pares y profesores, afronta un ambiente con reglas y expectativas consistentes y se expone a nuevos cambios y oportunidades que fluctúan en el entorno (Pacheco, 2001). Los niños interactúan con sus compañeros, eligen o son elegidos para pertenecer a un grupo, toman decisiones, es decir, se adaptan a su medio (escolar) para obtener recursos o para enfrentarse a las demandas o amenazas del mismo.

El comportamiento coercitivo, es sancionado en instituciones como la escuela, por ello su frecuencia es relativamente baja y se presenta de forma encubierta (Olweus, 1979). Por tal razón, en el recreo los niños aprovechan la escasa vigilancia de los profesores para manifestar el comportamiento coercitivo (Olweus, 1998). A pesar de que el comportamiento coercitivo es de tasa baja, comparado con el resto del comportamiento que un niño exhibe en la etapa escolar, el patrón de comportamiento coercitivo puede consolidarse (Wilson y Herrnstein, 1985).

Erdley (2001) supone que el comportamiento coercitivo influye, de manera significativa, en el desempeño escolar porque aumenta la probabilidad de que los niños no cumplan con sus tareas, o de que tengan dificultades académicas.

En la Ciudad de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reporta que el 17% de los alumnos de primaria han sido lastimados y amenazados por otros alumnos dentro de la escuela; el 24% ha sido objeto de burlas y al 46% le han robado (SEP, 2007). Por ello, la SEP pone en marcha el programa llamado "escuela segura", que tiene como objetivo asegurar el bienestar de los niños y niñas dentro de los centros educativos, mediante la revisión de mochilas, patrullaje en la entrada y salida de las zonas escolares (SEP, 2007).

Por otro lado, muchos de los adultos que interactúan con niños coercitivos carecen de estrategias para modelar y reforzar comportamientos prosociales en ellos (Cairns, 1979). En el

medio escolar los profesores y directivos tienden a resolver los problemas a través de instancias como la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular, USAER, y/o el Desarrollo Integral de la Familia, DIF, las cuales proporcionan sólo soluciones informativas generalmente desligadas del contexto escolar.

Ante este panorama, es necesario evaluar y detectar en el escenario escolar aquellos eventos que aumenten la probabilidad de comportamientos coercitivos en los niños, y así proponer recomendaciones basadas en las interacciones de los niños con pares y/o profesores.

De acuerdo con Wilson y Herrnstein (1985), los niños con dificultades académicas, con problemas para solucionar conflictos, y que no se relacionan con los compañeros, son los que presentan mayores probabilidades de desarrollar patrones antisociales, los cuales se asocian con resultados negativos como: fracaso escolar, deserción, problemas con pares, etc. Si este tipo de comportamiento se mantiene en sus interacciones cotidianas, puede repercutir en el desarrollo de los niños en diferentes contextos.

A pesar del gran interés, por parte de los investigadores, para comprender el desarrollo de los patrones de comportamiento coercitivo en niños, los resultados publicados exhiben cierta inconsistencia. Por un lado, los niños que “van mal” en la escuela, no necesariamente se involucrarán en actos de delincuencia en el transcurso de sus vidas, y por el otro, niños que no asisten a la escuela y que muestran comportamiento coercitivo, corren el riesgo de convertirse en menores infractores y/o delincuentes. Es decir, la relación entre desempeño escolar y comportamiento coercitivo no se ha establecido; por lo tanto, determinar que la escuela tiene un efecto directo sobre el comportamiento coercitivo de los niños es erróneo (Wilson y Herrnstein, 1985).

Los enfoques tradicionales abordan el estudio del comportamiento coercitivo a través de indicadores “macro” como: la pobreza, el hacinamiento, el nivel socioeconómico, el divorcio, las familias desintegradas, etc. Dichos enfoques, a pesar de tener múltiples variables, no explican cuáles son los factores específicos que determinan su adquisición y mantenimiento (Santoyo, 2006). Por ello, es necesario identificar los factores proximales que están inmersos en la interacción de los niños con pares y/o profesores, porque el contexto modifica el significado de dichas interacciones (Chang, 2003).

El modelo de síntesis de desarrollo conceptualiza el desarrollo del individuo en ambientes cambiantes a través del tiempo. Esto es, supone que el estudio de los individuos y de sus relaciones sociales debe realizarse en el escenario natural (escolar) (Neckerman, 1996), lo que implica el uso de métodos longitudinales y/o de seguimiento para observar la trayectoria de patrones de comportamiento en el tiempo. Entonces, para comprender la organización del comportamiento coercitivo en escolares, se tiene que partir de supuestos teóricos que den cuenta del dinamismo del comportamiento y, además se deben desarrollar métodos adecuados para su estudio.

Por lo tanto, a esta investigación le interesa el estudio de patrones de comportamiento como un proceso de integración, que considere diferentes medidas repetidas en el tiempo, que muestre los aspectos que conforman al niño; su comportamiento coercitivo, su desempeño en el salón de clases, la relación con sus compañeros, el lugar que ocupa en el grupo, el efecto que tiene la opinión de los profesores sobre su comportamiento escolar, etc.

Para la investigación también resulta indispensable evaluar de manera temprana el comportamiento coercitivo de los niños porque se ha demostrado que estos tienen más probabilidad de exhibir un comportamiento persistente en otros escenarios, en otras etapas de desarrollo, y de tener dificultades para relacionarse de forma positiva con pares, padres y maestros. Lo que representa un gran costo para la sociedad porque no se detectan a tiempo los riesgos que pueden significar en los niños problemas a largo plazo.

Si se detectan en el escenario escolar aquellos eventos que aumentan la probabilidad de comportamientos coercitivos en los niños, entonces se pueden generar programas de prevención y tratamiento de interacciones coercitivas. Así, los programas pueden tener un impacto positivo en el desarrollo social y académico de los niños.

Comportamiento antisocial, agresión, y coerción

Para delimitar los términos, es necesario establecer la relación que tiene la coerción con la conducta antisocial, ya que existen diversas definiciones al respecto. En los estudios, es frecuente que el comportamiento negativo, los trastornos de comportamiento, la agresión y el comportamiento conflictivo sean utilizados como sinónimos del comportamiento antisocial (Cuevas, 2003).

De forma general, el comportamiento antisocial se refiere a una amplia gama de manifestaciones conductuales que incluye: destrucción, crueldad, mentiras, peleas, ataques físicos, robos, agresión, comportamiento delictivo, crimen, etc. (Patterson, 1982; Loeber DeLamatre, Deenan y Zhang, 1998). Estas prácticas tienen en común la violación de una norma o regla social y constituyen un acto contra otros, independientemente de su severidad (Cuevas, 2003).

Con respecto a la agresión, se ha abordado desde distintos enfoques, por eso, las propuestas sobre su definición suelen ser ambiguas y diversas; cada investigador postula una y la asume como legítima. Algunas definiciones enfatizan aspectos individuales y suponen a la agresión como algo natural en el ser humano, para otras posturas es el resultado de un proceso de aprendizaje (Coie y Dodge, 1998). Sin importar las preferencias, en dichas aproximaciones están presentes nociones de lesión, de daño físico y de intencionalidad, lo que conduce a cierta imprecisión, pues no es claro el lugar que ocupan las acciones sutiles negativas en este tipo de definiciones. Por ejemplo, se ha demostrado que los insultos, las burlas, las críticas, ignorar, excluir de un grupo social, hacer rumores de un tercero, etc. son conductas agresivas, que instigan respuestas agresivas (Xie, Swift, Cairns y Cairns, 2002).

Para estudiar la agresión, se deben analizar las consecuencias a corto y a largo plazo para el agresor y para el agredido (Ángel de Grieff, Gaviria y Restrepo, 2003). Además de examinar interacciones específicas de un contexto, para distinguir los eventos aversivos que son agresivos, de otros que no lo son, y si en dichos eventos la secuencia es contingente. La agresión es definida como un subconjunto de técnicas coercitivas que emplean los miembros de la relación para controlar la conducta de otro (Patterson, 1982).

Un evento es contingente cuando la probabilidad de ocurrencia de una respuesta se relaciona con un estímulo antecedente, esto es, la dependencia de los diferentes actos emitidos por dos

personas en una interacción. El estímulo aversivo, es un evento ambiental en presencia del cual la persona emite una respuesta para reducir su intensidad y/o duración.

De acuerdo con Sidman (1989) la coerción involucra las contingencias básicas del reforzamiento negativo porque entre más se trata de suprimir un estímulo aversivo, más se fortalece la respuesta coercitiva. Para el autor, el escape y la evitación son dos clases de procesos que incrementan o mantienen la acción de responder. En el escape, la respuesta elimina al estímulo aversivo después de que se presenta, en la evitación la respuesta previene la ocurrencia del estímulo aversivo. Los padres y los profesores que atienden a los niños sólo cuando causan problemas refuerzan las conductas de escape y/o evitación. Así, la coerción es un concepto pertinente que enfatiza el proceso bidireccional que ocurre en la interacción de relaciones conflictivas.

Por todo lo anterior, la investigación propone abordar el estudio de la coerción desde la perspectiva de desarrollo, la cual centra su estudio el curso de las interacciones individuo-ambiente, esto implica el estudio de las interacciones sociales *in situ* a lo largo del tiempo.

A continuación se describen los antecedentes conceptuales que fundamentan la perspectiva del trabajo.

Antecedentes conceptuales

En los años treinta Dollard, Doob, Miller , Mowrer y Sears (1939) relacionaron las ideas del psicoanálisis con las del conductismo y propusieron la hipótesis de la Frustración-Agresión como teoría. Ellos sostenían que *“la frustración, entendida como interferencia, impide la ejecución de una respuesta hacia una secuencia de comportamiento, esto conduce siempre a alguna forma intencionada de agresión directa o desplazada, física o verbal”* (p. 7).

Esta teoría ha dado lugar a muchas críticas y controversias, por lo que Miller (1941) corrigió la teoría original, diciendo que la frustración puede producir diferentes reacciones, de las cuales la agresión es sólo un ejemplo.

En la década de los setentas Bandura y Walters (1974) se interesaron en variables sociales para explicar el efecto que otras personas tienen sobre la adquisición de respuestas sociales nuevas. Esto es, los cambios en el comportamiento de un individuo pueden ser originados por

alteraciones repentinas en la instrucción social y no sólo por variables biológicas (Schmitt, 1999).

La propuesta de Aprendizaje Social de Bandura (1976) afirma que el aprendizaje por observación, sirve de guía para nuevas acciones, esto quiere decir que la persona a la que se observa emitiendo conducta exitosa constituye un modelo de comportamiento a seguir. En el aprendizaje observacional, el comportamiento agresivo que exhiben las personas es formado por la exposición a modelos agresivos. Pero no por la simple repetición, por ello Bandura distingue entre aprender y ejecutar, aunque ambos conceptos son parte del proceso global de aprendizaje, se puede aprender un comportamiento y no necesariamente ejecutarse. La ejecución depende del grado de atención del observador a los estímulos, la retención de los estímulos, la reproducción motora y de la motivación para ejecutar el comportamiento (Munné, 1989). De esta forma, Bandura (1976) demuestra que el ser humano no reacciona de manera automática a los estímulos, el comportamiento se desarrolla a través de procesos de aprendizaje social, que es explicado por sus antecedentes de estimulación social (modelos específicos a los que está expuesto cada persona), por las contingencias de reforzamiento del modelo y del observador, y por los métodos de instrucción utilizados para desarrollarlo y/o modificarlo. Es así, que ésta perspectiva representa un antecedente conceptual porque supone al comportamiento agresivo como adaptativo y que puede adquirirse.

Sobre este mismo punto, los hallazgos empíricos de Patterson (1982) han demostrado el impacto que tienen las variables de aprendizaje social sobre procesos coercitivos en la familia, demuestra que la operación de mecanismos de aprendizaje social en la interacción padre-hijo, es un fuerte predictor de comportamientos coercitivos.

Enseguida se presentan los factores implicados en el desarrollo del comportamiento coercitivo.

Factores de riesgo

De acuerdo con Wilson y Herrnstein (1985), *la naturaleza humana* del comportamiento coercitivo está determinada por factores que se encuentran relacionados entre sí. Por ejemplo, para entender la organización del comportamiento, los factores constitucionales como la edad y el género, deben ser considerados en contextos específicos, como el escenario escolar. Esto es, las expectativas que se tiene de los niños a edades tempranas y el impacto de los roles de género son factores importantes que repercuten en las diferencias individuales del comportamiento coercitivo (Wilson y Herrnstein, 1985).

El estudio de Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson y Garièpy (1989) mostró diferencias en el comportamiento agresivo de niños y niñas, señalando que los niños varones emiten un mayor número de agresiones físicas en comparación al que exhiben las niñas. En cambio, ellas emiten con mayor frecuencia agresiones sociales; hablan mal de las personas que no toleran y manchan la reputación de los otros. Es decir, utilizan formas indirectas (de no confrontación) para agredir a sus pares. De acuerdo con Wilson y Herrnstein (1985) las diferencias en los roles de género en la infancia media y en la adolescencia temprana, se aprenden del contexto.

La edad es otro factor que debe ser considerado en el estudio de los niños con comportamiento coercitivo. De acuerdo con lo reportado en la literatura, cuando los niños crecen (8 años) la frecuencia de agresiones físicas disminuye y/o se diversifica a través de comportamientos encubiertos, (Coie y Dodge, 1998; Loeber y Schamaling, 1985) como ignorar, insultar, hablar mal de terceros, etc. Los niños que persisten en exhibir comportamiento coercitivo con pares, padres y maestros, en edades posteriores, se encuentra en riesgo de desarrollar patrones de comportamiento problemáticos en otros escenarios, y a lo largo de sus vidas (Loeber et al., 1998; Loeber y Hay, 1993). Por esa razón, los niños de esa edad son centrales en esta investigación.

Para Wilson y Herrnstein (1985) los factores derivados del proceso de socialización en la familia y en la escuela, también deben de ser considerados para explicar la organización de patrones de comportamiento coercitivo. En lo que se refiere a la familia, Patterson (1982), reporta que las prácticas de socialización temprana en la familia, como la disciplina inconsistente y las interacciones familiares aversivas, son determinantes en la organización y desarrollo del comportamiento coercitivo. El modelo de las interacciones coercitivas entre padres e hijos, supone que el comportamiento coercitivo es moldeado en casa por las respuestas parentales que recibe (Patterson, 1982). Los niños, los padres o los hermanos con comportamiento coercitivo buscan modificar el comportamiento de los otro(s) mediante la presentación contingente de eventos aversivos, esto es, los miembros de la familia participan en una relación sostenida por el reforzamiento negativo. El niño con comportamiento coercitivo usa técnicas aversivas u hostiles en sus interacciones para alterar su ambiente social inmediato. Por ejemplo, los niños con comportamiento coercitivo intenso, y que son referidos a tratamiento, emplean dichas técnicas en altas proporciones y en múltiples escenarios. Si un niño aprende inclinaciones coercitivas con los miembros de la familia, en sus interacciones

futuras, probablemente tenderá a comportarse de la misma forma en otros escenarios (Loeber, 1974).

En otro estudio, Patterson, Kupersmidt y Vaden (1990) señalaron que los niños nacidos en ambientes de desventaja (económica, de educación, etc.) están en riesgo de convertirse en agresivos o delincuentes posteriormente en sus vidas porque acciones estresantes como el desempleo, el conflicto marital y los ingresos económicos bajos de los padres, también pueden influir en la prevalencia y/o desarrollo del comportamiento agresivo.

Finalmente, las relaciones que se establecen en la escuela deben de tomarse en cuenta como un factor importante para el desarrollo del comportamiento agresivo. Los resultados derivados de estudios longitudinales indican que la asociación a edad temprana con pares agresivos, tiende a favorecer su estabilidad en el tiempo (Cairns y Cairns, 1994). Las relaciones sociales que establecen las personas se encuentran rodeadas por circunstancias que las determinan; a través del contexto se pueden describir los cambios que ocurren en el comportamiento, se pueden identificar los vínculos que las personas crean en el grupo o grupos a los que pertenecen. Así, algunos niños son rechazados por sus pares porque exhiben tasas altas de agresión física y verbal (Ladd y Burgess, 1999).

Las interacciones que el niño tiene en la escuela son fundamentales para su desarrollo porque a través de ellas puede adquirir una tendencia de comportamiento agresivo en sus relaciones subsecuentes (Corral, 1997). Las interacciones previas que ocurren en el escenario escolar pueden convertirse en eventos disposicionales que afecten relaciones futuras (Mayer, 1995). Los eventos aversivos, con pares y/o con profesores, pueden incrementar la probabilidad de que ciertos estímulos ocasionen respuestas agresivas.

Por todo lo anterior, ésta investigación considera algunas propiedades y características de la interacción que operan en el funcionamiento y desarrollo del niño. En ese sentido, la edad, las relaciones sociales, el escenario de las relaciones y el contexto físico, permitirán comprender la organización, estabilidad y/o cambio de patrones de comportamiento.

En el siguiente apartado se presenta la postura conceptual que sustenta la investigación.

Interacción social coercitiva.

El estudio de la interacción social permite explicar el comportamiento de las personas a partir de su relación con el medio ambiente, dicha perspectiva ofrece contribuciones importantes de la ciencia cognoscitiva, de la investigación en neuropsicología, de los modelos modernos sobre procesos complejos y dinámicos, y de las investigaciones longitudinales (Magnusson, y Stattin, 1998). Su argumento más importante hace referencia al proceso de desarrollo, sobre la explicación de cómo se originan, se mantienen y cambian los intercambios sociales.

El intercambio social se refiere a un tipo especial de organización del comportamiento, en donde los actos de una persona contribuyen a la dirección y control de los actos de otros. En una interacción social se consideran al menos dos personas que intercambian comportamientos en varias dimensiones (verbales, motoras, gestuales, etc), el actor puede ser emisor o receptor de manera alternada (López, 1992). La interacción social es parte de diversos procesos, como los agresivos, los altruistas, los de apego, los de diferenciación en los roles de género, etc. (Cairns, 1979).

El investigador interesado en el modelo interaccionista debe de responder una de las primeras preguntas que se plantean en el desarrollo social, esta pregunta se refiere a la continuidad y al cambio de los patrones de comportamiento. Para ello, se deben analizar las interacciones de forma secuencial, es decir, de forma continua y ordenada para identificar cómo las actividades de otro individuo sincronizan, facilitan o redirigen el curso del intercambio entre dos o más personas (Cairns, 1979). Así, esta investigación propone el modelo de interacción social como la base que permitirá explicar el desarrollo de patrones de comportamiento coercitivo porque éste supone que las personas son parte activa de sistemas complejos y dinámicos que se encuentran en dependencia mutua (persona-ambiente).

Del enfoque, se desprende el supuesto de maleabilidad, las experiencias tempranas que ocurren en los tres primeros años en la vida del niño, no necesariamente afectan de forma negativa su desarrollo porque el cambio y la continuidad del comportamiento dependen del microsistema social del cual forma parte. La coerción no depende exclusivamente de rasgos de personalidad sino de la clase de situaciones en las que ésta se presenta (Santoyo, 1997). El modelo interaccionista también supone que las relaciones mantenidas en la infancia son susceptibles de modificación por eventos que ocurren en el escenario preescolar, en la primaria, en la adolescencia, etc. Es decir, existe la posibilidad de que en cada una de estas

transiciones de vida, los comportamientos se modifiquen o se eliminen mediante los intercambios cotidianos. En síntesis, el comportamiento de las personas es maleable (Cairns, 1979) porque pueden adquirir nuevos patrones de comportamiento en cualquier etapa de sus vidas.

El cambio y/o la continuidad en los patrones de comportamiento dependen de múltiples factores, incluyendo el escenario en donde ocurren. Es decir, los patrones de comportamiento son susceptibles de cambio por las relaciones que se mantengan y/o por los eventos en los que el individuo se involucre.

Asumir esta postura conduce al investigador a estudiar las interacciones sociales *in situ*, por lo que esta investigación propone el desarrollo de procedimientos metodológicos que den cuenta de los intercambios que realizan los individuos en su vida diaria.

Por ese motivo, es pertinente referir el estudio de Patterson (1974), en el que desarrolló un sistema de observación que le permitió evaluar la función de las variables en condiciones naturales (escenario familiar). De la investigación, se rescatan dos productos: el diseño de un sistema de categorías para el estudio de la coerción entre díadas, y la propuesta de mecanismos que regulan el comportamiento coercitivo, es decir, las reacciones que una persona tiene a partir de los otros. Por ejemplo, los estímulos facilitadores son aquellos que producen aumento en la probabilidad de ocurrencia de una respuesta. Mientras que los estímulos inhibidores se asocian con la disminución de la probabilidad de una respuesta. El estudio de Patterson (1974) también demostró el mantenimiento de los patrones coercitivos, en donde los estímulos aceleradores son aquellos eventos que son consecuencia de una respuesta y que determinan la persistencia de la misma. Y los estímulos desaceleradores son aquellos eventos que determinan un decremento en la probabilidad de la persistencia de un comportamiento.

Por todo lo anterior, ésta investigación tiene el propósito de trasladar el proceso de la coerción al escenario escolar, porque considera relevante observar las interacciones que los niños con comportamiento coercitivo mantienen con pares y/o profesores.

Sobre este punto, Chang (2003) supone que las actitudes de los profesores hacia comportamientos coercitivos y aislados afecta la percepción que los niños tienen de sí mismos.

El comportamiento y las actitudes de los demás tienen un sentido específico para cada persona en su propio contexto (Oñate, 1989). Los niños con dificultades académicas y para solucionar conflictos, se ganan una imagen desfavorable ante sus pares y profesores; lo cual puede predisponer, a su vez, a los niños a considerar como poco gratificante el trabajo académico. Es posible que así, el contexto social del niño estimule su deserción de la escuela y a otros problemas que lo conduzcan a su posible inserción en un ambiente delictivo. Esas percepciones pueden constituir factores disposicionales que facilitan y/o inhiben diferentes patrones de comportamiento, por lo tanto deben ser estudiadas con detalle en el medio escolar. En este sentido, se deben considerar eventos derivados de las interacciones escolares que pueden contribuir al desarrollo del comportamiento coercitivo (eventos disposicionales) porque cualquier cambio en la forma de interacción entre el ambiente y la persona involucrada afecta las relaciones subsecuentes (Bijou y Baer, 1975). Es así como las interacciones coercitivas pueden incrementar la probabilidad de respuestas aversivas, tanto de quien las propicia como de quien las contesta, o incluso de quien las observa sin ser partícipes directos (Mayer, 1995). Por lo tanto, es necesario comprender la organización del comportamiento, y no sólo el producto o el resultado de un episodio de comportamiento entre individuos.

La perspectiva de síntesis de desarrollo, al ser una orientación interdisciplinaria, permite una comprensión total del comportamiento porque proporciona un punto de vista integral.

A continuación se describe el valor que representa un modelo conductual para explicar la organización del comportamiento coercitivo.

Modelo de naturaleza humana en la elección de comportamientos, de Wilson-Herrnstein

La psicología y la ciencia Política tienen el interés de comprender la naturaleza humana, y desde hace mucho tiempo cada una de ellas busca explicaciones. Para la Ciencia Política el orden social es importante y por ello pretende comprender: ¿Cómo es posible que los hombres puedan vivir juntos en razonable paz y seguridad, sin tener que subordinarse a un tirano?. Para la Psicología es relevante explicar la conducta de las personas a partir de la interacción con los otros.

Bajo este marco, el comportamiento antisocial es condenado por la sociedad, pero a pesar de los castigos que la autoridad impone para controlarlo, algunas personas persisten en mantenerlo. Las ideas formuladas por un sociólogo (Wilson) y un psicólogo experimental

(Herrnstein), pueden contribuir al estudio del comportamiento coercitivo. Esto es, la propuesta supone que la conducta es un proceso de elección, que es regulado por una suma de factores. Así, se espera que los cursos de acción elegidos sean los que aportan las consecuencias más preferibles para la persona porque en sus elecciones, obtendrán beneficios y costos asociados al curso de acción elegido, además de tener parámetros de comparación con respecto a su elección (Wilson y Herrnstein, 1985).

La elección es parte esencial de la vida cotidiana, y la forma cómo la han abordado los analistas de la conducta, permite introducir el modelo conductual a la perspectiva de desarrollo. Un antecedente que describe la distribución de la conducta de acuerdo a las opciones disponibles, es el propuesto por Richard Herrnstein. En los experimentos sobre programas concurrentes de reforzamiento positivo, Herrnstein (1961) demostró que en una situación de elección la proporción de respuestas de un sujeto se igualará a la proporción de los reforzadores disponibles. A esta relación la llamó, *La Ley de Igualación (The Matching Law)*.

En escenarios naturales de elección, la temporalidad ha sido estudiada por los analistas de la conducta a través del descuento temporal. El descuento temporal define una elección que tiene una recompensa pequeña e inmediata sobre una recompensa grande y demorada (Kirby, Petry y Bickel, 1999), es decir, el efecto de la demora sobre el comportamiento. El valor de la recompensa demorada es descontado (reducida en valor o considerada sin valor) en comparación con el valor de la recompensa inmediata. Si las personas eligieran la primera opción, serían personas impulsivas (Rachlin y Laibson, 1997), esto es la tendencia a no controlar la conducta en beneficio propio. En cambio si las personas eligieran la segunda opción, serían personas autocontroladas, la tendencia a actuar hacia los mejores intereses.

En general, los organismos tienden a elegir aquellas recompensas inmediatas respecto a las demoradas a pesar que estas últimas impliquen mayor magnitud de reforzamiento, ya que la fuerza de los reforzadores tiende a declinar en el tiempo. La manera de expresar numéricamente esa devaluación es mediante un parámetro matemático, que es, la tasa de descuento, y se refiere a la relación entre el valor y la demora que se le asigna a la recompensa.

La elección del comportamiento coercitivo depende en gran medida del tiempo que media las dos opciones, un niño que le pega a un compañero para que le de dinero obtiene el beneficio

de forma inmediata, por otro lado si espera a que sus padres le den dinero, el beneficio se encuentra en una perspectiva distante y demorada, este hecho facilita la elección de la opción inmediata, denominada como *impulsiva* por los investigadores especialistas en el área de autocontrol (Rachlin, 2000). Sobre el mismo ejemplo también deben tomarse en cuenta las oportunidades para pegarle al compañero, cuando el profesor sale del salón o cuando están en el recreo donde hay poca vigilancia. El niño las considera como ocasiones apropiadas para obtener beneficios inmediatos, con baja probabilidad de recibir castigo.

Entonces, en el escenario escolar un niño puede comportarse de distintas formas, puede elegir entre exhibir comportamiento coercitivo o no exhibirlo. Los beneficios de elegir el primer comportamiento son inmediatos; como obtener dinero, aprobación de los pares, escaparse de un sistema aversivo, etc. El costo que recibe dicho comportamiento es diverso, una amonestación, que lo suspendan de la escuela, que sea rechazado por los profesores y/o por los compañeros, etc. De acuerdo con lo esperado en el modelo, el niño elige comportamientos coercitivos porque obtendrá beneficios inmediatos. Por otra parte, el valor de no exhibir comportamiento coercitivo reside en el futuro, esto incluye el beneficio de evitar el riesgo de ser amonestado, de ser rechazado por pares y profesores, de ser expulsados de la escuela, etc.

Las diferencias que se muestran sobre una elección, frecuentemente explican patrones diferenciales de comportamiento. En donde cada niño responde de acuerdo a las contingencias del reforzamiento.

Con el interés de describir el efecto que el tiempo tiene sobre una recompensa, se presenta la ecuación 1, que simboliza la relación inversa entre el comportamiento y la demora de sus recompensas. El valor de la impulsividad se determina como el descuento rápido de una recompensa demorada.

$$B = R / (R + Re + Di) \quad (1)$$

Siendo

B= comportamiento elegido

R= beneficios de la elección elegida

Re= beneficios de las otras elecciones

D= intervalo de Tiempo entre B y R, de la recompensa demorada

i= parámetro de impulsividad

Para precisar los supuestos del modelo de naturaleza humana es necesario incluir los factores que explican las diferencias individuales del comportamiento coercitivo. Por una parte, la ecuación 2 representa las variables que interactúan en la elección del comportamiento coercitivo. El parámetro de impulsividad es el mismo para Bc y Bn.

$$B_c = \frac{P_c R}{p_c R + R_e + D_i} \quad (2)$$

Donde

B_c= es el comportamiento coercitivo

P_c= probabilidad de realizar el comportamiento coercitivo exitosamente

R= beneficios totales del comportamiento coercitivo

D= intervalo de tiempo entre B_c y R

La ecuación 3 expresa las variables a considerar en la elección del comportamiento no coercitivo.

$$B_n = \frac{p_n m R}{p_n m R + R_e + (D + \Delta)_i} \quad (3)$$

En la que

B_n= es el comportamiento no coercitivo

P_n= probabilidad de recibir castigos por la ejecución del comportamiento coercitivo

m= razón del reforzamiento para B_c y B_n

Δ= demora promedio de los reforzadores del comportamiento elegido

Las ecuaciones presentadas arriba se derivaron de *la ley de igualdad*, la cual sugiere que otras fuentes de reforzamiento deben ser tomadas en cuenta para explicar el valor del comportamiento coercitivo (Wilson y Herrnstein, 1985).

En la escuela el niño emite una variedad de respuestas, muchas de las cuales son mantenidas por fuentes de reforzamiento disponibles de forma concurrente. Algunas de estas respuestas son socialmente *deseables*, y otras son consideradas como *indeseables* (Pierce y Cheney, 2004). De forma específica, en un salón de clases las conductas que se esperan de los estudiantes son: trabajar en actividades académicas asignadas por el profesor, seguir instrucciones, y atender al profesor. En contraste, gritar, mofarse, hablar en desorden, y molestar a los compañeros son conductas vistas por el profesor como *indeseables*. Todas esas conductas (*deseables* o *indeseables*) son mantenidas por la atención del profesor, la

aprobación de los pares, y otras fuentes del contexto que fortalecen la conducta elegida (Pierce y Cheney, 2004).

Hasta ahora se describieron los dos modelos que configuran la postura conceptual de la investigación. Por una parte, se parte del supuesto de que el niño con comportamiento coercitivo es activo en su entorno, y por el otro, que sus elecciones están determinadas por las consecuencias que recibe. Para finalizar con la propuesta conceptual, se propone otro nivel de análisis, el cual permitirá identificar y explicar la influencia de la ecología social sobre la adquisición y/o mantenimiento del comportamiento coercitivo del niño.

Escuela y redes sociales

De acuerdo con Wilson y Herrnstein (1985) el segundo agente importante en la socialización del niño, es la *escuela*. Pero la escuela es más que las paredes que conforman un edificio ubicado en un determinado lugar, en ella los niños forman grupos sociales con sus compañeros. La escuela también está conformada por reglas, normas, profesores y compañeros con los que se interactúa cotidianamente durante un ciclo escolar. Los estudios indican que en las escuelas donde se emplea rigidez y coerción en la aplicación de reglas, se observa un incremento en actos violentos y agresivos, sin embargo, cuando en la escuela se presenta una actitud negociadora con respecto a las reglas, la delincuencia puntúa bajo en su tendencia (Wilson y Herrnstein, 1985).

La psicología del desarrollo supone que las relaciones entre pares contribuyen en la formación y consolidación de pautas de comportamiento. Por eso, cuando los niños ingresan a la escuela es probable que adopten comportamientos, valores y actitudes *deseables*, o adquirir comportamientos, valores y actitudes *indeseables*.

Las relaciones sociales en un grupo deben anexarse al contexto donde los niños interactúan porque el comportamiento y las relaciones que se establecen no ocurren en un vacío. Cairns y Cairns (1994) suponen que los grupos se forman porque hay una biselección sobre las similitudes de comportamientos salientes o por el estatus. Posteriormente ocurre una socialización recíproca, las personas tienden a adoptar comportamientos, actitudes y valores que son similares, finalmente ambos mecanismos deben de apoyarse para que las relaciones se mantengan.

Los estudios realizados en escenarios escolares (Cairns y Cairns, 1994; Cairns, Leung, Buchanan y Cairns, 1995; Estell, Cairns, Farmer y Cairns, 2002) indican que los niños forman valores y aspiraciones cuando interactúan con sus pares. Cuando los grupos establecen normas y valores, sus integrantes se vuelven homogéneos, estas relaciones cercanas e intensas sirven en diferentes etapas del desarrollo para apoyar y consolidar la organización del comportamiento, contribuyendo en las autoatribuciones y en las metas personales. En ocasiones proporcionándole al niño una transición exitosa de la infancia a la adolescencia, o de la adolescencia a la adultez.

La amistad y la afiliación a un grupo no ocurren de forma pasiva, sino mediante un proceso dinámico que requiere de cambios activos por todos los miembros de esa relación, las relaciones que perduran más son aquellas que tienen como característica personas que cambian de comportamientos, valores y actitudes al mismo tiempo. El comportamiento coercitivo puede ser reforzado por los compañeros en algunas escuelas, por eso, los niños coercitivos tienden a relacionarse con niños que apoyan su comportamiento (Cairns, 1979). Las relaciones entre niños coercitivos hace más probable la consolidación de patrones coercitivos porque se fortalecen por la proximidad que la escuela les proporciona (Cairns y Cairns, 1994). Por ejemplo, el estudio de Estell et al. (2002) destaca el efecto que tienen los pares sobre la organización del comportamiento coercitivo.

Los resultados de Cairns y Cairns (1994) parten de un supuesto simple, los niños observan y comprenden su mundo social, y por consiguiente son capaces de dar cuenta de sus relaciones sociales. Los autores retoman una técnica sociométrica que Farmer y Cairns (1991) propusieron, la cual permite recolectar las preferencias sociales de los niños, a través de mapas sociocognitivos compuestos. La técnica sociocognitiva aporta información sobre relaciones específicas que unen a los miembros de un grupo, determinando el peso que cada uno tiene, y de cómo la estructura del grupo cambia en el tiempo.

A pesar del interés de los investigadores por explicar la influencia que ejercen los amigos y/o pares de un grupo, existen vacíos conceptuales sobre tópicos básicos de las redes sociales en la infancia y adolescencia, la estabilidad del grupo y los mecanismos por los cuales los valores y conductas influyen en los pares conforme pasa el tiempo. En los estudios, no hay precisión por parte de los investigadores sobre la función que tienen las relaciones sociales en la vida de

las personas, si las relaciones son líneas de vida o si las relaciones magnifican riesgos en comportamientos no deseados.

Esta investigación se interesa en emplear un enfoque de síntesis que permita integrar explicaciones para comprender cómo se configuran los patrones de comportamiento coercitivo en el escenario escolar.

El comportamiento, desde un punto de vista de la síntesis del desarrollo, concibe al ser humano como un todo organizado conformado por múltiples subsistemas (Magnusson, 1998). Es decir, el niño no vive en aislamiento, su conducta es un estímulo para los otros, se relaciona con múltiples personas, elige cursos de acción preferidos, y su conducta está determinada por las contingencias del reforzamiento. Por consiguiente, la integración conceptual que se propone, es necesaria para identificar y sistematizar los mecanismos proximales que interactúan en el desarrollo de patrones de comportamiento coercitivo.

El modelo conductual que proponen Wilson y Herrnstein (1985) permite explicar el comportamiento coercitivo de los niños escolares, a partir de sus elecciones. En donde se puedan identificar los factores que expliquen las diferencias individuales, el cual debe complementarse con una perspectiva de desarrollo que explique la paradoja cambio-continuidad. Este aspecto lo proporciona el modelo interaccionista porque mediante sus supuestos se pueden identificar cómo se organizan patrones de comportamiento de niños escolares en riesgo de comportamiento coercitivo. Finalmente, el estudio de las redes sociales como contexto posibilita a la investigación, comprender la influencia de los pares sobre el comportamiento coercitivo (Santoyo, Colmenares y Losada, 2007).

Bajo este marco conceptual, se propone una estrategia metodológica que aborda el estudio de patrones de comportamiento coercitivo como un proceso multideterminado y particular a cada individuo.

Enseguida se exponen algunos estudios empíricos que justificarán la viabilidad de dicha estrategia, por las estrategias metodológicas que han seguido, por los hallazgos que se han obtenido y por las aportaciones que estos estudios han dado a la ciencia de desarrollo.

Estudios sobre el comportamiento coercitivo

En esta sección se describen los estudios empíricos que se relacionan con la investigación, resaltando sus aportaciones. Después, se describe la estrategia que han seguido los estudios sobre comportamiento coercitivo, para finalmente proponer la estrategia metodológica de la investigación.

La percepción que los niños tienen sobre sí mismos, en comparación con la percepción que de ellos tienen sus profesores, es relevante porque se puede avanzar en comprender la coherencia entre lo que el niño dice de sí mismo y lo que otros perciben de él (Santoyo y Rubio, 2006).

La ecología social permite conocer la organización del ambiente y el efecto que tiene sobre los procesos de desarrollo (Bronfenbrenner, 1986), debido a que el individuo no es una entidad aislada ya que los patrones de comportamiento se desarrollan dentro de contextos particulares (Steveson-Hinde, 1998).

Chang (2003) supone que el estudio de la agresión es un tópico ampliamente investigado en la literatura sobre relaciones con pares, pero con resultados variables. Por una parte, se reporta que los niños agresivos son rechazados por sus pares porque los primeros exhiben tasas altas de agresión física y verbal (Ladd y Burgess, 1999), es decir, los niños con comportamiento agresivo carecen de habilidades sociales para involucrarse en interacciones positivas con sus compañeros. Por la otra, investigaciones como las de Cairns (1979) y González (1998) señalan que los niños con comportamiento agresivo pueden relacionarse de diferentes formas, ya sea positiva o negativamente, con sus pares. Por esas inconsistencias en los hallazgos, Chang (2003) sugiere que el contexto social en donde los niños interactúan modifica el significado de los comportamientos sociales, es por eso que se debe considerar el efecto del salón de clases.

En su estudio parte de la idea de que los maestros son agentes socializadores, que influyen en los comportamientos de los estudiantes a través de sus interpretaciones de los valores institucionales y de sus expectativas. Para ello, examinó el comportamiento de los niños y las creencias de los maestros sobre las interacciones sociales en el salón de clases. Los resultados, confirman el efecto que tiene la percepción de los maestros en tres grupos de niños: líderes, aislados y agresivos. Las conductas agresivas que el profesor percibe de los niños, influyen en su trato diferenciado, percibe que el niño agresivo tiene bajo comportamiento

académico, que carece de competencias sociales, además de rechazar este tipo de comportamiento. Los datos también sugieren que los estudiantes toman las señales de las actitudes y conductas del profesor para evaluar a sus pares. El estudio tiene importancia porque considera al profesor como un agente activo en la socialización del niño en la escuela.

El estudio de Estell, et al. (2002) exploró el efecto de la afiliación con pares y las posiciones de prominencia social en escuelas primarias, concluyendo que hay tipos de niños agresivos, los que tienen estatus social bajo, y los que tienen altas posiciones sociales en el salón de clases. Con lo que demuestran la importancia de conocer las relaciones sociales del niño, porque a través de las redes se puede comprender la forma en que se promueve o se inhibe la persistencia del comportamiento agresivo.

Xie, Cairns y Cairns (2002) señalan que la investigación sobre trayectorias de desarrollo de agresión física es bastante amplia, y que el estudio de las acciones negativas sutiles es menos conocido, por ello, proponen el estudio de la agresión social para describir otras trayectorias de desarrollo, que se refieren más a las acciones en donde el daño es logrado a través de métodos de no confrontación que en mayor medida son "ocultos", empleando al grupo o a la comunidad social. Aunado a la propuesta anterior, el estudio de Xie, Swift, et al. (2002) supone que la agresión no es un constructo unitario sino que existen diferentes formas en que se manifiesta, por lo que plantean el uso de distintas formas de agresión interpersonal, las cuales sirven para distintas funciones e interacciones sociales. La agresión social se caracteriza por estrategias de no confrontación, y la utilizan personas bien posicionadas en una red social. En cambio, la agresión relacional directa se caracteriza por estrategias de confrontación, y la manejan personas que responden a estímulos antecedentes.

La perspectiva de aprendizaje social, supone que los determinantes de la conducta agresiva se localizan en los intercambios de los niños con los agentes de socialización. El estudio de Snyder y Patterson (1995) probó el modelo de la ley de igualación sobre diferencias individuales en los conflictos de agresión entre madres e hijos. Y concluyen que las contingencias de reforzamiento aplicadas por los padres u otros agentes de socialización son importantes para que la agresión del niño se establezca y se mantenga, siempre y cuando la elección de ese comportamiento tenga una utilidad relativa a otras opciones en la solución del conflicto. Así, las respuestas seleccionadas por los miembros de una diada se basan en su valor funcional.

El programa longitudinal de Cairns y Cairns (1994) fue uno de los más amplios en el estudio de la socialización desde la infancia hasta la adultez, con un punto de vista holista. El cual tenía el propósito de explicar el desarrollo de patrones de comportamiento, describiendo las trayectorias de vida de los sujetos. Para ello, contaron con diferentes fuentes de información relacionadas, cada una singular, con alcances y limitaciones, que proporcionó resultados poderosos cuando se analizaron de manera conjunta. Una de las conclusiones más importantes que dan sobre el desarrollo de la agresión, es que ésta no puede ser descrita como una trayectoria simple, ni como una función psicométrica, sino como patrones de comportamiento que siguen diferentes trayectorias de desarrollo. Por ejemplo, los valores globales de las escalas de competencia interpersonal (autoreporte y reporte del profesor) indican una tendencia en el tiempo hacia la reducción del comportamiento agresivo físico, mientras que el análisis de la estructura de esos conflictos, muestra un incremento en agresión social. En síntesis, para entender el desarrollo del comportamiento agresivo en niños escolares, es necesario analizar la interacción de diferentes niveles de análisis.

En México son escasos los estudios que proponen una estrategia parecida a la que esta investigación hace, quizá algún intento para explicar la progresión en los patrones de comportamiento agresivo es el que realizaron Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán (2002), mediante el análisis de variables distales. En el estudio de Ayala et al., se identificaron y describieron factores de riesgo del comportamiento agresivo en los niños mexicanos de edad escolar, así como la predicción de este comportamiento en la casa y en la escuela, estableciendo algunos factores de socialización dentro de la familia, que influyen en el comportamiento de los niños en etapas escolares. A pesar de que la estrategia metodológica estuvo conformada por la metodología observacional y datos de autoreporte, el estudio no consideró la ecología social en relación al comportamiento agresivo.

El estudio de Maciel (1996) fue uno de los primeros en investigar la organización del comportamiento coercitivo mediante el Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales, SOC-IS (Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994). Reportando que las interacciones de los niños preescolares muestran una estructura y un orden porque utilizan el comportamiento coercitivo para lograr control social. En el estudio evalúa la reciprocidad del patrón conductual coercitivo a través de la siguiente fórmula.

$$R = EN / EN + RN \quad (4)$$

En la que

EN= inicios negativos del sujeto A

RN= inicios negativos del sujeto B

Representan la dirección del inicios

$$R=ESNE/ESNE+ESNR \quad (5)$$

Donde

ESNE= inicios negativos exitosos del sujeto A

ESNR= inicios negativos exitosos del sujeto B

Representan los eventos que producen respuestas a los inicios negativos

Aunque la investigación se centró en los procesos coercitivos, tampoco consideró la influencia de la red social. Estudios antecedentes (Cairns y Cairns, 1994; Cairns et al., 1995; Estell et al., 2002; González, 1998; Patterson, 1982) han demostrado que las relaciones con pares, profesores y padres en situaciones de conflicto son determinantes para la persistencia del comportamiento coercitivo.

Por otra parte, el estudio de Santoyo (1996) presenta y ejemplifica una estrategia para analizar datos derivados del SOC-IS, esto es, evalúa la interacción social en escenarios escolares. El autor parte del supuesto de que en las interacciones sociales los sujetos afectan la conducta de las otras personas, además de utilizar algunas técnicas o estrategias para relacionarse. Lo que propone es una aproximación basada en consecuencias, enfatizando las respuestas que recibe la conducta de su ambiente social. Si la acción de un sujeto produce un cambio en la audiencia, si el sujeto responde a las demandas de su ambiente social y si los actos de dos personas son bidireccionales, esto es, efectividad, correspondencia y reciprocidad social respectivamente.

La efectividad social considera el inicio de la conducta de un sujeto *A* (focal) hacia un sujeto *B*, y que ese inicio vaya seguido de una acción del sujeto *B*. Su análisis es importante porque da cuenta de los inicios conductuales que producen una reacción. Se calcula la frecuencia de emisiones exitosas del sujeto focal que concluyen en un episodio social, en relación al número total de emisiones que tuvo, incluyendo las no exitosas. La fórmula queda así:

$$IES= \text{Inicios sociales exitosos} / \text{Total de inicios del sujeto focal} \quad (6)$$

La Correspondencia social considera las ocasiones en que el sujeto B inicia una conducta dirigida hacia el sujeto A, y que ese inicio vaya seguido de una acción del sujeto A. La importancia de hacer este análisis es conocer si los sujetos responden a las demandas sociales del ambiente. En este caso se estima la frecuencia de recepciones exitosas que terminan en un episodio social, en relación al número total de recepciones que le dirigieron al sujeto focal, incluyendo las no exitosas. Matemáticamente queda representado así:

$$ICS = \text{Respuestas exitosas a inicios de otros} / \text{Total de inicios dirigidos por otros} \quad (7)$$

Reciprocidad social se refiere a la propiedad social de las interacciones, donde los actos de dos o más personas son mutuamente apoyadas en una relación bidireccional. Su análisis es importante porque extiende la dinámica de las habilidades sociales, además de que es un elemento esencial para la regulación de los patrones de interacción social en diferentes escenarios. Su representación se conforma por dos ecuaciones:

$$R = EIEP / (EIEP + EIRP) \quad (8)$$

Donde

EIEP=inicios del sujeto A

EIRP=inicios del sujeto B

Representan la dirección del inicio.

$$R = ESPE / (ESPE + ESPR) \quad (9)$$

Siendo

ESPE=inicios exitosos del sujeto A

ESPR=inicios exitosos del sujeto B.

Representan los eventos que producen respuestas a dichos inicios.

La investigación de González (1998) abordó la organización de patrones coercitivos en niños escolares desde una perspectiva interaccionista, concluyendo que intervienen diferentes aspectos en su configuración. Dichos patrones son susceptibles de modificación a lo largo del tiempo por variaciones en la red social, en la percepción de su comportamiento interpersonal y en las contingencias del contexto. Otro hallazgo importante que se deriva de la investigación de González (1998) es la identificación de redes sociales heterogéneas, en las que se demuestran las múltiples relaciones de los niños coercitivos, por ejemplo algunos niños no son rechazados por los pares porque son percibidos como dominantes en la red. Cabe mencionar que la investigación no exploró el impacto que el comportamiento coercitivo tiene sobre otras áreas de

desarrollo (social y/o académico). De esta forma, si se identifican las relaciones académicas y sociales que los niños mantienen en la escuela, se pueden conocer aspectos específicos que ayuden a promover comportamientos prosociales.

Los estudios que se realizan en escenarios naturales (familiar y/o escolar) constituyen una fuente de información importante para conocer una amplia gama de eventos interactivos, mediante el procedimiento de la metodología observacional se identifica quiénes inician, mantienen y desarrollan las interacciones sociales. Bajo esta perspectiva Rubio (2004) propuso un estudio multimétodo que permitió entender el comportamiento de niños con necesidades educativas especiales, mediante niveles de análisis complementarios. Para evaluar la percepción sobre el comportamiento social y académico de los niños, Rubio elaboró el Inventario de Comportamientos Sociales y Académicos, ICSA (Rubio y Santoyo, 2004), el cual se derivó del SOC-IS. Así, la construcción del ICSA constituye una aportación al estudio del comportamiento autodescriptivo en escolares porque utiliza los mismos constructos teóricos del SOC-IS.

Finalmente, el Estudio Longitudinal de Coyoacán (ELC), es único en su género, por la propuesta que hace para el estudio del desarrollo conductual y por el número escaso de investigaciones longitudinales previas sobre coerción. El ELC comprendió un periodo de más de veinte años, desde la preparación del sistema de categorías (SOC-IS) hasta el desarrollo de líneas de investigación (Santoyo, 2006). El ELC propuso el estudio contextual de las interacciones sociales en escenarios naturales desde una perspectiva de síntesis y tuvo como objetivo general desarrollar investigación puente y de campo para el estudio de los intercambios sociales. El ELC es un antecedente importante para esta investigación, por la propuesta conceptual y metodológica que utilizó para estudiar el desarrollo del comportamiento coercitivo, como un proceso de integración.

En seguida se presentan las estrategias que más se han utilizado para recolectar datos en los estudios de coerción y en los de delincuencia.

Métodos típicos en el estudio del comportamiento antisocial.

El comportamiento antisocial trae consecuencias negativas para el individuo, para sus relaciones y para su comunidad. Los niños que la exhiben son rechazados por sus pares, padres y profesores. Los que persisten en mantenerla en la etapa adulta están en riesgo de

fracasar en el trabajo, de tener problemas maritales, de que sus hijos exhiban conducta antisocial, de ganarse sanciones penales, etc.

La investigación es vasta y divergente en la postura conceptual, en la estrategia metodológica y en los instrumentos para recolectar los datos. Para evaluar el comportamiento antisocial se utilizan diversos métodos como el autoreporte y las encuestas con muestras probabilísticas, los experimentos con muestras pequeñas, la observación directa de los agresores, las entrevistas a los pares y/o familiares del agresor, entre otros.

Cada método tiene ventajas y desventajas que pueden minimizarse si se evalúa de manera conjunta el mismo fenómeno porque así se puede obtener consistencia entre medidas y/o ver las diferencias individuales que inciden en el comportamiento antisocial.

Otro aspecto también importante es la etapa en la que se evalúa el fenómeno, en la niñez, en la adolescencia, en la adultez, o en todas. Predecir el comportamiento de los adultos a partir de datos coleccionados en la infancia ha sido una tarea difícil en muchas facetas de la investigación longitudinal, los principales problemas que surgen son los que se relacionan con los constructos conceptuales y con las técnicas de medida usadas en diferentes etapas de la investigación, es decir, la explicación sobre la continuidad del comportamiento y la forma de coleccionar los datos, respectivamente.

Hace veinte años Widom (1989) señalaba que muchos de los estudios sobre agresión y conducta antisocial adolecen de procedimientos metodológicos serios porque los investigadores no definen de forma clara las variables predictoras y las de resultado, por sus diseños débiles al usar sólo evaluaciones de terceros y/o evaluaciones en un periodo determinado, por las técnicas en la selección de los sujetos que involucra muestreos convenientes. De esta forma la investigación en el área limitó su generalización, su validez científica y su relevancia social.

Con respecto a las medidas utilizadas, el autoreporte proporciona información que en algunas ocasiones sólo se obtiene de esta forma, su debilidad es que no existen métodos de autoreporte estándar. Por ello, su uso debe justificarse, además de detallar su diseño y tratamiento para que otros investigadores hagan futuras réplicas. Explorar las regularidades existentes entre el reporte y el referente tiene un impacto potencial que no debe subestimarse,

y quizá al combinar los métodos de autoreporte con el rigor metodológico tradicional de los investigadores experimentales (Critchfield, Tucker y Vuchinich, 1999) se obtengan mejores resultados. Además, el uso del autoreporte, debe ser planeado, riguroso y sistemático para evitar su uso excesivo e injustificado.

Para finalizar, lo que se formula es una investigación que considere medidas desde diferentes ángulos y perspectivas, lo cual permitirá comprender el cambio y las diferencias de forma sistemática, porque cada método tiene sus ventajas y/o limitaciones. Por lo mismo, trabajar con múltiples perspectivas puede proporcionar hallazgos importantes sobre el desarrollo del comportamiento de las personas en sus contextos.

A continuación se justifica la pertinencia de la metodología observacional para la investigación, dicha metodología será útil para describir la conducta de los individuos y/o grupos de individuos cuando ellos interactúan en el escenario escolar.

Metodología observacional.

La investigación contemporánea requiere del desarrollo de trabajos empíricos que permitan comprender la organización del comportamiento humano *in situ*. Para conseguir dicho propósito, es ineludible el uso de metodologías multimétodos debido a la complejidad, al dinamismo y a la multideterminación de los fenómenos sociales.

La propuesta conceptual plantea supuestos de la síntesis de desarrollo que deben apoyarse en estudios que utilicen estrategias observacionales *in situ*, para describir los procesos de cambio y los mecanismos asociados al cambio y/o estabilidad (Pellegrini, 1996). A través de la observación en escenarios naturales se obtienen datos sobre aspectos dinámicos del comportamiento interactivo, de forma sistemática. El empleo de la metodología observacional permite hacer inferencias sobre los comportamientos antecedentes y consecuentes de las personas. Así, los estudios que utilizan dicha estrategia realizan conclusiones basadas en el cambio intraindividual y en las diferencias interindividuales. Es decir, en patrones de comportamiento y no en la suma de eventos aislados (Cairns, Bergman y Kagan, 1998; Magnusson, 1998).

La metodología observacional permite identificar aspectos del contexto para explicar el comportamiento de las personas. Por ejemplo, un niño que se relaciona de forma coercitiva con

sus compañeros, es considerado como un problema para el profesor y/o sus compañeros. La aplicación de la metodología puede examinar la naturaleza del contexto y las conductas relacionadas con la coerción para ese niño en particular, así, a esas conductas se le asignan posibles consecuencias para conocer los motivos. Las investigaciones de Patterson (1982) y de Santoyo, Espinosa y Maciel (1996) utilizaron la metodología observacional para describir y explicar la conducta de niños coercitivos en escenarios naturales, en la casa, hogares sustitutos, laboratorios y escuelas.

La observación sistemática proporciona un entendimiento del comportamiento en su contexto, además ofrece una estructura en donde los comportamientos pueden ser categorizados. El investigador y/o las personas que realizan el papel de observadores son capacitados en el uso del sistema de categorías. Para esta tesis un observador capacitado, es aquel que mantiene una concordancia del 80% con otro observador, durante cinco días consecutivos. Una limitación o advertencia que es importante considerar cuando se utiliza la metodología observacional, es sobre la forma de los datos, ya que se deben superar al menos dos problemas: asegurar que la descripción conductual sea objetiva y confiable, procurando poca distorsión por parte de los observadores, que la información sea veraz y que tenga coherencia en el orden de los eventos (Pellegrini, 1996).

Enseguida se describe la perspectiva metodológica que permitirá decidir la estrategia que seguirá la investigación.

Estrategia general para analizar los datos

Una alternativa metodológica que permite describir y explicar la complejidad del comportamiento, desde la perspectiva de desarrollo, es la que formula Magnusson (1998). La cual supone que el individuo es un todo organizado que funciona y se desarrolla como una totalidad, en donde los agentes sociales, el escenario, el comportamiento de los otros y las características individuales interactúan entre sí, afectando el desarrollo del comportamiento. Así, los procesos complejos y dinámicos no pueden ser entendidos por la suma de estudios aislados, que no tienen relación entre sí, para ello, se requiere de una perspectiva metodológica que permita elucidar el problema de investigación y que sea compatible con la postura conceptual y la estrategia a seguir.

La investigación en el campo de la psicología del desarrollo se caracteriza por estudiar la relación de variables entre individuos a través de métodos estadísticos. Para Magnusson

(1998), esta perspectiva discute los problemas psicológicos en términos de variables que se relacionan de forma estadística. Esta forma de estudiar los problemas la denomina aproximación centrada en variables.

La otra aproximación, centra su análisis en la persona como objeto de estudio, centrada en la persona (Magnusson, 1998). El propósito es descubrir la organización del comportamiento de las personas a lo largo de su vida, haciendo énfasis en la observación del cambio intraindividual y en las diferencias interindividuales en contexto. Ésta investigación propone la perspectiva metodológica de Magnusson (1998) porque ambas aproximaciones pueden complementarse para describir y explicar patrones de comportamiento coercitivo.

Enseguida se exponen algunos argumentos que sintetizan y justifican la viabilidad de la investigación.

Consideraciones finales y planteamiento del problema

La investigación sostiene una propuesta que supone diferentes niveles de análisis (individual, diádico y grupal), teniendo como antecedentes teóricos y empíricos estudios que se han desarrollado en el país sobre coerción, mediante una perspectiva del intercambio social (Maciel, 1996; González, 1998; Santoyo y Espinosa, 2006; Santoyo, 2007). Ésta investigación retoma un modelo conductual y un modelo interaccionista de forma complementaria para constituir una postura teórica compatible. Aunque el interés primordial es comprender la organización de patrones de comportamiento coercitivo de escolares en Riesgo, también se pretende conocer el estatus de los niños dentro del grupo de pertenencia, comprender cómo se manifiesta su comportamiento académico, su comportamiento social, y su comportamiento social ante conflicto.

Por la trascendencia del problema, ésta investigación tiene el interés de entender la forma cómo los mecanismos implicados en las interacciones coercitivas de los niños y los factores (agentes, escenarios, grupos y disposiciones individuales), pueden ayudar a explicar la persistencia y/o discontinuidad del comportamiento coercitivo en el escenario escolar.

En resumen, los propósitos generales de la investigación, con base en la perspectiva de síntesis de desarrollo, son: estudiar patrones de comportamiento de niños en Riesgo de exhibir comportamiento coercitivo, identificar los mecanismos que configuran patrones de

comportamiento coercitivo a lo largo del tiempo (un año), y probar empíricamente la pertinencia de un modelo interaccionista y un modelo conductual para explicar y describir la organización del comportamiento coercitivo en escolares. Para ello, se analizará la interacción de los niños con otros agentes sociales (compañeros, amigos, maestros, etc.), en el escenario educativo en donde se desarrolla (recreo y salón de clases).

Bajo este marco conceptual y empírico, la perspectiva de síntesis de desarrollo (Magnusson, 1998), pretende obtener información sistemática de los niños que están en Riesgo de tener problemas serios, como delincuencia, violencia en la familia, etc. De donde se derivan las siguientes preguntas de investigación:

Planteamiento de las preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las diferencias que se observan entre los niños Riesgo y Control de tercer, cuarto y quinto grado en aspectos cognoscitivos y de la ecología social en dos cortes de observación?
2. ¿En qué tipo de conflictos se involucran los niños Riesgo y Control de Tercer, Cuarto y Quinto grado en el escenario escolar?
3. ¿Cómo se organiza el comportamiento coercitivo de los niños escolares?
4. ¿Cuáles son los estímulos que originan interacciones coercitivas en los niños Riesgo durante dos ciclos escolares?
5. ¿Cuál es el perfil conductual de los niños con comportamiento coercitivo y control en dos cortes de observación?
6. ¿Cuáles son las condiciones para que el comportamiento coercitivo se mantenga en dos periodos de observación?

Para responder cada una de las preguntas de investigación se desarrollaron dos estudios con objetivos específicos:

Objetivo del estudio centrado en variables

Evaluar las diferencias grupales de los niños Riesgo y Control de Tercer, Cuarto y Quinto grado sobre aspectos cognoscitivos y de la ecología social, para describir y explicar las relaciones sociales y sociales de conflicto. Para ello, se comparará la coherencia entre la autodescripción y la percepción de los otros con respecto a comportamientos escolares, y se evaluarán las relaciones sociales que promueven el comportamiento coercitivo de los niños Riesgo.

Objetivo del estudio centrado en la persona

Evaluar la organización del comportamiento de los niños Riesgo y Control de tercer grado en dos ciclos escolares, para identificar los mecanismos que explican patrones de comportamiento coercitivo. Por lo que se analizarán, mediante un microanálisis, las propiedades secuenciales de los episodios negativos y del tiempo dedicado a la tarea académica. Además se identificarán los factores de riesgo que configuran perfiles coercitivos en niños escolares.

Fase 1: Estudio Centrado en Variables

Método

Participantes

En esta fase del estudio participaron todos los niños de Tercer a Quinto grado (266 niños), con edades que oscilan entre los 8 y 12 años. Posteriormente se seleccionaron grupos naturales de cada grado escolar. Niños en Riesgo de comportamiento coercitivo de tercer (10), cuarto (15) y quinto (11) grado, los cuales se eligieron por tres criterios: nominación de tres adultos de forma independiente (Cairns y Cairns, 1994), puntaje mayor a la media teórica de la escala de comportamiento social ante conflicto (Rubio y Santoyo, 2004) y consenso social del grupo sobre conflictos recientes (Cairns y Cairns, 1994). Posteriormente se acopló el mismo número de niños en edad, sexo y grado escolar como grupo de comparación para tercer (10), cuarto (15) y quinto (11) grado.

Escenario

La Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) autorizó la investigación en una escuela primaria pública mixta, ubicada en el oriente de la Ciudad de México (ver procedimiento). Las instalaciones cuentan con Dirección escolar, 18 salones de clases, sala de cómputo, baños para niñas y niños, baños para profesores y patio. El mobiliario que se encuentra dentro de cada salón de clases está conformado por: un pizarrón, estantes, escritorio para profesor, mesas y sillas para dos niños en cada una de ellas.

Diseño

La investigación tiene un diseño de desarrollo con mediciones trans-seccionales y de seguimiento en dos cortes de observación (Baltes, Reese y Nesselroade, 1981). En la Tabla 1 se muestra la estrategia que se utilizará para analizar los datos provenientes de las mediciones trans-seccionales, la cual se apoya en la perspectiva centrada en variables (Magnusson, 1998).

Tabla 1. Mediciones trans-seccionales de Tercer a Quinto grado.

Grados	Corte uno		Corte dos		Grados
3º	Riesgo	Control	Riesgo	Control	4º
4º	Riesgo	Control	Riesgo	Control	5º
5º	Riesgo	Control	Riesgo	Control	6º

Materiales e Instrumentos

Ψ Lista de nombres de los niños de cada grupo 3°, 4° y 5° grado, videocámara, cassettes, hojas y lápices.

Ψ Guía con tres preguntas sobre conflictos, aplicado a adultos (Cairns y Cairns, 1994).

Ψ Inventario de Comportamientos Sociales y Académicos, ICSA (Rubio y Santoyo, 2004), se derivó del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales, SOC-IS (Santoyo, et al., 1994) y fue diseñado para estimar el comportamiento social y académico de niños escolares a través de evaluaciones propias y de los adultos. El ICSA contiene 83 reactivos tipo Likert pictográfico de cinco puntos, repartidos en tres factores sustantivos y complementarios; en cada uno de ellos se desprenden categorías que agrupan a los reactivos en función de su contenido; tres para la interacción conflictiva (emisiones, recepciones y eventos negativos hacia pares y profesores), cuatro para áreas escolares, complementarias y de desempeño escolar y seis para las interacciones sociales, las emisiones y las recepciones hacia los pares y profesores. Los reactivos del inventario son presentados como escala bipolar de cinco puntos con valores que van de 1= Nunca a 5= Siempre (Ver tabla 2).

Tabla 2. Ejemplo de ítems de las dos versiones del Inventario de Comportamientos Sociales y Académicos.

Versión	Comportamiento Social	Comportamiento Social ante Conflicto	Comportamiento Académico
Autodescripción	Nunca les hablo a otros niños en el recreo=1, Siempre les hablo a otros niños en el recreo=5	Nunca molesto a los compañeros en el salón=1, Siempre molesto a los compañeros en el salón=5	Nunca soy bueno(a) en español=1, Siempre soy bueno(a) en español=5
Descripción del Profesor	Nunca les habla a otros niños en el recreo=1, Siempre les habla a otros niños en el recreo=5	Nunca molesta a los compañeros en el salón=1, Siempre molesta a los compañeros en el salón=5	Nunca es bueno(a) en español=1, Siempre es bueno(a) en español=5

En la primera aplicación, Rubio y Santoyo (2004) obtuvieron valores de consistencia interna superiores a .90, en la descripción que hace el profesor. En la autodescripción de los niños, los índices de confiabilidad fueron para cada componente superiores a .70. En una segunda aplicación los datos se analizaron por grupos de edad para la autodescripción; niños de 6 a 7 años y niños mayores de 8 años. En donde, los valores de consistencia interna fueron de .70 para el grupo uno (6 y 7 años) y de .80 para el grupo dos (8 años en adelante) (Rubio y Santoyo, 2004).

Para esta investigación se obtuvieron coeficientes Alpha de Cronbach con niveles aceptables para cada componente del inventario en las dos versiones, en la autodescripción y en la descripción del profesor, la Tabla 3 sintetiza la información.

Tabla 3. Datos descriptivos de las escalas del ICSA en las dos versiones

Escalas	Versión	Núm. de reactivos	Media	Desviación estándar	Alfa de Cronbach
Comportamiento Social	autodescripción		3.76	.504	.77
	descripción del profesor	41	3.29	.444	.89
Comportamiento Social ante Conflicto	autodescripción	26	1.90	.815	.92
	descripción del profesor		2.28	.889	.97
Comportamiento Académico	autodescripción	16	3.48	.457	.70
	descripción del profesor		3.12	.699	.89

Por lo anterior, el ICSA es una alternativa adecuada para medir la percepción de los adultos (profesores) y de los niños sobre los comportamientos sociales y académicos de éstos.

Ψ Entrevistas individuales a grupos de Tercer, Cuarto y Quinto grado (A, B y C), las cuales servirán para evaluar los vínculos sociales, dicha estrategia se derivó del estudio de Cairns y Cairns (1994). Así, se les preguntó a los niños: “En tu salón de clases ¿quiénes se juntan mucho?, la respuesta era libre y podía nombrar a muchas personas y grupos como desearan. Si los niños no llegaban a incluirse en un subgrupo, se les preguntaba: “Y que hay de tí... ¿Hay

un grupo con el que te juntas?”. De dicha información se elaboraron Mapas SocioCognitivos Compuestos (MSCC) para conocer la estructura de las redes sociales de todo el salón, eligiéndose sólo aquellas conexiones, que fueron estadísticamente significativas.

La técnica de los MSCC es importante por varias razones: la información que cada entrevistado proporciona de su grupo, se replica con las respuestas de los otros compañeros, además facilita información de los grupos del salón, aún cuando ellos mismos no pertenezcan a alguno.

Considerando el número de nominaciones que cada entrevistado recibe en dos periodos diferentes, Cairns, et al. (1995) probaron su estabilidad para cada uno de los entrevistados, y en promedio encontraron alta confiabilidad para chicos de cuarto ($r = .74, p < .01$) y séptimo grado ($r = .84, p < .01$). En lo que se refiere a la validez externa y ecológica de los MSCC, el procedimiento se ha empleado en otros países de Europa, Asia y en diferentes contextos (Cairns y Cairns, 1994). Además, dichos estudios (Cairns y Cairns, 1994) han validado la información de la red social como un todo, para formar el mapa se confirma los datos de la entrevista con la información que se obtiene de las interacciones sociales. El procedimiento de los MSCC también se ha utilizado en diversas investigaciones realizadas en México; en el estudio de patrones conductuales de niños agresivos (González, 1998), en las relaciones que establecen los niños con necesidades educativas especiales (Rubio, 2004), y en el análisis funcional de las relaciones sociales entre niños escolares (Flores, 2009).

Ψ Entrevistas individuales sobre conflictos recientes (Cairns y Cairns, 1994). La entrevista se complementó con preguntas sobre conflictos recientes, las cuales se le hicieron a los mismos niños: “¿qué niños te molestan más?”, “En las últimas semanas ¿hubo alguien que te molestara?”, “Platícame sobre el último conflicto que hayas tenido en la escuela”. Dicha estrategia garantizó que los niños respondieran sobre peleas y rumores cuando contestaban negativamente a la primera pregunta. Las entrevistas fueron video grabadas y registradas en hojas para análisis posteriores.

Ψ Nominación del profesor sobre niños en Riesgo de comportamiento coercitivo de manera independiente. Debido a que los profesores interactúan cotidianamente con los niños en el escenario escolar, garantizan la identificación del comportamiento del niño en distintas áreas, de manera confiable, además de distinguir a los niños con comportamiento coercitivo

(Cairns y Cairns, 1994). Por ello se les preguntó: “¿quiénes son los niños de este salón que molestan con mucha frecuencia a sus compañeros, o que se involucran en rumores o peleas?”.

Procedimiento

1. En la selección de la escuela, se contactó al director de una primaria, y se cercioró en el censo escolar, que fuera una de las escuelas más problemáticas, con respecto a niños con comportamiento coercitivo y conflictivo, con bajo nivel de deserción escolar.
2. En Agosto del 2004 se dirigió a la DGSEI para solicitar de manera escrita, un permiso para conducir la investigación en las instalaciones de la escuela primaria del turno matutino, el cual fue concedido en Noviembre del mismo año. De forma paralela, la investigación se presentó de manera escrita y oral a los profesores de la comunidad escolar.
3. En los primeros días de Noviembre se entrevistó a los profesores de la escuela primaria en el turno Matutino, se aplicó el ICSA en las dos versiones y se realizaron las entrevistas individuales a todos los niños, de Tercer a Quinto grado. A los profesores, se les preguntó de manera independiente quién o quiénes eran los niños de Tercer, Cuarto y Quinto grado más conflictivos y problemáticos que se encontraban, en ese momento, en su salón de clases. Ante las dudas de los profesores, se les explicó que los niños con dichas características se involucran constantemente en rumores o peleas con sus compañeros, en el salón de clases y en el recreo. La redacción de esa pregunta se modificó para poder plantearse a los profesores del ciclo escolar anterior y al director de la escuela. A cada profesor se le entregó el ICSA en la versión adultos para que describiera el comportamiento de cada niño de su grupo. Por otra parte, a los niños de Tercer, Cuarto y Quinto grado se les aplicó de forma colectiva en la versión de autodescripción, los cuales respondieron individualmente en el salón de clases con una duración aproximada de 45 minutos por grupo.
4. También se realizaron las entrevistas a todos los niños de Tercer, Cuarto y Quinto grado sobre sus relaciones sociales en la escuela. Las respuestas de estas preguntas, se referían al consenso del grupo sobre el número de veces que dicen los niños que se juntan.

Los datos de las entrevistas sirvieron para construir los MSCC, los cuales siguieron tres pasos. Primero, en una matriz de doble entrada se ubicaron a los entrevistados (renglones), y en las columnas a las personas que nominaba cada niño entrevistado. Esta matriz de recuerdo (Farmer y Cairns, 1991) se llenó con una letra que indicaba el grupo de membresía y al lado de cada letra un número que indicaba el orden en que fue nominado. Segundo, a partir de los datos de la matriz de recuerdo se hizo otra matriz, denominada de coocurrencia, la cual contenía el número de veces que pares de niños fueron nombrados en un grupo, por consenso social. Tercero, cada columna de la matriz de coocurrencia se correlacionó con todas las demás. La identificación de conexiones significativas se determinó mediante el criterio de decisión: si el patrón de asociación de cada niño tenía una correlación superior al .40, con probabilidad de error menor a .01.

De las entrevistas sobre conflictos recientes, se obtuvieron frecuencias de los niños que fueron más nominados como conflictivos y que constantemente se involucraron en peleas y rumores en el salón de clases y/o recreo.

Con base en la información anterior, se identificaron a los niños en Riesgo de comportamiento coercitivo, su selección implicó tres criterios:

- Ψ El niño se identificó como Riesgo cuando, además de ser identificado como conflictivo por su profesor de tercer año, también fue identificado como tal por su profesor y/o por el director de la escuela.
 - Ψ Haber obtenido un puntaje mayor a la media teórica en el área de Comportamiento social ante conflicto (Rubio y Santoyo, 2004) en la descripción que hace el profesor de cada niño de su grupo.
 - Ψ Que en la entrevista sobre conflictos recientes fueran nombrados más del 50% de veces por sus pares como conflictivos (Cairns y Cairns 1994).
5. Después de identificar a los niños Riesgo, se acoplaron 10 niños como grupo de Comparación, con cada uno de los primeros, en edad, sexo y grado escolar. Además de cumplir con el criterio, no ser identificados por pares y profesores como en Riesgo de

comportamiento coercitivo. Una vez seleccionados a los niños Riesgo del estudio, se procedió a compararlos con los niños Control, en los dos cortes de observación.

6. En el siguiente ciclo escolar sólo a los niños focales de Tercer, Cuarto y Quinto grado (Riesgo y Control acoplado), se les aplicó el ICSA en sus dos versiones. Se les volvió a preguntar sobre sus relaciones sociales y sobre sus conflictos recientes, con el fin de identificar la estabilidad de sus conexiones en el grupo. Cabe mencionar que los tres grupos de cada grado escolar cambiaron de profesor, es decir, los niños fueron evaluados por diferente profesor en el segundo corte de observación.

Análisis de Datos

La organización de los resultados se presenta de acuerdo al tratamiento que se le dio a los datos. Primero se hizo un análisis detallado de los datos de autodescripción y descripción de terceras personas, esto con el fin de conocer estadísticamente el comportamiento de la muestra de Tercer, Cuarto, y Quinto grado (N=266) y de evaluar la forma como se agruparon los datos, su dispersión y su distribución.

En segundo lugar se seleccionaron a los niños del grupo Riesgo de los tres grados escolares a partir de criterios estadístico. En la selección del grupo Control, se aseguró que los niños estuvieran en el mismo grado escolar, fueran del mismo género y tuvieran la misma edad. Después se realizaron análisis, comparando los grupos seleccionados de los tres grados, en las dos perspectivas, en las tres dimensiones del ICSA y en los dos cortes de observación.

En tercer lugar, a partir de las respuestas proporcionadas por los niños en la entrevista individual sobre vínculos sociales, se hicieron correlaciones bivariadas tipo Pearson para elaborar los MSCC, y se eligieron sólo aquellas conexiones que fueron estadísticamente significativas al .01 para establecer los vínculos entre los niños.

Por otro lado, a partir de la matriz de coocurrencia se determinó el peso de las conexiones, considerando tres clases de relaciones significativas con base a sus desviaciones estándar (*DE*) sobre la media global: Débiles (+1 *DE*); Moderadas (+1.5 *DE*); Fuertes (+2 *DE*).

Finalmente, a partir de las respuestas que los niños daban sobre sus conflictos recientes, se codificaron en términos de la persona involucrada, las personas que intervinieron en el conflicto las conductas coercitivas que exhibieron los protagonistas del conflicto.

Resultados

En esta sección se presentan los resultados del estudio centrado en variables, primero se expone un análisis descriptivo de la forma en que se comportó la muestra; segundo, se hizo el análisis de comparación de los niños Riesgo y Control de tercer, cuarto y quinto grado en dos niveles (individual y grupal). El análisis de resultados se comunica en el orden en que se plantearon las preguntas de investigación.

El primer paso consistió en averiguar si los datos de las tres escalas que conforman el inventario de comportamientos sociales y académicos tienen una distribución normal, por ello se hicieron histogramas de las respuestas para las dos versiones. Cada uno de los reactivos del inventario representa una dimensión de cinco puntos, que constituyen el grado de acuerdo o desacuerdo. Por ejemplo, en la escala de comportamiento social ante conflicto, los niños que eligieron la opción 1= *Nunca*, en los reactivos son aquellos que perciben no encontrarse en conflictos con los compañeros de la escuela, y los niños que se perciben en conflicto con sus compañeros son aquellos que eligieron la opción 5= *Siempre* en los reactivos. La lógica en la versión del profesor, es que este asigna valores bajos 1= *Nunca* o altos 5= *Siempre* a los niños de acuerdo a la percepción que tiene de los mismos sobre su comportamiento social ante conflicto.

Figura 1a y 1b
Histograma del Comportamiento Social ante Conflicto

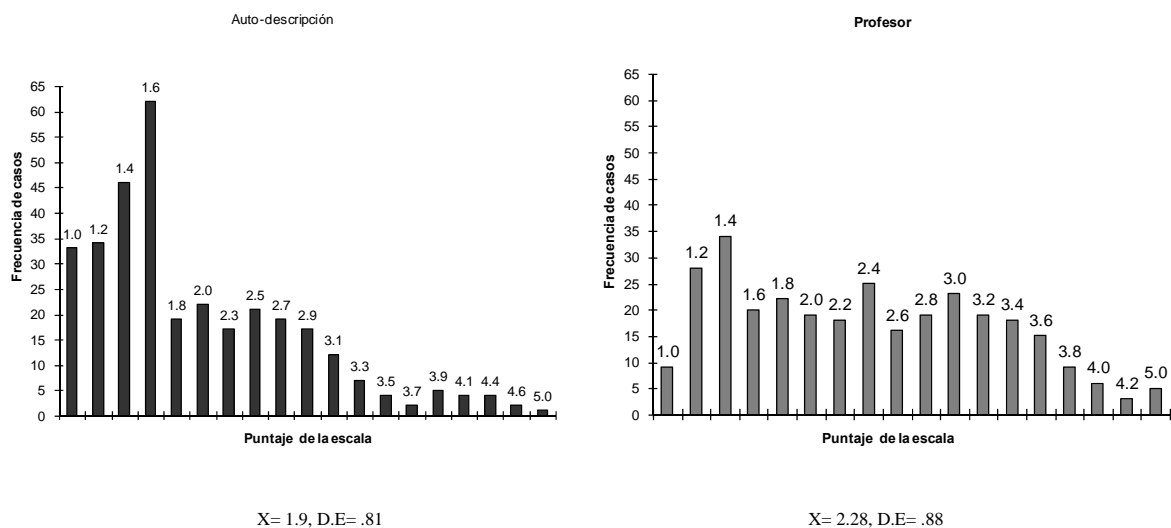


Figura 1a y 1b. Distribución de respuestas de los niños de Tercer, Cuarto y Quinto grado en las dos versiones de la escala.

En la Figura 1a. se muestra la percepción que tienen los niños sobre si mismos cuando están en conflicto, en el eje de las abscisas se representan las respuestas proporcionadas por los niños y en el eje de las ordenadas, la frecuencia absoluta de niños que tuvieron esas puntuaciones. Las respuestas obtenidas para el comportamiento social ante conflicto, tienen un sesgo de 1.12, hacia el lado izquierdo de la distribución (asimetría positiva), lo cual indica que los niños se perciben como poco conflictivos. La kurtosis muestra poca variación en la distribución de los datos, (.77, panel izquierdo). En la versión profesor (Figura 1b) se observa mayor dispersión de respuestas en la escala de conflictos (-.98), su distribución es cercana a la normal (.29).

La distribución de los datos en el panel izquierdo señala que los niños no se describen como conflictivos, el panel derecho muestra que el profesor da diferentes respuestas sobre el comportamiento social ante conflicto que percibe de los niños.

Figura 2a y 2b
Histograma del Comportamiento Académico

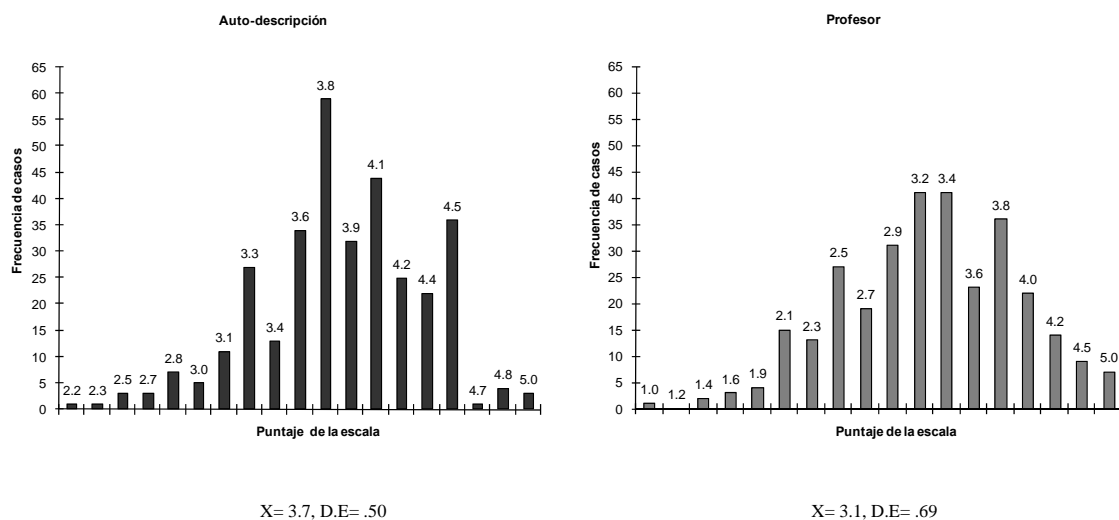


Figura 2a y 2b. Distribución de respuestas de los niños de Tercer, Cuarto y Quinto grado en las dos versiones de la escala.

La Figura 2a muestra las respuestas de los niños sobre su comportamiento académico, las cuales se acercan a la distribución normal, el sesgo (-.43) indica que los datos se agrupan en la parte derecha de la gráfica y la kurtosis (.19) señala poca variación en los datos. La Figura 2b establece que las respuestas de los profesores tiene un sesgo negativo (-.21) se distribuyen hacia el lado derecho de la grafica y la kurtosis resalta dispersión en los datos (-.34).

La forma como se distribuyen los datos en ambas versiones de la escala (panel izquierdo y derecho) demuestra que los niños y profesores ofrecen respuestas similares, en la descripción que hacen del comportamiento académico de éstos, con comportamiento académico promedio.

Figura 3a y 3b
Histograma del Comportamiento Social

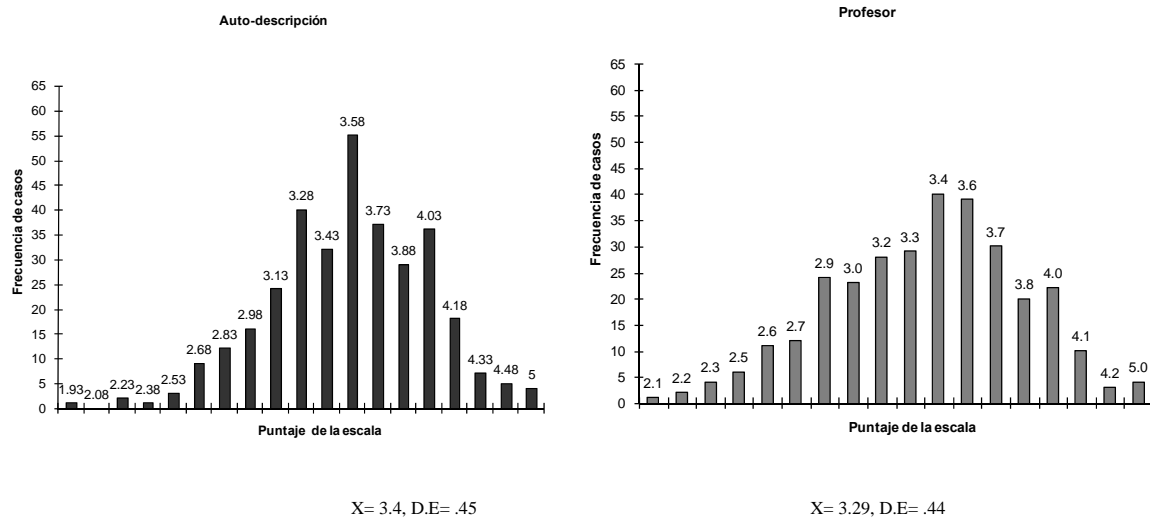


Figura3a y 3b. Distribución de respuestas de los niños de Tercer, Cuarto y Quinto grado en las dos versiones de la escala.

En la Figura 3a se observa que las respuestas de los niños tienen una distribución cercana a la normal, el sesgo (-.22) indica que hay una distribución hacia la derecha, y la kurtosis revela una dispersión cercana a la normal (.10). En la Figura 3b, que es la perspectiva del profesor, los datos indican una distribución similar a la de los niños, el sesgo (-.23) y la kurtosis muestra dispersión en los datos (-.30), menor de cero.

En ambas versiones de la escala se observan coincidencias en la distribución de los datos, los niños y los profesores perciben que los primeros tienen un buen comportamiento social.

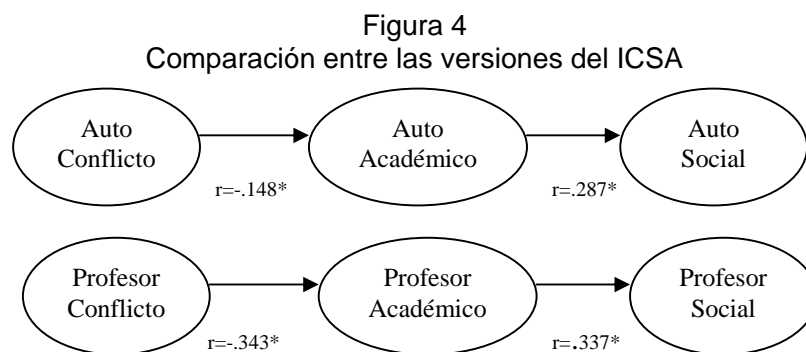
La distribución de las escalas del ICASA expone dos aspectos importantes. Por una parte, describe la forma en que se distribuyeron las respuestas de los niños y profesores. Y por la otra, se advierte que los niños no se describen como conflictivos, aún cuando estos hayan sido reportados por los otros como tales (pares y profesores), el hecho sugiere que las respuestas

están en función de la versión y de la escala (comportamiento social ante conflicto, académico y social).

También se realizaron análisis de correlación entre las tres escalas del ICOSA en las dos versiones. La Figura 4 muestra una asociación negativa entre las escalas de conflicto y comportamiento académico, para las dos versiones.

Los niños se describen como aquellos que no molestan a sus compañeros, y que son buenos en lo académico. Por otro lado, los niños relacionan positivamente el factor académico con el social, perciben que tienen buen desempeño en lo académico y que se saben relacionar con sus compañeros.

En la perspectiva del profesor también se observan dos correlaciones, el profesor percibe que los niños molestan a sus compañeros y que no son buenos en lo académico. Con respecto a la correlación positiva, el profesor coincide con la percepción del niño, los niños que son buenos en lo académico también se saben relacionar con sus compañeros.



* Correlación significativa al 0.01

Figura 4. Correlaciones de las versiones del ICOSA, Auto= autodescripción del niño, Profesor= descripción del profesor.

En conclusión, las correlaciones negativas entre las escalas de comportamiento social ante conflicto y comportamiento académico, proporcionan datos diferentes, de acuerdo a la versión que se esté observando. Los niños de la muestra (N=266) no se perciben como conflictivos, pero si se perciben con alto comportamiento social y académico. El profesor percibe que los niños molestan a sus compañeros, y que no son buenos en las materias básicas y/o complementarias.

Análisis Individual y Grupal.

Para iniciar con el análisis de comparación de los niños de Tercer, Cuarto y Quinto grado en dos niveles (individual y grupal) se plantea la pregunta: ¿Cuáles son las diferencias que se observan entre los niños Riesgo y Control de Tercer, Cuarto y Quinto grado en aspectos cognoscitivos y de la ecología social en dos cortes de observación?

Enseguida se presentan los datos derivados de la autodescripción de los niños Riesgo y Control de tres grados escolares sobre su comportamiento social ante conflicto, académico y social. También se compara la descripción que hace el profesor sobre los mismos. La Figura 5 muestra que los niños Riesgo y Control se autodescriben como que “casi nunca” se involucran en situaciones de conflicto en los dos cortes de observación, esto es, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de comparación. Este dato es consistente con los análisis descriptivos de la muestra, los niños no se perciben como aquellos que molestan a sus compañeros.

Figura 5

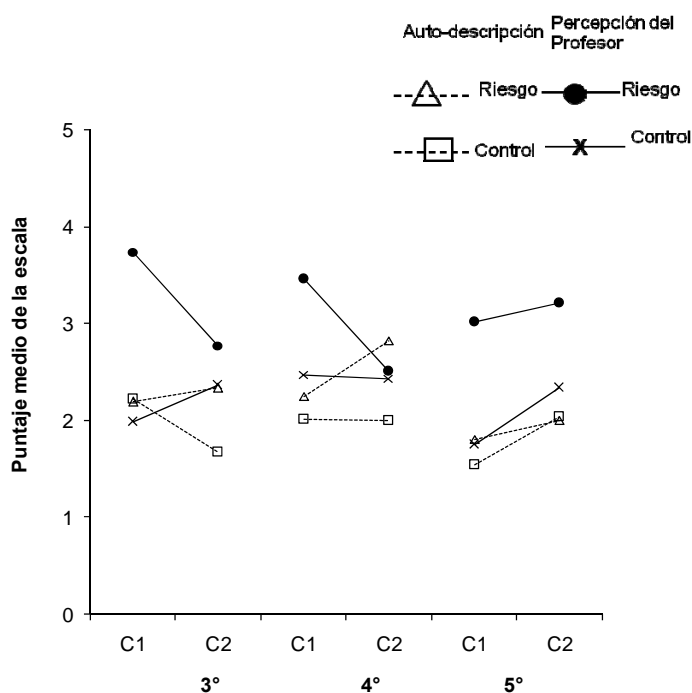


Figura 5. Escala de comportamiento social ante conflicto. Las líneas punteadas representan la descripción de los niños, y las continuas, la que hacen los profesores. Se compara el grupo Riesgo y Control de tres grados escolares (tercer=20; cuarto=30; quinto=22) en dos periodos de observación anual (C1= corte uno y C2= corte dos).

El profesor describe en el corte uno, que los niños Riesgo de cada grado escolar molestan a sus compañeros [F (1, 62)= 44.048, p<.001] a diferencia de los niños Control.

En el segundo corte de observación, hay una interacción entre el grupo y el corte de observación, la cual es estadísticamente significativa [F (1, 62)= 25.020, p< .001], e indica que la percepción del profesor en el segundo corte es diferente¹ porque percibe que los niños Riesgo no molestan a sus compañeros.

Figura 6

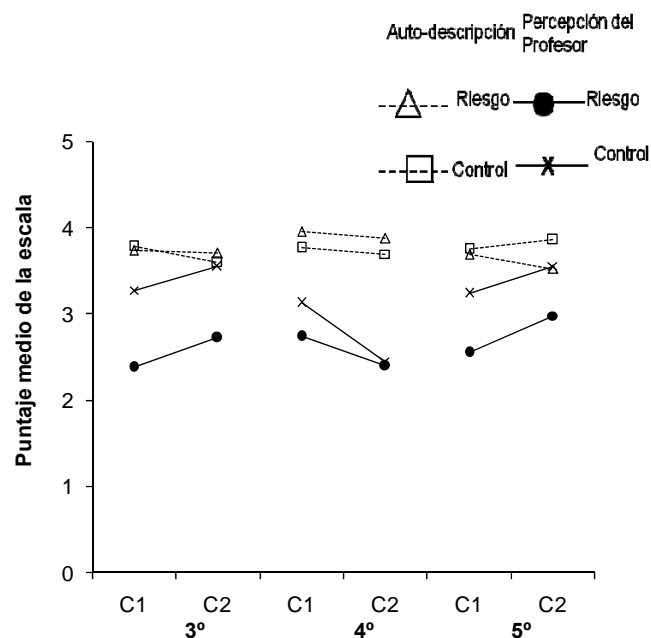


Figura 6. Escala de comportamiento académico. Las líneas punteadas representan la descripción de los niños, y las continuas, la que hacen los profesores. Se compara el grupo Riesgo y Control de tres grados escolares (tercero=20; cuarto=30; quinto=22) en dos cortes de observación anual (C1= corte uno y C2= corte dos).

La Figura 6 muestra que los niños Riesgo y Control de Tercer, Cuarto y Quinto grado perciben que son buenos en las materias básicas y/o complementarias en los dos cortes de observación. Mientras que el profesor de cada grado escolar percibe que sólo los niños Control son buenos en las materias básicas y/o complementarias [F (1, 62)= 12.420, p < .005] en el corte uno. El efecto principal del corte de observación es estadísticamente significativo [F (1, 62)= 7.303, p < .005]. Esto es, la descripción que el profesor hace en el segundo corte sobre el comportamiento

¹ Recuérdese que en el segundo corte a los niños se les asignó diferente profesor

académico de los niños, es diferente². El dato de la Figura 6 muestra la correlación negativa que el profesor percibe de los Riesgo, éstos niños molestan a sus compañeros y no son buenos en las materias básicas y/o complementarias.

Figura 7

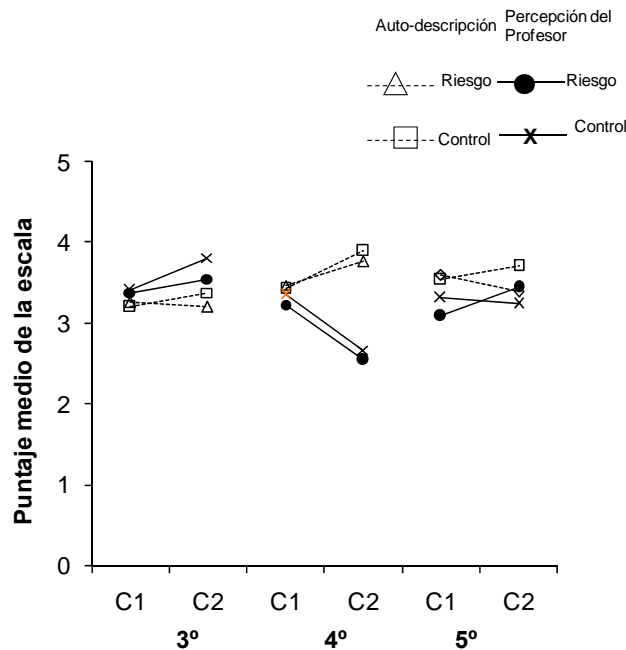


Figura 7. Escala de comportamiento social. Las líneas punteadas representan la descripción de los niños, y las continuas, la que hacen los profesores. Se compara el grupo en Riesgo de comportamiento coercitivo y grupo Control de tres grados escolares (tercero=20; cuarto=30; quinto=22) en dos cortes de observación anual (C1= corte uno y C2= corte dos).

La Figura 7 indica que los niños Riesgo y Control se autodescriben de forma similar en su comportamiento social porque no se encuentran diferencias en ninguno de los cortes de observación. El profesor percibe diferencias estadísticamente significativas [$F(2, 62) = 7.599, p < .005$] en el comportamiento social de los niños de Cuarto grado. La interacción entre corte de observación y grado escolar [$F(2, 62) = 5.527, p < .005$] demuestra que la percepción que tiene el profesor de los niños de Cuarto sobre su comportamiento social, en el segundo corte de observación, es bajo en comparación con la que tiene de los niños de Tercer y Quinto grado.

Los datos de las figuras anteriores confirman que la percepción de los niños sobre su comportamiento social y académico, no coincide con la descripción que los profesores hacen de ellos, principalmente en aspectos de conflicto y académicos.

² Recuérdese que en el segundo corte, a los niños se les asignó diferente profesor.

Para describir con mayor detalle las categorías que conforman cada componente del ICSEA, se presentan los puntajes promedios de los niños de Tercer a Quinto grado en los dos cortes de observación y en las dos versiones.

La Tabla 4 muestra que los niños Riesgo y Control de Tercer grado, en las categorías de comportamiento social, se perciben de forma similar a como los percibe el profesor, esto es, perciben que los niños se relacionan con los compañeros de su grupo, en los dos cortes de observación.

Tabla 4
Comparación de las categorías del ICSEA para los niños de Tercer grado en dos cortes de observación

Categorías	Autodescripción				Descripción del profesor			
	Riesgo		Control		Riesgo		Control	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Correspondencia Social	3.35	3.47	3.80	3.65	3.97	3.78	3.90	4.19
Efectividad Social	3.56	3.42	3.33	4.18	3.77	3.53	3.63	3.87
Recepciones	3.42	3.98	3.57	3.65	3.93	3.65	4.30	4.43
Reciprocidad Social	3.76	3.39	3.45	3.68	3.57	3.92	3.70	4.18
Sociales	3.05	2.68	2.85	2.89	2.84	3.06	3.14	3.37
Emisiones	3.17	3.70	2.95	3.48	3.73	3.73	4.23	4.63
Emisión Negativa	2.15	2.19	1.95	1.58	3.79	1.88	2.65	2.42
Recepción Negativa	2.26	2.46	2.38	1.85	3.18	1.74	2.76	2.02
Social Negativa	2.17	2.34	2.30	1.61	4.14	2.26	2.87	2.59
Básicas	3.57	3.75	4.05	3.55	2.10	3.30	2.33	3.63
Complementarias	3.69	4.10	4.03	4.33	2.90	3.53	3.17	3.87
Distracción	3.50	3.23	2.95	2.73	2.35	2.70	2.78	2.93
Persistencia	4.15	3.88	3.87	3.95	2.33	3.65	2.75	3.85

Corte 1= 1, Corte 2= 2.

En las categorías de comportamiento social ante conflicto, los niños de ambos grupos, no se perciben como aquellos que emiten, reciben o se involucran en interacciones coercitivas con sus compañeros, en ninguno de los dos cortes de observación. En el primer corte de observación, el profesor percibe que sólo los niños Riesgo emiten, reciben y se involucran en interacciones coercitivas. En el segundo corte, el profesor percibe que los niños Riesgo no emiten ni se involucran en interacciones coercitivas.

En las categorías del comportamiento académico, ambos grupos, perciben que son buenos en las materias básicas y complementarias y que son persistentes en la tarea, en los dos cortes de observación. El profesor percibe que los niños Riesgo y de Comparación son buenos en las materias básicas y complementarias en el segundo corte de observación.

En la Tabla 5 se describen los datos de las categorías del ICSEA para los niños de cuarto grado.

Tabla 5
Comparación de las categorías del ICSEA para los niños de Cuarto grado en dos cortes de observación

Categorías	Autodescripción				Descripción del profesor			
	Riesgo		Control		Riesgo		Control	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Correspondencia Social	3.73	3.78	3.45	4.11	3.35	3.13	3.55	3.19
Efectividad Social	3.34	3.83	3.47	4.23	3.27	3.21	3.12	3.09
Recepciones	4.05	4.40	3.94	4.58	3.60	2.83	3.79	3.02
Reciprocidad Social	3.65	3.93	3.67	4.23	3.23	3.23	3.74	3.17
Sociales	3.11	3.53	3.11	3.41	3.04	2.70	3.13	3.06
Emisiones	4.25	4.21	4.02	4.50	3.71	3.06	3.85	3.25
Emisión Negativa	2.13	2.65	1.63	1.86	3.50	2.86	2.28	2.82
Recepción Negativa	2.36	2.90	2.26	2.06	2.86	2.73	2.34	2.54
Social Negativa	2.26	2.92	1.88	2.05	3.64	3.04	2.51	3.01
Básicas	4.07	4.06	3.81	3.94	2.67	2.79	3.21	2.85
Complementarias	4.10	4.03	3.79	3.98	3.21	2.97	3.26	3.00
Distracción	3.07	3.35	3.06	3.00	2.31	2.63	2.69	2.65
Persistencia	4.46	4.10	4.38	3.94	2.79	2.75	3.13	2.87

Corte 1= 1, Corte 2= 2.

La Tabla 5 muestra que en las categorías de comportamiento social, los niños Riesgo y Control de Cuarto grado se describen como aquellos que se relacionan con los compañeros de su grupo, en los dos cortes de observación. En el segundo corte, la percepción del profesor es diferente a la de los niños porque describe que en ninguno de los dos grupos, responden a los inicios sociales de sus compañeros, ni provocan reacciones sociales en sus compañeros.

En las categorías del comportamiento social ante conflicto, los niños Riesgo y Control de Cuarto grado tampoco se perciben como aquellos que emiten, reciben o se involucran en interacciones coercitivas con sus compañeros en los dos cortes de observación. Sólo en el primer corte, el profesor percibe diferencias entre ambos grupos de niños, los niños Riesgo emiten, reciben y se involucran en interacciones coercitivas con sus compañeros.

En las categorías del comportamiento académico, los niños Riesgo y Control perciben que son buenos en las materias básicas y complementarias, y que son persistentes en la tarea, en los dos cortes de observación. El profesor percibe lo contrario, que no son buenos en las materias básicas y complementarias.

La Tabla 6 describe los datos de las categorías del ICSEA para los niños de quinto grado.

Tabla 6
Comparación de las categorías del ICSEA para los niños de Quinto grado en dos cortes de observación

Categorías	Autodescripción				Descripción del profesor			
	Riesgo		Control		Riesgo		Control	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Correspondencia Social	3.92	3.80	4	4.20	2.97	3.53	3.80	3.41
Efectividad Social	3.53	3.54	3.3	3.70	3.59	3.49	3.20	3.11
Recepciones	4.16	4.11	4.09	4.39	3.50	3.91	3.80	3.80
Reciprocidad Social	3.73	3.71	3.82	4.03	3	3.56	3.80	3.49
Sociales	3.20	2.89	3.11	3.26	2.98	3.24	2.95	3.10
Emisiones	4.39	3.86	4.34	4.05	3.23	4.07	3.32	3.50
Emisión Negativa	1.60	1.86	1.34	1.73	3.08	3.16	1.65	2.13
Recepción Negativa	1.91	2.26	1.73	2.24	2.64	2.82	1.86	2.37
Social Negativa	1.88	1.89	1.54	2.13	3.26	3.56	1.75	2.49
Básicas	4.05	3.75	4.05	4.16	2.45	2.80	3.30	3.64
Complementarias	3.85	3.73	3.97	3.88	3.09	3.67	3.76	3.76
Distracción	2.73	2.82	2.68	3.05	2.48	2.73	2.73	3.09
Persistencia	4.05	3.86	4.23	4.34	2.32	2.91	3.32	3.80

Corte 1= 1, Corte 2= 2.

Finalmente, la Tabla 6 muestra los puntajes medios de las categorías del ICSEA, de los niños de Quinto grado en dos cortes de observación. En el comportamiento social, los niños Riesgo y Control se describen de forma equivalente, se relacionan con los compañeros de su grupo, en los dos cortes de observación.

En las categorías del comportamiento social ante conflicto, los niños Riesgo y Control tampoco se describen como aquellos que emiten, reciben o se involucran en interacciones coercitivas, en ninguno de los dos cortes de observación. En cambio los profesores, perciben que sólo los niños Riesgo se involucran en interacciones coercitivas en los dos cortes de observación.

En el comportamiento académico los niños, de ambos grupos, perciben que son buenos en las materias básicas y complementarias, que no se distraen y que son persistentes en las actividades académicas. El profesor percibe que sólo los niños Control son buenos en las materias básicas y complementarias en los dos cortes de observación. En el segundo corte los profesores perciben diferencias entre los niños Riesgo y Control.

De estos datos, se concluye que el profesor percibe a los niños Riesgo de los tres grados escolares, como aquellos que inician episodios negativos con sus compañeros.

Para representar la red social de los niños de tres grados escolares se elaboraron los MSCC, los cuales se derivaron de las entrevistas que se les hicieron sobre sus relaciones sociales.

En la Figura 8 se describen las relaciones ponderadas de los niños Riesgo y Control, las que demuestran la intensidad diádica de sus conexiones con los pares. Para hacer el análisis se retomó la estrategia que emplearon Pulido, Fabián y Santoyo (1998). Los criterios de inclusión para identificar conexiones Débiles, Moderadas y Fuertes, se mencionaron en la sección de análisis de datos del estudio centrado en variables.

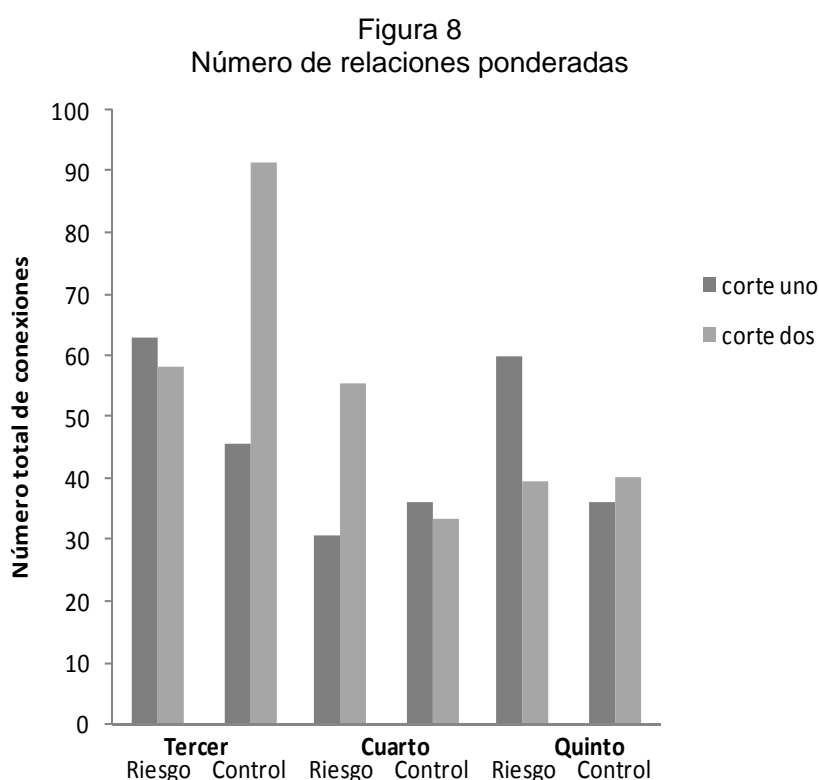


Figura 8. Conexiones ponderadas de los niños Riesgo y Control de Tercer, Cuarto y Quinto grado en dos ciclos escolares (anuales).

En general, en los niños Riesgo y Control de Tercer, Cuarto y Quinto grado se observan diferencias en las relaciones que establecen de un ciclo escolar a otro.

En el corte uno los niños Riesgo de Tercer grado tienen mayor número de conexiones (63) que los niños Control (45.5). Pero en el corte dos, los niños Control aumentan el número de conexiones (91.5) a diferencia de los niños Riesgo que las disminuyen (58).

En los niños de Cuarto también se ven modificadas las relaciones sociales de los niños Riesgo y Control porque en el primer corte los niños Riesgo tienen menos conexiones (30.5) con sus compañeros que los niños Control (36). Pero en el segundo corte, ocurre lo contrario porque los niños Riesgo tienen un mayor número de conexiones (55.5) que los niños Control (33.5).

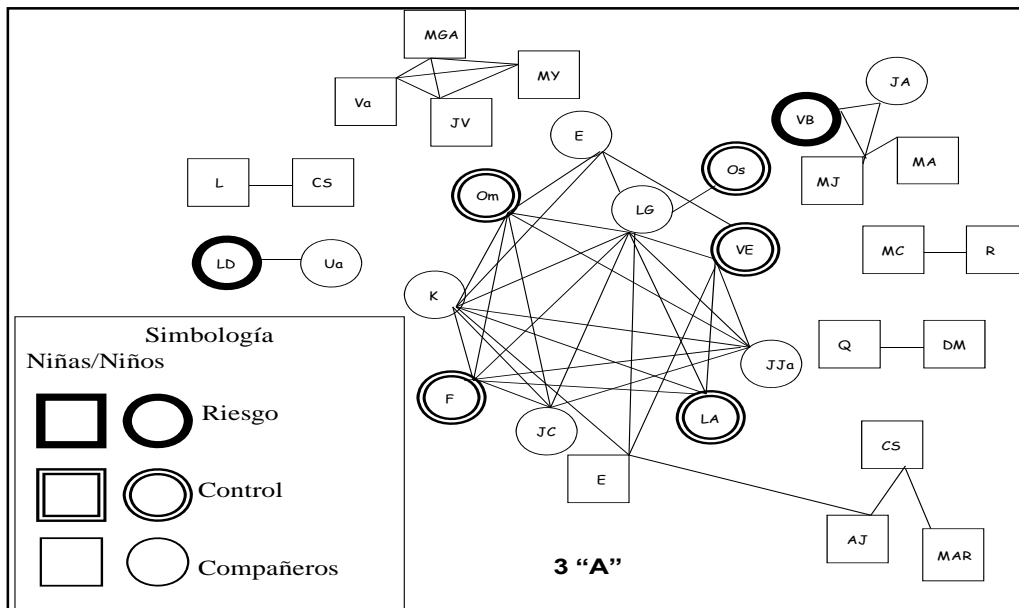
Las relaciones sociales de los niños Riesgo de Quinto grado son similares, a la de los niños de Tercer grado porque en el primer corte tienen más conexiones en su grupo (60), que los niños Control (36), además en el segundo corte de observación se muestra que el número de conexiones de los niños Riesgo también disminuye.

Estos datos demuestran que las relaciones sociales son susceptibles a efectos de desarrollo, y a los cambios en la estructura física y social del contexto escolar.

Además, el análisis estadístico indica que la interacción entre grupo, grado y corte es estadísticamente significativa [$F(1, 62) = 6.173, p < .005$], esto es, las diferencias en el número de conexiones de la red se modifica (aumenta o disminuye) dependiendo del grupo al que pertenezcan (Riesgo/Control), al grado escolar en el que se encuentren (Tercer, Cuarto y Quinto), y al corte de observación (uno/dos) en que se haya realizado la entrevista.

Para complementar la información sobre las relaciones sociales, a continuación se presentan las relaciones completas de los niños Riesgo y Control de Tercer grado de los grupos A, B y C, en dos cortes de observación.

Figura 9
Corte 1



Corte 2

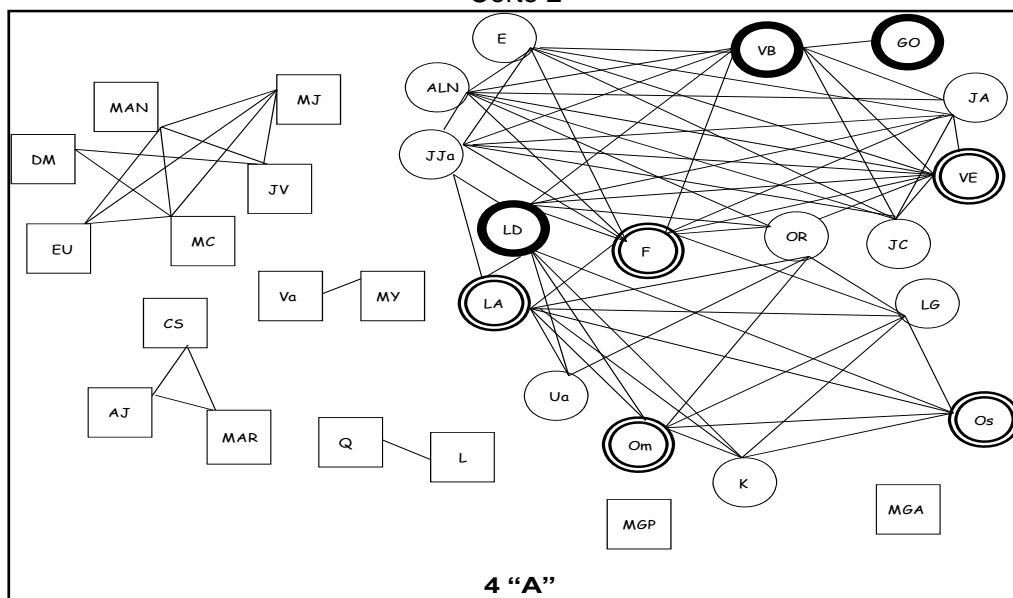
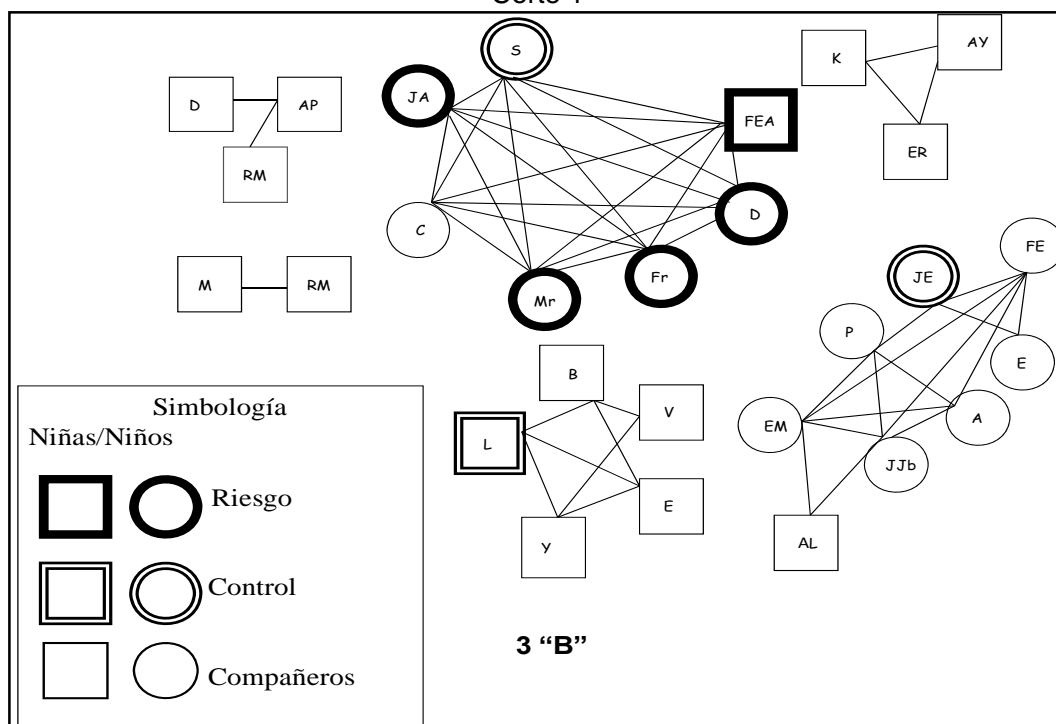


Figura 9. Redes Sociales de los niños de Tercer grado "A" en dos cortes de observación.

En la Figura 9, se observa que el niño Riesgo (LD) que sólo se relacionaba con un compañero en tercer grado, en el segundo corte de observación pertenece a una red de muchas relaciones (VB, JA, VE, OR, F, K, LA, Os, Om y Ua). Este dato aunque favorable para el niño Riesgo, debe ser analizado con otros indicadores, si el cambio en sus relaciones sociales le trae al niño consecuencias positivas y/o negativas.

Figura 10
Corte 1



Corte 2

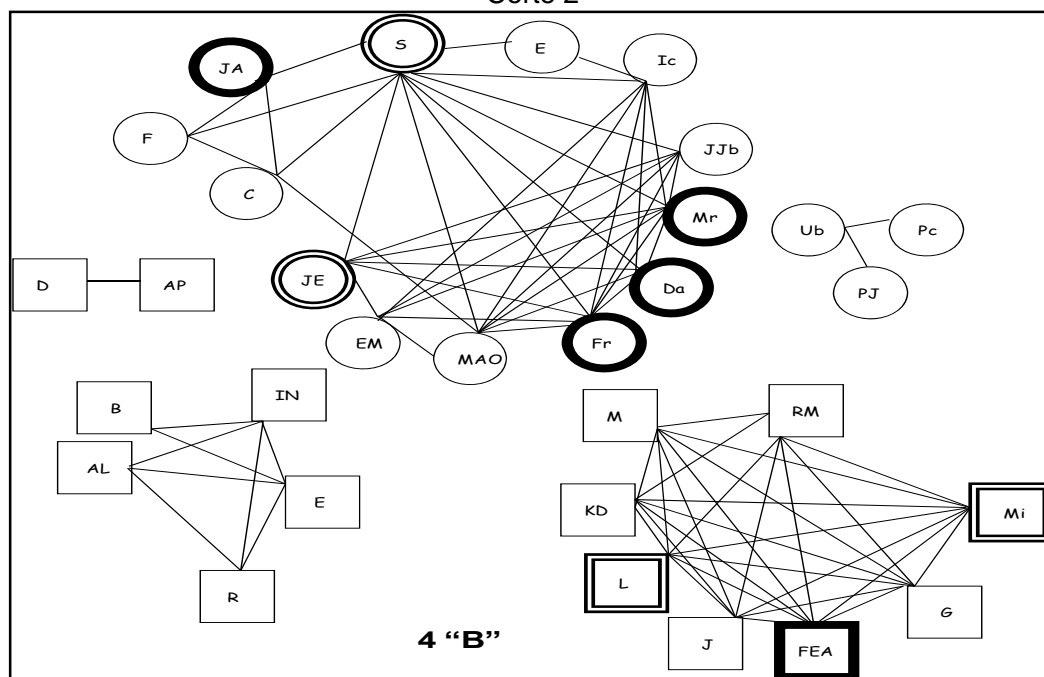


Figura 10. Redes Sociales de los niños de Tercer grado "B" en dos cortes de observación.

En la Figura 10, la niña Riesgo (FEA) se relacionaba sólo con niños Riesgo cuando estaba en tercer grado, para el segundo corte se relaciona con niñas (Mi, KD, G, RM, M, Li, y J)

que no son riesgo. El dato muestra cómo se acentúan las diferencias intragénero de los niños y niñas conforme crecen. Los niños Riesgo (JA, D, Fr y Mr) que se relacionaban entre sí, para el segundo corte disuelven sus conexiones. Por ejemplo, Fr y Mr se relacionan con un niño Riesgo (DA) que reprobó Cuarto grado "A" y que está repitiendo ciclo escolar (ver Figura 12). El niño Riesgo (D) fue el único de esa red que cambió de grupo cuando pasa a cuarto grado "C", en donde se relaciona con muchos niños no riesgo (A, Jo, JD, P, FE y LP) y con una niña Riesgo (L) que reprobó Cuarto grado "A" (ver Figura 11b y 12).

Para mostrar las conexiones de los niños del grupo "C" es necesario presentar dos Figuras, 11a y 11b, porque uno de los niños Riesgo reprobó el ciclo escolar y fue cambiado de turno en la misma escuela. El caso en sí mismo es relevante para el análisis de los datos, por lo que se hizo un esfuerzo para darle seguimiento en el turno vespertino. En la Figura 11a las relaciones completas de los niños en el primer corte de observación.

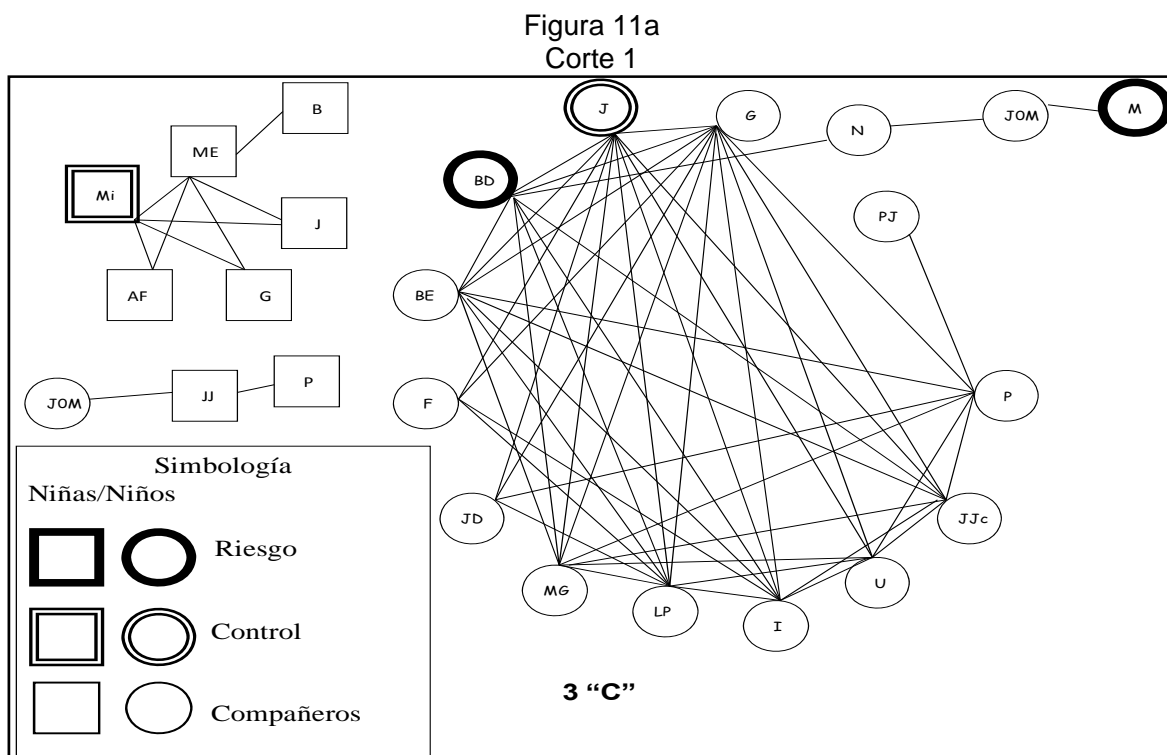


Figura 11a. Redes Sociales de los niños de Tercer grado "C" en el primer corte de observación.

Figura 11b
Corte 2

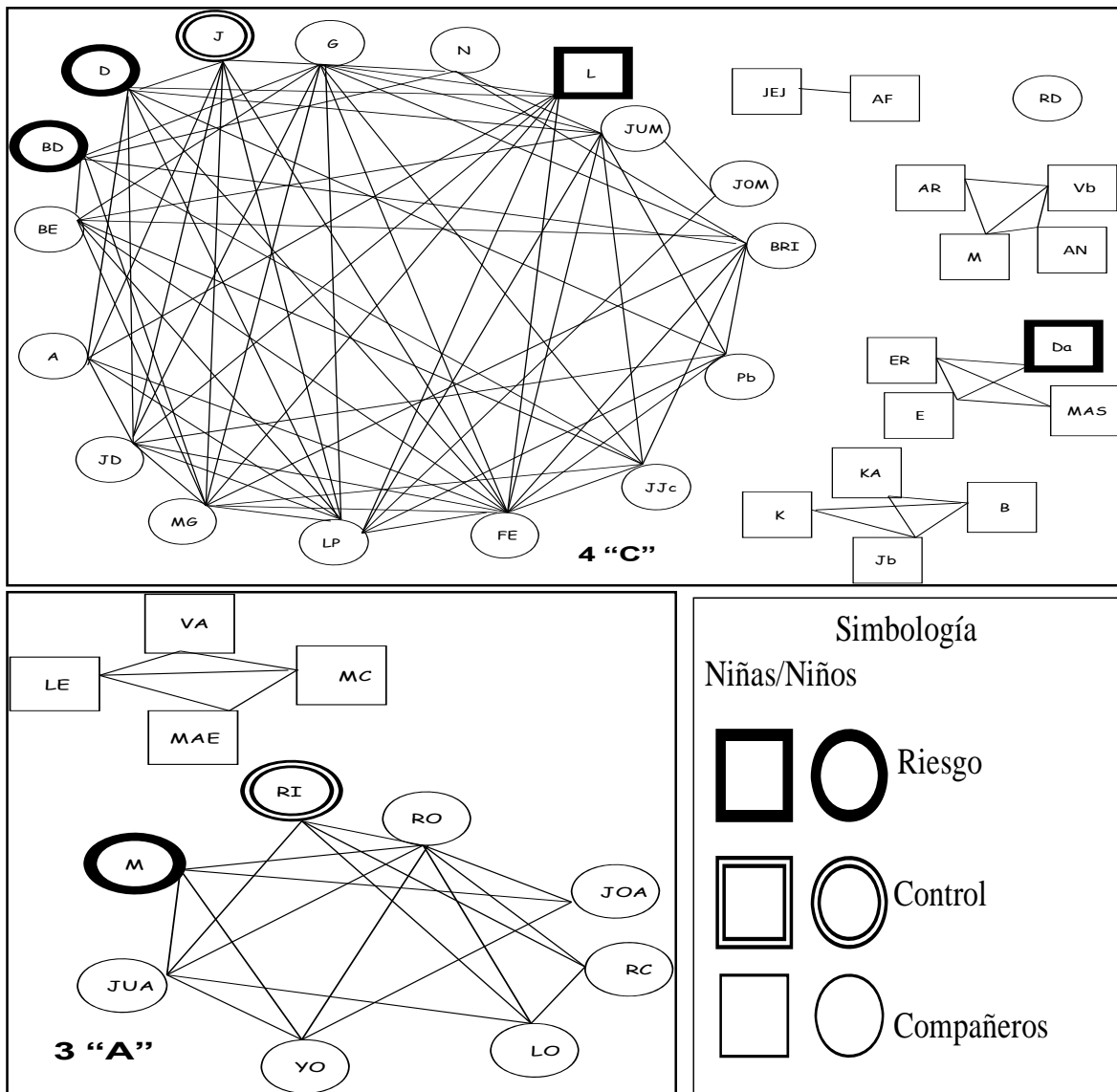


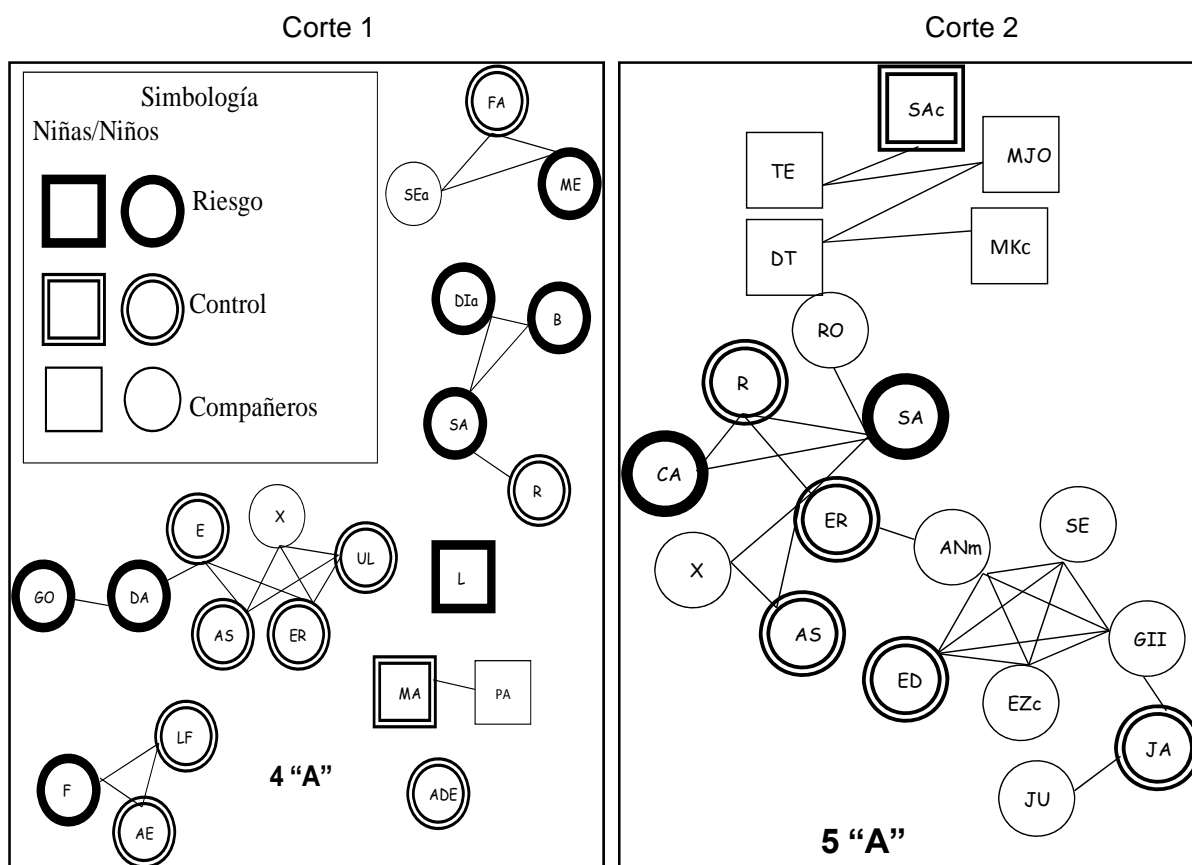
Figura 11b. Redes Sociales de los niños de Tercer grado "C" y "A" en el segundo corte de observación.

En el primer corte el niño Riesgo (M) sólo se relacionaba con un niño no riesgo (JUM), pero al reprobado el ciclo escolar, es cambiado al turno vespertino de la misma escuela, y ahora se relaciona con los niños RO, JOA, JUA JOA y YO, los cuales cursan tercer grado en el grupo "A". Por otro lado, los niños Riesgo BD y Da aunque continúan en el mismo grupo, cuando pasan a cuarto (en el segundo corte de observación), cambian sus relaciones sociales.

Las relaciones sociales de los niños de Tercer grado indican que los cambios ocurridos en el contexto físico y social, pueden disolver la red cohesiva de los niños. Otro dato interesante es que los niños Riesgo tienden a relacionarse entre sí, los niños Riesgo que reprobaron Cuarto grado, en el segundo periodo de observación se relacionaron con los niños Riesgo de Tercer Grado.

La Figura 12 presenta las relaciones sociales de los niños Riesgo y Control de Cuarto grado en dos cortes de observación. Para mayor detalle, en el Apéndice A se presentan los mapas completos de las relaciones de los niños de Cuarto y Quinto grado.

Figura 12



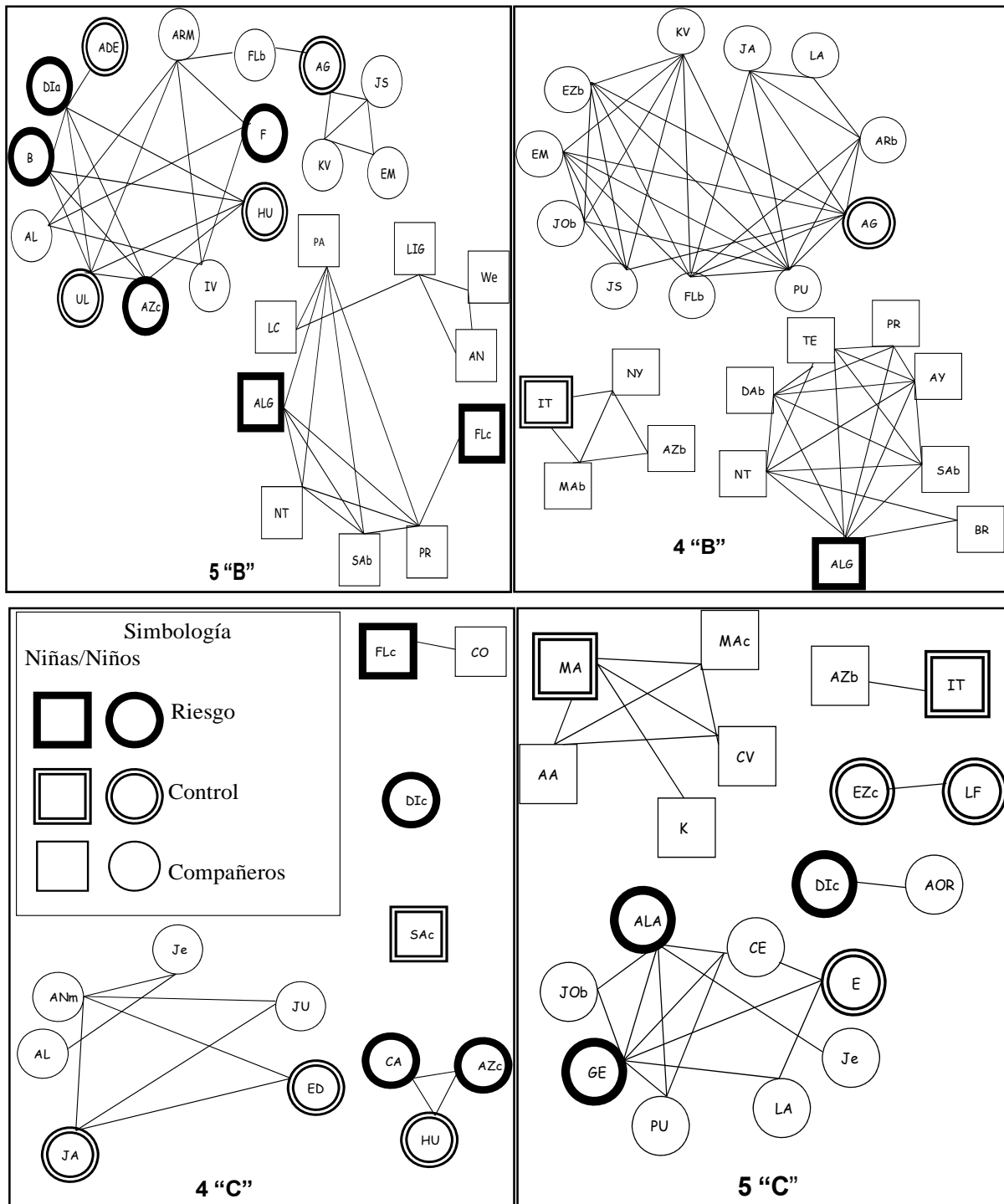


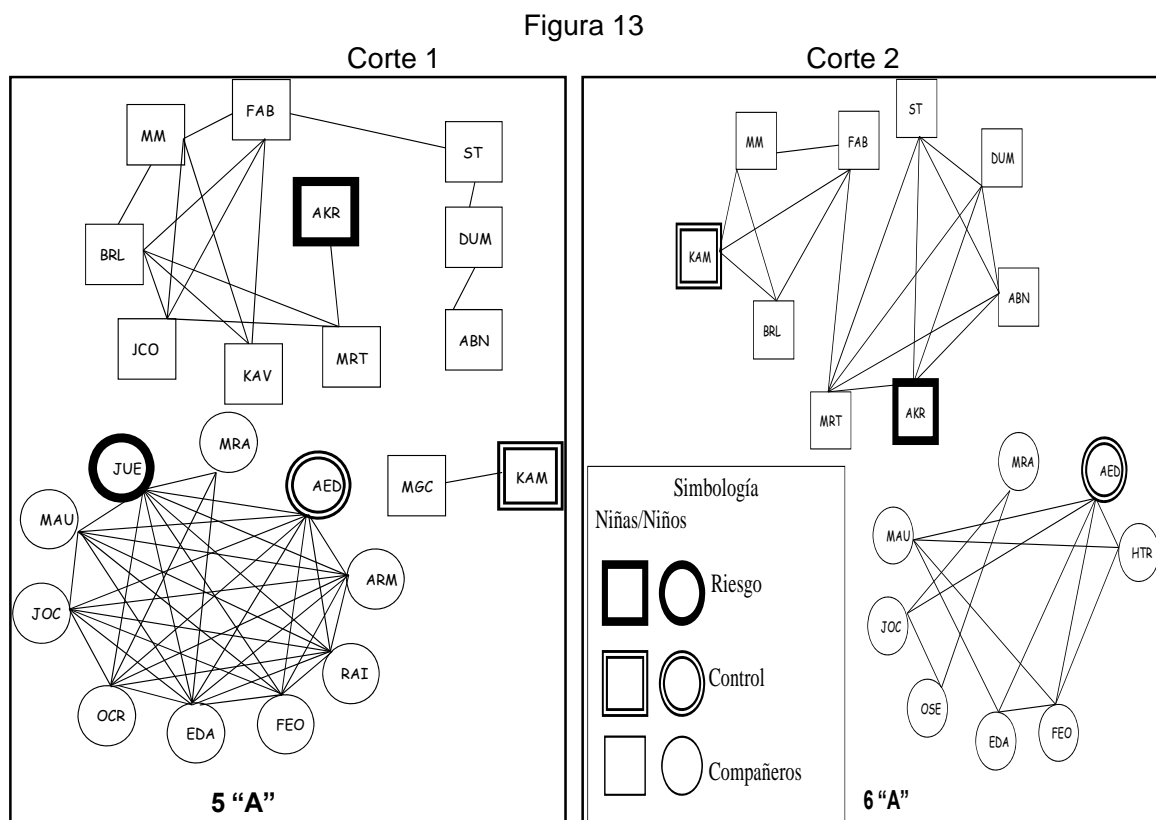
Figura 12. Redes Sociales de los niños Riesgo y Control de Cuarto grado en dos cortes de observación.

Los niños Riesgo (DIa, B y SA) de Cuarto "A" en el primer corte, se relacionaban entre sí, pero en el siguiente ciclo escolar sólo mantuvieron la relación los niños DIa y B porque ambos fueron cambiados a otro salón, en esta nueva red se anexa un niño Riesgo (AZ). El

niño Riesgo (SA) que no fue cambiado de salón, en el siguiente ciclo escolar se relaciona con otros niños, un niño Control (R) y uno Riesgo (CA) que estaba en Cuarto "C". Los niños Riesgo (GO y DA) se relacionaban entre sí en el primer corte, pero ambos reprobaron Cuarto y los cambiaron de grupo, por ejemplo GO en el segundo corte, no se relaciona con sus nuevos compañeros, y DA se relaciona con niños Riesgo de Tercer grado "B". Los datos muestran que los cambios físicos y sociales del contexto afectaron las relaciones sociales de los niños Riesgo y Control. La niña Riesgo (L) en el primer corte no tenía conexiones con ningún niño (niños y/o niñas) de su grupo, pero como reprobó fue cambiada de grupo, y sus relaciones también cambiaron (ver Figura 11b).

En las relaciones de los niños de Cuarto grado, se observa que muchos niños Riesgo que pertenecían a grupos cohesivos, reprobaron, este hecho demuestra un impacto importante en el desarrollo del niño, lo cual puede ser considerado como factor de riesgo.

La Figura 13 representa las relaciones sociales de los niños de Quinto en dos cortes de observación.



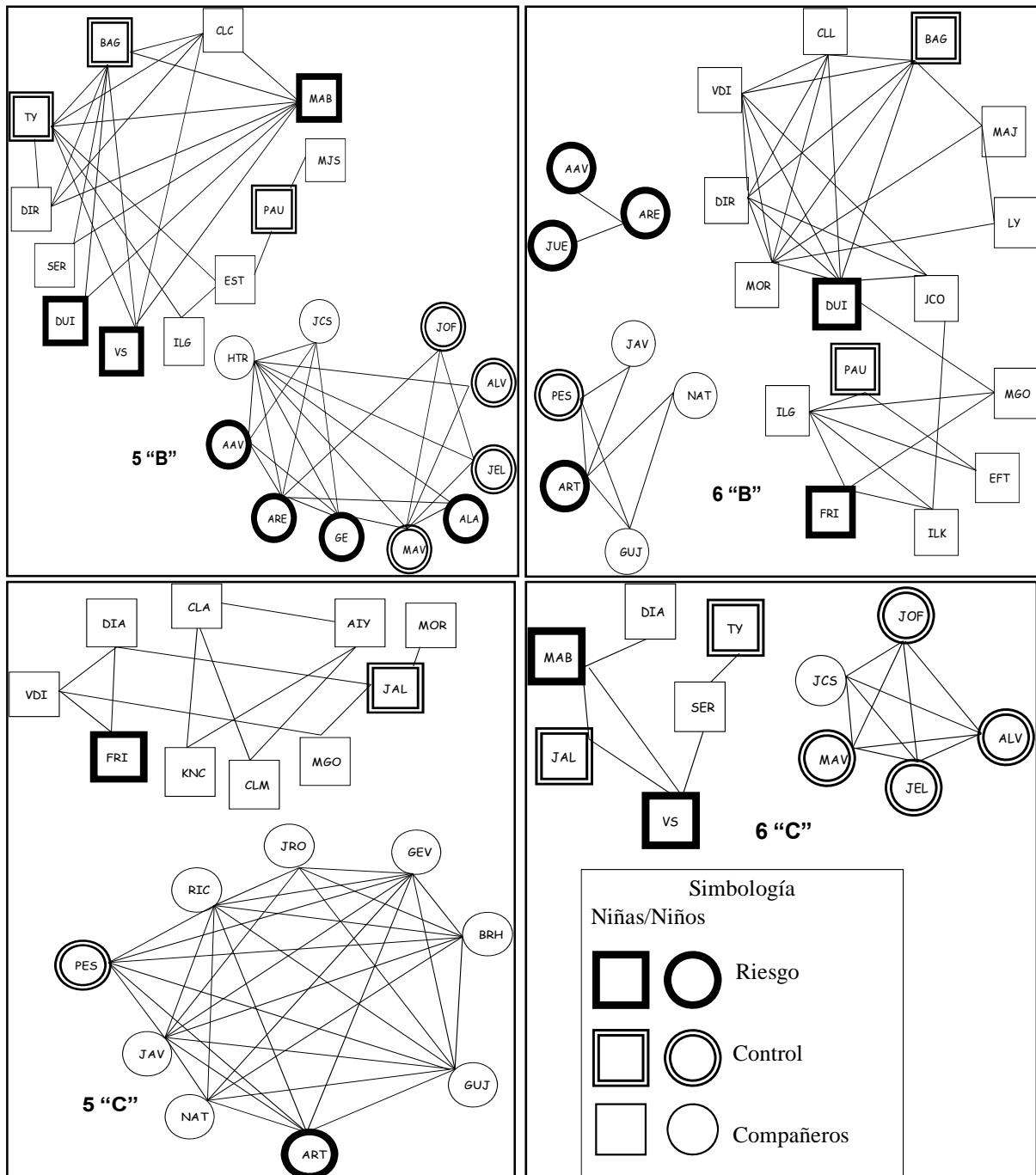


Figura 13. Redes Sociales de los niños Riesgo y Control de Quinto grado en dos cortes de observación.

En las relaciones sociales de los niños de Quinto grado también se observan cambios en los cortes de observación, por ejemplo en el corte uno la niña Riesgo (AKR) sólo se relacionaba con una niña no riesgo (MRT), en el corte dos expandió su red porque se vinculó con tres niñas más. Los niños Riesgo (AAV, ALA, ARE y GE) en el primer corte se relacionaban entre

sí, pero en el siguiente ciclo escolar se modifica la red porque los niños GE y ALA reprobaron y repitieron Quinto grado (ver Figura 12 y 13), por ello, los niños Riesgo (AAV) y (ARE) se mantuvieron en el mismo grupo y continuaron con sus conexiones a las que se agregaron otros niños. En la red social a la que pertenece la niña Riesgo MAB en el primer corte, se observa que se relaciona con las niñas Riesgo (DUI y VS), en el segundo corte dicha red se modificó porque por la niña DUI fue cambiada de grupo, en donde se relaciona con niñas no riesgo (CLL, VDI, BAG y DIR) (ver Figura 13), mientras que MAB y VS se siguen relacionando.

En síntesis, las relaciones sociales de los niños, son sensibles a los cambios en el grupo y al desarrollo de cada niño porque en ninguno de los grados escolares se mantuvieron las mismas relaciones. Además fue posible identificar la cohesión entre niños Riesgo, por ejemplo cuando reprobaron y cambiaron de grupo y/o grado escolar, se siguieron relacionando con niños Riesgo.

Para finalizar con los datos del estudio centrado en variables, es pertinente identificar lo siguiente: ¿En qué tipo de conflictos se involucran los niños Riesgo y Control de Tercer, Cuarto y Quinto grado en el escenario escolar?. Para ello, se retoman los datos de la entrevista sobre conflictos recientes, el 15% de los entrevistados (261) no reportaron peleas con sus compañeros. Y el 85% restante describió el tipo de conflicto en el que participaron. La Tabla 7 muestra las categorías que representan las conductas coercitivas de los niños Riesgo de Tercer, Cuarto y Quinto grado.

Tabla 7
Descripción de los conflictos recientes

<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>Fr C1</i>	<i>Fr C2</i>
Coerción física	Estrategia de confrontación que utiliza la fuerza física como una forma de ataque.	Empujar, Pegar, Dar manotazos, Ahorcar, Atacar a alguien, Provocar una pelea, golpear con objetos.	88	70
Coerción Verbal	Estrategia de confrontación que utiliza palabras negativas para ataques como insultos, burlas, bromas y groserías a niños y niñas.	Insultos Verbales, Amenazas hostiles, Humillación verbal, Gritarle a alguien, Maldecir, Discutir, Molestar, Insultar, Burlas Hostiles y Criticar.	77	93
Coerción Relacional Directa	Estrategia de confrontación que usa la relación entre diadas como una forma de ataque.	Ignorar, No juntarse y No Hablarle a alguien, Mantener fuera de un grupo para actividad,	33	47

		Mantener fuera de un grupo de amigos.		
Coerción Social	Estrategia de no confrontación mediante el uso de la red social para atacar, la identidad del perpetrador no es directa	Hacer rumores, Hablar y Decir Secretos de un Tercero, Alienación y Ostracismo Social.	23	23
Σ			221	233

Tabla 7. Tipos de Conflictos en los que se involucraron los niños de Tercer, Cuarto y Quinto grado. C1 = corte uno C2 = corte dos.

En el primer corte de observación, el 40% de los niños reportan haber tenido episodios de coerción física en sus interacciones conflictivas, mientras que el 10% equivale a episodios de coerción social. En el segundo corte de observación el 10% (259) no reportó conflictos con sus compañeros, por ello la distribución de las respuestas también se modificó, por ejemplo el porcentaje de coerción física disminuyó al 30%, el verbal aumentó al 40% y el relacional al 20%.

Es importante mencionar que en la entrevista los niños Riesgo reportan que en sus episodios de conflicto, sólo responden a las provocaciones de los otros. Este dato es opuesto al que tienen sus pares y profesores de ellos, ya que estos los perciben como los iniciadores de los conflictos. Además, la disminución de la coerción física y el aumento de la coerción verbal indican cambios en el tipo de coerción que utilizan los niños conforme se desarrollan.

Conclusiones del estudio centrado en variables

El estudio centrado en variables proporciona información importante sobre los aspectos cognoscitivos y de la ecología social de los niños Riesgo y Control de distintos grados escolares.

En la percepción de comportamientos sociales y académicos de los niños seleccionados, los niños Riesgo no se describen como conflictivos en su medio escolar, de hecho éstos tienden a atribuirle hostilidad a sus compañeros, este dato es consistente con lo reportado en la literatura (Dodge y Frame, 1982). Los niños Riesgo subestiman su comportamiento social ante conflicto en comparación con la percepción que de ellos tiene el profesor, lo que demuestra la poca concordancia entre la percepción del niño y la percepción que el profesor tiene de éste sobre su comportamiento social ante conflicto (Boivin y Bègin, 1989; Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990).

En el área académica los niños Riesgo hacen una evaluación exagerada de su comportamiento académico a diferencia de la percepción que el profesor tiene de ellos porque éste considera que los niños Riesgo no son buenos en aspectos académicos, y que los niños Control sí. De hecho, algunos niños Riesgo de Tercer, Cuarto y Quinto grado reprobaron el ciclo escolar.

Otro aspecto de interés para esta fase del estudio, se refiere a las relaciones que establecen los niños en su grupo. En todos los grados escolares, los niños son capaces de establecer relaciones con sus pares, los niños varones se relacionan con niños varones y las niñas con niñas. Este hecho concierne a los roles de género que se aprenden del contexto y que emergen para marcar diferencias (Wilson y Herrnstein, 1985) en las relaciones y en el tipo de comportamiento que exhiben o que se “les permite exhibir”. Sin importar el estatus de los niños, Riesgo o Control, ellos se relacionan de diferentes formas en la escuela, y tienden a formar grupos cohesivos con sus compañeros.

Los cambios identificados en las relaciones sociales de los niños a lo largo del tiempo pueden ser explicados a los cambios en las características organizacionales y estructurales del ambiente físico y social (Neckerman, 1996), como el profesor, el número de niños, los compañeros del grupo, etc. Y a cambios en el proceso de desarrollo de los niños, esto es, la homogeneidad, la expansión y el número de conexiones se modifican progresivamente.

Las diferencias que percibe el profesor en los niños Riesgo sobre el comportamiento académico y social ante conflicto, puede influir en sus relaciones subsecuentes (Chang, 2003) porque el profesor tiende a relacionar a los niños coercitivos con problemas académicos. Las creencias y el comportamiento del profesor pueden ejercer influencia directa como eventos disposicionales dentro del escenario, cuyo control potencial sobre el proceso coercitivo, puede ser alto (Mayer, 1995), ya que, la percepción sobre cualquier comportamiento es un subproducto de la socialización, y es el reflejo de procesos interactivos que se constituyen a partir del comportamiento cotidiano (Santoyo y Rubio, 2006). Por ello, la autodescripción y la descripción de otros es cambiante y dinámica porque se adapta a cambios de desarrollo con marcos internos y externos (González, 1998).

Sobre las respuestas de los niños con respecto a los conflictos, se observa que la coerción se puede presentar de diferentes formas, y que cada una tiene diferentes funciones en el desarrollo y en las interacciones sociales (Xie, Swift et al., 2002). Las conductas de no confrontación minimizan el riesgo de recibir castigo de las autoridades escolares porque éstas no son exhibidas por los niños delante del profesor.

Abordar el estudio del comportamiento coercitivo a partir de datos descriptivos y de consenso social es sólo un primer paso para comprender las diferencias individuales que pudieran existir entre los grupos seleccionados. Por ejemplo, el comportamiento del niño puede ser mantenido por fuentes del contexto que lo fortalecen, como la percepción del profesor, las relaciones que establecen con sus pares, los cambios en el contexto físico y/o social, etc.

En suma, considerar el aspecto descriptivo como un componente de los patrones de comportamiento es una contribución en su propio derecho porque se obtiene información sobre las experiencias sociales, la capacidad del lenguaje, el procesamiento del niño, y el reforzamiento que reciben en su medio escolar (Santoyo y Rubio, 2006). De la perspectiva centrada en variables, se desprende la relevancia de comprender los mecanismos que pudieran explicar la organización del comportamiento de los niños en su escenario escolar.

Fase 2: Estudio Centrado en la Persona

Participantes

Para la segunda fase del estudio sólo se consideraron a los 20 niños de Tercer año, con sus respectivos profesores, que se habían seleccionado previamente. La edad de los niños oscilaba entre los 8 y 9 años de edad, de los cuales 16 fueron varones y 4 mujeres. Diez de ellos identificados en Riesgo de comportamiento coercitivo, y diez como grupo de Comparación.

Escenario

La investigación se realizó en una escuela primaria pública mixta, ubicada en el oriente de la Ciudad de México, con la autorización de la DGSEI (ver procedimiento del estudio centrado en variables).

Diseño

La investigación tiene un diseño de desarrollo con mediciones trans-seccionales y de seguimiento en dos cortes de observación (Baltes et al., 1981). La Tabla 8 describe la estrategia para analizar los datos de esta fase, la cual tiene el objetivo de recolectar datos observacionales de los niños focales en dos escenarios. Dicha estrategia se basa en una perspectiva centrada en la persona (Magnusson, 1998).

Tabla 8. Periodos de Observación directa con el SOC-IS.

Niños focales	Corte uno	Corte dos
	Tercer grado	Cuarto grado
	Escenario	
Riesgo	Salón de clases y Recreo	Salón de clases y Recreo
Control	Salón de clases y Recreo	Salón de clases y Recreo

Materiales e Instrumentos

Ψ Tablas, cronómetros, lápices y Hojas de registro.

Ψ Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales, SOC-IS (Santoyo et al., 1994). El sistema de registro detecta las actividades de los niños, y permite la identificación confiable de la dirección en los intercambios sociales, el lugar en donde ocurren, el nombre de los sujetos involucrados, la solución del episodio y los descriptores de las actividades

identificadas en cada episodio. El sistema está compuesto por categorías excluyentes y exhaustivas, las cuales representan el comportamiento que los niños exhiben en el escenario escolar: individual, académico, y no académico; las actividades diádicas y de grupo, y las interacciones sociales, como el comportamiento negativo, el juego en grupo y la negociación. El sistema también permite identificar y analizar las propiedades dinámicas en las relaciones sociales, como la reciprocidad, la sincronía, la complementariedad, la bidireccionalidad, etc.

El SOC-IS cuenta con un catálogo de categorías conductuales, en donde se describe y se proporciona el código de cada una de ellas (ver apéndice B). Las observaciones en el escenario natural deben ser realizadas por observadores entrenados para el uso del sistema, esto es, que tengan conocimiento, comprensión y manejo de las categorías conductuales.

El SOC-IS también permite construir dos tipos de Mapas Socioconductuales: del grupo y de las preferencias sociales. En este estudio se describirá sólo la construcción de los Mapas Sociocéntricos porque en el estudio no se observaron a todos los niños de cada grupo de Tercer grado, lo cual es necesario para realizar los Mapas grupales.

Los Mapas Sociocéntricos representan la preferencia socioconductual de los Sujetos Focales (SF), es decir, la dirección de los episodios sociales, de emisión y recepción. El mapa de emisiones, se refiere a quiénes elige con mayor frecuencia el SF. El mapa de recepciones constituye la propensión de otros agentes sociales para elegir al SF.

Procedimiento

1. Una vez seleccionados los niños focales de Tercer grado, se realizaron las observaciones de lunes a viernes en el salón de clases y en el recreo, con un horario de 10:00 A.M. a 12:30 P. M.
2. Se hizo un muestreo exploratorio en el escenario natural para que el periodo de adaptación ocurriera gradualmente entre las parejas de observadores y los sujetos focales. Se procuró que los observadores no estuvieran informados sobre el estatus de los niños a registrar, sólo se les dijo que el objetivo general era registrar el comportamiento de niños escolares, en su escenario natural.

3. Las interacciones de los niños Riesgo y Control se recolectaron con la ayuda de dos parejas de observadores entrenados previamente para el uso del SOC-IS. Los observadores estuvieron en entrenamiento durante tres semanas, aproximadamente. Se consideró a un observador como capacitado para registrar las categorías, cuando mantuviera una concordancia entre observadores del 80% durante cinco días consecutivos.

4. Cada pareja observaba a un niño (Riesgo o Control, de acuerdo a la asignación previa, durante 15 minutos en el salón de clases y 10 minutos en el recreo) por cinco sesiones consecutivas. El muestreo implicó el registro del comportamiento de los veinte niños en dos periodos anuales de observación

5. El criterio de aceptación de los registros observacionales, obtenidos de forma independiente, fue que tuvieran una concordancia promedio entre observadores del 80%. La concordancia entre observadores se hizo inmediatamente después de observar en el escenario escolar, para ello se compararon los intervalos observados de la hoja de registro de cada observador, asignando el número de acuerdos y desacuerdos. El porcentaje de concordancia se obtiene de la siguiente fórmula:

$$\text{Total de Acuerdos} \cdot 100 / (\# \text{ de Acuerdos} + \# \text{ de Desacuerdos}) \quad (10)$$

6. Posteriormente, para tener un mayor control de los registros se comprobó la concordancia entre observadores, mediante la *Kappa de Cohen*, la cual corrige los acuerdos entre observadores debido al azar (Bakeman y Gottman, 1986).

$$K = (P_o - P_c) / (1 - P_c) \quad (11)$$

Donde P_o = proporción de concordancia observada, P_c = proporción de concordancia esperada por el azar.

Análisis de datos

El análisis de concordancia entre observadores de los registros observacionales, se realizaba diariamente para asegurarse que tuvieran una concordancia mayor al 80%; para la confiabilidad Kappa de Cohen, los valores obtenidos para este estudio fueron en promedio de .75, lo que indica concordancia excelente de acuerdo con Bakeman y Gottman (1986). Una vez obtenida la

calidad del dato, cada registro fue capturado y analizado en el programa de datos observacionales, SDIS.GSEC (Bakeman y Quera, 1996).

Después de controlar la calidad del dato, se realizaron los siguientes análisis:

Primero, se analizaron los datos de manera descriptiva, proporcionando frecuencias absolutas y relativas de episodios sociales, episodios sociales negativos, actividad académica, emisión, recepción, juego grupal y otras actividades de todos los niños seleccionados de Tercer grado (Riesgo y Control) en los dos cortes de observación.

Segundo, el sistema de registro permitió hacer análisis secuenciales porque el comportamiento observado se registró en el orden como ocurrieron los eventos. Por ello, se hizo un análisis de contingencia entre categorías: episodios sociales negativos y positivos con inicios negativos y positivos, de actividad académica con inicios negativos y positivos, de episodios sociales con inicios negativos y positivos, en dos cortes de observación. Este procedimiento permitió obtener información sobre los mecanismos microregulatorios de las interacciones sociales, identificando los estímulos que se asocian con el aumento en la probabilidad de controlar respuestas en los otros, de aquellos eventos que inhiben, facilitan o aceleran el comportamiento coercitivo y social de los niños.

Tercero, se utilizó la estrategia de Santoyo (1996) sobre la obtención de los índices de control mutuo en elecciones interpersonales, esto es, qué tanto los niños Riesgo y Control responden a las demandas del ambiente (correspondencia social) y que tanto impacto tienen sobre su medio social, (efectividad social). El análisis de reciprocidad social y social negativa se hizo para saber si los actos de dos o más personas son mutuamente apoyados en una relación bidireccional. Sobre este punto, también se hicieron análisis de efectividad y correspondencia social negativa de los niños Riesgo en dos cortes de observación para saber si producen reacciones negativas en su entorno social y/o si responden a las demandas del sistema aversivo.

Cuarto, se obtuvo información sobre el tiempo relativo, que los niños focales le dedican a la categoría "actividad académica", con respecto a la categoría "otras respuestas".

Quinto, se representaron los mapas de las preferencias sociales de algunos niños Riesgo en dos cortes de observación, para identificar a quienes eligen y/o quienes los eligen para tener episodios negativos.

Sexto, se hizo una descripción anecdótica de elementos importantes del contexto de cada niño focal. Es decir, de la ubicación geográfica de los niños focales, y de las normas o reglas impuestas por la institución, o de las acordadas por el profesor en su grupo.

Integración

Diversos investigadores han apoyado la idea de que se requiere una perspectiva de síntesis para la comprensión del desarrollo humano, la cual supone que en cada fase del desarrollo, los cambios de maduración se unen con los cambios del contexto social y/o físico del niño (Magnusson y Cairns, 1996).

A nivel metodológico, también se requieren de perspectivas multimétodos que permitan evaluar empíricamente los supuestos de la perspectiva de síntesis de desarrollo (Cairns, et al., 1998). De estas ideas, se deriva la propuesta realizada por Magnusson (1998) sobre el enfoque centrado en la persona, el cual es útil para identificar subgrupos, conceptualmente diferentes, de individuos seleccionados con base en sus características conductuales. De esta forma, el enfoque permite comprender el desarrollo de los niños en distintas áreas de comportamiento.

Finalmente, dicha estrategia permitirá distinguir entre factores de riesgo y de protección.

Análisis de Datos

Los indicadores de tres niveles de análisis reconocieron aspectos individuales, conductuales y contextuales en la configuración de patrones de comportamiento coercitivo, en algunos niños Riesgo. Después de identificar el patrón de Riesgo, se observó su estabilidad en el tiempo, esto es, la identificación de factores que afectan su reorganización.

Resultados

En esta fase, se presentan los resultados del estudio centrado en la persona, la forma como se organiza el patrón de comportamiento de los niños Riesgo y Control en dos cortes de observación. Posteriormente, se integran los tres niveles de análisis de la estrategia multimétodo para determinar y explicar cambios intraindividuales y diferencias interindividuales entre niños. Los resultados del análisis se comunican en el orden en que se plantearon las preguntas de investigación

Para responder la pregunta: ¿Cómo se organiza el comportamiento coercitivo de los niños escolares?, primero se describe la frecuencia y el tipo de coerción en el que se involucran los niños Riesgo y Control en el escenario escolar. La Tabla 9 confirma lo reportado en la literatura sobre coerción, los niños Riesgo, tienen más acciones negativas de tipo físico con sus pares, en el primer corte de observación. En el segundo corte, la frecuencia de acciones negativas de tipo físico de los niños Riesgo disminuye y aumenta la de tipo verbal. Además, el profesor tiende a amonestar más a los niños Riesgo que a los Control en ambos cortes de observación.

Tabla 9
Categorías conductuales de los episodios negativos, derivados del SOC-IS

Categoría	Ejemplos	Fr Epn Riesgo		Fr Epn Control	
		C1	C2	C1	C2
Coerción física	Empujar, Pegar, Dar manotazos, Ahorcar, Atacar a alguien, Provocar una pelea, Golpear con objetos.	14	8	2	0
Coerción Verbal	Insultos Verbales, Amenazas hostiles, Humillación verbal, Gritarle a alguien, Maldecir, Discutir, Molestar, Insultar, Burlas Hostiles y Criticar.	2	11	0	2
Regaños del Profesor	Castigar y poner en evidencia al niño delante del grupo por percepción de mal comportamiento	23	15	4	2
Σ		39	34	6	4

Tabla 9. Contenido y frecuencia de los episodios negativos derivados de la observación directa, en dos corte de observación. FR Epn= Frecuencia de episodios negativos, C1 = corte uno C2 = corte dos.

Para distinguir la dirección de los episodios negativos, emisiones del SF o recepciones hacia el SF, se hicieron análisis de Efectividad y Correspondencia Social Negativa, esto es, si los niños inician o responden a los eventos aversivos. El 20% de los niños Riesgo producen reacciones negativas en su ambiente social sólo en el corte uno. Con respecto a la Correspondencia Social

Negativa, el 40% de los niños Riesgo responden a las demandas negativas del ambiente social, en el corte uno. En el corte dos, disminuye el número de niños Riesgo que responden a eventos aversivos, sólo el 20%. Los datos indican que los niños Riesgo son más responsivos a los episodios negativos que sus compañeros les dirigen.

Para evaluar la simetría de episodios negativos de los niños Riesgo en dos cortes de observación se empleó el modelo que Maciel (1996) utilizó en la investigación sobre agresión entre pares, el cual examina la frecuencia relativa de emisiones negativas como una función de las consecuencias relativas a esas emisiones. En el análisis, sólo se incluyeron los datos de los niños que presentaron al menos cinco episodios negativos, por esa razón no se muestran datos de los niños del grupo Control.

Figura 14
Reciprocidad Social Negativa

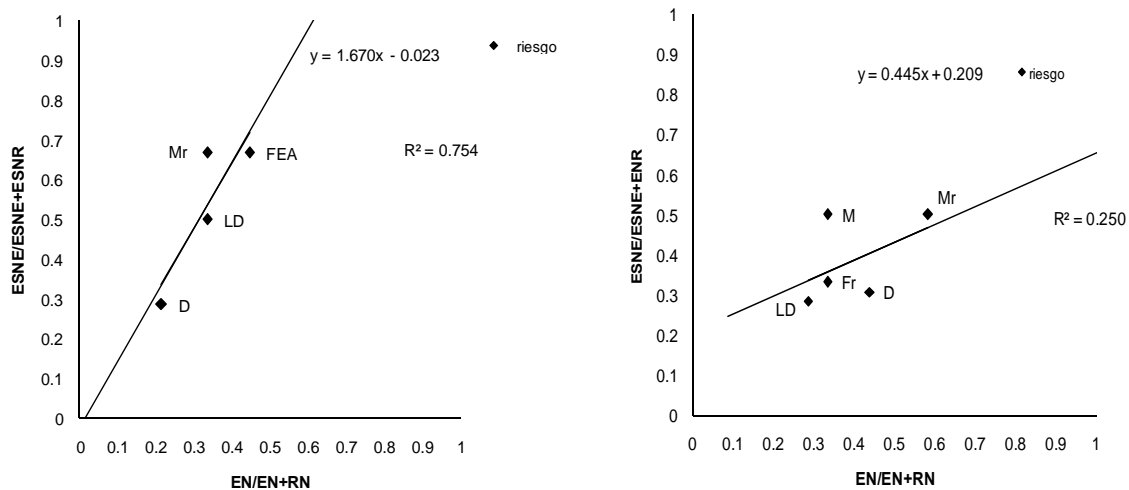


Figura 14. Simetría de episodios negativos de los niños Riesgo en dos cortes de observación. En el eje de las abscisas los valores indican que de 0 a 0.4 el niño recibe más inicios negativos de los que emite, de 0.4 a 0.6 el niño emite en la misma proporción de la que recibe, de 0.6 a 1 el niño emite más de lo que recibe. El eje de las ordenadas se refiere a la consecuencia de esos inicios.

En el panel izquierdo de la Figura 14, el coeficiente de determinación en el primer corte $R^2 = .75$, indica una fuerte relación entre las provocaciones que reciben de sus pares y el que se involucren en ellas. La pendiente de la ecuación, mayor a uno, indica que hay una sobreigualación (Fisher y Mazur, 1997) en la pendiente porque los niños Riesgo responden en mayor proporción a las recepciones negativas de sus compañeros. El análisis de regresión con el método Enter encuentra que el modelo cuantitativo explica el 75% de la variación total de

episodios negativos [$F(1,10) = 252.998, p = .001$]. Esto es, existe evidencia estadísticamente significativa, que las provocaciones de los pares y los episodios negativos se relacionan linealmente. En el segundo corte de observación, la pendiente señala una subigualación (Fisher y Mazur, 1997), esto es, los niños Riesgo dejan de responder a las provocaciones de sus compañeros. Además, en la ecuación se identifica un desvío (sesgo) 0.20 unidades de la línea de igualación. El modelo de regresión no encuentra relación lineal entre provocaciones y episodios negativos.

Para evaluar la distribución del tiempo dedicado a la actividad académica en relación a otras actividades, se presenta la Figura 15. Se observa que en el corte uno, algunos niños Riesgo (panel izquierdo) y Control (panel derecho) le dedican más tiempo a la actividad académica, pero en el segundo corte, disminuye el número de niños. Las diferencias registradas entre un corte de observación y otro, son estadísticamente significativas [$F(1,18) = 5.948, p < .05$]. El dato demuestra que sin importar el estatus del niño, Riesgo o Control, ambos grupos prefieren elegir otras actividades que las prosociales, aquellas encaminadas a satisfacer las metas institucionales del grupo (p.e., juego grupal y comportamiento académico) (López, 1984).

Figura 15
Duración Relativa de Actividad Académica y Otras Actividades de los niños Riesgo y Control

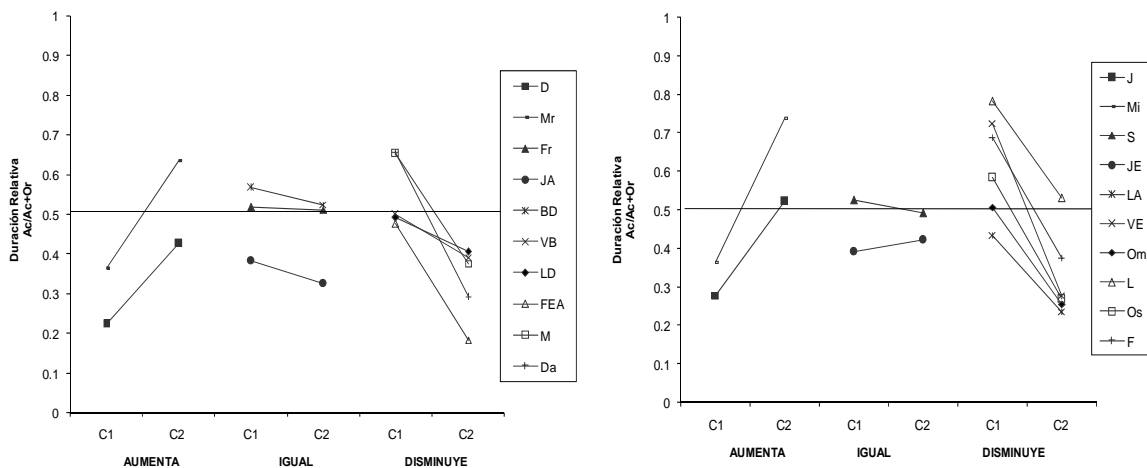


Figura 15. Tiempo relativo asignado a actividades académicas en el salón de clase y otras respuestas, en dos periodos de observación (C1= corte uno y C2= corte dos). Datos cercanos a uno implican mayor dedicación a la actividad académica, mientras que datos próximos a cero implican mayor dedicación a otras actividades.

Para evaluar las interacciones sociales de los niños Riesgo y Control, se obtuvieron índices para estimar sus habilidades sociales. En la Figura 16 se presenta la información correspondiente a los mecanismos funcionales: Índices de Efectividad y Correspondencia Social.

Figura 16
Índices Funcionales de Interacción Social en el corte uno

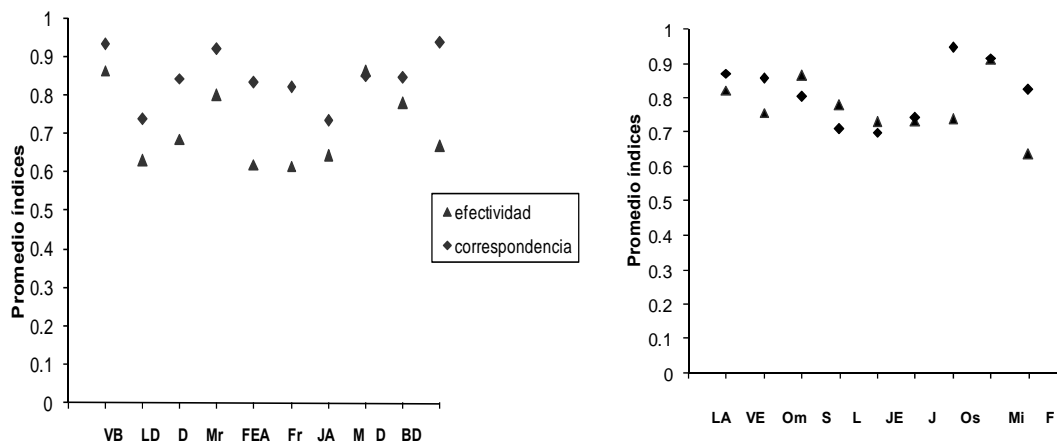


Figura 16. Índices de Interacción Social de los niños Riesgo y Control en el primer corte de observación. Datos cercanos a uno implican alta efectividad y correspondencia en sus relaciones sociales.

Se observa que los niños Riesgo y Control son efectivos y responsivos en sus interacciones sociales, para los niños Riesgo los valores oscilan entre .90 y .70 respectivamente. Esto es, los niños Riesgo (panel izquierdo) tienen alta efectividad y correspondencia en sus relaciones, porque provocan reacciones positivas de sus pares, y responden a los inicios sociales de sus compañeros.

A pesar de que los niños Control (panel derecho) también muestran índices altos de efectividad (.80) y correspondencia (.60), los del grupo Riesgo inciden, en mayor proporción, sobre su ambiente social en comparación con los niños Control.

En la Figura 17 se presentan los índices funcionales de los niños focales para el segundo corte de observación, e indica que ambos grupos mantienen niveles similares de correspondencia social, responden a los inicios que les dirigen sus pares.

En el índice de efectividad social, los niños Riesgo (panel izquierdo) y los Control (panel derecho), disminuyeron sus valores en el segundo corte de observación, es decir, ya no produjeron tantas reacciones en su medio social, las diferencias, de un corte de observación a otro, son estadísticamente significativas [$F(1, 18) = 6.959, p < .05$].

Figura 17
Índices Funcionales de Interacción Social en el corte dos

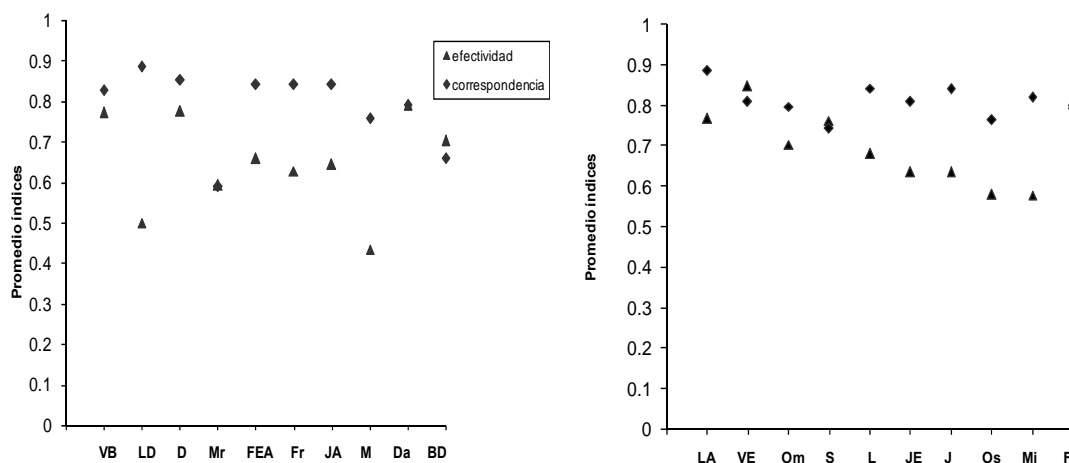


Figura 17. Índices de Interacción Social de los niños Riesgo y Control en el segundo corte de observación. Datos cercanos a uno implican alta efectividad y correspondencia en sus relaciones sociales.

Con respecto a los episodios sociales de los niños Riesgo y Control se evaluó la reciprocidad de sus acciones en dos cortes de observación, para saber si sus interacciones son apoyadas por los pares.

La Figura 18 muestra la frecuencia relativa de inicios como una función de las consecuencias relativas a esos inicios en dos cortes de observación.

Figura 18
Reciprocidad Social

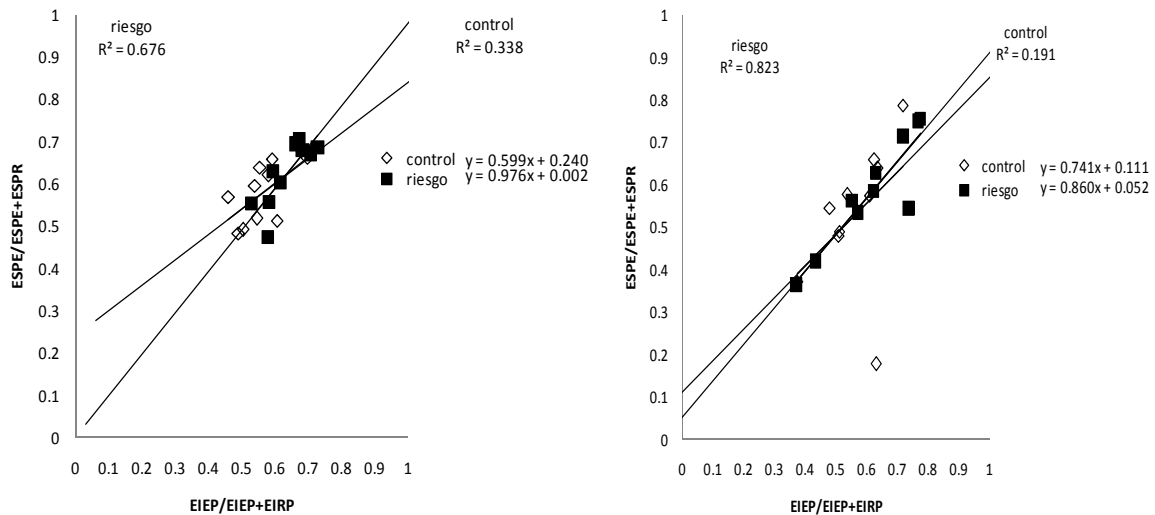


Figura 18. Simetría de episodios sociales de los niños Riesgo y Control en dos cortes de observación. En el eje de las abscisas los valores oscilan de 0 a 1, e indican lo siguiente: de 0 a 0.4 el niño recibe más inicios de los que emite, de 0.4 a 0.6 el niño emite en la misma proporción de la que recibe, de 0.6 a 1 el niño emite más de lo que recibe. El eje de las ordenadas se refiere a la consecuencia de esos inicios.

El panel izquierdo muestra, para los niños Riesgo, que el coeficiente de determinación es alto $R^2 = .67$, hay una fuerte relación entre inicios y episodios sociales. El modelo de regresión explica el 67% de la variación total de los episodios sociales [$F(1,10) = 17.782$, $p = .003$]. Para los niños Control, el coeficiente de determinación es bajo $R^2 = .33$, hay poca relación entre inicios y episodios sociales, por ello, el modelo de regresión no encuentra relación lineal. Para ambos grupos, las líneas de regresión difieren en el punto de intersección y en la pendiente.

En el panel derecho (segundo corte), se observa que el coeficiente de determinación aumenta $R^2 = .82$ para los niños Riesgo y disminuye $R^2 = .07$ para los niños Control. El modelo de regresión para los niños Riesgo explica el 82% de la variabilidad de episodios sociales [$F(1, 10) = 38.635$, $p = .001$]. Igual que en el primer corte, las rectas de los grupos difieren en el punto de intersección y en la pendiente. Los datos demuestran que los niños Riesgo establecen relaciones bidireccionales con sus pares, mientras que en las interacciones sociales de los niños Control no se observan relaciones recíprocas.

Por otra parte, se hizo un microanálisis para evaluar las propiedades secuenciales de los episodios negativos y del tiempo dedicado a la tarea académica. Dada la escasez de episodios

negativos (2) de los niños Control (ver Tabla 9), sólo se hicieron análisis de las consecuencias que reciben los niños Riesgo, donde se plantea la pregunta: ¿Cuáles son los estímulos que originan interacciones coercitivas en los niños Riesgo durante dos ciclos escolares? El análisis secuencial evalúa la relación entre inicios y episodios negativos, comparando la probabilidad de que se involucren en episodios negativos, después de una emisión y/o recepción negativa.

La parte izquierda de la Tabla 10 muestra que en el primer corte de observación, los niños Riesgo se involucran con mayor frecuencia en episodios negativos después de que los otros les dirigen inicios negativos. Por tal motivo, la probabilidad condicional entre recepciones negativas y episodios negativos es alta, además, los residuos ajustados superiores a +1.96, indica que los estímulos dirigidos a los niños Riesgo *facilitan* episodios negativos.

Tabla 10
Eventos antecedentes que controlan episodios negativos

Provocaciones en el corte 1	Episodios Negativos	Episodios Sociales	Provocaciones en el corte 2	Episodios Negativos	Episodios Sociales
	FR	25		FR	4
Riesgo	PC	.68	Riesgo	PC	.21
	RA	2.9*		RA	-2.7**

* El valor de los RA > a 1.96 son significativos, en el caso de estímulos *facilitadores*.

**El valor de los RA < a 1.96 son significativos, en el caso de estímulos *inhibitorios*

Tabla 10. Patrón de comportamiento social negativo de los niños Riesgo en dos periodos de observación (Frecuencia= FR, Probabilidad Condicional = PC, Residuos ajustados = RA).

En el corte dos, aunque la frecuencia de episodios negativos de los niños Riesgo disminuye, los residuos ajustados del análisis secuencial indican lo mismo, los episodios negativos son consecuencia de estímulos que les son dirigidos a estos niños (lado derecho de la Tabla 10). Con estos datos, se demuestra que el mecanismo de control en las interacciones de los niños Riesgo es el de reforzamiento negativo porque responden a la estimulación aversiva de sus pares para eliminarla.

Siguiendo la misma lógica del análisis anterior, en la Tabla 11 se presentan las relaciones funcionales entre, el tiempo dedicado a la tarea de los niños Riesgo y Control, y las respuestas que reciben de la profesora. En el primer corte de observación, se demuestra que la profesora dirige más conductas verbales de tipo coercitivo (aversivas o punitivas) a los niños Riesgo que

a los niños Control, cuando ambos se encuentran en actividad académica, con una probabilidad condicional de .36 y .16 respectivamente. Las relaciones significativas de los residuos ajustados superiores a +1.96 indica que los eventos antecedentes controlan las respuestas coercitivas de la profesora. Las diferencias entre los grupos son estadísticamente significativas [$X^2_{(1)}= 9.436$, $p < .005$] (lado izquierdo de la Tabla 11).

Tabla 11
Eventos antecedentes que controlan respuestas negativas en la profesora

Actividad Académica		Respuestas Negativas	Respuestas Positivas	Actividad Académica		Respuestas Negativas	Respuestas Positivas
En el corte 1				En el corte 2			
Riesgo	FR	49	87	Riesgo	FR	42	67
	PC	.36	.64		PC	.38	.62
	RA	3.1*	-3.1**		RA	2.0*	-2.0**
Control	FR	12	63	Control	FR	27	77
	PC	.16	.84		PC	.26	.74
	RA	-3.1**	3.1*		RA	-2.0**	2.0*

* El valor de los RA > a 1.96 son significativos, en el caso de estímulos *facilitadores*.

**El valor de los RA < a 1.96 también son significativos, pero en el caso de estímulos *inhibitorios*

Tabla 11. Patrón de comportamiento académico de los niños Riesgo y Control en dos periodos de observación (Frecuencia= FR, Probabilidad Condicional = PC, Residuos ajustados = RA).

En el corte dos, el análisis de los residuos ajustados revela lo mismo que en el corte uno, la profesora responde más coercitivamente a los niños Riesgo que a los niños de Comparación cuando ambos se encuentran en actividad académica. Las diferencias observadas también son estadísticamente significativas [$X^2_{(1)}= 3.840$, $p = .05$] (lado derecho de la Tabla 11).

Esto es, en ambos cortes se demuestra que los profesores se dirigen de forma negativa a los niños Riesgo, aún cuando éstos realicen la actividad académica. Lo que sugiere que los niños Riesgo tienden a elegir comportamientos en donde reciben más atención. Por ejemplo, comportamiento negativo.

A continuación, se presenta un modelo cuantitativo para identificar las variables que predicen los episodios negativos de los niños Riesgo. Para ello se realizó un análisis de regresión con el método StepWise.

Figura 19
Predicción de episodios negativos

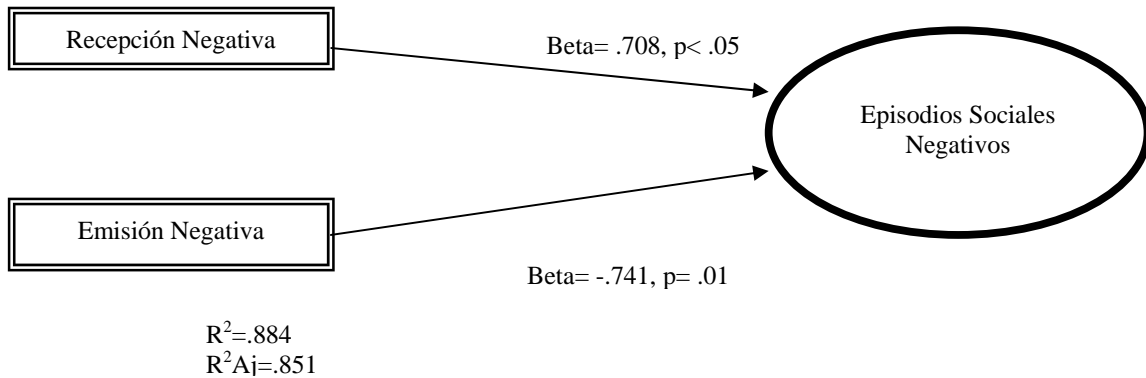


Figura 19. Modelo de Regresión lineal múltiple, método stepwise para predecir episodios negativos.

Como variables predictoras se consideraron escalas sobre percepción del comportamiento social y académico, conexiones ponderadas de la red y categorías de observación. La Figura 19 muestra la correlación de dos factores y de la variable dependiente. En el primer paso, el modelo de regresión indica que las recepciones negativas de los niños Riesgo predicen sus interacciones negativas, las cuales explica el 44% de la variabilidad [$F(1,10) = 8.062, p < .05$]. En el segundo paso de la ecuación se incluyen las emisiones negativas, en donde la correlación es negativa, indicando que las emisiones negativas de los niños Riesgo no predicen episodios negativos. En conjunto, el modelo cuantitativo explica el 85% de la variabilidad de los Episodios Sociales Negativos en los niños Riesgo.

En suma, los datos expresan que el patrón de comportamiento coercitivo para los niños Riesgo se caracteriza por alta frecuencia de inicios negativos que les son dirigidos a ellos.

Finalmente, del estudio de Mayer (1995) se retoma el planteamiento sobre las medidas punitivas que algunos profesores utilizan para controlar la conducta de los estudiantes, principalmente la de los niños coercitivos. Por lo que en este apartado, se muestran los aspectos anecdóticos del contexto escolar que comparten los niños Riesgo y Control en cada grupo de Tercer grado, con el fin de conocer las características del contexto escolar.

Los datos presentados hasta esta sección, revelan gran variabilidad intra e intersujetos, la cual puede ser explicada por el contexto particular en donde se desarrollan las interacciones de los niños (Critchfield, et al., 1999). De esta forma, los datos descriptivos pueden proporcionar

información sobre el ambiente físico y social en donde se desarrollan las interacciones de los niños. La Tabla 12 muestra el contenido de los episodios sociales negativos y de las actividades académicas de las profesoras, con los niños Riesgo y Control, en el primer corte de observación.

Tabla 12
Descripción de las categorías conductuales

Tercer Grado	Episodios Sociales Negativos	Actividades Académicas
A	“Apúrate, quita tu libro de ahí”. “Apúrate y deja de hablar solo”. “Deja de platicar” “Ya cállate”.	“Ya terminaste el dibujo”. “Te faltó terminar esta operación”.
B	“Ahora que hiciste..., no puedo estar fuera porque se meten en problemas”. “Ya deja de llorar y mejor siéntate con ...” “Deja de jugar con ...” “Guarda silencio” “Deja de platicar” “Ya siéntate”.	“Tráeme tu libreta”. “Sigues platicando...ya copiaste la actividad”. “Apúrate”. “Ya terminaste”. “Entendieron las indicaciones”.
C	“No es momento de comer”. “Ya cálmense los dos”. “Siéntate en tu lugar”.	“Ya terminaste los ejercicios”.

Tabla 12. Comentarios literales de los profesores de Tercer grado en sus interacciones con los niños Riesgo y Control. El contenido de las interacciones negativas se tomó de los registros observacionales.

La profesora de Tercer grado “A” se caracterizó por desaprobado la conducta de los niños que no cumplían con las expectativas de un estudiante de primaria. Esto es, obedecer a la autoridad, cumplir con las tareas académicas, interactuar de forma positiva con sus pares, esperar turnos en juegos y participar en las actividades escolares. Ésta profesora reportó que desde primer grado, el niño Riesgo (LD) molestaba y causaba conflictos en el salón de clases.

En cuarto grado (segundo corte), se observó con el SOC-IS que el niño fue objeto de muchas recepciones negativas (11) de tipo verbal por parte de sus compañeros del salón de clases. Este grupo tuvo a la misma profesora en los dos periodos de observación.

La profesora de Tercer grado grupo “B” también desaprobó las acciones de los niños Riesgo, los culpó de acciones negativas ocurridas en el salón, aunque ellos no estuvieron involucrados. En el segundo corte (cuarto grado) algunos niños de cuarto “B” fueron cambiados a otros

grupos, además de que los niños que continuaron en el grupo ya no tuvieron a la misma profesora.

La profesora del grupo “C” se caracterizó por ser permisiva y por ignorar el comportamiento académico y/o negativo de los niños Riesgo. Un dato importante en el grupo de esta profesora, es el caso de un niño que se identificó como Riesgo (M), el cual reprobó Tercer grado y para el siguiente ciclo escolar (segundo corte) los padres del niño lo cambiaron al turno vespertino. Los niños que pasaron a cuarto en el turno matutino, no tuvieron a la misma profesora.

De estos datos se rescatan aspectos importantes: el comentario textual de cada profesora informa la manera en que interactúa con los niños Riesgo y Control de su grupo en el primer corte. De acuerdo con los datos descriptivos, las profesoras regañan con mayor frecuencia a los niños Riesgo, aún cuando ellos no estén involucrados en conflictos. En cambio a los niños Control, en raras ocasiones los amonestan.

Estos datos demuestran que los cambios físicos y sociales ocurridos en el salón de clases afectan las relaciones sociales, los comportamientos y la percepción que los otros tienen de los niños.

Por ejemplo, la profesora de Tercero “A” en el segundo corte no percibe que el niño LD sea molestado por sus compañeros, aunque los datos conductuales indiquen lo contrario.

Los niños Riesgo del grupo “B” que se relacionaban entre sí, en el segundo corte dejaron de juntarse porque disolvieron la red cuando los cambiaron a otros grupos.

Enseguida se presenta la Figura 20, la cual tiene el objetivo de mostrar el perfil conductual de los niños Riesgo y Control en el primer corte de observación. La información se presenta de acuerdo a los factores que conforman al ICSA (ver materiales e instrumentos del estudio centrado en variables), el cual se derivó de las categorías del SOC-IS. Las interacciones conflictivas implican al comportamiento social ante conflicto, las materias básicas y complementarias, al comportamiento académico y las interacciones sociales hacia los pares y profesores, al comportamiento social.

Figura 20
Patrón conductual de los niños focales

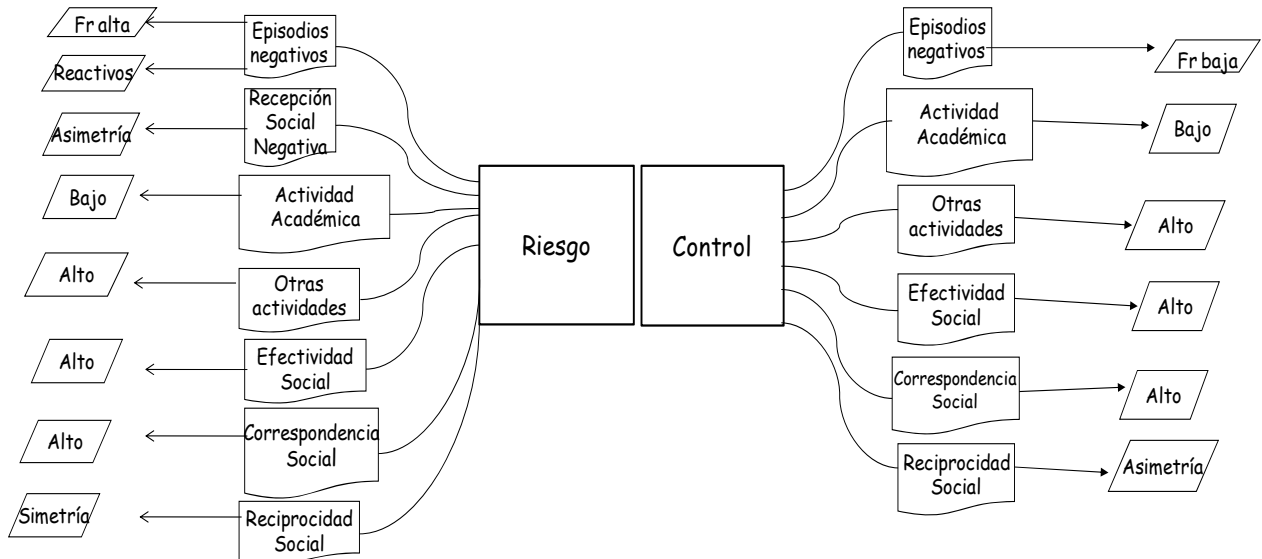


Figura 20. Perfil de comportamiento de los niños Riesgo y Control de Tercer grado en el primer corte de observación.

En el área social ante conflicto, los niños en Riesgo de comportamiento coercitivo se caracterizan por tener una alta frecuencia de episodios negativos porque responden a los eventos aversivos que sus pares les dirigen. Este hecho, complementa los resultados sobre reciprocidad social negativa, los niños Riesgo responden con mayor frecuencia a las recepciones negativas que les dirigen sus compañeros.

En el área académica, los niños Riesgo, le dedican menos tiempo a las actividades académicas (40%), en comparación al que le dedican a otras respuestas (60%). Este dato es similar al que exhiben los niños Control.

En el área social, los niños Riesgo y Control producen reacciones en su medio ambiente social porque los episodios sociales que inician son respondidos por sus pares. También responden a las demandas que otros niños les dirigen. Los datos de reciprocidad social demuestran que los niños Riesgo mantienen relaciones bidireccionales con sus pares, mientras que los niños Control no tienen relaciones recíprocas. El tiempo que ambos grupos de niños le dedican a las interacciones sociales es del 55% respecto de las otras conductas (juego grupal, actividad académica, otras respuestas, episodios sociales negativos).

La Figura 21 señala que en el segundo corte de observación, el perfil conductual de los niños Riesgo se reorganiza. En el área social ante conflicto, los niños Riesgo disminuyen la frecuencia de episodios negativos porque ya no responden tanto los estímulos aversivos que sus pares les dirigen.

Figura 21
Patrón conductual de los niños focales

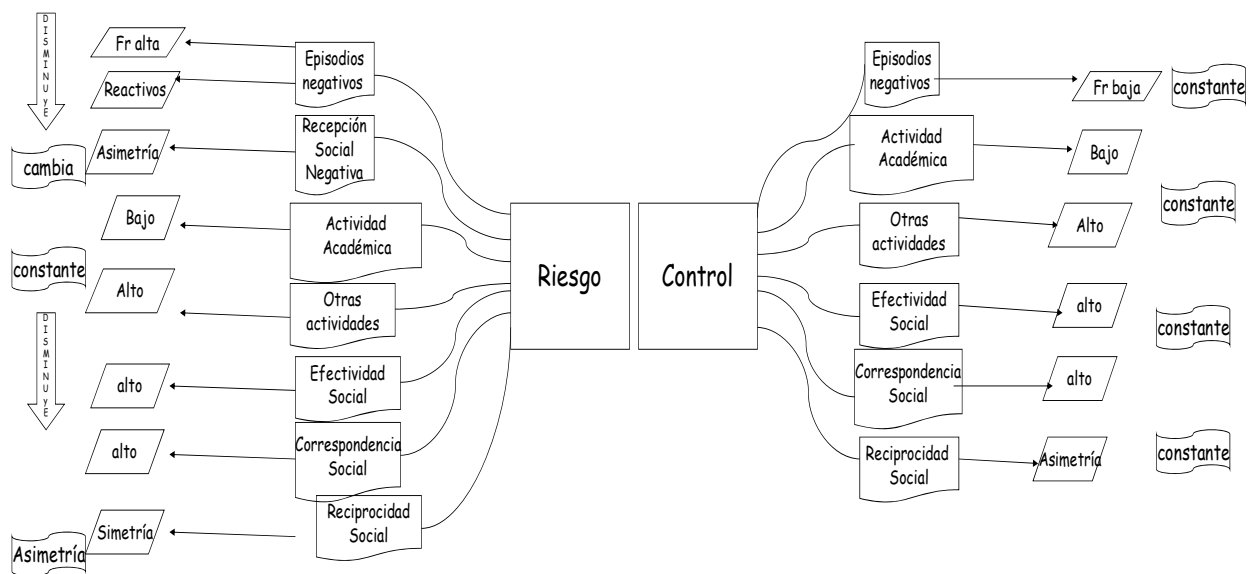


Figura 21. Perfil de comportamiento de los niños Riesgo y Control de Tercer grado en el segundo corte de observación.

En el área académica, los niños de ambos grupos le dedican menos tiempo, respecto del primero corte de observación, a la actividad académica. Cerca del 30%, en comparación con el tiempo que le dedican a otras respuestas (70%).

En el área social, los niños Riesgo ya no producen muchas reacciones sobre su medio, pero siguen respondiendo a las demandas que otros niños les dirigen y siguen teniendo episodios sociales que ellos inician. Los niños Control, en cambio mantienen constantes su efectividad, su correspondencia social y la no reciprocidad en sus interacciones sociales en el segundo corte de observación. El tiempo que ambos grupos de niños le dedican a las interacciones sociales es de 49%, respecto de otras conductas (juego grupal, actividad académica, otras respuestas, episodios sociales negativos).

Integración de factores cognoscitivos, de la ecología social y conductuales

En esta sección, se presentan los datos que conforman los perfiles que constituyen factores de Riesgo para mantener el comportamiento coercitivo, es decir, se integran los diferentes niveles de análisis que se utilizaron en la estrategia multimétodo para responder a la pregunta:

¿Cuáles son las condiciones para que el comportamiento coercitivo se mantenga en dos periodos de observación?

Para ello, sólo se consideran a cuatro niños del grupo coercitivo porque en los MSCC, ellos se ubicaron en el mismo conjunto de relaciones, además de presentar conexiones fuertes entre sí en el primer corte de observación, y cuando pasaron al siguiente ciclo escolar al cambiar la situación contextual, se modificaron tres aspectos: la percepción que los pares y profesores tenían de ellos sobre aspectos académicos y sociales, sus relaciones sociales y su comportamiento coercitivo.

Comportamiento Descriptivo del Inventario de Comportamientos Sociales y Académicos.

En este subapartado se compara la percepción que el profesor tiene de los cuatro niños coercitivos (Mr, FEA, JA y D) y la que ellos tienen de sí mismos sobre su comportamiento social y académico, en los dos cortes de observación.

En la Figura 22 se observa que los niños Riesgo (Mr, FEA, JA) no se perciben como aquellos que “emiten”, “reciben” o “se involucran” en episodios negativos en el primer corte de observación. El niño D describe que sólo recibe eventos aversivos de sus compañeros.

Las descripciones de los niños, difiere con la descripción que el profesor hace de ellos, porque percibe que los niños riesgo (Mr y D) “siempre emiten” y “se involucran” en situaciones de conflicto en los dos cortes de observación, que la niña (FEA) sólo se involucra en situaciones de conflicto en el primer corte de observación. Y que el niño JA, algunas veces se involucra en episodios negativos en los dos cortes de observación.

Figura 22
Comportamiento social ante conflicto

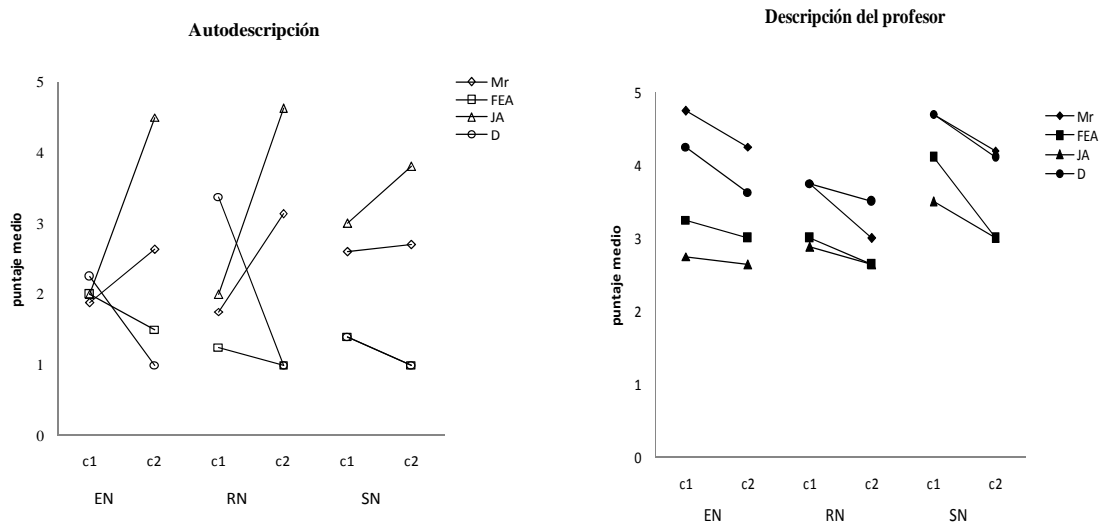


Figura 22. Categorías del Comportamiento Social ante Conflicto: EN=Emisión Negativa, RN=Recepción Negativa y SN=Social Negativa en dos cortes de observación. Corte 1= c1, Corte 2= c2.

En el comportamiento académico, la Figura 23 muestra que la descripción que hacen los niños sobre su comportamiento académico no coincide con la del profesor. A los niños Riesgo (Mr, JA y D) los describe el profesor con bajo comportamiento académico en las “materias básicas” y “complementarias”, que “se distraen” y que “no son persistentes en la tarea” en los dos cortes de observación. A la niña riesgo (FEA) la percibe con alto comportamiento académico en las “materias complementarias” y como “persistente en la tarea” en los dos cortes de observación.

Figura 23
Comportamiento académico

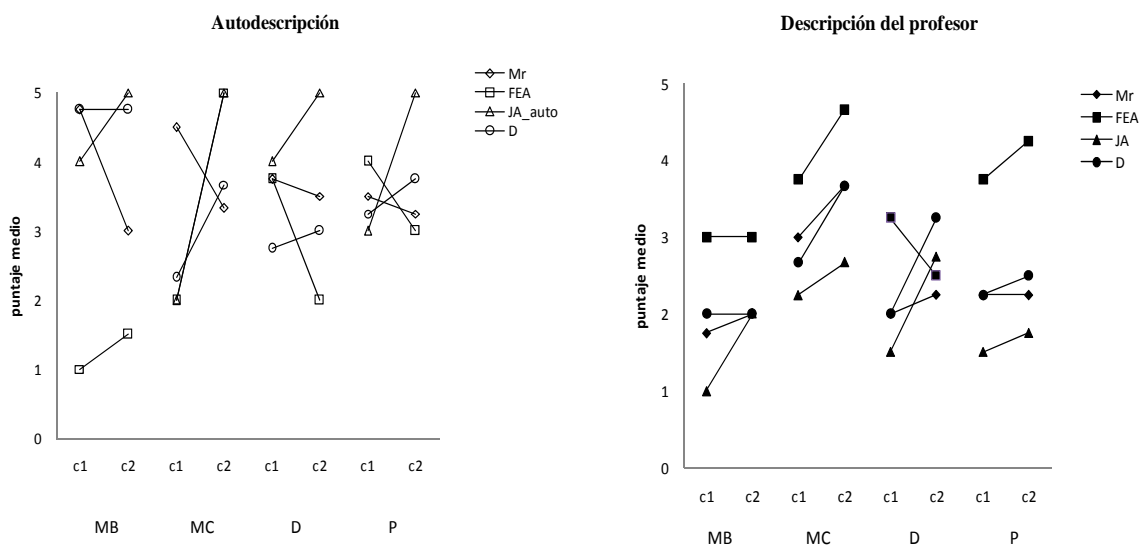


Figura 23. Categorías del Comportamiento Académico: MB=Materias Básicas, MC=Materias Complementarias, D=Distracción y P=Persistencia en dos cortes de observación. Corte 1= c1, Corte 2= c2.

En el comportamiento social se observa, en la Figura 24, que la autodescripción de los niños no coincide en algunos casos con la descripción que los profesores hacen de ellos. Por ejemplo, el profesor percibe que los niños riesgo (Mr, FEA, JA y D) son “responsivos”, “efectivos”, que “responden a los inicios que otros niños les dirigen” y que “inician episodios sociales con los niños”. Por otro lado, el niño JA en el primer corte de observación no se describe como aquel que “inicia episodios sociales”, y el niño Mr, no se describe como “efectivo” ni como recíproco en sus interacciones sociales, en ninguno de los cortes de observación.

Figura 24
Comportamiento Social

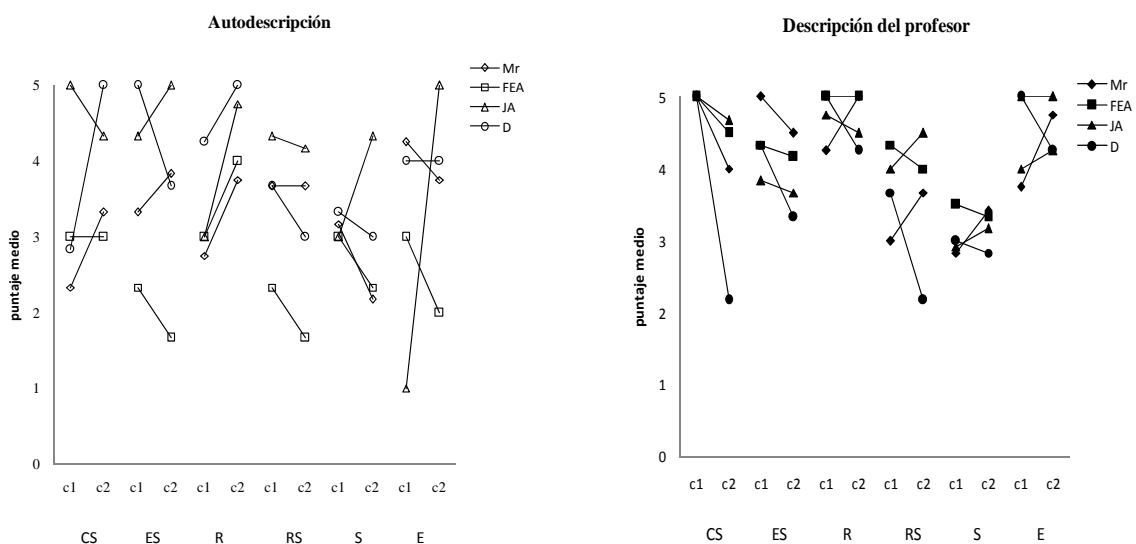


Figura 24. Categorías del Comportamiento Social: CS=Correspondencia Social, ES=Efectividad Social, R=Recepciones, RS=Reciprocidad Social y E=Emisiones en dos cortes de observación. Corte 1= c1, Corte 2= c2.

En suma, los datos del nivel de percepción individual indican que la descripción del profesor y la que el niño hace de sí mismo, son diferentes y cambiantes entre un corte de observación a otro.

Contexto escolar y Ecología Social

En la entrevista sobre conflictos recientes, los niños de Tercer grado reportaron por consenso social que; Mr, FEA, JA y D son considerados como conflictivos en el salón de clases y recreo

porque utilizan la confrontación física y verbal en sus interacciones. Refieren que dichos niños empujan, pegan y provocan peleas, y por la otra, insultan, amenazan, humillan, gritan, critican y se burlan de sus compañeros.

A partir del número de veces que dicen los niños que se juntan, se obtuvo el número de conexiones sociales de los niños en los dos cortes de observación por consenso social. La parte izquierda de la Tabla 13 muestra que en el primer corte los niños Riesgo (Mr, FEA, JA y D) tienen 39.5 conexiones con sus compañeros del salón de clases, y que entre ellos tienden a formar relaciones fuertes.

En el lado derecho de la misma tabla, se observa que en el segundo corte, los niños disminuyen el número de conexiones con sus compañeros, y también modifican su red social coercitiva porque sólo se identifican dos relaciones moderadas entre ellos. Además de identificar el número de conexiones de los niños, el análisis de los MSCC permite mostrar por consenso social con quienes se relacionan todos los niños de un salón de clases.

Tabla 13
Relaciones ponderadas

Corte uno			Corte dos		
Riesgo	Σ	Conexiones coercitivas	Riesgo	Σ	Conexiones coercitivas
D	10	4f	D	3.5	0
Mr	10	4f	Mr	8.5	1m
FEA	9.5	4f	FEA	9.5	0
JA	10	4f	JA	4.5	0
SUM	39.5	16f	SUM	26	1m

Tabla 13. Conexiones totales ponderadas de niños Riesgo en dos cortes de observación. El número total de conexiones de los niños se representa por las letras SUM. Tipo de conexiones: f=fuertes, m=moderadas, y d=débiles

Como ya se dijo, en el primer corte de observación, los niños Riesgo Mr, FEA, JA y D se relacionaron entre sí, formando un grupo cohesivo, el cual se caracterizaba por ejercer la coerción física y verbal entre ellos y con sus compañeros. En el siguiente ciclo escolar aunque los niños Riesgo Mr, FEA, y JA permanecieron en el mismo grupo ("B"), modificaron sus vínculos (ver el estudio centrado en variables).

En conclusión, los datos del nivel de percepción grupal demuestran que las relaciones entre los niños Riesgo también son dinámicas y cambiantes. Al no haber proximidad entre ellos, su grupo cohesivo se disuelve.

Organización del Comportamiento coercitivo de los niños escolares

La organización del comportamiento social ante conflicto de los cuatro niños Riesgo se presenta en la Tabla 14, la cual describe la frecuencia de inicios y episodios negativos. En el corte uno, los cuatro niños Riesgo suman 32 inicios negativos, y se involucran en 11 episodios, lo que representan la mitad de la muestra total.

En el segundo corte, aunque disminuye la frecuencia de inicios negativos, se mantiene bajo el umbral de respuesta a la provocación que viene de los pares porque los niños siguen respondiendo a la provocación.

Tabla 14
Inicios y Episodios Negativos

Corte uno			Corte dos		
Niños	Inicios Negativos	Episodios Negativos	Niños	Inicios Negativos	Episodios Negativos
D	9	3	D	10	9
Mr	12	4	Mr	7	0
FEA	7	2	FEA	6	3
JA	4	2	JA	0	0
SUM	32	11	SUM	23	12

Tabla 14. Frecuencia de inicios y episodios negativos de cuatro niños Riesgo en dos cortes de observación. El número total de inicios y episodios negativos se representa por las letras SUM.

En la Tabla 15, se resumen los mecanismos que regulan las interacciones sociales, en donde se observa que los cuatro niños Riesgo tienen índices altos de efectividad y correspondencia social en el corte uno, es decir, provocan reacciones en el medio ambiente social y responden a las demandas del mismo, aunque son más responsivos que efectivos.

En el segundo corte, los valores de los índices se modifican sólo para el niño riesgo Mr, porque ya no produce tanto efecto en su medio, ni responde tanto a las demandas del mismo.

Tabla 15
Índices funcionales

Corte uno			Corte dos		
Niños	Efectividad Social	Correspondencia Social	Niños	Efectividad Social	Correspondencia Social
D	.68	.84	D	.77	.85
Mr	.79	.91	Mr	.59	.58
FEA	.62	.83	FEA	.66	.84
JA	.64	.73	JA	.64	.79

Tabla 15. Índices de Efectividad y Correspondencia Social de cuatro niños Riesgo en dos cortes de observación.

Con base en los mapas sociocéntricos se describen las relaciones negativas, que sostienen dos niños Riesgo, a partir de la fuerza de sus conexiones. Esto es, las conexiones de .10 a .25 son débiles, de .26 a .40 son moderadas y las mayores de .40 son fuertes. En la Figura 25 se representa el mapa sociocéntrico de emisión y recepción negativa del niño Mr, y de recepción negativa del niño D. En donde se observa que Mr tiene conexiones coercitivas débiles de recepción con FEA, y con la profesora conexiones fuertes de recepción negativa. Al igual que el niño D con su profesora.

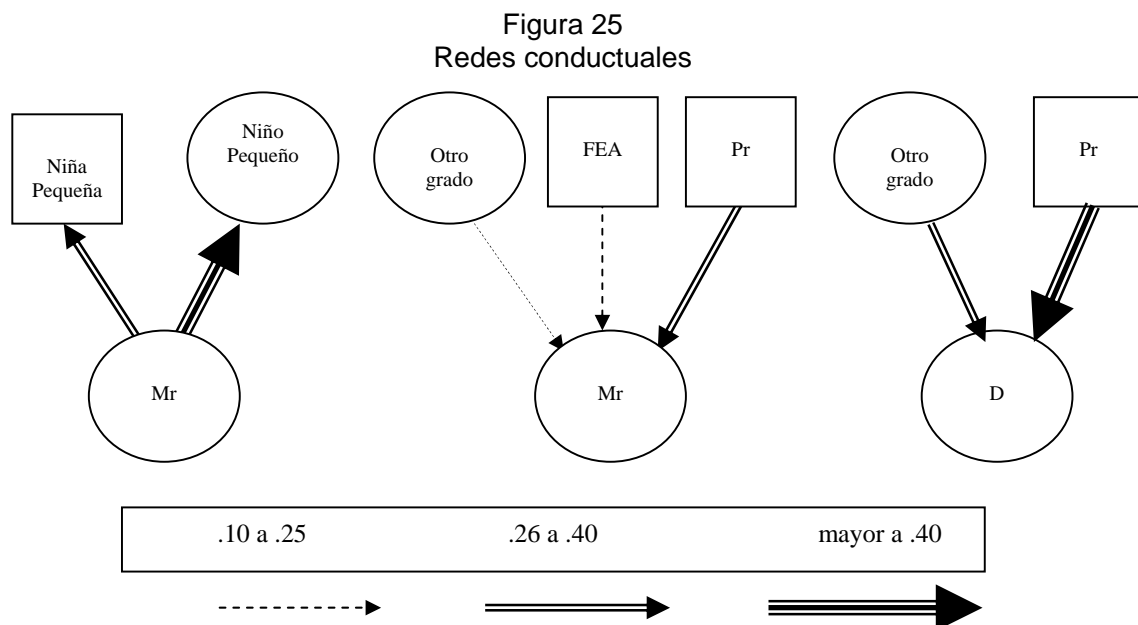


Figura 25. Mapa Sociocéntrico de Inicios Negativos de dos niños Riesgo en el primer corte de observación.

En el segundo corte de observación, los niños Riesgo Mr y D tienen conexiones fuertes, de tipo negativo con su profesora. El niño Riesgo Fr tiene recepciones negativas (conexión fuerte) de Mr, y Fr, y le emite de forma negativa a D (conexión débil) (ver Figura 26).

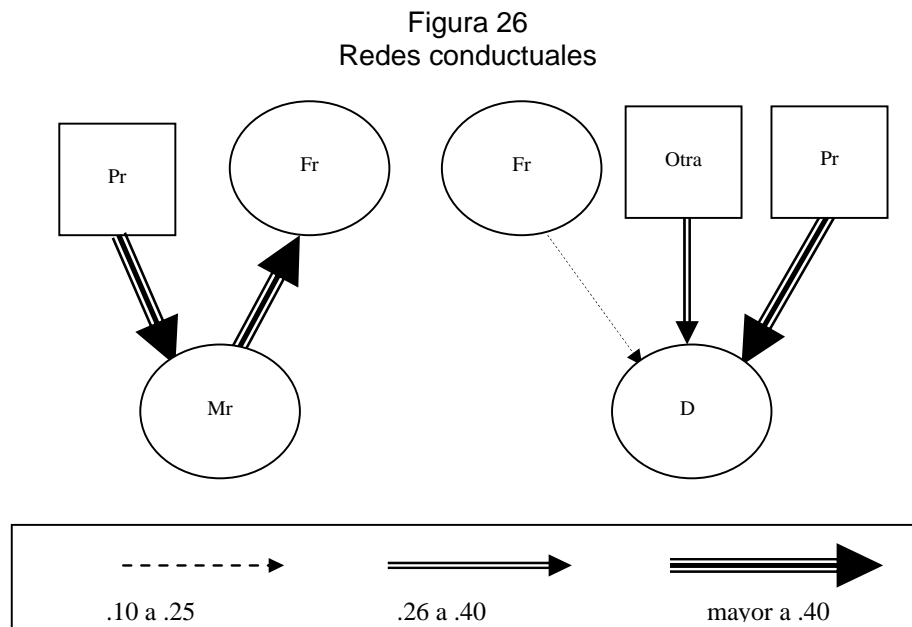


Figura 26. Mapa Sociocéntrico de Inicios Negativos de dos niños Riesgo en el segundo corte de observación

En síntesis, los resultados indican que las condiciones para mantener un patrón de comportamiento coercitivo se encuentra en el contexto donde ocurre, esto es, el ambiente coercitivo y punitivo que los profesores facilitan en el salón de clases. Los profesores constantemente amonestan a los niños Riesgo, aún cuando ellos no estén involucrados en episodios negativos, le ponen más atención a los comportamientos negativos que a los académicos. Estos factores son similares a los que se han encontrado en otros escenarios y estudios (Patterson, 1982).

Es decir, el patrón de comportamiento coercitivo está en función de factores proximales de interacción, porque las interacciones cotidianas que se realizan en la escuela pueden consolidar o debilitar patrones de comportamiento coercitivo. Por ejemplo, en este estudio los niños con comportamiento coercitivo perciben oportunidades para conducirse coercitivamente, obtienen beneficios inmediatos por su comportamiento y los profesores carecen de habilidades para promover otro tipo de comportamiento, como el social o el académico (Wilson y Herrnstein, 1985).

La siguiente Tabla 16 integra la información que se extrajo de la estrategia multimétodo.

Tabla 16
Integración de la estrategia multimétodo

Nivel de Análisis	Corte 1	Corte 2
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de pares y profesores como conflictivos. • Percepción del profesor con comportamiento académico bajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de pares y profesores como no conflictivos. • Percepción del profesor con comportamiento académico alto.
Diádico	<ul style="list-style-type: none"> • Alta frecuencia de eventos coercitivos con el profesor. • Escasa atención por actividades pro sociales. • Reactivos a la provocación. • Efectivos y responsivos socialmente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de eventos coercitivos con el profesor. • Reactivos a la provocación. • Responsivos socialmente.
Grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación con pares coercitivos. • Amplia variedad de conexiones en la red social. 	<ul style="list-style-type: none"> • La no asociación con pares coercitivos. • Diversificación de la red social. • Disminución de conexiones en la red social con pares coercitivos.

Tabla 16. Factores que influyen en la organización de patrones de comportamiento coercitivo, en dos cortes de observación.

En el primer corte, los datos indican que la percepción que tiene el profesor sobre el comportamiento académico de los niños Riesgo es baja, mientras que la del comportamiento social ante conflicto es alta. Ambas percepciones, son consideradas en esta investigación, como eventos disposicionales que afectan las relaciones estímulo-respuesta de los niños Riesgo y de sus profesores.

Las redes sociales que forman los niños Riesgo es otro factor de riesgo que impacta en sus relaciones porque tienden a establecer conexiones con niños de características conductuales similares, esto puede provocar mayor probabilidad de que se generen comportamientos coercitivos entre ellos. Los niños Riesgo tienen habilidades sociales para responder a los inicios positivos y negativos de su ambiente, en comparación con los niños Control, el hecho permite que los primeros tengan mayor proporción de episodios sociales positivos y negativos,

lo que puede convertirse en un factor de riesgo porque hay más oportunidades de interacción con pares y profesores. Por otra parte, la profesora le presta más atención a los actos coercitivos de los niños Riesgo, que a las actividades prosociales, lo que demuestra el reforzamiento diferencial que reciben de la profesora, es decir, el valor que el comportamiento coercitivo tiene para ellos, es alto. Además, el reforzamiento negativo que reciben por actos aversivos ante provocaciones o estimulación aversiva que viene de los pares, fortalece este tipo de comportamiento.

La misma tabla muestra que el perfil de riesgo no se mantuvo de un corte de observación a otro porque las condiciones contextuales se modificaron. El comportamiento coercitivo de los niños Riesgo disminuyó por dos razones. La red de amigos que tenían en el primer corte –casi todos coercitivos- se disolvió probablemente porque la composición del salón de clases también se modificó. Por tal motivo, disminuyó la probabilidad de que entre los pares se promovieran comportamientos coercitivos. Las características organizacionales y estructurales del salón de clases suscitaron la reorganización del patrón de comportamiento coercitivo, cambio de profesor en el siguiente ciclo escolar y la desintegración del grupo coercitivo, permitieron que se fomentaran otro tipo de interacciones en el salón de clases.

Dos de diez niños Riesgo siguieron con un umbral bajo de respuesta a la provocación en el segundo corte de observación, porque posiblemente sus interacciones aversivas previas están afectando sus interacciones en el salón de clases (Mayer, 1995).

Conclusiones del estudio centrado en la persona

La asociación de los diferentes indicadores que se utilizaron en la primera fase de la investigación permitió comprender el efecto que tiene la percepción de los pares y el profesor sobre los niños identificados en Riesgo de comportamiento coercitivo. Sin embargo, el estudio centrado en la persona permite hacer afirmaciones precisas sobre los mecanismos implicados en el contexto de los niños para explicar patrones diferenciales de interacción coercitiva (Maciel, 1996; Santoyo, Espinosa y Maciel, 1996).

Sobre las interacciones sociales coercitivas, los resultados sobre frecuencia y dirección revelan diferencias entre los niños Riesgo y Control en situaciones de conflicto, los primeros exhiben actos aversivos en tasas más altas y con mayor frecuencia que los otros niños. Además, los episodios coercitivos en los que se involucran los niños Riesgo ocurren inmediatamente después de un inicio negativo previo, lo cual constituye un predictor de episodios coercitivos futuros (Maciel, 1996); los niños Riesgo son reactivos a la provocación, se involucran fácilmente en episodios negativos cuando alguien les pega, insulta o reta. El contenido de los episodios negativos cambia de un periodo de observación a otro, cuando los niños Riesgo están en tercer grado, tienden a utilizar más la coerción física, que se caracteriza por patadas, provocación de conflictos, empujar, etc. Después de un año, la frecuencia de episodios negativos de tipo físico disminuye y aumenta la frecuencia de episodios verbales, que se caracterizan por insultos, amenazas, burlas, humillaciones y críticas hostiles, lo que coincide con lo propuesto por Xie, Cairns et al., 2002; y Xie, Swift et al., 2002. El dato demuestra que la coerción sigue diferentes trayectorias de desarrollo, en donde el daño puede ser logrado a través del grupo, de las relaciones interpersonales, de los insultos, etc.

En el comportamiento académico es importante mencionar que tanto los niños Riesgo como los niños Control dedican tiempo equivalente a las actividades que el profesor les asigna, dichas similitudes ofrecen otra perspectiva que no coincide con las diferencias percibidas por el profesor sobre el factor académico. Este aspecto, permite comprender de forma contundente la influencia del profesor sobre el comportamiento académico y social del niño, es decir, se confirma que el trato diferenciado del profesor está teniendo un impacto en la organización del comportamiento de los niños identificados como coercitivos (Chang, 2003; Mayer, 1995), porque quizás en lugar de proporcionar alternativas académicas, constantemente le recuerda su comportamiento negativo.

En el comportamiento social no se identifican dificultades en los niños Riesgo para establecer relaciones sociales, responden a las demandas del contexto e inician interacciones, al igual que sus compañeros, dato consistente con el reportado por González (1998).

El que los niños cambien de grado escolar, de profesor y de compañeros, puede disminuir la probabilidad de que se desencadenen episodios sociales negativos porque en algunos salones y grupos sociales, la coerción es castigada y mal vista por los pares (Patterson, 1974). Mientras que en algunos salones y grupos sociales, la coerción es admitida y está asociada con altas posiciones sociales (Estell et al., 2002). Los datos de la investigación señalan que los niños Riesgo dejan de exhibir comportamiento coercitivo en el segundo corte de observación, quizá porque al nuevo grupo donde fueron asignados, no estaban otros niños Riesgo que apoyaran ese comportamiento y/o porque el nuevo profesor al no percibirlos con comportamiento coercitivo, casi no los amonesta, y les pone más atención por otro tipo de comportamientos.

Finalmente, los datos conductuales proporcionan información sobre la organización del comportamiento de los niños Riesgo y Control, ya que en ambos grupos se observaron cambios en el comportamiento social y académico. Así, se identificaron patrones diferenciales de comportamiento, algunos niños Riesgo disminuyeron la frecuencia de episodios negativos, y los que la mantuvieron, continuaron susceptibles a las provocaciones de sus pares. Los resultados demuestran que los niños reorganizan su comportamiento a partir de las contingencias del contexto social, por las relaciones que concluyeron e iniciaron, y por el tipo de eventos en los que algunos niños se involucraron, no necesariamente negativos. Estos hechos coinciden con el supuesto de la plasticidad del comportamiento que conceptualiza Cairns (1979).

Discusión

El propósito general de la tesis consistió en probar empíricamente la pertinencia de un modelo interaccionista y un modelo conductual para explicar y describir la organización del comportamiento coercitivo en escolares. Para lo cual, se planteó una postura conceptual y una estrategia metodológica que permitieran expresar los supuestos de la síntesis del desarrollo, la concepción del comportamiento como un continuo de procesos dinámicos y recíprocos que determinan su reorganización.

Por ello, la postura representa en sí misma, una contribución al campo de la psicología del desarrollo porque se demuestra que los aspectos cognoscitivos, de la ecología social y conductuales aportan información relevante para comprender la configuración de patrones de comportamiento coercitivo en niños escolares. Por una parte, el estudio centrado en variables señala diferencias grupales en los distintos grados escolares en la descripción que hacen los niños de su comportamiento social y académico, en las relaciones sociales que establecen con sus pares, y en el tipo de conflicto en los que se involucran. Por la otra, el estudio centrado en la persona muestra el comportamiento que los niños exhiben en el escenario escolar; analizando las propiedades dinámicas de sus interacciones, su reciprocidad social y social negativa, su efectividad y correspondencia social, sus preferencias sociales, y los estímulos que *facilitan* las interacciones coercitivas.

Así, con los datos de ambos estudios, se identificaron las condiciones que mantienen un patrón de comportamiento coercitivo y las condiciones que lo inhiben, la formación de los perfiles que constituyen factores de riesgo y de protección respectivamente.

En el aspecto teórico se confirma la conveniencia del modelo conductual y de interacción social (Cairns, 1979; Patterson, 1982; Wilson y Herrnstein, 1985) para estudiar la organización del comportamiento coercitivo de niños escolares en riesgo. Los resultados obtenidos muestran que la percepción del profesor sobre los niños Riesgo puede ejercer influencia en el salón de clases como un factor disposicional, que la asociación con pares coercitivos consolida y mantiene patrones de comportamiento coercitivo, que las habilidades sociales exhibidas en sus interacciones sociales les provee de competencias para afectar su entorno, que el reforzamiento diferencial recibido por el profesor en actividades aversivas, en comparación al que reciben por actividades académicas los lleva a considerar como poco gratificante el trabajo

académico, y que la reactividad a la provocación que se deriva del reforzamiento negativo de los pares y profesores son factores de Riesgo que pueden constituir patrones de comportamiento coercitivo.

De esta forma, se justifica la perspectiva de la síntesis de desarrollo, la cual permite describir, diferenciar y predecir la organización del comportamiento coercitivo de los niños Riesgo, mediante el análisis secuencial de sus intercambios sociales y del contexto en donde ocurren (Cairns, et al., 1998).

También, se demuestra que la integración de las perspectivas teóricas permite explicar el mismo fenómeno de manera complementaria. Por una parte, la perspectiva interaccionista proporciona información sobre la interacción del niño con pares y profesores, y por la otra, la perspectiva conductual predice que las elecciones en el comportamiento dan cuenta de patrones diferenciales que son moldeados por la suma de factores que se conjuntan para que ocurran.

Los resultados de la investigación concuerdan con lo definido por Sidman (1989) sobre el comportamiento coercitivo del niño Riesgo, los niños coercitivos tienen un umbral más bajo de respuesta a la provocación ante un sistema aversivo y punitivo. Esto ocurre cuando en el salón de clases, algunos estudiantes no cumplen con las expectativas del profesor, por ejemplo, los castigos que se le aplican a los estudiantes cuando estos se equivocan, cuando son ridiculizados por ser lentos al responder o por errar en preguntas obvias, sentarlos en lugares alejados de los buenos estudiantes, excluirlos de actividades de juego y/o recreativas, etiquetarlos como problemáticos o incapaces de cumplir con las actividades académicas. De esta forma, la interacción profesor-estudiante junto con otras fuentes del contexto fortalecen los comportamientos coercitivos en los niños. Para Sidman (1989) esas técnicas de enseñanza generan efectos, como las conductas de escape, coerción a corto plazo y, mal ajuste social a largo plazo porque sugiere la operación del reforzamiento negativo como el mecanismo de control.

Los datos de esta investigación también coinciden con Patterson (1974), cuando habla de aquellos eventos que pueden *Inhibir, Facilitar o Acelerar* el comportamiento coercitivo en los niños. En particular, se identifican estímulos facilitadores, los que incrementan la probabilidad de ocurrencia de respuestas coercitivas en los niños Riesgo (ver en la Tabla 11).

El comportamiento coercitivo se forma y se mantiene por su valor funcional, esto es, cuando el profesor trata de suprimir respuestas aversivas mediante el uso de castigos y/o eventos aversivos, éste comportamiento se fortalece porque se utiliza como escape en un ambiente aversivo (Snyder y Patterson, 1995). De esta forma los niños Riesgo al tener mayor reforzamiento negativo en comparación al de sus compañeros, reflejan su adaptación a las demandas que se le presentan en su ambiente escolar, lo cual puede predisponer este tipo de interacciones en el futuro con otras personas y en otros escenarios (Bijou y Baer, 1975). Con estos resultados se demuestra que la atención del profesor sobre comportamientos inaceptables, en relación a la que le da a los comportamientos aceptables, establece y mantiene el comportamiento coercitivo en los niños.

Por todo lo anterior, la organización del comportamiento debe asumirse como distinta para cada niño, teniendo implicaciones en la forma como se relaciona con los otros, y en la solución de conflictos. Así, las condiciones que contribuyen al desarrollo de problemas de comportamiento pueden no ser las mismas en aquellas personas que no son considerados en riesgo de comportamiento coercitivo (Santoyo, 2006). Los datos del microanálisis confirman que el comportamiento del niño está en función de las contingencias relativas del reforzamiento.

Por otra parte, los datos de la investigación también concuerdan con lo que predice la Teoría de la Naturaleza Humana de Elección Conductual, TNHEC (Wilson y Herrnstein, 1985), sobre el efecto de la ecología social en la formación y/o consolidación de patrones de comportamiento diferenciales. De esta forma se examinaron los mecanismos, específicos de la escuela, que afectan las diferencias individuales sobre comportamiento coercitivo.

El profesor utiliza estrategias punitivas con los niños Riesgo, aún cuando ellos no estén involucrados en episodios coercitivos. Por ejemplo, las discrepancias observadas entre la descripción del profesor y la del niño sobre el comportamiento social ante conflicto y académico de éste son interesantes porque demuestran la asociación que el profesor hace de los niños coercitivos. El profesor percibe que sólo los niños coercitivos no se involucran en aspectos académicos. Esta percepción es errónea cuando se compara con el dato conductual, el cual indica que tanto los niños Riesgo como los niños Control, le dedican poco tiempo a las actividades que el profesor les asigna. Las divergencias obtenidas en la percepción del profesor sobre el comportamiento social y académico de los niños, de un corte de observación

a otro, demuestra que la percepción de los otros y la del niño son dinámicas y cambiantes, este dato es consistente con lo reportado por González (1998).

Con respecto a las relaciones sociales, se confirma que el análisis de la ecología social es complejo, los niños Riesgo y Control se ubican de diferentes formas en una estructura social (González, 1998), es decir, algunos niños identificados como Riesgo tienen habilidades para relacionarse con sus iguales. Lo que no coincide con otras investigaciones, las cuales postulan que los niños con comportamiento coercitivo son rechazados por sus compañeros (French, 1988; Ladd y Burges, 1999).

Mediante las redes sociales se identifican relaciones coercitivas entre los niños Riesgo, lo cual puede ser un predictor de problemas futuros de deserción escolar, coerción y en casos extremos, de problemas de delincuencia juvenil (Cairns y Rodkin, 1998).

Las redes sociales son susceptibles de los efectos de desarrollo porque ciertas propiedades como la homogeneidad, expansión y conexiones significativas se van modificando constantemente (Santoyo et al., 2007). En particular, en este estudio se identifica el proceso de expansión de la red social, sólo para los niños de Comparación porque en el segundo corte éstos aumentan el número de conexiones con los compañeros del salón de clases. Así, es probable que el cambio en la configuración de la red social (nuevos compañeros, profesores y por tanto contingencias sociales) muestre una contribución diferencial en los niños de acuerdo con su historia de interacción y su estatus como Riesgo y Control. Este hallazgo tiene que ser más documentado en investigaciones futuras para identificar los mecanismos responsables de la expansión diferencial de la red social.

Sobre este punto, el que los niños cambien de grado escolar, de profesor y de compañeros, puede disminuir la probabilidad de que se desencadenen episodios sociales negativos porque en algunos salones y grupos sociales, la coerción es castigada y mal vista por los pares y profesores (Patterson, 1974), como ocurrió en este estudio, cuando se evaluó el segundo corte de observación. Es decir, la estabilidad en las afiliaciones del grupo es una función de la estabilidad de la composición del salón de clases, y tiene un impacto en la estabilidad de los patrones de comportamiento coercitivo (Neckerman, 1996). Las variantes de la red social que ocurrieron entre un periodo de observación y otro, ejemplifica el efecto que tiene sobre la regulación del proceso coercitivo. Por ello, la influencia de los pares debe considerarse como

un factor de riesgo para el establecimiento y/o consolidación del comportamiento coercitivo porque la red social del niño permite entender el contexto en donde se desarrolla su comportamiento. Por ejemplo, se identificó la disminución de conexiones coercitivas entre niños Riesgo y la disminución de conexiones con los compañeros del salón de clases. Estos hechos hacen suponer que la desintegración de la red coercitiva afecta de manera considerable la estabilidad del grupo coercitivo y la frecuencia de episodios coercitivos.

Por lo tanto, los investigadores con perspectivas de interacción social deben considerar el desarrollo de las relaciones sociales porque proporcionan información sobre la estructura de un grupo, y el efecto probable que tiene sobre patrones de comportamiento.

Para esta investigación, los niños que reprobaron, se encuentran en doble riesgo de persistir con comportamiento coercitivo, por los antecedentes que se van generando en su historia escolar. Esto es, ser identificado como coercitivo, y que hayan reprobado. Estos hechos generan una predisposición en el profesor para dirigirse al niño de manera diferenciada con respecto de los otros, además los niños se tienen que adaptar a un nuevo escenario (salón con niños más pequeños en edad). Cuando los niños Riesgo fueron ubicados en otros grupos en el siguiente corte de observación, tendieron a relacionarse con niños de características conductuales similares, lo que coincide con la hipótesis de similitud que sustentan Cairns y Cairns (1994).

La variabilidad observada en las mediciones, entre un corte de observación a otro, pueden ser explicadas por las características organizacionales y estructurales del ambiente físico y social (Neckerman, 1996). Es decir, los niños de Tercer, Cuarto y Quinto grado escolar cambiaron de profesor y de compañeros, de acuerdo con los datos conductuales, se puede afirmar que el contexto conductual también se modificó porque la disolución de la red de niños coercitivos disminuyó la probabilidad de que se desencadenaran episodios negativos adicionales entre ellos.

En esta investigación, se confirma la disminución del comportamiento coercitivo de tipo físico y el aumento de coerción verbal y de no confrontación. El cambio observado en el tipo de coerción utilizada, indica que los niños minimizan el riesgo de ser castigados por las autoridades, y maximizan su efectividad para dirigirse de forma coercitiva a sus compañeros. Estos hallazgos coinciden con un supuesto importante de la síntesis de desarrollo que habla

sobre la plasticidad del comportamiento, el cual puede adaptarse, ya sea para reorganizarse o para mantenerse a través del tiempo (Cairns, 1979).

Los mecanismos proximales de la interacción son determinantes para el comportamiento coercitivo en el niño porque los datos indican que el patrón de comportamiento coercitivo está en función de ellos; el trato del profesor, la relación con pares de características similares en el comportamiento coercitivo y el ambiente coercitivo.

De estos resultados, se concluye que la escuela es un determinante importante en la organización del comportamiento coercitivo. Esto es, las interacciones cotidianas que se realizan en la escuela pueden consolidar patrones de comportamiento coercitivo por las oportunidades que se perciben, y por los beneficios inmediatos que se obtienen. Además, de que no se promueve eficientemente otro tipo de comportamiento, como el social, o el académico (Wilson y Herrnstein, 1985). En realidad, el tiempo que ambas muestras dedican a la actividad académica respecto al ocio es muy pobre (menor al 40%) y las trayectorias que los niños de ambas muestras exhiben es preocupante puesto que la mayoría tiende a disminuir el tiempo asignado relativo a actividad académica en el segundo corte, lo cual constituye un reflejo de las pocas alternativas que los profesores le ofrecen al niño en el aula. La escuela no está cumpliendo con las expectativas que se tienen de ella, promover en los niños mayor actividad en clase y por consiguiente mejor rendimiento académico.

A nivel metodológico, una contribución importante es el uso de la estrategia multimétodo y de informantes múltiples porque se propuso la utilización de instrumentos diferentes que permitieron obtener información desde diferentes niveles de análisis. El uso de la metodología observacional proporcionó información secuencial del comportamiento de los niños escolares en el escenario natural, y de la forma que interactúa con sus pares y profesores. Finalmente, como el estudio consideró al niño como un todo organizado, se pudieron hacer análisis de multimecanismos centrados en cada niño, en lugar de sumar o promediar sólo las variables que caracterizan a los niños Riesgo o Control. Es decir, la estrategia metodológica permitió observar el cambio intraindividual y las diferencias interindividuales (Magnusson, 1998). Por lo que con este trabajo se demuestra nuevamente la compatibilidad y complementariedad de estrategias distintas para el estudio de patrones de comportamiento.

De forma exploratoria, se intentó probar la hipótesis de impulsividad como un factor que pudiera afectar el patrón de comportamiento coercitivo, la cual se evaluó como un descuento temporal mediante un parámetro matemático: la tasa de descuento (Kirby, et al., 1999). Los datos encontrados en este estudio muestran información diferente a lo reportado en la literatura especializada en autocontrol. A pesar, de que se observó una devaluación conforme aumenta la demora (Logue, 1999), lo cual es consistente con la literatura, en general todos los niños (Riesgo y Control) se mostraron impulsivos en sus elecciones. Quizá en futuros estudios se pueda incluir un componente de impulsividad como un factor que pudiera estar inmerso en la organización del comportamiento coercitivo.

Esta investigación no estuvo exenta de complejidades propias de la metodología observacional en la recolección de los datos, por ejemplo se tuvo que ajustar a las restricciones del escenario escolar, juntas mensuales de consejo técnico, salidas a museos, ensayo de festividades, y la inasistencia de los niños focales. Por otra parte, los costos que implican el uso de la metodología observacional son grandes, por ejemplo los registros con concordancia menor al 80% de acuerdo entre observadores se descartaban para análisis de confiabilidad, de contingencias, etc.

A pesar de esos inconvenientes, el muestreo conductual que se hizo en la investigación permitió comprender la reorganización del comportamiento de algunos niños Riesgo y el mantenimiento del patrón coercitivo en otros. Aunque la recolección de los datos se realizó en dos periodos de observación, en cada periodo se observó la conducta de cada niño en 10 sesiones, de 15 y 10 minutos, salón y recreo, respectivamente. Esto es, el muestro conductual permitió examinar la organización del comportamiento de los niños.

De esta forma, los estudios antecedentes y las medidas indirectas que se evaluaron en diferentes grados escolares, nos ayudan a complementar la información derivada de la observación directa, y así poder tener indicadores cercanos al desarrollo del comportamiento de los niños. Por tal motivo, las implicaciones en la propuesta metodológica y conceptual son estimulantes.

En trabajos futuros es necesario integrar, muestreos que consideren mayor frecuencia de comportamientos coercitivos para así identificar otros mecanismos que pueden estar ocurriendo en las interacciones coercitivas del escenario escolar. Por ejemplo, se requiere de

un análisis más detallado de las consecuencias específicas que los niños reciben por su comportamiento académico o prosocial en relación al recibido por su comportamiento coercitivo, de su vinculación con pares específicos y como estos contribuyen directamente al mantenimiento o inhibición de los patrones coercitivos, y también de cómo los pares pueden ser entrenados para responder asertivamente a las iniciativas coercitivas de los niños Riesgo.

Así se podrá tener mayor cobertura para entender el desarrollo social y académico de los niños. Además, convendrá realizar estudios longitudinales que faciliten un seguimiento más extenso a lo largo del tiempo.

Prospectiva

La investigación sobre la organización del comportamiento coercitivo de niños Riesgo ofrece una contribución importante para el trabajo aplicado porque se pueden desarrollar proyectos dirigidos a la prevención y tratamiento de interacciones coercitivas en el escenario escolar.

Los niños que presentan comportamientos coercitivos a temprana edad constituyen un grupo de riesgo, y con alta probabilidad de desarrollar en el futuro, problemas como; deserción escolar, uso de drogas, interacciones conflictivas con la pareja y los hijos, etc. (Patterson, Capaldi y Bank, 1991). De esta manera, la detección temprana en las escuelas es necesaria porque en dichos escenarios se puede apoyar a los maestros para proveer un ambiente seguro, a través de programas efectivos que prevengan el comportamiento coercitivo en los niños Riesgo.

Los factores de riesgo identificados en la investigación fueron; el profesor percibe a los niños coercitivos como conflictivos y con bajo comportamiento académico, además los niños reciben poca atención por su comportamiento académico en comparación al que reciben por su comportamiento conflictivo, tienen un umbral bajo de respuesta a la provocación, y tienden a relacionarse con otros niños coercitivos estableciendo así grupos cohesivos.

Los factores de protección identificados en la investigación, y que redujeron consecuencias negativas para los niños Riesgo, fueron los siguientes: el profesor percibe a los niños coercitivos con alto comportamiento académico y como no conflictivos, el niño recibe más atención por su comportamiento académico en comparación al que recibe por su

comportamiento negativo, los niños diversifican su red social porque ya no se relacionan sólo con niños coercitivos.

De lo anterior se concluye que la interacción entre los factores de riesgo y de protección, en esta muestra, contrarrestó la persistencia del comportamiento coercitivo porque los niños identificados como Riesgo, en el segundo periodo de observación, dejaron de asociarse con pares coercitivos, los cuales apoyaban y mantenían este tipo de comportamiento en sus interacciones cotidianas, lo que se reflejó en la disminución de eventos coercitivos con los pares y los profesores.

Los cambios observados en la frecuencia de eventos coercitivos entre pares y profesores están en función del contexto en los que éstos se presentan, y del desarrollo del individuo. Por ejemplo, el profesor en turno percibe que los niños Riesgo, en el segundo periodo de observación, no son conflictivos en sus interacciones y que tienen buen comportamiento académico. También se observa que disminuye la frecuencia de comportamientos coercitivos de tipo físico y aumenta el de tipo verbal grupal, en donde el niño Riesgo recibe inicios aversivos de sus compañeros, como insultos, humillaciones, groserías, etc. El profesor deja de amonestar en menor medida a los niños Riesgo.

Los programas de intervención tienen objetivos específicos, algunos se centran en el fortalecimiento de las prácticas del agente encargado en el proceso de socialización del niño (padres y/o profesores), otros se enfocan en la enseñanza de habilidades en los niños. Por ello, las recomendaciones que se derivan de estos resultados, son apoyadas por la literatura empírica antecedente, en donde se han identificado algunos factores de riesgo que predicen la conducta coercitiva en niños dentro de la escuela y el hogar: las características de los niños, la de los padres, los factores contextuales, la interacción padre-hijo (Ayala et al., 2002).

De forma específica, con estos resultados lo que se recomienda es modificar la interacción profesor-estudiante para producir cambios en el ambiente escolar de los niños. Proporcionar a los profesores habilidades para promover ambientes escolares positivos, en las interacciones con sus estudiantes, y en las estrategias que utiliza para las actividades académicas.

De acuerdo al análisis funcional de los antecedentes y consecuentes que mantienen comportamientos coercitivos, el patrón puede debilitarse si se cambian o eliminan los factores

proximales de interacción que las incrementan, los cuales han sido encontrados en otros escenarios y estudios (Patterson, 1982).

El reforzamiento relativo que el comportamiento prosocial recibe deberá incrementarse, lo que en consecuencia produciría un fortalecimiento relativo para acciones prosociales y, en consecuencia, un debilitamiento para las opciones coercitivas como lo propone el modelo de TNHEC (Wilson y Herrnstein, 1985).

Referencias

- Angel de Grieff, E., Gaviria, P. y Restrepo, S. (2003). La conducta agresiva y su relación con la conducta antisocial. En A. Silva (Ed.) *Conducta Antisocial: un enfoque psicológico* (pp. 101-141). México: Editorial Pax México.
- Ayala, V. H., Pedroza, C. F., Morales, Ch. S., Chaparro, Caso-López A., y Barragán T. N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25, 3.
- Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1986). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R., & Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción: Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: RA-MA.
- Baltes, P.B., Reese, H.W., & Nesselroade, J.R. (1981). Método trasnversal y longitudinal. En P. B. Baltes, H. W. Reese & J. R. Nesselroade (Eds.) *Métodos de investigación en psicología evolutiva: Enfoque del ciclo vital*. (pp. 145-156). Madrid: Morata.
- Bandura, A. (1976). Social learning analysis of aggression. En E. Ribes-Iñesta & A. Bandura (Eds.) *Analysis of delinquency and aggression* (pp. 203-228). NJ: Erlbaum.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bijou, S. W., & Baer, D. M. (1975). *Psicología del desarrollo infantil*. México: Trillas.
- Boivin, M., & Bègin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children. *Child Development*, 60, 591-596.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 6, 723-742.
- Cairns, R. B. (1979). *Social development: The origins and plasticity of interchanges*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1994). *Social lifelines and risk: Pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cairns R. B., Bergman L., & Kagan J. (1998). *Methods and models for studying the individual*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L. & Garièpy, J. L. (1989). Growth and aggression: Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.

- Cairns, R. B., Leung, M., Buchanan, L., & Cairns, B., (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: fluidity, reliability and interrelations. *Child Development*, 66, 1330-1345.
- Cairns, R. B., & Rodkin, P. (1998). Phenomena regained: From configurations to pathways. En R. B. Cairns, L.R. Bergman & J. Kagan (Eds.) *Methods and models for studying the individual* (pp. 245-263). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Chang L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 2, 535-548.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon, & R. Lerner (Eds.) *Handbook of child psychology. 5a Edition.* (pp. 780-850). NY: John Wiley and Son INC.
- Corral, V. V. (1997). *Disposiciones psicológicas: un análisis de las propensiones, capacidades y tendencias del comportamiento.* Sonora, México: Secretaría General Administrativa y Editorial Unison.
- Critchfield, T. S., Tucker, J. A., & Vuchinich, R. E. (1999). Self-report methods. En K. Lattal & M. Perone (Eds.) *Handbook of Research Methods in Human Operant Behavior*, (435-469). NY: Pleum Press.
- Cuevas, D. D. R. M. C. (2003). Los factores de riesgo y la conducta de prevención de la conducta antisocial. En A. Silva (Ed.) *Conducta Antisocial: un enfoque psicológico.* (pp. 25-56). México: Editorial Pax.
- Dodge, K. A, & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dollar, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression.* News Haven: Yale University Press.
- Erdley, C. A. (2001). Enfoques motivacionales de la agresión en el contexto de las relaciones entre compañeros. En J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.) *Motivación y adaptación escolar.* (pp. 117-149) México: Oxford University Express.
- Estell, D. B. Cairns, R. B., Farmer, T. W & Cairns, B. D. (2002). Aggression in inner-city early elementary classrooms: individual and peer group configurations. *Merrill Palmer Quarterly*, 48, 1, 52-76.
- Farmer, T. W., & Cairns, R. B. (1991). Social network and social status in emotionally disturbed children. *Behavioral Disorder*, 16, 288-298.
- Fisher, W. W., & Mazur, J. E. (1997). Basic and applied research on choice responding. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 387-410.

- Flores, M. N. (2009). *Análisis funcional y longitudinal de los procesos de mantenimiento de las relaciones sociales entre niños*. Tesis no publicada de Doctorado en Psicología, México: UNAM.
- French, D. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development, 59*, 976-985.
- González N. M. F. (1998). *Estudio de los patrones conductuales de niños agresivos: Un enfoque contextual*. Tesis no publicada de Licenciatura en Psicología, México: UNAM.
- Herrnstein, R. J. (1961). Relative and absolute strength of responses as a function of frequency of reinforcement. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 4*, 267-272
- Kirby, K. N., Petry, N. M. & Bickel, W. K (1999). Heroin addicts have higher discount rates for delayed rewards than non-drug-using controls. *Journal of Experimental Psychology General, 128*, 78-87.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawal children during early grade school. *Child Development, 70*, 910-929.
- Loeber, R. (1974). A basis for identifying stimuli which control behaviors in natural settings. *Child Development, 45*, 900-911.
- Loeber, R., & Hay, D. F., (1993). Developmental approaches to aggression and conduct problems. In M. Rutter & D.F. Hay (Eds), *Development through life: A Handbook for clinicians* (pp. 488-516) Oxford, England: Blackwell.
- Loeber, R., DeLamatre, M. S., Deenan, K., & Zhang Q. (1998). A prospective replication of developmental pathways in disruptive and delinquent behavior. En R. Cairns, L. Bergman, & J. Kagan (Eds.) *Methods and models for studying the individual*. (pp. 185-216). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Loeber, R., & Schamaling, K. B. (1985). Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13*, 337-336.
- López, F. (1992). Bases estructurales de la interacción social. *Revista de Psicología Social y Personalidad, 8*, 33-48.
- López, R. F. (1984). Sistemas educativos y modelos motivacionales: Delimitación de un marco de referencia. *Revista de Análisis del Comportamiento, 2*, 105-118.
- Maciel A. O. (1996) Estabilidad y cambio de la conducta agresiva: un estudio longitudinal. Tesis no publicada de Licenciatura en Psicología, México: UNAM.
- Magnusson, D. (1998). The logic and implications of a person-oriented approach. En R. Cairns, L. Bergman, & J. Kagan (Eds.) *Methods and models for studying the individual*. (pp. 33-63). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Magnusson, D., & Cairns, R. B. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. En R. Cairns, G. Elder, & J. Costello (Eds.) *Developmental science*, (pp. 77-30). NY: Cambridge University Press.
- Magnusson, D., & Stattin, H. (1998). Person-context interaction theories. En W. Damon, & R. Lerner (Eds.) *Handbook of Child Psychology. 5a. Edition. Vol 1. Social, emotional, and personality development*. (pp. 685-760). NY: John Wiley and Sons Inc.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 467-478.
- Miller, N. E., (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Munné, F. (1989). *Entre el individuo y la sociedad: Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. España: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Neckerman, H. J. (1996). The Stability of social groups in childhood and adolescence: The role of the classroom social environment. *Social Development*, 5, 131-145.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Oñate, M. P. (1989). *El autoconcepto*. Madrid: Narcea.
- Pacheco, T. A. Y. (2001). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Tesis no publicada de Maestría en Psicología, México: UNAM.
- Patterson, G. R. (1974). A basis for identifying stimuli which control behaviors in natural settings. *Child Development*, 45, 900-911.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process: A social learning approach*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G.R., Capaldi, D.M., & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.) *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 139-168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C.(1990). Children's perceptions of self and relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Vaden, N. A. (1990). Income level, gender, ethnicity, and household compositions as predictors of children's school-based competence. *Child Development*, 61, 485-494.
- Pellegrini, A. D. (1996). *Observing children in their natural worlds A Methodological Primer*. NJ: Erlbaum.
- Pierce, W. D., & Cheney, C. D. (2004). Aversive control of behavior. En W. Pierce & C. Cheney (Eds.) *Behavior analysis and learning*, 3a Edition. (pp. 153-182). NJ: Erlbaum.

- Pulido, M., Fabián, A., y Santoyo, V. C. (1998). El estudio diferencial de las redes sociales: Factores microrregulatorios y de desarrollo. *La Psicología Social en México*, 7, 461-466.
- Rachlin, H. (2000). *The Science of self-control*. MA: Harvard University Press.
- Rachlin, H. & Laibson, D., I. (1997). The matching law. En H. Rachlin & D. Laibson (Eds.) *Self-control*. (pp. 101-120). MA: Harvard University Press.
- Rubio, M. P. (2004). Redes Sociales establecidas en aulas integradoras: la perspectiva de los docentes y los alumnos. Tesis no publicada de Doctorado en Psicología, México: UNAM.
- Rubio, M. P., y Santoyo, V. C. (2004). Interacciones sociales de niños con necesidades educativas especiales: Un enfoque funcional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30,1-20.
- Santoyo, V. C. (1996). Behavioral assessment of social interactions in natural setting. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 124-131.
- Santoyo, V. C. (1997). Sobre el desarrollo de la conducta social. *Revista de Psicología Contemporánea*, 4, 38-45.
- Santoyo, V. C. (2006). Desarrollo del conflicto y coerción en los niños: Configuraciones y consecuencias. En C. Santoyo & C. Espinosa (Eds.) *Desarrollo e Interacción Social: Teoría y Métodos de Investigación en Contexto*, (pp. 153-180). México: UNAM /CONACYT.
- Santoyo, C. V. (2007). *Estabilidad y Cambio de Patrones de Comportamiento en escenarios naturales: un estudio longitudinal en Coyoacán*. México: UNAM/CONACYT.
- Santoyo, V. C., Colmenares, V. L., y 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 Coyoacan* (pp. 81-112). México: UNAM/CONACYT.
- Santoyo, V. C y Espinosa, A. M. C. (2006). *Desarrollo e Interacción Social: Teoría y Métodos de Investigación en Contexto*. México: UNAM /CONACYT.
- Santoyo, V. C., Espinosa, A. M. C., y Bachá, M., D. (1994). Extensión del sistema de observación conductual de las interacciones sociales: calidad, dirección, contenido, contexto y resolución. *Revista Mexicana de Psicología*, 11, 55-68.
- Santoyo, V. C., Espinosa, A. M. C., y Maciel, O. (1996). Reciprocidad e interacciones coercitivas de niños escolares. *Revista Mexicana de Psicología*, 13, 63-74.
- Santoyo, V. C., & Rubio, M. P. (2006). Desarrollo y función del comportamiento autodescriptivo: implicaciones metodológicas y conceptuales desde una perspectiva de síntesis. En C. Santoyo & M. C. Espinosa (Eds.). *Desarrollo e interacción social: Teoría y métodos de investigación en contexto* (pp. 81-111). México: UNAM/CONACYT.

- Schmitt, D. R. (1999). Social behavior. En K. Lattal & M. Perone (Eds.) *Handbook of Research Methods in Human Operant Behavior* (471-505). NY: Pleum Press.
- Secretaria de Educación Pública, SEP. (2007). Puntos de la agenda educativa que presento la Lic. Josefina Vázquez Mota, ante la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO). Recuperado Abril 14, 2007 del sitio de internet: <http://www.sep.gob.mx>.
- Sidman, M. (1989). *Coercion and its Fallout*. Boston, MA: Authors Cooperative.
- Snyder, J.J., & Patterson, G. R. (1995). Individual differences in social aggression: A test of a reinforcement model of socialization in the natural environment. *Behavior Therapy*, 26, 371-391.
- Stevenson-Hinde, J. (1998). The Individual in Context. En R. Cairns, L. Bergman, & J. Kagan (Eds.) *Methods and models for studying the individual*. (pp. 123-133). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Widom, C. S. (1989). Does violence beget violence?: A critical examination of literature. *Psychological Bulletin*, 106, 3-28.
- Wilson, J. Q., & Herrnstein, R. J. (1985) *Crime and human nature*. NY: Simon and Shuster.
- Xie, H., Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (2002). The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of inter-personal conflicts. *Aggressive Behavior*, 28, 341-355.
- Xie, H., Swift, D. J., Cairns, B. D. & Cairns, R. B. (2002). Aggressive behaviors in social interaction and developmental adaptation: A narrative analysis of inter-personal conflicts during early adolescence. *Social Development*, 11, 205-224.

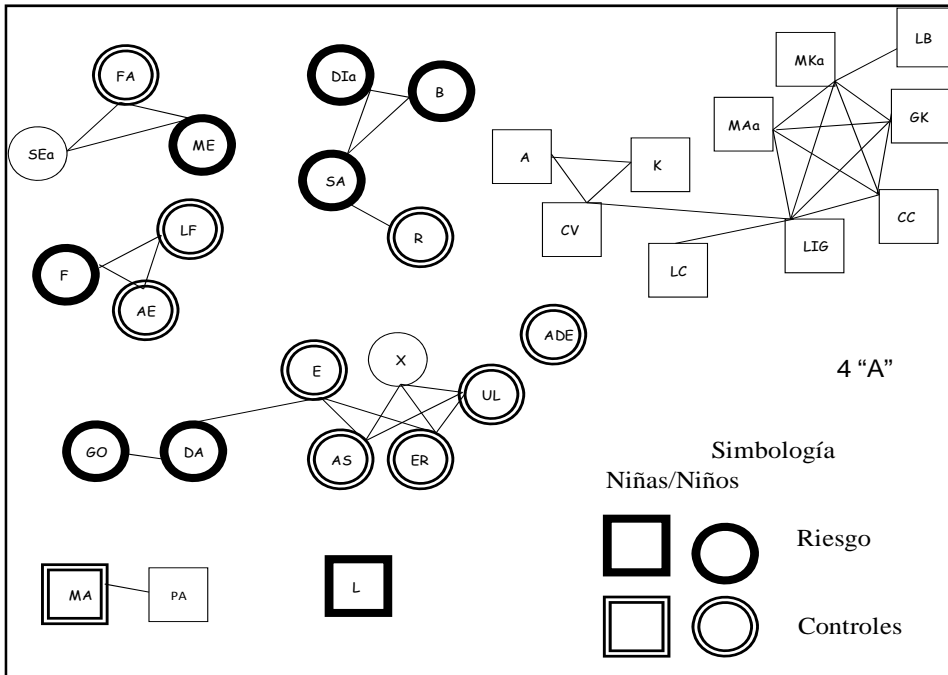
Apéndices

Apéndice A

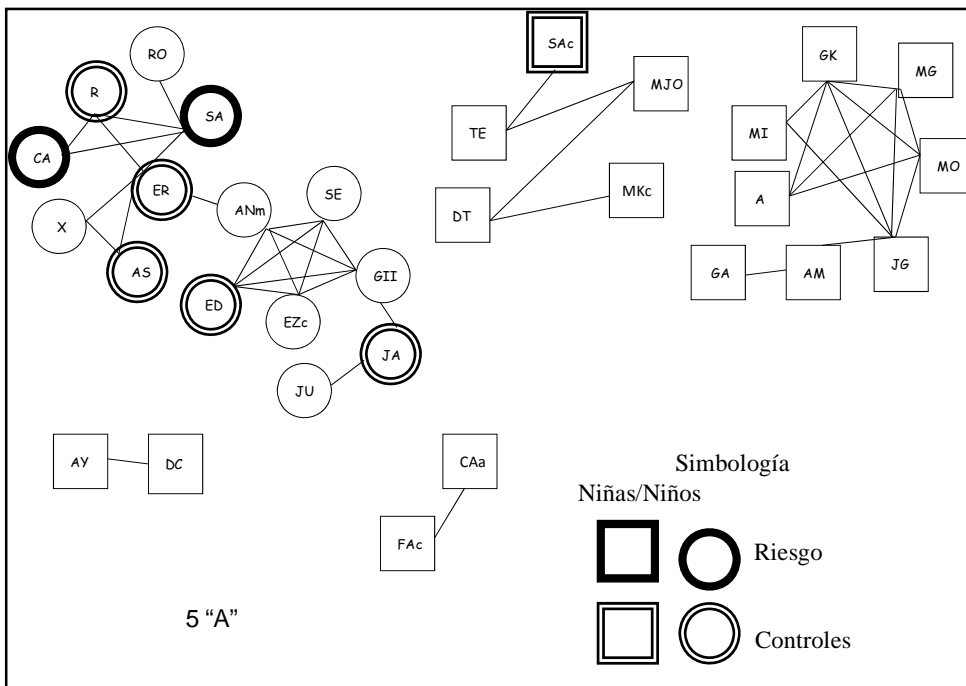
Mapas Sociocognitivos Compuestos de los niños de Cuarto y Quinto grado

Cuarto grado

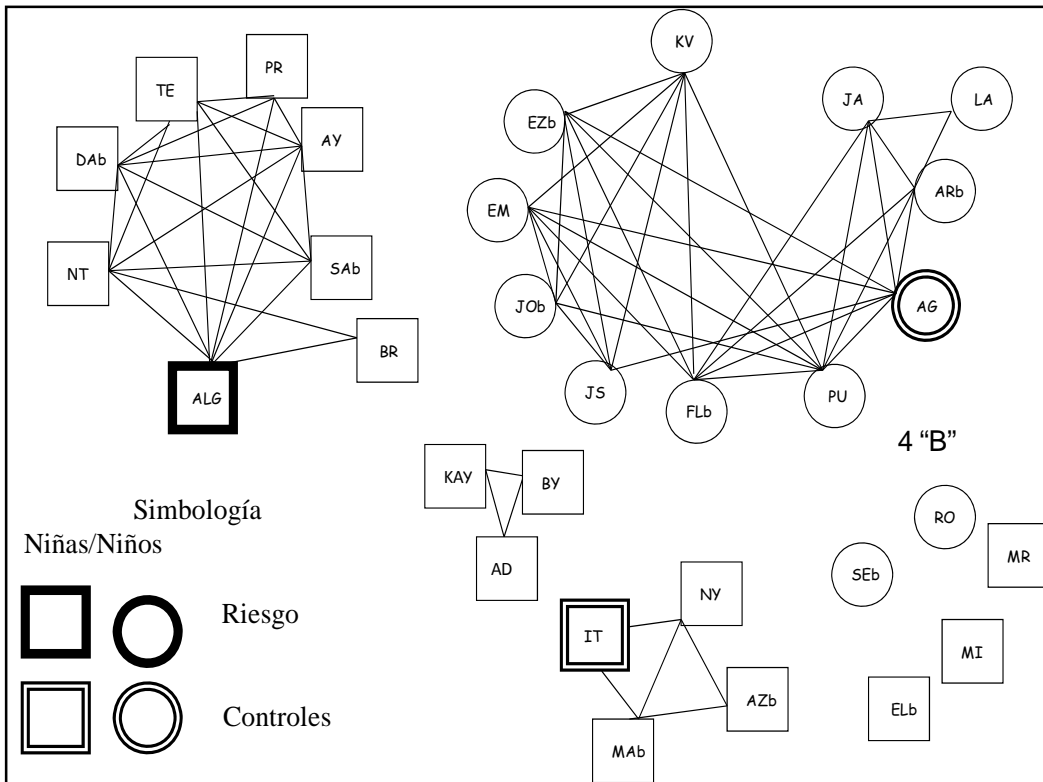
Primer corte



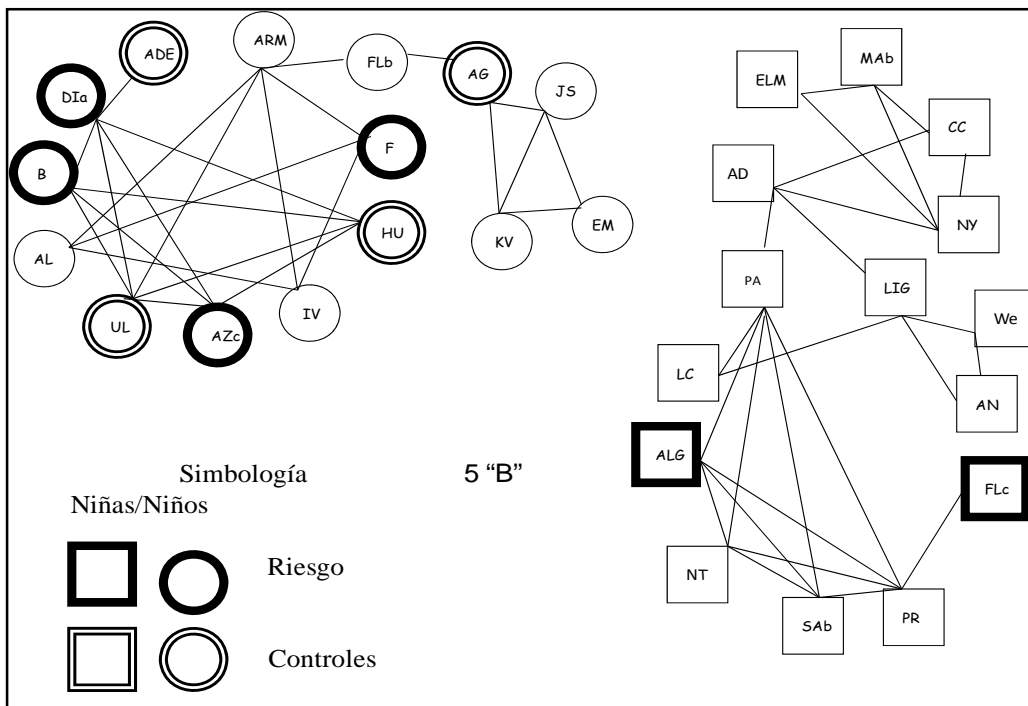
Segundo corte



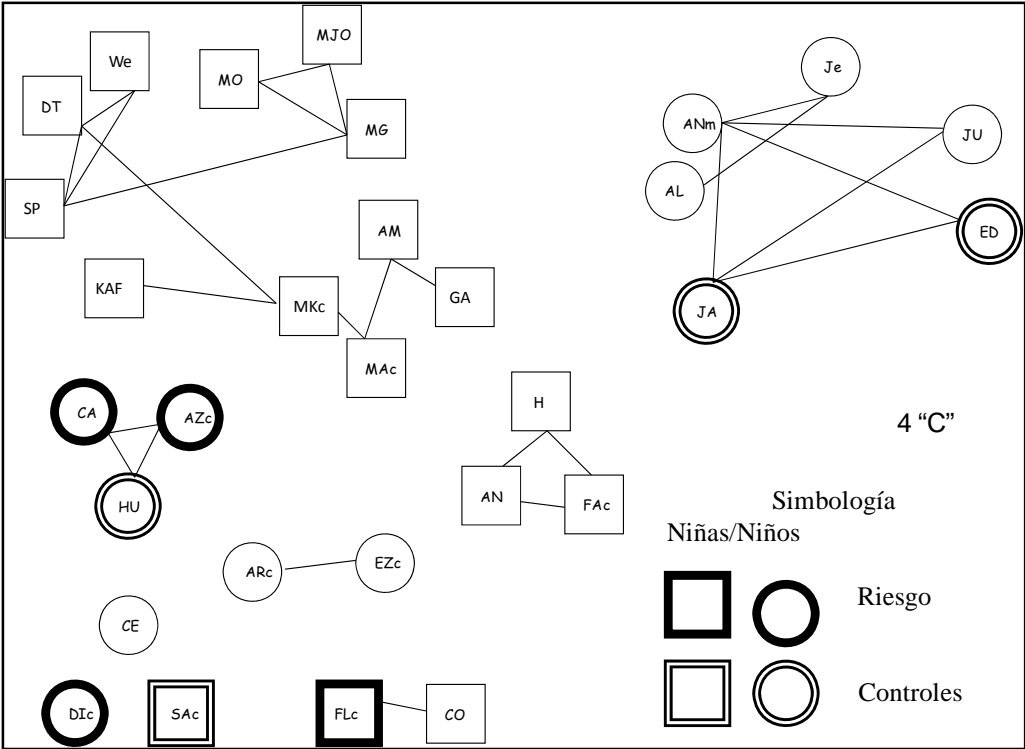
Primer corte



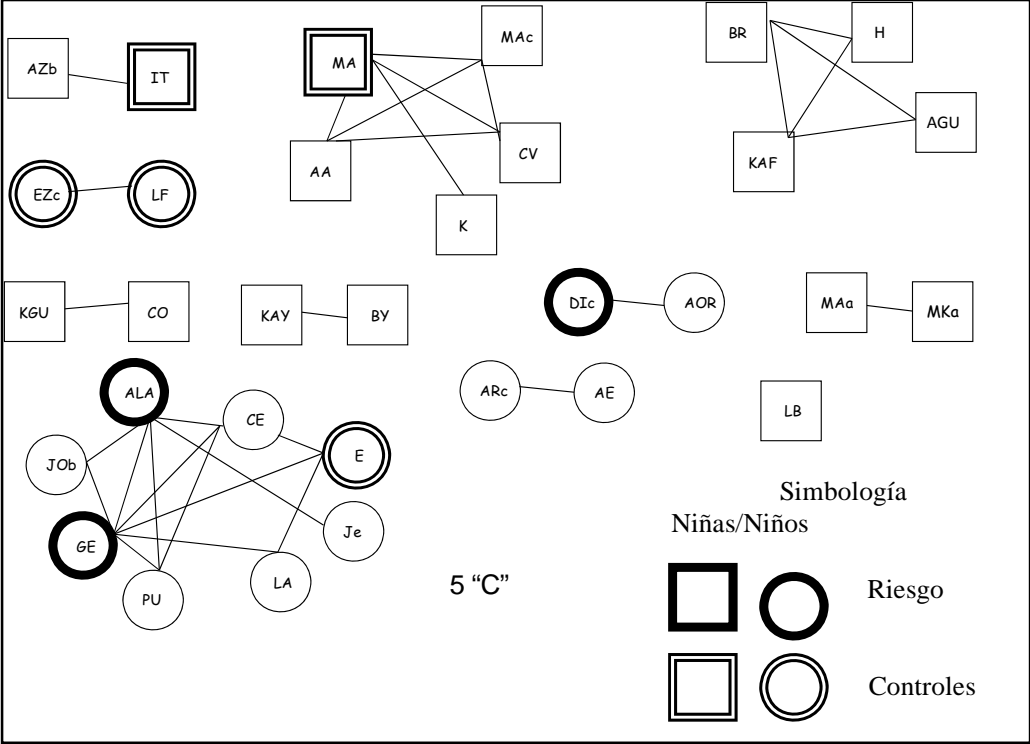
Segundo corte



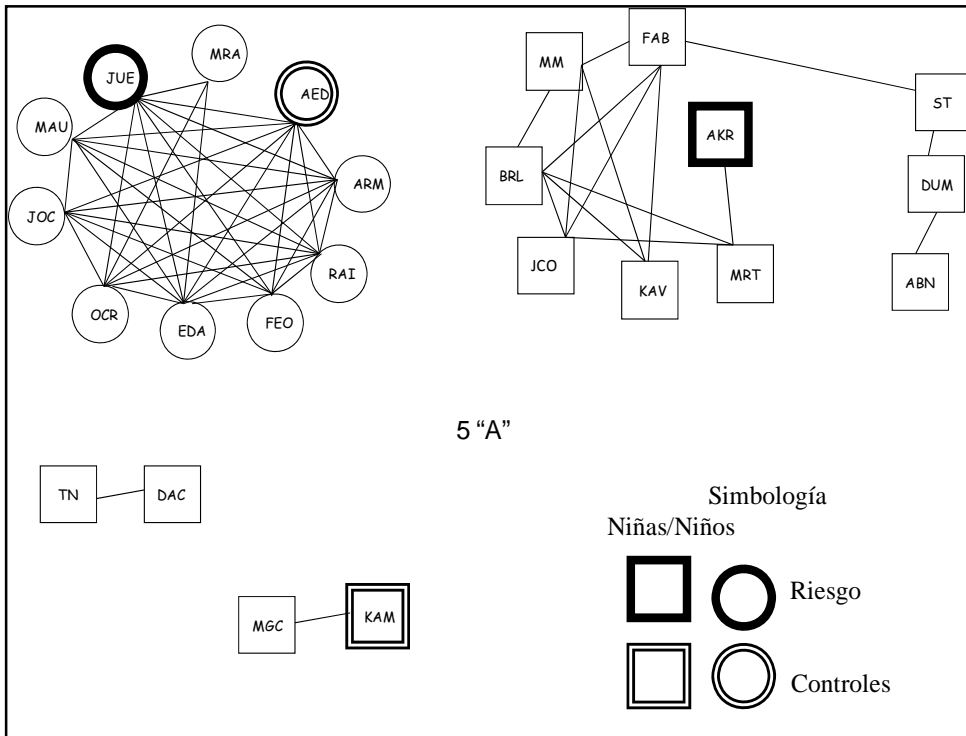
Primer corte



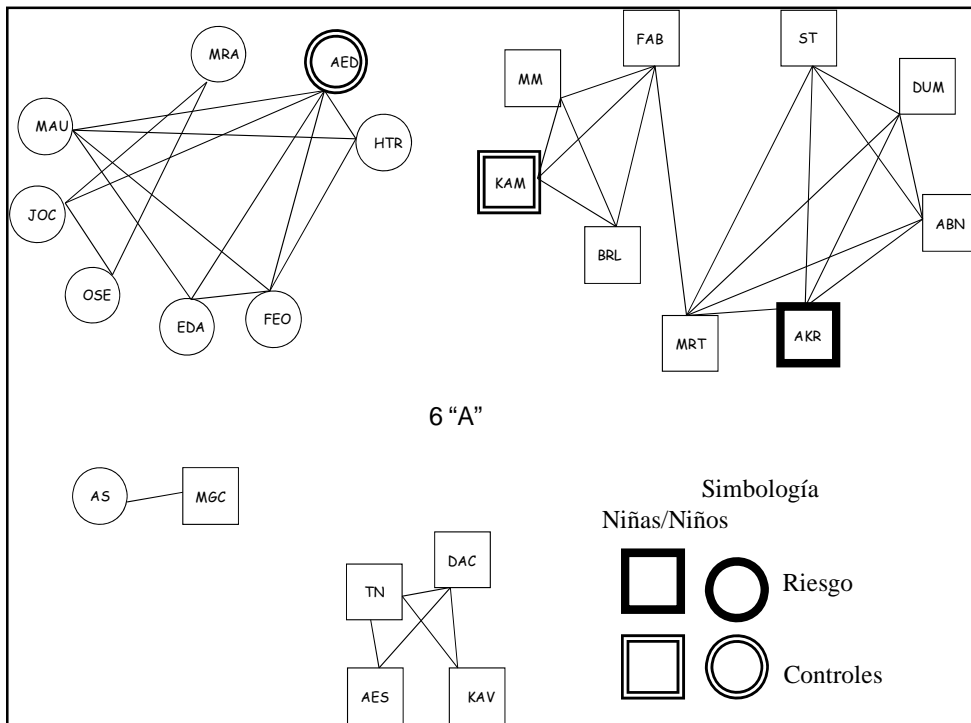
Segundo corte



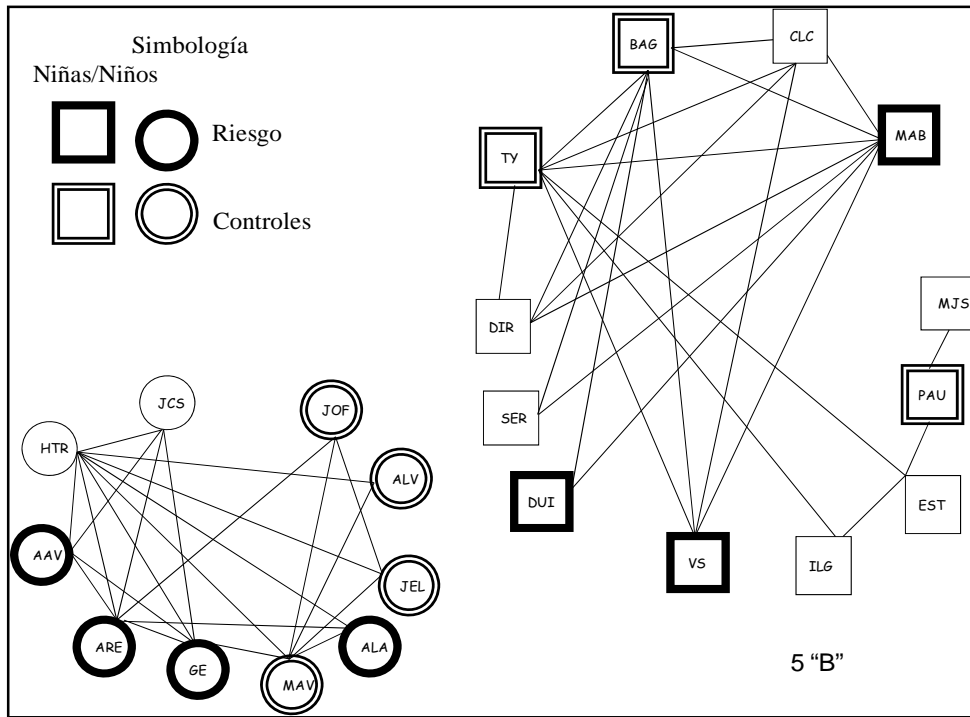
Quinto grado
Primer corte



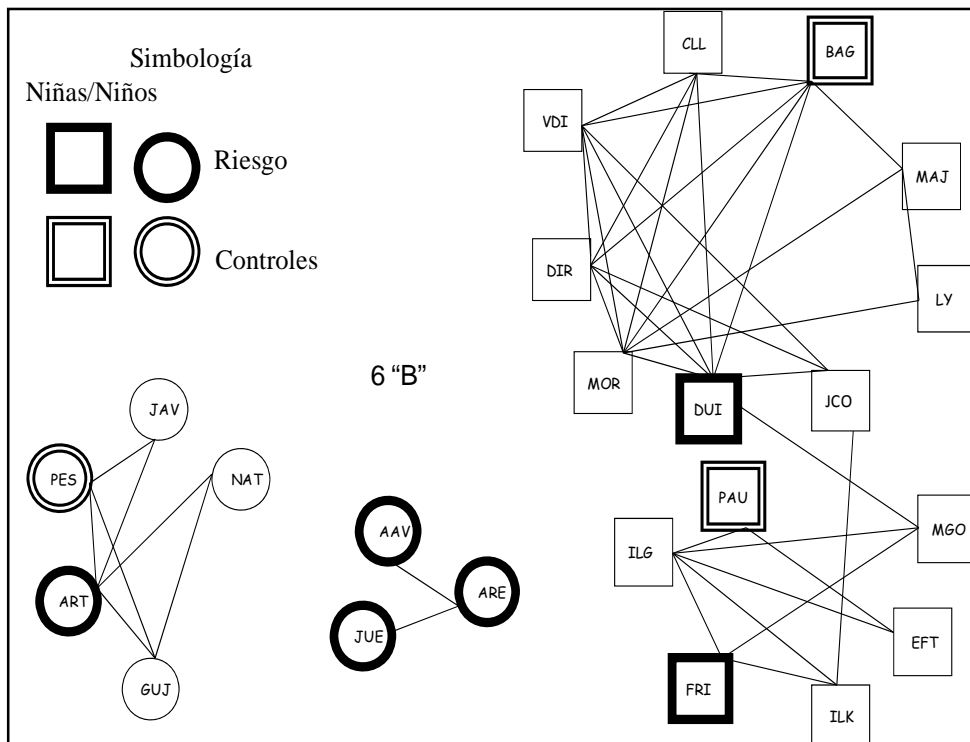
Segundo corte



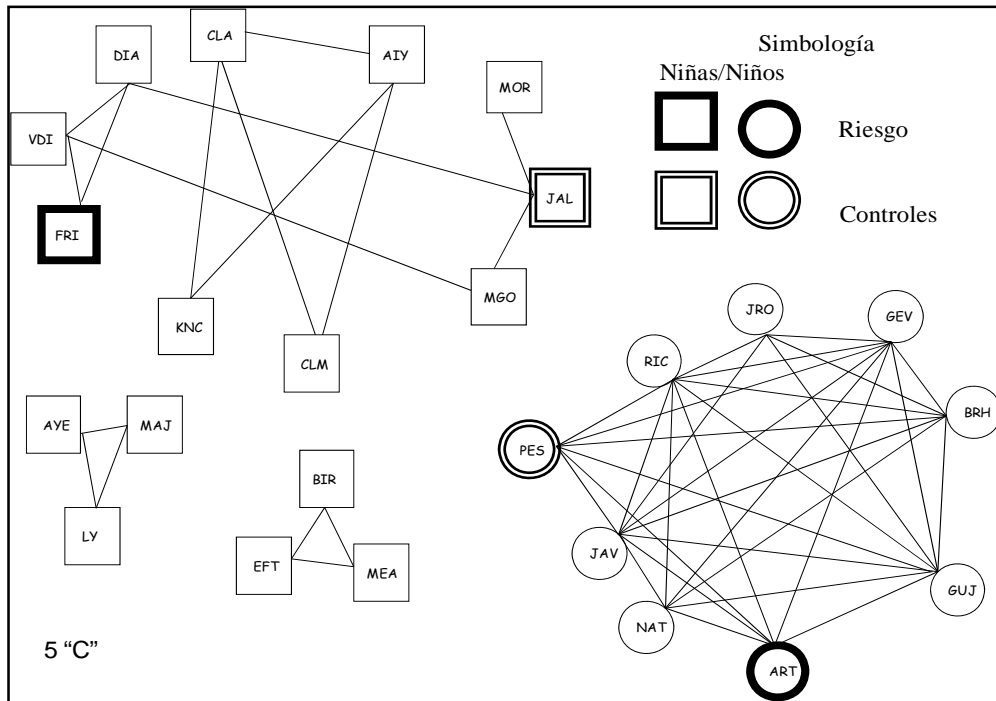
Primer corte



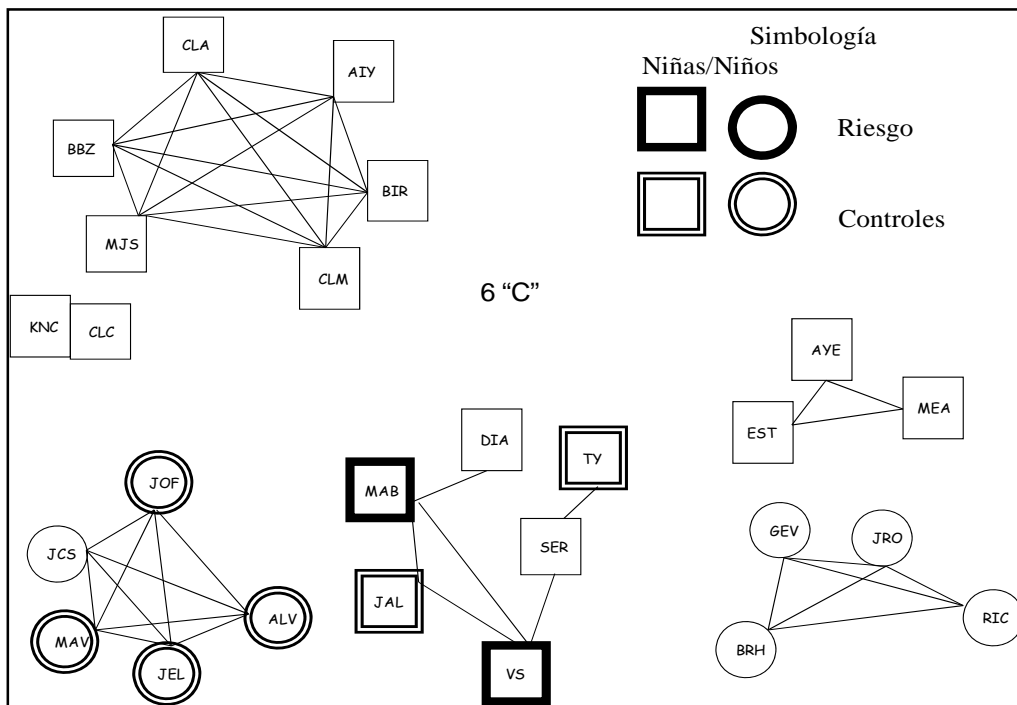
Segundo corte



Primer corte



Segundo corte



Apéndice B

Definición de las categorías del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales, SOC-IS, utilizadas en el estudio (Santoyo, Espinosa y Bachá, 1994).

Categoría Conductual	Código	Definición
Emisión del sujeto focal (SF)	→	Conducta física y/o verbal que el SF dirige a otro(s) niño(s), sin que en el intervalo precedente haya existido iniciativa de esta acción por parte de otro(s) hacia el SF. Se anotará el o los nombre(s) de quien(es) recibe(n) la acción del 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).
Recepción hacia el SF	←	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.
Recepción Negativa hacia el SF	- ←	Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo (aversivas o punitivas) 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.
Interacción Social	S	Conductas físicas y/o verbales 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 físicas y/o verbales (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 amenazas, insultos, intimidación, golpes, patadas, empujones.
Actividad Académica	Ac	Conductas realizadas por el sujeto focal por instrucción expresa de su profesor y acorde con su objetivo instruccional vigente. Implica contacto y uso del material, según los criterios de ejecución de la tarea.
Otra(s) Respuesta(s)	OR	Se define como todas aquellas conductas que realiza el SF y que no están englobadas en las demás actividades.