



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“DESARROLLO DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL: UN
ESTUDIO LONGITUDINAL EN NIÑAS Y NIÑOS ESCOLARES”**

TESIS

Que para obtener el Título de

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Presenta:

EDITH ALEJANDRA SÁNCHEZ SALINAS

Director: DR. CARLOS SANTOYO VELASCO

Revisor: DR. JULIO ESPINOSA

Comité: DR. ARIEL VITE SIERRA

DRA. SILVIA MORALES CHAINÉ

LIC. LIGIA COLMENARES VÁZQUEZ



**Facultad
de Psicología**

MÉXICO, D.F.

AGOSTO 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

La autora agradece el apoyo proporcionado por PAPIIT a través de la beca asignada dentro del proyecto PAPIIT IN: 300409 "Aristas y perspectivas múltiples de la Reciprocidad: Mecanismos y configuraciones".

La autora agradece el apoyo proporcionado por CONACyT a través de la beca asignada dentro del proyecto (CONACyT 057327) *“Mecanismos básicos de la organización del comportamiento social: una perspectiva de investigación puente”*.

Facultad de Psicología, UNAM

AGRADECZO A:

La Universidad Nacional Autónoma de México

Por sus recursos e instalaciones en donde me enseñó principios y valores, pero sobre todo responder a las necesidades de la sociedad mexicana.

El Dr. Carlos Santoyo Velasco

Por confiar en mí desde el primer momento y brindarme la oportunidad de aprender en un contexto diferente a un salón de clases, gracias por brindarme el apoyo incondicional en cada momento de este caminar. Gracias por las risas, los momentos difíciles pero sobre todo por los logros obtenidos.

La Lic. Ligia Colmenares

Que en pocos meses será Dra., gracias por el inmenso apoyo brindado en todo momento, por enseñarme a amar nuestro trabajo, por las lecciones enseñadas, por las alegrías, por ser un ejemplo de vida.

La Dra. María Celia Espinosa Arámburu

Por enseñarme el complejo mundo del Estudio Longitudinal de Coyoacán, por su preocupación hacia mí y por las agradables charlas.

El Dr. Julio Espinosa

Por el apoyo científico y moral que me brindó

La Dra. Silvia Morales Chainé y El Dr. Ariel Vitz Sierra

Por su disponibilidad y apoyo.

La Lic. Norma Figueroa y todas las personas que participaron en la obtención y captura de datos del Estudio Longitudinal de Coyoacán

A mis padres María de los Ángeles y Eduardo

Por su esfuerzo diario, por dirigir mi vida hacia el camino correcto mediante su amor y dedicación, por ayudarme a cumplir mis sueños. Gracias por entregarme su vida por mí.

ILOS QUIERO MUCHO!

A mi hermana Diana

Por ser un ejemplo de dedicación y esfuerzo, por estar conmigo siempre y formar parte de esa hermosa familia.

ITE QUIERO HERMANIS!

A Ángel

Por motivarme, por tu apoyo, por los sueños compartidos y porque juntos aprendemos a vivir.

A Monchis

Por ser mi gran amiga, por las pláticas, por las incontables risas, llantos y metas logradas.

Mis amigos y compañeros de laboratorios:

Aldo, Couto, Monsé, Aidé, Lillian, Yami y Ana Lucía, por compartir los sufrimientos, alegrías, por vivir éste sueño juntos, gracias por su apoyo.

A todos aquellos amigos incondicionales, Mau, Any, Ángel, Rob, Vicki y Lupita,

¡GRACIAS A DIOS, POR ESTAR SIEMPRE A MI LADO!

¡Cuando quieras algo, todo el universo conspira para que realices tu deseo!

Paulo Coelho

RESUMEN

La presente Investigación Longitudinal aborda desde una perspectiva de síntesis, una cuestión de interés público y científico: las diferencias sexuales en cuanto al comportamiento y habilidades sociales de niños escolares; dada la importancia que las habilidades sociales tienen para un desarrollo psicológico óptimo y siendo la escuela uno de los escenarios más relevantes durante la infancia. El objetivo general fue observar y describir las características diferenciales del comportamiento social de niños y niñas, su estabilidad y sus posibles cambios a lo largo del tiempo en el escenario escolar, reconociendo la influencia de su contexto social. Se trabajó con una muestra de 17 escolares que al inicio del seguimiento tenían alrededor de 6 años, pertenecientes al primer grado de primaria y que fueron seguidos durante tres años consecutivos a través de observación conductual, evaluación de la red a través de los Mapas Socio-conductuales y Socio-cognitivos Compuestos e inventarios de la Competencia Interpersonal de los individuos. Se analizaron los mecanismos funcionales: Efectividad, Correspondencia y Reciprocidad Social. En general, los hallazgos demuestran que las características diferenciales encontradas son: las preferencias sociales establecidas y reportadas por ellos mismos, el auto-reporte de la popularidad, la interacción social con la profesora así como la competencia social observada. Así mismo se encuentra un problema de ajuste social, ya que los sujetos focales presentan pocas habilidades para iniciar una interacción social y corresponder a iniciativas de pares del género opuesto así como de la profesora. En prospectiva, la aplicación de programas de desarrollo social óptimo así como la creación de facilitadores de ajuste social requieren de IP que evalúe y confirme la operación de mecanismos en situaciones naturales.

Palabras Clave: Mecanismos funcionales, Efectividad Social, Correspondencia Social, Reciprocidad Social, Redes sociales, Metodología observacional

ÍNDICE

1.- ANTECEDENTES	
1.1 Introducción	8-9
1.2 Desarrollo del Comportamiento Social	9-14
1.3 Análisis del Comportamiento Social	14-21
1.4 Características diferenciales en el Desarrollo Social	21-34
1.5 Objetivos	35-36
2.- MÉTODO	
2.1 Participantes	37
2.2 Escenario	37
2.3 Instrumento	37-41
2.4 Diseño	41
2.5 Procedimiento	42-47
3.- RESULTADOS	48-77
4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	78-93
5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94-98
6.- ANEXOS	99-112

INTRODUCCIÓN

Las diferencias sexuales en cuanto al comportamiento y habilidades sociales han sido durante mucho tiempo una cuestión de interés público y científico. A pesar de décadas de esfuerzos concentrados en el estudio de la existencia misma de las diferencias de sexo, éste sigue siendo un debate dado que las mismas discrepancias entre los estudios, sin duda siguen alimentando el debate de los mismos.

En este estudio se presenta evidencia empírica sobre las características diferenciales del desarrollo social de niñas y niños escolares, ubicadas en la interacción social y no en el individuo en abstracto. Nuestros resultados contribuyen a resolver algunos problemas metodológicos y conceptuales de estudios anteriores que presentan limitaciones como el rango de edades, la representatividad de las muestras, los métodos de obtención de datos y en general sobre cuestiones metodológicas que no han logrado estudiar el fenómeno desde una perspectiva integrativa del desarrollo.

Por tanto, ante dichas carencias se ofrece una perspectiva de enfoque multi-método en donde se concibe que la organización del comportamiento implica una síntesis de dimensiones múltiples, haciendo uso de estrategias metodológicas *ad hoc* que coadyuvan a brindar información que posibilita una amplia comprensión sobre el desarrollo y organización del comportamiento social dentro del escenario natural. Hablando de manera más específica, se realiza un micro-análisis de la estructura de las interacciones sociales, un análisis de la competencia social de los escolares.

La presente investigación es una extensión del Estudio Longitudinal de Coyoacán (ELC) (Santoyo & Espinosa, 2006) en donde para el desarrollo de las interacciones sociales, la estrategia multimétodo, nos permite desarrollar un estudio de síntesis analizando los mecanismos funcionales responsables del proceso de organización social dentro de los grupos e indicadores de la competencia social de los niños, a través de datos conductuales, auto-informes e informes de terceras personas. En la presente línea de investigación, se reconoce que el estudio de cualquier objeto de estudio no tiene sentido si no se asume que el comportamiento es influido por factores contextuales que resulta importante comprender, por tanto las estrategias aquí asumidas nos permiten dar cuenta de la “ecología social” de los escolares. La lógica de

la estrategia general implica estudiar la interacción de unidades de análisis adyacentes, con una relación conceptualmente vinculada como lo es la relación entre comportamiento auto descriptivo y el comportamiento al que dichas descripciones se refieren, lo que implica la interacción de niveles de análisis que requiere el estudio de la congruencia o falta de ella entre estas, según las circunstancias y la historia de los niños estudiados.

De esta forma este trabajo se dirige al estudio de la convergencia entre métodos socio-cognitivos y socio-conductuales, dado que constituyen un buen predictor técnico acerca del mantenimiento de la fuerza de una relación diádica a lo largo del tiempo (Santoyo & Espinosa, 2006; Flores, 2009). Al mismo tiempo que supera las limitaciones de la sociometría convencional basada solo en la nominación de “mejores amigos”.

DESARROLLO DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL

El desarrollo se refiere a continuidades y cambios sistemáticos en el individuo que ocurren entre la concepción y la muerte (Shaffer, 2000). Al decir que los cambios son “sistemáticos” se está haciendo referencia a que son ordenados, siguen un patrón y son relativamente duraderos y por lo tanto, se excluyen las oscilaciones temporales del “estado de ánimo” y otros cambios transitorios en nuestra apariencia. La disciplina que se encarga del estudio de estos fenómenos es la Ciencia del Desarrollo (Cairns, Elder & Costello, 1996), la cual implica temáticas alrededor de la continuidad o estabilidad del comportamiento, del cambio y de las transiciones conductuales, así como del estudio de las diferencias individuales desde perspectivas múltiples (Santoyo & Espinosa, 2006).

Para captar el significado del desarrollo en forma más plena, Shaffer (2000), menciona dos procesos importantes que subyacen al cambio del desarrollo. Uno de los procesos, la maduración, con la cual se refiere al desarrollo biológico de acuerdo con un plan contenido en los genes, el material hereditario transmitido por los padres a su hijo en el momento de la concepción. En vista de que el cerebro sufre muchos cambios con la maduración, este proceso es responsable en parte de cambios psicológicos. Un segundo proceso crítico del desarrollo es el aprendizaje, mediante el cual nuestras

experiencias producen cambios relativamente permanentes en nuestros sentimientos, pensamientos y comportamientos. La mayor parte de nuestras capacidades y hábitos no se despliegan simplemente como parte del gran plan de la naturaleza; a menudo aprendemos a sentir, pensar y comportarnos en formas nuevas a partir de nuestras observaciones e interacciones con nuestros padres, maestros, pares y otras personas importantes en nuestras vidas, así como a partir de diversos acontecimientos que experimentamos. Es decir cambiamos en respuesta a nuestro ambiente, en particular en respuesta a las acciones y reacciones de las personas que nos rodean.

En lo que respecta al desarrollo social Schaffer (2000), menciona que éste se refiere a las pautas de conducta, a los sentimientos, a las actitudes y a los conceptos que los niños manifiestan en relación con los demás y a la manera en que estos diversos aspectos cambian con la edad. Dicha definición del desarrollo social incluye la noción de los conceptos de los niños acerca de los demás, de manera que se aprecie claramente la noción de que los niños perciben, recuerdan, piensan en, interpretan y construyen las conductas de otras personas y de sí mismos. Respecto a esto Cairns, Elder y Costello (1996), nos mencionan que tanto los actos sociales de la persona, la red social a la que pertenece y la ecología en que ocurren reflejarán el resultado de un proceso de desarrollo continuo. El objeto de estudiar el desarrollo social es aprender acerca de la naturaleza y del producto final de dicho proceso, reconociendo su continuidad, estabilidad y cambio.

Así mismo Cairns (1979), menciona que existen tres conceptos presentes en el desarrollo social: la maleabilidad, la reversibilidad y la plasticidad social. La maleabilidad nos habla de qué características de un individuo pueden ser modificadas dadas las normas de su edad, sexo y especie durante el periodo de establecimiento inicial. En cuanto a la reversibilidad se refiere a las características que pueden ser reorganizadas una vez que han sido establecidas. Finalmente, la plasticidad social se refiere a la capacidad de ser moldeado, recibir forma o ser hecho para asumir una forma deseada.

Con lo anterior, podemos darnos cuenta que la conducta social es aquella donde se mantienen dos o más personas en un medio ambiente común, los fenómenos interactivos en este proceso presentan continuidad y orden, son actos sincronizados segundo a segundo que muestran dependencia entre las acciones de cada sujeto y se organizan intra e inter individualmente (Cairns, 1979). Así que la presencia de los compañeros sociales es parte de la situación-estímulo normalmente necesaria para las actividades sociales. Y la formación de relaciones con compañeros sociales, dependerá de la experiencia anterior con el medio ambiente físico y con el propio organismo del individuo, así como de la interacción de otros individuos.

Sin embargo, uno de los problemas con los que se han topado los estudios anteriores de la conducta social de los niños, es el considerar a dicha conducta como individual, ya que abordaban la conducta social como una propiedad del niño, y por consiguiente, las preguntas que intentaban contestar manejaban estos temas de la individualidad. Sin embargo esto no basta porque pasan por alto la esencia de la conducta social, en la que el punto central se ha ampliado más allá de los acontecimientos internos de los individuos, al estudio de las interacciones y de las relaciones entre individuos (Schaeffer, 2000). Por consiguiente, la historia del estudio del desarrollo social obedece mucho a una creciente conciencia de la importancia del contexto, es decir, el darse cuenta de que la conducta de los niños adquiere sentido por las relaciones en las que están inmersos. Que a su vez estas relaciones forman parte de sistemas tales como las familias, y que sólo pueden comprenderse a fondo dentro del contexto de la sociedad de la que son parte (Schaffer, 2000; Sears, Maccoby & Levin, 1957; Fernández, Sánchez & Beltrán, 2004). Por tanto se ha adoptado un enfoque más sintético cuando los investigadores se preguntan cuáles son los estímulos que evocan la conducta social.

Una de las disciplinas con mayor relevancia dentro el desarrollo se refiere a la de la interacción social, la cual es definida por Cairns (1979), como una organización de la conducta, en donde las acciones de un niño propician el control y dirección de los actos de otro en una relación bidireccional y recíproca. En esta disciplina se reconoce que es indispensable prestar atención a las situaciones y eventos que contribuyen, configuran

y permiten explicar la dinámica de las interacciones entre individuos además de proponer un análisis a nivel diádico que requiere atención simultánea a ambos miembros del intercambio.

Los supuestos básicos que sustentan el enfoque de la interacción social son los siguientes: (1) Las interacciones son cambiantes a lo largo de la vida; (2) Existe orden, legalidad, continuidad y sincronía en el comportamiento social; (3) Las interacciones no se dan en un vacío sino que se producen en un contexto que las regula; (4) La conducta social está multi-determinada y se encuentra regulada por sus consecuencias; (5) El sujeto es activo en su propio desarrollo; (6) La interacción social implica un problema de elección y puede ser explicado sobre la base de los modelos de elección que tienen un alto valor predictivo (Cairns, 1979; Santoyo, 1996; Santoyo, Espinosa & Bachá, 1996).

Uno de los puntos centrales para el estudio de la plasticidad de los intercambios sociales radica en la investigación sobre el control recíproco entre individuos. Para la detección de éste, es indispensable la identificación de la dirección de los intercambios sociales, así como la contribución del sujeto al mantenimiento o configuración de los mismos. La descripción de la dirección de las interacciones sociales, por ejemplo de quién inicia un episodio social y qué tan efectivo fue en esa acción, es un paso hacia el estudio del control recíproco entre personas. El análisis de esa efectividad establecida entre quien se dirige a otro y quien responde a tal emisión, permite valorar el peso relativo que como agente social tiene un individuo en una relación (Santoyo & Espinosa, 1987).

Al reconocer la importancia que varios agentes sociales tienen para el desarrollo social del individuo, también se debe reconocer que el desarrollo social ocurre en la organización de la cual está formando parte. Dado que los cambios no sólo se dan en el estatus social de una persona particular dentro del grupo, sino también en la estructura del mismo (Bronfenbrenner, 1943).

Así que el estudio del ajuste social inevitablemente nos conducirá al estudio de los grupos, pues así como la relación entre dos individuos se puede describir como la índole, la cualidad y la configuración de las interacciones entre ellos, así la estructura del grupo es la índole, la cualidad y la configuración de las relaciones existentes dentro de él (Hinde, 1979).

Por tanto el contar con información sobre la naturaleza de los vínculos entre individuos y también de los grupos, nos permitirá analizar y evaluar procesos de influencia mutua, así como los cambios en el desarrollo en las relaciones sociales y en la misma estructura de la red. Dentro del estudio es posible que se puedan identificar los elementos moleculares como la dirección con que inicia la interacción, los contenidos, la calidad y los agentes sociales involucrados.

Por otra parte, es importante recordar que un área primordial en el desarrollo social, se refiere a la noción de los conceptos que los niños tienen acerca de sí mismos, dado que de manera cotidiana y a lo largo del ciclo de vida, es posible que emitamos descripciones de uno mismo a otros (p.e. “soy bueno para el deporte”), que nos presentemos en formas que puedan impresionar a otras personas o, incluso, presentarnos en formas en que nos evaluamos como poco exitosos en algún área. A esto se le llama comportamiento auto-descriptivo, el cual es concebido como una conducta social debido a que es un subproducto de la socialización de los individuos y puede ser el reflejo de procesos interactivos que constituyen el comportamiento cotidiano (Santoyo & Espinosa, 2006).

Con base en la socialización, los niños pueden adquirir la habilidad para percibir, evaluar y responder a sus propias características y conducta, lo que produce respuestas en su contraparte social. Al respecto se sabe que es necesario evaluar qué determina al comportamiento auto-descriptivo, cómo se establece, se mantiene y cambia a lo largo de la ontogenia para, eventualmente, evaluar si tiene un papel funcional en la organización del comportamiento social, así como la convergencia o divergencia que existen entre diferentes evaluadores acerca de una misma conducta (Santoyo & Espinosa, 2006). Por tanto, un interés dentro del estudio del desarrollo

social radica en analizar cómo describimos a otros nuestras características y comportamientos previos y cómo estas descripciones son influidas por otros y por el contexto social.

De acuerdo a la referencia teórica que se ha presentado anteriormente, se reconoce que dado la complejidad del estudio del desarrollo de las relaciones sociales, no basta con un análisis de patrones de comportamiento, sino un estudio de síntesis sobre la organización del flujo conductual individuo-ambiente en distintos ámbitos. Por tal motivo a continuación se habla de las cuestiones metodológicas necesarias para un análisis más detallado del fenómeno de importancia en el presente trabajo.

ANÁLISIS DEL COMPORTAMIENTO SOCIAL

Reconociendo la importancia que el contexto tiene en el sujeto para que se pueda discutir acerca de una conducta social, en diversas investigaciones se mencionan las ventajas de realizar estudios en el medio natural, específicamente el medio escolar, dado que éste es uno de los lugares en donde los niños pasan gran parte de su tiempo durante el transcurso de su vida y en donde los niños son miembros de una pequeña comunidad en la que existen tareas que se deben cumplir, gente con la que se establecen relaciones sociales y reglas que definen y limitan el comportamiento, las emociones y actitudes de los niños, además de que las implicaciones que estas relaciones sociales tienen para la adaptación del niño son tan importantes como las que se derivan de la familia, ya que ambos escenarios constituyen, en los primeros años, los grandes focos de socialización de la persona (Feldman, 2008; Papalia & Wendkos, 1998; Santoyo & Espinosa, 2006; Shaffer, 2000; Santrock, 2006).

Por tanto, el estudio de las redes sociales en un escenario natural como la escuela, permite identificar el rol social de cada niño, así como la forma en que estas contribuyen al mantenimiento de los patrones individuales, diádicos y grupales de comportamiento. En general se puede decir que el estudio y la comprensión de los factores que promueven la competencia social de los niños en las escuelas son importantes porque es posible distinguir el desarrollo exitoso y adaptativo del de riesgo y diseñar programas de intervención y prevención de estos últimos (Cairns, 1979; Fernández et. al., 2004; Santoyo, 1996; Santrock, 2006).

Sin embargo, estudiar la conducta social conlleva cierta complejidad, la cual no es posible comprenderse mediante la obtención de datos indirectos, como entrevistas, cuestionarios, pruebas, etc., los cuales evidentemente son limitados para abordar el fenómeno. Sin embargo, Fantz (1961), Lipsitt (1963) y Papousek (1961), fueron los primeros que decidieron emplear cualquier capacidad mínima de respuesta de los infantes, su mirada selectiva, el mamar, el voltear la cabeza y diversos indicios fisiológicos de excitación para que se volviera posible iniciar una investigación empírica apropiada.

Por tanto, Hinde (1974) menciona que toda técnica científica debe hacerse a la medida del contexto en que se emplea, así que cuando se requiere observar la conducta en un contexto natural, se debe reconocer que la corriente continua de la conducta de un individuo ha de descomponerse en elementos y éstos han de ser clasificados antes de que pueda avanzar el análisis ya que observar la conducta interpersonal de varios individuos en forma simultánea es muy compleja y variada. Por ejemplo, la descripción de la manera en que un niño de 6 años de edad se integra a un grupo de niños de su misma edad, la precisa estrategia adoptada, la secuencia de las respuestas, la conducta de los demás niños al aceptar, rechazar o ignorar al recién llegado requiere técnicas de observación muy sofisticadas y sobre todo porque algunos de los fenómenos que se intentan captar pueden ser muy sutiles y fugaces (Schaffer,2000).

Por tanto, la capacidad de obtener informes descriptivos muy detallados se vuelve particularmente importante en el estudio de la interacción social, ya que ocurre una gran cantidad de intercambios entre los participantes en fracciones de segundo: las señales que se dan unos a otros y la manera en que entretejen sus respuestas a menudo sólo se aclaran cuando se emplean técnicas especiales tales como el análisis por intervalos de tiempo por ejemplo. Todos los aspectos del desarrollo psicológico están multi-determinados; el “desenredar” los múltiples factores involucrados es una tarea considerable.

Por tanto, para el estudio de la organización social *in situ*, así como los de la plasticidad y maleabilidad de los intercambios sociales y de desarrollo del niño, el contexto donde se presentan tales intercambios, las funciones que cubre cada escenario en la determinación del comportamiento y el de los mecanismos funcionales de regulación, requieren de una metodología flexible y que permita identificar las consecuencias y los efectos de la interacción.

La metodología observacional es la principal estrategia para realizar la tarea de la evaluación del comportamiento de las interacciones sociales en un escenario natural en donde el investigador no tiene control sobre el fenómeno y sus variables de control (Anguera, 1994). Por tanto nos permite explicar la organización de la conducta social, debido a que se identifican las variables relevantes para el control, clasificación, predicción y explicación eventual de la conducta objetivo y la relación funcional entre estas variables que regulan, mantienen y transforman tal comportamiento (Fernández, 1992; Santoyo, 1996, Santoyo & Espinosa, 2006; Rubio & Santoyo, 2004). Dentro de ésta, el investigador está encargado de diseñar, validar y adecuar las estrategias, instrumentos y procedimientos en la captura de la información, la obtención de la fiabilidad, la interpretación de los datos conductuales y la creación de criterios que ayudan a la validez y fiabilidad de la información (Bakeman & Gottman, 1986; Santoyo & Espinosa, 1991).

La metodología observacional nos proporciona información de los intercambios que los sujetos tienen en su medio social, lo que permite identificar elementos de la interacción social. Esto posibilita identificar los patrones conductuales de los niños que juegan diversos roles dentro de la red social. Se considera que esta estrategia supera las limitaciones de la sociometría tradicional basada en nominaciones.

Sin embargo recordemos que para el estudio del desarrollo de las relaciones sociales no basta con un análisis de patrones de comportamiento, sino un estudio de síntesis sobre la organización del flujo conductual individuo-ambiente en distintos ámbitos, el cual permite la integración de información de antecedentes y consecuencias múltiples respecto a la unidad de análisis, se trata de una estrategia de

investigación integrativa, donde se indaga sobre las interacciones entre mecanismos y fuentes múltiples de influencia sobre el comportamiento social, como los conceptos que los niños manifiestan en relación con los demás y a la manera en que estos diversos aspectos cambian con la edad (Santoyo & Espinosa, 2006).

Por consiguiente resulta irónico que un gran número de estudios hechos por psicólogos del desarrollo en realidad nada tengan que ver con éste; examinan un grupo de edad específico por propio derecho sin una consideración aparente de lo que viene antes o después, y por ende sin adoptar en forma explícita una perspectiva del desarrollo (Schaffer, 2000). Si bien dichos trabajos son valiosos por la información que proporcionan acerca de la conducta de los niños en edades particulares; también son esenciales para cualquier esfuerzo para llegar a una formulación del desarrollo, pero necesitamos saber con exactitud qué es lo que cambia.

Así Cairns & Cairns (1994) mencionan que debido a la naturaleza fluida de grupos de amigos y la falta de métodos para estudiarlos existen pocos esfuerzos sistemáticos para seguir a tales grupos por mucho tiempo, pues rastrear relaciones de pares es inherentemente más difícil que rastrear a los individuos y familias, porque los grupos de amigos constantemente cambian en estructura y composición. Por tanto existe un hueco entre la información que existe sobre los problemas básicos de la niñez y las redes sociales juveniles, incluso la naturaleza de la estabilidad de grupo y los mecanismos que la influencia conductual de los amigos y valores tienen con respecto al tiempo para hacer accesible esta información.

Por ejemplo Magnusson (1988), propuso los estudios longitudinales para reflejar la integración de procesos entre los individuos y los cambios en su desarrollo. Dichos estudios requieren cierto grado de complejidad, esfuerzo y el costo de la instrumentación, sin embargo de esta manera podemos llegar a un mejor conocimiento de los factores proximales en la ecología social del individuo y en la comprensión de patrones complejos del desarrollo de la conducta social (Santoyo & Espinosa, 2006).

En éste sentido en lo que respecta a la investigación longitudinal sobre el desarrollo psicológico en general, en México y, en particular sobre la adquisición, estabilidad y cambio de los patrones de comportamiento social de niños escolares, es muy escasa la gama de estudios, dado que se prefiere la realización de estudios breves y transversales por un bajo costo y esfuerzo; sin embargo, la investigación longitudinal nos ayuda e enriquecer el conocimiento sobre dicho proceso ya que nos permite desenmarañar lo que ocurre a lo largo del tiempo (Santoyo & Espinosa, 2006).

En general, los enfoques que se han dedicado a las temáticas del desarrollo, lo hacen de una manera en la cual solo centran atención sobre procesos específicos como lo son: atención, agresión, habilidades sociales, persistencia en la tarea, ocio, etcétera, en el aislamiento de procesos psicológicos simples y su análisis de manera directa, sin vinculación con otros procesos o mecanismos del funcionamiento humano (Magnusson, 1998).

Sin embargo, el enfoque de la interacción social propone estudiar la competencia y adaptación del organismo en su medio, considerando en todo momento la bidireccionalidad del flujo de influencia del niño con su ambiente social, así como las múltiples variables involucradas en la interacción (Paredes & Santoyo, 1998). Reconociendo que el fenómeno del comportamiento social se encuentra multideterminado no bastaría con estudiar un solo aspecto de ésta conducta. Por tanto, además de tomar en cuenta el vínculo entre las interacciones sociales, la competencia social, la calidad y contenido de las interacciones mediante el uso de la metodología observacional, también resulta importante tomar en cuenta la competencia social percibida por los propios sujetos así como de terceras personas mediante la medición de la cognición social, la que se refiere a la representación cognitiva que un individuo hace de su competencia interpersonal, así como de su red social y de cómo es a su vez percibido por los otros (Turiel, 1989).

Comúnmente otros estudios suelen utilizar técnicas de observación o de cognición social, pero aisladas, sin hacer una integración de estas técnicas en donde además solían utilizarse sistemas sociométricos para la asignación de estatus social a un niño

determinado en relación a su grupo de referencia. De esta forma, la sociometría convencional tiene un valor restringido para averiguar cuáles son los factores que inducen estas relaciones, ya que sólo posibilitan la identificación de conexiones derivadas del proceso verbal de nominación (Barbu, Cabanes & Maner-Idrissi, 2011; Lau, Higgins, Gelfer, Hong & Miller, 2005; Sterry, Reiter, Garstein, Gerrhardt, Vannatta & Noll, 2010). Por mencionar algunos ejemplos que se encuentran entre los problemas metodológicos de los procedimientos de nominación, pueden localizarse las técnicas de elección forzada, las cuales consisten en la nominación de un número específico de niños (generalmente 3 o 4) con quiénes les gustaría jugar, ir a una fiesta, o hacer la tarea, y a otros tantos con quiénes no les agradaría hacerlo. El problema radica en limitar las opciones a un número específico de nominados (Schofield & Whitley, 1983). Otra técnica sería la de “roster-rating” en la cuál cada niño, ante una lista de sus compañeros, indica en una escala de 5 ó 7 puntos, el grado en que le gustaría trabajar o jugar con ellos, en dicha técnica persiste el problema del “conocimiento amplio” del listado, (Santoyo & Espinosa, 2006).

En general, los trabajos sociométricos han hecho uso de las técnicas de nominación, en las cuales se analiza el juicio de la elección social de cada sujeto y no la interacción per se con los diferentes integrantes del grupo, ni la elección de compañeros específicos como una función de la actividad situacional a desarrollar. Sin embargo, Cairns y Gariépy (1990) propusieron el procedimiento de los mapas socio-cognoscitivos compuestos (PMSCC) el cual sería utilizado en el Estudio Longitudinal de Carolina, (Cairns & Cairns, 1994). Ésta técnica nos proporciona un procedimiento flexible y eficiente para la identificación de agrupamientos de individuos y conexiones entre personas y que sea un procedimiento alternativo al de la nominación para identificar la centralidad o lo periférico de las personas y agrupamientos dentro de la red social, basados en el supuesto de que los sujetos son capaces de proporcionar información básica, válida y confiable, sobre su red social y las relaciones sociales entre sus integrantes e incluso identificar a aquellos niños que no tienen afiliación dentro del grupo.

El Estudio Longitudinal de Carolina de Cairns y Cairns (1994) a través de investigación de campo y con base en estrategias politéticas, de multi-método y multi-determinación, ha permitido analizar la maleabilidad y organización de los patrones de comportamiento social, primordialmente en escenarios escolares.

Otra técnica derivada de la metodología observacional es denominada como sociometría conductual, basados en el supuesto de que los patrones de interacción social son predecibles, característicos de cada individuo y constituyen uno de los fenómenos básicos del desarrollo de la conducta e integración social. Así, para el diseño de una red socio-conductual se procede a observar a pares de individuos con el propósito de establecer, para cada par de sujetos, la dirección y grado de unilateralidad o simetría de una relación específica. De ésta manera estas dos perspectivas encuentran un adecuado complemento.

Otra de las técnicas utilizadas en el Estudio Longitudinal de Carolina (Cairns & Cairns, 1994) es la referente a la percepción que los propios sujetos y terceras personas tienen de su competencia social, ya que con base en la socialización, los niños pueden adquirir la habilidad para percibir, evaluar y responder a sus propias características y conducta. Para ello desarrollaron el Inventario de Competencia Interpersonal (ICI) que es un instrumento de auto-reporte, el cual es considerado como una actividad reflexiva en donde el agente y los objetos de la conducta refieren a la misma persona (Santoyo & Espinoza, 2006).

Reconociendo que en el medio actual no existen muchos estudios longitudinales centrados en la organización del comportamiento y en las influencias del contexto escolar, el presente estudio pretende ante dichas carencias, ofrecer una perspectiva amplia de enfoque multi-método en donde se concibe que la organización del comportamiento implica una síntesis de dimensiones múltiples, haciendo uso de estrategias metodológicas *ad hoc* que coadyuvan a brindar información que posibilita una amplia comprensión sobre el desarrollo y organización del comportamiento social dentro del escenario natural. De manera más específica, es necesario realizar un micro-análisis de la estructura de las interacciones sociales de forma diferencial,

identificando las características desde una visión integrativa del comportamiento que es la Ciencia del Desarrollo (Cairns, et al., 1996), la cual tiene que ver con una perspectiva multidimensional, con entornos e individuos biológica y conductualmente cambiantes, en donde diferentes niveles de análisis interactúan de formas diversas y en la cual el estudio del flujo de comportamiento, en relación a las restricciones del ambiente y del propio organismo. Por tanto, la tarea conceptual de síntesis demanda adecuaciones en las estrategias metodológicas, demandando una transición en los métodos convencionales centrados en variables hacia métodos centrados en la persona (Cairns, Bergman & Kagan, 1998).

La perspectiva de síntesis de ninguna manera desecha las investigaciones sistemáticas, basadas en diseños de desarrollo con validez interna y externa, sino que se extiende estratégicamente al estudio exhaustivo de los patrones o configuraciones de comportamiento que nos dirigen a explicar y describir el desarrollo de personas específicas. La metodología de síntesis partirá del supuesto de que el proceso de desarrollo no implica “disecciones analíticas” en tiempos arbitrarios, sino la continuidad de un estudio que fluye en el tiempo, con la continuidad y movimiento que subyacen al proceso de cambio (Santoyo & Colmenares, 2012).

CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES EN EL DESARROLLO SOCIAL

Las diferencias sexuales en cuanto al comportamiento y habilidades sociales han sido durante mucho tiempo una cuestión de interés público y científico. Se ha dicho que las mujeres generalmente son más hábiles socialmente que los hombres, desde el nacimiento hasta el primer año de vida, las mujeres lactantes muestran respuestas sociales más fuertes que los varones frente a rostros humanos (Connellan, Baron-Cohen, Wheelwright, Batki & Ahluwalia, 2000; Lutchmaya & Baron-Cohen, 2002), una mayor cantidad de contacto ocular (Hittelman & Dickes, 1979; Lutchmaya, et al., 2002) y habilidades de imitación más exacta (Nagy, Kompagne, Orvos & Pal, 2007) sin embargo a pesar de una extensa literatura, el presente tema sigue siendo motivo de debate. Pero el estudio de las diferencias de sexo en cuanto a desarrollo ha sido rara vez investigada ya que se centra en la variación dentro del mismo sexo, en lugar de las diferencias entre ellos (Golombok, Rust, Zervoulis, Croudace, & Golding, 2008) por lo tanto, las diferencias en la magnitud, consistencia y estabilidad del comportamiento a

través del tiempo entre sexo sigue siendo cuestionado (Blakemore, Berenbaum & Liben, 2009; Barbú, et al., 2011; Ruble, Martin & Berenbaum, 2006). Por tal motivo se ha considerado relevante hacer un estudio de síntesis sobre las características diferenciales en el desarrollo social de niñas y niños escolares, pasando de características biológicas o habilidades individuales a la descripción de la socialización.

Es un hecho que cuando los niños empiezan a alejarse de la influencia de los padres, el grupo de pares les abre nuevas perspectivas y les da la libertad para hacer juicios independientes, los niños se beneficiarán al hacer cosas con los pares, cultivando habilidades como de liderazgo, comunicación y cooperación, reglas sociales y aprendiendo papeles necesarios para la sociabilidad y mejorar sus relaciones sociales (Feldman, 2008; Papalia & Wendkos, 1998). Los niños en edad escolar que agradan a sus pares son más competentes socialmente tienen menos problemas emocionales y conductuales con el tiempo, probablemente se adapten bien como adolescentes, por tanto las relaciones establecidas con ellos en la niñez intermedia son muy buenos indicadores de adaptación posterior y han sido claramente establecidas como importantes para el desarrollo psicológico sano (Sterry, et al., 2010).

Respecto a las preferencias sociales, en un estudio realizado en Montreal, Canadá, se descubrieron antecedentes de prejuicio en una muestra de 254 niños y niñas de habla inglesa desde jardín de niños hasta sexto grado (Powlishta, Serbin, Doyle & White, 1994). A los niños se les presentaron figuras masculinas y femeninas (mediante estereotipos de género como ambiciosos y delicado) y figuras de niños excedidos de peso y otros de peso normal. Los niños también les preguntaron a los niños con cuál de los dos niños representados les gustaría jugar.

En general, los niños manifestaban sesgos a favor de los pequeños que eran como ellos; pero estas inclinaciones salvo la preferencia por niños del mismo sexo disminuían con la edad y el desarrollo cognoscitivo. Las niñas estaban más predispuestas respecto al género y los niños, respecto a origen étnico. Algunos manifiestan un interés excesivo por estar con grupos del otro sexo (Papalia & Wendkos, 1998). Los grupos normalmente están integrados sólo por niñas o niños, el

alejamiento del sexo opuesto se pronuncia bastante durante los años de la escuela primaria, al grado en que las redes sociales de la mayoría de los niños y las niñas consisten casi por completo en agrupamientos del mismo sexo (Hartup, 1992). La segregación quizá sea el resultado de los tipos de actividades en las que participan los niños, ya que los menores del mismo sexo tienen intereses comunes y por tanto los niños buscan amigos que sean como ellos: de edad, sexo y grupo étnico y que tengan intereses comunes (Feldman, 2008; Papalia & Wendkos, 1998).

Los niños generalmente forman redes más grandes de amigos que las niñas, y tienden a jugar en grupos más que en pares, normalmente tienen entre tres y cinco “mejores amigos” con quienes pasan la mayor parte de su tiempo libre, pero por lo común, sólo juegan con uno o dos a la vez (Hartup, 1992). Doce por ciento de los niños de esta edad sólo tienen a un amigo o ninguno (Papalia & Wendkos, 1998). Las diferencias en estatus dentro del grupo por lo general son muy pronunciadas, con líder reconocido, y estos grupos incluyen jerarquías.

Respecto al género, a las niñas en edad escolar no les interesa tanto tener muchas amistades, sino unas cuantas, pero que sean cercanas y puedan contar con ellas; los niños tienen más amistades, pero éstas suelen ser menos íntimas y afectivas (Furman, 1982; Furman & Buhrmester, 1985; Hartup & Stevens, 1999), generalmente se forman pares de amigas con el mismo estatus.

Los niños más pequeños forman grupos que son multiétnicos e incluyen tanto hombres como mujeres, conforme crecen forman grupos más homogéneos. Los niños se vuelven progresivamente más sensibles a la importancia de sus amigos y entablar y mantener amistades son actividades que ocupan una gran parte de la vida social de los niños (Feldman, 2008).

La falta de interacción entre sexos durante la niñez intermedia significa que las amistades se restringen a los miembros del propio sexo, más aún la naturaleza de las amistades dentro de uno y otros sexos es muy diferente (Lansford & Parker, 1999; Rose, Jankowsky & Feldman, 2002). Los grupos del mismo sexo ayudan a los niños a

aprender conductas apropiadas para su género; así mismo, incorporan los papeles de género en su autoconcepto. Las chicas y varones juegan y platican entre sí en formas distintas (Papalia & Wendkos, 1998).

Sin embargo la interacción social puede ser explicada entre otras variables, como el contexto en el que se mida el estatus sociométrico, ya que las relaciones con los iguales no pueden entenderse como algo rígido e independiente del contexto (Díaz-Aguado & Martínez, 2006a; Muñoz de Bustillo & Martín, 2007; Sheridan, Buhs & Warnes, 2003). Fernández-Enguita, Gaete y Terrén (2008), encontraron un mejor estatus sociométrico de los alumnos cuando éste se media en el contexto de ocio que cuando se hacía en el contexto del aula. Además, la integración social de este colectivo está mediatizado por otras variables como el número de alumnos por aula. Al estudiar la interacción con los iguales en la escuela de los niños, estos eran menos aceptados y más rechazados que los compañeros a la hora de realizar tareas académicas, pero gozaban del mismo estatus que sus compañeros para las tareas informales y de ocio (Martín, Muñoz de Bustillo, Rodríguez & Pérez, 2008).

Neckerman (1992) analizó los efectos de proximidad en los grupos sociales en el Estudio Longitudinal de Carolina, por un lado haciendo comparaciones entre las escuelas que mantenían los estudiantes en el mismo grupo escolar año con año y aquellas en donde los profesores y los estudiantes se cambian año con año. Encontrando que la configuración en el aula se asoció con la estabilidad de los grupos sociales. La probabilidad de identificar a los grupos estables en las escuelas en donde no había rotación de aula fue de $p=0,67$, mientras que la probabilidad de identificar a los grupos estables, donde las clases se cambiaban es: $p= 0,16$. Por otro lado, se compararon los efectos de proximidad en todas las escuelas, independientemente de la política para el cambio de clases.

Aquí se hizo la comparación entre los estudiantes que eran miembros del mismo grupo de amigos en el primer año que se mantienen juntos el año siguiente o que fueron colocados en diferentes salones de clase. Una vez más, la probabilidad de la relación que persiste en el segundo año dependía de la proximidad. Entre las

personas que se encontraban en el mismo salón de clases durante el segundo año, la probabilidad de una relación estable fue de 0,57 mientras que entre las personas que se encontraban en un salón de clases diferente durante el segundo año, la probabilidad fue de 0,12.

Ahora bien, por otro lado se ha comprobado que el alumnado tiende a atribuir contenidos interpersonales claramente diferenciados en función del contexto en el que se desarrollen. Así, el patio es percibido como el lugar en el que predominan los contenidos de tipo afectivo y de resolución de conflictos, mientras que al aula se le asignan contenidos de carácter marcadamente intelectual (Muñoz de Bustillo & Martín, 2007). Por ello, al producirse relaciones diferentes en función del contexto, cabría esperar que el estatus sociométrico pudiera variar en algunos casos, ya que las características comportamentales requeridas en cada contexto pueden variar.

Respecto a las conductas realizadas en cada escenario, en el Estudio Longitudinal de Coyoacán, se ha analizado la organización conductual mediante la metodología observacional. Chávez (2009) encontró mediante un estudio longitudinal de tres años (3º, 4º y 5º de primaria), que en el salón de clases el tiempo dedicado a la conducta académica incrementa ya que en el tercer año de primaria los niños presentan porcentajes de 20% aumentando hacia el quinto año de primaria a un 50%, la conducta de ocio disminuye de 30% a 20% de tiempo dedicado, en cuanto a la conducta social se le dedica un tiempo de entre 20% y 30% durante los tres años de observación. En un estudio realizado por Gil, Robizo y Gómez (2007), también se encontró que los niños del tercer grado escolar dedicaban un mayor tiempo a actividades académicas en comparación con los niños de primer y segundo grado. En cuanto al patio se encontró que aumenta el tiempo dedicado a conductas sociales de 20% a un 50% mientras que el ocio se mantiene constante entre el 30%. Existen diferencias significativas en el tiempo y frecuencia que dedican a conductas de ocio en el patio versus el salón de clases ya que en éste escenario si disminuye durante los años de observación (Chávez, 2009). En otros estudios también se ha encontrado que los niños del tercer grado escolar dedican mayor tiempo a actividades académicas que

los de primer y segundo grado (Gil, et al., 2007; Santoyo, Colmenares, Figueroa & Cruz, 2008; López, 2008).

Los resultados muestran que conforme los niños poseen mayor edad, exhiben un mejor ajuste en el escenario escolar, debido a que los aspectos sociales, académicos y del comportamiento (Werner & Simpson, 1974), tales como la pertenencia a un grupo (Wentzell & Candwell, 1997), la compatibilidad de los alumnos con las metas escolares y los factores de desarrollo como los procesos de atención y aprendizaje, se encuentran más consolidados.

Respecto a esto, Santoyo (2007), explica que los datos expresados en frecuencias o duraciones relativas representan una idea general del valor motivacional que tienen las diferentes actividades elegidas por los niños, tomando como base el tiempo asignado a ellas.

Referente a las actividades libres dentro del patio encontramos el juego social, que nace de las relaciones exploratorias dirigidas de preferencia hacia los objetos en movimiento y naturalmente depende de la seguridad y la disposición a establecer contacto corporal con otros individuos (Hinde, 1974). El juego consume tanto tiempo y energía que ha de tener una importancia decisiva de adaptación en el desarrollo.

Tanto la cantidad como la calidad de juego de los niños se asocia a las medidas de motivación social y a la competencia en particular con sus compañeros, con aumento de la edad, los niños son más propensos a participar en el juego social, y en formas más maduras de las interacciones sociales, (Barbu, et al., 2011).

En la edad preescolar se evidencian importantes diferencias de sexo en el juego social de los niños, los niños en edad preescolar juegan solos con más frecuencia que las niñas, especialmente en la edad de 3 a 4 años, pero con el tiempo las cosas cambian ya que las niñas a esta edad participan en un tipo de juego asociativo. Pero las cosas se invierten a los 4 y 5 años, pues son los niños quienes ahora presentan más juego asociativo. Lo mismo para el juego cooperativo que primero aparece en las

niñas a la edad de 4 a 5 años y después en los niños a la edad de 5 a 6 años (Barbu, et al., 2011).

A pesar de que las niñas desarrollan formas sociales y estructuradas de jugar a edades más tempranas que los varones, estos se ponen al día en las siguientes etapas del desarrollo. Por tanto las diferencias entre sexos no son estables a lo largo del desarrollo social, sino que más bien reflejan una brecha de desarrollo entre niñas y niños, pues las diferencias registradas a favor de las niñas a determinada edad pueden ser revertidas al año siguiente.

Ahora bien respecto a la edad escolar se sabe que la forma de jugar de ambos sexos es diferente, ya que los niños tienden a jugar en grupos numerosos estructurados de forma jerárquica y en los que existe un líder que decide qué hacer y cómo hacerlo, en los juegos de los niños hay vencedores y perdedores, su juego es alborotado y a menudo se producen peleas. Con frecuencia los chicos alardean de sus capacidades y discuten acerca de quién es el mejor en una habilidad determinada (Santrock, 2006; Hinde, 1974).

Por el contrario las niñas suelen jugar en grupos pequeños, y su mundo suele girar en torno a una “mejor amiga”. En los grupos de amigos y compañeros de las niñas se caracterizan por la rotación de los turnos y en numerosas ocasiones, las chicas prefieren sentarse y charlar y se muestran más preocupadas por gustar a los demás que por ganarse una posición dentro del grupo. Otra de las diferencias de género en la literatura hace referencia al hecho de que los niños sean más agresivos físicamente y más activos que las niñas (Santrock, 2006).

En un estudio se les encuestó a jóvenes respecto a los recuerdos de sus experiencias relevantes en cuanto al juego en su niñez (Bergen & Pronin, 2009).

Ellos reportan haber jugado mucho tiempo en el hogar, en su barrio o en el patio de la escuela. Los jóvenes reportan que el juego en la infancia media les ayudo a

aprender “habilidades sociales” “hobbies” y que influyó sobre sus experiencias en adultos.

A cualquier edad, una actividad cuenta como juego cuando es voluntaria y auto-organizada. Los niños identifican una actividad como un juego cuando ellos eligen hacerlo, pero ellos definen la misma actividad como un trabajo cuando un adulto la elige (Bergen & Pronin, 2009).

La competencia social y emocional, la imaginación y el desarrollo cognitivo son fomentados por muchos tipos de juegos, aunque los adultos proporcionen el espacio y los objetos con los que los niños juegan, durante el juego los niños practican el poder de auto-dirigir, auto-organizarse, ejercer auto-control y negociar con otros.

Bergen & Pronin (2009), mencionan que al reconocerse la importancia que tiene el juego para el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico, los adultos deberían convertirse en promotores y facilitadores para el juego en la infancia media. Por ejemplo en la equidad de género dado que las aspiraciones de los niños se ven afectadas por las sanciones y órdenes. Por ejemplo, los niños han dominado tradicionalmente el juego que incluye construcciones en 3D (Thorne, 1993). Los profesores deben asegurarse de proporcionar los materiales y equipos que no tienen género sugerente (Goldstein, 1994). De esta manera, todos los niños pueden ser alentados a tener mayores expectativas de si mismos.

Esto querría decir que las diferencias en los patrones de juego social entre niñas y niños pueden deberse a las actividades y juguetes asignados por la cultura, ya que las preferencias de los niños hacia ciertos juguetes son evidentes en la infancia. El contexto del juego, por ejemplo áreas de juego y materiales tienen efectos significativos sobre la cantidad y la calidad del juego y asistente de las interacciones sociales. La mayor complejidad del juego en niñas es cuando está frente a juguetes estereotipados como femeninos que como neutrales o masculinos (Barbu, et al., 2011).

Hinde, (1974) nos menciona que los factores que promueven la búsqueda de acercamiento a otro individuo no parecen ser específicamente sociales sino que son los mismos que aquellos de las actividades realizadas con ese individuo en su compañía. Hinde (1974) señala que los individuos a veces se asocian sólo para ejecutar un tipo particular de comportamiento, la relación puede depender del hecho de que otro individuo sea portador de los estímulos para un solo tipo de comportamiento. Sin embargo la participación en diferentes actividades no da la explicación completa de la segregación de sexos; incluso los niños en países más desarrollados que asisten a las mismas escuelas y participan en muchas de las mismas actividades, también tienden a evitar a los miembros de otro sexo (Feldman, 2008).

Ahora bien, anteriormente se ha mencionado que las niñas tienen un menor número de “mejores amigos” que los niños, así como también se menciona que a lo largo de la infancia y la edad adulta, son las niñas y las mujeres quienes socialmente son más expresivas y sensibles que los varones de igual edad. Las mujeres muestran más la expresión emocional, son más hábiles en descifrar las emociones (Hall, Carter & Horgan, 2000; McClure, 2000) y son más propensas a comportarse pro socialmente, estas habilidades están relacionadas con la competencia social (Barbu, et al., 2011). Sin embargo se menciona también que las diferencias encontradas no son especialmente grandes o constantes durante toda la infancia (Barbu, et al., 2011). Entonces la cuestión sería, quienes son más competentes socialmente, los niños al tener un mayor número de “mejores amigos”, o las niñas al mostrar más habilidades sociales.

En sí, la noción de competencia social se ha vuelto un concepto utilizado con frecuencia para expresar un resultado final deseable del desarrollo infantil. Se ha sugerido que diversos aspectos de la conducta social de los niños representan la esencia de la competencia social, algunos más vagos que otros: Feldman (2008), menciona que es el conjunto de habilidades sociales individuales que permiten a las personas desempeñarse exitosamente en escenarios sociales, Schaffer, (2000) nos dice que es la capacidad de interactuar de manera efectiva con el medio; el logro de metas sociales importantes; la capacidad para llevar a cabo de manera eficaz

complejas interacciones interpersonales, habilidades específicas como la formación de amistades y ser capaz de unirse a otros; y ciertos resultados como la popularidad y la aceptación por parte de los compañeros. Las divergencias en la definición han conducido a distintas formas de medición, y a menudo la elección parece depender de juicios de valor no expresados.

Harter (1982), trabajó en las primeras e importantes tentativas de proporcionar un medio de valoración, es decir con una escala para niños en edad de escuela primaria en la cual se tenía como indicio de lo que debería ser un niño socialmente competente, los aspectos hacen referencia clara a un ideal particular, es decir, un niño extrovertido, activo, popular y despreocupado. El niño con una disposición natural más introvertida es penalizado como relativamente incompetente, aunque sin duda alguna es discutible si tener muchos amigos es mejor que sólo unos cuantos, sobre todo cuando no se toma en cuenta la profundidad de las relaciones. Se hace hincapié en la popularidad más que en las habilidades sociales; se da prioridad a la conducta de los niños en grandes grupos sobre los contactos íntimos uno a uno. Se excluyen cualidades como la madurez para tomar decisiones en situaciones sociales, la exactitud de los juicios acerca de otras personas, y la comprensión y la empatía con los motivos de los demás; también se excluyen aspectos prosociales como la ayuda, la capacidad de compartir, la tolerancia y la disposición de colaborar. Desde entonces se han propuesto muchas otras mediciones de la competencia social, algunas basadas en esquemas conceptuales que subrayan aspectos bastante diferentes de la competencia (p.ej., Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986; Waters & Sroufe, 1983), aunque la popularidad social sigue siendo uno de los más comunes (Hubbard & Cole, 1994).

Se han desarrollado varios programas para enseñar a los niños un conjunto de habilidades sociales que parecen ser la base de la competencia social general. Por ejemplo en un programa experimental, a un grupo de niños impopulares de quinto y sexto grado se les enseñó a sostener una conversación con los amigos, se les enseñaron formas de revelar información acerca de sí mismo, de conocer a los demás y al formularles preguntas y de ofrecer ayuda y sugerencias a los demás en una forma no amenazadora. En comparación con un grupo de niños que no recibieron tal

entrenamiento, los niños que participaron en el experimento interactuaron más con sus pares, sostuvieron más conversaciones, reportaron mayor autoestima y algo más importante, fueron más aceptados por sus pares que antes del entrenamiento.

En un sentido semejante Santoyo & Espinosa (2006), propusieron que en base a la información conductual, basada en la combinación de la detección de la dirección de las emisiones y recepciones sociales, así como de los resultados de éstas, pueden derivarse de los índices de efectividad, correspondencia y reciprocidad social como indicadores de la competencia social, dicho procedimiento de medición se describe en la estrategia metodológica.

Los hallazgos de Chávez (2009) muestran que los índices de efectividad y correspondencia en general presentan una mejora con el paso del tiempo. La efectividad social indica que cuando los sujetos hablaban a sus compañeros la mayor parte de las ocasiones fueron exitosas y su cambio fue presentando niveles de 0.75 a 0.95. Así como la atención que mostraban los niños focales a la iniciación de interacciones sociales por parte de sus compañeros, de lo cual nos habla el índice de correspondencia social con niveles del 0.80 al 0.90. Sin embargo la reciprocidad no mejoró con el paso del tiempo, ya que los niños presentaron niveles de 0.60 a 0.75. Así mismo, encontró que las trayectorias en cuanto a los niveles de efectividad y correspondencia mejoraban con el tiempo con alumnos de 3° a 5° de primaria.

Sin embargo, respecto a los métodos de medición, aún sigue a discusión si existen diferencias en la competencia social de niñas niños, ya que la mayoría de los trabajos ha sido basada en lo que los niños piensan sobre su competencia social, dicha evaluación se considera que tiene un valor funcional diferente al que tiene el conocimiento de otros. La idea central es que la cognición sobre uno mismo no necesita ser verídica para ser funcional (Cairns & Cairns, 1994). Pero se ha dicho que al compararse con otros de su edad, los niños miden sus capacidades de modo más realista y se hacen una idea más clara de su eficacia personal (Bandura, 1994).

Respecto a esto, Turiel (1989) menciona que a lo largo de nuestra vida adquirimos una gran cantidad de conocimientos sobre nuestro mundo social, es decir, sobre las personas y nuestras interacciones con ellas, sobre lo que los otros esperan de nosotros, sobre los distintos roles sociales, sobre nuestra sociedad y su funcionamiento, y sobre un sinfín de aspectos de la vida social. A todo ello se le ha denominado *conocimiento social*.

Damon y Hart (1982) ha intentado dar cuenta de los distintos significados que puede darse al término "cognición social" refiriéndose básicamente al aspecto organizativo de la cognición social, a saber, al conjunto de ideas, categorías y principios que estructuran nuestro conocimiento del mundo social desde el conocimiento de si mismo y de los otros, la comprensión de las relaciones interpersonales y de los grupos, y del funcionamiento de la sociedad en general.

La autoevaluación que llevan a cabo los niños de áreas relacionadas con la competencia social, tales como la afiliación, popularidad, agresión, etc., frecuentemente difieren con un sesgo a favor de la autoevaluación del niño, cuando se comparan con la apreciación de estas mismas conductas por sus maestras o compañeros. A este respecto, la literatura indica que mientras más concretas y salientes sean las habilidades evaluadas, como sería el caso por ejemplo de la conducta agresiva, éstas tienden a presentar más acuerdo en las evaluaciones realizadas por terceros, aunque esto depende también del estatus de los niños dentro del grupo, las características de los niños evaluados, el instrumento utilizado, la edad y el nivel de desarrollo (Cairns, Perrin & Cairns, 1985).

La tendencia de las autoevaluaciones difiere en relación a las evaluaciones de terceros, siendo en este caso los terceros no solo el adulto quien conoce muy cercanamente al niño, sino otros que conviven cotidianamente con él, mientras mejor se puntúan los niños mayor discrepancia hay en relación a terceros (Ortega, González & Santoyo, 1999). Sin embargo en estos estudios no se tiene una diferencia entre género, no se sabe quién se puntúa más competentemente y no se tiene una convergencia entre lo observado y lo reportado.

Como se ha mencionado anteriormente en estudios previos se tomó en cuenta el reporte de adultos, específicamente el de los profesores, los cuales tienen un papel importante. Dentro del aula para favorecer el desarrollo de la interacción social de los niños, dado que deberían promover la participación infantil y los comportamientos sociales de los niños utilizando las tácticas naturalistas, el modelado, la instrucción directa y otras actividades de integración social para aumentar las habilidades sociales de los niños (Lau, et al., 2005). También se ha encontrado que tanto el mantener una relación adecuada con los iguales como con la autoridad que representa el profesorado tiene múltiples beneficios para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los individuos (Díaz-Aguado & Martínez, 2006b).

En un estudio (Lau, et al., 2005) se muestra el impacto de la facilitación del profesor en las interacciones sociales de niños con discapacidad dentro de su grupo de inserción, encontrando que los niños exhibieron pocas interacciones sociales negativas y que independientemente de su edad o discapacidad, tenían una interacción más positiva.

Sin embargo, en realidad ¿cuál es el papel que el maestro juega a favor del desarrollo social de los niños?, ¿cómo es la interacción de niño y profesores? la literatura nos muestra que la interacción de la profesora con los alumnos cambia conforme ellos crecen, pues los niños de 2 a 3 años de edad se observaron con mayor frecuencia en interacción con los adultos que los niños mayores, para los cuales la cercanía es muy rara. A esta edad las interacciones con los adultos se presentan con menor frecuencia por los niños (Barbu, et al., 2011).

Ahora bien el comportamiento social podría ser explicado, entre otras variables, por el contexto en el que se mide el estatus sociométrico, ya que las relaciones con los iguales no pueden entenderse como algo rígido e independiente del contexto. En este sentido, se postula una aproximación al estudio desde un enfoque contextual que tenga en cuenta los diferentes escenarios y tareas en los que se producen las interacciones

sociales (Díaz-Aguado & Martínez, 2006a; Muñoz de Bustillo & Martín, 2007; Sheridan, et al., 2003).

Como hemos visto dentro del estudio del desarrollo del comportamiento social se consideran una variedad de factores a tomar en cuenta, por consiguiente se hace relevante el análisis minucioso de las características diferenciales en niñas y niños dentro del escenario escolar, con la finalidad de lograr mediante la investigación, el discernimiento de un problema científico que durante mucho tiempo se ha mantenido constante y que cada vez intenta superar investigaciones previas con un mejor diseño metodológico.

Reconociendo como unidades de análisis a la Interacción social, a la percepción de la interacción social y la percepción de la competencia social, el objetivo general de esta tesis se encuentra encaminado a observar y describir el desarrollo social de escolares, en base a tres niveles de análisis: individual, diádico y grupal, dentro del salón de clases y patio de una escuela primaria pública; con la finalidad de explicar las características diferenciales entre niños y niñas, su estabilidad y sus posibles cambios a lo largo del tiempo en el escenario escolar, reconociendo la influencia de su contexto social. Esto a partir de la integración de tres recursos metodológicos asumiendo una perspectiva de síntesis del desarrollo (Cairns, 1979).

Para ello se dará un seguimiento a la muestra de niños escolares por tres años consecutivos, lo que permite evaluar la estabilidad o cambio de los patrones de interacción estudiados en dos escenarios. Concretamente indagaremos, por un lado, en el contexto académico, entendiendo como tal el espacio formal del salón de clases, en el que se desarrollan actividades de contenido marcadamente instruccional. Y por otro lado en el patio, que alude a un espacio informal, y que vienen marcado por el desarrollo de actividades lúdicas y recreativas (Martín & Muñoz de Bustillo, 2009).

Para ello, los objetivos específicos por unidad de análisis son:

Interacción social.

- Analizar y describir el establecimiento, mantenimiento y cambio de la organización conductual de niñas y niños escolares.

- Analizar la interacción social mediante el número de conexiones establecidas significativamente, así como la configuración de las preferencias sociales, su trayectoria, estabilidad y cambio, mediante la descripción de mapas socio-conductuales.

- Analizar, describir y comparar la competencia social de los sujetos en interacción social de díadas conformadas por : niña-niña, niño-niño, niña-niño, mediante el análisis de los mecanismos funcionales de efectividad, correspondencia y reciprocidad social que regulan la interacción social.

- Analizar y describir el establecimiento, mantenimiento y cambio en el contenido de las interacciones sociales de las díadas mencionadas anteriormente en ambos escenarios.

- Analizar y comparar la interacción social mediante la frecuencia de episodios sociales establecidos con la profesora, así como la competencia social de los sujetos focales, mediante el análisis de los mecanismos funcionales de efectividad, correspondencia y reciprocidad social, que regulan la interacción social.

Percepción reportada de la interacción social

- Analizar la percepción reportada de su interacción social mediante el número de conexiones significativas reportadas por los sujetos focales, así como la configuración de las preferencias sociales mediante la descripción de mapas socio-cognitivos. Comparar los resultados con los obtenidos en la interacción social observada en los mapas socioconductuales en ambos escenarios.

Percepción de la competencia social

- Analizar y describir la percepción que tienen los profesores acerca de la competencia social de los niños focales a lo largo del tiempo.

- Analizar y describir la auto percepción de los niños y niñas focales sobre su desarrollo social.

Una vez analizadas y descritas las unidades de análisis “interacción social”, “percepción del comportamiento social” y “percepción reportada de la competencia social” se hará una integración para poder explicar la organización del comportamiento social en niñas y niños escolares, así como las influencias del contexto escolar y la continuidad del proceso, para tener un entendimiento amplio de los mecanismos básicos de regulación y de sus consecuencias e implicaciones en otras áreas del funcionamiento humano.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron 17 niños (10 niños y 7 niñas) de un grupo de primer grado de primaria de entre seis y siete años de edad de una Escuela Primaria Pública ubicada en la Delegación Coyoacán del Distrito Federal, todos pertenecientes al Estudio Longitudinal de Coyoacán. Este grupo, fue observado a lo largo de tres años escolares, por lo que se cuenta con observaciones de primero, segundo y tercer grado de primaria.

Escenario

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

Para el desarrollo de la investigación se contó con permiso expreso de las autoridades de la institución, quienes a su vez contaron con la autorización de los padres de familia.

Instrumentos

Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales (SOC-IS)

Sistema de observación diseñado y adecuado para la identificación de los mecanismos y propiedades conceptuales relevantes, acordes al enfoque de las interacciones sociales del comportamiento de niños en escenarios escolares. El sistema está basado en intervalos de cinco segundos y nos permite identificar, con base a una serie de categorías conductuales exhaustivas y excluyentes, las características de los eventos y procesos, sean o no sociales, tales como la dirección, la calidad, el contenido y los agentes sociales implicados. Además tiene las propiedades de facilitar la identificación y análisis de las características de las

condiciones físicas, normativas, de ubicación de los recursos, y de las estructuras o mobiliario disponibles en el escenario (Santoyo & Espinosa, 2006).

El sistema permite la identificación y análisis de: las propiedades dinámicas de las relaciones que mantiene un individuo con otros, como la bidireccionalidad, la reciprocidad, la sincronía, la complementariedad o el apoyo; el mutuo control entre individuos; la contribución del individuo en el establecimiento, mantenimiento o cambio de sus relaciones con otros; el peso relativo del individuo en las relaciones sociales, es decir del sujeto focal y de los compañeros o agentes sociales que se relacionan con él.

Mapas Socio-conductuales

Como base de la estrategia de obtención de información de las interacciones sociales en los escenarios escolares se utiliza el SOC-IS, dado que permite la detección de la dirección de las interacciones sociales con base en la identificación del nombre de los agentes sociales implicados y de quien inicia un intercambio, si fue el niño focal u otra persona. Dicha información se constituye para la comprensión de los mecanismos de control mutuo, de elección interpersonal, de preferencias sociales y crítica para la construcción de una red social (Santoyo & Espinosa, 2006).

Mapas socio-conductuales de grupo

Como base de la estrategia de obtención de información de las interacciones sociales en los escenarios escolares se utiliza el SOC-IS dándonos la clave para la comprensión de los mecanismos de control mutuo, de elección interpersonal, de preferencias sociales y crítica para la construcción de una red social.

En general se procede a la comparación de la duración de los intercambios sostenidos entre todos los pares del grupo con el promedio de duraciones de todos los intercambios del grupo. Esta estrategia es equivalente a la propuesta de Smith y Connolly (1980). Para esto es indispensable la identificación de todas las relaciones diferenciales muestreadas dentro del grupo, con base en el monto de contacto social sostenido entre todos los integrantes ubicados en una matriz.

Mapas socio-céntricos

Para la representación de las redes sociales con apoyo en el SOC-IS, se construyen mapas socio-conductuales de las preferencias sociales o bien llamado “socio-céntrico” de sujetos específicos, y pueden dividirse en dos modalidades, como función de los indicadores conductuales de dirección, emisión o recepción. El mapa socio-céntrico de emisiones, constituye la representación de los agentes sociales a quienes elige con mayor frecuencia un sujeto focal, datos que representan las preferencias sociales del sujeto. El mapa socio-céntrico de recepciones constituye la representación del valor del sujeto focal como estímulo social para otros o de la frecuencia con la cuál el sujeto es elegido por sus compañeros en diversas situaciones. Ambos mapas se construyen con información basada en categorías de eventos y es equivalente a al elección de con quiénes se interactúa.

El mapa socio-céntrico de duraciones corresponde a la representación del tiempo en que el sujeto se implica en interacción con sus diferentes compañeros. En este caso se integra la información, para cada pareja de sujetos considerados, del tiempo del intercambio, independientemente de quien hubiera iniciado el mismo.

Smith y Connolly (1980), proponen una estrategia para conectar a círculos o cuadrados, representando a niñas o niños respectivamente, de acuerdo con un criterio cuantitativo. Así las relaciones débiles corresponden a duraciones relativas promedio de .06 a .14 respecto al global y se representan con líneas discontinuas; relaciones de .15 a .20 se representan con líneas delgadas continuas; relaciones moderadas de .21 a .40, se muestran con líneas dobles; mientras que relaciones fuertes entre sujetos representan con líneas de unión triples. Duraciones menores a .06 no se incluyen en la construcción de la red para evitar información espuria, accidental o no significativa.

Mapas socio-cognoscitivos compuestos (MSCC)

Permite la identificación de agrupamientos de individuos y conexiones entre personas, y de esta manera poder reconocer la centralidad o lo periférico de los individuos así como sus agrupamientos dentro de la red social. Dado que los niños son capaces de proporcionar información básica, válida y confiable, sobre su red social y

las relaciones sociales entre sus integrantes e incluso identificar a aquellos niños que no tienen afiliación dentro del grupo, se les hace un conjunto de preguntas de manera independiente sobre las personas dentro de un escenario definible (p.e., su salón de clase), con la finalidad de que señalen las conexiones identificadas dentro de la red, con base en la pregunta “¿quienes se juntan mucho en tu grupo?”, para el reconocimiento de niños considerados como aislados se les pregunta “¿existe gente que no pertenece a algún grupo particular?”. Para conocer la ubicación del propio individuo en caso de no haberse incluido dentro de la información derivada de la nominación, se les pregunta “¿Y que hay de ti mismo,... andas con algunos de los grupos?” De manera integral, dicho procedimiento permite que los entrevistados nominen la red completa, sin necesidad de describir su propio círculo personal de amigos o enemigos.

Inventario de Competencia Interpersonal (ICI)

Inventario breve diseñado para evaluar el desarrollo social de niños y adolescentes con base en escalas de auto-evaluación (redactadas en primera persona) y escalas paralelas respondidas por los adultos que conocen a la población infantil correspondiente (redactadas en tercera persona para referirse a niños específicos). El ICI es un conjunto de escalas para niños y profesores o padres (Cairns & Cairns 1994; Cairns, Leung, Buchanan & Cairns, 1995; Cairns, 1979; Olweus, 1979), ha sido modificado y adaptado por Santoyo y Espinosa (2006), para nuestro medio, y consiste en una serie de 18 a 23 reactivos (dos añadidos al área académica y el resto para el área de hiperactividad), que estiman las características sociales y conductuales de los niños. Cuenta con tres factores primarios: *Agresión* (p.e., siempre discuto, siempre tengo problemas en la escuela, siempre estoy peleando), *Popularidad* (p.e., soy popular con los niños, soy popular con las niñas, tengo muchos amigos) y *Académico* (p.e., bueno en español, bueno en matemáticas). Cuenta con factores subsidiarios que influyen a la *Afiliación* (p.e. siempre sonrío, soy amistoso) y *Olímpico* (p.e., soy guapo, bueno en deportes siempre gano). El total de los reactivos se resuelve aproximadamente en cuatro minutos. Cada factor del ICI se expresa en una escala de 1.0 a 7.0, siendo el 7.0 el puntaje más alto y el 4.0 el punto medio de la escala. La ubicación de los reactivos se encuentra controlada de tal forma que en algunas

ocasiones el valor esperado más alto se encuentra del lado derecho, mientras que en las otras del izquierdo.

En cuanto a la consistencia interna de la escala, en un estudio no publicado (Santoyo, Espinosa & Bachá, 1996) se aplicó el instrumento a una muestra de 183 niños mexicanos en edad escolar (4°, 5° y 6° de primaria), encontrándose un coeficiente Alpha de Cronbach =.787. Los coeficientes de consistencia interna para cada uno de los factores fue: Agresión=.79, Afiliación =.74, Popularidad =.75, Académico=.72, y Olímpico=.75. Además se llevó a cabo un análisis de confiabilidad test-retest del instrumento a nueve meses de distancia y se encontró una correlación de Spearman de .48 ($p=.000$, $n=189$) para los niños y para los profesores ésta fue de .617 ($p=.000$, $n=181$)

Diseño

Se siguió un diseño longitudinal, multi-método multi-nivel.

Todos los niños que integraban el grupo de primer grado fueron observados y evaluados en el primer periodo de corte, solo aquellos que se mantuvieron los 3 años fueron considerados para el estudio. Las mediciones de cada corte se realizaron de acuerdo a cada grado escolar.

Se considera multi- método porque se aplican tres distintos métodos: entrevista, observación e inventarios para definir y evaluar variables significativas para este estudio. Se califica como multi-nivel, porque se realizan análisis de configuraciones individual, de la interacción social de díadas que se encuentran conformadas por el mismo sexo y aquellas mixtas, evaluándose también la interacción del grupo.

	1ºGRADO			2ºGRADO			3ºGRADO		
Observación	Entrevista	Inventario	Observación	Entrevista	Inventario	Observación	Entrevista	Inventario	
<i>Corte 1</i>			<i>Corte 2</i>			<i>Corte 3</i>			



Procedimiento*Observaciones Conductuales*

Para utilizar el sistema de observación SOC-IS, fue necesario que los observadores pasaran por una fase de capacitación para aprender las categorías del sistema, así como para conocer los nombres de los niños que serían observados. La capacitación de las parejas de observadores concluyó cuando éstos alcanzaron concordancias de 80% o más en cinco registros consecutivos.

Las sesiones de observación se realizaron diariamente por parejas de observadores quienes fueron asignados a registrar a diferentes niños, uno a la vez. Se obtuvieron por cada niño aproximadamente de 7 a 10 sesiones de 15 minutos en el salón de clases, mientras que para la zona de juego se obtuvieron de 6 a 7 sesiones de 10 minutos, para el primer, segundo y tercer corte. Los registros de los observadores que fueron tomados en cuenta fueron aquellos que alcanzaron una concordancia del 80% entre ambos registros, dicho coeficiente se obtuvo mediante la fórmula (Bakeman & Gottman, 1986):

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

Dicho criterio se emplea para decidir, de forma rápida, si el registro podrá ser considerado como “confiable” y, con ello, establecer el grado de avance en la obtención diaria de registros.

El segundo coeficiente, el Coeficiente Kappa de concordancia (Cohen, 1960) que corrige los acuerdos por azar, fue aplicado posteriormente a los registros mediante la siguiente fórmula:

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

En donde P_o es la proporción de acuerdos observados y P_c es la proporción aleatoria de acuerdos. Los valores obtenidos de Kappa que van de 0.40 a 0.60 indican un nivel regular, 0.61 a 0.75 un nivel bueno y mayor a 0.75 es considerado excelente. En el "Estudio Longitudinal de Coyoacán", el puntaje Kappa obtenido es considerado excelente por ser de 0.80.

Una vez recolectadas las observaciones se procedió a analizar los datos para poder seleccionar a los sujetos que conforman la muestra del presente estudio, ya que debían ser aquellos que habían sido observados durante los tres cortes.

Obtención de información social de los registros de observación

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

En ambos tipos de episodios sociales se identificó a los agentes sociales que intervinieron en el acto. Se observó que los niños se involucraron en interacciones sociales tanto diádicas como grupales, por lo que se tomó la decisión de hacer la distinción entre episodios sociales diádicos y episodios grupales. Dado que la unidad de análisis es la interacción del grupo, para la comparación de propiedades conductuales se hizo un análisis minucioso de aquellas díadas integradas por sujetos del mismo sexo y díadas mixtas, respecto la información de episodios sociales diádicos.

Una vez identificados los episodios sociales se obtuvo la frecuencia de actos de inicio, de episodios sociales y de intervalos de interacción social considerando los siguientes aspectos: dado que las observaciones se hacen por sujeto focal (SF), una díada de niños pudo ser observada en dos ocasiones diferentes, dependiendo del

programa de muestreo. Así, si la díada A-B fue observada cuando A fue focal y posteriormente cuando B fue focal, estos datos se sumaban y se obtenían datos acumulados por díada. Este procedimiento permite tener un muestreo más amplio de las interacciones de cada díada, siempre que los niños A y B hayan sido focales, en días o momentos distintos.

Obtención del Mapa socio-conductual

Se elaboró un mapa conductual de la red social del grupo, con base en la recolección de los datos conductuales obtenidos mediante el SOC-IS (para conocer las categorías conductuales, consultar el anexo 2). Se obtuvo la media y la desviación estándar de las categorías que contienen interacciones sociales positivas y negativas, considerando aquellas relaciones como significativas cuando se encontraban a 1 desviación estándar sobre la media, moderados a 1.5 desviación estándar y fuertes aquellos que se encontraban a 2 desviaciones estándar.

Obtención de Mecanismos Funcionales.

El índice de efectividad social (IES), representa el grado en el que un niño focal es exitoso para iniciar acciones hacia otros, y estos últimos responden configurándose una interacción social, por lo que el primero ha mostrado su efectividad en el sentido que produce reacciones en el ámbito social.

$$\text{IES} = \frac{\text{Emisiones del SF que producen respuesta}}{\text{Total de emisiones del SF}}$$

(ec.1)

El IES (ec. 1), calcula la frecuencia de emisiones que el niño Focal (SF) dirige a otra persona y que culminan en un episodio social (emisiones del SF que producen respuesta), en relación al número total de emisiones (conducta que emitió el SF y que fueron respondidas o no, por otros).

Por otra parte el índice de correspondencia social (ICS), ocurre cuando un sujeto inicia una acción hacia el sujeto focal y este último responde a la iniciación del primero, por lo que el sujeto focal ha mostrado su correspondencia en el sentido que ha producido una reacción en el ámbito social.

$$\text{ICS} = \frac{\text{Recepciones del SF que producen respuesta}}{\text{Total de recepciones del SF}}$$

(ec.2)

El ICS (ec 2), calcula la frecuencia relativa de las emisiones que *otros* dirigen al SF y que este responde culminando en un episodio social (recepciones que el SF responde), en relación al número total de recepciones sociales dirigidas al SF (conductas de otros emitieron al SF y que fueron respondidas o no, por el SF).

Estos índices de competencia social producen valores entre cero y uno, donde valores cercanos a uno sugieren máxima efectividad, o bien, alta correspondencia. Los valores próximos a cero sugieren baja efectividad o en su caso baja correspondencia (Santoyo, et al., 1996). Los índices de efectividad y correspondencia se obtuvieron para cada una de las díadas.

Por último el índice de reciprocidad social (IRS) representa una propiedad de las interacciones sociales, donde los actos de dos o más personas están mutuamente apoyados en una relación bidireccional y sus acciones son similares:

$$\text{IRS I} = \frac{\text{Total de actos de iniciación del SF dirigidos al par}}{\text{Total de actos de iniciación generado por ambos compañeros}}$$

(ec.3)

Lo anterior permite identificar cuantos inicios e intervalos aportó cada uno de los miembros de una díada. Este análisis produce valores que van de 0 a 1, en este caso cuando los miembros de una díada obtienen un dato que se encuentra entre .40 y .60

se considera que son recíprocos en su aportación de inicios o duración, según sea el caso. Cuando los valores van de 0 a .39 se dice que el niño B de la díada fue quien más inicio o quien generó más intervalos de interacción social; por el contrario, cuando los valores van de .61 a 1 la mayor aportación es del niño A (Santoyo, Espinosa & Maciel, 1996).

Aplicación de la entrevista

La entrevista se realizó individualmente, con una duración promedio de diez minutos por niño. Durante la entrevista los niños fueron grabados y la entrevistadora marcaba en una lista, los nombres de los compañeros a quien ya había mencionado el niño, con el objetivo de asegurar que el niño había mencionado a todos sus compañeros. Los lineamientos generales para la aplicación de la entrevista se encuentran en el anexo 2.

Obtención del Mapa Socio-Cognitivo Compuesto MSCC

Para la construcción del mapa se llevó a cabo el procedimiento propuesto por Farmer y Cairns (1991); se construyó una matriz de recuerdo, donde se colocaba en las columnas los nombres de los niños entrevistados y en las filas a los niños nombrados. Conforme el entrevistado mencionaba los grupos de niños que “se juntan mucho”, posteriormente se construyó una matriz simétrica a partir de la matriz de recuerdo, la cual contiene el número de veces que dos niños fueron nombrados como miembros de un mismo grupo. La diagonal de esta matriz resume el número de veces que un niño es nombrado como parte de un grupo.

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

por cada corte, en los mapas los niños son representados por cuadrados y las niñas por círculos, las letras refieren a la clave asignada a cada niño.

A partir del MSCC se identifica qué niños suelen formar agrupaciones. De acuerdo a los intereses de este trabajo, se consideró al grupo como unidad de análisis, al igual que a las díadas de aquellos niños que lo conforman.

Aplicación del Inventario de Competencia Interpersonal

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

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentan en tres secciones, cada una de ellas correspondiente a una unidad de análisis diferente. La primera se encuentra enfocada a la unidad de análisis “Interacción social” en donde se presentan la organización conductual, el número de conexiones significativas que el procedimiento de redes socio-conductuales identificó, el análisis de la competencia social mediante los mecanismos funcionales, el contenido de las interacciones sociales y la interacción social establecida con la profesora. En la segunda sección se presenta lo relacionado a la “percepción de la interacción social” en donde se muestra el número de díadas que el procedimiento de mapas socio-cognitivos identificó. Por último en la tercera sección se presenta lo referente a la unidad de análisis “percepción de la competencia social” mostrando los resultados de auto-reportes y reportes de profesora en cada uno de los factores contenidos en el Inventario de Competencia Interpersonal.

1. Interacción social.

1.1. Organización conductual.

En la figura 1a se presentan los datos del tiempo relativo dedicado a cada tipo de conducta de las niñas y niños focales en el salón de clases, con base en cuatro categorías generales: conducta académica (Ac), conducta social positiva (Soc post), conducta social negativa (Soc neg) y otras respuestas (Or). En la figura 1b se presentan los datos correspondientes al patio. Se toman en cuenta las categorías anteriores a excepción de la conducta académica, esta no fue analizada en este escenario ya que se presentó en muy baja frecuencia dadas las condiciones del escenario. (Ver definiciones en Santoyo, Espinosa & Bachá, 1994; ver anexo 2).

Se analizó el tiempo relativo dedicado a cada una de las conductas mediante un Análisis de varianza multivariado (MANOVA), mediante el cual se compararon los dos grupos de estudio (niñas-niños) y los tres cortes (1º, 2º y 3º de primaria) para cada uno de los escenarios (salón de clases y patio) en el tiempo asignado a las 4 categorías (social positiva, social negativa, otras respuestas y académica). Dicho análisis mostró que no existieron diferencias significativas para el efecto principal de grupo, es decir que el grupo de las niñas y los niños focales presentan similares

porcentajes de tiempo asignado a cada una de las conductas observadas. En cuanto a la comparación por cortes, se observa que existen diferencias significativas para tres conductas: otras respuestas [$F(2,84)=3.63$, $p=0.03$], social negativa [$F(2,84)=3.62$, $p=0.03$], y en académica [$F(2,84)=16.31$, $p=0.00$]. Respecto a la conducta social positiva se observa que tanto en el caso de niñas y niños focales disminuye el tiempo dedicado a la conducta social, presentando en el primer corte un porcentaje de 26% y 28% disminuyendo al tercer corte a un 17% y 18% respectivamente, pero estas diferencias no logran ser significativas a lo largo del tiempo.

Figura 1a

Organización del comportamiento en el salón de clases

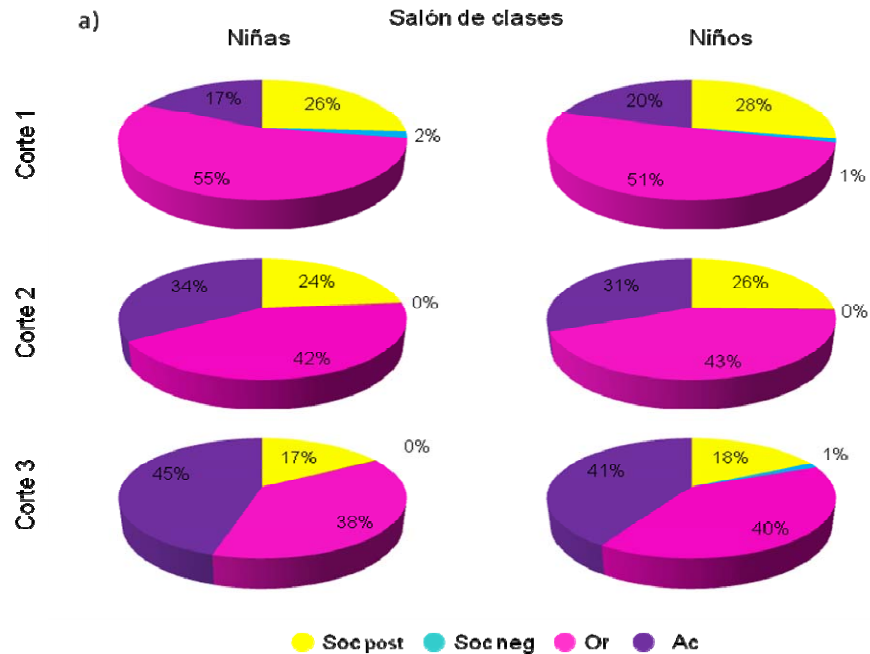


Figura. 1.a. Organización del comportamiento en salón de clases con base en cuatro categorías generales: conducta académica (Ac), conducta social positiva (Soc pos), conducta social negativa (Soc neg) y otras respuestas (Or). Porcentaje promedio de tiempo que cada grupo de la muestra dedica a las conductas durante tres cortes

Al realizar un análisis post hoc (Tukey) reveló que para la categoría de otras respuestas existen diferencias significativas entre el tiempo dedicado en el corte 1 y el corte 3 ($p=0.03$), ya que en el corte 1 el porcentaje para las niñas fue de un 55%

mientras que para los niños de un 51%, disminuyendo para el tercer corte a un 38% y 40% respectivamente. Para la conducta social negativa se encontraron diferencias entre el corte 1 y el corte 2 ($p=0.04$) ya que aunque en el primer corte se presentaba en porcentajes pequeños, en el caso de las niñas de un 2% y en los niños un 1% éste disminuyó para el segundo corte mostrando en ambos casos un 0%. Respecto a la conducta académica se muestra que existen diferencias significativas entre corte 1 y 2 ($p=0.008$), así como también entre el corte 2 y 3 ($p=0.04$) y finalmente entre el corte 1 y el 3 ($p=.00$), lo cual nos habla de que existe un aumento significativo en el tiempo dedicado a las cuestiones académicas en cada uno de los cortes, ya que en el primer corte se exhiben los porcentajes más bajos, en el caso de las niñas de un 17% mientras que en los niños un 20% , aumentando para el segundo corte a un 34% y 31% y finalmente exhiben un 45% y 41% respectivamente..

En el patio no se encontraron diferencias significativas entre las niñas y los niños focales, por tanto para este escenario como para el salón de clases el factor género no hace distinción entre el tiempo dedicado a las conductas observadas. En cuanto a la comparación por cortes, se observa que existen diferencias significativas solamente para dos conductas: otras respuestas [$F(2,86)=9.28$, $p=0.00$] y social positiva [$F(2,86)=1.765$, $p=0.00$]. Respecto a la conducta social negativa no se encontraron diferencias significativas.

Al realizar un análisis post hoc (Tukey) se reveló que para la categoría de otras respuestas existen diferencias significativas entre corte 1 y el 2 ($p=0.00$), ya que en el primer corte las niñas dedican un 50% de tiempo, mientras que los niños un 44%, disminuyendo para el segundo corte a un 27% y 23% respectivamente. También se encontraron diferencias significativas entre el corte 2 y el 3 ($p=0.00$) ya que los porcentajes aumentaron a proporciones semejantes a los del primer corte, siendo estos de un 47% en niñas y 55% en niños. Respecto a la conducta social positiva, en este escenario a diferencia del salón de clases si muestra diferencias significativas por corte, específicamente entre el corte 1 y 2 ($p=0.00$), en el primer corte las niñas exhiben un 49% mientras que los niños un 55% y para el segundo estos aumenta el tiempo dedicado a la conducta social a porcentajes de 73% y 76%, siendo éste el más

alto porcentaje mostrado durante los tres cortes, ya que para el tercero estos vuelven a disminuir ($p=0.00$), en el caso de las niñas a un 53%, sin embargo a pesar de la disminución en el porcentaje, éste es mayor al mostrado en el primer corte, en el caso de los niños disminuye a un 44% siendo este porcentaje más bajo que el del primer corte.

Figura 1b
Organización del comportamiento en el patio

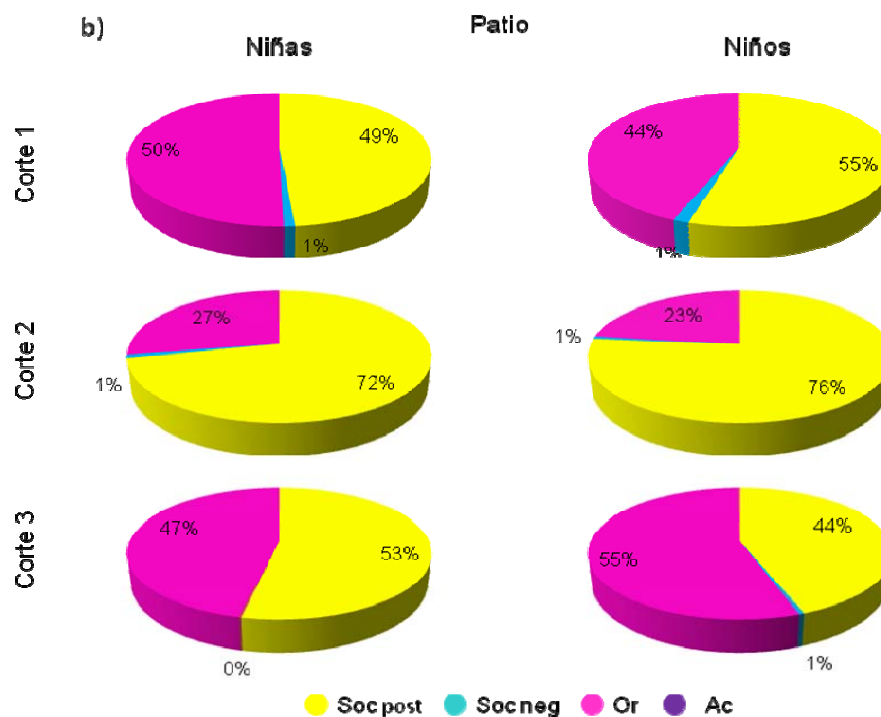


Figura. 1.b. Organización del comportamiento en el patio con base en tres categorías generales: conducta social positiva (Soc pos), conducta social negativa (Soc neg) y otras respuestas (Or). Porcentaje promedio de tiempo que cada grupo de la muestra dedica a las conductas durante tres cortes.

En resumen, tanto en el salón de clases como en el patio las niñas y los niños no difieren significativamente en el tiempo dedicado a cada una de las conductas observadas. Respecto a la conducta social positiva, en el salón de clases asignan menos tiempo del que asignan en patio, así como también en el primer escenario la conducta se mantiene estable mientras que en el patio existe un aumento significativo.

En cuanto a la categoría de otras respuestas se encontraron cambios a lo largo del tiempo en ambos escenarios, en el salón de clases disminuyó gradualmente, sin embargo en el patio disminuyó hacia el segundo corte pero en el tercero volvió a aumentar. Respecto a la conducta negativa se encontró que en ambos escenarios se presentó en porcentajes muy pequeños. Por último en la conducta académica, la cual solamente fue analizada en el salón de clases se encontró que ésta aumentó significativamente con el tiempo.

Después de analizar la organización conductual en ambos escenarios, hemos visto qué porcentaje dentro de un repertorio conductual ocupa nuestra conducta de interés, es decir la conducta social. Respecto a la conducta social negativa específicamente, podemos ver que se presenta en porcentajes de tiempo muy pequeños comparados con la conducta social positiva, lo cual no quiere decir que no sea de relevancia social, pero para los siguientes análisis se hablará solamente de una categoría social, la cual englobará a la social positiva y negativa. Dicha categoría social se enfoca específicamente al análisis de la interacción social con pares y con la profesora.

1.2. Interacción social con pares.

1.2.1 Identificación de las relaciones sociales

En la figura 2 se presenta el promedio de las conexiones establecidas en el salón de clases y en el patio de las niñas y los niños focales durante los tres cortes.

A través del diseño de los mapas socio-conductuales (ver anexo 5), se hizo el análisis de las conexiones en ambos escenarios durante los tres cortes de observación. Lo que se analizó fue el número de conexiones ponderadas por la frecuencia de elección de un niño o niña a un compañero. Se analizó el promedio de conexiones, agrupando las que resultaron ser fuertes (aquellas que se encontraban a 2 DS de la media grupal) y las conexiones moderadas (aquellas que se encontraban a 1.5DS de la media grupal) de los niños y las niñas focales mediante un análisis de varianza multivariado MANOVA mediante el cual se compararon los dos grupos de estudio (niñas y niños focales) y los tres cortes de estudio de estudio (1º, 2º y 3º de primaria)

en el número de conexiones establecidas en el salón de clases y en el patio. Dicho análisis mostró que en el salón de clases no existieron diferencias significativas para el efecto principal de grupo, es decir que niñas y niños no difieren en el número de conexiones establecidas. Sin embargo se encontraron diferencias significativas en las comparaciones realizadas entre corte [$F(2,88)= 19.55, p=0.00$].

Figura2

Promedio de Interacción social en el salón de clases obtenido mediante mapas socio-conductuales

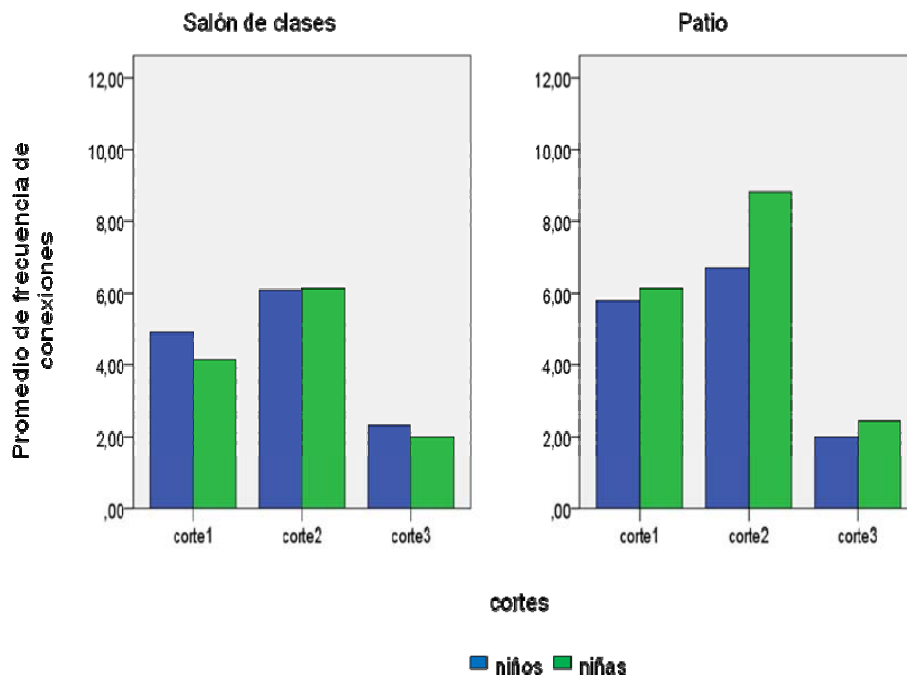


Figura 2. Se presenta la frecuencia de episodios de interacción social establecidas en salón de clases y en patio durante los tres cortes. Datos promedio de niños y niñas focales.

Al realizar un análisis post hoc (Tukey) se reveló que entre el corte uno y dos aumenta ligeramente el número de conexiones establecidas, pero este aumento no llega a ser significativo, sin embargo entre el corte uno y tres sí se encontraron diferencias significativas ($p= 0.00$) así como entre el corte dos y el tres ($p=0.00$), ya que en el primer corte las niñas presentan $\bar{X} = 4.14$ conexiones mientras que los niños $\bar{X} = 4.9$, para el segundo corte cambiaron a $\bar{X} = 6.14$ $\bar{X} = 6.1$ aunque este aumento

no resultó significativo. Para el tercer corte disminuyeron a $\bar{X} = 2$ y $\bar{X} = 2.3$ respectivamente quedando más bajos de lo que lo estuvieron en el primer corte.

Respecto a las conexiones establecidas en el patio, tampoco existieron diferencias significativas para el efecto principal de grupo. En cuanto al factor corte se encontraron diferencias [$F(2,88)=12.35, p=0.00$]. Ocurriendo algo similar ya que existen diferencias significativas entre el corte uno y tres ($p=0.01$), así como en los cortes dos y tres ($p=0.00$). En el primer corte las niñas presentan $\bar{X}=6.14$ y los niños $\bar{X} = 5.20$, para el segundo corte aumentan a $\bar{X} = 8.86$ y $\bar{X} = 6.70$, mientras que para el tercer corte disminuyen a $\bar{X} = 2.43$ y $\bar{X} = 2$ respectivamente.

Lo cual implica que en ambos escenarios las niñas y los niños focales establecen un número similar de conexiones, así como también éstas conexiones no difieren significativamente entre escenarios aunque en el patio se presenten promedios ligeramente mayores. En ambos escenarios las conexiones presentan una disminución significativas del corte uno al tres. Es importante resaltar que aunque no existen diferencias significativas entre el corte uno y dos, este último presenta los mayores porcentajes.

1.2.2 Configuración de las preferencias sociales

Al conocer las trayectorias establecidas en cuanto al número de conexiones establecidas en ambos escenarios y durante los tres cortes, se analizó la configuración de las preferencias sociales con respecto al género, como se puede observar en la figura 3 a , es decir del 100% de sus interacciones cuántos son en interacción con niños del mismo género y del género opuesto, durante los tres cortes de observación en el salón de clases. En la figura 3b se hace el análisis para las conexiones establecidas en el patio.

Se analizó la interacción social establecida con niños del mismo género y con el género opuesto en base al número total de conexiones establecidas por cada grupo mediante un análisis de varianza multivariado (MANOVA), mediante el cual se compararon los dos grupos de estudio (niñas y niños focales) y los tres cortes de

observación (1º, 2º y 3º de primaria) en cuanto a la interacción con el mismo género o con el género opuesto en cada escenario. Dicho análisis mostró que en el salón no existen diferencias significativas entre los grupos focales de acuerdo al porcentaje de interacciones establecidas con niños del mismo género, así como con el porcentaje de interacción establecidas con niños del género opuesto, las niñas y los niños focales presentan una configuración de preferencia social similar, interactuando más con compañeros del mismo género.

Figura 3a

Distribución de las preferencias sociales en el salón de clases

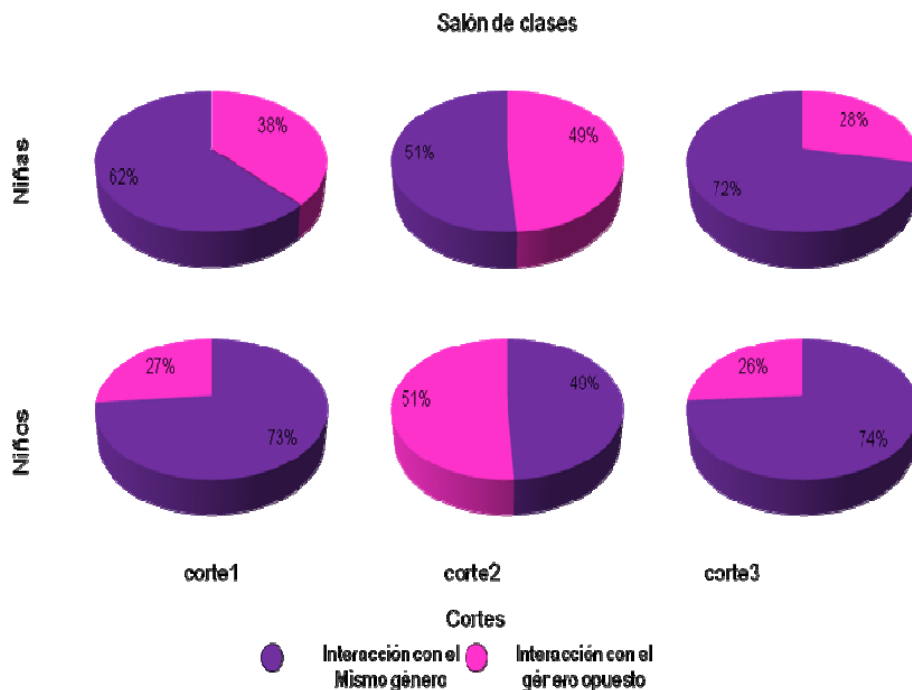


Figura. 3.a. Distribución de las preferencias sociales. Se presenta la frecuencia de episodios de interacción social establecidas en salón de clases durante tres cortes. Datos promedio de niños y niñas focales.

En cuanto al efecto del factor corte, el análisis arrojó diferencias en las medidas de interacción con el mismo género [$F(2,84)=3.66, p=0.03$] así como en la interacción con el género opuesto [$F(2,84)=14.73, p=0.00$] ya que en el primer corte las niñas interactúan un 38% con compañeros del género opuesto y los niños focales un 27%, hacia el segundo corte la interacción aumenta ($p=0.00$), a un 49% y 51%

respectivamente. Sin embargo hacia el tercer corte la configuración vuelve a cambiar reduciéndose esta interacción ($p=0.00$) a un 28% en las niñas y 26% en los niños. El corte uno y tres presentan homofilia, es decir que tanto niñas como niños focales prefieren interactuar más con compañeros del mismo género.

Figura 3b

Distribución de las preferencias sociales en el patio

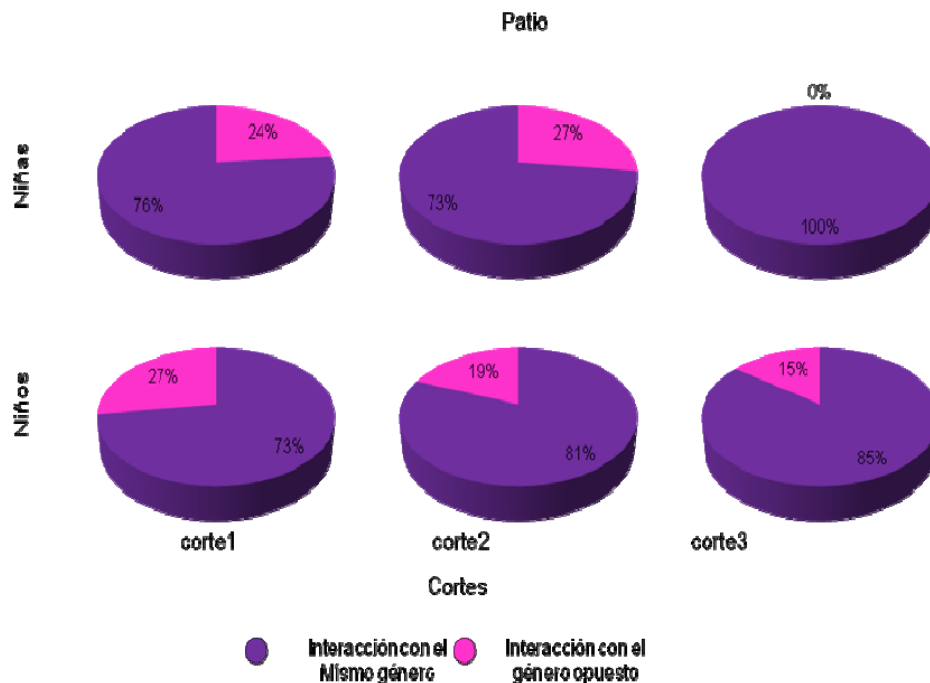


Figura. 3.b. Distribución de las preferencias sociales. Se presenta la frecuencia de episodios de interacción social establecidas en patio durante tres cortes. Datos promedio de niños y niñas focales.

En el patio también se encontró que la configuración de las preferencias sociales entre los grupos focales es similar, las niñas y los niños prefieren interactuar más con compañeros del mismo género. En cuanto al efecto del factor corte, el análisis arrojó diferencias en las medidas de interacción con el mismo género [$F(2,84)=12.93$, $p=0.00$] así como en la interacción con el género opuesto [$F(2,84)=7.55$, $p=0.00$] ya que se tienen porcentajes entre un 19% y 27% para el primer corte, hacia el tercero

ésta disminuye ya que las niñas dejan de interactuar con compañeros del género opuesto y los niños disminuye a un 15%.

En resumen, ambos grupos prefieren interactuar más con compañeros que pertenecen al mismo género tanto en el salón de clases como en el patio, aunque en el salón de clases se presenta una mayor interacción con el género opuesto que la que se presenta en el patio, sobre todo en el corte dos.

1.2.3 Contenido de las Interacciones Sociales

El análisis de contenidos de las interacciones sociales sugiere también diferencias entre las interacciones de niños del mismo género e interacciones donde se involucran niñas y niños. En la figura 4 se presentan tres categorías generales en las que se agrupan los contenidos que con mayor frecuencia fueron registrados por los observadores.

Se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA), mediante el cual se compararon los grupos de interacción (niños-niños, niñas-niñas, niñas-niños) y los tres cortes (1º, 2º y 3º de primaria) en las frecuencias registradas en cada una de las categorías. Referente a la categoría “contacto físico” dicho análisis mostró que existieron diferencias significativas para el efecto principal de los grupos de interacción en cada una de las sub categorías, lo cual quiere decir que los tres tipos de interacción presentan diferente frecuencia para cada una de las conducta, respecto a la primer sub categoría “abrazar” [$F(2,168)=22.26, p=0.00$], las diferencias se encuentran entre la interacción de niños-niños con la interacción niños-niñas, mostrando que los primeros tienen una mayor frecuencia. Respecto a la conducta pelea no se encontraron diferencias significativas entres los grupos de interacciones ya que presentan frecuencias similares. Respecto al factor corte, se encontró que no se encuentran diferencias entre ellos.

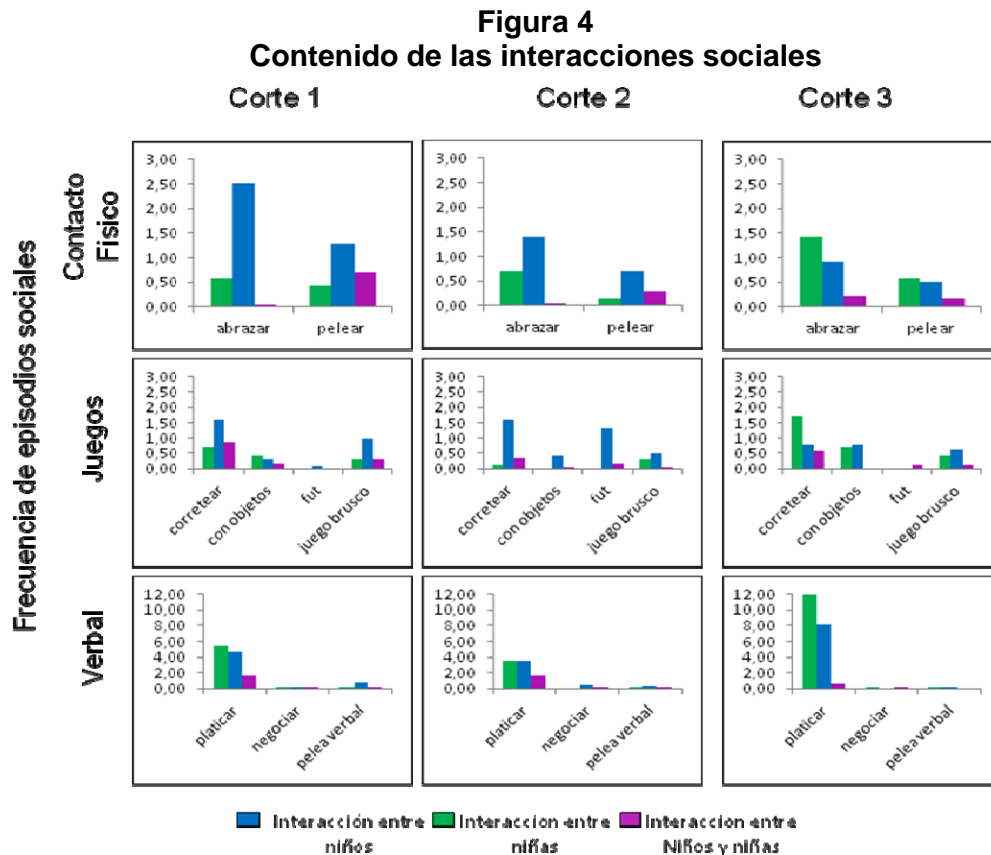


Figura. 4. Frecuencia del contenido de las interacciones sociales exhibida por interacciones entre niños, entre niñas e interacciones niños-niñas durante tres cortes. Las categorías son: Contacto físico, Juegos y Verbales.

Respecto a la categoría “juegos” se encontró que existen diferencias respecto al tipo de interacción, para la sub categoría “Corretear” [$F(2,168)=42.63, p=0.00$], ya que en al menos dos cortes la interacción niño-niño presenta una mayor frecuencia. Para el “juego con objetos” se encontró [$F(2,168)=31.93, p=0.00$], para corte marcando diferencias una vez más entre interacción niño-niño y niño-niña. Para el juego de fut ball se encontraron diferencias [$F(2,168)=4.14, p=0.04$], mientras que para el “juego brusco” [$F(2,168)=22.70, p=0.00$], se encontraron diferencias entre los niños-niños y niños-niñas. Respecto al corte no se encontraron diferencias.

Por último la categoría verbal, se encontró que respecto al tipo de interacción existen diferencias para la conducta social “platica” [$F(2,168)=16.52 p=0.00$], ya que son las

niñas quienes más platican, seguida de la interacción entre niños y por último niña-niño, así como entre cortes [$F(2,168)=7.13, p=0.00$], entre corte dos y tres ($p=0.03$). Respecto a las categorías negociar y pelea verbal no se encontraron diferencias por tipo de interacción ni por corte.

1.3. Competencia Social:

Mecanismos de efectividad, correspondencia y reciprocidad social

Como un componente del estudio de las redes sociales y para explicar algunos aspectos del ajuste social de los grupos focales, se presentan a continuación los índices funcionales en las interacciones con niñas y niños específicamente. En la figura 5 se ubican los promedios de los índices de efectividad (IES) de ambos grupos focales durante los tres cortes anuales y en ambos escenarios.

Se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA), mediante el cual se compararon los dos grupos de estudio (niñas y niños) y los tres cortes de observación (1º, 2º y 3º de primaria) en los índices de efectividad y correspondencia social obtenidos en el salón de clases y en el patio. Dicho análisis mostró que existen diferencias significativas para el efecto principal de grupo. En el salón de clases se encontró que los índices de efectividad social de ambos grupos focales difieren en interacción con niñas [$F(1,38)=4.45, p=0.04$]. El grupo de las niñas focales muestra niveles más altos de efectividad social, siendo para primer corte $\bar{X} = 0.79$, $\bar{X} = 0.78$ para el segundo y $\bar{X} = 0.66$ en el tercero, mientras que el grupo de los niños focales muestra $\bar{X} = 0.58$ en el primer corte, $\bar{X} = 0.70$ en el segundo corte y $\bar{X} = 0.58$ en el tercero. La efectividad social nos indica que cuando las niñas focales inician una interacción social con sus compañeras, éstas resultan ser más exitosas que las que inician los niños. Respecto a los niveles de efectividad social en interacción con los niños no se encuentran diferencias significativas entre los grupos de comparación, los niveles se encuentran entre $\bar{X} = 0.52$ y $\bar{X} = 0.66$, es decir ninguno de los dos grupos logra tener más del 80% de emisiones exitosas cuando desean iniciar una interacción social con niños.

Figura 5

Índice de Efectividad Social en el salón de clases y patio

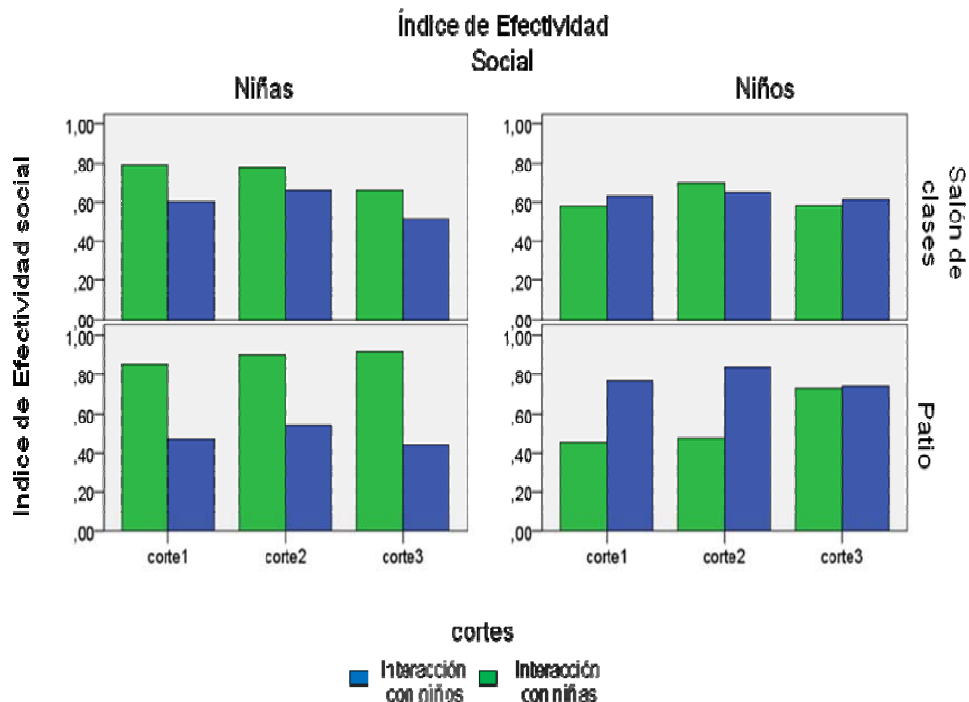


Figura. 5. Índice de efectividad social de los sujetos focales en relación a su interacción social con niñas y niños, durante tres cortes en salón de clases y patio. Valores cercanos a 1 y valores cercanos a 0 representan alta y baja efectividad.

En el patio también se encontraron diferencias significativas entre el grupo de niñas y niños focales respecto a su efectividad social en interacción con niñas [$F(1,38)=13.04$, $p=0.00$], siendo el grupo de niñas focales quienes presentan promedios más altos, en el corte uno es de $\bar{X} = 0.85$, en el corte dos $\bar{X} = 0.90$ y en el corte tres $\bar{X} = 0.92$, mientras que el grupo de los niños focales $\bar{X} = 0.45$, $\bar{X} = 0.47$ y $\bar{X} = 0.73$ respectivamente. Referente a la interacción con niños también se encontraron diferencias significativas [$F(1,38)=12.19$, $p=0.00$], siendo el grupo de niños focales quienes presentan mejores índices en interacción con otros niños, en el corte uno $\bar{X} = 0.77$, para el corte dos $\bar{X} = 0.84$ y para el corte tres $\bar{X} = 0.74$ mientras que las niñas presentan $\bar{X} = 0.47$, $\bar{X} = 0.54$ y $\bar{X} = 0.44$ respectivamente. Aunque en el salón de clases el grupo de los niños focales no logra tener muchos inicios exitosos, la situación cambia

cuando se encuentran en el patio, ya que al menos en este escenario logran ser exitosos con el mismo género. En lo que respecta al grupo de las niñas focales, ellas logran ser efectivas tanto en el salón de clases como en el patio, pero solamente con compañeras del mismo género. Siendo en el segundo escenario en donde muestran niveles más altos.

En general puede notarse que los índices de efectividad social se muestran más altos en el patio cuando se trata de interactuar con el mismo género, pero son más bajos en este escenario cuando se habla de una interacción con el género opuesto.

Respecto al factor corte, no existen diferencias significativas entre estos, pues como puede notarse en la figura 5, no existe mucha variabilidad entre cada corte.

Respecto a los índices de Correspondencia Social (ICS), en la figura 6 se ubican los promedios de ambos grupos focales en interacción con niñas y niños, durante los tres cortes anuales y en ambos escenarios.

En el salón de clases se encontró que los índices de correspondencia social de ambos grupos focales difieren en interacción con niñas [$F(1,38)=7.02$, $p=0.01$] siendo el grupo de las niñas focales quienes presentan mejores índices, en el corte uno $\bar{X}=0.81$, en el corte dos $\bar{X}=0.89$ y en el corte tres $\bar{X}=0.72$, mientras que los niños presentan $\bar{X}=0.49$, $\bar{X}=0.43$ y $\bar{X}=0.64$ respectivamente. También se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos respecto a los índices de correspondencia social en interacción con niños [$F(1,38)=9.59$, $p=0.00$], siendo ahora los niños focales quienes presentan mejores niveles, los cuales son en primer corte $\bar{X}=0.81$, $\bar{X}=0.87$ en el segundo corte y $\bar{X}=0.81$ en el tercero, mientras que las niñas presentan $\bar{X}=0.72$, $\bar{X}=0.72$ y 0.65 respectivamente. La correspondencia social nos habla de que tanto el grupo de las niñas y los niños focales corresponden más a las iniciaciones sociales que otros sujetos del mismo género les hagan. Respecto a las interacciones que inicia el género opuesto las niñas corresponden mejor que los niños.

En el patio también se han encontrado diferencias significativas entre los grupos focales en su interacción con niñas [$F(1,38)=18.14, p=0.00$] siendo las niñas quienes presentan mejores índices, para el primer corte $\bar{X} = 0.87$, para el segundo $\bar{X} = 0.92$ y $\bar{X} = 0.70$ para el tercero, mientras que los niños presentan $\bar{X} = 0.59$, $\bar{X} = 0.69$ y $\bar{X} = 0.59$ respectivamente. También se encontraron diferencias significativas en interacción con niños [$F(1,38)=6.22, p=0.01$], mostrando el grupo de los niños focales niveles más altos que el de las niñas focales, para el primer corte presentan $\bar{X} = 0.68$, para el segundo $\bar{X} = 0.80$ y para el tercero $\bar{X} = 0.73$, los cuales no son mejores que los que tuvieron las niñas focales en interacción con el mismo género. Los índices que el grupo de las niñas focales presentaron fueron de $\bar{X} = 0.41$ en el corte uno, $\bar{X} = 0.53$ en el corte dos y $\bar{X} = 0.56$ en el corte tres.

Figura 6

Índice de Correspondencia Social en el salón de clases y patio

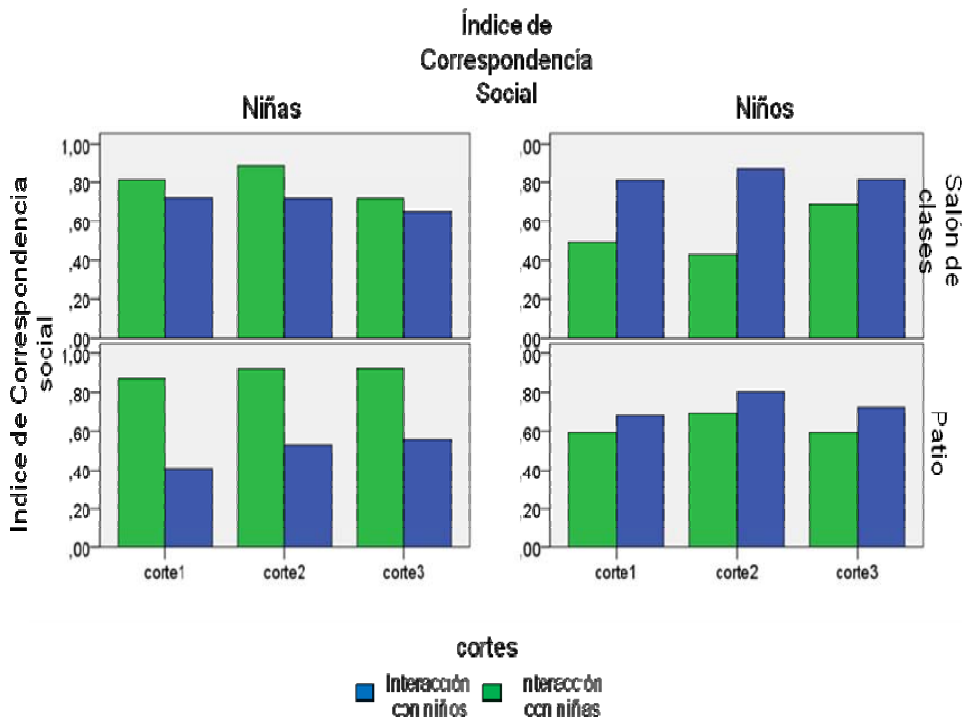


Figura. 6. Índice de correspondencia social de los sujetos focales en relación a su interacción social con niñas y niños, durante tres cortes en salón de clases y patio. Valores cercanos a 1 y valores cercanos a 0 representan alta y baja correspondencia social.

Tanto en el salón de clases como en el patio se encuentra que los grupos focales son más responsivos a los inicios de una interacción social que vienen de compañeros que pertenecen al mismo género

Respecto al corte revela que tampoco existen diferencias significativas, pues como puede notarse en la figura 6 no existe mucha variabilidad entre los niveles tanto del grupo de las niñas como de los niños. El grupo de niñas y niños focales tienen una mejor competencia social cuando se trata de interactuar con compañeros del mismo género, ya que sus iniciativas y su respuesta a las iniciativas de estos resulta ser más exitosa, dicho fenómeno es más notorio en el patio.

Como otro componente del ajuste social de los niños y niñas focales, se presenta en la figura 7 el Índice de Reciprocidad Social de tipo I, el cual se evalúa a partir de la frecuencia relativa de las emisiones en relación a la frecuencia de las recepciones entre pares de niños, es decir, donde los actos de dos o más personas están mutuamente apoyados en una relación bidireccional. Se ubican los promedios de ambos grupos focales en interacción con sus compañeros, especificando su género, es decir en interacción con niñas y niños específicamente, durante los tres cortes anuales y en ambos escenarios.

Se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA), mediante el cual se compararon los dos grupos de estudio (niña y niños) y los tres cortes de observación (1º, 2º y 3º de primaria) en los índices reciprocidad social en el salón de clases y en el patio. Dicho análisis mostró que en el salón de clases no existen diferencias significativas en la reciprocidad que existe entre la interacción de niñas y niños focales hacia sus compañeras, ambos se encuentran entre $\bar{X} = 0.49$ y $\bar{X} = 0.65$, lo que indica que ambos son recíprocos en cuanto a sus inicios de interacciones sociales, la mitad de sus interacciones sociales los inician ellos y la otra mitad sus compañeras. Respecto a la interacción social con niños sí existen diferencias significativas entre los grupos focales [$F(1,42) = 7.24$, $p = 0.01$], las niñas presentan índices de $\bar{X} = 0.40$, $\bar{X} = 0.51$ y $\bar{X} = 0.52$ en el corte uno, dos y tres respectivamente, lo cual indica que del 100% de sus interacciones ellas inician el 50% y sus compañeros el otro 50%. En cuanto al grupo focal de los niños, presentan índices de $\bar{X} = 0.57$, $\bar{X} = 0.58$ y $\bar{X} = 0.58$, lo cual

nos habla de que están iniciando más interacciones que sus compañeros, y aunque aún se encuentran en los niveles óptimos de reciprocidad puede notarse que las interacciones de las niñas son más recíprocas con compañeros del mismo género y con el opuesto.

Figura 7
Índice de Reciprocidad Social Tipo I en el salón de clases y patio

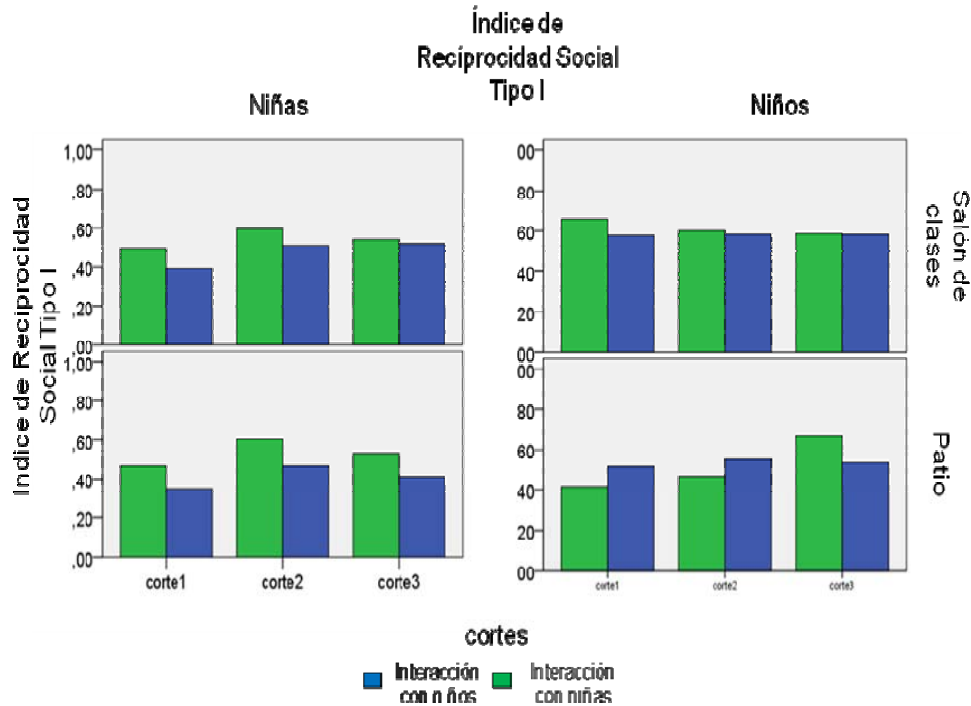


Figura. 7. Índice de reciprocidad social de los sujetos focales en relación a sus inicios de interacción con niñas y niños, durante tres cortes en salón de clases y patio. Valores cercanos a .0.5 muestran la mayor reciprocidad, valores cercanos a 0 y 1 la asimetría en las relaciones.

En el patio, así como en el salón de clases, tampoco se encontraron diferencias significativas entre los niños y las niñas focales en cuanto a la interacción con niñas, encontrando medias entre $\bar{X}=0.41$ y $\bar{X}=0.66$. Sin embargo una vez más se encuentran diferencias significativas en cuanto a la interacción con niños [$F(1,42)=4.85$, $p=0.03$], siendo en este caso los niños del grupo focal quienes presentan índices de reciprocidad más equilibrados, a diferencia del salón de clase que eran las niñas. En el

primer corte el índice es de $\bar{X}=0.57$, en el segundo corte $\bar{X}=0.55$ y en el tercero $\bar{X}=0.53$, existe una reciprocidad entre sus relaciones ya que ellos inician entre el 50% y 53% de sus interacciones con sus compañeros, mientras que en el caso del grupo de las niñas focales no inician tantas, son los compañeros quienes las inician ya que presentan índices de $\bar{X}=0.38$ en el primer corte, $\bar{X}=0.47$ en el segundo corte y $\bar{X}=0.41$ en el tercer corte, lo cual muestra que reciben más de lo que ellas inician.

1.4. Interacción social con profesora

Figura 8

Frecuencia de episodios sociales con la profesora

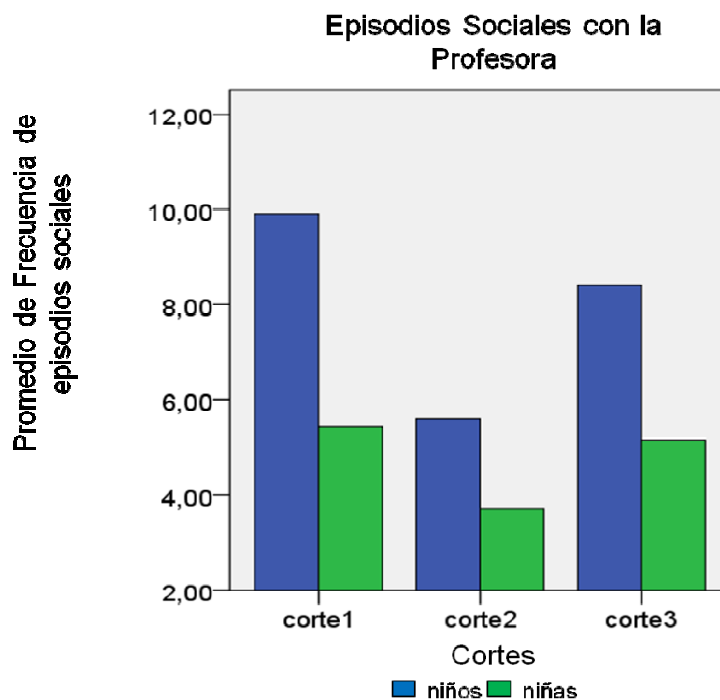


Figura.8. Frecuencia de episodios sociales establecidos en el salón de clases durante los tres cortes con la profesora. Datos promedio de niños y niñas focales.

En la figura 8 se presenta el promedio de la frecuencia de episodios sociales establecidos con la profesora en el salón de clases durante los tres cortes. En la figura 9 se encuentran los índices de efectividad, correspondencia y reciprocidad social en interacción con la profesora. Se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA),

mediante el cual se compararon los dos grupos de estudio (niña y niños) y los tres cortes de observación (1º, 2º y 3º de primaria) en las conexiones establecidas con la profesora, índice de efectividad, correspondencia y reciprocidad social. Se encontró que existe una diferencia significativa entre la frecuencia de episodios sociales que establecen las niñas y los niños focales con la profesora [$F(1,42)=8.73$, $p=0.00$], pues como se puede observar en la figura 8, son los niños quienes presentan un promedio mayor en cuanto a la frecuencia de interacción, con puntajes de $\bar{X}=9.9$ para el primer corte, $\bar{X}=5.6$ para el segundo y $\bar{X}=8.4$ para el tercer corte, mientras que las niñas presentan $\bar{X}=5.4$, $\bar{X}=3.7$ y $\bar{X}=5.14$ respectivamente. Como puede observarse la frecuencia de interacción con los niños cambia entre cortes, específicamente entre el corte uno y dos ($p=0.04$) ya que disminuye. En cuanto a la interacción de niñas con profesora se mantiene más estable entre los cortes, en ambos se muestra que es el segundo corte en el que menos interacción presenta.

Como un componente del análisis de la frecuencia de interacción con la profesora y para explicar algunos aspectos del ajuste social de los niños y niñas focales, se presentan a continuación los índices funcionales en interacción. En la figura 9 se ubican los promedios de los índices de efectividad (IES), correspondencia (ICS) y reciprocidad social (IRS I) de ambos grupos focales durante los tres cortes anuales en el salón de clases.

En cuanto a los índices se encontró que no existen diferencias significativas para el efecto principal de grupo. Es decir que los niveles de efectividad y correspondencia que presentan las niñas no difieren significativamente del que presentan los niños en interacción con la profesora aunque estos últimos tengan niveles ligeramente más altos que las niñas. Los puntajes obtenidos para ambos grupos en cuanto a su efectividad y correspondencia social son demasiado bajos, por un lado la efectividad nos permite ver que un 40% o menos de sus inicios son exitosos cuando intentan interactuar con la profesora, respecto a la variabilidad entre cortes puede notarse que va disminuyendo conforme transcurre el tiempo, aunque dicha diferencia no resulta ser significativa. Por otro lado la correspondencia social nos habla de que tampoco son tan hábiles al responder a las iniciativas que la profesora les hace, y estos mejoran su

correspondencia en comparación de los promedios del corte uno al tres, aunque dicho aumento tampoco resulta ser significativo.

Figura 9
Índices de Efectividad, Correspondencia y Reciprocidad Social en interacción con la profesora

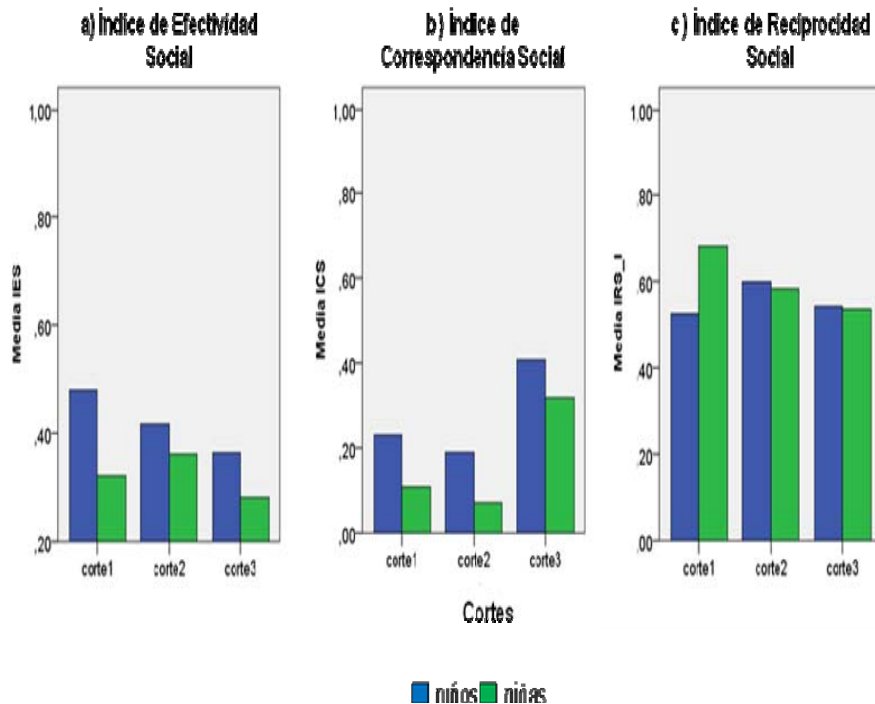


Figura.9. Índice de efectividad, correspondencia y reciprocidad social de los sujetos focales en relación a su interacción social con la profesora durante tres cortes en el salón de clases. Valores cercanos a 1 y a 0 representan alta y baja efectividad y correspondencia social. Valores cercanos a 0.5 muestran la mayor reciprocidad, valores cercanos a 0 y 1, la asimetría en las relaciones, respectivamente.

En lo que respecta al Índice de reciprocidad social los puntajes son mejores, ya que se encuentran entre los niveles óptimos de .40 y .60, lo cual nos habla de que del 100% de las interacciones sociales que tienen con la profesora la mitad las inician ellos y la otra mitad la profesora. Los puntajes obtenidos no presentan diferencias significativas entre cortes, pues como puede verse parecen ser constantes, en el caso de las niñas focales en primer corte buscan más a la profesora pero la reciprocidad mejora hacia el segundo y tercer corte.

2. Percepción de interacción social.

La figura 10 se presentan los datos promedio de la percepción que los grupos focales tienen sobre el número de niños con los que interactúan. A través del diseño de los mapas socio-cognitivos (ver anexo 6), se hizo el análisis de las conexiones durante los tres cortes en los que se aplicó la entrevista. Se analizó el promedio de las conexiones reportadas así como la configuración de éstas.

Figura 10
Promedio de conexiones obtenidas en los mapas socio-cognitivos

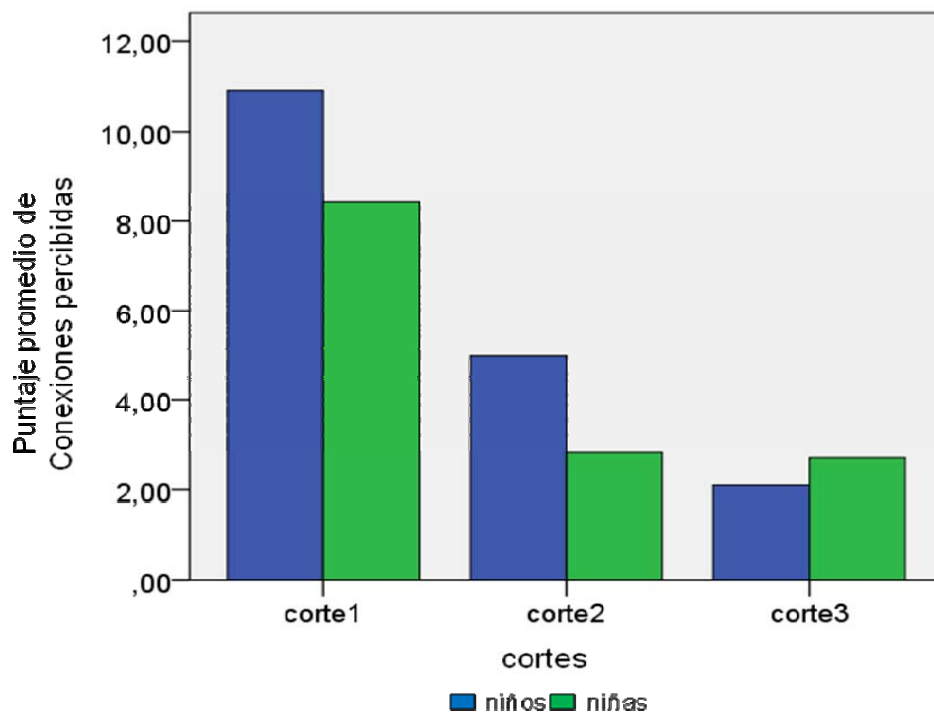


Figura.10. Se presenta los promedios obtenidos a partir de los mapas socio-cognitivos durante los tres cortes.

Como se puede observar en la figura 11 se presenta cómo se distribuyen los vínculos sociales para ambos grupos, es decir del 100% de sus interacciones reportadas, cuántos son en interacción con niños del mismo género y cuántos con del género opuesto, durante los tres cortes. Se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA), mediante el cual se compararon los dos grupos de estudio (niña y niños) y los tres cortes de observación (1º, 2º y 3º de primaria) en el promedio de conexiones reportadas como su configuración social. Se encontró que no existen diferencias

estadísticamente significativas entre el número de conexiones reportadas por el grupo para las niñas y los niños focales, a pesar de que los niños tengan un promedio ligeramente mayor al de las niñas en al menos dos cortes. En cuanto al número de conexiones que fueron reportadas en cada corte, se encontraron diferencias significativas [$F(2,84)=28.76$, $p=0.00$], mediante una prueba post hoc (Tukey) se encontró que las diferencias radican entre el corte uno y dos ($p=0.00$) ya que disminuye el número de conexiones reportadas de un promedio $\bar{X}=8.43$ a un $\bar{X}=2.83$ en las niñas, mientras que en los niños disminuye de un promedio $\bar{X}=10.9$ a $\bar{X}=5$. Hacia el tercer corte las niñas se mantienen estables mientras que los niños disminuyen a un promedio de $\bar{X}=2.1$, dicha diferencia no resulta significativa del corte dos al tres, sin embargo al comparar éste tercer corte con el primero resulta existir una diferencia significativa ($p=0.00$). Conforme pasa el tiempo el grupo identifica grupos más pequeños.

Respecto a la configuración de las preferencias reportadas por los grupos focales se encontró que no existe diferencias significativas entre los grupos focales en base a la configuración de sus vínculos reportados, es decir tanto las niñas como los niños focales reportan tener porcentajes similares de interacción con su mismo género y con el opuesto, por ejemplo en el corte uno se identifica que niños y niñas interactúa un 98% con su mismo género y solamente un 2% con el género opuesto. La percepción que los grupos focales tienen acerca de la configuración de sus vínculos sociales cambia con el tiempo, y éste cambio resulta significativo tanto para la interacción con el mismo género [$F(2,84)=26.91$, $p=0.00$], como para la interacción con el género opuesto [$F(2,84)=3.92$, $p=0.02$]. Respecto a los vínculos reportados con el mismo género, los cambios se encuentran entre el corte uno y el dos ($p=0.00$) pues como puede notarse en la figura 10, los porcentajes disminuyen de un 98% a un 71% en los niños y un 80% en las niñas, es decir es en éste corte en donde los niños comienzan a interactuar un poco más con el género opuesto ya que la diferencia entre estos porcentajes también resulta significativa entre el corte uno y dos ($p=0.042$), aumentando de un 2% a un 29% en las niñas y un 20% en los niños. Hacia el tercer corte también se encuentran diferencias significativas ($p=0.042$) entre los porcentajes que había en el corte dos y éste último respecto a la interacción con el género

opuesto, ya que estos vuelven a disminuir, en el caso de las niñas a un 0% y en el de los niños a un 14%.

Figura 11
Configuración de vínculos obtenidos mediante mapas socio-cognitivos

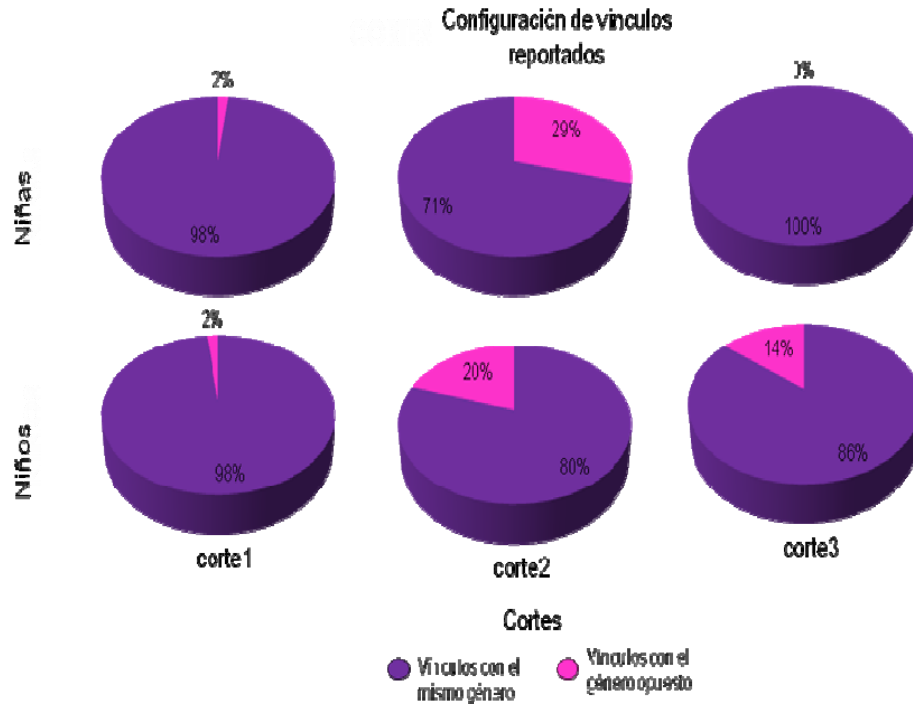


Figura.11. Configuración de los vínculos obtenidos en mapas socio-cognitivos. Se presenta en porcentaje el número de vínculos en interacción con el mismo género y con el opuesto durante tres cortes. Datos promedio de niños y niñas focales.

3. Percepción de la competencia social interpersonal

A continuación se analiza la percepción que las profesoras, de los diferentes ciclos escolares tienen sobre la competencia interpersonal del grupo de las niñas y niños focales, así como la autopercepción de este fenómeno en los niños de ambos grupos.

Se extrajeron los puntajes en cada una de las escalas del Inventario ICI y se obtuvieron los promedios para cada uno de los grupos. El puntaje más alto que podría alcanzarse es de 7, esto significa que a mayor puntaje se refleja más el constructo percibido. Las figuras 12, 13, 14, 15 y 16 muestran la percepción que tienen los niños de sí mismos en cada uno de los factores que componen el ICI, comparada con los puntajes del grupo de comparación y con líneas punteadas se presenta la percepción

que la profesora de ese ciclo escolar tiene para cada grupo en cada uno de los cortes de observación.

Figura 12
Puntaje promedio en el auto-reporte y reporte de la profesora en el factor agresión

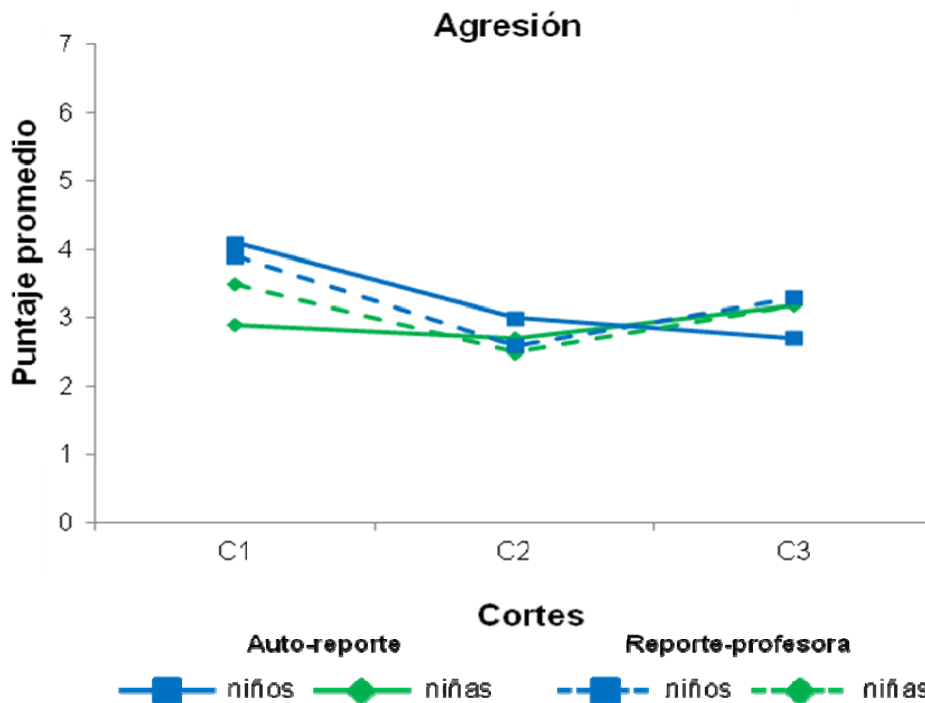


Figura.12. Puntaje promedio asignado por los niños y niñas focales a su propio comportamiento en el factor agresión, así como el puntaje asignado por parte de la profesora del grupo en cada corte de observación. En la escala del 1 al 7 del Inventario de Competencia Interpersonal (ICI).

Se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA), mediante el cual se compararon los dos grupos de estudio (niña y niños) y los tres cortes de observación (1º, 2º y 3º de primaria) en los puntajes obtenidos en el auto-reporte y en el reporte de la profesora para cada factor. En la figura 12 se presentan los datos de la percepción que los niños y niñas focales tienen de su propia agresividad así como los de reportados por la profesora. Se encontró que cuando los niños y niñas reportan qué tan agresivos se perciben, no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de ambos grupos. Respecto a los puntajes reportados por la profesora

tampoco se encuentran diferencias significativas en la agresión que percibe en los niños y niñas focales. Los puntajes obtenidos en el auto-reporte no presentan diferencias significativas en cuanto a los cortes, pues como puede notarse en la figura 10 estos se mantienen constantes. En cuanto a la percepción reportada por la profesora sí existen diferencias significativas entre cortes [$F(2,86)=3.28$, $p=0.04$]. Mediante una prueba post hoc (Tukey) se encontró que los cambios significativos se encuentran entre el corte uno y dos ($p=0.029$) pues como puede apreciar el grupo de las niñas y niños focales presenta en el primer corte $\bar{X}=3.5$ y $\bar{X}=3.9$ respectivamente y para el segundo corte bajan a $\bar{X}=2.5$ y $\bar{X}=2.6$. Para el tercer corte los niveles no presentan un cambio significativo.

Los puntajes reportados por la profesora en comparación con el de las niñas focales durante el primer corte se muestran más altos de lo que éstas reportan ser, mientras que en el caso de los niños la profesora reporta que son menos agresivos de lo que ellos se perciben. En el segundo corte existe más similitud entre los reportes y para el tercer corte la profesora percibe que las y los niños son ligeramente más agresivos, dicho dato concuerda con el reporte de las niñas focales pero no con el de los niños focales ya que estos se perciben menos agresivos.

En la figura 13 se presentan los datos de la percepción que los niños y niñas focales tienen de su propia afiliación así como los de reportados por la profesora. Se encontró que no existen diferencias significativas entre los puntajes de las niñas y los niños focales en su auto-reporte, es decir cuando ellos nos hablan de que tan sonrientes y amistosos, son no se encuentran diferencias entre cómo se perciben ambos grupos. En cuanto a los cortes no existen diferencias significativas, pues como puede notarse en la figura los puntajes reportados son semejantes entre los cortes, aunque en el tercero existe un ligero declive para ambos grupos. Respecto a los puntajes reportados por la profesora tampoco se encuentran diferencias significativas entre la conducta afiliativa que percibe en las niñas y los niños focales. En cuanto a los puntajes obtenidos por la profesora tampoco se encuentra una variabilidad significativa entre cortes, aunque es importante especificar que a diferencia de la conducta reportada por los niños, la profesora reporta que los puntajes obtenidos aumentan del primer corte al tercero.

Los puntajes reportados por la profesora se muestran por debajo en comparación con el de las niñas y los niños focales durante el primer corte, para el segundo corte ambos puntajes aumentan y comienzan a disminuir las diferencias, para el tercer los niveles parecen mantenerse estables y con menos diferencias entre ellos.

Figura 13
Puntaje promedio en el auto-reporte y reporte de la profesora en el factor afiliación

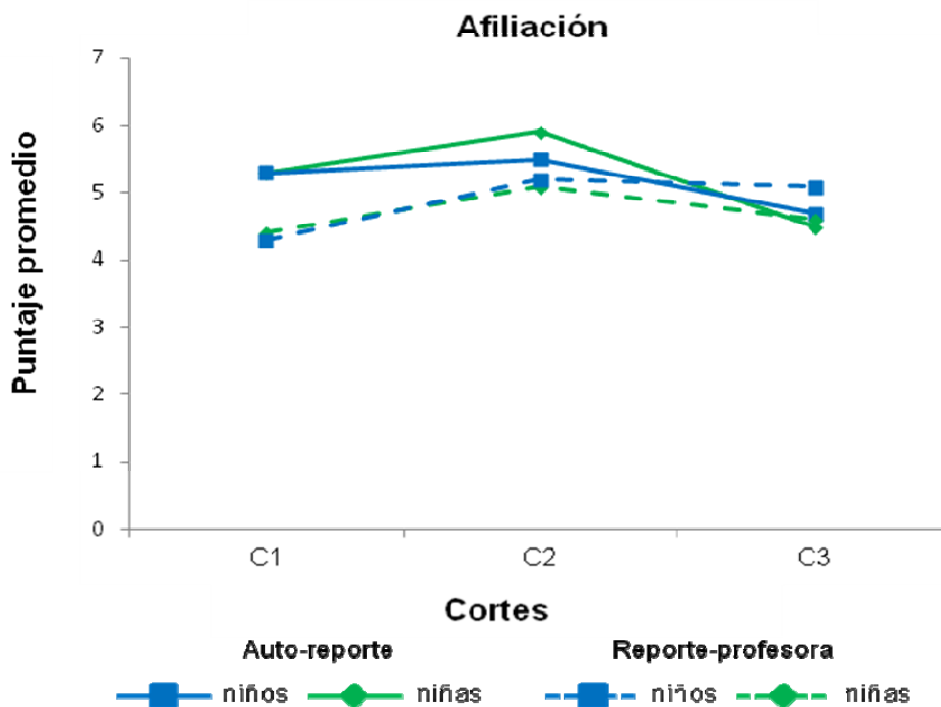


Figura.13. Puntaje promedio asignado por los niños y niñas focales a su propio comportamiento en el factor afiliación, así como el puntaje asignado por parte de la profesora del grupo en cada corte de observación. En la escala del 1 al 7 del Inventario de Competencia Interpersonal (ICI).

En la figura 14 se presentan los datos de la percepción que los niños y niñas focales tienen en el factor popularidad así como los puntajes reportados por la profesora. Se encontró que existen diferencias significativas entre los grupos de comparación

[$F(1,43)=4.46, p=0.04$] lo cual quiere decir que las niñas y los niños no se perciben de la misma manera en cuanto a su popularidad, siendo el grupo de los niños focales quienes reportan tener más amigos en comparación con las niñas, dichas diferencias se mantienen durante los tres cortes de comparación. En cuanto a la variabilidad entre cortes que se muestra que en la percepción de los niños y niñas focales no existen diferencias significativas, pues como puede notarse en la figura 10, las y los niños focales mantienen su percepción de popularidad con niveles entre $\bar{X} = 4.5$ y $\bar{X} = 5.8$, estos últimos con niveles ligeramente más altos que las niñas sobre todo en el tercer corte.

Figura 14
Puntaje promedio en el auto-reporte y reporte de la profesora en el factor popularidad

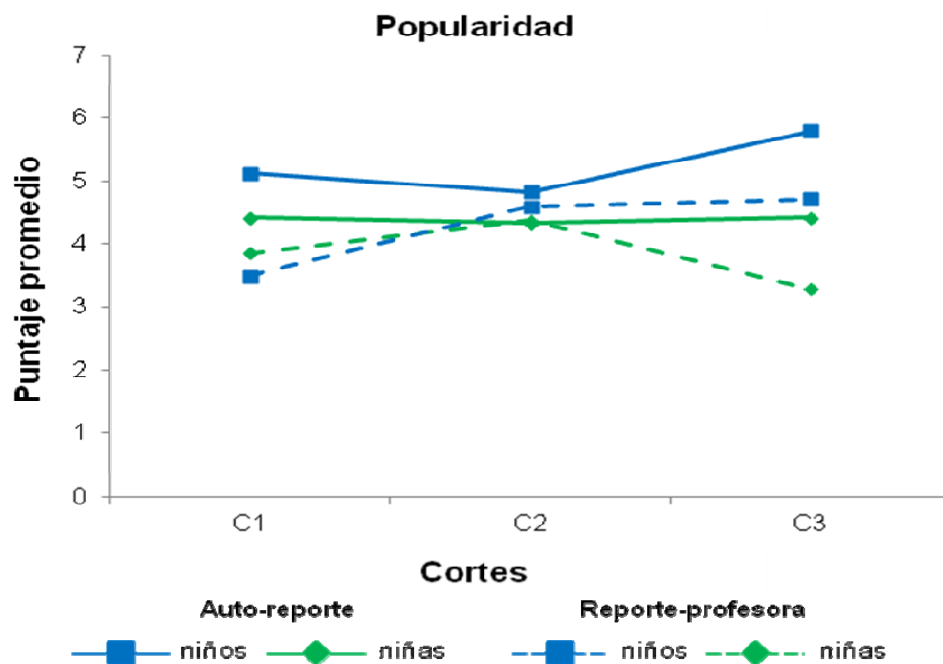


Figura.14. Puntaje promedio asignado por los niños y niñas focales a su propio comportamiento en el factor popularidad, así como el puntaje asignado por parte de la profesora del grupo en cada corte de observación. En la escala del 1 al 7 del Inventario de Competencia Interpersonal (ICI).

En lo que respecta a la percepción que la profesora tiene sobre las niñas y los niños focales no se encontraron diferencias significativas, es decir que para la profesora las niñas y los niños son igualmente populares. En cuanto a la variabilidad que existe a lo

largo del tiempo no se encontraron diferencias significativas, aunque se reporte que hubo un aumento del corte uno al dos en ambos grupos de un puntaje $\bar{X} = 3.86$ a un $\bar{X} = 4.38$ en las niñas, mientras que en los niños aumento de $\bar{X} = 3.5$ a $\bar{X} = 4.6$, para el tercer corte ésta reporta que los niños mantienen su popularidad mientras que las niñas regresan a un nivel de $\bar{X} = 3.29$.

Si se observa el reporte de la profesora en comparación con el de las y los niños focales se encuentra que los primeros son más bajos en el corte uno y tres, es decir que los niños reportan tener ser más populares de lo que la maestra los percibe. Sin embargo en el corte dos concuerdan más los datos.

Figura 15
Puntaje promedio en el auto-reporte y reporte de la profesora en el factor académico

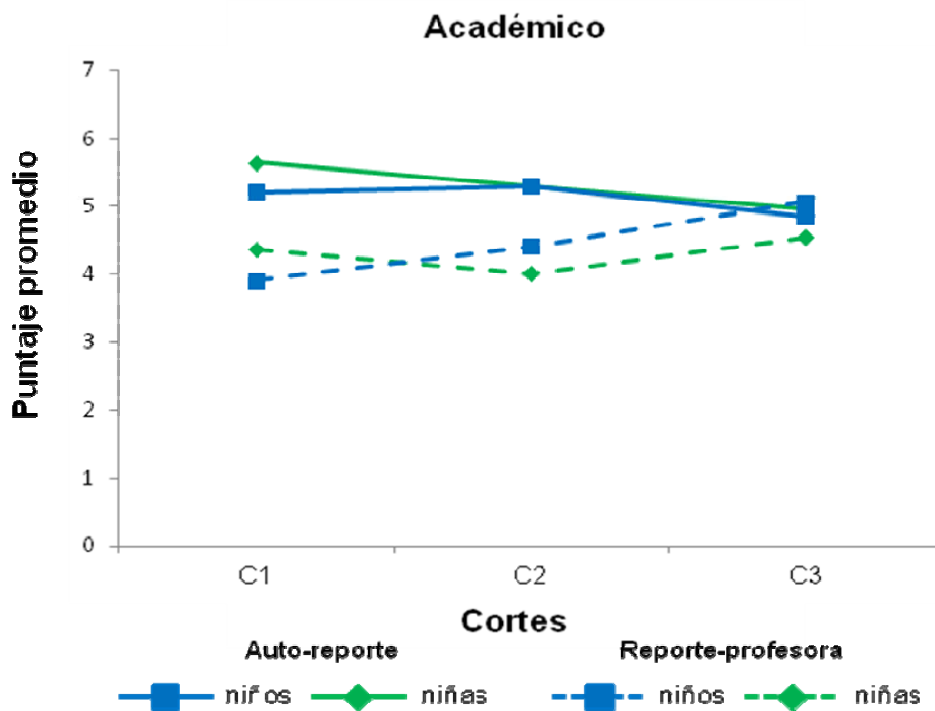


Figura.15. Puntaje promedio asignado por los niños y niñas focales a su propio comportamiento en el factor académico, así como el puntaje asignado por parte de la profesora del grupo en cada corte de observación. En la escala del 1 al 7 del Inventario de Competencia Interpersonal (ICI).

En la figura 15 se presentan los datos de la percepción que los niños y niñas focales tienen en el factor académico, así como los puntajes reportados por la profesora. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de comparación en los datos de auto-reporte, por tanto las niñas y los niños se perciben igualmente buenos para sus materias. Respecto al corte se percibe que para el tercer corte la percepción de ambos grupos baja ligeramente, pero las diferencias no son estadísticamente significativas, por tanto dichas percepciones se mantienen a lo largo del tiempo. Respecto a la percepción que tiene la profesora de los grupos focales tampoco se encuentra diferencia significativa, lo cual quiere decir que para ella tanto niñas como niños son igualmente hábiles para las actividades académicas, dichas percepciones parecen aumentar conforme pasa el tiempo favoreciendo la percepción de los niños, pero dichas diferencias entre cortes no son estadísticamente diferentes.

En este factor puede observarse que las niñas y los niños focales se perciben con mejores niveles académicos de lo que los percibe la profesora, sobre todo en los cortes uno y dos. Es hasta el tercer corte cuando se presenta más concordancia entre los reportes.

En la figura 16, se presentan los datos de la percepción que los niños y niñas focales tienen en el factor olímpico, así como los puntajes reportados por la profesora. Se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre cómo se perciben las niñas y los niños focales, ambos se perciben guapos, buenos en los deportes, etc. Las percepciones de los grupos focales presentan diferencias significativas entre cortes [$F(2,86)=3.41, p=0.04$]. Mediante una prueba post hoc (Tukey) se encontró que las diferencias se encuentran entre el corte uno y dos, ya que ambos grupos bajan y para el tercer corte estos se mantienen constantes.

Respecto a los puntajes de la profesora, no existen diferencias significativas en la percepción que tiene entre ambos grupos, para ella son muy similares en sus habilidades olímpicas. Estas percepciones presentan diferencias significativas en cuanto a los cortes [$F(2,86)=6.51, p=0.03$], las diferencias se encuentran entre el corte uno y dos ($p=0.001$) ya que la profesora percibe que en el segundo corte mejoran sus habilidades en los deportes, los considera más guapos, etc. pasando de un $\bar{X}=3.95$ a un $\bar{X}=4.57$ en el caso de las niñas y de un $\bar{X}=3.83$ a un $\bar{X}=4.80$ en los niños. Estos

puntajes disminuyen ligeramente hacia el tercer corte, encontrando una diferencia significativa ($p=0.035$).

Figura 16
Puntaje promedio en el auto-reporte y reporte de la profesora en el factor olímpico

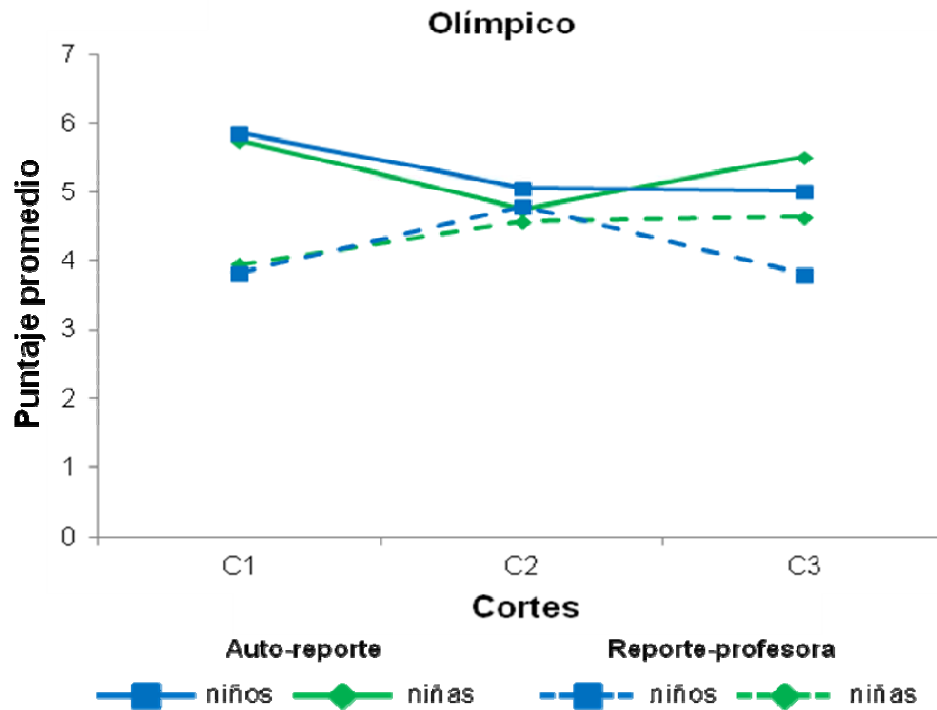


Figura.16. Puntaje promedio asignado por los niños y niñas focales a su propio comportamiento en el factor olímpico, así como el puntaje asignado por parte de la profesora del grupo en cada corte de observación. En la escala del 1 al 7 del Inventario de Competencia Interpersonal (ICI).

Los puntajes de la profesora en el primer y tercer corte se encuentran por debajo de lo percibido por los grupos focales, ellos se creen más hábiles en los deportes por ejemplo que lo que la profesora los considera. Es en el segundo corte cuando se percibe una menor diferencia entre las percepciones de estos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como estudio multimétodo de investigación de campo en escolares, el objetivo de esta tesis ha sido explicar las características diferenciales del desarrollo social de niños y niñas, la estabilidad de éstas y sus posibles cambios a lo largo del tiempo en el escenario escolar, reconociendo la influencia de su contexto social. En general, los hallazgos demuestran que la organización conductual, el número de interacciones sociales, la baja competencia social observada en interacción con la profesora, así como la percepción que la profesora tiene en diversas áreas sociales no difiere entre niñas y niños focales. Mientras que las características diferenciales encontradas son: las preferencias sociales establecidas y reportadas por ellos mismos, el auto-reporte de la popularidad, la interacción social con la profesora así como la competencia social observada.

Santoyo (2007) explica que los datos expresados en frecuencias o duraciones relativas representan una idea general del valor motivacional que tienen las diferentes actividades elegidas por los niños, tomando como base el tiempo asignado a ellas; al respecto se pudo analizar la organización conductual, encontrando que tanto niñas como niños se comportan de forma similar en ambos escenarios; y que dicha similitud se mantiene estable a lo largo del tiempo. Sin embargo, la organización conductual no es estable en el tiempo, ya que en el salón de clases el tiempo dedicado a conductas sociales positivas disminuye gradualmente conforme aumenta la edad, además de ser la conducta a la que menos tiempo se le dedica, presentando porcentajes entre 18% y 25%. A medida que pasa el tiempo también existe una disminución de la actividad de ocio, asociado a un aumento en la duración de la actividad académica, con porcentajes que van de un 17% a un 45%, sin embargo estos porcentajes nos hablan de que la actividad académica es una actividad poco valorada por los niños, así que existe una mayor probabilidad de cambiar de actividad y por lo tanto dedicar más tiempo a las actividades de ocio. Por tanto puede observarse que conforme los niños poseen mayor edad, exhiben un mejor ajuste en el escenario escolar, posiblemente como sugieren los estudios de Werner & Simpson (1974), debido a que los aspectos sociales, académicos y del comportamiento, tales como la pertenencia a un grupo (Wentzell & Candwell, 1997), la compatibilidad de los alumnos con las metas escolares y los factores de

desarrollo como los procesos de atención y aprendizaje, se encuentran más consolidados. Los hallazgos son congruentes con estudios realizados con niños de primaria, en los que se ha encontrado que los niños del tercer grado escolar dedicaban un mayor tiempo a actividades académicas que los de primer y segundo grado (Gil, Robizo & Gómez, 2007; Santoyo, et al., 2008; López 2008) así como en los que los niños de quinto año dedicaban más tiempo a conductas académicas que los de cuarto y tercero de primaria (Chávez, 2009).

Así, se exhibe una diferencia considerable en el comportamiento observado en el salón de clases en comparación con el presentado en el patio en cuanto al tiempo dedicado a la conducta social positiva, siendo mayor en el patio dadas las condiciones del escenario, resaltando que el segundo corte es el que presenta mayor dedicación a tal conducta. Las diferencias encontradas entre escenarios concuerdan con lo reportado por Muñoz de Bustillo y Martín (2007) quienes mencionan que las características comportamentales requeridas en cada contexto pueden variar ya que al salón de clases se le asignan contenidos de carácter marcadamente intelectual mientras que al patio se le asignan los contenidos de tipo afectivo y de resolución de conflictos, es decir conductas de tipo social.

Respecto a la conducta social negativa no se encontró diferencia entre escenarios ya que tanto en el aula como en el patio, los porcentajes oscilan entre 0% y 2%. Dichos resultados concuerdan con lo encontrado por Patterson (1974), quien señaló que menos de un cinco por ciento del comportamiento cotidiano es de tipo coercitivo. No obstante, Walker (2005), menciona que los varones tienden a ser más agresivos y disruptivos que las niñas desde el nivel preescolar; sin embargo, en el presente estudio mediante datos observacionales se encuentra que son similares. En este primer análisis no se encontraron diferencias en la organización conductual en cuanto a género pero sí en cuanto a la edad y el grado escolar.

La organización conductual así como las relaciones con los iguales no pueden entenderse como algo rígido e independiente del contexto (Díaz Aguado, 2006; Muñoz de Bustillo & Martín, 2007; Sheridan, Buhs & Warnes, 2003). Respecto a esto

Fernández-Enguita, Gaete y Terrén (2008), encontraron que su grupo de estudio presentaba un mejor estatus sociométrico cuando éste se medía en el contexto de ocio o patio, que cuando se hacía en el contexto del salón de clases. Sin embargo en el presente estudio se ha encontrado que el número de conexiones establecidas en cada escenario no difiere significativamente, aunque en el patio se presenten promedios ligeramente mayores. Por tanto podemos decir que aunque los niños dediquen más tiempo a conductas de tipo social en el patio, esto no querrá decir que el tiempo será dedicado a entablar nuevas interacciones sociales sino más bien a mantener aquellas establecidas previamente en el salón de clases.

Schaffer (2000) menciona que la popularidad y la aceptación por parte de los compañeros son parte de la noción de competencia social, por tanto como parte del estudio de desarrollo social el presente estudio se extendió el análisis de las interacciones sociales, encontrando bases para establecer un mayor rango de validez y generalidad de los hallazgos al integrar datos observacionales con datos de entrevistas y auto-evaluación. Se demostró mediante evidencias observacionales que las interacciones que tienen niñas y niños no difieren significativamente, esta similitud se mantuvo constante a lo largo del tiempo en ambos escenarios. De igual manera, al realizar el análisis de los mapas socio-cognitivos, no se encuentran diferencias significativas entre los reportes y dicha similitud se mantiene constante durante el tiempo. Sin embargo, es importante mencionar que el número de conexiones reportadas por ellos, es mayor al número que realmente fue observado. Por tanto estos datos no concuerdan con lo encontrado en la literatura, ya que Hartup (1992) menciona que los niños generalmente forman redes más grandes de amigos que las niñas y tienden a jugar en grupos más que en pares, que normalmente tienen entre tres y cinco “mejores amigos”, respecto a las niñas en edad escolar no les interesa tanto tener muchas amistades, sino unas cuantas, pero que sean cercanas y puedan contar con ellas; los niños tienen más amistades, pero éstas suelen ser menos íntimas y afectivas (Furman, 1982; Furman & Buhrmester, 1985; Hartup & Stevens, 1999). Sin embargo, el presente estudio de síntesis, logró encontrar que las aseveraciones anteriores concuerdan solamente con el auto-reporte de popularidad que contestaron los grupos focales, ya que en este análisis se encontró que existen diferencias

significativas entre la percepción que tienen las y los niños focales, siendo estos últimos quienes reportan tener más amigos. Por lo tanto, cuando en la literatura se menciona que son los niños quienes son más populares que las niñas habrá que considerar que estas aseveraciones han sido basadas en medidas indirectas, las cuales no necesariamente representan el tipo de relación establecida ni la frecuencia, o duración de las interacciones y menos la diversidad de contactos establecidos con otros niños.

Respecto a las preferencias sociales, se encontró que niñas y niños interactúan más con compañeros del mismo género, tanto en datos observacionales como en los reportados por ellos mismos, lo cual concuerda con lo encontrado. Por ejemplo, Powlishta, Serbin, Doyle y White (1994) realizaron un estudio en Montreal sobre las preferencias sociales, encontrando que los niños manifestaban sesgos a favor de los del mismo género. Los grupos normalmente están integrados sólo por niñas o por niños, el alejamiento del sexo opuesto se pronuncia bastante durante los años de la escuela primaria, al grado en que las redes sociales de la mayoría de los niños y las niñas consisten casi por completo en agrupamientos del mismo sexo, (Hartup, 1992; Cairns & Cairns, 1994; Santoyo, 2007).

Una de las principales aportaciones de este estudio ha sido analizar si dicho fenómeno se presenta en ambos escenarios escolares y en qué medida, encontrando que en el salón de clases se interactúa más que en el patio con compañeros del género opuesto, sobre todo en el segundo corte. Hacia el tercer corte disminuye el número de interacciones establecidas en el salón y disminuye también la interacción con el género opuesto.

En el patio, es menor el porcentaje de interacciones que se presentan con el género opuesto, sobre todo en el corte dos ya que mientras en el salón aumenta en el patio disminuye, además hacia el tercer corte puede encontrarse que la interacción con el género opuesto disminuye en ambos grupos, llegando a un 0% en las niñas, lo cual concuerda con Powlishta, Serbin, Doyle y White, (1994) al decir que las niñas están más predispuestas a preferir a personas del mismo género. Por otro lado también se

menciona que la preferencia por niños del mismo sexo disminuía con la edad y el desarrollo cognoscitivo, sin embargo los datos demuestran lo contrario ya que la preferencia por niños del mismo sexo no disminuye en al menos los primeros tres años de primaria, sino por el contrario ésta aumentaba con el tiempo en un escenario libre, mientras que en el salón de clases ésta fue variable. Por tanto, una de las aportaciones de este estudio demostrar que la posibilidad de interactuar con compañeros del mismo género se verá influenciada por el contexto, ya que, al parecer, las normas de la institución, las actividades en equipo, el hecho de ser asignados en mesas con otros niños y el tiempo de conocer a sus compañeros, favorece el comportamiento social en el sentido de que ayuda al niño a interactuar con compañeros del género opuesto, porque las preferencias de las niñas y los niños en un escenario libre es elegir interactuar con compañeros del mismo género.

Respecto a las conexiones reportadas por ellos mismos tampoco se encuentra que se reduzca la interacción con el mismo género, inclusive se presenta en porcentajes mayores a lo observado. Sin embargo, es notable que en el segundo corte también se presenta el mayor porcentaje de interacción con el género opuesto, tal como se observó en el salón de clases, por tanto los niños llegan a ser sensibles al hecho de que en el segundo año de primaria interactuaron un poco más con el género opuesto aunque no especifiquen el lugar de la interacción. Sin embargo, ellos no son sensibles a descubrir que interactúan más de lo que reportan con el género opuesto. Por tanto, una de las aportaciones de este estudio es demostrar mediante datos observacionales y entrevistas, que la homofilia es un proceso que se presenta tanto en datos conductuales como en cognoscitivos, siendo mayor en este último ya que las medidas cognoscitivas tardan en ajustarse a cambios conductuales rápidos.

Respecto al tiempo asignado a la interacción social, existen algunos hechos que llaman la atención, primeramente que en el patio y durante el segundo corte se presentó el mayor porcentaje de tiempo dedicado a la conducta social, en segundo lugar que también se presentó el mayor número de interacciones sociales así como una mayor interacción con el género opuesto y hacia el tercer corte estos promedios disminuyen. Una explicación para las diferencias observadas entre el primer y segundo

año es que se trata de una conducta que se ve favorecida por el conocimiento previo que se tiene entre los compañeros de grupo, ya que han convivido durante el primer año de primaria por tanto éste año aún no se han consolidado sus vínculos sociales, los cuales se fueron modificando de acuerdo al desarrollo y ajuste en el escenario (NICHD, 2004). Es importante mencionar que hacia el tercer grado escolar su contexto sufre un cambio ya que la mayoría de los niños son reasignados a un nuevo grupo, por tanto ciertas conductas que han sido establecidas se reorganizan de acuerdo a los cambios sufridos en el contexto (Cairns, 1979), una vez que los niños han desarrollado la capacidad de dedicar más tiempo a conductas sociales y por ende a establecer más conexiones, éstos son cambiados de grupo y presentan un cambio de conducta ya que disminuyen el tiempo dedicado a la conducta social y esto a su vez se ve reflejado en el número de interacciones que establecen.

Referente a los cambios en la conducta que puede verse afectada por los cambios contextuales, Neckerman (1992) analizó los efectos de proximidad en los grupos sociales en el Estudio Longitudinal de Carolina, por un lado haciendo comparaciones entre las escuelas que mantenían los estudiantes en el mismo grupo escolar año con año y aquéllas en donde los profesores y los estudiantes se cambian año con año, encontrando que la configuración en el aula se asoció con la estabilidad de los grupos sociales. La probabilidad de identificar a los grupos estables en las escuelas en donde no había rotación de aula fue de $p= 0,67$, mientras que la probabilidad de identificar a los grupos estables, donde las clases se cambiaban es: $p = 0,16$. Por otro lado, se compararon los efectos de proximidad en todas las escuelas, independientemente de la política para el cambio de clases. Aquí se hizo la comparación entre los estudiantes que eran miembros del mismo grupo de amigos en el primer año que se mantienen juntos el año siguiente o que fueron colocados en diferentes salones de clase. Una vez más, la probabilidad de la relación que persiste en el segundo año dependía de la proximidad. Entre las personas que se encontraban en el mismo salón de clases durante el segundo año, la probabilidad de una relación estable fue de $p= 0,57$, mientras que entre las personas que se encontraban en un salón de clases diferente durante el segundo año, la probabilidad fue de $p = 0,12$.

Por tanto los cambios contextuales como es la rotación de grupos escolares, afecta a conductas de tipo social, como el tiempo dedicado a éstas, a la estabilidad de sus relaciones sociales así como la disminución de estas, sin embargo dichos cambios contextuales no parecen provocar cambios en los mecanismos funcionales, ya que estos no mostraron cambios significativos con el tiempo.

Estos mecanismos funcionales nos permiten comprender la competencia social de los grupos focales, así como la distribución de sus interacciones sociales y por qué interactúan más con compañeros del mismo género, ya que nos hablan de las habilidades sociales que tienen los sujetos para iniciar interacciones sociales. Respecto a las habilidades sociales, la literatura muestra que las niñas son más competentes socialmente porque resultan ser más expresivas y sensibles que los varones de igual edad, que muestran más la expresión emocional y son más hábiles en descifrar las emociones (Hall, Carter & Horgan, 2000; McClure, 2000), son más propensas a comportarse pro socialmente, y estas habilidades están relacionadas con la competencia social (Eisenberg, et. al., 1993). El presente estudio analizó la competencia social en base a datos observacionales de interacción con sus pares, auto-reporte y reporte de terceras personas.

Como primera parte, discutimos que los datos observacionales no concuerdan con lo que menciona la literatura, ya que se encontró que en el salón de clases y en el patio las niñas y los niños presentan mejores habilidades sociales pero solamente con compañeros del mismo género y estas habilidades se mantienen estables al menos los primeros tres años de primaria. Chávez (2009), encontró que las trayectorias en cuanto a los niveles de efectividad y correspondencia mejoraban con el tiempo con alumnos de 3° a 5° de primaria, dichos resultados no concuerdan con lo encontrado en el presente estudio ya que no se encontraron diferencias significativas entre cortes. Los presentes resultados pueden diferir de estudios anteriores por causa de dos aspectos importantes, por un lado que el análisis de estos mecanismos funcionales se realizó de manera diferencial en interacción con niñas y niños, por otro lado que el grupo de estudio son grados escolares 1°, 2° y 3°, probablemente a mayor edad va siendo más visible la mejora en dichos mecanismos.

Los índices de efectividad y correspondencia social son mecanismos que explican qué tan hábiles son las niñas y los niños focales para iniciar o corresponder a interacciones sociales con sus compañeros. La aportación que hace este estudio es demostrar que tanto niñas como niños presentan mejores habilidades sociales para iniciar o corresponder a interacciones sociales con compañeros del mismo género, lo cual también queda demostrado con la distribución de sus preferencias sociales, ya que del 100% de sus interacciones dedican más del 70% a interactuar con el mismo género, esto porque les resulta más fácil iniciar una interacción social y corresponder a ellas cuando se trata de personas del mismo género.

La literatura menciona que las diferencias encontradas entre las habilidades sociales de niñas y niños no son especialmente grandes o constantes durante toda la infancia (Barbu, et al., 2011). Los resultados obtenidos demuestran que la habilidad de iniciar y corresponder a interacciones sociales con el mismo género se mantiene estable con el tiempo.

En el caso de las niñas solo logran tener una buena efectividad ya que del 100% de iniciativas, sus compañeras solamente atienden a un 79% ,78% y 66% en cada corte. En el caso de los niños estos logran ser poco efectivos tanto con compañeros del mismo género como con el género opuesto, ya que sus éxitos oscilan entre el 50% y 60%. Ahora bien a ambos grupos focales les resulta más fácil corresponder a iniciativas de sus compañeros y compañeras que a iniciar una interacción social. Sin embargo se sigue percibiendo que ambos logran corresponder mejor a las iniciativas de compañeros del mismo género, con porcentajes entre 70% y 89%.

Por otro lado se encuentra que el mecanismo de reciprocidad social, uno de los que explica el mantenimiento y regulación del comportamiento social, (Santoyo, et al., 2008), nos permite comprender que en el salón de clases las niñas y los niños focales presentan simetría en los inicios de interacciones sociales con sus compañeras y compañeros, es decir que se buscan en similar proporción.

En el patio ambos grupos focales presentan una reciprocidad cercana a 50%, es decir que en ambos escenarios se buscan en similar proporción. El índice de efectividad es más alto en el patio cuando interactúan con el mismo género, siendo en el caso de las niñas entre un 85% y 92% de inicios efectivos mientras que en los niños entre un 72% y 84% sin embargo en interacción con el género opuesto resultan ser más bajos que en el salón de clases, es decir que a pesar de que se busquen en similar proporción en ambos escenarios, a estos les resulta más difícil iniciar interacciones con el género opuesto en un escenario abierto. Respecto al índice de correspondencia social de igual manera presenta mayores inicios éxitos con compañeros del mismo género en el caso de las niñas entre un 70% y 87% y los niños un 68% y 80%.

Respecto a la segregación de género Feldman (2008) y Papalia & Wendkos (1998) mencionan que quizá sea el resultado de los tipos de actividades en las que participan los niños, dado que los menores del mismo sexo tienen intereses comunes así como se ayudan a aprender conductas apropiadas para su género; así mismo, incorporan los papeles de género en su autoconcepto, y las niñas y niños juegan y platican entre sí en formas distintas. En apoyo a esto por medio de los contenidos registrados en las observaciones se encontró que las actividades en las que participan niñas y niños son diferentes en cuanto a su frecuencia de ocurrencia; en el caso de los niños que en al menos los primeros dos años de primaria presentan mayor frecuencia de abrazos, así como el juego que presenta mayor frecuencia es corretearse más que las niñas o bien juegan más fútbol en al menos un corte. Respecto a esto los datos coinciden con Santrock (2006) menciona que una de las diferencias de género más recurrentes hace referencia al hecho de que los niños sean más activos que las niñas.

Dentro de los contenidos se logró identificar que no existen diferencias significativas entre la frecuencia de ocurrencia en conductas como pelea física o juego brusco que presentan las niñas y los niños focales, lo cual es semejante a lo reportado anteriormente de acuerdo a la conducta social negativa. Entre las actividades más resaltantes de las niñas se encuentra que en al menos en el tercer corte platican con mayor frecuencia. Así mismo, Santrock (2006) menciona que en numerosas

ocasiones, las chicas prefieren sentarse y charlar y se muestran más preocupadas por gustar a los demás que por ganarse una posición dentro del grupo.

Bergen y Pronin (2009) mencionan que el juego es relevante para el desarrollo social, emocional, cognitivo y físico, por tanto sería conveniente ampliar el estudio prestando un mayor énfasis a los tipos de juegos realizados así como la frecuencia y duración del tiempo dedicado a dichas actividades ya que el presente estudio no logró reportar el 100% de los contenidos de las interacciones sociales. Así como también promover que los adultos se conviertan en promotores y facilitadores para el juego en la infancia media, por ejemplo en la equidad de género dado que las aspiraciones de los niños no se vean afectadas por las sanciones y órdenes, asegurándose de proporcionar los materiales y equipos que no sean exclusivos de algún género, de esta manera todos los niños pueden ser alentados a tener mayores expectativas de sí mismos y quizá un mejor desarrollo social, emocional, cognitivo y físico (Bergen & Pronin, 2009; Thorne, 1993; Goldstein, 1994).

Sin embargo, la participación en diferentes actividades no da la explicación completa de la segregación de sexos; incluso los niños en países más desarrollados que asisten a las mismas escuelas y participan en muchas de las mismas actividades, también tienden a evitar a los miembros de otro sexo (Feldman, 2008). Por tanto una de las explicaciones que el presente estudio aporta para la comprensión de segregación de grupos es la información basada en los mecanismos funcionales, ya que el índice de reciprocidad demostró que el problema no radica en que busquen interactuar menos con el género opuesto, porque se encuentran niveles simétricos, es decir ambos se buscan entre un 40% y 60% del total de sus interacciones el problema es que no logran ser efectivos así como tampoco logran corresponder a las iniciativas de sus compañeros del género opuesto.

Reconociendo las implicaciones que las relaciones sociales tienen para la adaptación del niño son tan importantes como las que se derivan de la familia, ya que ambos escenarios constituyen, en los primeros años, los grandes focos de socialización de la persona (Feldman, 2008; Santoyo & Espinosa, 2006; Shaffer, 2000

& Santrock, 2006) y que el mantener una relación adecuada con los iguales tiene múltiples beneficios para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los individuos (Díaz-Aguado & Martínez ,2006a), se tendría que trabajar en programas que proporcionen habilidades sociales para iniciar y corresponder exitosamente inicios sociales. Esto porque los resultados del presente estudio sugieren que la interacción social con el género opuesto puede ser modificada por el contexto en el que se desarrolle, es decir la institución puede propiciar el desarrollo de habilidades que implican ser agentes sociales efectivos en interacción con pares del mismo género así como del opuesto. Los profesores deben considerarlo necesario y como una tarea educativa para que los alumnos consigan habilidades sociales. Cuanta más prevención se haga, menos intervención posterior se tendrá que hacer. Recordando que si se desea enfocar la convivencia en un grupo y mejorar las relaciones interpersonales entre niñas y niños, hay que dirigirse a todo el grupo, no al alumno o alumnos problemáticos. No se trata de imponer determinadas normas de disciplina sino de lograr un modelo de convivencia cooperativo, en donde cada niño sirva para beneficiar al grupo y no para perjudicarlo. Así, los alumnos con mejores habilidades sociales podrán ayudar interactuando con los más conflictivos.

Se pueden modelar conductas de forma natural y constructiva utilizando técnicas para conocerse así mismo y a los otros, comunicación, aprender a afrontar situaciones sociales y resolución de conflictos y toma de decisiones. Que la institución consiga que los alumnos se habitúen a habilidades sociales, que las vean naturales, como el saludar, comunicarse de forma diferente en situaciones diferentes, resolver los conflictos razonadamente.

Con respecto a la competencia interpersonal reportada tanto por los grupos focales como por la profesora se encontró que no existen diferencias entre como se perciben los grupos focales y cómo son percibidos por la profesora académicamente, y estas percepciones son estables a lo largo del tiempo. Por tanto podría ser que como parte del desarrollo, aumente la dedicación a conductas académicas lo cual no quiere decir que los resultados académicos como tales sean favorables ya que los datos de reporte de la profesora indican que no percibe cambios significativos.

Respecto a la agresión, los grupos focales se perciben así mismos como poco agresivos, así mismo los reporta la profesora durante el tiempo, inclusive la ésta reporta que la agresión disminuye hacia el segundo corte, lo cual se relaciona con lo observado, por tanto las profesoras aunque son diferentes en los tres años, son sensibles a detectar que no existen diferencias entre la agresividad de niñas y niños, y que ésta agresión disminuye del primer año al segundo.

Por otro lado se encuentra que el factor popularidad. Respecto a la auto-evaluación, los datos concuerdan con lo encontrado (Furman, 1982; Furman & Buhrmester, 1985; Hartup & Stevens, 1999), en tanto que existen diferencias significativas entre la percepción que tienen las y los niños focales, siendo estos últimos quienes reportan tener más amigos, estos resultados se mantienen estables en cuanto al tiempo. Sin embargo la profesora los percibe en los niveles medios de popularidad a lo largo de los tres años. Por otro lado, respecto al factor afiliación y olímpico los niños se perciben igualmente amistosos y sonrientes al igual que son percibidos por sus profesoras, esta similitud se mantiene estable con el tiempo. Por último en el factor olímpico tampoco se encuentran diferencias entre como se perciben los niños y como los percibe la profesora.

Una parte importante en el desarrollo social, se refiere a la noción del concepto que los niños tienen acerca de sí mismos (Schaffer, 2000), respecto a esto se encontró que la percepción que tienen ambos grupos focales sobre su propia competencia interpersonal, ambos tiende a la media de agresividad, afiliación, académicos y olímpicos, así la similitud entre las percepciones se mantiene estable respecto al tiempo. La única habilidad en la que no se perciben igual es en la popularidad, siendo los niños quienes se consideran más populares, dicha diferencia también se mantiene estable respecto al tiempo. En base al reporte de las profesoras, éstas perciben de forma similar a niñas y niños en todos los factores durante los tres cortes.

Por otro lado, los niños “inflan” sus resultados en algunos factores con respecto a la evaluación de la profesora, así como en las entrevistas del número de compañeros con

los que se juntan, siendo hasta el tercer corte en el que concuerda lo reportado por la profesora, los escolares y los datos conductuales. Así, se encontró que en los factores afiliación, popularidad, académico y olímpico, niñas y niños difieren en un sesgo a favor de la autoevaluación que llevan a cabo en comparación con lo reportado por la profesora, ya que se presentan en formas que puedan impresionar a otras personas (Santoyo & Espinosa, 2006). En general, esta falta de convergencia ya ha sido reportada en la literatura y puede respaldarse en dos argumentos: la profesora, como responsable del grupo es mejor informante que los propios niños sobre sus competencias académicas y sociales; los niños aprenden afirmaciones auto-descriptivas cuyos contenidos coinciden, generalmente, con atributos salientes de la cultura o del grupo social y tienden a sobreestimar sus competencias puesto que ello forma parte de un proceso de ajuste al medio escolar (Santoyo, et al., 2008). Sin embargo, como parte del desarrollo, los niños van adquiriendo la capacidad de reducir este sesgo, ya que los resultados demuestran por un lado que es en el tercer corte cuando concuerdan el número de relaciones observadas con el número de conexiones reportadas por las y los niños focales, así como el auto reporte de la popularidad y afiliación concuerda en este mismo corte con el de la profesora.

Como se ha mencionado anteriormente la profesora es responsable del grupo y por tanto se encuentra en constante interacción con los alumnos. Respecto a esto Díaz-Aguado y Martínez (2006a) mencionan que tanto el mantener una relación adecuada con los iguales como con la autoridad que representa el profesorado tiene múltiples beneficios para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los individuos, por eso es que ésta investigación se dio a la tarea de investigar la interacción con la profesora.

Así se encontraron diferencias en la frecuencia de episodios sociales que establecen las niñas y los niños focales con la profesora, ya que son los niños quienes presentan un promedio mayor de interacción con ésta durante los tres cortes, algo contrario a lo encontrado por Barbu, Cabanes, Maner-Idrissi (2011) ya que ellos mencionan que las interacciones con los adultos de la institución escolar se presentan con menor frecuencia por los niños. Una limitación de este estudio dado que se trata de una investigación de archivo, no se llevó a cabo el análisis del contenido de las

interacciones sociales que se entablan con la profesora, lo cual podría ayudar a explicar la razón de por qué existe una mayor interacción con la profesora.

Respecto al análisis llevado a cabo de los mecanismos funcionales se encontró que no existen diferencias significativas para ninguno de los mecanismos, es decir en cuanto a reciprocidad niñas y niños inician más del 50% de sus interacciones con la profesora. Sin embargo, solo entre un 30% y 40% son atendidas por la profesora, y de las que inicia la profesora solo entre un 20% y 40% son correspondidas adecuadamente por las niñas y niños. Aunque no existen cambios significativos entre cortes, es importante mencionar que el índice de correspondencia mejora del corte uno al tres, es decir los niños presentan un cambio favorable al corresponder a las iniciativas de la profesora, pero a pesar de este cambio las habilidades siguen siendo un tanto deficientes. Por ello, los niños presentan más interacciones con la profesora pero esto no quiere decir que tengan mejores habilidades de interacción que las niñas pero si son más responsivos. Sin embargo, la literatura nos muestra que la interacción de la profesora con los alumnos cambia conforme ellos crecen, pues los niños de 2 a 3 años de edad exhiben mayor frecuencia de interacción con los adultos que los niños mayores (Barbu, et. al. ,2011). Los datos concuerdan con lo anterior ya que tanto en niñas como en niños disminuye la frecuencia de interacción con la profesora, siendo el segundo corte el que presenta la menor frecuencia.

Este estudio aporta el análisis de una de las habilidades sociales que rara vez ha sido estudiada, encontrando que tanto niñas como niños focales presentan una mala competencia social en interacción con el profesorado. Por lo tanto resulta importante estudiar más a fondo el tipo de interacción que establecen, cuál es el contenido de las interacciones para poder encontrar una explicación al por qué la profesora interactúa más con los niños y por qué ambos grupos focales no tienen buenas habilidades sociales y cómo sería posible mejorarlas.

Reconociendo que el desarrollo social se refiere a las pautas de conducta, a los sentimientos, a las actitudes y a los conceptos que los niños manifiestan en relación con los demás y a la manera en que estos diversos aspectos cambian con la edad

(Schaffer, 2000), el objetivo de este estudio se basó en la ciencia del desarrollo que nos permite estudiar las diferencias individuales entre niñas y niños, con la meta de aprender acerca de la naturaleza y del producto final de dicho proceso, reconociendo la estabilidad, el cambio y las transiciones conductuales mediante una perspectiva de síntesis. Intentando así cubrir las deficiencias de estudios anteriores que se centraban en la variación dentro del mismo sexo, en lugar de las diferencias entre ellos (Golombok, et. al, 2008).

En general, el presente estudio analizó el desarrollo social en niñas y niños en diferentes áreas mediante diferentes métodos, sustentado en el enfoque de síntesis. La complementación de diferentes métodos representa una aportación metodológica importante porque dada la complejidad que implica el estudio del desarrollo social, no bastaría con estudiar un solo aspecto de ésta conducta, como lo han hecho estudios anteriores que se han basado solamente en la popularidad, la competencia social, etc. Sin embargo, en el presente estudio además de tomar en cuenta las interacciones sociales, la competencia social, la calidad y contenido de las interacciones mediante el uso de la metodología observacional, también resulta importante tomar en cuenta la competencia social percibida por los propios sujetos y la percibida por terceras personas mediante la medición de la cognición social, así como de su red social y de cómo es a su vez percibido por los otros (Turiel, 1989). Este estudio describe la maleabilidad y organización de los patrones de comportamiento social, primordialmente en el escenario escolar y sin manipulación alguna y describe el desarrollo social intentando cubrir fallas que estudios anteriores han exhibido tales como realizar aseveraciones basadas sólo en mediciones indirectas.

De esta manera, la principal aportación del presente estudio en cumplimiento del objetivo general, fue analizar y describir las características diferenciales en el desarrollo social de niñas y niños que anteriormente no habían sido consideradas, como el descubrir que ambos grupos sociales presentan habilidades sociales solamente en interacción con compañeros del mismo género pero no en interacción con el género opuesto, así como la falta de habilidades sociales en interacción con la profesora. De esta manera se atiende a una cuestión de interés público y científico que durante

décadas de esfuerzos concentrados en el estudio de la existencia misma de las diferencias de sexo, y se ha logrado ampliar la metodología de estudio encontrando que las explicaciones anteriores que se tenían en base a características diferenciales son relativas y cuestionables, como sería el caso de asegurar que; los niños son más populares, que son más agresivos que las niñas, que las niñas presentan una mejor competencia social o que son los niños quienes menos interactúan con la profesora.

El trabajo profesional del psicólogo se dirige al estudio y resolución de problemáticas de relevancia social, así, la presente investigación pertenece a la gama de estudios denominados de “Investigación Puente”, como su nombre lo indica estos trabajos funcionan como una plataforma que debe conectar sus aportaciones con la investigación aplicada y la práctica tecnológica, dirigidas ambas a la solución de problemas conductuales, tal y como ocurren en el medio ambiente natural (Santoyo, 2007). Por tanto, los resultados que de esa investigación se derivan podrán ser empleados en un mejor entendimiento de la conducta social de niñas y niños pero sobre todo haber especificado áreas de problemas en la competencia social hacia las cuales se debe dirigir o focalizar los programas de entrenamiento y finalmente evaluar los progresos y la efectividad de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M.T. (1994). Metodología observacional en evaluación conductual. En R. FernándezBallesteros (Ed.). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (197-237). Madrid: Pirámide.
- Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1986). *Observing Interaction: An Introduction to Sequential Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En VS Ramachaudran (Ed.), *Enciclopedia de la conducta humana*, 4, (71-81). Nueva York: Academic Press.
- Barbu, S., Cabanes, G. & Maner-Idrissi, G.L., (2011). Boys and Girls on the Playground: Sex differences in Social Development Are Not Stable across Early Childhood. *PLOS ONE*, 6 (1), 1-7.
- Bergen, D. & Pronin, F., D., (2009). Play and Social Interaction in Middle Childhood. *Teaching Upper Elementary Students*, 426-230.
- Blakemore, J.E., Berenbaum, S.A. & Liben, L.S. (2009). Sex differences in human neonatal social perception. *Infant Behavior Development*, 23, 113-118.
- Bronfenbrenner, U. (1943). A constant frame of reference for sociometric research. *Sociometry*, 6, 363-397.
- Cairns, R.B. (1979). *The analysis of social interactions: Methods, Issues and illustrations*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cairns, R.B., Bergman, L.R., & Kagan, J. (1998). *Methods and models for studying the individual*. Londres: Sage Publications.
- Cairns, R.B., & Cairns, B.D. (1994) *Lifeliness and risks: pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cairns, R.B., Elder, G.H. & Costello, J.E. (1996). *Developmental Science*. New York: Cambridge University Press.
- Cairns, R. B. & Gariépy, J.L. (1990). Dual génesis and the puzzle of aggressive mediation. En M.E. Hann, J.K. Hewitt, N.D. Henderson y R.H. Benno (Eds.). *Developmental behavior genetics: Neural, biometrical and evolutionary approaches* (40-59). Nueva York: Oxford University Press.
- Cairns, R.B., Leung, M.C., Buchanan & Cairns, B.D. (1995). Friendships and social network in childhood and adolescence: fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 66. 1330-1345.
- Cairns, R.B., Perrin, J.E. & Cairns, B.D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5,339-355.
- Chávez, A. M. E.(2009). *El aislamiento social en niños escolares: Un estudio longitudinal*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Cohen, J.A. (1960). Coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Connellan J, Baron-Cohen S, Wheelwright S, Batki A. & Ahluwalia, J. (2000). Sex differences in human neonatal social perception. *Infant Behav Developmen* 23, 113-118.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child development.*, 53, 841-864.
- Díaz-Aguado, M.J. & Martínez, R. (2006a). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- Díaz-Aguado, M.J., & Martínez, R. (2006b). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, 18, 378-383.

- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L. & Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in children*, 51, 35-55.
- Fantz, T.L. (1961). The origin of from perception. *Scientific American*, 204, 66-72
- Farmer, T.W & Cairns, R.B. (1991). Social networks and social status in emotionally disturbed children. *Behavioral disorders*, 16, 288-298.
- Feldman, R.S. (2008). *Desarrollo en la infancia*. Estado de México: Pearson Educación.
- Fernández-Enguita, M., Gaete, J.M., & Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Fernández, B.R. (1992). Conceptos y modelos básicos. En Santoyo, V.C. (1996). Behavioral Assessment of Social Interactions in Natural Settings. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 2, 124-131.
- Fernández, M.P, Sánchez, B.A. & Beltrán, L.J. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista española de pedagogía*, 229, 483-504.
- Flores, M. N. (2009). *Análisis funcional de los procesos de estabilidad de las relaciones sociales entre niños en un escenario escolar*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Furman, W. (1982). Children's friendships. En Field, T.M., Huston, A., Quay, H.C., Troll, L., Finley, G.E. (Eds.). *review of human Development*. New York: Wiley.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental psychology*, 21, 1016-1024.
- Gil, M.P., Robizo, C.M.J. & Gómez, B.I. (2007). Friendship Networks of Unpopular, Average, and Popular Children. *Child Development*, 67, 2301-2316.
- Goldstein, J.H. (1994). *Toys, Play, and Child Development*. New York: Cambridge University Press.
- Golombok, S., Rust, J., Zervoulis, K., Croudace, T. & Golding, J., (2008). Developmental Trajectories of sex-typed behavior in boys and girls: A longitudinal general population study of children aged 2.5-8 years. *Children Development*, 79, 1583-1593.
- Hall, J.A., Carter, J.D. & Horgan, T.G. (2000). Gender differences in nonverbal communication of emotion. En Fisher, A.H. (Ed.). *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (97-117). New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hartup, W.W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. En Hasselrt, V.B., Hersen, M. (Eds.). *Handbook of social development: a lifespan perspective* (257-281). New York: Plenum
- Hartup, W.W. (1992). Friendships and their developmental significance. En McGurk, H. (Eds.). *childhood social development: Contemporary perspectives*. Hove, Reino Unido: Erlbaum.
- Hartup, W.W. & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current directions in psychological science*, 8, 76-79.
- Hinde, R.A. (1974). *Biological bases of human social behaviour*. México: McGraw-Hill.
- Hinde, R.A. (1979). *Individuals, relationships and cultura: links between ethology and the social science*. Cambridge: Cambridge University.
- Hinde, R. A. (1989). Temperament as an intervening variable. En Kohnstamm, G.A., Bates, J.E. & Rothbart, M.K. (Eds), *Temperament in childhood*(27-33). Oxford: Wiley.

- Hittelman J.H. & Dickes, R. (1979) Sex differences in neonatal eye contact time. *Merrill Palmer Q*, 25, 171-184
- Hubbard, J.A., & Cole, J.D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Lansford, J.E. & Parker, J.G. (1999). Children's interactions in triads: behavioral profiles and effects of gender and patterns of friendships among members. *Developmental psychology*, 35, 80-93.
- Lau, C., Higgins, K., Gelfer, J., Hong, E. & Miller, S. (2005). The effects of teacher facilitation on the social interactions of young children during computer activities. *TECSE*, 25 (4), 208-217.
- Lipsitt, L.P. (1963). Learning in the first year of life. En L.P. Lipsitt & C.C. Spiker (Eds.). *Advances in child development and behavior*, 89-94. Nueva York Academic Press.
- López, C.F. (2008). *Transiciones conductuales en el escenario escolar*. Tesis de Licenciatura. Psicología, UNAM.
- Lutchmaya, S. & Baron-Cohen, S. (2002). Human sex differences in social and nonsocial looking preferences, at 12 months of age. *Infant Behavior Development*, 25, 319-325.
- Magnusson, D. (1988). *Individual development in pas through life. A longitudinal study*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Magnusson, D. (1998). The logic and implications of a person-oriented approach. En R.B.Cairns, L.R. Bergman & J. Kagan (Eds.). *Methods and models for studying the individual* (33-62). Thousand Oaks, Calif.:Sage publications.
- Martín, E. & Muñoz de Bustillo, M.C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21 (3), 439-445.
- Martin, E., Muñoz de Bustillo, M.C., Rodríguez, T., & Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- McClure, E.B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychol Bull*, 126, 424-453.
- Muñoz de Bustillo, M.C., & Martín, E. (2007). El mapa de mi ciudad escolar: una guía para analizar la convivencia en la escuela. En J.J. Gázquez, M.C. Pérez, A.J. Cangas y N. Yuste (Eds.): *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (43-48). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Nagy, E., Kompagne, H., Orvos, H. & Pal, A. (2007). Gender-related differences in neonatal imitation. *Inf Children Development*, 16, 267-276.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2004). Early child care research network: Trajectories of physical aggression from toddler hood to middle childhood. *Monographs of the society for research in child development*, 69, 4, Serial No. 278.
- Neckerman, H.J. (1992). *A longitudinal investigation of the stability and fluidity of social networks and peer relationships of children and adolescents*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Carolina at Chapel Hill, Chapel Hill, North Carolina.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Ortega, P.S., González, F.M. & Santoyo, V.C. (1999). Análisis de la convergencia y divergencia de juicios de la competencia social: Un estudio metodológico en niños de primaria. Integración. *Educación y Desarrollo*, 12, 47-60.
- Papalia, D. E., Wendkos, S.O. (1998). *Psicología del Desarrollo*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Mc Graw-Hill.

- Papousek, H. (1961). Conditioned head rotation references in infants in the first months of life. *Acta Paediatrica*, 50, 565-576.
- Paredes, T.V. & Santoyo, V.C. (1998). Mecanismos Conductuales en la regulación de mapas socioconductuales. *La psicología Social en México*, 7, 484-488.
- Patterson, R.G. (1974). A basis for identifying stimuli which control behaviors in natural settings. *Child Development*, 45, 900-911.
- Powlisha, K.K., Serbin, L.A., Doyle, A. B. & White, C.R. (1994). Gender, ethnic, and body type biases: The generality of prejudice in childhood. *Developmental Psychology*, 30, 526-535.
- Rose, S., Jankowsky, J. & Feldman, J. (2002). Speed of processing and face recognition at 7 and 12 months. *Infancy* 3, 435-455.
- Rubin, K.H., Bukowsky, W. & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En Damon, W. y Eisenberg N. (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. social, emotional and personality development* (pp. 619-700). New York, Wiley.
- Rubio, M.P. & Santoyo, V.C. (2004). Interacciones Sociales de Niños con Necesidades Educativas Especiales: Un Enfoque Funcional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30,1-20.
- Ruble, D.N., Martin C.L. & Berenbaum, S.A. (2006) Gender development. En Eisenberg N (Ed). *Social, emotional, and personality development* (858-932). Hoboken, NJ: WILEY.
- Santoyo, V.C. (1996). Behavioral Assessment of Social Interactions in Natural Settings. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 2, 124-131.
- Santoyo, V.C. (1999). Interacciones sociales conflictivas: Una estrategia de investigación basada en la metodología observacional. En M.T. Anguera (Coord.). *observación de conducta interactiva en contextos naturales: aplicaciones* (151-162). Barcelona: Edicions de la Uniersitat de Barcelona.
- Santoyo, V.C. (2001). Estrategias de avance en comprensión, análisis y evaluación de textos científicos y profesionales. En C. Santoyo (Eds). *Alternativas Docentes Volumen II. Aportaciones al estudio en habilidades metodológicas y profesionales en las ciencias del comportamiento*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Santoyo, V.C. (2007) *Estabilidad y cambio de patrones de comportamiento en escenarios naturales: un estudio longitudinal en Coyoacán*. México: CONACyT/UNAM.
- Santoyo, V.C., Colmenares, V.L, Figueroa, B.N. & Cruz, C.A. (2008). Organización del comportamiento coercitivo de niños de primaria. Un enfoque de síntesis. *Revista Mexicana de psicología*, 25(1), 71-78.
- Santoyo, V.C. & Colmenares, V.L. (2012). Investigación Puente y de Archivo: Implicaciones para el Estudio Longitudinal de Coyoacán. En Santoyo, V.C. (Ed). *Aristas y perspectivas múltiples de la investigación sobre desarrollo e interacción social* (43-70). México: CONACyT/UNAM.
- Santoyo, V.C., & Espinosa, A.M.C. (1987). Un Sistema de Observación Conductual de Interacciones Sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 13,(1y2), 235-253.
- Santoyo, V.C. & Espinosa, A.M.C. (1991). Decisiones metodológicas para el análisis conductual de la interacción social. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 17,85-100.
- Santoyo, V.C. & Espinosa, A.M.C. (2006). *Desarrollo e Interacción Social: Teoría y métodos de investigación en contexto*. México: CONACyT/ UNAM.

- Santoyo, V.C., Espinosa, A.M.C. & Bachá, M. G. (1994). Extensión del sistema de observación conductual de las interacciones sociales: calidad, dirección, contenido, contexto y resolución. *Revista Mexicana de Psicología*, 11, 55-68.
- Santoyo, V.C., Espinosa, A.M.C. & Bachá, M.G. (1996). Una estrategia para el análisis de la organización del comportamiento social. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 22, (1), 79-93.
- Santoyo, V.C., Espinosa, A.M.C. & Fabián, T.A.L. (1995). *Sobre el tema de convergencia entre diferentes fuentes de información concernientes a la competencia interpersonal*. Ponencia del VII Congreso Mexicano de Psicología, Cd. De México.
- Santoyo, V.C., Espinosa, M.C & Maciel, O. (1996). Reciprocidad e interacciones coercitivas de niños preescolares. *Revista Mexicana de Psicología*, 13,1,63-74.
- Santrock, J.W. (2006). *Psicología del desarrollo: el ciclo vital*. Madrid. McGraw-Hill
- Schaffer, H.R. (2000). *Desarrollo Social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Schofield, J.W. & Whitley, B.E. (1983). Peer nomination vs Rating scale measurement of children's peer preference. *Social Psychology Quarterly*, 46, 242-251
- Sears, R.R., Maccoby, E.E. & Levin, H., (1957). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864
- Shaffer, D.R. (2000). Introducción a la psicología del desarrollo y sus estrategias de investigación. En Shaffer, D.R. , 2000. *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia* (1-36). 5ta Edición. México: Thompson Learning.
- Sheridan, S.M., Buhs, E.S., & Warnes, E.D. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology*, 41, 285-292.
- Smith, P.K. & Connolly, K.J. (1980). *The Ecology of preschool behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sterry, T.W., Reiter, P.J., Garstein, M.A., Gerrhardt, C.A., Vannatta, K. & Noll, R.B. (2010). Temperament and Peer Acceptance: The Mediating Role of Social Behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56,2, 189-219.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Turiel, E. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166,279-312.
- Waters, E., & Sroufe, L.A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3, 79-97.
- Wentzell, K.R. & Candwell, K. (1997). Friendship, peer acceptance, and group membership: relations academic achievement in middle school. *Child Development*, 68 (6), 1198-1209.
- Werner, C.S. & Simpson, R.L. (1974). Attention to task and completion of work as a function of level of adjustment and educational environment. *The journal of educational research*, 68 (2), 56-58.

ANEXO 1 Tabla de las características de los sujetos y de las observaciones

Clave	Sexo	Cortes	Grupos	Número de sesiones y duración			
				Salón		Patio	
ric1f	niño	1º	1ªA	7	105´	6	70´
		2º	2ªB	7	105´	5	47.50´
		3º	3ªC	6	90´	5	51.50´
jua1f	niño	1º	1ªA	7	105´	5	49´
		2º	2ªA	6	96.45´	5	50´
		3º	3ªB	7	105´	6	60´
lizg1f	niña	1º	1ªA	8	120´	3	45´
		2º	2ªA	6	90´	5	50´
		3º	3ªA	6	92´	5	50´
ken1f	niño	1º	1ªA	7	127´	5	40´
		2º	2ªA	6	90´	6	80´
		3º	3ªB	7	105´	6	60´
jai1f	niño	1º	1ªA	9	121´	6	76´
		2º	2ªA	6	89.45´	6	59.15´
		3º	3ªB	6	90´	6	60.30´
ale1f	niña	1º	1ªA	7	105´	6	70´
		2º	2ªA	6	90´	5	50´
		3º	3ªA	6	90´	5	50´
and1f	niño	1º	1ªA	6	92´	4	45´
		2º	2ªA	6	89.20´	6	55´
		3º	3ªC	6	90´	5	50´
lau1f	niña	1º	1ªA	7	92´	3	45´
		2º	2ªA	6	90´	5	50´
		3º	3ªC	6	90´	5	50.45´
tan1f	niña	1º	1ªA	7	89.45´	6	75´
		2º	2ªA	6	90´	5	60.15´
		3º	3ªC	6	90´	6	60´
joro1f	niño	1º	1ªA	7	105.45´	4	30´
		2º	2ªA	6	90´	4	40´
		3º	3ªB	6	90´	5	50´
alf1f	niño	1º	1ªA	7	105´	4	45´
		2º	2ªA	6	89.50´	5	50´
		3º	3ªC	6	90´	5	50´
sus1f	niña	1º	1ªA	10	123.25´	6	76.50´
		2º	2ªA	6	90´	6	60´
		3º	3ªA	7	105´	5	50´
mich1f	niño	1º	1ªA	10	123´	4	46.10´
		2º	2ªA	7	105´	6	53´
		3º	3ªB	8	120´	5	50´
lui1f	niño	1º	1ªA	6	91.15´	4	48´
		2º	2ªA	6	90´	6	67´
		3º	3ªC	6	90´	5	50´
pata1f	niña	1º	1ªA	6	89.50´	4	45´
		2º	2ªA	6	90´	5	50´
		3º	3ªA	7	105´	6	60.25´
fdo1f	niño	1º	1ªA	9	120´	5	47´
		2º	2ªA	7	150´	6	60´
		3º	3ªA	7	105´	6	60´
kari1f	niña	1º	1ªA	6	90´	4	50.30´
		2º	2ªB	7	150´	5	50´
		3º	3ªC	6	90´	5	50´

ANEXO 2**CATÁLOGO CONDUCTUAL**

(Santoyo, V.C.; Espinosa, A.M.C. y bachá, M. G., 1994. Extensión del Sistema de Observación Conductual de las Interacciones Sociales: calidad, dirección, contenido, contexto y resolución).

I.A. ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL SUJETO FOCAL (SF).

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Actividad Académica	✓ o Ac	Conductas realizadas por el SF por instrucción expresa de su profesora y acorde con el objetivo instruccional vigente. Implica contacto y uso del material, según los criterios de ejecución de la tarea.
Actividad Libre	Al	Conductas realizadas por el SF donde la profesora selecciona y otorga el material con el que trabajará el niño, sin objetivo instruccional explícito. Implica el contacto y uso del material según requerimientos del propio sujeto.
Juego Aislado	Ja	Conductas del SF realizadas con objetos y/o juguetes. Sin la participación de otro (s). se identificará el tipo de juego de acuerdo con la actividad y/o reglas utilizadas por SF. Se considera juego aislado el contacto y uso de estructuras (p.e. resbaladillas).
Juego Paralelo	Jp	Conductas realizadas por el SF con objetos y/o juguetes desarrolladas simultánea e independientemente de la participación de otros (s). y siguiendo las reglas prescritas y ejecutadas por el grupo replicado.
Desplazamiento	Des	Se define como aquel movimiento motor grueso de traslado, cubriendo una distancia mínima de aproximadamente un metro.
Otra (s) Respuesta (s)	OR	Se define como todas aquellas conductas que realiza el SF y que no están englobadas en las demás actividades.

I.B. ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL SUJETO FOCAL.

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

II. ACTIVIDADES DIRIGIDAS POR OTRO (S) NIÑO (S) O ADULTO (S) HACIA EL SUJETO FOCAL

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Emisión de otro(s) niño(s) dirigidas hacia el sujeto focal o RECEPCIÓN	←	Conducta física y/o verbal iniciada por otro (s) niño (s) y dirigidas hacia el SF; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF.

<p>Emisión negativa de otro(s) niño(s) dirigidas hacia el sujeto focal o RECEPCIÓN NEGATIVA</p>	<p>← .</p>	<p>Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo (aversivas o punitivas) iniciadas 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.</p>
<p>Emisión de la profesora u otro(s) adulto(s) dirigidas hacia el SF, o RECEPCIÓN</p>	<p>← Pr</p>	<p>Conducta física y/o verbal iniciadas por la profesora u otro (s) adulto (s) y dirigidas hacia el SF; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF.</p>
<p>Emisión de la profesora u otro(s) adulto(s) dirigidas hacia el SF, o RECEPCIÓN NEGATIVA DE PROFESORA</p>	<p>Pr- ←</p>	<p>Conducta física y/o verbal de tipo coercitivo (aversivas o punitivas) iniciadas por la profesora u otro (s) adulto (s) y dirigidas hacia el SF; sin que se presente en el intervalo inmediato anterior o en el mismo, alguna iniciación por parte del SF.</p>
<p>Instrucciones dadas al grupo por la Profesora u otro adulto.</p>	<p>G</p>	<p>Se define como aquel grupo de conductas verbales que la profesora u otro adulto da al grupo en su conjunto sobre las actividades que debe llevar a cabo.</p>

III.A. ACTIVIDADES DIADICAS O GRUPALES QUE SE CONSTITUYEN EN INTERACCIONES SOCIALES.

<p>CATEGORÍA CONDUCTUAL</p>	<p>CÓDIGO</p>	<p>DEFINICIÓN</p>
<p>Interacción social</p>	<p>S</p>	<p>Conductas verbales y/o físicas del SF y/o compañero(s) dirigidas hacia el o los otro(s) niños, simultáneas o sucesivas, en las que existe dependencia mutua. Se incluye conductas de asentimiento o negación con movimientos de cabeza y/o extremidades de los participantes.</p>

Interacción social negativa	S-	Conductas verbales y/o físicas (de contacto físico), del SF y/o compañero (s) dirigidos hacia el o los otro (s) (niños), llevadas a cabo de forma simultánea o sucesiva, existiendo dependencia mutua entre los participantes de la interacción. Se incluyen aquí conductas como golpes, amenazas, insultos, etc.
Interacción social con la profesora u otro adulto	S Pr	Conductas verbales y/o físicas del SF y/o de la profesora u otro(s) adulto(s), sea éste un padre, empleado u otro profesor de la institución, dirigidas hacia el otro, de forma simultánea o sucesiva; existiendo dependencia mutua entre participantes de la interacción. Se incluyen conductas de asentimiento, o negación, con movimientos de cabeza y/o extremidades.
Interacción social negativa con la profesora u otro(s) adulto (s)	S Pr-	Conductas verbales y/o de contacto físico de tipo coercitiva en la que el niño SF se encuentra interactuando con la profesora u otro(s) adulto(s), sea éste un padre, empleado u otro profesor de la institución (aquí se incluyen conductas de amonestación, insultos, regaños, castigo, etc.) en dependencia mutua.

III.B. ACTIVIDADES INDIVIDUALES QUE SE CONSTITUYEN EN INTERACCIONES DIADICAS O GRUPALES.

CATEGORÍA CONDUCTUAL	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Actividad académica e interacción social	Acs	Situación en donde se presentan simultáneamente la actividad académica del SF y la interacción social entre el SF y otro (s) niño (s). Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente de la actividad académica realizada por el SF y la interacción social con el compañero.
Actividad académica y social con profesora	Acspr	Situación en donde se emite simultáneamente la actividad académica del SF y la interacción social entre el SF y otro (s) niño (s). Implica el cumplimiento del objetivo instruccional vigente de la actividad académica realizada por el SF y la interacción social con el compañero.

Actividad libre e interacción social	Als	Situación en la que se emiten simultáneamente la actividad libre y social entre el SF y otro(s) niño(s). Implica contacto y uso del material, según los requerimientos del SF y/o el (los) otro(s) niño(s), sin objetivo instruccional vigente.
Juego en grupo	Jg	Situación que establece la dependencia mutua de las acciones desarrolladas entre el SF y otro(s), las que se realizan de acuerdo con las reglas del juego o aquellas reglas prefijadas por cualquiera de los participantes. Con o sin contacto y uso de objetos y/o juguetes.

ANEXO 3**ESQUEMA DE ENTREVISTA PARA LA SOCIOMETRÍA POR CONSENSO
(MAPAS SOCIOCOGNITIVOS)**

- Saludo y presentación.-El entrevistador saluda y se presenta con la profesora. Señalará que le hará algunas preguntas, las cuales grabará.
- Información general.- El entrevistador preguntará al niño nombre, edad, y grado escolar que cursa la persona.
- Información sobre compañeros.- El entrevistador procederá a realizar las preguntas del protocolo (Cairns y Cairns, 1994)

“Ahora pláticame sobre tus compañeros de la escuela:”

1.- ¿Quiénes se juntan mucho?

Si solo se nombran grupos formados por un solo sexo se pregunta:

- ¿Hay algún grupo de niños/muchachos y niñas/muchachas?

Si la persona no se incluye en alguno de los grupos, se le pregunta:

- ¿Y tú con quién te juntas en la escuela?

2.- ¿Hay otras personas que se junten mucho? ¿Quiénes?

- (Esa pregunta se hace hasta que la persona no agrega mas información)

3.- Y tú ¿Con quién te juntas?

4.- ¿Y fuera de la escuela? ¿Con quién te juntas?

5.- ¿Quiénes son tus mejores amigos?

6.- ¿Hay alguien que ande solo?

7.- ¿Qué niño te molesta más?

8.- Y qué niña te molesta más?

9.- En la semana pasada, en esta semana o en estos días, ¿Hubo alguien que te molestara o te peleaste con algún niño?

10.- Pláticame sobre el último conflicto que tuviste con algún niño o con alguna niña de la escuela.

ANEXO 4

Inventario de Competencia Interpersonal

a) Versión autorreporte

QUE HAY SOBRE MÍ

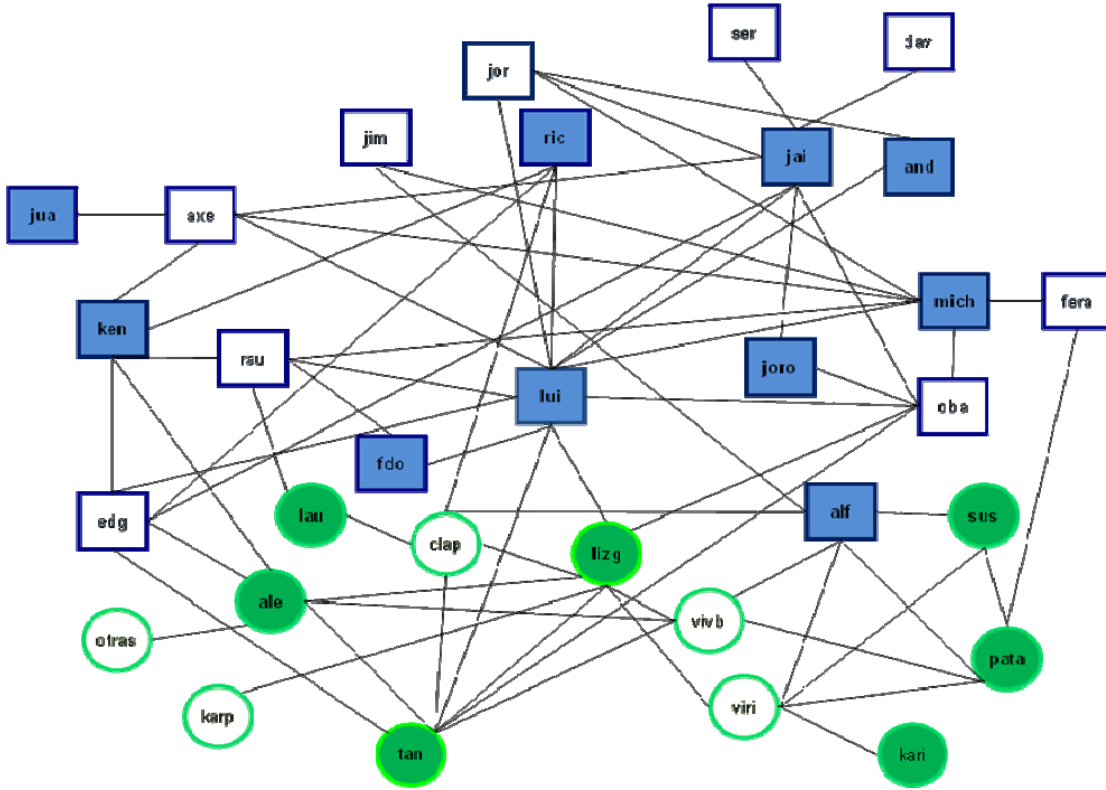
Nombre _____ **Grado** _____

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

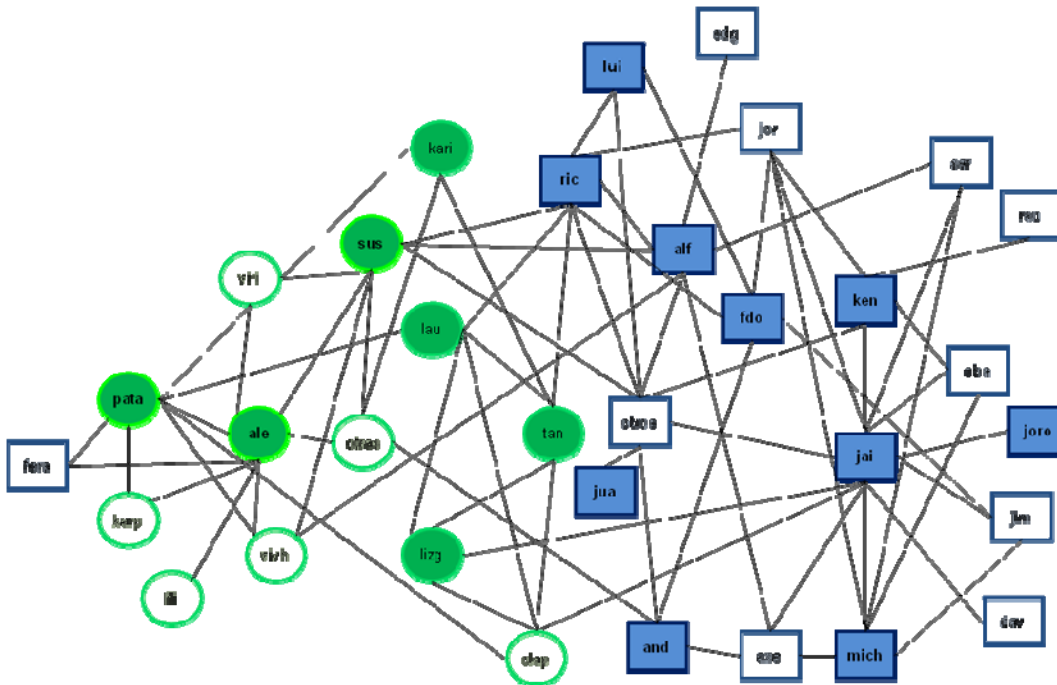
Inventario de Competencia Interpersonal**b) Versión profesora**

Nombre _____ **Grado** _____

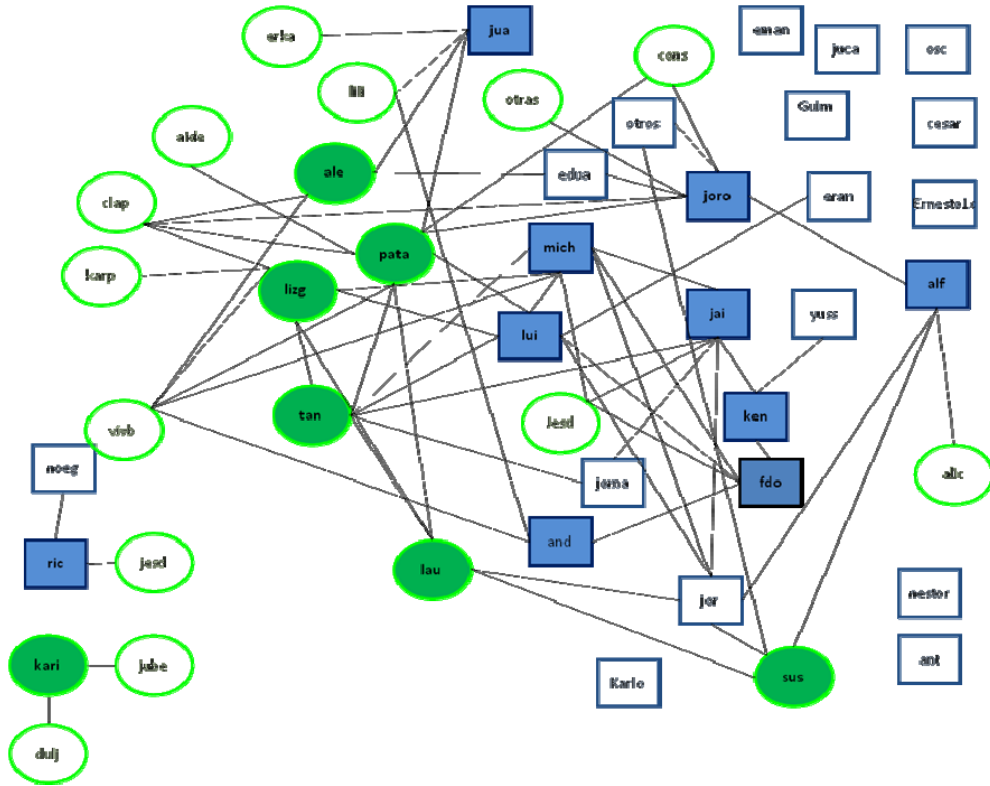
NUNCA DISCUTE	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	SIEMPRE DISCUTE
SIEMPRE SE METE EN PROBLEMAS EN LA ESCUELA	<input type="checkbox"/> <input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



Mapa soci-conductual, corte 1-aula

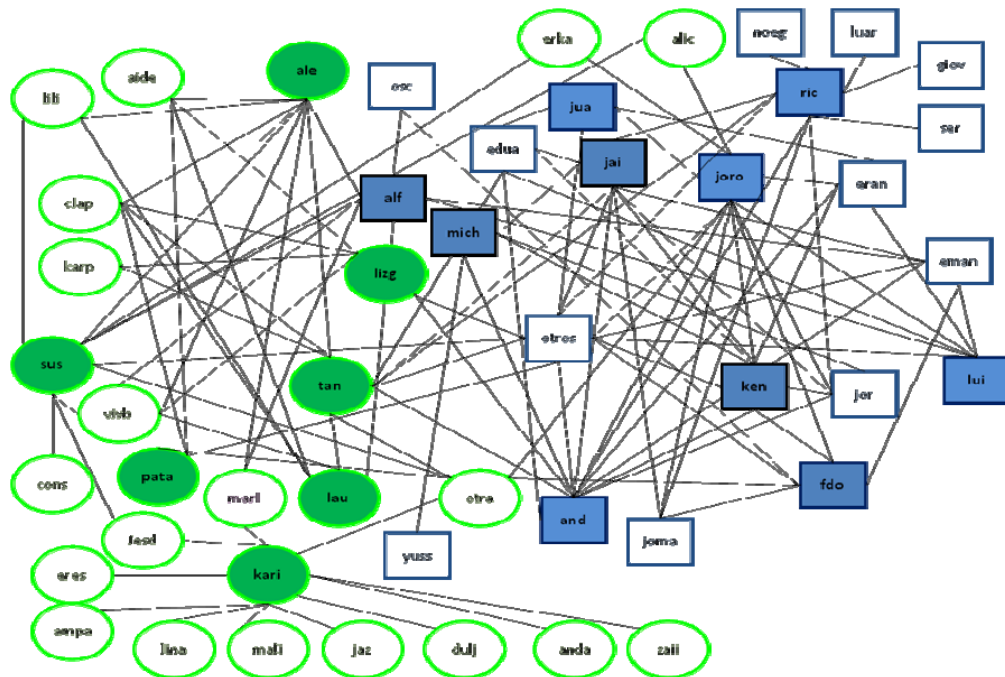


Mapa soci-conductual, corte 1-patio.



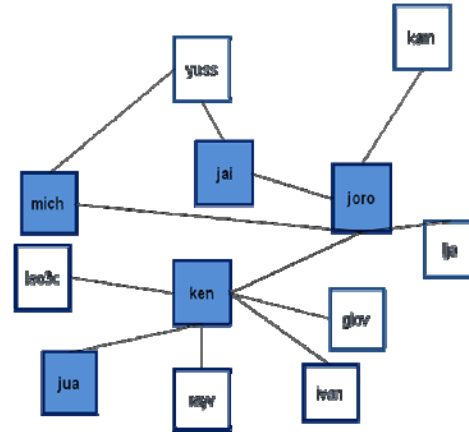
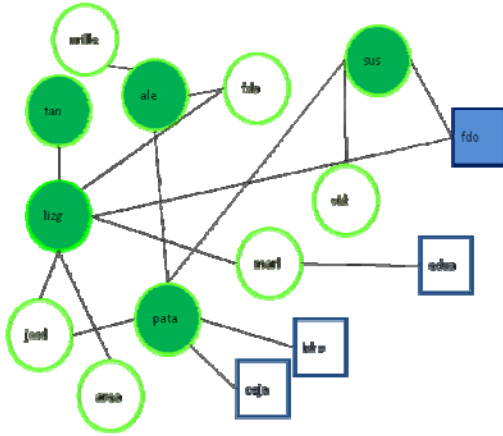
soci-conductual, corte 2-aula

Mapa



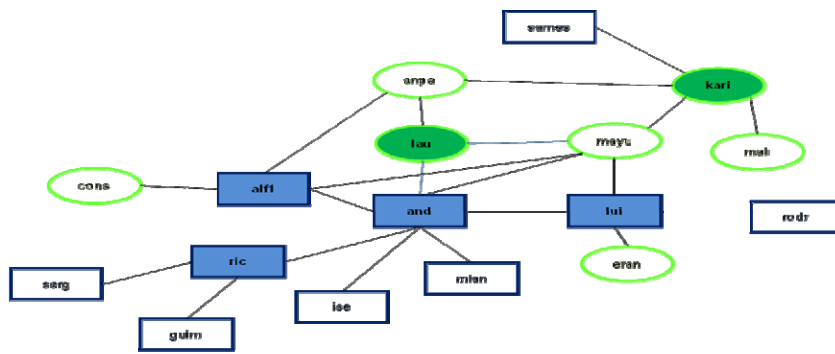
Mapa soci-conductual, corte 2-patio.

Facultad de Psicología, UNAM

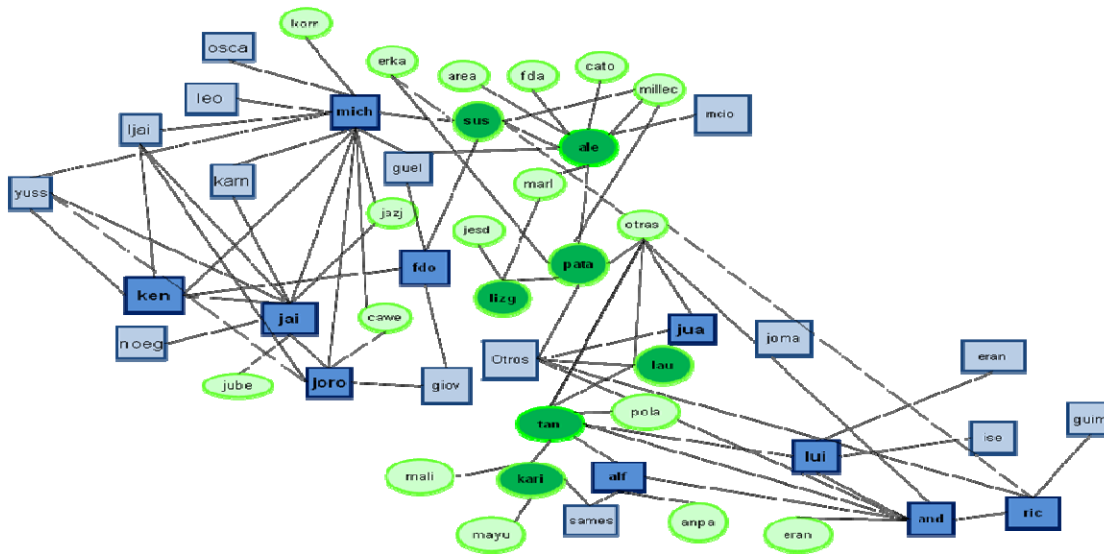


Mapa socio-conductual, corte 3Aula, 3ºA

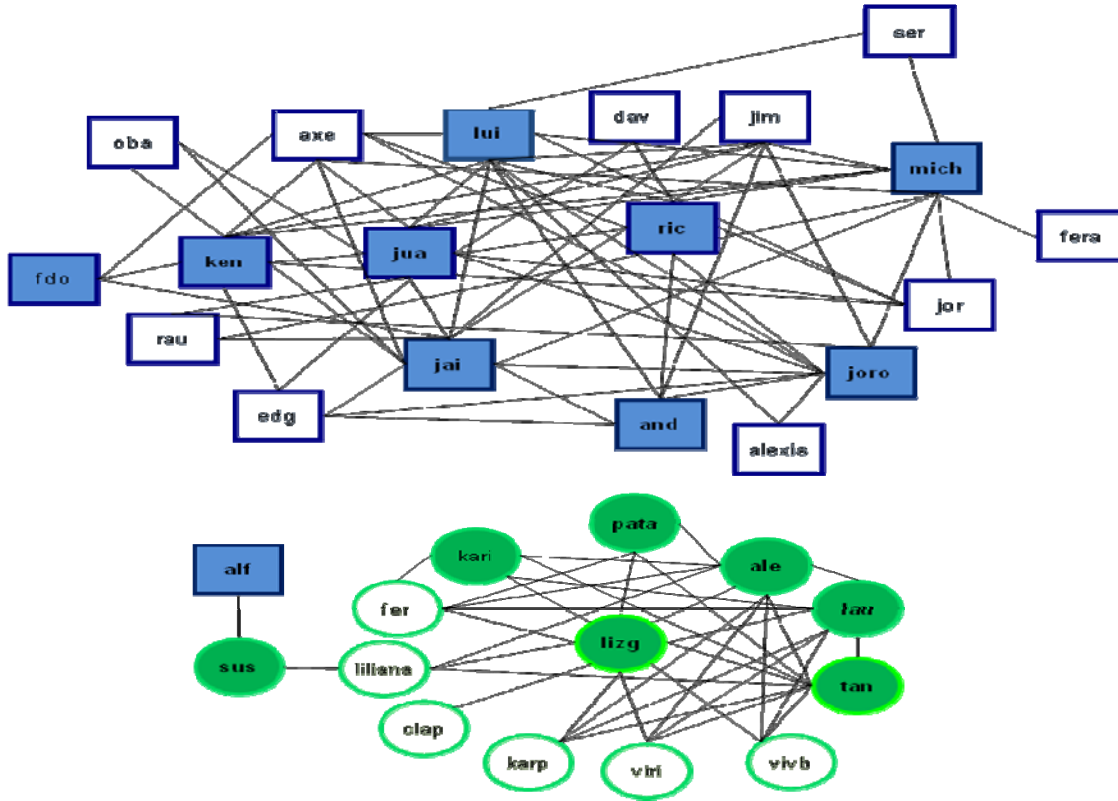
Mapa socio-conductual, corte 3 aula, 3ºB



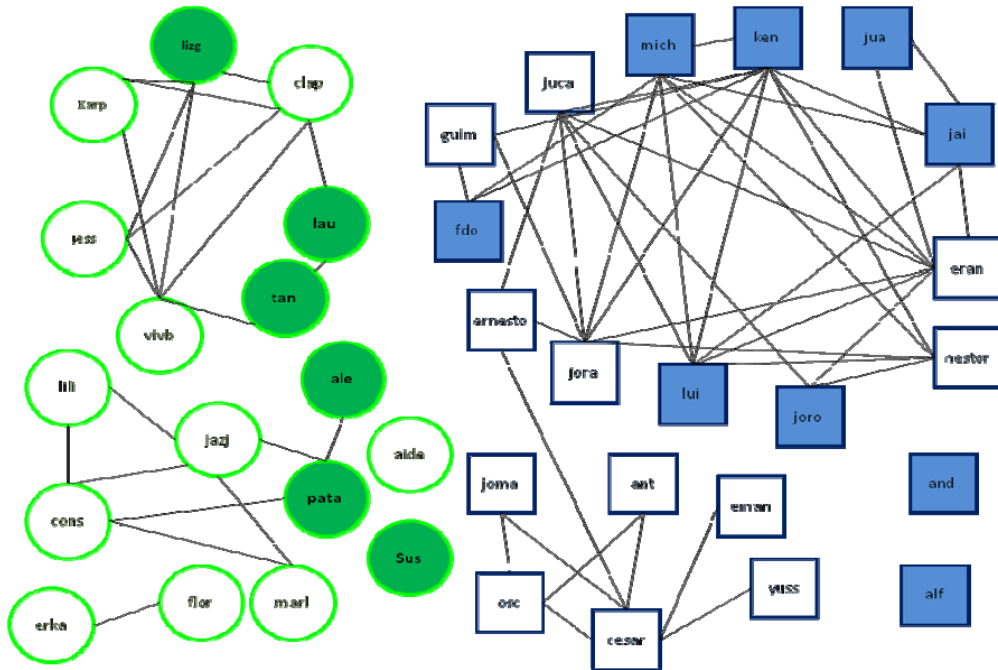
Mapa socio-conductual, corte 3aula, Grupo 3ºC



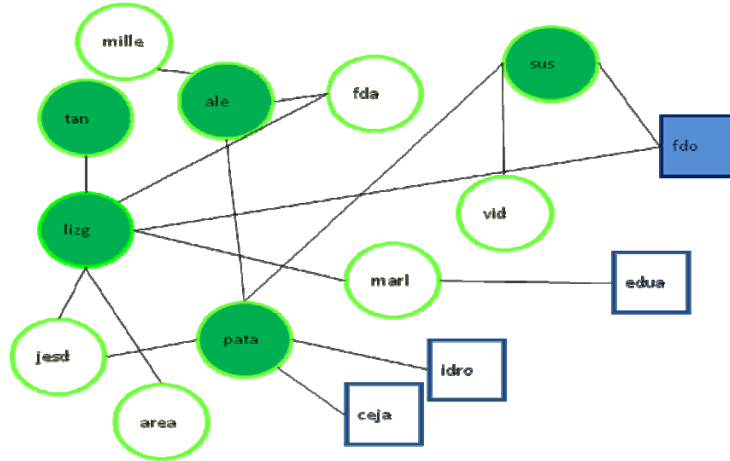
Mapa soci-conductual, corte 3-patio



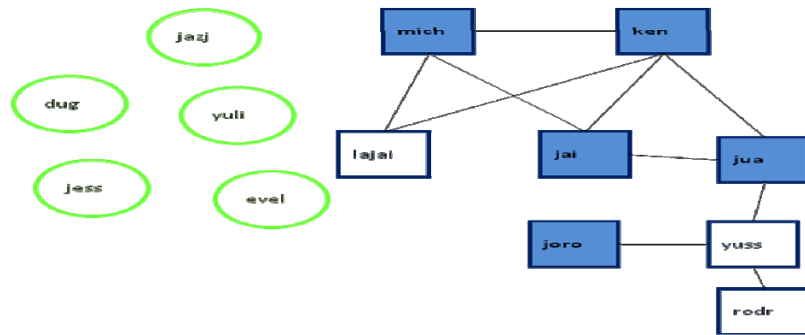
Socio-cognitivos corte 1



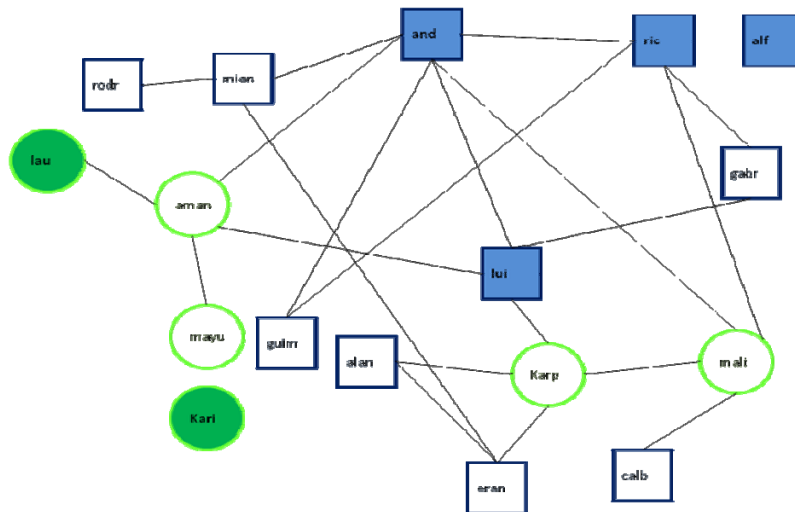
Socio-cognitivos corte 2



Socio-cognitivo, corte 3, grupo 3⁰A



Socio-cognitivo, corte 3, grupo 3⁰B



Socio-cognitivo, corte 3, grupo 3⁰B