

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE GRADO

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN NIÑOS DE
TRANSICIÓN DE LA FUNDACIÓN POSADA DEL PEREGRINO

ANGIE PAOLA ORTIZ PATIÑO

ERLY MILEIDY SANABRIA SANABRIA

JESUS FERNANDO BALTAZAR TAMARA

ARTURO SÁNCHEZ SUÁREZ

BUCARAMANGA

2020

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

PROGRAMA DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE GRADO

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN NIÑOS DE
TRANSICIÓN DE LA FUNDACIÓN POSADA DEL PEREGRINO

PRESENTADO POR:

ANGIE PAOLA ORTIZ PATIÑO

ERLY MILEIDY SANABRIA SANABRIA

JESUS FERNANDO BALTAZAR TAMARA

ARTURO SÁNCHEZ SUÁREZ

ASESOR

JUAN CARLOS RIVEROS RODRIGUEZ

BUCARAMANGA

2020

Tabla de contenido

Resumen	1
Abstract	2
Introducción	4
Justificación y Planteamiento del problema	7
Objetivos	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
Hipótesis	11
Antecedentes de investigación	13
Marco teórico	17
Método	20
Tipo de investigación	20
Participantes	20
Instrumento de registro y codificación	21
Procedimiento	22
Resultados	41
Interacciones Afiliativas	41
Interacciones agonísticas	45

Discusión	50
Conclusiones	56
Recomendaciones	58
Referencias	59

Lista de tablas

Tabla 1 Etograma de Conducta

23

Lista de figuras

Figura 1. Promedio de interacciones afiliativas por mes.	43
Figura 2. Promedio de interacciones afiliativas por lugar.	44
Figura 3. Promedio de interacciones afiliativas en presencia del docente.	45
Figura 4. Promedio de interacciones agonísticas por mes.	46
Figura 5. Promedio de interacciones agonísticas por lugar.	47
Figura 6. Promedio de interacciones agonísticas en presencia del profesor.	48
Figura 7. Promedio de interacciones agonísticas con contacto según el sexo del receptor.	49

Resumen

Esta investigación pretende realizar una descripción de factores demográficos y contextuales que podrían afectar las interacciones sociales en niños entre 4 y 6 años, del grado de transición, de la Fundación Posada del Peregrino. Basándose en la estructura de estudios primatológicos en donde se ha encontrado que las diferentes formas de interacción de los individuos se ven afectadas por distintos factores como lugar de interacción, cantidad de miembros del grupo y recursos disponibles, se decidió llevar a cabo el presente estudio para evaluar los factores que afectan las interacciones de pre-escolares y determinar posibles similitudes en la forma de interacción humana con la interacción de primates no humanos, se utilizó un etograma como herramienta descriptiva para categorizar y cuantificar mediante el método observacional para registrar y categorizar las diferentes formas de interacciones afiliativas e interacciones agonísticas a lo largo de un período de 4 meses. Al analizar estadísticamente la información recolectada en primer lugar se encontró que un 95% de las interacciones de los niños son afiliativas y sólo un 5% agonísticas. En segundo lugar, al retornar los niños de su periodo vacacional de mitad de año se encontró un incremento considerable en las interacciones afiliativas de ese mes respecto a los restantes meses del segundo período académico. Finalmente se encontró que los niños más frecuentemente que en las niñas son víctimas de agresiones con contacto. Se concluye que los niños en el período de edad entre 4 y 6 años tienden a relacionarse en su mayoría con interacciones afiliativas (95%), cuando hay acceso a los recursos del entorno de manera equitativa, y, las interacciones agonísticas se presentan en minoría (5%) cuando se presentan situaciones de competencia por los recursos. Con esta investigación se pretende

establecer los factores que influyen en la emisión de las conductas afiliativas y agonísticas (género, lugar, actividad principal del grupo, grupos próximos) en la población de la Fundación Posada del Peregrino de la ciudad de Bucaramanga Santander a través de un modelo observacional etológico adaptado.

Abstract

This research aims to make a description of demographic and contextual factors that could affect social interactions in children between 4 and 6 years of age, cursing preschool grade “transición”, of the Fundación Posada del Peregrino. Based on the structure of previous studies where it has been found that the different forms of interaction of individuals are affected by different factors such as place of interaction, number of group members and available resources, it was decided to perform the present study to evaluate the factors that affect the interactions of preschool children and determine possible similarities in the form of human interaction with the interaction of non-human primates, an ethogram was used as a descriptive tool to categorize and quantify using the observational method to record and categorize the different forms of affiliative interactions and agonistic interactions over a period of 4 months. When statistically analyzing the collected information in the first place, it was found that 95% of children's interactions are affiliative and only 5% agonistic. Second, when the children returned from their mid-year vacation period, a considerable increase was found in the affiliative interactions of that month compared to the remaining months of the second academic period. Finally, it was found that boys are more frequently victims of contact aggressions than girls. It is concluded that children in the period of age between 4 and 6 years old tend to relate mostly to affiliative interactions (95%), when there is access to the resources of the environment in a fair way,

and, the agonistic interactions are in minority (5%) when situations of competition for resources arise. This research aims to establish the factors that influence the emission of affiliative and agonistic behaviors (gender, place, main activity of the group, nearby groups) in the population of the Fundacion Posada del Peregrino in the city of Bucaramanga Santander through an adapted ethological observational model.

Introducción

La presente investigación aborda el tema de las interacciones y relaciones sociales en niños, entendiendo por interacción social: “una clase de organización de la conducta, en donde los actos de un niño contribuyen a la dirección y control de los actos de otros, en una relación de bidireccionalidad y reciprocidad” (Santoyo, 2005). Otros autores, aunque no hacen una definición de interacción social, definen una relación social como “conductas de dos individuos, en donde la conducta de cada miembro es tanto respuesta como estímulo para la conducta del otro, como un proceso que implica control mutuo” (Flores y Santoyo, 2009). A su vez, otra definición menciona que dos individuos tienen una relación social cuando hay una historia de interacciones sociales entre dos individuos y la ocurrencia y el resultado de cualquier interacción individual entre ellos, afecta el resultado de sus interacciones posteriores (Aureli et al., 2012). En consecuencia, una interacción social podría verse como los episodios de intercambio conductual entre los individuos, afectando el comportamiento de manera recíproca, definición ésta que comparte algunos elementos en común con la de Santoyo (2009).

El estudio de las interacciones y relaciones sociales ha sido de interés para la primatología desde hace más de 40 años. Diversos estudios han demostrado la importancia que tiene para la supervivencia y éxito reproductivo de los individuos el establecer vínculos sociales con otros miembros de su grupo. Algunos de los hallazgos más significativos muestran como luego de una separación temporal entre miembros de un grupo, cuando nuevamente se reencuentran ocurre un incremento en la tensión, el cual puede conducir a un incremento a su vez en las agresiones; sin embargo, los individuos suelen exhibir conductas afiliativas y amistosas para reducir la tensión y el riesgo de agresión. En otros

casos se ha identificado que para fortalecer el vínculo social los individuos suelen interactuar afiliativa y amistosamente con sus “amigos”; es decir, con aquellos con los que se tienen vínculos más fuertes. Finalmente, se ha observado también que si aumenta demasiado el tamaño de un grupo los miembros del mismo tendrán dificultades para interactuar afiliativamente con otros integrantes del grupo y así “cuidar” los vínculos que han construido. Por ello, en general, se suele observar más interacciones amistosas en grupos pequeños que en grandes. Por tanto, con la información detallada anteriormente, se puede determinar que existe una proximidad primatológica que puede ser útil para identificar los factores que pueden afectar en las interacciones, a su vez un patrón de conductas tanto prosociales como de agresión, pero aún no hay suficientes estudios que empleen esta aproximación para el estudio de las relaciones sociales entre niños.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo describir los factores sociales, demográficos y contextuales que afectan las interacciones sociales en niños de transición entre los 4 y 6 años de edad de la Fundación Posada del Peregrino y se hace con el fin de realizar aportes en el ámbito educativo mejorando la comprensión de este fenómeno en los niños, permitiendo de esta manera ampliar conocimiento y comparaciones entre conceptos aplicados en las relaciones de primates no humanos y seres humanos. Por tal razón, se realizó sistemáticamente la recolección de datos en el ejercicio metodológico de observación directa, los cuales fueron registrados con base en una etograma que representa un catálogo de comportamientos o acciones que podrían exhibir los niños. Esta investigación se caracteriza por la posibilidad de poder estudiar las interacciones sociales de los niños de transición de manera descriptiva, permitiendo identificar la aparición de conductas afiliativas, agonísticas e individuales, bajo distintas variables contextuales, tales

como presencia de profesoras, espacio físico en el que se hallan los niños, género de los estudiantes y cambio a través del tiempo en el patrón de interacciones sociales

Justificación y Planteamiento del problema

Los estudios sobre desarrollo de los niños suelen estar enfocados en el contexto familiar, considerando a esta variable como la más influyente de las interacciones sociales en la niñez temprana. Sin embargo, la familia no es el único factor que puede llegar a afectar las interacciones de los niños durante sus primeros años de vida, ya que como señala Hay (2005) “incluso los bebés comparten tiempo con sus pares, alrededor de los 3-4 años de edad ya están teniendo problemas para ser aceptados por sus pares. Los problemas tempranos con los pares tienen consecuencias negativas para el posterior desarrollo social y emocional de los niños” (p. 2). De acuerdo con Lacunza y González (2011) los problemas con pares o las dificultades en interacción con pares pueden favorecer el desarrollo de trastornos o dificultades en los niños, además de que muchos de los trastornos o dificultades que tienen origen en la infancia pueden permanecer hasta la edad adulta (dificultades en regulación emocional, dificultades académicas o normas de interacción social). Estos problemas se engloban en la temática de la convivencia ante la relación con la detección de una serie de conductas discriminatorias, abusivas o violentas al interior de cada uno de los contextos en los cuales día a día se inmiscuyen. Los infantes que desde temprana edad acostumbran a compartir tiempo con sus pares desarrollan habilidades sociales que le facilitan la adaptación y aceptación del grupo que los rodean, lo cual se refleja según avanzan en los años escolares y adolescencia. Sin embargo, aquellos niños que crecen en aislamiento y no tienen oportunidad de desarrollar estas habilidades sociales tienden a ser tímidos o agresivos. Los niños tímidos suelen aislarse a sí mismos y compartir la mayoría de su tiempo en soledad, en cambio, los infantes con rasgos agresivos tienden a ser rechazados por sus grupos de pares, ocasionando que los niños que son rechazados en la

infancia o tienen dificultades para la interacción social continúan presentando al crecer problemas para relacionarse (Lacunza y González, 2011). De acuerdo a un estudio realizado por Woodward y Fergusson (2000) los niños que en el jardín no tuvieron amigos, a la edad de 10 años aún presentan dificultades para interactuar con sus pares. Además, Woodward y Fergusson (2000) exponen la relación entre los niños de 9-10 años que tienen problemas para relacionarse con sus pares, con el rendimiento académico y el desempleo a la edad de los 18 años. Los resultados mostraron que los niños con altas tasas de problemas tempranos de relación con sus pares tenían un mayor riesgo de bajo rendimiento y desempleo en comparación con los niños con bajas tasas de problemas tempranos de relación con sus pares. La conducta antisocial se manifiesta con agresiones físicas y verbales, vandalismo e intimidación, entre otros (Luiselli, Putnam, Handler, & Feinberg, 2005). No obstante, explican que estos resultados están relacionados al déficit de habilidades interpersonales que tienen los niños, por no haberse relacionado a temprana edad con sus pares; por tanto, se acepta que “amistades tempranas y las relaciones positivas con el grupo de pares parece proteger los niños contra posteriores problemas psicológicos” (Hay, 2005).

En un estudio realizado por Rodríguez, Pereira, Pereira y Condessa (2019) se da evidencia de que en el ámbito escolar los niños siempre tienden a agruparse, en las edades tempranas optan por pares de su misma edad y género, al crecer estos grupos se consolidan y reducen el número de miembros. Esto sugiere que a medida que los niños crecen tanto la composición (género, edad) como el tamaño del grupo deja de ser un criterio de selección para la interacción social. A partir de esto y con relación a lo expuesto anteriormente, se puede inferir que los niños al crecer y desarrollar su personalidad son capaces de analizar

las habilidades sociales de sus compañeros, es decir, identifican con qué perfiles son más afines y se agrupan de manera más reducida. Es en este momento que se hace más notorio que características no son aceptadas por la mayoría y se identifican los niños que son rechazados y/o aislados. Sin embargo, la información recolectada en el anterior estudio es por medio del cuestionario como instrumento, este método para obtener datos se halla en la mayoría de los estudios de relaciones e interacciones sociales, siendo el cuestionario y la entrevista los instrumentos principales hasta el momento en el tema. Estos instrumentos son acogidos bajo el método sociométrico, el cual consiste en pedir a los niños en elegir señalando a sus compañeros, por ejemplo, aplicado al estudio de las relaciones sociales entre niños se encuentra en la mayoría de los casos que la recolección de datos se limita a preguntar a los sujetos “¿qué compañero te agrada más? ¿Cuál te agrada menos?” y, codificar estas respuestas. En esto reside la importancia de desarrollar un estudio descriptivo a través de la observación directa mediante muestreo focal de los niños, que permita describir las conductas de interacción social e identificar los patrones de interacciones sociales, la frecuencia y la aparición de conductas categorizadas en la etograma (ver en la Tabla. 1).

Objetivos

Objetivo General

Identificar los factores sociales, demográficos y contextuales que afectan las interacciones sociales en niños de transición de la Fundación Posada del Peregrino, durante el segundo semestre de 2019.

Objetivos Específicos

1. Identificar los diferentes tipos de interacciones sociales (por ejemplo, afiliativas o agonísticas) que se presentan entre los niños, durante la jornada escolar.
2. Determinar si la variable tiempo en el grupo, afecta el patrón de interacciones sociales entre los niños.
3. Determinar si variable lugar de la Fundación en el que se encuentran los niños afecta el patrón de interacciones sociales entre ellos.
4. Determinar si la variable presencia de las profesoras, afecta el patrón de interacciones sociales entre los niños.
5. Determinar si la variable género afecta el patrón de interacciones agonísticas.

Hipótesis

1. Según (Jaimes, 2018; Figueroa, Castro, Ariza & Santana, 2019), se encontró que las interacciones de carácter afiliativo eran las que más frecuentemente ocurrían entre pares, mientras que las interacciones agonísticas las de menor frecuencia. Por tanto, se espera encontrar que los estudiantes de transición mantengas más interacciones afiliativas que agonísticas con sus pares.
2. De acuerdo a lo planteado por Smith y Pellegrini (1998), quien encontró que luego de un período de separación de los miembros de un grupo, cuando estos vuelven a reencontrarse hay un incremento en las interacciones afiliativas, se espera que los niños de la Fundación Posada del Peregrino muestran más frecuentemente interacciones afiliativas luego del reencuentro por las vacaciones de mitad de año y que gradualmente estas interacciones vayan disminuyendo a medida que transcurre el tiempo y se estabiliza nuevamente el estatus social de los niños.
3. Si al aumentar el número de individuos en un grupo aumenta la competencia por el acceso a los recursos valiosos (por ejemplo, juguetes, compañeros, etc.) (Aureli et al., 2012) se espera que en la ludoteca al estar los 3 grupos reunidos (prejardín, jardín y transición) las interacciones agonísticas entre los niños sean mayores que cuando solo está el grupo de transición.
4. De acuerdo a lo planteado por Musitu, Moreno & Martínez (2005) la escuela es el lugar donde los niños tienen el principal contacto con las normas sociales y sus interacciones son mediadas por factores ambientales como el personal docente, por ello, se espera que en presencia de las profesoras la frecuencia de conductas agonísticas disminuya y en ausencia de ellas estas interacciones aumentan

5. Existen diferencias de género en cuanto a la expresión de conductas e interacciones sociales, de acuerdo con lo planteado por Musitu, Moreno & Martínez 2005

Martínez, J et al 2008, Lobato, E. 2005 y Alba, et al. 2001. Por tanto, se espera que entre los niños las agresiones con contacto sean más frecuentes que entre las niñas y para las niñas sea más frecuentes las agresiones sin contacto

Antecedentes de investigación

En un estudio que se llevó a cabo en Portugal con niños de primaria de ambos géneros y con un rango de edad de 7-10 años (Rodríguez-Fernández, Condessa, Pereira & Pereira, 2019) se encontró, por una parte, que las niñas más frecuentemente interactúan en grupos de mayor tamaño que aquellos de los niños. Este hallazgo sugiere que existen diferencias de género en cuanto a las interacciones sociales, aunque los autores no indican si también hay diferencias en cuanto al tipo de interacción que se observa para niños y niñas; por ejemplo, si hay diferencias en la frecuencia de interacciones afiliativas y agonísticas. Por otra parte, se observó también que a mayor grado de escolaridad el número de amigos es más reducido. Los autores explican este último hallazgo señalando que a mayor tiempo de permanencia en la escuela mayor consolidación de las amistades, en cambio en los grados inferiores aún se encuentran en etapa de explorar sus interacciones sociales. Un problema, sin embargo, de esta última afirmación es que los autores no hacen la diferenciación entre interacción social y relación social (vínculo de amistad), por lo cual no es completamente claro si la información recolectada es sobre interacciones sociales o sobre vínculos de amistad; adicionalmente, para la recolección de los datos se tuvo en cuenta el reporte verbal de los participantes (cuestionarios) y grabaciones de vídeo que permiten constatar la información recolectada.

En síntesis, los resultados de este estudio (Rodríguez-Fernández, Condessa, Pereira & Pereira, 2019) junto con las falencias mencionadas ponen en evidencia la necesidad de realizar nuevos estudios que evalúen diferentes tipos de interacción y así poder determinar si existen diferencias de género, así como de usar metodología observacional que permita

contrastar los datos obtenidos a través del reporte verbal con aquellos que se pueden obtener a través de la observación directa de los niños en el contexto escolar.

Así mismo, en una revisión sistemática llevada a cabo por Hay (2005) sobre relaciones tempranas y el impacto que tiene en el desarrollo de los niños, se investigó la edad en la que los niños empiezan a interactuar y a formar vínculos, así como los factores que favorecen que un niño sea aceptado o rechazado por sus pares y, por último, si las relaciones establecidas en la niñez temprana afectan el desarrollo del niño en etapas posteriores de su vida. En dicha revisión (Hay, 2005) se encontró que el rechazo puede estar vinculado a la “ausencia de conducta prosocial” entendida como conductas voluntarias con la intención de ayudar a otro, permitiendo así potenciar desde edades tempranas conductas como la solidaridad, tolerancia, cooperación y ayuda, además logrando prevenir comportamientos de violencia. Diversas investigaciones han hallado relaciones altamente significativas entre empatía y conductas prosociales, donde parece sugerir que desarrollando la empatía aumenta la conducta de ayuda y disminuirían los comportamientos antisociales como la agresividad (Sanmartín, M. G., Carbonell, A. E., & Baños, C. P. 2011). Para estas múltiples conductas prosociales y comportamientos agresivos recurrentes en los niños, resulta relevante conocer los factores que afectan su aparición, identificando las diferentes condiciones del entorno en las que se inmiscuyen los niños. Una forma de conocer lo anteriormente mencionado puede darse por medio de un estudio observacional, recolectando información sobre sus relaciones sociales en su cotidianidad, determinando si la presencia de conductas agresivas, así como afiliativas, afectan el rechazo y aceptación de un niño en un grupo de pares, así como el patrón de interacciones hacia el futuro.

En un estudio con preescolares españoles de ambos géneros con un rango de edad de 4-5 años (Carreras de Alba, Braza & Braza, 2001) se encontró que las interacciones de carácter afiliativo eran las que más frecuentemente ocurrían entre pares, mientras que las interacciones agonísticas las de menor frecuencia, tendencia que coincide con lo observado para preescolares colombianos (Jaimes, 2018; Figueroa, Castro, Ariza & Santana, 2019). Adicionalmente, al hacer el análisis de aquellas interacciones que afectan el ajuste social y la integración social al grupo, los investigadores encontraron que las estrategias de interacción empleadas por los niños variaban en función de la edad. Para los preescolares de 4 años las interacciones agonísticas y de dominancia son las que más contribuyen a su ajuste social, mientras que para los preescolares de 5 años es el juego junto con las interacciones agonísticas las de mayor contribución (Carreras de Alba, Braza & Braza, 2001). Los resultados de este estudio son interesantes porque muestran que independiente de los factores socioculturales que diferencian a los países, hay una tendencia natural a que los niños en etapas tempranas de su desarrollo dirijan, principalmente, conductas afiliativas y amistosas hacia otros niños en situaciones de interacción social. Por otro lado, se muestra también que las estrategias empleadas por los niños para integrarse a un grupo cambian según la edad, por lo cual es crucial poder observar y comparar las estrategias empleadas por niños de edades diferentes a las de la muestra de este estudio.

En un estudio que se llevó a cabo en la ciudad de Guadalajara en México con 171 estudiantes de bachillerato de ambos géneros entre los 15 y 17 años (Luna, Mejía & Laca 2017) se clasificaron distintos tipos de conflictos (por chismes, por burla, por asiento o lugar en el salón, etc.), durante el estudio se encontró que, a mayor edad, tienden a presentarse más conflictos, pero esta relación ~~lineal~~ no fue estadísticamente significativa.

También se encontraron diferencias por género, pero tampoco tuvieron una diferencia estadísticamente significativa, a excepción de tres de sus categorías. En niños la categoría de conflictos por dinero presentó una diferencia marcada, más que en la de niñas y en niñas las categorías que se presentan con más frecuencia son las de conflictos por chismes y por la división de tareas en equipo. Además de lo anterior se encontró una diferencia significativa, entre los grupos de primer a tercer año, frente al conflicto por hacer ruido o estar hablando en el salón; las niñas tienen estrategias de agresión más indirectas que los niños, esto se puede explicar por qué a las niñas se les castiga un comportamiento más agresivo frente a sus compañeros, mientras que en niños son más directas las formas de agresión que se presentan. Se concluye que en la actualidad es necesario ampliar o desarrollar nuevos estudios los cuales permiten identificar diferencias en los rasgos en relación a las conductas agonísticas y afiliativas que los niños ejecutan en su interacción con pares.

Marco teórico

Los individuos tienen la necesidad de pertenecer a un grupo ya que de la pertenencia a este se derivan distintos beneficios (Bugental, 2000). Las interacciones, desde una perspectiva general, se comprenden como los procesos de asociación de unos actores conscientes con otros, entre los que se produce un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada. De igual manera, Carlos Santoyo Velasco (2004) nos da otra definición de interacción social refiriendo que: “la interacción social se define como una clase de organización de la conducta, en donde los actos de un niño contribuyen a la dirección y control de los actos de otros, en una relación de bidireccionalidad y reciprocidad”. Luego, otros autores indican que dos individuos tienen una relación social “cuando la ocurrencia y el resultado de cualquier interacción individual entre dos individuos afectan la ocurrencia y el resultado de sus interacciones posteriores” (Aureli et al., 2012).

De acuerdo con Lacunza y González (2011) la pertenencia e interacción en grupos sociales para niños les sirve para practicar y desarrollar habilidades sociales, las cuales también son factores protectores frente al desarrollo de trastornos psicológicos. Las interacciones sociales se dan durante el contacto o intercambio de conductas, y en los niños estas interacciones se mantienen de acuerdo a la afinidad y los beneficios que se puedan obtener, los cuales pueden adquirirse en diferentes contextos como lo son: el familiar, social y educativo. (Bugental, 2000)

En primera instancia el contexto familiar resulta ser un primer escenario en el que se dan las interacciones en el niño, pues sus padres y cuidadores son las primeras personas de

interacción más próxima y este es, por tanto, el primer escenario esencial de socialización. Según Valencia (2012), el sistema familiar provee un espacio psicosocial en el que los niños y las niñas obtienen los elementos distintivos de la cultura y las normas sociales que permiten su integración en la sociedad. Así mismo la socialización en la familia es un proceso de aprendizaje no formalizado, “a través de un complejo proceso de interacciones, el niño y la niña asimilan conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que son esenciales para toda su vida siendo un estímulo de adaptación al ambiente, caracterizado por su persistencia” (Musitu, & Allatt, p. 12, citado por Valencia 2012)

La adaptación al ambiente se sirve de habilidades sociales, las cuales son adquiridas en los primeros años de vida iniciando con el grupo primario que acompaña a cada niño. Según el estudio realizado por Lacunza (2009), refiriendo que los niños logran adquirir en estos primeros años de vida habilidades como saludar, adaptarse a juegos con otros niños entre otros. A medida que el niño crece va adquiriendo nuevas habilidades, por ejemplo, a los cinco años, los indicios de la cooperación son más constantes ya que el niño muestra conductas prosociales tales como ayudar o compartir (Lacunza, 2009).

Según Hay (2004), las habilidades sociales que facilitan las relaciones entre pares se consolidan en los años preescolares, durante los cuales los grupos de pares se estructuran con respecto a los grupos de amistad, el género y las relaciones de dominio. Arias-Sandoval (2009) afirma que el aula se constituye en uno de los lugares más apropiados para reconocer la forma en que los estudiantes interactúan a través de la convivencia cotidiana, pues en ella, tanto educandos, como educadores comparten no solamente conocimientos, sino todo tipo de interacciones. Así mismo Edmon Mark propone que “la interacción tiene

lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto, B, y viceversa” (1992, pág.14).

Por tanto, se comprende que cada niño es parte de un sistema de interacción, siendo una fuente de reforzamiento para otros, por la respuesta del sujeto a las acciones de los demás. “si A responde a las acciones que sus compañeros le dirigen, se considera que exhibe correspondencia social como la competencia de responder a las demandas de su medio social” (Rubio & Santoyo, 2004).

Método

Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cuantitativo con un alcance descriptivo de corte longitudinal, ya que por medio de un estudio observacional se recolectan datos e información que contribuyan a identificar aquellos factores que afectan las interacciones sociales en un grupo de niños de transición de la Fundación Posada del Peregrino durante el 2019-II.

Cuando se desea hacer un estudio científico del comportamiento del niño y cuando la finalidad de dicho estudio es fundamentalmente descriptiva se sugiere el uso de técnicas de observación que permitan la recolección de datos basándose en el registro de conductas manifiestas (Anguera, 2003). Por tal razón, para la realización del presente estudio se empleó una metodología observacional, en donde las observaciones de todos los niños pertenecientes al grupo se realizaron a través de muestreo focal (Martin & Bateson, 1993). Las interacciones sociales fueron registradas para cada sujeto a través de muestreo focal de 10 minutos, registrando de forma continua todas las conductas del niño observado (Martin & Bateson, 1993). Todas las ocurrencias de conducta social (amistosas y agonísticas) fueron registradas junto con la identidad de los niños involucrados.

Participantes

La Fundación Posada del Peregrino consta de 3 grupos de estudiantes: preescolar, jardín y transición, contando con un aproximado de 20 estudiantes por cada uno de los salones, manejando la Fundación aproximadamente 60 estudiantes en total. Pero para esta

investigación se tomó como muestra únicamente el grado de transición. Al iniciar el estudio cada observador realizó una primera sesión de evaluación y familiarización del contexto, lo cual permitiera la identificación de los niños focales y evitar posibles errores en la recolección de datos. Luego, a cada autor se le asignó 6 niños focales del grupo de transición para la recolección de información, la cual se realiza por observación y grabación lo que permite registrar las conductas y su frecuencia

Para la realización de la investigación se contó con la participación de 23 estudiantes del curso de transición de la Fundación Posada del Peregrino, ubicada en el centro de Bucaramanga. Los participantes comprenden edades entre los 4, 5 y 6 años, hijos de padres vulnerables y pertenecientes a un estrato socioeconómico entre 1 a 3.

Instrumento de registro y codificación

Los instrumentos utilizados fueron:

1. Cronómetro
2. Grabadora
3. Etograma (listado que contiene la descripción de conductas agonísticas, de juego, afiliativas, espaciales e individuales, Tabla 1)
4. Protocolo de observación de las interacciones: Consiste en un registro donde se adjuntan las condiciones del ambiente de observación como: ID del observador, fecha de la toma, lugar, actividad, profesora, conducta emitida, actor (quien la ejecuta) y receptor (quien la recibe), tomadas a lo largo de cada minuto, durante 10 minutos.

5. Lista de focales: A cada uno de los estudiantes se le otorgó una ID, para después ser adjuntado al protocolo de observación de las interacciones e identificar cuál fue el actor y el receptor de las conductas.

6. Programa de Excel para la compilación de los datos.

Procedimiento

La observación del grupo de transición de la Fundación Posada del Peregrino inicia en el segundo semestre de 2019 (2019-2), para llevarla a cabo se contó con la autorización de los directivos y encargados de la fundación y, el consentimiento informado por parte de los acudientes de que cada niño participante.

Siempre que se lleve a cabo investigación observacional con niños, es importante ser consciente del efecto que puede tener la presencia del investigador sobre las interacciones sociales y diversos patrones de conducta de los niños observados (Degotardi, 2008). Por tanto, previo al período de observación y recolección de datos se llevó a cabo una fase de habituación en la cual el equipo investigador estuvo junto a los niños durante una semana y que tuvo como finalidad que los niños se familiarizaran a la presencia de los investigadores.

Para la recolección de datos se observa a la población durante el segundo semestre de 2019, haciendo un muestreo focal de 10 minutos por cada niño, con grabación continua para un promedio de 60 minutos de registro de observación por cada sujeto. A cada observador se asigna 6 niños focales, cada minuto de observación se registra indicando si las variables contextuales se mantienen o modifican. Por tanto, para cada interacción social se registró en grabación la identidad del niño focal, identidad del observador y las siguientes variables contextuales: a) identificación de las profesoras presentes en el

ambiente, b) número de grupos presentes en el momento de la observación (preescolar, jardín, transición), c) actividad realizada por el grupo al que pertenece el niño focal (comer, ver vídeo, participar, jugar), d) tiempo total de la observación y, e) conducta de interacción social realizada por el niño focal (ver Tabla 1).

Tabla 1

Etograma de Conducta

CONDUCTAS AGONÍSTICAS	
Sin contacto	
Amenaza verbal	Manifiestar verbalmente a otro niño la intención de hacerle daño y perjudicarlo. Puede incluir manifestaciones no-verbales como movimiento con el dedo índice. Incluye prohibiciones, avisos, advertencias, gritar
Reclamo verbal/ no verbal	Interacción que está acompañada de gestos o posturas de enfado e ira. Discusión "acalorada" que puede incluir insultos y/o gritos de uno o ambos niños, o simplemente reclamo verbal de un niño a otro. Incluye también gestos como sacar la lengua

Amenaza no verbal/agresión no verbal	Ocurre en un contexto agresivo. No hay contacto físico entre los niños, pero uno trata de controlar el comportamiento del otro. Incluye pautas como los gestos de cólera (entrecejo fruncido, mirada fija y directa), señalar con el índice, simular un golpe, mostrar (sacar) la lengua.
--------------------------------------	---

Con contacto

Dar la espalda/Apartarse	Uno de los dos niños gira de repente, parcial o totalmente, mostrando su espalda al otro niño, con el objetivo de poner fin a la interacción.
--------------------------	---

Apartar	Un niño A (aparta) coge la mano del niño B y la retira, o con la mano o el brazo hace un movimiento que aparta, corta, rompe o desvía el movimiento del niño B de coger su mano, tocarle o cualquier pauta afiliativa de contacto físico. Tiene la función de rechazar el acercamiento afiliativo del niño B o de su intención
---------	--

Escupir	Un niño escupe a otro
---------	-----------------------

Zarandear El niño A agarra al niño B con una o ambas manos, cogiéndole por la parte superior del tronco o brazo, y con un movimiento rápido de sus brazos hace que se mueva bruscamente hacia atrás y hacia delante o de un lado para el otro

Abrazo agresivo El niño A presiona con una fuerza de intensidad alta, rodeando los hombros del receptor o niño B, y lo inmoviliza. Así mismo, el niño B muestra rechazo por el daño físico que le produce el niño A

Agarrar El niño A coge al niño B, con las manos y dedos flexionados, de la ropa o alguna parte del cuerpo.

Perseguir El niño A sigue a un niño B que huye o escapa corriendo, generalmente después de haber sufrido una agresión por parte de A.

Acosar Un niño A sigue a un niño B de manera persistente y en proximidad espacial, con episodios de contacto agresivo leve, rápidos, y repetidos a lo largo de cierto periodo de tiempo. El niño B muestra gestos, posturas o conductas de enfado, molestia o de evitación/huida, llegando incluso a responder agresivamente (con contacto o amenaza)

Morder	Un niño sujeto y/o clava los dientes en un segundo niño, con la intención de hacerle daño
Pegar/Golpear	Un niño A da patadas, manotazos, bofetadas, puñetazos, codazos a otro niño B, con la o las manos abiertas, o con los puños y/ o brazos, o con los pies, en la cabeza del niño B u otras partes del cuerpo de este
Empujar	Consiste en desplazar de manera brusca a otro niño. El niño ha extendiendo sus manos y brazos toca el cuerpo del niño B, ejerciendo fuerza, de tal modo que le desplaza o le hace caer. En cualquier caso, el niño A aumenta la distancia con respecto al niño B
Halar del cabello	Un niño jala a otro, tomándolo por el cabello, con la finalidad de hacerle daño

Agresión mediada por objeto

Lanzar objeto	Un niño A arroja/lanza un objeto (juguete, comida o cualquier otro objeto) a un niño B, con el objetivo de lastimarlo
---------------	---

Intentar/Quitar objeto	El niño A intenta quitar (le quita) un objeto, juguete, comida al niño B. El niño A coge el objeto de manera brusca, con un tirón o mediante un empujón, al niño B que finalmente lo pierde.
------------------------	--

Agresión redirigida a objeto	El niño A dirige una conducta agresiva hacia un objeto cercano, en distancia (menos de 1 metro), del niño B. Dicho objeto no tiene valor alguno para el niño B (e.g., una pared, una silla, una papelera, etc.)
------------------------------	---

Destruir objeto (agresión por enfado)	El niño A se aproxima y rompe el objeto que tiene el niño B. En este caso el objeto tiene un valor para el niño B al tratarse de un juguete, una construcción realizada por él, o similar
---------------------------------------	---

Interferir en actividad (break-up)	El niño A se interpone o rompe la actividad realizada (en ese mismo momento) por un grupo o por el niño B.
------------------------------------	--

Retener objeto	El niño A (tras haber quitado el objeto al niño B) mantiene el objeto en alto o tira de él, sujetándolo con suficiente fuerza, de tal manera
----------------	--

que el niño B no puede recuperarlo o cogerlo. Incluye los intentos del niño B por alcanzarlo

Solicitud de intervención

Petición de ayuda verbal	Incluye pautas de conducta como llamar (verbalmente), y la petición de intervención (de forma verbal) por parte del niño A o del niño B.
--------------------------	--

Dar quejas	Un niño le dice a una profe, investigador o practicante que otro niño está "portándose mal"
------------	---

Consolar	Abrazar y/o consolar a un niño luego de que este ha sido víctima de agresión por parte de otro. Incluye pautas de conducta como: abrazar, acariciar, consolar verbalmente, entre otras
----------	--

Petición de ayuda no-verbal	Incluye las pautas de conducta de acercarse y/ o pautas afiliativas (sin contacto) de petición o solicitud (incluido señalar al antagonista actor). También pertenecerían pautas como gritar, llorar, protestar (pataleta, berrinche)
-----------------------------	---

Evitación/Huida

Evitación/Huida	El niño B se aparta de manera brusca del niño A, andando o corriendo, ante la amenaza o agresión de A. Pautas de conducta: evitar el contacto ocular, retirarse o alejarse, escapar o huir
Sumisión	El niño B cede, sin resistencia u oposición verbal, ante la demanda agresiva o conducta de amenaza del niño A. Por ejemplo, el niño B pierde o cede un objeto o posición (posición espacial, como por ejemplo el sitio)
Protesta	Incluye las pautas de conducta de llorar explosivamente, protestar o quejarse y gritar. En este caso, estas pautas suponen una " llamada de atención" (tienen este efecto) para los terceros no implicados que lo perciben
No responder/ Ignorar	El niño B no dirige ninguna pauta de conducta hacia el niño A, tras unos episodios de agresión y/ o amenaza de A hacia B.

Otras

Agresión Es una conducta común para los casos en los que no se
identifique el tipo de agresión del actor hacia el receptor

CONDUCTAS AFILIATIVAS

Juego

Juego solitario El niño A juega apartado (solo y a distancia) del grupo de pares,
pudiendo jugar o no a lo mismo que el resto de los niños del grupo
de pares

Intento de juego Por ejemplo, cuando un niño está jugando solo e intenta integrarse
grupal al juego de otro o de otros niños

Rechazo de juego Por ejemplo, cuando un niño es rechazado en su intento por
grupal integrarse al juego de otro o de otros niños

Juego grupal	El niño A juega con el niño B, o con más compañeros, de forma coordinada y cooperando. Es un comodín para cuando no se logra identificar el tipo de juego que realiza el niño. Por ejemplo, no se sabe si es simbólico o de roles. Sin embargo, en los comentarios se describe lo que hacen los niños
Juego paralelo	El niño A juega al lado de un grupo de pares o de un niño B, pero sin interactuar con el niño B o con el grupo. Puede jugar o no a la misma actividad que el niño B, aunque generalmente suele ser la misma
Juego simbólico	Incluye cualquiera de las actividades de carácter lúdico que los niños realizan en un grupo, es decir, interactuando con otros pares, y que se caracteriza por ser un tipo de juego donde los niños-as imaginan, por ejemplo, que un objeto cualquiera es otra cosa del mundo que les rodea (e.g., un palo puede ser un caballo, o un avión, etc.). Son juegos inventados por los niños o juegos simbólicos. Puede realizarse con objeto-s, o sin objeto alguno.
Juego de roles	Pueden ser juegos tradicionales y de deportes, que incluyen reglas y turnos, llevándose a cabo con o sin objetos. También puede ocurrir cuando el niño-a juega imitando una actividad social de los adultos

de su cultura, generalmente referido a profesiones (e.g. jugar a mamás y papás, a que se celebra un cumpleaños, etc.). También incluye representaciones de héroes televisivos

Juego de lucha (rough and tumble) Es una combinación de las pautas de conducta como empujarse, tirar del otro, agarrarse, darse puñetazos o codazos, pegarse con las manos/ brazos, perseguir, ocultarse del otro, etc. El matiz que lo diferencia de una secuencia de intercambio de unidades de conducta de agresión es que siempre aparece en combinación con conductas expresivas de juego y afiliación (risas, etc.). Incluye el juego en el que se persiguen, se cogen y se atrapan. El niño atrapado (e.g., niño B) forcejea para escaparse. Puede haber otro tercer niño (e.g., participante o niño C) que intente tirar o agarrar al niño B para liberarle, o al niño que atrapa (e.g., niño A) para apartarle del niño atrapado.

Afiliación sin contacto

Vinculación (verbal y no verbal) Incluye pautas de conducta como sonreír (reír), contacto ocular (el niño A mira al niño B cuando esté le está hablando o manteniendo cualquier tipo de conducta afiliativa hacia A), saludar (el niño A mira al niño B o a un grupo de niños fijamente, generalmente con

una sonrisa, luego puede levantar la mano moviéndola de un lado para otro, levantando la cabeza, diciendo hola o adiós, y siguiendo la trayectoria del niño B o grupo saludado), llamar (el niño A dirige la mirada y cuerpo hacia la dirección de determinado niño B y alza la voz para decir su nombre u otra cosa. También puede mover la mano hacia el niño B realizando movimientos que le señalan, y que luego se dirigen en sentido del niño A (que los realiza). El niño B da una respuesta de acercamiento hacia A, o da una respuesta verbal, o incluso ambas). En estas pautas de conducta un niño establece contacto físico, vocal o visual con otro niño o grupo (o lo pretende, intenta), de una forma no agonística y sin que tenga que implicar una actividad lúdica.

Mostrar

Un niño enseña o muestra algo a otro niño con el fin de que el otro lo vea y probablemente luego también lo use. Un juguete o una silla, por ejemplo

Invitar a jugar

El niño A dirige conductas no agresivas (con contacto físico o no) al niño B, y que invitan al niño B a mantener una interacción de juego o comportamiento lúdico. La invitación se realiza con cara de juego; es decir, el niño A sonríe al niño B con charlas abiertas (con o sin ruidos de risa), o simplemente con contacto físico, por ejemplo,

cuando el niño A toca gentilmente al niño B para que este juegue con él

Afiliación verbal	Interacción verbal entre los niños A y B, que incluye los turnos de habla y escucha recíproca. Aunque también puede ser unidireccional (de niño A a B)
-------------------	--

Afiliación con contacto

Vinculación con contacto	Incluye las pautas de conducta: acariciar; besar; tocar con la mano; brazo alrededor del otro sujeto, generalmente acompañado de sonrisa; y coger la mano del otro.
--------------------------	---

Afiliación no verbal

Acompañamiento	Acompañarse o locomoción simultánea de los niños A y B, de lado a lado de un espacio físico, juntos y de manera no rápida o pausada. Ninguno de los niños imprime movimiento al otro. El desplazamiento puede producirse con los niños cogidos de la mano, con el brazo por encima, o simplemente hablando sin tocarse. En este último caso la distancia no deberá ser superior a 1 metro. Es una
----------------	---

pauta de desplazamiento donde tiene más importancia el contacto social que la exploración del entorno.

Acicalamiento El niño A asea o arregla el aspecto del niño B, con sus manos y/ o con algún utensilio específico para ello (e.g., peine, cepillo, gancho, goma para el pelo, etc.)

Compartimiento

Aceptar Coger lo ofrecido o dado, sea un recurso, atención social, ayuda en actividad o cooperación

Negar/Rechazar Negar o rechazar verbalmente, o no verbalmente, el ofrecimiento de un recurso, la solicitud de recurso, atención social o ayuda en actividad o cooperación, o la invitación a jugar

Solicitar recurso El niño A trata de obtener un recurso (objeto o alimento) sin realizar una conducta agresiva. El niño A ladea la cabeza, toca suavemente al niño B (que tiene dicho recurso), busca la mirada de B, etc., y coloca la mano extendida hacia el niño B. Puede ir acompañado de

una petición verbal o puede ser solo la petición verbal, sin ningún contacto físico o visual

Tomar recurso (objeto)	Tomar el recurso (comida, juguete, otro) de otro niño, sin que este se moleste
------------------------	--

Solicitar atención social	El niño A busca la atención del niño B mediante pautas de conducta no agresivas o afiliativas. El niño A ladea la cabeza, toca suavemente al niño B, busca la mirada de B, etc., y puede colocar las manos hacia el niño B en sentido de rogativa. Puede ir acompañado de una petición verbal
---------------------------	---

Solicitar ayuda o cooperación	Aparecen las mismas pautas de conducta de solicitud mencionadas, pero en este caso el niño A las lleva a cabo para solicitar que el niño B participe en la actividad que está llevando a cabo él (niño A). Puede ir acompañado de una petición verbal
-------------------------------	---

Ofrecer	El niño A ofrece algún objeto o alimento, o ayuda en actividad al niño B. Puede ir seguido de una sonrisa y/o de una petición verbal (e.g., ¿Quieres?)
---------	--

Dar El niño A acerca el recurso al niño B, y se lo pone al alcance de la mano de éste o se lo pone directamente en sus manos. Puede ir acompañado de una expresión verbal como: “toma, para ti”

Ayudar/ cooperar El niño A ayuda al niño B en alguna actividad, a completar una tarea o acción. El niño A tiene posibilidad de ayudar a B y lo hace, aunque no se conozcan sus intenciones. El niño A puede ofrecer recursos a B (que los acepta), igualmente puede el niño B hacer una ofrenda de similares características (de objeto, etc.) al niño A después de unos pocos segundos y/o minutos

CONDUCTAS ESPACIALES

Conductas espaciales

Solo El niño A no está acompañado de ningún par o adulto, con lo que el niño está o permanece sólo. No interactúa con nadie. Para registrarse esta categoría de conducta debe darse dentro de (o mantenerse durante) un período de al menos 30 segundos

Acercarse El niño A se desplaza hacia el lugar donde B se encuentra. Puede producirse como reacción a una "Llamada" del niño B o grupo. Una vez allí, el niño A puede o no situarse junto a B o sentarse a su lado. Lo importante no es la exploración (acercarse y aproximarse sin interacción) sino el tratar de acortar la distancia entre ambos niños

Desplazarse El niño A se desplaza a través del salón (o patio) por cualquier medio (andando, corriendo, saltando). Sólo se registra si el desplazamiento es superior a un metro. Lo importante en esta pauta es el desplazamiento y no el contacto social

OTRAS CONDUCTAS

Explorar

Manipular/Observar objeto Un niño A explora las características de algún objeto en su posesión (agitación, inspeccionándolo visualmente, etc.)

Observar El niño A mantiene su cabeza en la dirección en la que se encuentra algún otro niño o grupo. El niño A no participa en la actividad que

está observando. También sucede cuando el niño observa algún video que se proyecta en el aula de clase

Vigilar Un niño A mueve la cabeza a la derecha y a la izquierda, sin fijar su atención de manera sostenida sobre ningún niño o grupo determinado

Mantenimiento

Comer Un niño ingiere y mastica alimento solido

Beber Un niño ingiere y consume alguna bebida

Aseo personal Incluye pautas de conducta como peinarse, arreglarse, etc.

Participar

Participar actividad El niño A participa activamente de la actividad que realiza una o varias de las profesoras (o practicantes). Por ejemplo, movimientos del cuerpo, cantar, bailar, aplaudir, rezar, etc.

Orden verbal

Orden verbal Ocurre cuando un adulto (profe, investigadores, practicantes, etc.) le pide a un niño que cambie su conducta, ante un comportamiento inadecuado por parte del niño. Por ejemplo, el niño está jugando fuera de su puesto y una profe le pide que regrese a su lugar.

Fuera de vista

Fuera de vista Período durante el cual el niño que está siendo observado queda fuera de vista porque sale al baño

Resultados

Para el análisis de los datos se tuvieron en cuenta las interacciones afiliativas y agonísticas entre los niños observados. En un primer análisis se construyó un modelo lineal generalizado (GLM, por sus siglas en inglés) que incluyó como variables explicativas (variables independientes) las variables: meses (4 niveles: agosto, septiembre, octubre y noviembre), lugar (3 niveles: ludoteca, salón y comedor) y profesoras (2 niveles: sin profesora, con profesora), que hace referencia a la ausencia de las 3 docentes o presencia de al menos una docente (independiente si era la docente de transición, jardín o pre jardín). En un modelo la frecuencia de interacciones afiliativas fue la variable respuesta (variable dependiente), mientras que en otro modelo lo fue la frecuencia de interacciones agonísticas. En ambos modelos la identidad del actor y receptor fue incluida como factor aleatorio para dar cuenta de la medición repetida de las diferentes díadas de niños (Zuur et al., 2009).

Las interacciones afiliativas representan un 95 % y las interacciones agonísticas un 5% de un total de 1300 interacciones sociales observadas. En el caso de las interacciones agonísticas se pueden observar agresión con contacto, y agresión sin contacto. En el caso de las interacciones afiliativas se pudo observar interacciones afiliativas con contacto, y afiliativas sin contacto.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos durante el periodo de observación en la Fundación Posada del Peregrino sobre interacciones afiliativas en niños de transición.

Interacciones Afiliativas

El modelo que se construyó para poner a prueba los efectos de los meses, lugar y profesora sobre la frecuencia de interacciones afiliativas, fue significativamente diferente

del modelo nulo ($\chi^2=21.8$, $df=6$, $P<0.01$). Se encontró un efecto significativo de la variable explicativa meses sobre las interacciones afiliativas; más específicamente, las interacciones afiliativas ocurrieron más frecuentemente en agosto que en septiembre ($\beta=0.49$, $SE=0.13$, $Z=3.8$, $P<0.001$; Figura 1) más frecuentemente en agosto que en octubre ($\beta=0.48$, $SE=0.13$, $Z=3.6$, $P<0.001$; Figura 1) y más frecuentemente en agosto que en noviembre ($\beta=0.46$, $SE=0.14$, $Z=3.4$, $P<0.001$; Figura 1).

Igualmente se comparó el mes de septiembre vs octubre ($\beta=0.1$, $SE=0.04$, $Z=0.24$, $P=0.8$; Figura 1) y septiembre vs noviembre ($\beta=0.02$, $SE=0.05$, $Z=0.5$, $P=0.6$; Figura 1), encontrando que no hubo diferencias significativas. Del mismo modo, al comparar el mes de octubre vs noviembre ($\beta=0.2$, $SE=0.5$, $Z=0.4$, $P=0.7$; Figura 1), no se encontró diferencias significativas en la frecuencia de interacciones afiliativas.

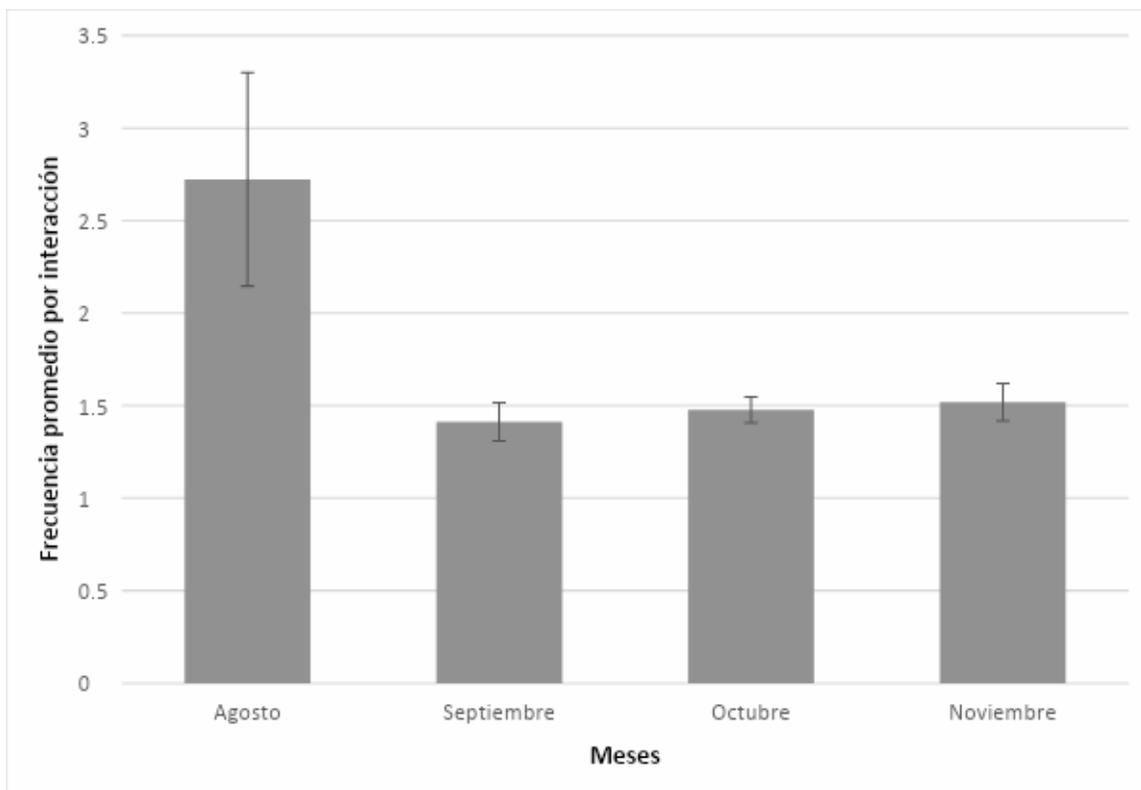


Figura 1. Promedio de interacciones afiliativas por mes.

En cuanto a la variable lugar, no se halló una diferencia significativa al comparar el nivel de interacciones afiliativas en el comedor y la ludoteca ($\beta=0.05$, $SE=0.05$, $Z=0.9$, $P=0.36$; Figura 2), así como tampoco al comparar el comedor con el salón ($\beta=0.05$, $SE=0.05$, $Z=1.0$, $P=0.30$; Figura 2). Sin embargo, al comparar las interacciones en la ludoteca con las ocurridas en el salón se observó diferencias significativas siendo las interacciones afiliativas más frecuentes en el salón que en la ludoteca ($\beta=0.09$, $SE=0.04$, $Z=2.1$, $P=0.03$; Figura 2).

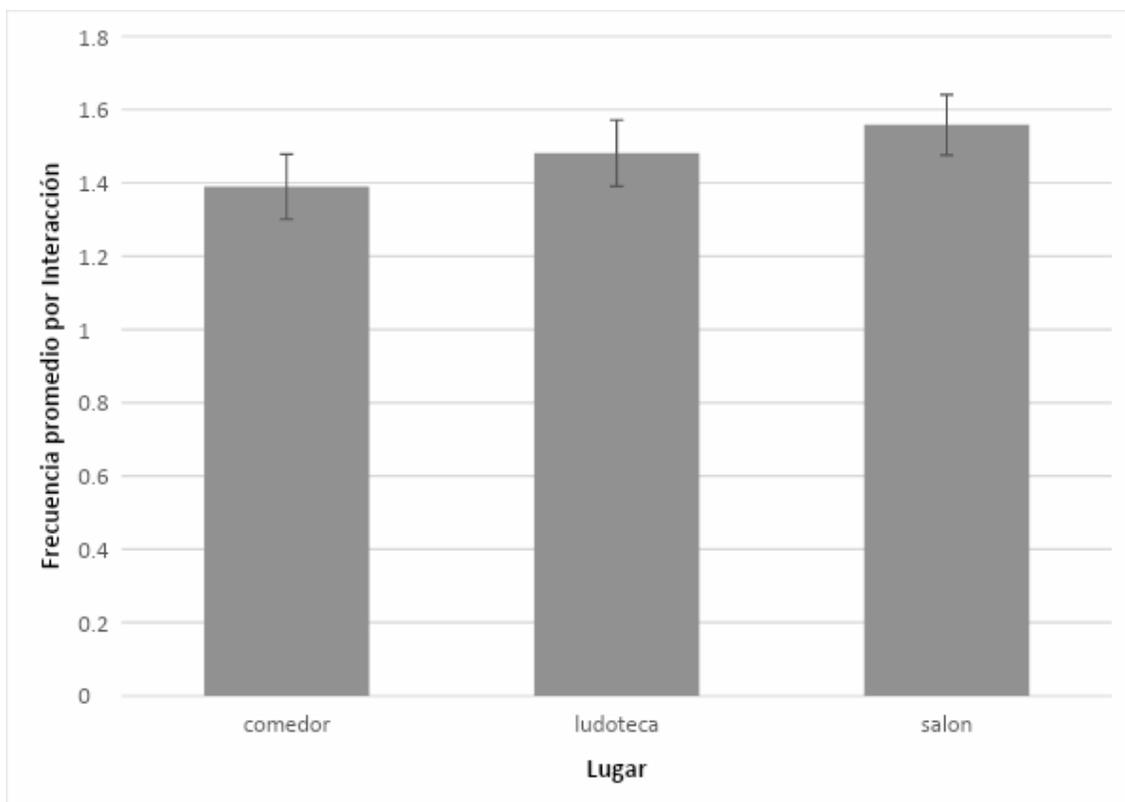


Figura 2. Promedio de interacciones afiliativas por lugar.

En cuanto a la variable profesora, en sus dos niveles (con profesora y sin profesora) no encontramos una diferencia significativa en la frecuencia de interacciones afiliativas ($\beta=0.1$, $SE=0.6$, $Z=1.7$, $P=0.94$; Figura 3).

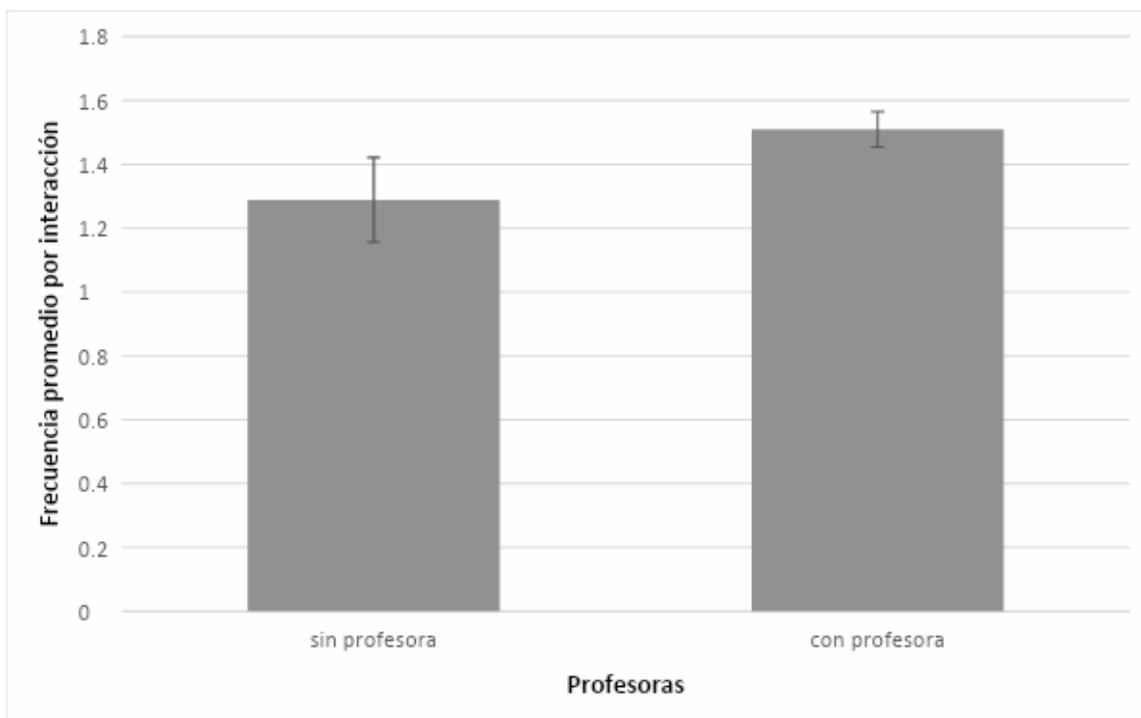


Figura 3. Promedio de interacciones afiliativas en presencia del docente.

Interacciones agonísticas

El modelo que se construyó para poner a prueba los efectos de los meses, lugar y profesora sobre la frecuencia de interacciones agonísticas mostró diferencias significativas frente al modelo nulo ($\chi^2=31.6$, $df=6$, $P<0.001$).

Iniciando con la comparación entre los diferentes niveles de la variable meses, no se encontró diferencias significativas al comparar la frecuencia de interacciones agonísticas en el mes de agosto con los otros tres niveles: Septiembre ($\beta=0.03$, $SE=0.13$, $Z=0.13$, $P=0.82$; Figura 4) octubre ($\beta=0.05$, $SE=0.13$, $Z=0.4$, $P=0.7$; Figura 4) y noviembre ($\beta=0.11$, $SE=0.14$, $Z=0.8$, $P=0.43$; Figura 4). De igual manera, al comparar el mes de septiembre y octubre ($\beta=0.08$, $SE=0.05$, $Z=1.84$, $P=0.06$; Figura 4) tampoco hay diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, si hay diferencia estadísticamente

significativa al comparar septiembre vs noviembre, encontrando que el mes de septiembre se presentan más frecuentemente interacciones agonísticas que en el mes de noviembre ($\beta=0.14$, $SE=0.06$, $Z=2.4$, $P=0.02$; Figura 4).

Del mismo modo, al comparar la frecuencia de interacciones agonísticas de octubre con noviembre ($\beta=0.05$, $SE=0.05$, $Z=1.1$, $P=0.2$; Figura 4) se encontró que no hay diferencias estadísticamente significativas.

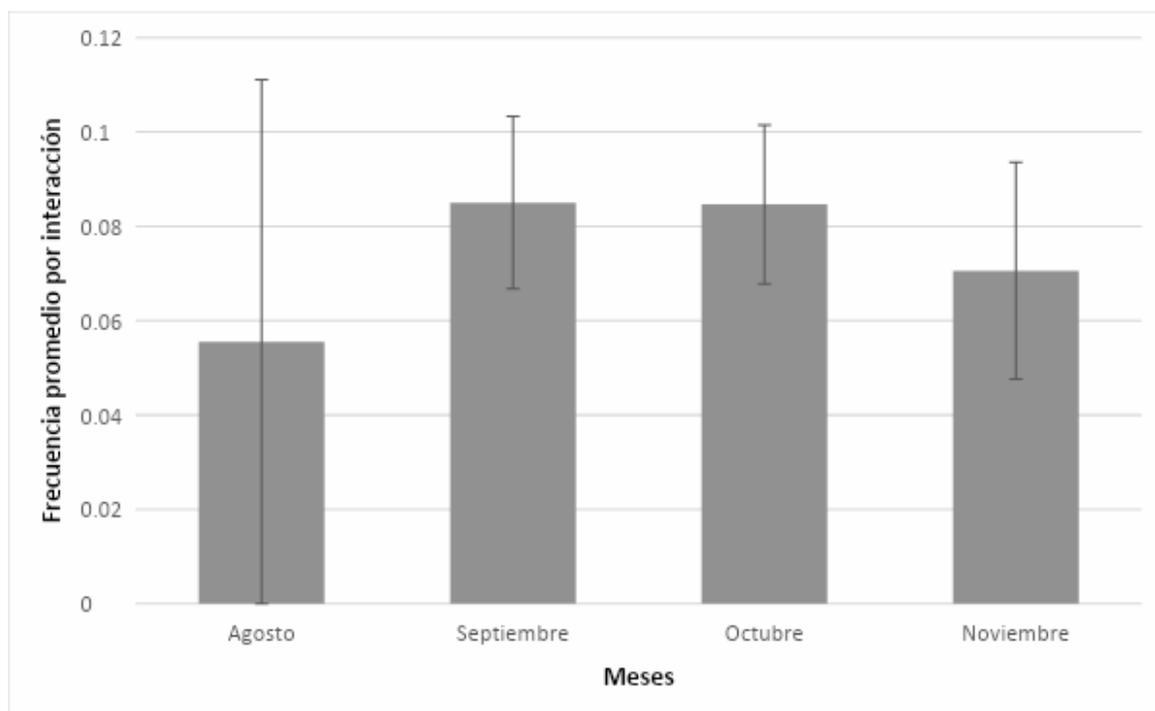


Figura 4. Promedio de interacciones agonísticas por mes.

En cuanto a la variable lugar, se halló una diferencia significativa entre el salón y el comedor, con una mayor frecuencia de interacciones agonísticas en el salón que en el comedor ($\beta=0.2$, $SE=0.05$, $Z=3.6$, $P<0.001$; Figura 5). No se encontraron diferencias significativas en interacciones agonísticas entre el comedor y la ludoteca ($\beta=0.3$, $SE=0.05$, $Z=0.6$, $P=0.54$; Figura 5). Sin embargo, al comparar la frecuencia de interacciones

agonísticas ocurridas en la ludoteca con aquellas que ocurrieron en el salón, se encontró que más frecuentemente se presentan interacciones agonísticas en el salón que en la ludoteca ($\beta=0.21$, $SE=0.05$, $Z=4.6$, $P<0.001$; Figura 5).

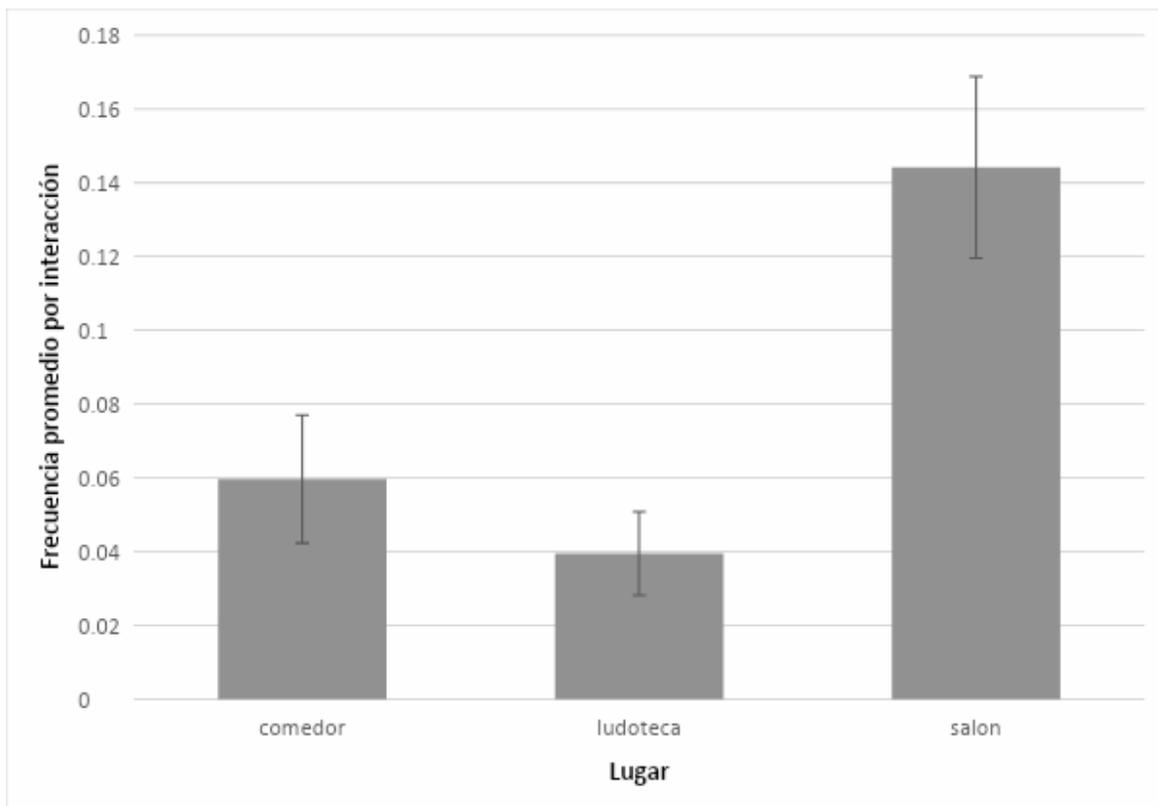


Figura 5. Promedio de interacciones agonísticas por lugar.

De igual manera, no existe una diferencia en las conductas agonísticas manifestadas por los estudiantes de transición en presencia o ausencia de alguna profesora ($\beta=0.11$, $SE=0.06$, $Z=1.7$, $P=0.07$; Figura 6).

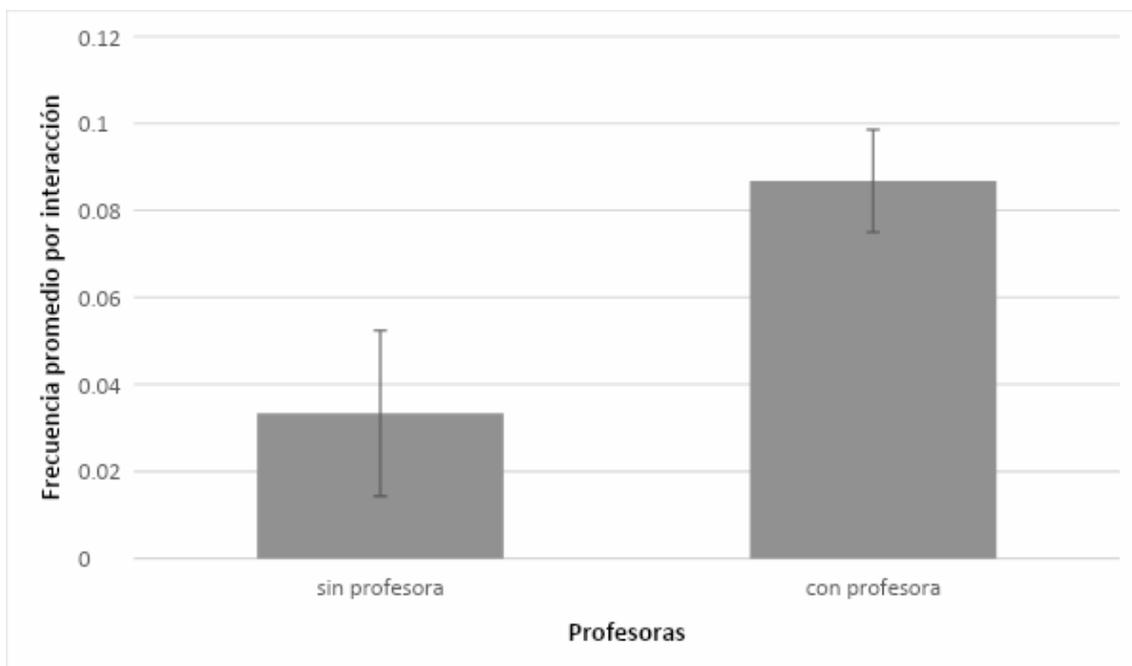


Figura 6. Promedio de interacciones agonísticas en presencia del profesor.

Para los análisis correspondientes a la variable género (niños y niñas), se construyó un modelo para poner a prueba los efectos que tiene sobre la frecuencia de interacciones agonísticas con contacto. Faltando poco para encontrar diferencias significativas con el modelo nulo ($\chi^2=21.8$, $df=6$, $P<0.01$), probablemente por la cantidad de muestras recolectadas a lo largo del periodo de observación. Se encontró que no hay diferencias significativas entre un niño o una niña cuando cometen agresiones con contacto ($\beta=0.007$, $SE=0.04$, $Z=0.2$, $P=0.8$; Figura 7). Sin embargo, sí se encontró diferencia estadísticamente significativa en la variable género del receptor; más específicamente, los niños reciben más frecuentemente interacciones agonísticas con contacto que las niñas ($\beta=0.08$, $SE=0.03$, $Z=2.3$, $P=0.018$; Figura 7).

De igual manera, se construyó un modelo para poner a prueba los efectos de la variable género sobre la frecuencia de interacciones agonísticas sin contacto. Encontrando que no

hubo diferencias significativas con el modelo nulo ($\chi^2=3.7$, $df=2$, $P=0.15$). De tal manera, que no se encontró diferencia significativa al comparar el número agresiones sin contacto cometido por los niños con el número agresiones sin contacto cometido por las niñas ($\beta=0.07$, $SE=0.04$, $Z=1.8$, $P=0.06$; Figura 7). Tampoco se encontró diferencia entre el número de agresiones sin contacto que recibe un niño y agresiones sin contacto que recibe una niña ($\beta=0.01$, $SE=0.04$, $Z=0.4$, $P=0.06$; Figura 7).

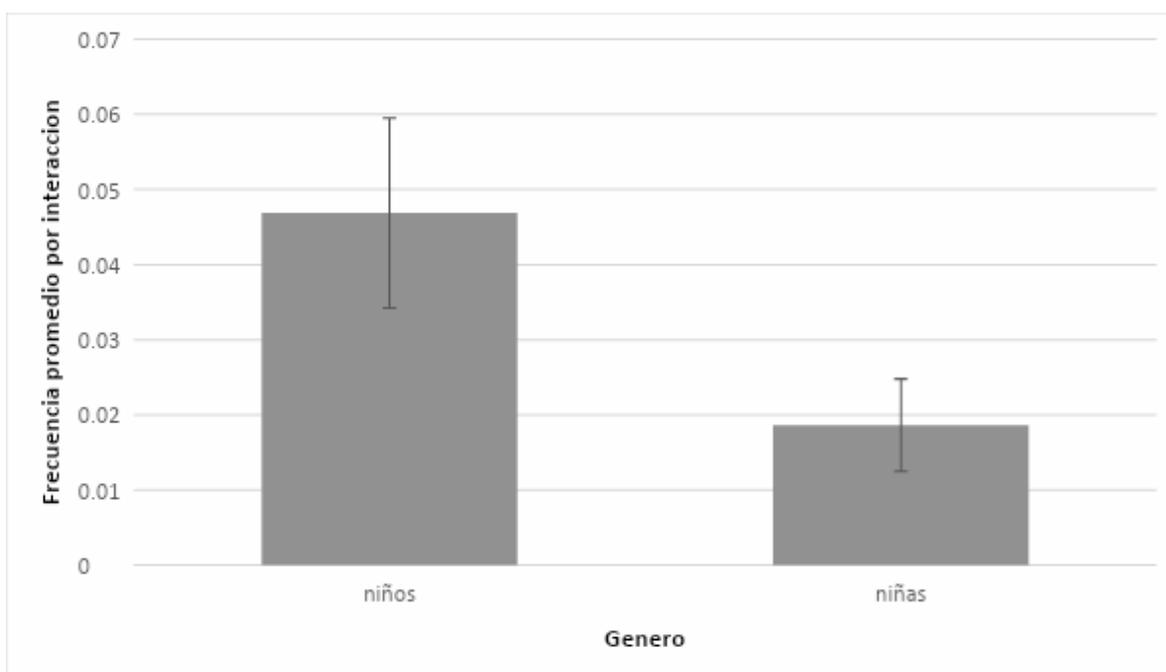


Figura 7. Promedio de interacciones agonísticas con contacto según el sexo del receptor.

Discusión

En el siguiente apartado se permite interpretar, extrapolar y analizar el resultado anteriormente obtenido, siendo a su vez confrontadas las hipótesis planteadas con sus respectivas teorías.

Uno de los propósitos iniciales de este trabajo radicó en identificar los factores sociales, demográficos y contextuales que afectan las interacciones sociales en niños de transición de la Fundación Posada del Peregrino, durante el segundo semestre de 2019. Este objetivo logró dar cabalidad, por medio de los datos obtenidos de las observaciones que realizaron los 4 estudiantes de psicología, teniendo a su cargo, un promedio de 6 focales cada uno, para así conglomerar las observaciones de todos los focales del curso de transición. Esta investigación permitió conocer variables específicas las cuales generan impacto en la interacción social de los focales. La primera alude a la identificación de los tipos de interacciones sociales que se pueden generar ante la convivencia escolar de los estudiantes, se determinó que existen dos tipos de interacciones latentes: las interacciones afiliativas y las interacciones agonísticas.

Nuestros resultados brindan apoyo a la hipótesis 2 sobre cambio a través del tiempo en el patrón de interacciones sociales como consecuencia de un período de separación entre los miembros del grupo (las vacaciones). En el primer mes se identificó mayor presencia de interacciones afiliativas, estas se evidencian desde la perspectiva de un reencuentro después de un tiempo prolongado de vacaciones de mitad de año, según Smith y Pellegrini (1998) si los niños se encuentran temporalmente privados de oportunidades de juego, por ejemplo, aislándolos en un salón de clases, después van a jugar de una forma más vigorosa. Los autores anteriormente nombrados, conceptualizan el juego a partir de tres formas de juego:

fantasía, social y locomotor. Definen esta conducta teniendo en cuenta distintas variables contextuales: si existe una atmósfera de juego familiar, las consecuencias del juego, si hay beneficio inmediato para el actor y si realiza una función en el desarrollo del niño.

Teniendo en cuenta estas variables en un estudio descriptivo se podría hallar qué parámetros del juego influyen en las interacciones sociales de los niños. Por tanto, se entiende que el hecho de que en el primer mes de investigación haya más interacciones afiliativas que en los otros meses, se debe a ese reencuentro post vacaciones, en donde en este tiempo no se generó ningún tipo de contacto o interacción afiliativa, incluyendo la conducta de juego, entre sus nexos estables del colegio. Por lo tanto, al incorporarse nuevamente, utilizan como estrategia de mantenimiento del vínculo ya creado con otros niños, las interacciones afiliativas, entre ellas el juego. Sin embargo, es importante que estos resultados sean tomados con cautela dado que en el primer mes (agosto) se llevaron a cabo pocas observaciones a causa de que se iniciaron después de mitad de mes, más concretamente el 26 de agosto de 2019, en comparación con los otros meses completos.

Con base a la hipótesis 3 donde se espera que existan un mayor número de interacciones agonísticas en la ludoteca por la competencia al acceso de recursos, se identificó que la variable la cual genera un efecto en las interacciones del grupo es el lugar, permitiendo por medio de los datos, determinar que estar en el salón tiene una diferencia significativa en comparación con la ludoteca generando mayores interacciones afiliativas. Según Wirth, L. (1962) reconoce que el aumento del número de habitantes de un establecimiento, más allá de un cierto límite, afecta las relaciones entre ellos, además cuanto mayor es el número de individuos que participan en un proceso de interacción, mayor es la diferencia potencial entre ellos. A su vez, el mismo autor plantea que en una comunidad constituida por una

cantidad de individuos que excede a aquella en la que puede conocerse íntimamente unos a otros y sea dado reunirlos en un solo lugar, se hace necesario comunicarse a través de medios indirectos, pero aún resulta ser una estrategia de mayor complejidad. Antes de extrapolar la teoría con los resultados obtenidos, cabe aclarar características de algunas condiciones de estos dos lugares comparados. El primero es el salón de clase, únicamente se encuentran conglomerados el curso de transición con un aproximado de 20 estudiantes. Por otro lado, en la ludoteca se evidencia la aglomeración de tres cursos que son: transición, jardín y prejardín, contando aproximadamente 60 estudiantes en el recinto. Equiparando estas dos cantidades de sujetos en cada uno de los lugares se aprueba que lo que argumenta la teoría resulta soportar nuestro resultado, ya que los niños al estar en un entorno amplio y congeniado con una gran cantidad de personas genera mayor dificultad en las interacciones afiliativas, debido a que cada uno de los sujetos no puede interactuar de forma continua o implementar estrategias de interacciones afiliativas con los aproximadamente 60 estudiantes que residen en la ludoteca. En comparación con el salón, resulta ser más fácil generar estos nexos y estas interacciones con solo aproximadamente 20 estudiantes, notoriamente menor cantidad a la anterior demarcada.

En relación a los resultados para interacciones agonísticas se encontró una mayor frecuencia en el mes de septiembre que en el mes de noviembre. Se puede observar que estas interacciones aumentaron durante la fecha en que llegaron nuevos trabajadores a hacer reparaciones en la fundación en los alrededores del aula lúdica, en la misma se presentaron la mayoría de las conductas agonísticas. Según los hallazgos obtenidos por Ortiz, G en 2012 determino que los resultados obtenidos en su estudio con monos vervet con una

estrategia de observación a focales ante diferentes variables, encontró que la presencia de otros seres generaba alteraciones en la emisión de sus conductas:

“los resultados parecen sugerir que los visitantes y la afluencia de los mismos podrían ser considerados como factores geo ecológicos (i.e., distribución de elementos, objetos y otros estímulos en el ambiente del organismo) relevantes para la emisión de cierto tipo de conductas para animales en cautiverio. Esto parece más evidente por el hecho de que la mayor proporción de conductas agonísticas fueron presentadas cuando la afluencia de visitantes fue mayor, lo que podría sugerir que los espectadores estimulan este tipo de conductas”.

Teniendo en cuenta que nuestro estudio se enfoca en la proximidad con los primates, se encuentra pertinente establecer que, en la fundación pasada del peregrino al ingresar nuevas personas a sus entornos, generaron cambios en su forma de interactuar y de comportar, aumentando la frecuencia en interacciones agonísticas

No obstante, también se logró identificar sobre la hipótesis 3, viraje en las interacciones dependiendo el lugar, como consecuencia de la deseabilidad por la adquisición de los recursos valiosos. Este hallazgo, permitió identificar mayores interacciones agonísticas en el salón que el comedor. Según Hinde (1992), considera que los actos agonísticos implican otros sistemas comportamentales, como por ejemplo el éxito para obtener objetos y acceder a los recursos disponibles, lo cual está relacionado con la competencia social. Esto se evidencia en la lucha por el recurso valioso en cada uno de los recintos, en el primero que es el comedor, el recurso valioso es el alimento, el cual siempre se encuentra distribuido uniformemente en el lugar, ya que cada niño tenía la misma cantidad de alimento a la hora

de la media mañana o del almuerzo. Por tanto, es poco probable que se presenten conflictos entre los niños por el acceso a la comida. En comparación con el salón de clase se encuentra que los recursos a los cuales ellos pueden acceder, como por ejemplo colores, plastilinas, libros de cuentos, entre otros los hay en menor cantidad y limitados para todos. Por tanto, nuestros resultados sugieren que la existencia de recursos limitados y valiosos para los niños conduce a una mayor frecuencia de interacciones agonísticas y de conflicto en el aula de clase comparado con otros lugares.

Adicionalmente y de acuerdo con Moreno E (2005) las interacciones agonísticas, se presentan con mayor frecuencia en aulas de clase que fuera de ella, esto debido a que hay mayor cantidad de interacciones en los salones de clase. Es decir, al haber más interacciones afiliativas en el aula de clase también se espera una mayor frecuencia de interacciones agonísticas.

De acuerdo con la hipótesis 5 se esperaba observar diferencias de género en cuanto a la expresión de conductas e interacciones sociales, específicamente que los niños mostrarán con mayor frecuencia agresiones con contacto físico mientras que las niñas se esperaba exhibieran con mayor frecuencia agresiones sin contacto. Los resultados apoyan parcialmente esta hipótesis, siendo los niños varones los mayores receptores en las interacciones agonísticas con contacto, a comparación de las niñas como se encontró en los análisis. Se ha obtenido información de que las conductas agonísticas son más frecuentes entre personas del mismo género. Según Luna y Laca (2011) citados por Luna, Laca y Mejía (2017) plantean que una de las principales razones por las cuales las niñas discuten es por chismes, mientras que en los niños estas discusiones se dan principalmente por el deseo de adquirir objetos ajenos o dañarlos. Además, Musitu, Moreno & Martínez (2005)

aseguran que las niñas muestran, mayor cantidad de conductas afiliativas, por tanto, se espera que la frecuencia de las agresiones sea más bajas en niñas, lo cual concuerda parcialmente con los hallazgos de nuestro estudio.

Es importante que el resultado anteriormente detallado sobre el género el cual recibe mayores agresiones, se tome con cautela, dado que los datos obtenidos se obtuvieron de un tamaño de muestra muy pequeño, en donde esto puede generar un efecto en los resultados, es decir cuando se estaba analizando las agresiones sin contacto, los resultados obtenidos al comparar los modelos no arrojó diferencias significativas debido probablemente al tamaño de la muestra, donde solo en tres ocasiones se presentaron agresiones sin contacto. De igual forma, para las agresiones con contacto debido a que solo se obtuvieron treinta (30) casos en los que se presentaron interacciones con contacto.

Conclusiones

Luego de realizar diferentes análisis en los datos obtenidos durante el periodo de observación, y siguiendo como objetivo principal la descripción de factores demográficos y contextuales que podrían afectar las interacciones sociales, logramos concluir que en esta etapa del desarrollo los niños tienen mecanismos aprendidos que les permiten interactuar socialmente y dependiendo de las condiciones del entorno se podrían favorecer conductas afiliativas o agonísticas. También la distribución de los recursos genera efecto sobre las interacciones sociales de los niños, claramente cuando los recursos son escasos eso conduce a que haya conflicto, pero cuando vemos que los recursos están distribuidos uniformemente se evidencian menos conflictos.

Por otra parte, queda claro que la mayoría de las interacciones entre niños en el contexto escolar es de carácter amistoso. Los resultados de nuestro estudio confirman el patrón observado en primates no-humanos, así como en otras muestras de pre-escolares en la ciudad de Bucaramanga (Jaimes, 2018), siendo un 95% de las conductas afiliativas y sólo un 5% conductas agonísticas.

De igual manera, se evidencia lo mencionado por Smith y Pellegrini (1998), en la forma de interacción de los niños a su reencuentro luego del período vacacional de fin de año en donde los niños aumentan sus interacciones afiliativas con el fin de reforzar y crear lazos previos con sus compañeros y quizás también como una estrategia para reducir la tensión que genera el reencuentro de los miembros del grupo luego de una separación de varias semanas, de forma similar a lo que se ha observado en otras especies de primates no-humanos.

Finalmente, en cuanto a las interacciones agonísticas, es claro que son una parte minoritaria en la forma de interacción con compañeros. Y aunque no se estudió la forma en que resuelven sus conflictos, sí es importante mencionar que niños y niñas emplean algún tipo de consideración en el momento generar alguna conducta agresiva, esto se evidenció al observar que los niños y niñas tienen en cuenta el género del destinatario de agresiones con contacto, siendo los niños más frecuentemente las víctimas en este tipo de interacción.

Recomendaciones

Una vez finalizado el presente trabajo de grado y con el fin de impulsar a futuros colegas e investigadores a ampliar en conocimiento el campo de estudio de las interacciones sociales en niños se propone las siguientes recomendaciones:

1. Continuar estudios análogos utilizando como método la observación sistemática de las interacciones sociales, pero con una muestra más grande, la cual permita recolectar una cantidad mayor de datos.
2. Realizar estudios con un período de tiempo observacional más prolongado y en diferentes contextos escolares de los niños.
3. Utilizar muestras de niños de diferentes edades con el fin de estudiar las distintas maneras de interactuar socialmente según la edad.
4. Al realizar un estudio donde el tiempo observacional sea más prolongado y en distintas horas de la jornada escolar, se puede evidenciar si la presencia de personas no pertenecientes al grupo o profesoras es significativa.
5. Evitar el agrupamiento de varios investigadores en las observaciones de tal manera que el comportamiento de los niños no se vea influido por la presencia de estos.

Referencias

- Alba, M. D. R. C., Lloret, P. B., & Lloret, F. B. (2001). Implicación en los comportamientos de agonismo y ajuste social al grupo de iguales en niños de cuatro y cinco años. *Psicothema*, 13(2), 258-262.
- Anguera, M.T. (2003). *La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia.* Madrid: Sanz y Torres, pp 271-308
- Arias Sandoval. L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrado y Sociedad.*
- Benet, J. (1954). El método sociométrico. *Theoria: An International Journal for Theory, History and Foundations of Science*, 113-116.
- Betina Lacunza, A. (2009). ResearchGate. Recuperado de <http://scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n1/v3n1a06.pdf>
- Bugental, D. B. (2000). Acquisition of the algorithms of social life: A domain-based approach. *Psychological bulletin*, 126(2), 187
- Carreras de Alba, M. del R., Braza Lloret, P., & Braza Lloret, F. (2001). Implicación en los comportamientos de agonismo y ajuste social al grupo de iguales en niños de cuatro y cinco años. *Psicothema*, 13(2), 258–262.
- Dale F. Hay, Payne A, and Chadwic A. (2004). Peer relations in childhood. Gales arias Sandoval. L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de

clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula.

Revista Posgrado y Sociedad.

Degotardi, S. (2008). Looking out and looking in: Reflecting on conducting observational research in a child-care nursery. *The First Years: Nga Tau Tuatahi. New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 10(2), 15-19

Degotardi, S., & Davis, B. (2008). Understanding infants: characteristics of early childhood practitioners' interpretations of infants and their behaviours. *Early Years*, 28(3), 221-234.

Echeverria, G. Valerio, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv [online]*. 2003, vol.1, n.2, pp.15-43.

Esteves, E. Moreno, D. Musitu, G & Murgui P. (2009) Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*

Flores Montañez, N., & Santoyo Velasco, C. (2009). Estabilidad y cambio de las relaciones sociales entre niños: análisis de mecanismos funcionales. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 35(1), 59-74.

Hay DF. Early peer relations and their impact on children's development. In: Tremblay RE, Barr, RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development [online]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2005:1-6.

- Hinde, R. A. (1992). Developmental Psychology in the context of other Behavioural Sciences. *Developmental Psychology*, 28, 1018-1029.
- Jaimes, D., Riveros, J, (2018) *Elaboración de un procedimiento para la realización de observación en contextos naturales en niños de preescolar*, Trabajo de Grado (Psicólogo) Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB. Facultad de Ciencias de la Salud. Programa de Psicología
- Lacasa, P., & Herranz, P. (1989). Contexto y procesos cognitivos. La interacción niño-adulto. *Infancia y aprendizaje*, 12(45), 25-47.
- Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182.
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), 115-129.
- Luiselli, J. Putman, R. Handler, M. Feinberg, A. (2005). Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance. Boston: Carfax publishing.
- Luna-Bernal, A., Mejía-Ceballos, J., & Laca-Arocena, F. (2017). Conflictos entre Pares en el aula y Estilos de Manejo de Conflictos en Estudiantes de Bachillerato. *Revista Evaluar*, 17(1). doi:<http://dx.doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n1.17074>
- Martin, P. & Bateson, P. (1993). Measuring behaviour. An introductory guide (2nd Ed.). Cambridge: *Cambridge University Press*

- Martínez, J., Rojas, C., Duque, A., Tovar, R., & Klevens, J. (2008). ¿Son los niños más agresivos que las niñas? Comportamiento de la agresividad en niños y niñas de escuelas públicas de Pereira. *Revista Médica de Risaralda*, 14(1).
- Montoya, T. V. (2015). La interacción entre niños de 3 a 5 años. Obtenido de Biblioteca Digital Lasallista:
http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/649/1/Interaccion_ninos_3_a_5_anos_procesos_de_socializacion.pdf
- Moreno, E. (2005) Violencia en las escuelas. *Revista Educación* 29(2), 139-155, ISSN: 0379-7082, 2005
- Musitu, G., & Allatt, P. (1994). Psicología de la familia. retomado de Valencia, L. I. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Poiésis*, 12
- Ortiz, G. (2012) Afluencia de visitantes, zona del encierro y emisión de conductas afiliativas y agonísticas en monos vervet. *IPyE: Psicología y Educación*. 6(11).
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.
- Rodríguez-Fernández, J. E., Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2019). Análisis de la interacción entre pares en los recreos de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*. 97-102.

Rubio Mollina Pedro; Santoyo Velasco, Carlos. (2004). Interacciones sociales de niños con necesidades educativas especiales: Un enfoque funcional. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30(1), 1-20.

Sanmartín, M. G., Carbonell, A. E., & Baños, C. P. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.

Santoyo, C., & Espinosa, M. (2005). *Desarrollo e Interacción Social: Teoría y Métodos de México*

Valencia, L. I. (2012). El contexto familiar: un factor determinante en el desarrollo social de los niños y las niñas. *Poiésis*, 12(23).

Wirth, L. (1962). *El urbanismo como modo de vida*. Buenos Aires: Ediciones 3

Woodward LJ, Fergusson DM. Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2000;41(2):191-201.