TESIS
DI 995
M3

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO

DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

PATRONES DE PROCESAMIENTO DE INFORMACION SOCIAL ASOCIADOS A LA CALIDAD DE CONDUCTA PROSOCIAL Y AGRESIVA.

Memoria de Maestría presentada a la Universidad Católica Andrés Bello
como requisito parcial para optar al título de
MAGISTER en DESARROLLO INFANTIL Y SUS DESVIACIONES

Milena Matos de Vigas

Tutora: Marisela Hernández

Caracas, 24 de Enero de 1995

APROBACION DEL TUTOR

En mi carácter de tutor del trabajo de grado presentado por la ciudadana Milena Matos de Vigas, para optar al Título de Magister en Desarrollo Infantil y sus Desviaciones, considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Caracas, a los 24 días del mes de Enero de 1995.

Marisela Hernández.

C.I. 4.350. 135

A mis padres, guía y modelo en mi pasado.

A Jorge, apoyo y confianza compartida en mi presente.

A Milena Beatriz, Ana Sofía y Jorge Enrique, esperanza y razón de mi futuro.

A todos los que asumen responsablemente la misión de formar a las generaciones futuras.

AGRADECIMIENTO.

A Marisela Hernández, por su asesoría metodológica; por la paciencia, respeto, claridad y disposición que siempre me brindó .

A Ana Gertrudis Vollmer, por su presencia afectuosa, alentadora, solidaria y generosa, y por su valiosa opinión profesional.

A las jóvenes y responsables asistentes con las que conté: Milena B. Vigas; Elizabeth Romero; Ma. Cecilia Lairet, Ma. Inés Colina.

A Ruth Hernández, Juan Páez-Pumar y Any Guinand, por su invalorable colaboración en los aspectos formales de presentación de este trabajo.

A Jorge, Ana Sofía y Jorge Enrique por brindarme su ayuda cuando la necesité.

A la directora del colegio Refugio de la Infancia y a los alumnos del plantel que modelaron para las fotografías.

A la directora, maestras y alumnos de la E.B. J.A. Hernández Parra, donde se realizó la prueba piloto.

A la directora del Distrito Educativo Nº 10 profesora Reina de Rodríguez , y a todas las directoras de las instituciones educativas donde se efectuó el trabajo.

A todos los maestros de aula y a los escolares que participaron, sin cuya colaboración no se habría podido desarrollar este trabajo.

A Jaime Robles por su ayuda en el procesamiento estadístico de los datos.

A Silvana Campagnaro y Chilina León, profesoras, amigas y compañeras de cátedra, por su aliento y optimismo y por su colaboración como jueces expertos.

A Carlos Muñoz, Tahirí Ramos, Sandra Benaím , Eleonora Vivas y Moravia Silva por su opinión como jueces expertos.

Al Conicit, por la subvención otorgada que permitió cubrir la fase inicial de la investigación.

A la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho, que con la Beca de Reconocimiento a la Excelencia A.J. de Sucre, me brindó importante apoyo para terminar este trabajo.

A todas las personas familiares y amigas, que de una u otra forma me brindaron su apoyo y colaboración, a quienes haya pasado por alto mencionar particularmente, llegue mi sincero agradecimiento.

INDICE GENERAL

LISTA DE TABLAS ix
LISTA DE GRAFICOS xi
LISTA DE FIGURAS xii
LISTA DE CUADROS xiii
RESUMEN xiv
CAPITULO
I. INTRODUCCIÓN 1
Procesamiento de Información Social 8
Calidad de conducta social 10
II. PROBLEMA DE INVESTIGACION 11
Interrogantes 16
Justificación 17
III. MARCO TEÓRICO 20
Teoría Social Cognitiva. Bandura 30
Modelo de Intercambio Social. Dodge 43
Investigaciones relacionadas 53
IV. MÉTODO 71
Objetivos 71
Sistema de variables 72
Diseño 79
Sujetos 82
Instrumentos 87
Procedimiento 99
Recolección de datos 100
Análisis de datos 103
V. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS 109
VI. DISCUSIÓN 174
VII. CONCLUSIONES 207
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 213

ANEXOS 219
A . Información sobre escuelas 220
B . Intrumento 1. 221
C . Instrumento 2. IEPIS 236
D .Muestra de fotografías estímulo . IEPIS 258
E Guía de Observación. 265
F . Cuadros de análisis estadístico 267

LISTA DE TABLAS.

1.0. Distribución de la Población 83
2.1. Varones agresivos/ edad y grado 112
2.2. Hembras agresivas/ edad y grado 112
3.1 Varones prosociales/ edad y grado 112
3.2. Hembras prosociales/ edad y grado 113
4.1. Varones agresivos/ N.S.E., clase y tipo de escuela 116
4.2 Hembras agresivas/ N.S.E., clase y tipo de escuela 116
5.1 Varones prosociales/ N.S.E., clase y tipo de escuela 116
5.2. Hembras prosociales/ clase y tipo de escuela 117
6.1. Varones agresivos/ puntajes 119
6.2.Hembras agresivas / puntajes 120
7.1 Varones prosociales/ puntajes 120
7.2. Hembras prosociales/ puntajes 120
8.1. Varones agresivos/ utilización de indicios 122
8.2. Hembras agresivas/ utilización de indicios 123
9.1 Varones prosociales / utilización de indicios 123
9.2. Hembras prosociales/ utilización de indicios 123
10.1. Varones agresivos/ interpretación de indicios 126
10.2 Hembras agresivas/ interpretación de indicios 126
11.1. Varones prosociales/ interpretación de indicios 126
11.2 Hembras prosociales/ interpretación de indicios 126
12.1. Varones agresivos/ generación de soluciones 129
12.2. Varones agresivos/porcentaje de soluciones 130
13.1. Hembras agresivas/ generación de soluciones 130
13.2. Hembras agresivas/ porcentaje de soluciones 130
14.1.Varones prosociales/ generación de soluciones 131
14.2. Varones prosociales/ porcentaje de soluciones 131
15.1. Hembras prosociales/ generación de soluciones 132
15.2. Hembras prosociales/ porcentaje de soluciones 132
16.1.Varones agresivos/ evaluación 135
16.2. Varones agresivos/ precisión de juicios 136

17.1. Hembras agresivas/ evaluación 136
17.2. Hembras agresivas/ precisión de juicios 137
18.1. Varones prosociales/ evaluación 138
18.2. Varones prosociales/precisión de juicios 138
19.1.Hembras prosociales/ evaluación 139
19.2 Hembras prosociales/ precisión de juicios 139
20.1.Varones agresivos/ actuación 142
20.2. Hembras agresivas/ actuación 142
21.1.Varones prosociales/ actuación 143
21.2. Hembras prosociales/ actuación 143

LISTA DE GRAFICOS.

1.1. Sexo y Calidad de conducta 110
1.2. Sexo y Calidad de Conducta (porcentajes) 111
2.1. Edad y Calidad de Conducta 113
2.2. Grado y Calidad de Conducta 114
3.1. N.S.E., clase y tipo de escuela 117
4.1. Puntajes de maestros 121
5.1. Utilización de indicios 124
5.2. No utilización de indicos 125
6.1. Interpretación positiva de indicios 127
6.2. Interpretación negativa de indicios 128
7.1 Generación de soluciones competentes 133
7.2. Generación de soluciones agresivas 133
8.1. Evaluación de estrategias 140
8.2. Precisión de los juicios 141
9.1. Actuación en role play 144
10. Variables nominales 151

LISTA DE FIGURAS.

A. MODELO DE INTERCAMBIO SOCIAL.DODGE. 15
B. REPRESENTACIÓN DEL DETERMINISMO
TRIÁDICO RECÍPROCO 30
C. DIAGRAMA DE VARIABLES 73

LISTA DE CUADROS.

1. Estadísticos descriptivos para varones agresivos 268

2. Estadísticos descriptivos para varones prosociales 270

3. Estadísticos descriptivos para hembras agresivas 272

4. Estadísticos descriptivos para hembras prosociales 274

5. Prueba t. Variable: Calidad de conducta con todas las variables 276

6. Prueba de homogeneidad de las varianzas. Conducta con todas las variables 278

7. Prueba t. Variable: Sexo asociada a todas las demás variables 280

8. Prueba de homogeneidad de las varianzas. Sexo asociada a todas las variables 282

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO

PATRONES DE PROCESAMIENTO DE INFORMACION SOCIAL ASOCIADOS A LA CALIDAD DE CONDUCTA PROSOCIAL Y AGRESIVA

Milena Matos de Vigas.
Tutora: Marisela Hernández.

RESUMEN.

El principal objetivo de esta investigación fue conocer la existencia y grado de relación entre dos variables centrales: la calidad de conducta social (agresiva y prosocial) y los patrones de procesamiento de información social. Se enmarcó en la teoría Social Cognitiva de Bandura(1986) y en el modelo de Intercambio Social de Dodge (1986) que son teóricamente compatibles y que enfatizan la importancia de la interrelación entre la conducta, los factores personales (cognición, emoción, organismo..) y el ambiente.

Se partió de la presunción que los niños que actúan agresiva o prosocialmente de forma habitual, han desarrollado patrones de procesamiento de información social diferentes. Los pasos del modelo de procesamiento de información social propuesto por Dodge (1986) son: 1) decodificación y utilización de indicios sociales; 2) interpretación de los indicios; 3) búsqueda y generación de respuestas; 4) evaluación; y 5) actuación.

El estudio se efectuó en dos muestras de 120 niños cada una, cursantes de los 4tos., 5tos. y 6tos. grados de Educación Básica, procedentes del Municipio Vargas del D.F.; apareadas por su calidad de conducta social prosocial o agresiva. Las muestras fueron seleccionadas a partir de los juicios de los maestros y los pares, expresados a través de un instrumento diseñado para tal fin.

A las muestras escogidas, se les aplicó un instrumento diseñado para explorar el procesamiento de información social en sus diversos pasos, dentro de una situación social específica, que es la de incorporación de un niño(a) a un grupo de pares que ya está realizando una actividad.

La aplicación de estos instrumentos permitió caracterizar a los niños por su calidad de conducta social y por el patrón de procesamiento de información utilizado, adoptando criterios tanto cuantitativos como cualitativos.

Se encontró que los niños clasificados como agresivos difieren de los clasificados como prosociales en que el sexo predominante en los primeros es el masculino y en los segundos el femenino, y en la manera como procesan la información social, particularmente en los pasos (1) utilización de indicios , que se encontró mayor en los prosociales, (2) interpretación de indicios , que resultó más positiva en los agresivos, (3) generación de respuestas competentes, mayor para los prosociales y generación de respuestas agresivas, mayor para los agresivos, (4) evaluación de respuestas o soluciones, siendo los prosociales quienes evalúan las soluciones competentes más positivamente y tienen una mayor precisión en la justificación de los juicios emitidos para evaluar las diferentes estrategias; y (5) actuación, la cual resultó socialmente más competente en el grupo prosocial.

Adicionalmente a las variables centrales se incluyeron otras que también contribuyeron a caracterizar a los niños. Así, los niños agresivos mostraron una tendencia a asignarle importancia al tipo de actividad que estuviera desplegando el grupo, a la posesión de objetos y la destreza demostrada en esa actividad por parte del niño que quiere incorporarse a éste. Otras características que se encontraron ampliamente arraigadas en toda la muestra, independientemente de su calidad de conducta, fueron la atribución de responsabilidad sobre el grupo receptor más que sobre el niño que desea unirse a él, y la importancia asignada a los antecedentes de conducta para predecir el éxito o fracaso del niño(a) en su intento de incorporarse a un grupo.

La información obtenida en este estudio es útil e importante para desarrollar programas de intervención preventivos, educativos y correctivos de la conducta socialmente negativa y desadaptada. Igualmente, debido a la amplitud y complejidad del tema, deja abierta una línea de investigación en el área.

" ...la realidad pierde en parte su carácter objetivo
y la imagen física del mundo debe
incluir un factor subjetivo inseparable"
C.G. Jung.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La conducta social, tanto prosocial como agresiva, está afectada por una serie de condiciones que la incentiva o la inhibe y por experiencias de aprendizaje social desde etapas muy tempranas de la vida. Este tema ha acaparado la atención de muchos investigadores con diferentes enfoques teóricos, sin embargo, es difícil encontrar conclusiones definitivas.

De acuerdo a algunos autores que se han ocupado de la materia como Eisemberg (1986, en Bornstein, 1988), se requiere de mayor investigación dirigida hacia los factores que determinan las conductas prosociales y agresivas y los que puedan modificarlas en forma conjunta. La presente investigación se ha dirigido hacia la identificación de algunos de estos factores en un sector de la población infantil venezolana, con miras a que éstos sean atendidos y con intención de aportar más luces en el conocimiento de tan complejo tema .

Una variedad de elementos determinantes de la conducta prosocial que también parecen aplicables a la conducta agresiva, han sido señalados por Solomon y col. (1981, c.p. Barton en Bridgeman, 1983) éstos son: los elementos cognitivos, los motivacionales y los situacionales, los que a su vez están vinculados con los diferentes ambientes en los que el niño interactúa como son el hogar, la escuela y la comunidad en general. La relación sin embargo, no es directa sino compleja y determinada por un conjunto de factores interactuantes. La investigación conducida por K. Dodge (1986)

evidenció la relación "específica de contexto" entre la conducta social y los patrones de procesamiento de información social. En este trabajo se utiliza el término "contexto" para designar el original utilizado por Dodge de "domain" que implica una combinación de ambiente físico, ambiente social y situación específica.

Se decide tomar el contexto escolar para la realización del trabajo, por ser éste uno de los más importantes en el proceso de socialización y de mayor permanencia temporal en el que la población con la que se trabaja está inmersa, lo que desde el punto de vista metodológico es muy necesario. Igualmente porque en los últimos tiempos parece haberse incrementado la presencia de conductas agresivas y disminuido la de prosociales dentro de las escuelas, tanto como en otros contextos donde los niños se desenvuelven. Los estilos de interacción social positivos están pasando por una situación crítica en esta época en la que parece dominar un clima de hostilidad en las relaciones humanas. Esto se hace evidente a través de la prensa escrita y la información trasmitida por los medios de comunicación audiovisuales y es motivo de preocupación para muchos grupos interesados en el desarrollo y bienestar del país .

En un trabajo periodístico realizado por Rosita Caldera (03-04-94) titulado "Aumenta la agresividad de los menores", presenta la opinión de gobernantes, jueces, representantes de instituciones policiales y de protección al menor y especialistas de la salud mental. En él refleja posiciones encontradas en cuanto a la apreciación de la problemática y a las medidas a tomar, así como datos estadísticos contradictorios dependiendo de su procedencia , pero sobre estas discrepancias trasciende la coincidencia en la estimación acerca del incremento en los últimos cinco

años de los hechos antisociales en los que han incurrido los menores, es decir "esa categoría comprendida entre los diez y dieciocho años de edad".

El Grupo de Observadores Latinoamericanos en su boletín número cinco (El Nacional, 1993), presentó los datos de una serie de investigaciones sociológicas en las que relacionan el consumo de drogas y la delincuencia en niños de edad escolar, aunque desertores o no incorporados al sistema educativo (niños de la calle), con la situación social y la crisis financiera de varios paises, entre ellos Venezuela . Oscar Misle (1994), Coordinador General de Cecodap, en su columna "Apostando a la Infancia" señala que la violencia se ha convertido en una estrategia para la sobrevivencia y la participación, y responsabiliza al sistema social y político de tal situación; sin embargo, presenta un enfoque positivo en relación a la respuesta de los niños y jóvenes a los esfuerzos aislados de su institución, de brindarle oportunidades de formación y participación de manera constructiva y socialmente aceptable.

Entre otros factores que han sido vinculados con la conducta social están el sexo, la edad, los patrones de crianza, la condición socio-económica y el nivel educativo.

Hay sustancial evidencia de que los varones tienden a ser más agresivos que las hembras (Feschbach, 1970, Parke & Slaby, 1983, c.p. Biehler & Hudson, 1986) lo que en parte parece ser debido a factores biológicos, hormonales y de fuerza física y en parte a las expectativas y normas de crianza que estimulan a los niños a desplegar mayor conducta agresiva. Partiendo de que la conducta social es producto de un aprendizaje, en muchos casos éste puede ser de tipo asociativo. Las expresiones agresivas y violentas de los varones son reforzadas por el ambiente en muchas sociedades, lo que se percibe como incompatible con

manifestaciones prosociales; por lo tanto se establecen como una forma habitual de comportamiento.

El modelaje de los adultos es un elemento que contribuye al aprendizaje de la conducta social, en ese sentido, se ha visto que la mayor cantidad de acciones físicamente agresivas tanto dentro del hogar como en la comunidad son ejecutadas por hombres, por ejemplo maltrato físico a la pareja y a los hijos, peleas callejeras, mientras que la agresión de tipo verbal es más común en las mujeres. Las conductas prosociales más frecuentes en los varones son cooperación, solidaridad, compartimiento de objetos, en cambio en el sexo femenino se dan más las conductas de alentar, conciliar o manifestar afecto; estos patrones de conducta van estableciendo pautas de comportamiento para los niños de acuerdo al sexo, lo que no quiere decir que sean exclusivas de uno u otro. Basta leer las páginas rojas de los periódicos para comprobar esta apreciación en cuanto a la agresión. Rosita Caldera en su columna Séptimo Día (23-01-1994) exhorta a la sociedad y al estado a participar en una acción que ayude a mejorar las relaciones humanas dentro del núcleo familiar, el cual ha venido siendo invadido por una violencia creciente, que ella considera sólo se toma en cuenta cuando se producen hechos sangrientos.

Igualmente, existen factores relacionados con el desarrollo evolutivo del niño que marcan diferencias en las formas de expresión de la agresión. Seymour Feschbach (1970, c.p. Biehler & Hudson, 1986) afirma que hay dos tipos básicos de agresión, la agresión hostil que es orientada a otra persona u objeto para hacerle daño y la agresión instrumental que es la dirigida a obtener o defender algún objeto o privilegio, esta última es la que utilizan los niños más pequeños y está más vinculada a su inmadurez y a su incapacidad para discriminar entre el Yo y el otro; mientras que la agresión hostil implica

un grado evolutivo superior. Dodge y Coie (1987) denominan "agresión reactiva" a la conducta agresiva instrumental y "agresión proactiva" a la conducta agresiva hostil y consideran que es útil distinguir entre ambas y saber que existen diferencias individuales en las tendencias conductuales de expresión de la agresión y podría agregarse que en la percepción del acto agresivo por parte del otro, sea observador o la víctima.

Arturo Sosa, S.J. (1994) en un artículo de prensa comenta el contenido de una obra recientemente editada compuesta por cinco ensayos: "La violencia en Venezuela" la cual enmarca dentro de las "Ciencias Sociales Alternativas", en él destaca la pertinencia del tema del libro a la realidad nacional y el análisis novedoso, actual y contextualizado del fenómeno que realizaron sus autores Luis Pedro España y col. Estos identificaron como característica de la violencia venezolana actual, que no es organizada ni orientada a fines específicos, por tal motivo se concentra en la "vida cotidiana" más que en otras partes. Se observó en la revisión de la obra, que este equipo ordenó los temas del libro de acuerdo a la apreciación que tienen de la incidencia de la problemática de la violencia en el devenir de Venezuela, así encontraron que lo más violento es la "vida cotidiana", luego el sistema político, siguen la cultura, los medios de comunicación y las drogas. Alertan sobre el "uso de la violencia" como forma de dirimir los conflictos sociales en substitución de la "negociación" en una sociedad que trae una "cultura rentista y que no se conforma con la desaparición de las posibilidades de futuro y cree poder adquirir a través de la violencia lo que la realidad niega no sólo en el presente, sino también en el largo plazo" (Sosa, 1994). Si se relaciona este enfoque con los tipos de agresión descritos anteriormente, se podría pensar que las manifestaciones de violencia más frecuentes en el país son del tipo de "agresión reactiva o

instrumental" en cuanto a su objetivo de obtener o defender objetos o privilegios a los que venía acostumbrado poseer con menor esfuerzo. El trasladar la aplicación del concepto de lo individual a lo social, implicaría un nivel de desarrollo inferior en una población inmadura con una pobre identidad y un disminuido si no ausente sentimiento de pertenencia.

Gonda (1993) hace referencia a evidencias empíricas de que los padres alientan progresivamente las conductas sociales positivas en los dos primeros años de vida, y que por razones conceptuales, se espera que las conductas altruistas y prosociales aumenten con la edad. Se presume, que estas "razones conceptuales" se refieren a factores relacionados con la maduración y el desarrollo, en la medida que aumenten las habilidades cognitivas y la capacidad para discriminar entre el Yo y el otro, que se tengan mayores oportunidades de exposición a experiencias de interacción social, el niño estaría más preparado para ejecutar conductas de naturaleza prosocial. Es de suponer que esto estaría condicionado a la calidad de las experiencias tempranas.

Durante la niñez media (aproximadamente entre 7 y 12 años) se consolida una auto imagen de amplias dimensiones en la mente del niño, e igualmente se desarrolla una genuina comprensión de lo que significa ser parte de un grupo y aceptar las normas de éste. Los factores ambientales que circundan al niño (positivos y negativos) durante esa fase del desarrollo pueden tener en mayor o menor proporción, un impacto trascendente en su conducta y en su vida.

La competencia social tiene una gran importancia tanto, en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro del niño, ésta no se reduce a relaciones con compañeros, sino que permite al niño asimilar los papeles y las normas que le exige la sociedad (Matos, 1991).

En la edad escolar los niños son particularmente sensibles y sienten gran preocupación por ser aceptados por sus pares, en esta etapa, su aproximación al mundo social enfatiza la importancia del control en público, de la evitación de situaciones embarazosas y del abordaje lógico y tranquilo a las situaciones sociales ; este estadio del desarrollo es preparatorio para los cambios que se dan en la adolescencia , tienen que ver con la exploración de sí mismos y sientan las bases para estructurar una visión del Yo completa, bien integrada y madura (Sroufe & Cooper. 1988.)

Por su parte, Patterson (1976, c.p. Gonda. 1993) considera que "los niños que inicialmente son inefectivos para obtener reforzamiento social positivo mediante la ejecución de conductas prosociales, caen rápidamente en un ciclo que los lleva a emplear cada vez más conductas sociales negativas en su intento de lograr reconocimiento y atención, con el efecto final de ser aún menos aceptados".

La ausencia de un reforzamiento positivo del ambiente representado por la "no aceptación" o "rechazo" de los pares se hace muy evidente y puede generar problemas de diferente índole en el curso del desarrollo de los niños. En función de lo que se valore socialmente, la aprobación social puede favorecer el desarrollo de la conformidad, la agresividad, el altruismo, la creatividad, la cooperación, la competitividad o cualquier otro estilo de comportamiento (Bandura, 1986)..

Partiendo de estas explicaciones relacionadas con el desarrollo social y de otras que se refieren al desarrollo cognitivo, la presente investigación se realizó con niños y niñas cursantes de 4°, 5° y 6° grados de educación básica en escuelas tanto públicas como privadas ubicadas en el Municipio Vargas, con un rango de edades que va de 8 a 15 años, con el objeto de describir la calidad de la conducta (prosocial y agresiva) y relacionarla con

el patrón de procesamiento de información social de los niños que las desplieguen frecuentemente, con el fin de detectar diferencias o semejanzas que pudieran haber entre uno y otro. Originalmente se había proyectado que las edades estarían comprendidas entre los 9 y los 12 años, es decir lo que podía considerarse dentro de la "niñez media" y que como norma están en los niveles de escolaridad que se eligieron, sin embargo, al desarrollar el trabajo de campo, se encontró que había algunos niños(as) con retardo o adelanto pedagógico, por lo que fue necesario ampliar el rango de edad inicialmente establecido .

Como puede apreciarse, existe una variedad de factores que ejercen influencia en la conducta social resultante. Con el interés de profundizar más en uno de ellos, se ha focalizado la atención en los elementos cognitivos específicamente en los patrones de procesamiento de información social para caracterizar a los niños que emiten predominantemente uno de los dos tipos de conducta en estudio: prosocial o agresiva. Esta decisión se tomó en conocimiento de la importancia de los elementos situacionales, cognitivos y motivacionales, y del hecho de que los tres tipos de elementos están presentes en algún grado para que resulte una conducta prosocial o agresiva y que el balance entre ellos puede variar, por lo que una gran fuerza de alguno en particular puede acarrear la debilidad del otro (Bandura, 1988).

Factores vinculados al Procesamiento de Información.

Para desarrollar este estudio se toma como una de las variables centrales el procesamiento de información social, el cual incluye aspectos tales como : la habilidad para percibir alternativas, percepción adecuada de la situación para lograr metas propias o de otros, atribuciones y expectativas de sí mismo y con respecto a los demás (Solomon y Brown, 1981 c.p.

Barton en Bridgeman, 1983). La expresión de cualquiera de estos factores en conductas conlleva un procesamiento de información social que incluye cinco pasos secuenciales muy definidos según el Modelo de Intercambio Social desarrollado por Kenneth Dodge y sus colaboradores en 1986. A dicho paradigma socio-cognitivo se hará referencia posteriormente y es en el que se ha apoyado principalmente esta investigación, de forma particular en el aspecto operativo.

Otros factores cognitivos relacionados con el procesamiento de información por parte del niño son : el nivel de desarrollo del Yo social y moral así como las habilidades sociocognitivas que se requieren para tomar perspectiva afectiva o cognitiva del otro, o para solucionar problemas interpersonales. Todos éstos han sido teóricamente vinculados al tipo de conducta social, bien sea agresiva o prosocial de las personas (Eisemberg, 1986 en Bornstein, 1988).

El razonamiento moral se ha relacionado con la calidad y extensión de la conducta en forma compleja e indirecta, interviniendo el procesamiento de información y las prácticas de crianza o de socialización (Eisemberg, 1986, 1987; Kohlberg & Candee, 1984, en Bornstein, 1988).

En el presente estudio se hace una caracterización de los niños agresivos y los socialmente competentes o prosociales, en base al patrón de procesamiento de información social, tomando en cuenta como factores mediadores varios de los elementos que se mencionarán a continuación y que parecen influir en el tipo de procesamiento de información que se sigue (diagrama de variables en capítulo IV: Método). Estos son los siguientes:

- Factores relacionados con la capacidad cognitiva para la resolución de problemas, que están constituidos por la habilidad y el conocimiento.

- Factores relacionados con las prácticas de crianza y socialización.

- Factores relacionados con la capacidad para tomar perspectiva del otro .

- Factores relacionados con el razonamiento moral por la importancia que se le ha asignado como mediador de la conducta.

- Factores relacionados con el contexto y la situación específica donde ocurre la conducta.

- Factores biológicos o evolutivos como sexo, raza, edad.

Algunos de estos elementos fueron sometidos a control en el presente estudio.

Teorías como la de Bandura (1986) no contemplan cada uno de estos factores aisladamente sino que establecen sistemas de interacción entre los diversos componentes; así, los aspectos personales como los afectos, expectativas, creencias, autopercepciones o intenciones, y los aspectos ambientales como las prácticas de crianza, socialización y las situaciones específicas, pueden ser determinantes de la conducta al interactuar con ella; ésta a su vez puede influir y modular los otros dos aspectos.

Calidad de Conducta Social.

En la investigación que se reporta, la calidad de la conducta social se ubica en dos polos: uno agresivo y uno prosocial, en el intermedio de los cuales pueden darse varios tipos de conducta en una misma persona. La calidad de la conducta se concibe en covariación con una serie de variables, algunas de las cuales se han controlado, tales como edad, sexo, grado de instrucción, nivel socio-económico y contexto en el cual ocurre la conducta. Otras como el razonamiento moral y los patrones de crianza, no se han sometido a control, aún cuando no pueden ignorarse en la teoría y en la

práctica, ya que permanentemente surgen índices que delatan su presencia e influencia.

En síntesis, las variables centrales consideradas son de dos tipos: conductuales y cognitivas, las cuales, respectivamente, se incorporan al estudio concibiéndolas como:

A. Calidad de conducta, con dos dimensiones, conducta prosocial y conducta agresiva.

B. Patrón de procesamiento de información social, conformado por una secuencia de cinco pasos.

La conceptualización y operacionalización de estas variables se tratan con detalle en el capítulo de Método, sin embargo cabe señalar que estas definiciones excluyen las conductas no-sociales que no benefician ni dañan a otros y que no implican relación interpersonal como puede ser el juego solitario.

Aunque las definiciones toman en cuenta la intencionalidad de la conducta, es muy difícil determinar los motivos del actor, por esta razón se centra la atención sobre las consecuencias positivas o negativas que para otros tiene la conducta en cuestión (Eisemberg, 1982, en Bornstein, 1988). Se busca detectar cuáles de las conductas anteriormente mencionadas se dan más frecuentemente en los niños evaluados, lo cual no descarta que algunos adopten ambos tipos de conducta ya que como se explicó con anterioridad entre la conducta prosocial y la agresiva se da un continuo. Sin embargo, se tomaron en cuenta sólo aquellas que fueron percibidas por pares y maestros como conductas que se presentan con alta frecuencia en estos niños.

Por otro lado, los patrones de procesamiento de información social se dan : al resolver problemas interpersonales, en la toma de perspectiva del

otro y en todas las situaciones que implican una relación con otros. Todos los elementos coinciden en cierta manera con los diferentes pasos de la secuencia de procesamiento de información social que plantea Dodge en su modelo.

En lo que se refiere a las habilidades para resolver problemas interpersonales, algunas se relacionan con la toma de perspectiva del otro, pero son diferentes a ésta (Shure, 1982, en Bornstein, 1988), e incluyen:

- La sensibilidad a la existencia de problemas interpersonales potenciales.

- La habilidad para pensar en los medios para llegar a la solución de un problema interpersonal.

- La habilidad para considerar las consecuencias de las soluciones, tanto para el otro como para sí mismo antes de decidir qué hacer.

- El pensamiento de relación causal, que requiere entender que la forma como se actúa o se piensa puede influir y de hecho lo hace en cómo los demás actúan y piensan y viceversa.

Existe cierta evidencia empírica para suponer que la toma de perspectiva del otro facilita la conducta prosocial, pero no ha sido consistentemente relacionada con la inhibición de la agresión. Aquella es entendida como la "comprensión e inferencia de los sentimientos, reacciones emocionales, pensamientos, motivos e intenciones de otro".

Se ha argumentado que la calidad de la conducta social, sobre todo la de tipo prosocial, está relacionada positivamente con el nivel de razonamiento moral. Así mismo, se afirma que las personas tienen la necesidad de mantener la consistencia entre las conductas y las propias creencias para reducir la disonancia cognitiva (Eisemberg, 1986, 87, en Bornstein, 1988).

Apoyándose en el modelo de procesamiento de información social de Dodge surgió una de las interrogantes que orientaron este trabajo, en relación a la predominancia, trasposición o ausencia de uno o varios de los pasos por los que pasa dicho proceso.

Así, uno de los propósitos de la investigación ha sido la exploración de los patrones de procesamiento de información social de niños que exhiben una calidad de conducta diferencial de tipo agresiva o prosocial y determinar la relación que pudiera existir entre éstos, así como describir los elementos en común y los que los diferencian.

La investigación puede ubicarse dentro del campo de la psicología por el enfoque cognitivo social y por la esencia y propiedades características de las variables que se manejan, aunque precisamente por estas mismas razones es muy difícil establecer líneas fronterizas entre las distintas disciplinas que también tienen como objeto de estudio al ser humano; así penetra los campos de la sociología en cuanto la comprensión de cambios sociales y de algunos principios de las relaciones de grupo, así como el de la educación entendida como formación integral del individuo,

"Queda a cargo de la libre elección del experimentador (u observador) decidir qué conocimientos quiere ganar y cuáles quiere perder.....Pero lo que no está en sus manos es ganar conocimientos sin perder al mismo tiempo otros conocimientos"
W.Pauli a C.G. Jung.

CAPÍTULO II

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación se plantea en términos de determinar el tipo de relación que existe entre los patrones de procesamiento de información social y la calidad de la conducta. De acuerdo al Modelo de Intercambio Social de Dodge (1986), las interacciones sociales se inician a partir de una serie de indicios sociales que son conceptualizados por este autor como una situación social o una tarea para el niño. El modelo describe una relación cíclica entre la conducta social y el procesamiento de información correspondiente, proponiendo cinco grandes unidades de interacción social (figura A) :

1. Los indicios sociales o estímulos.

2. El procesamiento de información social de tales indicios por parte del niño, que a su vez incluye 5 pasos:

-Decodificación y utilización de indicios.

-Interpretación de indicios.

-Búsqueda y generación de respuestas.

-Evaluación y decisión de respuestas.

-Actuación.

3. Las conductas sociales del niño que ocurren como una función del procesamiento de los indicios.

4. Los juicios de los pares acerca de la conducta del niño.

5. La conducta de los pares hacia el niño.

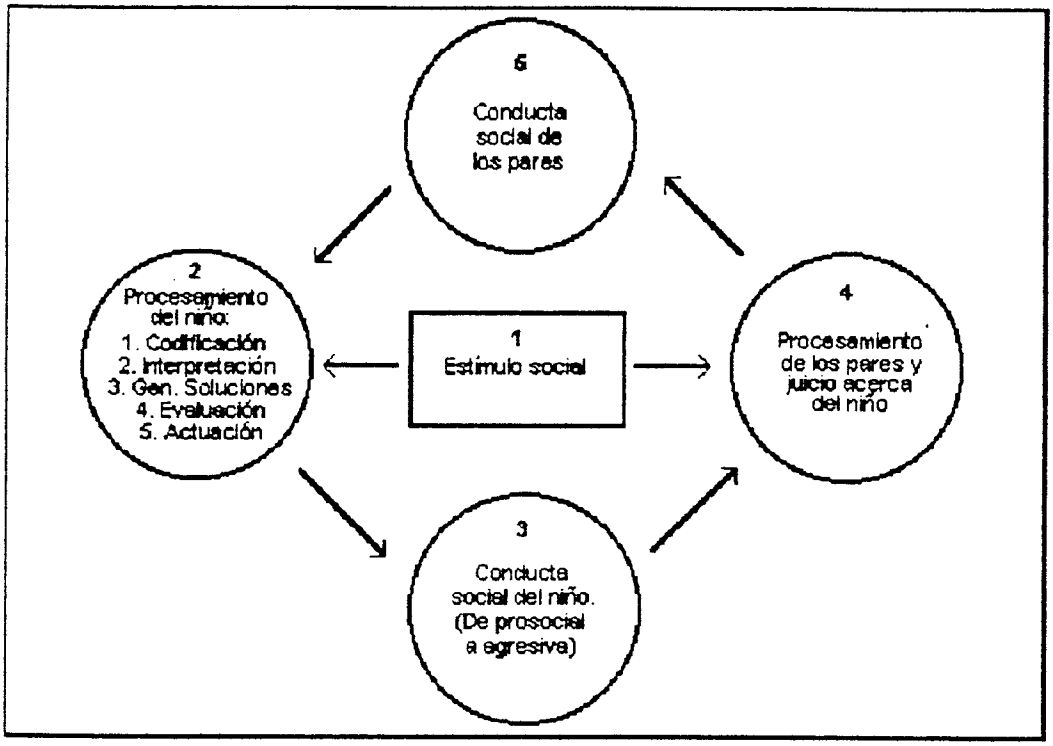

FIGURA A

MODELO DE INTERCAMBIO SOCIAL EN NIÑOS
Kenneth A. Dodge y Col. (1986)

En esta investigación se examina esencialmente las relaciones entre el segundo y el tercer proceso (unidades 2 y 3) dentro de un solo tipo de situación social (unidad 1) la cual en este caso equivale a la incorporación a un grupo de pares. Se parte del cuarto proceso (unidad 4) para calificar la calidad de la conducta (agresiva - prosocial). El quinto proceso (unidad 5) se tomó en cuenta en la elaboración de los cuestionarios dirigidos a los maestros y a los pares, ya que la conducta de éstos hacia el niño da indicios de la conducta social del mismo.

De lo expuesto se puede apreciar que de acuerdo a este modelo, la conducta social se entiende como una función del procesamiento que hace el niño de los indicios que provienen del ambiente social. Esto lleva a interrogarse acerca del grado de relación que existe entre la calidad de conducta social en sus dimensiones prosocial y agresiva , y la secuencia de procesos cognitivos que conforman el procesamiento de información social.

Específicamente surgen las siguientes preguntas:

¿ El patrón de procesamiento de información social que siguen los niños con alta frecuencia de conductas agresivas será diferente del que siguen los niños predominantemente prosociales?

¿ Los patrones de procesamiento de información social variarán especialmente en los pasos 1(utilización de indicios), 2 (interpretación de indicios) y 5 (actuación) en estos grupos?

¿ Los niños juzgados por sus pares y maestros como agresivos, obtendrán puntajes diferentes en los pasos 2 (interpretación de indicios), 3 (generación de respuestas o soluciones) y 5 (actuación) de la secuencia de procesamiento de información social?

¿ Los niños calificados como agresivos obtendrán mayor puntaje en la interpretación negativa de los indicios (paso 2), en generación de respuestas agresivas (paso 3) y actuación (paso 5) agresiva?

¿Los niños calificados de prosociales obtendrán mayor puntaje en la interpretación positiva de los indicios (paso 2), en generación de respuestas competentes (paso 3) y en actuación (paso 5) competente?

¿ Los niños calificados como agresivos por sus pares presentarán contradicción entre los pasos 4 (evaluación de respuestas) y 5 (actuación), es decir, evaluarán negativamente alguna de las actuaciones que ellos mismos presentan?

¿Ante una situación neutra como la que se presenta en la incorporación a un grupo de pares, los niños tenderán al tipo de procesamiento de información que les es habitual ?; de ser así, ¿significaría ésto que el paso 1 , que implica la utilización de indicios provenientes del medio ambiente sería substituido por la utilización de indicios intrapsíquicos?.

JUSTIFICACIÓN

La determinación de un patrón de procesamiento de información social que caracterice a los niños agresivos y a los niños prosociales contribuiría a la comprensión teórica de los factores que están involucrados en esta relación y a consolidar las presunciones empíricas en un solo cuerpo de conocimientos.

Desde que se comenzó la revisión de los "abstracts" psicológicos de los años recientes, además de otras publicaciones relacionadas con el tema, no se ha encontrado hasta el momento otro estudio realizado en Venezuela que plantee la asociación de los patrones de procesamiento de información social con la calidad agresiva y prosocial de la conducta en un mismo proceso, lo que le brinda una mayor utilidad y posterior aplicación a ésta

Se espera que en el país llene un vacío de investigación en el área, el cual se evidencia en la literatura revisada como se señaló anteriormente, particularmente en lo que se refiere a conducta prosocial, al mismo tiempo se aspira que esta definición de relaciones contribuya a crear soluciones o paliativos para la situación de violencia que se está padeciendo en el país y que parece manifestarse a edades cada vez más tempranas.

Gracias en parte a la penetración de los medios de comunicación social, ésta es una necesidad hartamente conocida, sentida y comentada

por la opinión pública. Entre las opiniones divulgadas por la prensa se puede citar la de Uslar Pietri (1994) "...en este espantoso siglo que no termina de agotar su catálogo de horrores y donde la humanidad entera parece entregada a la violencia, a la irracionalidad y a los más elementales apetitos destructivos, queda muy poco sitio para el optimismo". "Lo que está planteado hoy no es otra cosa que el inmenso y complejo problema de salvar al hombre del hombre". Arturo Sosa (1994) por su parte escribe "superar la violencia que hoy nos agobia no es posible sin una profunda transformación cultural de los venezolanos, como base de la constitución de nuevos consensos sociales básicos"; considera que "la educación como instrumento clave e inagotable para alcanzar una sociedad que viva en paz es insustituible" , continúa diciendo que esta clave está en las instituciones socializadoras y educativas entre las que incluye a la familia, la escuela, los dirigentes políticos y sociales...

Desde el punto de vista práctico, es importante esta caracterización, si se constituye en un punto de partida para el diseño de programas educativos dirigidos a lograr un equilibrio en el estilo cognitivo de los niños para una calidad de conducta social que les permita una adaptación a su medio que resulte satisfactoria para ellos y para quienes los rodean, siempre dentro de un marco de referencia de autosuperación del individuo, la familia y la colectividad. Así mismo, aporta a los principales agentes socializadores del niño como son los padres y maestros, información acerca de la formación de patrones cognitivos que median la conducta social, de forma que adecúen sus prácticas de socialización de la manera más favorable posible. Su utilidad es por tanto, de tipo evaluativa, predictiva y educativa.

Lo expuesto, destaca la importancia del estudio emprendido no solamente por su utilidad práctica, sino por los aportes teóricos y empíricos, tanto como por la cualidad heurística que se aspira lograr .

Podría parecer ambicioso el alcance que se pretende tenga la investigación, de hecho se piensa que lo es, sin embargo se consideraría satisfactorio si al menos se logra el objetivo de aplicación práctica de los resultados de la misma.

" ...las utopías sirven para superar la sensación de impotencia, pero encierran al mismo tiempo un peligro, el peligro de la resignación.... toda utopía incluye la idea de que es realizable, supuesto que haya un número suficiente de hombres que asuman esa alternativa."
Hendrik Bussiek.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

El interés por las conductas agresivas y prosociales parte del impacto que tales conductas tienen en las interacciones sociales y en la calidad de la vida humana. Una serie de enfoques teóricos y de investigaciones ha centrado su atención en aspectos relacionados con aquellas, entre los que se destacan los trabajos de Keneth Dodge con su **Modelo de Intercambio Social** y Albert Bandura con su **Teoría Social - Cognitiva,** los cuales se utilizan como marco teórico en esta investigación, en lo que se refiere a la conceptualización de los patrones de procesamiento de información social, como factor caracterizador de los estilos cognitivos de los niños y mediadores importantes de la calidad de la conducta. Se integran también otros aportes empíricos compatibles con los planteamientos teóricos socio-cognitivos para complementar el marco referencial del presente estudio.

Bandura (1979) considera a la agresión como un fenómeno multifacético que tiene muchos determinantes y sirve para diversos propósitos, en tal sentido piensa que una teoría completa de la agresión debe ser lo suficientemente amplia para abarcar una gran cantidad de variables comprendidas en las diversas fuentes de su expresión, bien individual o colectiva, personal o institucionalmente sancionadas, además debe explicar cómo se desarrollan los patrones agresivos, qué provoca la agresión y qué mantiene tales acciones una vez que se han iniciado. Se opina que estos mismos principios podrían ser aplicables a la prosocialidad

como conducta social. El autor considera que a pesar que la agresión generalmente se define como una conducta que resulta en un daño de cualquier tipo, no todos los actos injuriosos o destructivos son juzgados como agresivos. Aunque el daño es la principal propiedad que define a la agresión, en realidad ésta se refiere a hechos muy complejos que incluyen no solo la conducta injuriosa, sino factores de juicio que conducen a la gente a etiquetar de "agresivas" algunas formas de conducta y otras no. La posibilidad de que esto se haga está relacionada con el grado de responsabilidad personal e intención injuriosa que se le atribuya al hacedor del daño; igualmente, el mismo acto dañino puede ser percibido diferente dependiendo de la edad, sexo, atractivo físico, status, nivel socio económico, origen étnico y factores culturales tanto del ejecutante como del perceptor.

Al respecto, se podría equiparar el concepto de responsabilidad personal con la **conciencia** (1) en la ejecución del acto, al hablar de conciencia se puede penetrar los dominios de lo que se tiene por "moral". Se considera interesante citar lo que escribe Rísquez (1969): "Al hablar de consciencia cada uno de nosotros tiene el concepto estricto o el concepto general de dicha palabra, pero para todo el mundo es una perogrullada el que le pregunten ¿Qué es la consciencia? ; y sin embargo las definiciones del concepto de consciencia han ido cambiando a lo largo de nuestra cultura occidental, dependiendo ese cambio según de qué rama proviene.", el autor afirma: " Es imposible separar el concepto de consciencia del concepto de

(1) Es aceptado por la Real Academia Española escribir "conciencia" ó "consciencia", queda al criterio o gusto del autor hacerlo de una u otra forma, podría tomarse como una cuestión de estilo, sin embargo, en Psicología es más común utilizarla sin la "s". En el presente trabajo, se escribe con "s" sólo cuando se incluye en una cita textual cuyo autor la utiliza de esta manera, por tal motivo puede encontrarse en un mismo párrafo escrita de ambas formas.

cultura". En relación a esto, Jung (1970) escribe al referirse al carácter paradójico y la ambigüedad moral de los dioses "En el Occidente antiguo y en especial en las culturas orientales, las oposiciones permanecen a menudo unificadas en una figura, sin que la conciencia experimente esta paradoja como algo perturbador", posteriormente dentro de las culturas occidentales, fueron separándose en figuras diferentes claramente definidas como "buenas" y "malas", mientras que en las orientales "los dioses pudieron conservar sin molestias su carácter moral paradójico primitivo". Volviendo a Rísquez (1969), en su reflexión continúa profundizando en tres de las culturas que están en las bases de la idiosincracia del venezolano actual, una de ellas es la hebrea, para la cual la consciencia es un "concepto moral y ético que permite dilucidar el primer planteamiento social del hombre en cuanto a su existencia se refiere: tener consciencia de hacer mal o tener consciencia de hacer bien", la cultura griega le aportó otro sentido a la palabra conciencia y fue el de la diferenciación entre lo interno y lo externo, por lo tanto "el concepto griego de consciencia es un concepto personal", encuentra que para los griegos "Era más importante saber si lo que estaba haciendo le pertenecía o le era ajeno, que si lo que hacía era malo o bueno" y la cultura romana que concibe la conciencia como aquello que delimita "lo que es mío de lo que es ajeno", esto es "la consciencia de lo social", la cual "permite dentro de la sociedad delimitar mis derechos y mis deberes en cuanto que *soy yo,* pero no por ser *yo,* sino porque yo no puedo ser *los otros*". Los conceptos predominantes en esas culturas en torno a este tema, reflejan en parte su concepción del hombre y de la vida de éste en sociedad. Se consideró importante destacar la complementariedad de estos puntos de vista y

pareció interesante incluir conceptos aparentemente disímiles de los enfoques asumidos como basamento teórico, pero que sólo reflejan una perspectiva desde otro ángulo del mismo objeto. Se encuentra cierta confluencia de estos conceptos , ya que para desarrollar habilidades socio cognitivas de resolución de problemas y formas de conducta socialmente competentes es necesario integrar lo personal, lo social y lo moral. Por otro lado, se piensa que para estudiar y comprender las ideas y comportamientos de una sociedad o de un individuo en un momento histórico, es necesario y conveniente retroceder a sus antecedentes, aunque no es oportuno extenderse más en este aspecto dentro del presente trabajo.

Ha sido en la agresión donde se ha focalizado la mayoría de los trabajos, quizás por las consecuencias extremas de ésta, tales como crímenes, guerras..... que son más obvias, mientras que las consecuencias del altruismo y prosocialidad son menos notorias (Eisemberg, 1987 en Bornstein, 1988), tal vez porque son poco destacadas en los medios de comunicación social donde las malas noticias "pagan más", o porque existe la creencia de "así debe ser" y no se considera digno de reconocimiento que se actúe de acuerdo a lo esperado. O peor aún, puede ser que la violencia y la trasgresión de los derechos de las personas se haya convertido en "lo esperado", como lo señala Barroso (1991) al referirse a los hechos sucedidos en el país el 27 de febrero de 1989 : "Si llevamos treinta años de atracos, violencias, violaciones, injusticias, saqueos al tesoro nacional, homicidios, robos de vehículos, corrupción, justicia amañada ¿qué es lo nuevo o lo diferente? Son muchos los años de violencia colectiva, estamos acostumbrados a vivirla con resignación". Esta reacción encaja en lo que Bandura (1979) denomina "desensibilización y habituación a la violencia", las cuales se reflejan en la disminución de las reacciones

fisiológicas ante la repetida exposición a manifestaciones violentas, lo que también puede crear la indiferencia conductual ante la agresión humana.

Esta difundida creencia es percibida por otros intelectuales que se han preocupado por el tema, Sosa (1994) alienta a rebelarse ante esta postura al señalar que "hay muchas cosas que hacer para superar la violencia sin esperar que cambien las condiciones estructurales que la originan. Se tiene que romper con esa idea de que la única salida es `acostumbrarnos´ a vivir con ella ".

Al revisar la literatura sobre el tema, Eisemberg (1986) señala que en mayor o menor medida, todas las personas desde etapas muy tempranas, son capaces de emitir ambos tipos de conducta, esta emisión puede darse congruentemente en el mismo niño y se encuentra altamente relacionada con el grado de desarrollo cognitivo, lo cual aunado a una serie de factores externos tales como el estilo de disciplina de los padres, la adaptación a la escuela y a sus normas, la pertenencia a un grupo de pares con predominio de un tipo de conducta, dan una conformación particular al patrón de conducta habitual. Bandura (1979) afirma que las personas no nacen con repertorios de conducta preformados, sino que éstos deben aprenderse. Algunas formas elementales pueden adquirirse con un guiamento mínimo, pero hay algunas que implican intrincadas destrezas que requieren un aprendizaje extenso.

Las conductas prosociales y agresivas van sufriendo cambios durante el desarrollo que vienen dados por diversos elementos intraindividuales y extraindividuales que configuran la particularidad en la evolución de estas tendencias. En relación a los estilos agresivos de conducta, Bandura (1979) considera que en la sociedad moderna éstos son adoptados a partir de tres fuentes principales: la agresión modelada y reforzada por los miembros de

la familia, la subcultura en la que está insertada la familia con la que tienen repetido contacto y el abundante modelaje simbólico provisto por los medios de comunicación, especialmente la televisión.

Desde el punto de vista del aprendizaje social, las personas están dotadas de mecanismos neurofisiológicos que les permiten actuar amistosa ó agresivamente, pero la activación de éstos depende de la estimulación apropiada y está sujeta al control cognitivo. Bandura (1979) afirma que los factores biológicos fijan los límites de los tipos de respuestas que pueden desarrollarse e influyen en la proporción en que progresan, la organización de las acciones agresivas, así como de otras formas de responsividad motora y visceral, depende de mecanismos neurofisiológicos, especialmente los que se dan en las estructuras subcorticales que median la conducta, estos sistemas son selectivamente activados y controlados por el **procesamiento central** de la estimulación ambiental, el autor refiere que en investigaciones conducidas con animales, la estimulación eléctrica del mismo sitio anatómico produce conductas marcadamente diferentes bajo condiciones sociales diferentes. Esto resalta la importancia del ambiente social y los mediadores cognitivos en la calidad de conducta resultante.

Según Holmberg (1980, c.p. Bornstein, 1988) las interacciones conflictivas o disruptivas son comunes entre niños de 1 a 2 años y parecen decrecer en frecuencia hacia los 3 años. Dodge (1985, c.p. Eisemberg en Bornstein, 1988) afirma que en los años de preescolar la agresión física parece disminuir mientras que la verbal se incrementa.

Se ha afirmado con frecuencia que las conductas prosociales aumentan a partir del ingreso al preescolar y se mantiene este incremento durante la primera etapa de la escuela básica. Eron (1987, c.p. Gonda, 1993) encontró que la conducta prosocial observada en las fases tempranas

del desarrollo es predictora de la conducta prosocial posterior y se relaciona de forma negativa con la conducta agresiva. A medida que aumenta la edad, los escolares se inclinan más a diferenciar entre provocación accidental e intencional, ya que su apreciación de las interacciones sociales adquiere mayor variedad y complejidad (Hops y Greenwood, 1988). Esta comprensión sociocognitiva se espera que afecte la manera como el niño contraagrede si es dañado por otro en forma accidental; sin embargo, los niños en edad escolar, no siempre parecen muy hábiles en discriminar que una acción aparentemente agresiva fuera accidental.

Hasta hace poco tiempo, muchos investigadores parecían asumir que los niños pequeños eran egoistas hasta los 6 ó 7 años, basándose en los estudios de Piaget, quien encontró que los niños menores de esta edad no eran capaces de tomar la perspectiva del otro, pues hasta ese momento predomina el pensamiento egocéntrico, es al iniciarse la etapa operacional que desarrolla esa capacidad de decentración, de ponerse en lugar de los demás sin temor a perder su propia individualidad.

Las investigaciones de Radke-Yarrow (1983, 1984) y de Zahn-Waxler (1984) (ambos c.p. Eisemberg en Bornstein, 1988) han mostrado una visión diferente: niños de 12 meses de edad reaccionan de forma agitada ante el malestar de otros, y a los dos años, no sólo son capaces de responder emocionalmente ante ese malestar, sino que intentan confortarlos, también ayudan en tareas y comparten objetos; estas conductas orientadas hacia los demás van aumentando en frecuencia y haciéndose más efectivas a medida que avanzan en edad. Estos investigadores afirman que existe considerable evidencia de que los niños en edad escolar frecuentemente se comportan de forma prosocial y que

cierto tipo de conductas tienden a incrementarse en los años que asisten a la escuela básica (como hacer donaciones) mientras que otras no (como consolar).

Solomon y Brown (1981, c.p. Barton en Bridgeman,1983) afirman que el concepto de prosocialidad abarca conductas diferentes, cuya intencionalidad puede estar dirigida a lograr el beneficio personal tanto como el de los demás.

No todas las conductas prosociales obedecen a reacciones de empatía o compasión. En muchas situaciones la gente puede asistir a otros por motivos no altruistas, como para obtener premios o aprobación social o por el deseo de estar de acuerdo con sus propios valores morales internalizados; más aún, en algunas situaciones en las que las personas ayudan a otras, no hay razón para sentir empatía o compasión, porque el potencial receptor de la ayuda no se ve afligido y no existe ningún dato que indique el estado emocional de éste (Eisemberg, 1986, en Bornstein, 1988). De la misma manera, muchas de las consecuencias injuriosas que ocasionan mayor preocupación social son causadas remota, indirecta e impersonalmente a través de prácticas sociales juzgadas como agresivas por sus víctimas , pero no por los que se benefician de ella (Bandura , 1979).

Las personas también pueden responder a la aflicción de otros sintiendo ansiedad u otras reacciones emocionales negativas que se experimentan como un problema propio y que resulta en una orientación egocéntrica en vez de una orientación alocéntrica. Estas reacciones han sido llamadas por Hoffman (1984, c.p. Eisemberg en Bornstein, 1988) "aflicción empática" y puede ser común en niños pequeños porque ellos tienen mayor

dificultad que los mayores en distinguir entre su propio estado interno y el de los demás.

Una acción prosocial puede estar motivada por una variedad de factores diferentes a entender los sentimientos y pensamientos de otros, por ejemplo la acción recíproca por el deseo de obtener una recompensa o una amistad, o la necesidad de aprobación o de aceptación. De la misma manera los actos agresivos se ejecutan por razones que están más relacionadas con los sentimientos del agresor que con los de la víctima (Piliavin, Dovidio, Gaertmer & Clark, 1981 en Bornstein, 1988).

Las habilidades sociocognitivas de tomar perspectiva del otro, así como el tipo de razonamiento moral y la capacidad para resolver problemas interpersonales se encuentran teóricamente muy vinculadas a las conductas prosociales y a los niveles de agresión. De lo expuesto se podría hipotetizar que los niños o adultos con limitada tendencia a tomar perspectiva del otro, o con desconocimiento de la forma de resolver problemas interpersonales, o sin valores internalizados con los que se requiera estar en armonía, serían menos capaces de inferir cuando otro está en problemas o afligido, por lo que no estará apto para atender a esa necesidad o para resolver el problema en forma interpersonal y ésto disminuirá la posibilidad de empatizar o de detener una agresión, debido a que esta acción no es consistente con sus principios.

Existen condiciones que mantienen, aumentan o eliminan las formas de respuesta social , de acuerdo a los efectos que éstas produzcan. La conducción de las acciones se basan por una parte en las consecuencias directas para la persona, en las consecuencias observadas y por otra parte en las consecuencias que la misma persona crea. Estos tres tipos de resultados, no sólo sirven como fuentes separadas de influencias, sino que

interactúan de manera que debilitan o aumentan sus efectos en la conducta (Bandura, 1979).

TEORÍA SOCIAL COGNITIVA de ALBERT BANDURA.

La teoría Social Cognitiva de Bandura (1986) se funda en el modelo de causación recíproca que contempla un **determinismo triádico recíproco** para explicar el desarrollo humano desde una perspectiva vital, en el que la cognición junto a otros aspectos personales, la conducta y el ambiente operan como determinantes interactuantes que pueden tener fuerzas de diferente intensidad y que no tienen que ocurrir simultáneamente, ya que un factor causal toma cierto tiempo en ejercer y activar sus influencias recíprocas (Bandura, 1989).

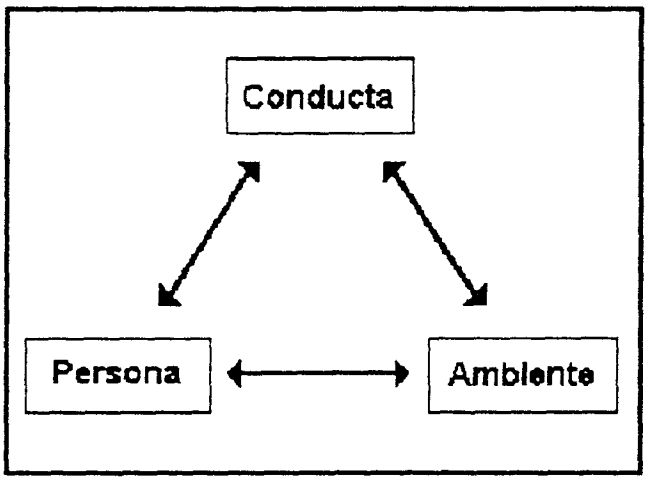

FIGURA B

DETERMINISMO TRIADICO RECIPROCO
Albert Bandura (1986)

Cuando el funcionamiento del ser humano es visto desde una perspectiva del curso vital, se incluyen como determinantes influyentes una variada sucesión de eventos que difieren en su poder de afectar la dirección que toman las vidas de las personas (Brim,1980 ; Hultsch, 1979; c.p. Bandura, 1989), particularmente en relación al desarrollo cognitivo, este

autor está de acuerdo con Flavell (1978, c.p. Bandura, 1989) cuando dice que el desarrollo cognitivo humano es demasiado contingente, multiforme y heterogéneo como para ser "categorizado con precisión por ninguna teoría de estadios del tipo Piagetiano".

Se encuentra tal amplitud y claridad en este enfoque teórico, que se decidió tomarlo como principal marco de referencia para analizar las variables que se consideran en esta investigación, así como para interpretar los resultados. Bandura le asigna un valor determinante a los elementos cognitivos y sociales, lo cual coincide plenamente con la materia en estudio.

Esta concepción del ser humano a lo largo de su proceso vital supone para el autor la presencia de algunas capacidades básicas, como son : **la capacidad simbolizadora, la de previsión, la de aprendizaje vicario u observacional, la autorreguladora y la de autorreflexión**, las cuales pueden o no desarrollarse de forma adecuada o utilizarse eficazmente. Es la diversidad en las prácticas sociales las que producen diferencias individuales substanciales en las capacidades que son cultivadas y en aquellas que permanecen subdesarrolladas (Bandura, 1989), en base a esto se puede interpretar que el tipo de procesamiento de información social (Dodge, 1986) subyacente a la calidad de conducta puede variar de individuo a individuo, dependiendo en parte de las influencias ambientales a las que está expuesto.

Sin embargo, como se dijo anteriormente, el niño no es un receptor pasivo de estas influencias, el autor considera que las personas tienen una participación activa en originar la motivación y la propia conducta, a través de procesos cognitivos que actúan de intermediarios de las influencias externas. Esto requiere cultivar la capacidad de ejercitar la **autodirección**, lo que implica el desarrollo de destrezas de **auto eficacia** para ejercer

control, y capacidad **autoreguladora** para influir la propia motivación y acción; estos recursos personales amplían la libertad de acción y permiten a la persona ser un contribuyente causal del curso de su vida, al seleccionar, influir y construir sus propias circunstancias.

El conocimiento representacional influye en las fases iniciales e intermedias del desarrollo de la habilidad; éste informa sobre cómo hay que **seleccionar, coordinar y secuenciar las subhabilidades** adecuadas para conseguir determinados propósitos, lo cual requiere prestar estrecha atención a los detalles de las ejecuciones, hasta que se rutinice por ejecución repetida, es entonces cuando se desarrolla en situaciones subsiguientes sin necesidad de recurrir a las guías de pensamiento previas, a no ser que surja algo imprevisto (Bandura, 1986).

Esta rutinización tiene su costo, ya que una vez que el individuo adopta una forma habitual de pensar o de actuar, suele prestar poca atención a los aspectos de su entorno que exigen una responsividad discriminante (Abelson, 1981 c.p. Bandura ,1986), apoyándose en esta afirmación se hipotetizó que los pasos 1 (atención a los indicios sociales), 2 (interpretación de los indicios) y 5 (actuación o conducta social) del modelo de procesamiento de información social formulado por Dodge (1986) eran diferentes en los niños que habitualmente se comportaban de manera agresiva y los que lo hacían prosocialmente.

"Los factores cognitivos determinan en parte, los acontecimientos del entorno que serán observados por el individuo, el significado que les será conferido, la producción o no de efectos duraderos, el valor y la eficácia de que dispondrán y la organización que se hará de la información que trasmiten para su utilización futura" (Bandura, 1986). La estabilidad temporal de la conducta en situaciones similares no suele discutirse, siempre que los

rasgos resaltantes de un entorno social permanezcan inalterados, es la variabilidad intersituacional de la conducta la que complica las teorías sobre los rasgos (Block,1981, Mischel, 1983 c.p. Bandura , 1986), éste es uno de los motivos por el cual se consideró recomendable asumir el estudio de las conductas asociadas a situaciones particulares y no como rasgos permanentes del sujeto.

Las **autopercepciones** de eficacia del individuo influyen sobre sus patrones de pensamiento, su conducta y su estado emocional.

"El pensamiento también permite vigilar y regular los propios esfuerzos para dominar y moldear los acontecimientos de la vida diaria " (Bandura , 1986).

Las expectativas, creencias, autopercepciones, objetivos e intenciones forman parte del factor cognitivo que al interaccionar con la conducta, le da forma y direccionalidad a ésta .

Se hace evidente que el pensamiento es considerado por Bandura como una poderosa herramienta para entender y manejar el ambiente, especialmente por el amplio almacenaje de conocimientos en forma de **"representaciones abstractas"** de las experiencias, la notable capacidad de simbolización es una de las propiedades cognitivas que aumentan el valor funcional del pensamiento, pues es a través de los símbolos que las personas le dan significado, forma y continuidad a las experiencias, los símbolos son el vehículo del pensamiento, en relación a esto, Bandura (1986) dice que "el pensamiento puede ser para el hombre fuente de error y de trastorno o de logros, por igual".

La capacidad de **previsión** permite a las personas dirigir sus actos de forma anticipada, para lo que debe hacer uso de la capacidad simbólica, ya que la representación cognitiva de las acciones futuras tienen un efecto

causal sobre la conducta presente. "Al representar simbólicamente los resultados deseados, el sujeto puede convertir las consecuencias futuras en motivadores y reguladores actuales de la conducta previsora" (Bandura, 1986).

Las representaciones cognitivas conservan la información sobre los acontecimientos, pero su codificación en imágenes o en palabras (figuras lingüísticas) requiere la abstracción de los rasgos comunes, el sujeto extrae generalidades a partir de particularidades, pero también necesita de estas últimas para enfrentar hechos concretos, puesto que el código abstracto no incluye la información específica. Los niños adquieren inicialmente ese conocimiento a través de un procesamiento no lingüístico de las experiencias directas y las vicarias, el establecimiento posterior del sistema lingüístico crea una intrincada influencia bidireccional entre el desarrollo cognitivo y la adquisición del lenguaje, una vez que el niño conoce cómo representar las relaciones conceptuales en palabras, el lenguaje puede influir en la forma en que perciben, organizan e interpretan los eventos, es así como se convierte no sólo en un medio de comunicación sino en una vía para moldear el pensamiento.

Los acontecimientos obedecen a una serie de factores, no necesariamente relacionados entre sí de manera invariable, sino más bien probable; esta incertidumbre causal deja un margen de error al momento de juzgar la razón de aquellos. Cuando la persona no es capaz de reconocer la **relación de probabilidad** que existe entre sus actos y los resultados de los mismos, las consecuencias de su conducta no le afectan demasiado. Para predecir la forma en que los resultados afectarán a la conducta, hay que saber cómo se procesarán cognitivamente. La comprensión de los mecanismos mediante los cuales las consecuencias son capaces de

modificar la conducta sólo se puede hacer analizando la influencia recíprocamente contribuyente de los factores cognitivos.

Entre los instigadores aversivos cuyas consecuencias podrían provocar conductas agresivas se han identificado la frustración de una conducta dirigida a obtener una meta, el ataque físico directo, las amenazas e insultos verbales y las reducciones adversas de las condiciones de vida. En particular la frustración se ha señalado frecuentemente como generadora de agresión, sin embargo, Bandura (1979) piensa que es un facilitador más que una condición necesaria para este tipo de reacción. Afirma que la frustración tiende a provocar agresión principalmente en las personas que han aprendido a responder a las experiencias aversivas con conductas y actitudes agresivas, Así, después de haber sido frustrados, los niños con entrenamiento agresivo se comportan más agresivamente, mientras que los entrenados cooperativamente se comportan más cooperativos (Davitz, 1952, c.p. Bandura, 1986).

Estos instigadores aversivos de la agresión han ocupado un lugar preponderante en las teorías de la agresión, y generalmente sitúan los motivos fuera del individuo, ignorando de esa manera algunos de los determinantes más importantes en los que Bandura (1979) ha enfatizado, como son los instigadores incentivos entre los que están la capacidad de simbolización y de anticipación de consecuencias que tienen los seres humanos, que son fuentes positivas de motivación. El autor señala como igualmente importantes para el aprendizaje y activación de la agresión a los instigadores modelados, los instruccionales y las falsas creencias o ilusiones engañosas.

Los sujetos pueden formar creencias causales erróneas que superen la influencia de las consecuencias reales en la regulación de la conducta, éstas

debilitan, distorsionan o anulan los efectos de las consecuencias de las respuestas.

"Las habilidades cognitivas permiten solucionar muchos problemas mediante pensamientos y no a través de actos" (Bandura, 1986). Se considera la información relevante, se aplican las operaciones cognitivas adecuadas y se generan las soluciones que convienen. Las personas que adoptan formas de pensar para la solución de problemas son más capaces de dominar las cuestiones que se le plantean en su vida diaria y de conseguir sus metas. A partir de estas afirmaciones, se podría pensar que los niños que presentan una conducta predominantemente prosocial son más propensos a utilizar sus habilidades cognitivas para la solución de problemas.

El tipo de respuesta que se elicite, depende según Bandura (1986) de cómo es apreciada cognitivamente la fuente de estimulación de la misma, de los modos de respuesta aprendidos para hacer frente a la tensión (estrés) y de su relativa efectividad. Cuando las personas están afligidas o se enfrentan a alguna situación conflictiva, pueden reaccionar de diversas maneras: buscando ayuda y apoyo, incrementando su esfuerzo para alcanzar logros, resignándose y retrayéndose, agrediendo, experimentando un aumento de reactividad somática, y algunas pueden anestesiarse a sí mismas contra "su miserable existencia" con drogas o alcohol, aunque la mayoría intensifican sus esfuerzos constructivos para superar la fuente de tensión (Bandura , 1973).

La apreciación cognitiva y el repertorio de respuestas ante diversas situaciones particularmente de tensión, puede tener entre sus mediadores la orientación y grado de desarrollo del razonamiento moral del individuo. La adquisición del **razonamiento moral** ha sido estudiada por teóricos de

diferentes disciplinas y puntos de vista; entre los que se encuentran: Freud (1903), Piaget (1932), Bandura (1963), Kohlberg (1973), Hoffman (1982) y Carroll y Rest (1982) citados por León (1993); quién adopta la definición de los últimos para integrarla a la fundamentación de su "Modelo Octogonal Integrativo de Desarrollo Infantil", del que ha derivado un instrumento de observación del desarrollo infantil en ocho áreas, que ha denominado "Secuencias MOIDI".

Para Carroll y Rest (1982, c.p.León, 1993) el desarrollo moral es el "Proceso de internalización de las normas morales de su ambiente inmediato familiar, escolar y sociocultural, las cuáles después de un proceso constructivo personal, el niño transforma en un sistema de valores que expresa mediante la conducta moral. Se considera el desarrollo moral como un proceso de cuatro etapas: Reconocimiento y sensibilidad ante eventos morales; Juicio Moral; Valor Moral y Conducta Moral".

Kohlberg (1969, c.p. Bandura ,1986) propone una tipología secuencial del desarrollo del razonamiento moral, que está conformada por seis etapas, comenzando por la obediencia por temor al castigo, pasando por el hedonismo instrumental, luego la aceptación conformista para obtener aprobación, respeto a la autoridad, observación contractual de las leyes, para culminar en la apropiación de principios morales basados en conceptos y normas de justicia.

Según Bandura (1986), los criterios para el razonamiento moral son mucho más susceptibles de ser influidos socialmente de lo que plantea Kohlberg en su teoría de los estadios. El **razonamiento moral** implica la **interpretación** de la información, disponible en los preceptos morales de acuerdo a los criterios personales para la evaluación de lo correcto o lo incorrecto de la conducta. La socialización del juicio moral parte de normas

concretas y externas. Para reprimir una conducta problemática como la agresión en los niños que aún no entienden el lenguaje, los padres estructuran la situación físicamente para evitar que ésta se dé, pero si aparece, se intenta detener ofreciendo al niño actividades alternativas que pueden ser competitivas o incompatibles con ésta, o mediante actos de disciplina, que pueden ser represivos o punitivos. Luego las sanciones físicas van siendo substituidas por sanciones sociales que desaprueban los actos transgresores y apoyan la conducta valorada, lo que ayuda al cumplimiento de las normas. El niño comienza a regular su conducta en base a las consecuencias sociales anticipadas.

Para lograr una correcta socialización es necesario que los controles simbólicos o internos vayan substituyendo a las sanciones o demandas externas. Es importante destacar que los padres no son la única fuente de normas morales evaluativas y de conducta de los niños, otros adultos, pares, modelos simbólicos (t.v.) que difieren en cuanto a las perspectivas morales también desempeñan un influyente papel. Los procesos cognitivos a través de algunos mecanismos defensivos atenuantes, pueden transformar la conducta inmoral en intranscendente o incluso en moral.

En la teoría cognitiva social, el proceso por el que el pensamiento moral influye sobre la conducta no se desarrolla enteramente a nivel intrapsíquico, sino que implica una influencia recíproca entre pensamiento, conducta y factores sociales. Generalmente la disuasión de cometer acciones que violen los propios principios morales proviene de la **autocensura anticipatoria.** La capacidad de pensar por anticipado favorece a que se produzca cierta reflexión antes de precipitarse hacia situaciones inciertas (Bandura , 1986) .

Este es un proceso de **autorregulación** que incluye criterios morales, juicios y consecuencias afectivas autogeneradas, que actúa de forma

interactiva dentro de una red de influencias sociales (Bandura, 1986). El autor refiere que esta autorregulación actúa mediante un conjunto de subfunciones que también deben ser desarrolladas y movilizadas para producir un cambio autodirigido. Una de las subfunciones es la de **auto-observación** : el individuo no puede influir demasiado en sus actos si no presta atención a los aspectos relevantes de su conducta; en función de los valores y de la importancia funcional de las actividades, se atiende selectivamente a ciertos aspectos e ignora otros no relevantes. En las interacciones con el entorno, hay muchos factores que compiten por la atención: todo lo que ocurre a su alrededor, lo que hacen los demás, su propia conducta y los efectos de ésta.

Los estados de ánimo influyen en la forma de autovigilar y procesar cognitivamente las acciones propias. La autovigilancia de la conducta que atañe a la competencia y a la autoestima es especialmente capaz de activar reacciones afectivas que pueden distorsionar las autopercepciones en el momento de emitirse la conducta y en los recuerdos posteriores a ella.

Otra de las subfunciones de la autorregulación es la **evaluativa** , las acciones generan autorreacciones mediante esta función que incluye varios procesos, entre los cuales está el desarrollo de criterios internos que permitan juzgar y guiar los propios actos, éstos se desarrollan a partir de influencias sociales, se pueden establecer por inducción directa a partir de las reacciones sociales evaluativas de la propia conducta y por aprendizaje observacional de los criterios evaluativos modelados socialmente. Bandura y Kupers (1964, c.p. Bandura, 1986) encontraron que los niños tienden a adoptar los criterios evaluativos utilizados por los demás, a juzgar su propia actuación en base a éstos y a recompensarse de acuerdo a los mismos; "los niños expuestos a los modelos que establecen criterios elevados sólo se

recompensan a sí mismos cuando consiguen un rendimiento superior, mientras que los niños expuestos a los modelos que prefieren criterios más bajos se recompensan por rendimientos mínimos. Como consecuencia de adoptar criterios distintos, un mismo logro puede complacer a un niño pero dejar insatisfecho a otro".

Bandura (1986) continúa diciendo que no resulta difícil para los teóricos explicar por qué los niños se inclinan hacia criterios indulgentes. Cuando no existen inductores sociales para la emulación de actuaciones superiores, generalmente se prefieren los criterios que no resultan demasiado pesados para su capacidad sobre aquellos que sólo pueden alcanzarse con gran esfuerzo. Los niños adoptan con facilidad criterios exhibidos por modelos que se muestran satisfechos con actuaciones mediocres y pueden rechazar criterios elevados de modelos expertos, estableciendo demandas propias que estén al alcance de su competencia. La similitud en la competencia convierte a los pares en modelos de referencia más apropiados para el niño.

El individuo procura que sus acciones sean congruentes con los criterios morales; sin embargo, el razonamiento moral exonerativo y las circunstancias sociales pueden debilitar el control interno. Prácticamente cualquier conducta puede justificarse moralmente, unos mismos principios morales pueden apoyar acciones distintas, y unos mismos actos pueden defenderse en base a distintos principios morales (Bandura, Underwood y Fromson, 1975, Jung, 1970, Rísquez, 1969).

Otro aspecto de capital importancia que incluye Bandura (1986, 1989) en su enfoque socio-cognitivo, es la capacidad de **aprendizaje vicario**, una gran cantidad de aprendizaje social ocurre intencional o inadvertidamente a partir de la observación de la conducta de otros y de las consecuencias de éstas para ellos, o bien de modelos representados simbólicamente a

través de medios verbales o gráficos. La significación más importante del modelaje simbólico es su enorme poder de multiplicación, en el aprendizaje observacional, un solo modelo puede transmitir nuevas formas de pensamiento y comportamiento simultáneamente a muchas personas que se encuentren ampliamente dispersas en diferentes lugares, tal es el caso de la televisión. Otro aspecto del modelaje simbólico es que magnifica sus efectos psicológicos y sociales .Mientras más dependa la persona del ambiente simbólico de los medios de comunicación para hacerse sus imágenes de la realidad, mayor será el impacto social que éstos tengan. Los niños que tienen menor cantidad de experiencias directas e invierten mucho tiempo mirando televisión, tienen mayor probabilidad de aprender lo que observan en ella: patrones de pensamiento, valores, actitudes o estilos de conducta.

Las influencias del modelaje pueden tener diversos efectos, como propiciar nuevas destrezas, habilidades cognitivas y patrones de conducta; también puede afectar el nivel de motivación y restringir la emisión de conductas previamente aprendidas; sirve igualmente para impulsar y canalizar conductas en transacciones sociales; además, los modelos expresan reacciones emocionales que elicitan disposiciones emocionales en el observador. En síntesis, las influencias modeladas pueden ser motivadoras, instructoras, inhibidoras, desinhibidoras, facilitadoras sociales y exitadoras emocionales (Bandura, 1989).

En relación a las expectativas de resultados y a los factores sobre los que recargue la posibilidad de que se den, Bandura (1986) expresa " Los resultados que espera el individuo en determinadas situaciones dependen en gran medida de los juicios que elabore sobre el tipo de ejecución que se considera capaz de desarrollar", cita a Rotter (1966) al referir que la

conducta varía en función de las expectativas generalizadas de que los resultados están determinados por la propia conducta o por la acción de fuerzas externas que se encuentran más alla del control del sujeto, y afirma que los individuos que consideran los resultados obtenidos están determinados por su propia conducta suelen ser más activos que aquellos que perciben los acontecimientos de una forma "fatalista". Estas proposiciones destacan la importancia del establecimiento del **"locus" de control** el cual se considera determinado en gran medida por la historia de reforzamiento que haya tenido el individuo. "La causalidad externa puede definirse como la creencia que los resultados dependen de factores fortuitos" (Bandura, 1986). Por otra parte, las creencias en la determinación personal de los resultados, crean un sentido de eficacia y de dominio de la situación, mientras que la creencia de que los resultados se producen independientemente de lo que se haga conducen a un estado de apatía.

Bandura (1986) continúa diciendo que la convicción de que los resultados están determinados por la propia conducta puede resultar tanto desalentadora como motivante dependiendo de la **"autoeficacia evaluada"**, ésto es, los niños que consideran que los resultados están determinados por factores personales pero que ellos carecen de las habilidades necesarias, desarrollarán un escaso sentido de autoeficacia y se enfrentarán a las situaciones con una sensación de inutilidad y unas expectativas de fracaso. Otros autores (Harter, 1983, Flavell, 1985, c.p. Pope, 1988) la denominan autoestima, y combina una información objetiva acerca de sí mismo (autoconcepto) y un juicio de valor acerca de esa información en relación a expectativas de resultados en una situación o actividad determinada.

MODELO DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN SOCIAL. KENNETH DODGE Y COL. 1986.

Uno de los modelos teóricos referentes a la agresión y competencia social, acerca de cómo las habilidades socio-cognitivas afectan la conducta, es el de procesamiento de información social de K. Dodge , G. Pettit, C. McClaskey y M. Brown (1986). Dichos investigadores conceptualizan la conducta social como una función del procesamiento que hace el niño de un conjunto de indicios que provienen del ambiente social. Han sugerido una secuencia de 5 pasos separables para este procesamiento, que de no seguirse, se está más cerca de actuar agresivamente; éstos son:

1. **Codificación** : incluye la percepción de indicios sociales, búsqueda de indicios y atención a éstos.

2. **Interpretación:** integración de reservas de memoria, metas y nuevos datos, búsqueda de interpretaciones, comparación entre los datos y la estructura de normas programadas.

3. **Búsqueda de respuestas:** búsqueda y generación de respuestas potenciales.

4. **Decisión de respuesta:** incluye la evaluación de las respuestas potenciales y las consecuencias de las mismas, ponderación de la adecuación de las respuestas posibles , precisión de sus juicios y decisión de la respuesta óptima.

5. **Actuación:** Búsqueda en el propio repertorio conductual y emisión de la conducta.

Dodge (1985) ha sugerido que la conducta socialmente competente ocurre sólo cuando se han completado exitosamente estos cinco pasos.

Igualmente, ha hipotetizado que los juicios de los pares acerca de otro niño estarían basados en el procesamiento que ellos hagan de la conducta del niño, y que este procesamiento influiría en su conducta hacia ese niño.

Dicho autor realizó una serie de estudios preliminares que lo fueron llevando al desarrollo de este modelo de procesamiento de información social. Entre los elementos que estudió están: el desarrollo cognitivo y la conducta social; la intencionalidad y factores situacionales; la reputación y status dentro del grupo; las inclinaciones en el estilo atribucional y las diferencias por edad al enjuiciar la conducta de los pares.

Desarrollo cognitivo y conducta social.

Dodge (1980) comenzó aplicando los conceptos de **desarrollo de la cognición social** a niños que presentaban conductas de agresión persistentes e inapropiadas, distinguió entre "agresión defensiva" que es aquella que envuelve una respuesta hostil y asertiva ante una amenaza percibida o una frustración intencional, y "agresión instrumental" que se diferencia de la defensiva en que implica conductas dañinas dirigidas a obtener algún beneficio y que puede ser alterada por una manipulación adecuada del premio o el castigo (Hartup,1974, Rule, 1974 c.p. Dodge , 1980). Toma en cuenta las referencias sobre el "juicio moral" como un acto cognitivo que tiene gran importancia al momento de inhibir una "agresión defensiva", cuando el niño percibe que un par está emitiendo una conducta negativa intencionalmente, su respuesta modal es de agresión en contra de ese par, mientras que si la conducta negativa es percibida como accidental, su respuesta modal es de inhibición de la agresión. Ahora bien, esa habilidad para diferenciar las intenciones de los otros e integrarla a su propia conducta, está determinada por el nivel de desarrollo, se ha hipotetizado que las variaciones en la conducta agresiva defensiva en los

niños pueden estar relacionadas con diferencias individuales en la adquisición del desarrollo cognitivo (Flavell, 1977, c.p. Dodge , 1980), así, un niño de más de 9 años que responda persistentemente con agresión a conductas negativas no intencionales, puede estarlo haciendo porque presenta una **deficiencia en la utilización de indicios sociales** relacionada con un retraso en la adquisición de habilidad para integrar la información de "intención" a su propia conducta o una explicación alternativa a la respuesta persistentemente agresiva de un niño, es que en lugar de tener una deficiencia en la utilización de indicios, cae en la **distorsión de los indicios** , modificando la percepción de la intención en base a sus propias expectativas de las intenciones de los demás, así justifica una respuesta retaliatoria.

Factores situacionales e intencionalidad.

Dodge (1980) encontró que tanto los niños agresivos como los no agresivos podían diferenciar su conducta retaliatoria en una situación con desenlace negativo en base a la intención claramente establecida del par instigador, lo cual no apoya la hipótesis anteriormente expuesta de falta de integración de la intención a su propia conducta en los niños agresivos. Los niños no agresivos respondieron diferente sólo cuando la intención en una situación de este tipo era ambigua.

Este estudio mostró que los niños agresivos estaban especialmente inclinados a atribuir intenciones hostiles a otros cuyas acciones resultaran en consecuencias negativas, cuando las intenciones de éstos fueran ambiguas, también esperaban agresión por parte de los pares y desconfiaban de ellos, mientras que los niños no agresivos en situaciones de ambigüedad diferían en sus atribuciones, podían atribuir accidentalidad o benevolencia a la intención de la acción con consecuencia negativa. Esto podía ser porque los niños agresivos tienden a reaccionar más rápido y atendiendo menos a

los indicios sociales disponibles cuando hacen atribuciones que los niños menos agresivos, en realidad parecen ser selectivos en la recaptación de indicios hostiles, lo que cuenta en parte para sus atribuciones sesgadas. Al parecer los niños agresivos exhiben déficits en codificar algunas situaciones (las ambiguas) y también pueden tener problemas con la interpretación de los datos.

Reputación dentro del grupo.

Igualmente, se estableció la importancia que ejercen estas tendencias de los niños agresivos en el establecimiento de su **reputación entre los pares,** quienes tienden a atribuirle a éstos intenciones hostiles en situaciones ambiguas, por lo que se convierten en objeto de agresión, estableciéndose una espiral autoperpetuada de atribución hostil- conducta agresiva- retaliación social. Los datos sugieren que los efectos de haber sido etiquetado por los pares como "agresivo" se incrementa con la edad, los niños mayores sufren consecuencias más negativas de este estigma que los más pequeños (Dodge, 1980). Además, se han realizado estudios longitidinales que han llevado a inferir que los cambios en la conducta del niño no siempre conduce a cambios en su "etiqueta social" (Campell y Yarrow, 1961, c.p. Dodge , 1980). Esta investigación demostró que las atribuciones y las conductas pueden interactuar de tal manera que perpetúen su relación, y que para niños que comienzan a desarrollar estilos de interacción social agresivos , puede ser muy difícil cambiar su conducta, lo cual no muestra una visión muy optimista del problema.

Sesgos en el estilo atribucional.

Dodge en una investigación posterior (1982) focalizó su atención en la naturaleza y los límites de este sesgo "sobreatribucional" de intenciones hostiles a sus pares que presentaban los niños agresivos. Exploró la

relación entre los sesgos y déficits social-cognitivos y la conducta de los niños agresivos. Determinó que este sesgo estaba restringido a las atribuciones de conductas de los pares hacia el niño agresivo y no hacia otros niños. Encontró igualmente que el recuerdo selectivo de indicios hostiles conducía a una atribución sesgada, pero ese recuerdo selectivo no era suficiente para explicar las diferencias atribucionales entre los niños agresivos y los no agresivos. Aún cuando se identificaron deficiencias específicas en el recuerdo de los niños agresivos, parece que éstos guardaban información en su memoria de que la probabilidad de ser blanco de agresión hostil por parte de sus pares era bastante alta. Los resultados sugirieron que las atribuciones sesgadas de los niños agresivos podían tener base en su experiencia, y que ellos de hecho eran objeto de agresión frecuente por parte de los pares, sin embargo, la proporción de actitudes hostiles hacia los otros era mucho más alta que la de recibirlas, eran más instigadores de agresión que víctimas. Estos hallazgos condujeron a Dodge a la formación del **"modelo de procesamiento de información social de la conducta agresiva"** .

Status entre los pares.

Otro aspecto que interesó de forma particular a Dodge (1983) , fue el del desarrollo de la posición o **"status"** ocupado por los niños entre sus pares, interés que ha sido estimulado por el descubrimiento de que un "status" negativo entre los pares durante la niñez es predictivo de una serie de desajustes en la adolescencia y la adultez (Cowen y col, 1973, Robins, 1966 , Roff y col., 1972, c.p. Dodge, 1983). Los datos de este estudio indicaron que los patrones de conducta de los niños durante sus encuentros iniciales con los pares, predecían significativamente el status o posición social que ellos iban a adquirir posteriormente dentro del grupo. Los niños

que pasaron a ser impopulares (rechazados o ignorados) fueron aquellos que desplegaron conductas de juego inadecuadas, tales como irrumpir violentamente en el juego o interrumpir la actividad que estuvieran desarrollando. Observó también en estos niños, que tenían iniciativas de acercamiento al grupo, pero éstas generalmente terminaban en interacciones de corta duración por rechazo de los pares, lo que los llevaba a moverse frecuentemente de uno a otro en busca de compañero de juego; en sucesivas oportunidades van disminuyendo esta búsqueda y se van aproximando menos a los compañeros e incrementando su aislamiento, como consecuencia de sus interacciones negativas. Los niños populares por su parte, al lograr una reputación positiva desde los primeros contactos, mantenían la aceptación de los pares, quienes respondían más favorablemente a ellos que a los rechazados o ignorados, aún cuando desplegaran algunas conductas inadecuadas como juegos agresivos, exclusión de otros o posesión de objetos.

Dodge (1983) afirma que las reacciones negativas de los pares ante los niños rechazados o ignorados, ocurren como una función de por lo menos dos factores: Primero, una proporción relativamente alta de conductas de interacción con pares que implican juegos agresivos, desordenados y rudos, o actuaciones consideradas inapropiadas, de igual forma, una baja proporción de sus conductas incluyen juegos cooperativos y conversación social. Segundo, aún cuando los niños rechazados o ignorados emprendan las mismas conductas que los demás niños, las respuestas que reciben de los pares continúan siendo menos positivas que las que reciben sus pares populares cuando las ejecutan. Agrega que no está claro si esta distinción es debida al sesgo de los pares hacia estos niños, o a sutiles diferencias en la habilidad o estilo de conductas entre los populares e

impopulares. En este mismo estudio, Dodge (1983) estableció un perfil diferente para cada uno de los tipos de niños impopulares; los rechazados se caracterizaban por su conducta antisocial e ineptitud en la interacción con los pares, mientras que los ignorados presentaban ineptitud en la interacción con los pares con ausencia de conducta antisocial, generalmente los compañeros los consideraban tímidos. Se corroboraron los hallazgos de Hartup y col .(1967) utilizando códigos diferentes, así, la conducta prosocial se asoció con aceptación de los pares, mientras que la conducta antisocial se constituyó en antecedente para ser activamente rechazados por los pares.

El autor afirma (1983) que el solo hecho de involucrarse en juegos cooperativos o en conversación social no garantiza alcanzar un "status" de popularidad entre los pares, sin embargo, las distinciones entre niños populares y controversiales (aquellos que adquieren un status mixto: altamente aceptados por unos y altamente rechazados por otros), demostraron que estos últimos se comprometían en más conductas prosociales que los mismos niños populares. El patrón de conducta de estos niños de status mixto, también fue mixto e impredecible, lo que quizás llevara a los pares a tener "percepciones mixtas". Tanto en este estudio como en otro realizado por Coie y col. (1982, c.p. Dodge, 1983) sólo el 7% de la muestra encajó en el criterio sociométrico establecido para catalogarlos como controversiales.

Diferencias por edad en la evaluación de la conducta.

En un estudio posterior, Dodge (1990) encontró diferencias importantes por la edad en los correlatos conductuales del status, la más resaltante fue en las reacciones de los pares hacia la intimidación y los intentos de coerción. En el grupo más joven (entre 6 y 7 años) estas conductas eran

desplegadas en gran medida por los niños populares, aparentemente a sus pares les agrada esta forma de conducirse siempre que vaya acompañada de juego cooperativo y liderazgo. En el grupo de los mayores (9 a 10 años) la conducta intimidatoria es menos tolerada, se vió que los niños populares ejercen liderazgo si se abstienen de la coerción e intimidación. Una de las posibles explicaciones que el autor le da a estas tendencias relacionadas con el desarrollo, es que los niños pequeños se fijan simplemente en el dominio que se ejerce sobre los otros para evaluar a los pares, mientras que los mayores desarrollan esquemas de evaluación más sofisticados en los que discriminan entre liderazgo e intimidación, los menores ven más el resultado final, mientras que los de más edad observan los medios para lograr esos resultados, lo cual está muy ligado al desarrollo socio-cognitivo.

Estos estudios entre otros, sentaron las bases para que Dodge y sus colaboradores (1986) desarrollaran su modelo que describe una relación cíclica entre la conducta social y el procesamiento de información social.

De acuerdo a este modelo, las interacciones sociales se inician a partir de un conjunto de "claves" o indicios sociales, que son conceptualizados como una situación social o una tarea para el niño, una de éstas puede ser la incorporación a un grupo de pares que se encuentra jugando. El concepto de "tarea social" es de enorme importancia para comprender la competencia social, ya que sólo en relación a esa actividad particular es que puede juzgarse la competencia o incompetencia, la efectividad o inefectividad de su conducta.

Se puede establecer un paralelo de este modelo con la propuesta de Brim y col. (1984, c.p. Bandura, 1986) sobre las operaciones cognitivas necesarias para la resolución de problemas, ellos la descomponen en 6 pasos de razonamiento secuencial como sigue:

1. Identificación de la naturaleza del problema.

2. Búsqueda de información relevante para el mismo.

3. Generación de soluciones alternativas a partir de los conocimientos disponibles.

4. Evaluación de los resultados probables asociados a cada curso de acción.

5. Selección de los mejores medios para la implementación de la solución elegida.

6. Ejecución del plan y revisión del mismo.

Sin embargo, en muchas circunstancias puede haber una actuación prosocial o antisocial sin mucho procesamiento conciente; en tales situaciones los indicios contextuales, los patrones habituales de conducta o una variedad de preferencias personales pueden ser más relevantes que el nivel de razonamiento del individuo (Eisemberg & Shell, 1986 , en Bornstein , 1988).

En resumen, las capacidades socio-cognitivas y de procesamiento de información están relacionadas con la calidad de la conducta social de los niños.

Al aplicar estas propuestas teóricas a la investigación desarrollada, se considera que los diferentes tipos de conducta de los niños tienen una secuencia de procesos cognitivos asociados, los cuales se constituyen en algunas de las dimensiones de la variable "patrón de procesamiento de información social" que se correlaciona con la calidad de la conducta.

A lo largo de esta investigación se ha seguido la línea de los enfoques teóricos socio-cognitivos que se han presentado en este enmarque

conceptual, considerando la complementariedad de éstos, la cual pareció fortalecerse mientras se iban aplicando, ampliando y enriqueciendo a medida que se avanzaba. en la misma.

INVESTIGACIONES RELACIONADAS.

Existe una serie de investigaciones que han focalizado su interés en la conducta social de los niños, particularmente en la conducta agresiva y su asociación con factores de diversa índole, entre los que están los cognitivos, emocionales y ambientales . Se consideró de capital importancia conocer los resultados obtenidos y la metodología adoptada por quienes han precedido este estudio, ya que conforman aproximaciones importantes al conocimiento de la materia en cuestión y se constituyeron en marco de referencia para la construcción y validación de los instrumentos utilizados, así como la selección y conducción del diseño de investigación .

En la mayoría de las investigaciones que se revisaron, se apreció que se orientan a analizar principalmente factores que favorecen la conducta prosocial o agresiva por separado, o la acción propiamente dicha y el efecto que tiene sobre los demás. De ahí que se haya considerado que analizar los patrones cognitivos que median estas conductas sería útil para determinar si es posible caracterizar a los niños de acuerdo a un estilo cognitivo para determinados tipos de conducta, procurando mantener amplitud y flexibilidad en esta categorización.

De acuerdo a Erdley y Dweck (1993), los rasgos o características ayudan a organizar el mundo social, la categorización promovida por los rasgos contribuye a la simplificación del complejo ambiente social, permite a los individuos focalizar la atención selectivamente y habilita para hacer predicciones en base a expectativas generales, sin embargo, si los rasgos son vistos como categorías rígidas en vez de flexibles, los juicios se hacen inamovibles, en este caso los rasgos pueden limitar en lugar de facilitar una información social efectiva.

En este sentido hacia la caracterización, se encuentra que para Sroufe (1988) la conducta prosocial y la agresión están relacionadas con el **auto-control y el auto-monitoreo.** La agresión implica un abandono del auto-control y una actuación del impulso, mientras que la acción prosocial requiere hacer un esfuerzo conciente de poner de lado los propios deseos y tomar la perspectiva del otro, entender sus necesidades y actuar en ese sentido. Ambas conductas implican un cambio evolutivo que es el desarrollo de las capacidades cognitivas necesarias para la adquisición de destrezas sociales y del Yo social.

El mismo autor afirma que la conducta prosocial y la agresión surgen paralelamente pues implican el desarrollo de las mismas capacidades cognitivas, que los niños establezcan su diferenciación de los demás, la percepción de tener un Yo independiente, cuyas acciones pueden despertar sentimientos en otras personas, diferentes a sus propios sentimientos, este investigador afirma que el establecimiento del **"locus" de control** que puede ser interno o externo, está relacionado con una mayor capacidad de autocontrol , adquirir ese locus de control interno requiere de un proceso de desarrollo que implica creer que lo que les sucede depende de sus propios recursos internos, de su efectividad personal, mientras que los niños con un locus de control externo atribuyen lo que les pasa a circunstancias ajenas a ellos, a factores externos sobre los cuales no ejercen ningún control, para éstos los resultados futuros son tan inciertos que tienden a tomar rápidamente lo que el presente les ofrece y pueden desarrollar estilos de comportamiento impulsivos. El desarrollo de este sentimiento está vinculado tanto a la edad como a las experiencias del niño. En la posición de este autor, se aprecia gran coincidencia con los postulados teóricos socio-cognitivos de Bandura (1986) y de Dodge (1986).

En una investigación desarrollada por Boggiano, Main y Katz (1988) en la que estudiaron las percepciones de los niños de su propia competencia en determinadas actividades y la medida en que el control personal afectaba su disposición al reto en ciertas situaciones sometidas o no a evaluación externa. Encontraron que los niños con mayor percepción de competencia y control personal (locus de control interno) reportaron más interés intrínseco por las actividades que sentían retadoras en situaciones en las que eran evaluados. El impacto de las percepciones de control personal en los índices de motivación intrínseca resultaron consistentes con una de las principales teorías de motivación que recalca la significación de los sentimientos en la autodeterminación. Aunque, los niños con un sentido de control personal sobre el éxito o fracaso están más propensos a experimentar sentimientos de autodeterminación que los niños que ubican la responsabilidad de la ejecución en otros con más poder o autoridad, igualmente detectaron que el alto control personal es necesario pero no suficiente para el surgimiento de la autodeterminación; debe estar presente también la convicción de que la acción partió de la propia iniciativa para reforzar el sentimiento de autonomía o autodirección.

En relación a las creencias implícitas que tienen los niños acerca de sí mismos y de los otros en cuanto a la maleabilidad de sus rasgos personales y su conexión con los juicios sociales, Erdley y Dweck (1993) identificaron dos estilos de teorización (como agrupación de conceptos que los definen y diferencian) distintos que denominaron "teóricos unitaristas" y "teóricos incrementalistas", los primeros creen que sus rasgos constituyen una entidad fija y tienden a evaluar sus características y a ver sus fallas como reflejo o medida de esa entidad. Estos niños, aún cuando tengan una gran habilidad en la tarea que se les presente, se autoevalúan y se forman juicios

globales, estables y negativos en base a una limitada cantidad de experiencias fallidas, es decir se adscriben rasgos negativos inmodificables. En contraste, los niños "teóricos incrementalistas" consideran sus rasgos maleables y se inclinan más a desarrollar la habilidad que a medirla o evaluaria; en vez de formarse juicios negativos de sí mismos cuando se enfrentan a un fracaso, hacen inferencias acerca de los procesos (otras estrategias, esfuerzos...) que podrían facilitar el futuro dominio de la destreza. Es por lo tanto importante conocer que estos factores pueden influir en la forma cómo los niños interpretan las conductas negativas de sus pares y cómo usan esa información para hacerse juicios acerca de éstos, especialmente cuando el niño evaluado podría demostrar actuaciones más positivas posteriormente. Es acertado pensar que juicios inflexibles basados en conductas negativas son mucho más problemáticos para las relaciones entre los pares de lo que podrían ser los juicios inflexibles basados en conductas positivas.

En una investigación realizada por Rizzo (1988) en la que establecía la relación entre los juicios sociométricos de status social y la amistad; observó una diferencia que él cataloga de "curiosa" concerniente a la medida de "locus de control", los niños populares y los rechazados no diferían en su locus de control individual, pero si lo hacían significativamente en relación a el "locus de control" de sus respectivos amigos, siendo que los niños populares eran más "internos" que sus amigos y los niños rechazados eran más "externos " que sus amigos. Así, los niños con diferentes status sociales pueden jugar diferentes roles dentro de una relación de amistad, dándose la posibilidad de que los niños pueden desear desempeñar su respectivo rol dentro de la relación y por tanto pueden escoger como amigos a aquellos que tengan como preferencia a los roles complementarios de los

propios, como por ejemplo un líder activo seleccione a un seguidor pasivo y viceversa.

En un estudio realizado por Griffin (1987) para delinear y describir variables que podían ser usadas como predictoras de conducta agresiva en la adolescencia, encontró que los patrones de conducta agresiva parecían estar bien establecidos antes de los 9 años y que mientras más tiempo sea reforzada la conducta agresiva del niño, más incorporada estará a su repertorio rutinario de conducta. Adicionalmente, detectó que el aprendizaje observacional o modelaje ejercía una poderosa influencia en el desarrollo de la agresión. En el estudio examinó cuatro factores de riesgo para la agresión, presentes antes de los 9 años : Orgánicos, que incluían trastornos del Sistema Nervioso Central, problemas de lenguaje y uso de psicotrópicos antes de los 9 años. Conductuales, entre los que estaban una serie de comportamientos asociados a trastornos de conducta como pataletas incontrolables, ataques físicos con algún tipo de arma, actividad sexual pública, crueldad hacia los animales, entre otras. Cognitivos, en los que incluyó la adquisición de habilidades académicas, el ritmo de aprendizaje, la repitencia escolar especialmente en primer grado. Por último, el riesgo ambiental, que estaba compuesto por problemas familiares relacionados con alcoholismo, drogas, abuso sexual, violencia física, abandono infantil, padres o hermanos mayores involucrados en problemas con la justicia, enfermedad mental en la familia y desintegración familiar. Todos estos factores fueron detectados en una cantidad significativamente mayor en el grupo de adolescentes agresivos, comparados con un grupo de adolescentes con problemas emocionales y otro grupo sometido a seguimiento que había estado en tratamiento y había logrado y mantenido un adecuado ajuste.

En relación a las conductas denominadas competentes o prosociales. Estudios descriptivos de preescolares normales han demostrado que la conducta de compartir es muy probable que resulte en una respuesta social positiva por parte de sus pares. Al contrario, los niños que no comparten eliminan las posibilidades de respuestas sociales positivas por parte de sus compañeros (Bryant y Budd, 1982, c.p. Barton ,1983 en Bridgeman, 1983). Estas inclinaciones conductuales pueden estar enraizadas en las experiencias dentro del grupo familiar, pero se van consolidando en uno u otro sentido al enfrentarse a situaciones que impliquen relaciones con iguales.

El ensayo de conductas prosociales que han sido previamente modeladas , proporcionando al niño una retroalimentación en relación a la adecuación de su ejecución y una recompensa por la práctica satisfactoria, ha sido una técnica que funciona en el aumento de la frecuencia de conductas prosociales; esto parece comprobar que en la enseñanza de este comportamiento los niños deben ser provistos de la oportunidad de practicar (Barton, 1981, en Bridgeman, 1983).

En el estudio realizado por Gonda (1993) con niños que cursaban desde preparatorio hasta 2° grado, se determinó que la conducta de interacción discrimina a los socialmente competentes de los no competentes, también identificó las conductas de iniciación y una mayor probabilidad de recibir aceptación y respuesta positiva de los pares, en los niños que fueron evaluados como competentes por pares, maestros y padres. Igualmente, reporta evidencia de que los niños más competentes muestran mayor cantidad de conductas prosociales en sus interacciones y pasan mayor cantidad de tiempo en interacción , la investigadora considera que ésta puede ser la base explicativa de la mayor probabilidad de respuesta positiva

que alcanzan estos niños por parte de sus pares cuando emiten una "iniciación" de interacción. Entre los métodos de evaluación que utilizó Gonda (1993) en este estudio, estuvieron los sociométricos, las escalas de puntuaciones y la observación directa , resaltando "la importancia que tienen las informaciones provenientes de múltiples fuentes para dar cuenta de la complejidad de la conducta social, aún cuando ello implique cierto nivel de discrepancia". Esta posición también la asumen Bierman, Smoot y Aumiller (1993) citando a Coie y Dodge (1988) al expresar "Dadas las fortalezas y limitaciones de cada una de las técnicas de medición, el uso de múltiples medidas (calificaciones de los pares y maestros y observaciones conductuales) provee una base más confiable para la interpretación que el uso de cualquier método único".

Un hallazgo interesante de la investigación conducida por Gonda (1993) para el estudio que se realiza, es la evidencia de que la competencia académica se relaciona con mayores niveles de competencia social, de aceptación de los pares y con menor frecuencia de conductas problema. Se establece cierta conección con otro estudio realizado por Guinand (1994) en el que se relacionó la capacidad de procesamiento mental medido a través de la Escala de Evaluación para niños de Kaufman (K-ABC) que puede equipararse de cierta manera al nivel intelectual (C.I.) y la comprensión lectora en niños. Encontró que el nivel de procesamiento mental y de comprensión lectora estaban relacionados en el mismo sentido y como consecuencia del comportamiento de estas variables con el rendimiento académico. Se piensa que estos factores pueden constituirse en elementos de juicio y sesgar en parte las evaluaciones que hagan los pares y maestros dentro del contexto escolar para clasificar a los niños, también pueden incidir en la percepción de autoeficacia del mismo niño y reflejarse tanto en

el procesamiento de información como conductualmente en áreas diferentes a la académica.

En concordancia con ésto, Hymel y col. (1993) encontraron que los niños retraidos-agresivos fueron evaluados por sus pares como relativamente incompetentes tanto académica como atléticamente, poco atractivos y fuera de moda, en términos de conductas sociales más específicas. Estos niños eran vistos como socialmente incompetentes tanto con otros coetáneos como con los adultos y exhibían una conducta menos apropiada en la escuela.

Una investigación llevada a cabo por Ladd , Price y Hart (1988), perseguía detectar la relación entre la conducta de los preescolares con sus pares y el **status social** entre ellos a lo largo del año escolar, partiendo de una observación temprana en base a la cual se pronosticaría si habrían cambios en el status o no, al terminar el período lectivo. Se encontró que los niños que desplegaban juegos cooperativos y conducta prosocial fuera del período escolar y al principio de éste, ganaban aceptación en el grupo y elevaban su status entre ellos, también se observó que la reputación de los niños entre sus pares al comienzo del año escolar afecta su actitud posterior hacia aquellos. Fue evidente que las conductas agresivas y tendencias a discutir de los niños al comienzo del año, tienden a persistir en el status que le asignan sus pares, aún cuando el niño cambie su conducta en el transcurso del período escolar. De acuerdo a estos hallazgos, se puede inferir que las conductas sociales tempranas conllevan una interacción potencial de costo y beneficio, y como consecuencia influye en las reputaciones de quienes las emplean.

Dodge y Coie (1987) realizaron una investigación en la que examinaron los mecanismos de procesamiento de información social en niños con

conductas crónicamente "agresivas reactivas" y "agresivas proactivas" dentro de grupos de pares, para lo cual llevaron a cabo varios estudios en los que desarrollaron instrumentos de medición tales como cuestionarios dirigidos a los maestros para evaluar dichas conductas, los cuales fueron correlacionados con evaluaciones realizadas por los pares.

Ambos tipos de agresión se encontraron relacionadas con rechazo social, pero sólo los niños proactivamente agresivos fueron vistos como líderes, también se enfocó en la investigación el aspecto del estilo atribucional de los niños y su relación con los dos tipos de agresión, comparándolos con niños promedio. Se encontró que los niños agresivos reactivos mostraban déficits en la interpretación de las intenciones del provocador, lo que se correlacionó positivamente con la proporción de agresión reactiva desplegada por estos niños en el juego libre con los pares.

En otro estudio conducido por Dodge, Cole, Pettit y Price (1990) analizaron las transacciones entre niños populares, rechazados, ignorados y promedio en encuentros iniciales con pares. Encontraron que la preferencia social en los grupos de juego controlados correlacionaba significativamente con la preferencia social en el aula, después de tres sesiones de juego para los niños más grandes y más de cuatro sesiones para los niños de primer grado. Se vió que las conductas sociales interactivas antecedían a la preferencia de los pares, así como una baja preferencia vinculada a conductas agresivas u otras que acarreaban antipatía de los pares (como el juego solitario) conducía al rechazo y aislamiento posterior. Esta correlación demostró la correspondencia del status observado en el laboratorio con el encontrado en el ambiente natural, e igualmente resaltó los antecedentes conductuales del status. Los autores también detectaron importantes diferencias de edad en el correlato conductual del status, una de las más

importantes fue la reacción de aceptación de los pares ante la intimidación y los intentos directos de persuasión, la cual estuvo presente hacia niños con status de popularidad del grupo más pequeño (entre 6 y 7 años) siempre que se presentara acompañada de juego cooperativo, liderización, apariencia feliz y restricción de agresión instrumental y reactiva. Mientras que en los niños mayores (entre 9 y 10 años) la conducta intimidatoria es menos tolerada, por lo tanto los niños que se hacen populares se eximen de adoptarla. La conducta agresiva reactiva e instrumental estuvo asociada a una baja preferencia social y rechazo en ambos grupos de edad.

Sin embargo, los investigadores se han encontrado frecuentemente con heterogeneidad en cuanto al rechazo o aceptación de los niños agresivos por parte de los pares, lo que ha llevado a tratar de determinar las características de los niños en base a esos parámetros sociométricos. En tal sentido, Bierman, Smoot y Aumiller (1993) estudiaron tres conjuntos de niños desde 1er. grado hasta 6to. grado, agrupando dos grados consecutivos en cada una de las muestras (1/2, 3/4 y 5/6) e identificaron diferentes perfiles : los niños agresivos rechazados exhibían problemas de conducta más variados y graves así como mayores deficiencias en su adaptación que los niños agresivos no rechazados . Por su parte, los niños no agresivos rechazados fueron calificados por sus pares y maestros como tímidos, pasivos, con déficits en conductas prosociales, atípicos (condiciones discapacitantes o apariencia rara) y socialmente insensibles (poca higiene, hábitos peculiares o conductas egocéntricas e inmaduras). Reportaron diferencias asociadas al desarrollo evolutivo entre los niños rechazados, a medida que avanzaban en grado de escolaridad decrecía la agresión física y se incrementaban las conductas reportadas como atípicas e insensibles.

Anteriormente, French (1988) ya había encontrado heterogeneidad entre los niños agresivos y no agresivos rechazados por sus pares, en un estudio donde emergieron dos grandes grupos en cada una de las dos muestras con las que trabajó. Se vieron patrones consistentes cuando los grupos fueron comparados; los niños del primer grupo exhibieron altos niveles de agresión, bajo autocontrol, problemas de conducta y retraimiento. Mientras que los del otro grupo sólo presentaron retraimiento, pero no obtuvieron altos puntajes en las otras manifestaciones conductuales. La combinación de conducta agresiva con incompetencia social es considerada por la autora como factor particularmente riesgoso para el rechazo por parte de los pares. Así mismo, la presencia de una sustancial proporción de niños agresivos que exhibían múltiples problemas entre el grupo de los rechazados, podría estar incidiendo en la estabilidad a largo plazo y los resultados negativos asociados al status de rechazado.

Hymel, Bowker y Woody (1993) compararon a los niños agresivos con los impopulares retraidos en cuanto a su autopercepción de competencia en múltiples contextos (sociales y no sociales) y la percepción de los pares, a fin de detectar variaciones dada la heterogeneidad conseguida entre los niños rechazados. Los subgrupos mostraron perfiles de acuerdo a las percepciones de los pares, los niños retraidos agresivos fueron percibidos como deficientes prácticamente en todas las áreas evaluadas, a diferencia de los niños agresivos impopulares y los retraidos impopulares quienes eran vistos por sus compañeros con fortalezas y debilidades a través de todos los contextos. En términos de autopercepción, los resultados indicaron que los niños retraidos rechazados expresaron autoevaluaciones más precisas aunque negativas, mientras que los subgrupos agresivos tendían a sobreestimar sus competencias.

Diversos autores destacan la importancia de los patrones de crianza y el clima familiar, afirman que las actitudes de los padres que favorecen un apego seguro y positivo en la infancia, seguramente van a propiciar el desarrollo de la conducta prosocial de los niños en edad escolar (Radke & Yarrow y col.. 1977, c.p. Sroufe, 1988).

Petit y col. (1988) se plantearon evaluar la hipótesis de que tanto las experiencias familiares tempranas como los patrones de procesamiento de información social influían en la calidad de las relaciones con los compañeros. Encontraron que los niños aceptados socialmente en el aula eran los de mayores destrezas sociales y menor agresividad, estos mismos niños fueron los que generaron una mayor cantidad de soluciones a los problemas sociales, por otro lado, en relación a la experiencia familiar temprana, consiguió que las madres que aceptaban las respuestas agresivas como válidas para la resolución de problemas sociales, reportan ofrecer modelaje de agresión, muchas restricciones al comportamiento del niño, empleo de enseñanza proactiva y pocas experiencias directas del niño con sus compañeros. Petit también ha sugerido que los patrones de solución de problemas sociales y los de procesamiento de información pueden mediatizar el impacto de las experiencias tempranas en la futura conducta social . Las mismas experiencias tempranas que actúan sobre el desarrollo de la conducta social también actúan en el desarrollo de las destrezas cognitivas sociales.

Los niños aprenden muchos de los patrones de comportamiento social en la familia; las experiencias familiares tempranas juegan ún rol determinante en el desarrollo de las destrezas sociales y el establecimiento del status entre los compañeros de aula (Macoby y Martin, 1983 c.p. Petit y col, 1988).

Las prácticas de crianza hostiles e inconsistentes predicen un desarrollo socialmente incompetente en los niños. Por el contrario, un comportamiento socialmente competente es predecible de una práctica parental cálida y sensible (Petit y col, 1988).

Putallaz (1983) encontró que la conducta maternal predice la calidad de solución de problemas hipotéticos sociales y este último a su vez, predice el status social del niño. Estos descubrimientos son consistentes con la hipótesis de que la interacción padre -hijo afecta la competencia social y el desarrollo de destrezas cognitivas sociales.

La influencia interactiva entre la situación específica y la conducta social ha sido bastante reconocida y estudiada desde diferentes ángulos; Hartup, French, Laursen y Johnston (1993) en una investigación focalizaron su interés en los conflictos y las relaciones de amistad dentro de una situación que implica cercanía física en un espacio reducido, incluyeron niñas y niños en edades de niñez media y los aparearon en díadas de amigos y conocidos del mismo sexo para jugar un juego de mesa. Encontraron que la ocurrencia de conflicto se daba en mayor frecuencia y duración entre amigos que entre conocidos, igualmente, evidenciaron diferencias por sexo en cuanto a la resolución del conflicto sólo entre díadas de amigos, en éstas las niñas usaban más aseveraciones razonadas y se mantenían discutiendo por más tiempo y con más frecuencia que los varones, mientras que los niños simplemente les decían a sus compañeros de juego qué hacer sin razonamientos y utilizaban más las amenazas y la fuerza. Las diferencias por sexo en los intercambios verbales durante los conflictos se encontraron ligadas al tipo de relación existente entre los niños . Reportan que durante actividades en espacios reducidos los conflictos surgen con mayor frecuencia e intensidad entre amigos que

entre conocidos, en cambio, en actividades a campo abierto, ocurre lo contrario en ambos sexos. La utilización de aserciones con razones por parte de las niñas constituye una evidencia de la preocupación femenina por las relaciones y el bienestar social; al mismo tiempo, el mayor uso de aserciones sin razonamientos por parte de los varones destaca la importancia que le da el sexo masculino al dominio y el status.

En estudios realizados por McCabe y Lipscomb (1988) sobre las diferencias sexuales en la agresión verbal de los niños, encuentran que cuando los análisis de los resultados de las investigaciones descriptivas se basan en la proporción de producciones agresivas en relación al total de las producciones, se encuentra un efecto central para el sexo que es estadísticamente significativo. Este hallazgo indica que los varones tienen conductas verbalmente agresivas en mayor proporción que las niñas, igualmente hallaron que había un aumento significativo en la proporción de la agresión verbal con la edad y que ésta era hostil en vez de instrumental.

Boldizar, Perry y Perry (1989) estudiaron la valoración y expectativas de logro que le atribuían los niños a las estrategias agresivas en una relación con pares de uno y otro sexo, a través de un cuestionario en el que tenían que imaginarse a sí mismos en una situación dada, utilizaron un inventario de nominación de pares para clasificar a los niños como agresivos y no agresivos conjuntamente con una medida sociométrica de aceptación y rechazo, una vez clasificados. Encontraron como lo habían predicho, que los niños agresivos no sólo asignaban mayor importancia a ciertas recompensas que les reportaban las acciones agresivas, sino que les importaba menos que a sus compañeros no agresivos las consecuencias dañinas y punitivas de la agresión. Los resultados de la agresión que consideraron, los englobaron en seis categorías: recompensas tangibles, control de la víctima,

sufrimiento de la víctima, retaliación por parte de la víctima, rechazo de los pares y autoevaluación negativa. Un hallazgo de particular interés en esta investigación fue el valor que colocaban en obtener el control sobre sus víctimas, el objetivo de dominar y someter al adversario adquiría enorme importancia y se convertía en un propulsor de los cursos de acción agresivos. En cuanto a las diferencias por sexo, encontraron que los varones tendían a asignarle un mayor valor a los resultados de la agresión , igualmente, hallaron que los niños de ambos sexos tanto agresivos como no agresivos manifestaban más temor a la retaliación por parte de los varones que de las niñas .

Hoffner y Badzinski (1989) llevaron a cabo un estudio para conocer la integración que hacen los niños de los indicios faciales y situacionales a la emoción, dado que la habilidad para interpretar las comunicaciones emocionales tiene una influencia importante en la manera en que las personas perciben e interactúan con otros. Encontraron que el depósito de confianza de los niños en indicios situacionales para evaluar las emociones de otros se incrementa con la edad, mientras que el apoyarse en expresiones decrece con la edad, aunque en todas las edades, el peso que se le dá a la expresión facial excede al que se le dá a la situación. No es sino hasta aproximadamente los 9 años cuando se logra una integración de ambos tipos de indicios para enjuiciar los estados emocionales de otros, lo que revela un cambio vinculado al desarrollo. A todos los niveles de edad, los niños fueron menos propensos a resolver situaciones que involucraban una expresión positiva inconsistente que las que presentaban expresiones negativas inconsistentes.

Un estudio conducido por Lobel y col. (1993) examinó los efectos en los juicios e inferencias realizados por preadolescentes (10 a 12 años)

acerca de la tipicidad de género de un "niño blanco", encontrando que todos estaban afectados por la asociación a un género determinado de las actividades que estaban desarrollando, en base a éstas le asignaban rasgos y roles estereotípicamente asociados al sexo. La atribución relativa de rasgos femeninos o masculinos fue determinada por la consistencia o inconsistencia de género de la conducta desplegada y no por el género del niño. Los atributos de acuerdo al sexo que se incluyeron en este estudio, fueron seleccionados de acuerdo a las normas culturales israelitas y mostraron alta confiabilidad. Para los rasgos masculinos fueron: agresivos, fuertes, varoniles, líderes, confiados en sí mismos, competitivos, atléticos, asertivos y dispuestos a asumir riesgos; para los rasgos femeninos fueron: suavidad de la voz, feminidad, timidez, ternura, no utilización de lenguaje rudo, gentileza, afectuosidad. Los rasgos identificados como neutros fueron: amistoso, feliz, alegre, confiable, leal, comprensivo, analítico, adaptable, convencional y celoso.

Es importante considerar que hay aspectos relacionados con los juicios de los pares como los señalados anteriormente que deben ser tomados en cuenta como posibles factores que sesguen o condicionen las selecciones que los niños realizan. También en la investigación conducida por Rizzo (1988) se evidenció que la amistad es un factor importante en los juicios sociométricos, la clasificación que hicieron de los compañeros como "populares", "promedio" o "rechazados" reflejó en gran medida la cantidad de amistades de esos niños.

Al analizar el conjunto de estudios relacionados que se han expuesto, se llegó a ciertas deducciones teóricas y metodológicas que resultaron útiles para la investigación que se presenta:

A. Teóricas

1. Se evidencia la dinámica interactiva recíproca entre ambiente-conducta- cognición que plantea Bandura en su Teoría Social Cognitiva.

2. Destacan la importancia de los patrones de socialización en la calidad de la conducta.

3. Se evidencian diferencias en la calidad de conducta predominante entre niñas y niños.

4. La conducta prosocial y la conducta agresiva están relacionadas con el desarrollo del Yo y de las capacidades cognitivas tales como el uso del autocontrol, toma de perspectiva del otro y el desarrollo de las habilidades para resolver problemas.

5. Los diferentes tipos de conducta pueden ser aprendidos y reforzados, para instalarse en el individuo como una forma habitual de responder, una vez que se rutinizan por la práctica sucesiva.

6. Las interacciones iniciales determinan en gran parte el status de un niño dentro del grupo, dicho status tiende a tener estabilidad en el tiempo, independientemente de los cambios en la forma de conducirse que adopte posteriormente.

7. En numerosas investigaciones se encuentran diferencias tanto conductuales como cognitivas relacionadas con la edad, coincidiendo en señalar la etapa de la niñez media , es decir a partir de los 9 años como una edad clave en la que comienzan a manifestarse esos cambios.

8. Los juicios de los niños acerca de sí mismos y de sus pares están afectados por múltiples factores tanto externos como internos que hace muy difícil determinar cuáles entraron en juego en la formación de éstos en cada uno de los niños que fueron evaluados en esta investigación, aunque se considera útil tenerlos en cuenta de manera general.

B. Metodológicas.

1. Se trabaja con aspectos muy difíciles de medir por su naturaleza subjetiva como las emociones, sentimientos y pensamientos, así como también se obstaculiza el control de muchas variables "indeseables" como patrones de crianza o desarrollo moral.

2. Se confrontan problemas metodológicos en la selección de instrumentos que se utilizan, ya que los resultados pueden estar dando índices de otra variable diferente a la que se pretendía medir, como por ejemplo en el caso de la capacidad para tomar perspectiva del otro.

3. El tipo de instrumentos de medición utilizado lo constituyen básicamente cuestionarios a compañeros, padres y maestros, observaciones naturales, evaluaciones sociométricas, listas de cotejo, auto reportes para medir la calidad de conducta, láminas estímulo, presentación de situaciones hipotéticas, fotografías, diapositivas y videos para medir procesamiento de información.

A partir de estas deducciones, se decidieron las características de la muestra a estudiar y luego de analizar los instrumentos utilizados por los diversos investigadores, se desarrollaron los que se consideraron que respondían de la manera más adecuada al tipo de estudio que a realizar.

La metodología utilizada fue adaptada de la seguida por Dodge y col. (1986) en el estudio sobre la "Competencia Social en Niños", ya que constituyó el modelo eje de trabajo por los objetivos que perseguía y por la conceptualización teórica. La sofisticación de los recursos que empleó Dodge en el mencionado estudio para medir el procesamiento de información social fue modificado de acuerdo a la realidad de un investigador nacional de carácter particular y a la del contexto donde se desarrolló.

"No es mi propósito enseñar aquí el método
que cada cual deba seguir para conducir bien
su razón, sino solamente hacer ver de qué
modo traté de conducir la mía"
René Descartes.

CAPÍTULO IV

METODO

OBJETIVOS

El objetivo rector de este trabajo es conocer la existencia y grado de relación que hay entre la calidad de conducta social en sus dimensiones prosocial y agresiva y la secuencia de procesos cognitivos que conforman el procesamiento de información.

En el capítulo precedente se sentaron las bases teóricas sobre las que se fundamenta y las investigaciones que orientaron la metodología que se siguió.

El énfasis de esta investigación ha sido analizar las características de los tipos de conducta en estudio en cuanto al patrón de procesamiento de información social que describió Kenneth Dodge (1986) y que conforma el modelo de trabajo adoptado.

Inscribir este trabajo en un área específica es algo difícil por la complejidad e intricación de las variables que se incluyen, aunque si esto fuese necesario, se podría ubicar en la Psicología del Desarrollo Infantil, ya que se analiza y evalúa el desarrollo de la conducta social mediada por factores de desarrollo cognitivo en una etapa de la niñez . También podría insertarse en la psicología escolar y en la social, por el interés que dirige hacia los patrones de interacción social contextualizados en el medio escolar.

De este objetivo principal, derivó otra serie de objetivos que orientaron la metodología, diseño, instrumentos y análisis para poder lograr la meta de la presente investigación. Éstos son:

Identificar a los niños que presentan predominantemente conductas prosociales o agresivas a partir de los juicios de sus pares y maestros.

Conocer si se puede establecer un estilo de procesamiento de información social diferencial para cada uno de estos patrones de conducta.

Conocer la relación entre el estilo de procesamiento de información social en cada uno de los pasos incluidos en el modelo seguido y la calidad de conducta predominantemente prosocial.

Conocer la relación entre el estilo de procesamiento de información social en cada uno de los pasos incluidos en el modelo seguido y la calidad de conducta predominantemente agresiva.

Conocer la relación que pueda existir entre calidad de conducta y sexo en la muestra seleccionada.

Conocer si la calidad de conducta está relacionada con otros factores personales o sociales como edad, grado de instrucción, clase de escuela, nivel socio económico, reputación en el grupo, tipo de control (interno o externo), tipo de actividad, destreza en la misma; que también influyan en el procesamiento de información social.

SISTEMA DE VARIABLES

Este sistema se concibe integrado por dos variables centrales: **Calidad de conducta social y Procesamiento de Información social,** que se definirán a continuación y en cuya relación interviene una serie de variables que se han identificado como mediadoras de las anteriores en las teorías y en los estudios previos que se toman como referencia conceptual para esta investigación, algunas de las cuales se sometieron a control, mientras que

otras no se incluyeron. El rol mediador de estas variables intermedias consiste en la forma que cada una de ellas puede influir en la secuencia de procesamiento de información social y por ende en la calidad de conducta social resultante.

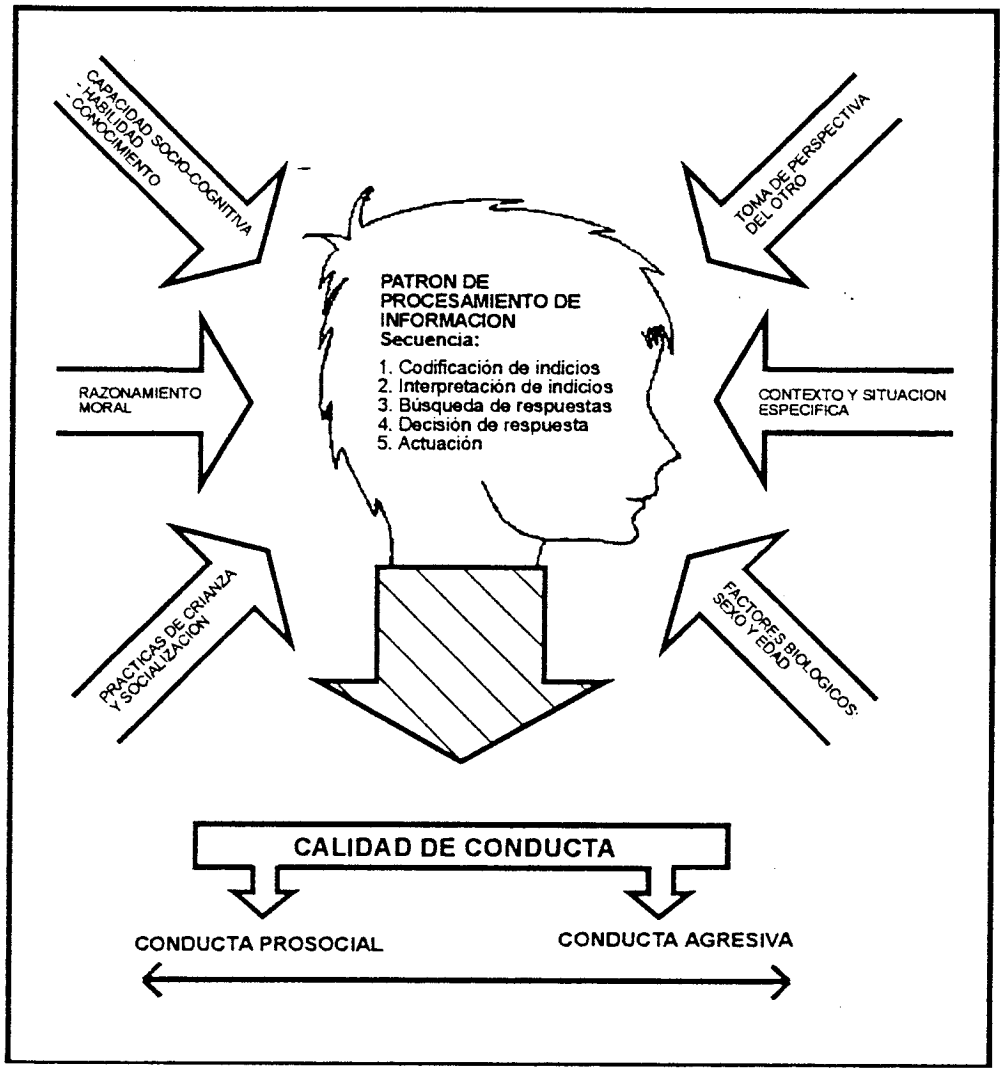

FIGURA C

DIAGRAMA DE VARIABLES

Entre las variables mediadoras se tienen las variables personales que se controlaron y que Sierra (1992) denomina **individuales de base,** que fueron: la edad, el sexo y el nivel educativo. Las variables **sociales** fueron: el nivel socioeconómico a través del tipo de escuela, el contexto y la situación específica.

La edad se toma en cuenta en la medida que ésta condiciona el desarrollo físico, cognitivo, social y afectivo del niño. La niñez media que se extiende aproximadamente desde los 8 años hasta los 12, es una etapa en que los niños han alcanzado niveles de desarrollo cognitivo , social y afectivo bastante estables, y en la que teóricamente han superado el período de tipicidad de la agresión instrumental. Inicialmente se habían considerado estos rangos de edad, pero fue necesario ampliarlo de 8 a 15 años debido a que algunos niños con retardo pedagógico cursantes de los grados que se incluyeron en el estudio, fueron seleccionados por sus pares y maestros como "predominantemente" agresivos o prosociales, aún cuando son una minoría.

El sexo, es otra de las variables que se incluye debido a la relación que se ha establecido entre ésta y los niveles de agresión y prosocialidad, así como los estilos de crianza y socialización diferenciales hacia uno u otro género. En la muestra se dió una representación muy similar de ambos sexos determinada por la calidad de conducta que exhiben.

El nivel educativo y tipo de escuela se incluyen por la relación que pueden tener con el desarrollo sociocognitivo del niño (habilidad y conocimiento), con los niveles socio económicos y con los patrones de

socialización. Se escogió la segunda etapa de Educación Básica porque los niños que cursan estos grados generalmente se encuentran en la niñez media y se presume que poseen un dominio instrumental de las habilidades de lectura (Guinand, 1994) y escritura requeridos para la comprensión y completación de los cuestionarios de clasificación de los compañeros en base a sus conductas más frecuentes.

El contexto y situación específica por la importancia que se ha demostrado que tienen para el tipo de conducta social que se emita. Algunos investigadores han propuesto procedimientos empíricos sistemáticos para identificar situaciones críticamente problemáticas, a fin de evitar la selección arbitraria del contexto situacional que generalmente se había adoptado. Tal es el caso de Dodge, McClaskey y Feldman (1985) quienes desarrollaron una taxonomía de estas situaciones para niños y niñas en Educación Básica. Dos de los tipos más problemáticos de situación identificados por maestros y clínicos fueron: 1) el intento de incorporarse a un grupo de pares y 2) la confrontación a una provocación por parte de un par. Se escogió la primera de ellas para la presente investigación.

Estos controles se hicieron a través de mecanismos tales como : selección de la muestra, escogencia del contexto, elaboración de los instrumentos, zona geográfica en la que se desarrolló la investigación (ver diagrama de variables) . No se controlaron algunas variables relevantes (Sierra, 1992) y que pueden tener efectos importantes sobre las variables centrales; como son la capacidad intelectual (C.I.), el nivel de razonamiento moral y la capacidad de tomar perspectiva del otro.

De acuerdo al modelo de intercambio social (gráfico en capítulo II) al que se hizo referencia en el marco teórico, entre la conducta social y el procesamiento de información social se da una relación cíclica. Al respecto,

Dodge (1986) hipotetizó que la medida de estos cinco procesos determina el nivel de riesgo del niño para un desajuste social posterior. Este estudio examinará las relaciones entre las cuatro últimas unidades dentro de un solo tipo de estímulo social, que en este caso es la incorporación a un grupo de pares que ya están realizando una actividad de tipo informal dentro del ambiente escolar (juego).

Definición operacional de las variables centrales.

A. **Calidad de la Conducta:** Esta variable constituye la unidad 3 del modelo de intercambio social en niños y se considera en dos dimensiones, la conducta prosocial y la conducta agresiva. La misma se determina de una manera global y en base a las consecuencias positivas o negativas percibidas por terceros. Su medición se realizó apoyándose en los juicios de pares y maestros a través de cuestionarios, sobre los que se ampliará la información en la sección de instrumentos. En base a esta variable se seleccionó la muestra .

Conducta Agresiva: Se define como toda conducta física o verbal dirigida a hacer daño físico o psicológico a otra(s) persona(s) u objeto(s) (Bandura, 1986, Parke y Slaby, 1983, en Bornstein, 1988.). Para los efectos del estudio realizado, se señalan como indicadores de esta dimensión agresiva, las conductas que ocurren generalmente sin instigación o provocación inmediata, consistentes en : amenazar, intimidar, coercionar, insultar, poner apodos molestos, ridiculizar a otros, irrumpir en juegos sin permiso, actos de violencia física como golpear, patear, lanzar objetos que puedan hacer daño a personas o cosas (taquitos, piedras, palos...), destruir la propiedad de los demás (juguetes, libros, plantas, muebles de la escuela...) o la propia (uniforme, zapatos, cuadernos...). En la identificación de estas conductas, se partió de las categorizaciones realizadas por otros

investigadores (Lobel, Bempechat y Gewirtz , 1993; Vivas y col. 1983; Gresham y col. 1990) y la detección por observación directa de la investigadora en el contexto escolar y se incluyeron en los cuestionarios dirigidos a los maestros y pares, sobre los cuales se ampliará la información en la sección de instrumentos.

Conducta Prosocial: Es la conducta voluntaria que intenta beneficiar a otros sin que importe el motivo (Eisemberg, 1982, 1986; Staub, 1978, en Bornstein, 1988). Se definen como conductas prosociales aquellas percibidas como de ayuda a compañeros u otros en ejecución de tareas, así como actividad de cooperar, confortar, alentar, compartir (objetos, merienda, conversación amistosa, tiempo..), elogiar, rescatar, mostrar generosidad, hacer contacto físico positivo que implique demostraciones de afecto o amistad (abrazos, besos, caricias, apretón de manos, palmear la espalda...) que se den en situaciones dentro del contexto escolar; éstas también están incluidas en los cuestionarios dirigidos a los pares y maestros. El proceso de selección de estas conductas fue similar al que se siguió para escoger a las conductas agresivas.

B. Patrón de Procesamiento de Información Social: Constituye la unidad 2 del paradigma de intercambio social en niños propuesto por Dodge (1986). De acuerdo a Sierra Bravo (!992), puede considerarse como una variable general que se divide en varias variables intermedias, ya que en dicho modelo el procesamiento ocurre en una secuencia de cinco pasos separables:

1. Codificación de los indicios.
2. Interpretación de los indicios.
3. Búsqueda y generación de respuestas.
4. Evaluación y decisión de respuesta.

5. Actuación.

Estos se han evaluado reteniendo cada paso en una secuencia de fotografías que se presentan al niño y que representan una situación de incorporación a un grupo de pares que están realizando una actividad de juego. Es importante destacar que la variable "procesamiento de información social" no es directamente observable, por lo que se hizo necesario transformarla en indicadores a través de su substitución por circunstancias empíricas más concretas representativas de éstas, de los cuales se puede inferir la concurrencia de aquellas y con las que se relacionan. Los cinco pasos se cubrieron por 14 categorías que se explicarán con más detalle en la sección de instrumentos.

Dodge y col. (1986) en la investigación que realizaron con el objetivo de desarrollar un modelo de intercambio social, encontraron en una muestra de niños socialmente competentes e incompetentes cursantes de kinder hasta 2do. grado, que las medidas de cada uno de los cinco pasos del procesamiento predecían la competencia y el éxito en esa determinada tarea conductual. El desempeño del niño en la situación de incorporación a un grupo predijo significativamente los juicios de los pares en relación al ejecutor; estos juicios a su vez, predijeron la conducta de los pares con respecto al niño en cuestión

Un segundo estudio de la misma investigación en muestras de niños agresivos y adaptados, cursantes de 2do. a 4to. grado, que adicionalmente a la situación de incorporación a un grupo de pares los expusieron a la situación de provocación por parte de otro niño, encontraron que las variables de procesamiento en la incorporación a un grupo predecían significativamente la competencia del niño para realizarla, tanto en el laboratorio como en el patio de juego, mientras que las variables de

procesamiento ante la provocación, no predecían la conducta de incorporación a un grupo. Estos hallazgos soportan el modelo de especificidad del contexto en la relación de los patrones de procesamiento de información social y la calidad de conducta social.

Se ha hipotetizado que en la conducta agresiva el patrón de procesamiento de información podría tener una secuencia diferente a la que se sigue en la conducta prosocial, especialmente en los pasos 1 (codificación de indicios), 2 (interpretación de indicios), 4 (expectativas y evaluación de respuestas) y 5 (actuación). Las diferencias podrían consistir en omisiones, distorsiones, substituciones o deficiencias en la ejecución de uno o varios de estos pasos.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

De acuerdo a Sierra Bravo (1992) el fin del diseño es lograr la máxima validez posible, es decir, la correspondencia más ajustada de los resultados del estudio con la realidad. En esta investigación se procuró trabajar en tal sentido, aunque con la flexibilidad que impone la esencia de las variables involucradas.

Se trata de una investigación correlacional de naturaleza descriptiva, en la que se buscan asociaciones entre las variables cognitivas constituidas por cinco pasos de procesamiento de información social y variables conductuales en dos dimensiones de calidad de conducta: agresiva y prosocial.

Se cataloga como correlacional, debido a que se asociaron conjuntos de variables sin manipulación directa de las mismas y los controles aplicados consistieron en la consideración, inclusión y utilización de condiciones ya existentes.

La validez interna de la investigación, entendida como la concordancia dentro de la misma de la realidad investigada y los resultados que se obtuvieron; se refuerza por una sólida fundamentación conceptual que apoya las actividades, procedimientos y variables en estudio de tal manera que pongan de manifiesto la realidad.

Se realizó en ambiente natural, donde las conductas observadas y evaluadas no sufrieron presiones ni manipulaciones diferentes a las habituales, son conductas que forman parte del repertorio de respuestas natural de los niños de la muestra. La conducción en un ambiente natural, le añade validez externa, que alude a la concordancia de los resultados obtenidos en la investigación con la realidad de otras poblaciones o fenómenos no investigados, distintos pero con características similares (Sierra Bravo,1992). En el presente estudio se considera la validez externa en cuanto a las posibilidades de generalización de las conclusiones a otros grupos parecidos, como consecuencia de su validez interna.

Según Selltiz y Jahoda (1965) los estudios descriptivos tienen por objetivo describir sistemáticamente y con precisión las características de un determinado individuo, situación o grupo, establecer la proporción de la población que las presente, determinar la frecuencia con que algo ocurre o con la que algo se halla asociado o relacionado con otro factor. Pueden ser predictivos o correlacionales, en este caso se busca que permita identificar las relaciones e interacciones entre las variables propuestas y que éstas sienten las bases para hacer inferencias y predicciones al respecto. El desarrollo del estudio descriptivo requiere de un amplio conocimiento del tema objeto de investigación y de una cuidadosa planificación del procedimiento. Demanda la aplicación de prueba piloto, la cual se realizó para determinar la adecuación de las estrategias de recolección de datos

tanto a los objetivos de la investigación como a las características de la población. Igualmente, se requiere el establecimiento de controles que minimicen las posibilidades de error y permitan identificar relaciones confiables, hacer inferencias y predicciones y generalizar los resultados a otras poblaciones; en este caso los controles fueron del tipo señalado anteriormente.

Se condujo con una estrategia de campo, ya que se realizó en el medio escolar natural que se consideró se adaptaba más al objetivo central de la investigación, y ofrecía una serie de ventajas desde el punto de vista metodológico, entre otras la de asegurar la permanencia de la población dada la longitud temporal que requería el trabajo. Este trabajo de campo se desarrolló en dos fases, la primera colectiva de selección de la muestra y la segunda individual de exploración de los patrones de procesamiento de información social. Katz (en Festinger y Katz ,1978) afirma que el estudio de campo es el que permite observar y medir procesos sociales en su situación natural y obtener valores cuantitativos que conduzcan a la normalización. Adicionalmente, la amplitud de información que puede obtenerse a través de este tipo de estudio, por lo general excede los límites de la investigación y deja al descubierto otra serie de interrogantes que le otorga propiedades heurísticas, particularmente en el estudio realizado el cúmulo de información adicional relevante fue bastante extenso.

Para el análisis de los datos se utilizaron estadísticos descriptivos, medidas de tendencia central y de dispersión, coeficientes de correlación y análisis de varianza , a partir de los cuales se realiza la descripción de las variables, se establecen probabilidades y aproximaciones de los valores relativos que adquieren (Ott, 1977, Spiegel, 1990).

SUJETOS: Población y muestra

La población estuvo constituida por 1.594 niños y niñas cursantes de la segunda etapa de educación básica regular en el distrito educativo Nº 10 del Municipio Vargas (D:F:), con 565 alumnos de 4to. grado, 537 alumnos de 5to. grado y 492 alumnos de 6to. grado, distribuidos en 48 aulas de 3 escuelas públicas con 16 aulas de esos niveles y de 9 escuelas privadas con 32 aulas. Una de estas últimas, es una escuela privada de carácter social (Fe y Alegría) con una población de características similares a la de las escuelas públicas, por lo que fue considerada dentro de un nivel socioeconómico medio-bajo; en la misma hay 6 aulas de los grados incluidos. Estos centros educativos están ubicados geográficamente en el tramo central del municipio, comprendido entre las parroquias de Macuto y Caraballeda en sentido oeste-este. Como puede observarse, los niveles de escolaridad y como consecuencia de edad de los niños seleccionados se ubican en el rango inmediatamente superior a los que estudió Dodge (1986).

La nómina de planteles de este Distrito Educativo tiene un total de 29 escuelas de las cuales 11 son públicas y 18 privadas. De las 12 escuelas (anexo A) que participaron en el estudio, 6 (las 3 públicas y 3 privadas) poseen una infraestructura física especialmente hecha para el funcionamiento de un centro educativo, mientras que las otras 6 (todas privadas) funcionan en edificaciones de dimensiones reducidas y diseñadas para uso residencial (quintas o casas) a las que se le han hecho adaptaciones improvisadas.

TABLA 1. 0
POBLACION DISTRIBUIDA POR TIPO DE ESCUELA

	ALUMNOS			MAESTROS GUIAS		
GRADO	PUBLICA	PRIVADA	TOTAL	PUBLICA	PRIVADA	TOTAL
CUARTO	224	341	565	6	11	17
QUINTO	204	333	537	6	11	17
SEXTO	152	340	492	4	10	14
TOTAL	580	1014	1594	16	32	48

ESCUELA PRIVADA (POPULAR) FE Y ALEGRIA
(Incluida en la tabla anterior)

GRADO	ALUMNOS	TOTAL	MAESTROS GUIAS	TOTAL
CUARTO	79	79	2	2
QUINTO	81	81	2	2
SEXTO	79	79	2	2
TOTAL	239	239	6	6

POBLACION DISTRIBUIDA POR NIVEL SOCIOECONOMICO

	ALUMNOS			MAESTROS GUIAS		
GRADO	NSE.M.B.	NSE.M.A.	TOTAL	NSE.M.B.	NSE.M.A.	TOTAL
CUARTO	303	262	565	8	9	17
QUINTO	285	252	537	8	9	17
SEXTO	231	261	492	6	8	14
TOTAL	819	775	1594	22	26	48

A esta población se le aplicaron dos instrumentos de medición de la calidad de conducta global que fueron desarrollados para tal fin; se denominaron "Cuestionario dirigido a los alumnos para la clasificación de sus compañeros(as) de acuerdo a sus conductas más frecuentes" y "Cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes" (anexo B), de cuyos resultados se extrajo una muestra de niños que obtuvieron las mayores puntuaciones (cantidad de nominaciones) para los rasgos prosociales y agresivos en cada aula.

Se seleccionó la muestra de manera intencional previa aplicación del cuestionario a 48 maestros en relación a sus juicios evaluativos de la

conducta agresiva o prosocial de sus alumnos y del cuestionario similar en contenido aunque no en forma, a 1.594 escolares entre 8 y 15 años, que constituían el total de niños(as) cursantes de los grados de 2da. etapa de educación básica de las escuelas participantes. Según Kerlinger (1986) el muestreo intencional se caracteriza por el empleo del criterio y de un esfuerzo deliberado para obtener muestras representativas mediante la inclusión de áreas típicas o grupos supuestamente típicos en la muestra.

La muestra fue apareada por calidad de conducta predominante, tomando aproximadamente el 15% del total de alumnos de cada aula que representa a su vez el mismo porcentaje de la población, entre los que obtuvieron mayor cantidad de indicadores de una u otra dimensión. Este muestreo no probabilístico, del tipo "intencional" llevó a la escogencia de un grupo de 120 niños "predominantemente" agresivos y otro de 120 niños "predominantemente" prosociales designados por los pares y por los maestros, de acuerdo a los parámetros previamente establecidos.

Dichos grupos estuvieron conformados entonces por los niños y niñas que fueron percibidos por sus pares y maestros, como los que consistentemente despliegan las conductas definidas operacionalmente como agresivas y prosociales. No se descartó a ningún niño de los que fueron seleccionados en base a los instrumentos de esta primera fase, por ninguna otra característica que presentara diferente a las de interés para la investigación, sin embargo, es posible, que algunos de los niños seleccionados como agresivos o prosociales, presenten algunos otros problemas o condiciones relacionados con nivel intelectual, rendimiento académico, trastornos de atención, intranquilidad, problemas emocionales o familiares, cuyo estudio sería objeto de otras investigaciones.

La presencia de algunas de las variables mediadoras que podrían estar actuando entre el patrón de procesamiento de información social y la calidad de conducta social se aseguró incluyendo para la aplicación del primer instrumento a toda la población de niños de ambos sexos. La representación masculina clasificada a través de este método fue de 127 niños entre 8 y 14 años, mientras que la femenina fue de 113 niñas en edades comprendidas entre 8 y 14 años y una niña de 15 años, que de acuerdo a la teoría ya han superado en su mayoría la etapa de agresión instrumental o reactiva.

La incorporación de escuelas públicas y privadas busca la participación de sujetos provenientes de diferentes estratos sociales, con pautas de crianza y socialización presuntamente diferentes; arbitrariamente se asumió que los niños que asisten a las escuelas públicas en este municipio pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo (estrato IV en la clasificación del método Graffar modificado) y los que asisten a las escuelas privadas entran en un nivel socioeconómico medio-alto local (estrato II), con excepción de la escuela de Fe y Alegría que se incluyó en el nivel medio-bajo; de esta manera se buscó disminuir al máximo la influencia que pudieran tener variables relacionadas con pobreza extrema. Por conocimiento empírico de la zona se considera que los parámetros (ej. escala Graffar) que se utilizan para determinar el nivel socioeconómico en otras regiones, no parecen muy válidos en ésta, ya que si se compara por ejemplo con el nivel socio económico "medio alto" de la población de Caracas, se encontraría que los representantes del mismo en el Litoral estarían muy por debajo en cuanto a niveles de instrucción y profesión de los jefes de familia, así como de información sobre tópicos culturales y expectativas de logros académicos (no se refiere a calificaciones) con

respecto a sus hijos, aún cuando la fuente de ingreso y la capacidad adquisitiva de bienes sea relativamente alta y posean viviendas espaciosas y de adecuadas condiciones sanitarias. Muchos de los jefes de familia son obreros que se iniciaron en el oficio como ayudantes de algún experto, llegaron a dominar la tarea y se convirtieron en patrones de otros o establecieron su propio negocio de servicios, sin que para esto hayan realizado estudios específicos o alcanzado una escolaridad mayor a 6to. grado; estos factores influyen en la escogencia de la escuela para los niños y se convierten en una vía para "ascender" en el status social. La población de la zona muestra características peculiares que sería interesante estudiar sociológicamente, mantiene costumbres y posiciones provincianas que impiden su desarrollo, pero por la cercanía con la capital y constituir un área de expansión y recreación de la misma y además ser puerta de entrada al país (principal puerto y aeropuerto internacional), se ha contaminado de ideas y actitudes que podrían considerar de "avanzada" y que han minado valores positivos, se desprecia la educación y se sobrevalora la posesión de bienes materiales . Sin pretender invadir terrenos de otras disciplinas, la convivencia durante 18 años en la región, con la posibilidad de tener contacto con los fenómenos sociales, han motivado a realizar "observaciones simples directas" (Sierra Bravo,1992) tanto a la "clase alta" local como a la población más depauperada (niños en situación de peligro social insertos en instituciones del Inam) que han permitido hacerse esta imagen de la misma.

El contexto en el cual se da la conducta se controla en la medida que se escoge sólo el ambiente escolar para efectuar la recolección de los datos; todo, a fin de minimizar el sesgo en los resultados de la investigación

y de lograr una mayor representatividad de los tipos de conducta social que conciernen al estudio.

INSTRUMENTOS

Tomando en cuenta los precedentes que sentaron otros investigadores en la escogencia de instrumentos, en principio se desarrollaron dos instrumentos de aplicación colectiva para medir la variable calidad de conducta (anexo B) :

A. "Cuestionarios dirigidos a los alumnos para la clasificación de sus compañeros(as) de acuerdo a sus conductas más frecuentes"

Es un cuestionario dirigido a los pares en el que se incluyen preguntas sobre diferentes aspectos y situaciones propias del ámbito escolar, las cuales, además de contemplar lo relacionado a conductas prosociales y agresivas, contienen otras sobre deportes, aptitudes artísticas y habilidades académicas, que encubren la intención primaria de detectar a los niños percibidos como predominantemente agresivos o prosociales.

B. "Cuestionario dirigido a los maestros para la clasificación de los alumnos de acuerdo a sus conductas más frecuentes"

Es un cuestionario para los maestros sobre sus juicios en relación a la agresividad o prosocialidad del total de sus alumnos, en el que igualmente se incluyen items distractores del objetivo del mismo.

Los cuestionarios entran en el tipo de "evaluación conductual" (McConnell y Odom, 1986), en los que se les da una descripción de conductas y se les pide que escriban los nombres de los compañeros o alumnos que encajen con tal descripción.

De esta manera se obtiene una apreciación global de la calidad de la conducta en base a los juicios de terceros y que se puntúa en una escala de rangos que va de "los alumnos más agresivos" a "los alumnos más

prosociales". Ambos instrumentos fueron creados para satisfacer las necesidades de esta investigación, procurando guardar en lo posible las pautas de estandarización y validez, no obstante no han sido normalizados ni tienen medidas estadísticas de confiabilidad.

En la elaboración de estos cuestionarios se tomaron en cuenta las dimensiones de la variable "calidad de conducta" que aparecen en las definiciones operacionales, incluyéndose items que cubrían todos los indicadores de ambas variables en igual proporción. Estos instrumentos tienen una doble utilidad, por un lado la medición de la variable calidad de conducta y por otro la selección de la muestra objeto de la investigación.

Los sujetos se seleccionaron en base a la combinación de las evaluaciones de los rangos dados por los pares y los maestros, sumando los puntajes obtenidos por cada niño. En la investigación realizada por Dodge (1986) se encontró un alto nivel de correlación entre las escogencias de los niños y de los maestros. Inicialmente se había considerado complementar estas medidas, con una medida sociométrica de aceptación y rechazo incorporada al cuestionario dirigido a los niños, por su valor ecológico al contribuir en la identificación de niños en situación de riesgo social. Posterior a la evaluación de los instrumentos por expertos y a la aplicación de la prueba piloto, se descartó por considerarse que podía desviar el objetivo de la investigación y no era relevante para la misma, además podía disminuir la posibilidad de que los niños respondieran con sinceridad ante dichos items.

En la elaboración de los cuestionarios, se adoptaron las previsiones para detectar las variables mediadoras que se tomaron en cuenta, tales como : edad, sexo, grado, escuela. Igualmente, se le asignó un código a

cada uno de los items que medían prosocialidad, agresividad y a los distractores, para facilitar la posterior cuantificación.

Se elaboraron formatos para el vaciado de la información contenida en los cuestionarios de acuerdo a la codificación asignada, en éstos se clasificaron los items por calidad de conducta, emisor y receptor del juicio y la frecuencia, para luego totalizar y seleccionar a los niños que obtuvieron mayor cantidad de apreciaciones de su conducta habitual dentro de alguna de las dos dimensiones de la variable (anexo B). Sólo estos niños pasaron a la segunda fase, en la que se les aplicó individualmente el instrumento de "exploración de procesamiento de información social" que se identificó como IEPIS.

C. Instrumento de Exploración de Procesamiento de Información Social "I.E.P.I.S."

Para la fase correspondiente a la medición de la variable "patrones de procesamiento de información social", se elaboró el instrumento antes mencionado "IEPIS" (anexo C) consistente en un protocolo de aplicación por sexo que incluye los pasos de procesamiento descritos por Dodge (1986), un formato de vaciado de puntajes obtenidos en cada uno de los pasos y una secuencia de fotografías que se presentan al niño(a). Estas representan escenas de una situación de incorporación de un niño (o niña) a un grupo de pares que están realizando una actividad compatible con el medio escolar, en la cual no se evidencien expresiones emocionales o conductuales particulares, tales como amistad, invitación a incorporarse, agrado, desagrado, provocación; es decir, lo más neutra posible, a fin de permitir una libre interpretación del estímulo. La selección de las situaciones se hizo tomando como apoyo la taxonomía de circunstancias sociales críticamente problemáticas para niños en edad escolar desarrollada por

Dodge y col.(1985), identificando la incorporación a un grupo de pares como una de las más conflictivas.

Se prepararon 4 (cuatro) juegos de fotografías de 12 láminas cada uno, utilizando 6 niños modelos para los dos que serían utilizados en la evaluación de los varones y 6 niñas para los otros dos, todos cursantes de 5to, grado que es el grado intermedio en el estudio y con edades entre 10 y 11 años, se procuró que los modelos presentaran fisionomías familiares para la población objeto pero con características variadas : dos niños blancos de pelo negro liso, un niño blanco de pelo castaño ondulado, un niño moreno oscuro de pelo negro ensortijado, dos niños rubios; en cuanto a las niñas, modeló una de piel muy oscura y cabello ensortijado que le llega hasta el cuello, dos niñas blancas de pelo largo negro ondulado, dos niñas morenas de pelo crespo muy corto, otra niña morena de pelo crespo largo (muestra de los juegos de fotografías en anexo D). Los niños modelo son alumnos de una escuela privada que atiende a una comunidad de un nivel socioeconómico medio bajo a bajo (parroquia Antímano, Caracas). Posaron en el patio de deportes de la escuela, realizando una actividad lúdica para cada sexo. En el caso de las niñas jugaron "tres en fila" y en el de los varones jugaron metras. En la secuencia que ilustra la estrategia egocéntrica, en la cual el niño busca llamar la atención del grupo que está jugando hacia una actividad diferente propuesta por él(ella), se presenta al niño que se aproxima con un trompo en la mano, mientras que en la femenina, la niña se aproxima con una cuerda de saltar. La escogencia de estas actividades, así como el aporte de los juguetes, fue realizada por consenso por los mismos niños modelos.

Antes de realizar la sesión de fotografías se les ensayó de manera que actuaran de la forma más natural posible y evitaran adoptar expresiones

faciales que reflejaran estados de ánimo o emociones, sino que sus expresiones fueran neutras. La secuencia en los juegos de fotografías para cada sexo es similar en todos los aspectos con excepción que difieren los actores.

En cuanto a la aplicación del instrumento, al niño a evaluar se le da a observar dos juegos de estímulos acerca de niños de su mismo sexo. Los estímulos se diseñaron de tal manera que evalúan los pasos individuales del procesamiento de información social en una situación de incorporación a un grupo de pares, para lo cual, en la presentación del estímulo al niño, se detiene la fotografía representativa de cada uno de los pasos a evaluar mientras se le hacen las preguntas acerca del estímulo que contiene el protocolo de aplicación, relacionadas con los cinco pasos del procesamiento de información social que describe Dodge (1986) en su modelo. Las respuestas se registran en el mismo protocolo de aplicación diseñado para tal fin. Para la aplicación y corrección del instrumento, se redactaron instrucciones específicas que se anexaron al protocolo antes mencionado. (Anexo C) Los pasos son cubiertos por 14 categorías que se detallan a continuación:

El primer estímulo que se presenta no cubre categoría alguna, es una fotografía panorámica del patio de recreo lleno de niños, tiene por objetivo facilitar la ubicación del niño en el contexto y en la situación.

PASO 1. Medida 1. Utilización de indicios. Contenido del ítem: Se presentan dos niños(as) uniformados(as) jugando en el patio de recreo, en la que es dirigida al sexo masculino, la actividad es un juego de metras y en la dirigida a niñas, la actividad es un juego de mesa con tablero (tres en fila). Se le pide al niño(a) que se imagine a sí mismo(a) queriendo incorporarse al

grupo para jugar ese juego. Se le hacen preguntas en relación a si los niños que están jugando desean que él(ella) juegue también y cómo lo sabe.

Criterio de Respuesta: Utilización de los indicios presentados para hacer una interpretración . Puntuación 1 (si), 1 (no)..

PASO 2. Medida 1. Interpretación. Contenido del Item: La misma fotografía del paso anterior. Las preguntas se refieren a qué tanto desean los niños(as) que están jugando, cada uno en particular, que él(ella) se incorpore al juego y porqué.

Criterio de Respuesta: En qué medida el niño(a) espera que los pares lo(a) querrán a él o a ella para que juegue con ellos. Puntuación: 1 para interpretación negativa (no mucho); 0 para interpretación neutra (suficiente) y 1 para interpretación positiva (mucho).

PASO 3. Medida 1. Cantidad de respuestas generadas. Contenido del Item: Se presenta una escena en la que los dos niños(as) continúan en el juego que estaban realizando y otro(a) se aproxima al grupo. Se hacen preguntas acerca de qué manera se podría incorporar a ese juego.

Criterio de Respuesta: Cantidad de respuestas que genera el niño espontáneamente como potenciales soluciones para la tarea de incorporarse al grupo. Puntuación: Tipos de estrategias diferentes que se consideran: competentes, agresivas, egocéntricas, pasivas e intervención de la autoridad. Se anota la frecuencia de cada uno de los tipos de respuestas generadas. Se evalúa la búsqueda de patrones de respuesta del sujeto de 0 (cero) en adelante, asignándole 1 punto a cada respuesta.

PASO 3. Medida 2. Proporción de respuestas competentes. Contenido del Item: El mismo de la medida anterior.

Criterio de Respuesta: Se saca la proporción de respuestas con estrategias competentes del total de respuestas generadas en la medida anterior. Puntuación: Se extrae de la anterior.

PASO 3. Medida 3. Proporción de respuestas agresivas que genere el niño. Contenido del Item: El mismo del paso 3 , medida 1.

Criterio de Respuesta: Proporción de las respuestas del niño que revelen una estrategia agresiva de incorporación al grupo. Puntuación: Se extrae del paso 3, medida 1.

PASO 4. Incluye dos aspectos : Expectativas que tiene el niño de respuesta por parte del grupo y evaluación de 5 estrategias a 4 preguntas sobre lo observado. Contenido de los Items: Se le muestran al niño cinco nuevas escenas en orden aleatorio, la presentación consiste en la escena original de los dos niños jugando, seguida de la llegada del tercer niño(a) que intenta unirse al juego. El niño(a) que entra, actúa 5 estrategias diferentes de incorporación al grupo: competente, agresiva, egocéntrica, pasiva e intervención de la autoridad, que se describirán con más detalle al desglosar cada una de las medidas del paso 4. En la secuencia no se presenta respuesta por parte del grupo al que se quiere incorporar el que llega.

Paso 4. Medida 1. Expectativas y evaluación de las estrategias competentes. Contenido del Item: Los dos niños están jugando y el que se aproxima al grupo muestra una actitud amistosa y sonríe ampliamente haciendo un gesto de solicitud para incorporarse al juego.

Criterio de Respuesta: Cómo evalúa el niño el resultado potencial de las tácticas competentes. En cuanto a expectativas de respuesta del grupo .Puntuación: 2(si), 1(no les importa), 0(no). En cuanto a evaluación de la

estrategia propiamente . Puntuación: 4(excelente), 3(muy buena), 2(buena), 1(regular), 0(mala).

Paso 4. Medida 2. Expectativas y evaluación de las estrategias agresivas. Contenido del Item: Los dos niños están jugando y el que se aproxima interrumpe el juego arrebatándoles los objetos (metras o tablero).

Criterio de Respuesta: Cómo evalúa el resultado potencial de las tácticas agresivas. Puntuación : Igual que la medida anterior.

Paso 4. Medida 3. Expectativas y evaluación de las estrategias egocéntricas. Contenido del Item: Los dos niños están jugando y el que se aproxima trae otro juego y busca llamar la atención del grupo hacia una actividad diferente (trompo o cuerda de saltar) propuesta por él(ella).

Criterio de Respuesta: Cómo evalúa el resultado potencial de las tácticas egocéntricas. Puntuación: Igual que las anteriores.

Paso 4. Medida 4. Expectativas y evaluación de las estrategias pasivas de incorporación a un grupo. Contenido del Item: Los dos niños están jugando y el que intenta unirse al grupo sólo se acerca a éstos y se queda mirando la actividad sin hacer ni decir nada.

Criterio de Respuesta: Cómo evalúa el resultado potencial de las tácticas pasivas. Puntuación: Igual que las anteriores del paso 4.

Paso 4. Medida 5. Expectativas y evaluación de las tácticas de incorporación a un grupo a través de la intervención de la autoridad. Contenido del Item: Los dos niños continúan jugando y el que intenta unirse al grupo solicita la intervención de una maestra.

Criterio de Respuesta: Cómo evalúa el resultado potencial de las tácticas de intervención de la autoridad. Puntuación: Igual que las anteriores.

Paso 4. Medida 6. Precisión en los juicios sobre las expectativas de éxito y evaluación de las respuestas. Contenido del Item: Los mismos de las medidas anteriores.

Criterio de Respuesta: Cómo evalúa el niño de forma comparativa los resultados potenciales de todas las tácticas de incorporación al grupo que se le presentaron. Puntuación: 1 (juicios competentes y precisos), 0 (Juicios imprecisos, inconsistentes)

PASO 5. Medida 1. Actuación. Contenido del Item: Se le pide al niño que se imagine que el evaluador es otro niño con quien él quiere jugar y que muestre cómo le preguntaría si puede jugar con él.

Criterio de respuesta: Qué tan hábilmente actúa el niño una respuesta dada. Puntuación: del 1 al 0, siendo 3 la actuación muy competente, 2 la competente, 1 la menos competente y 0 la incompetente.

PASO 5. Medida 2. Autoreporte de las estrategias que el niño cree utilizar con más frecuencia para incorporarse a un grupo de pares. Contenido del Item: Se le pregunta al niño las tácticas que él usa con más frecuencia para entrar a jugar a un grupo.

Criterio de respuesta: Cantidad de estrategias diferentes que el niño reporta utilizar en situaciones reales.

Paso 5 . Medida 3. La misma de la medida 2.

Criterio de respuesta: Qué proporción de tácticas que reporta utilizar fueron competentes y qué proporción fueron agresivas.

Para la corrección del instrumento, se proporcionaron instrucciones escritas específicas y detalladas a los correctores, además se anexaron los criterios de interpretación y calificación de las diferentes medidas (Anexo C).

Adicionalmente a la obtención de las medidas de los 5 pasos de procesamiento de información social para las que se diseñó el instrumento, en el proceso de aplicación del mismo se fue observando que aportaba una cantidad de información interesante y que por la frecuencia con que se presentaba, merecía la pena incorporarlas como "observaciones cualitativas" o variables nominales que enriquecerían la caracterización de los niños que fueron percibidos por sus pares y maestros como predominantemente agresivos o prosociales. Estas variables fueron: 1) Tomar en cuenta antecedentes de conducta para emitir juicios. 2) Asignarle la responsabilidad al grupo receptor de la incorporación del niño al juego. 3) Darle importancia al tipo de actividad que el grupo realiza. 4) Darle importancia a la destreza demostrada en la ejecución de la actividad. 5) Darle importancia a la posesión de objetos relacionados o no con la actividad por parte del niño que se incorpora. 6) Calificar las estrategias egocéntricas como agresivo-pasivas.

VALIDACION DE LOS INSTRUMENTOS.

Previa a la elaboración de los cuestionarios, se realizó una observación directa en tres ambientes escolares diferentes: una escuela privada en Los Corales, una escuela municipal en Macuto (ambas en el Municipio Vargas), y una escuela municipal en Caricuao (Caracas) , a fin de identificar fisionomías familiares y conductas relevantes a la investigación que se dieran con más frecuencia en el medio escolar (aulas y patio de recreo), esto a fin de reforzar la **validez de contenido** de los instrumentos. Para otorgarle una mayor sensibilidad a los cuestionarios, se incluyó una variedad de conductas relacionadas, que aunque diferentes, forman parte de las construcciones hipotéticas investigadas "agresividad" y "prosocialidad", y en

las instrucciones se enfatizó que se anotaran los nombres de los niños que presentaran con más frecuencia las conductas representativas de éstas .

La **validez de contenido,** es considerada por Kerlinger(1986) como la representatividad del contenido del instrumento de evaluación a partir del "universo teórico". En el caso de los cuestionarios a pares y maestros, la propiedad es la prosocialidad y la agresividad que presentan los niños(as) con más frecuencia dentro del contexto escolar y en el caso del IEPIS, la propiedad es la secuencia de pasos de procesamiento de información social de acuerdo al modelo adoptado; esta validez implica un juicio. La validación de contenido de los instrumentos se procuró por medio de la rigurosidad metodológica que se siguió en la construcción y aplicación de los mismos, con apoyo en la teoría y en el criterio de 7 jueces expertos en el área de psicología infantil, escolar y social. Fueron eliminados o modificados según las recomendaciones, los items en los que hubo desacuerdo en opinión de 2 o más jueces. Posteriormente, fueron aplicados en una prueba piloto y cotejados con observaciones directas al grupo sometido al cuestionario, realizadas por la investigadora y otro observador (pasante de psicología asignado al grado), después de lo cual se realizaron el resto de las modificaciones que se consideraron pertinentes. Según Mercer (1979, c.p. Gonda, 1993) el acuerdo entre dos o más evaluadores tiende a ser más confiable que las provenientes de un solo instrumento o individuo y le da **validez convergente** .

Se adoptó el tipo de unidad de observación "registro como un todo" descrito por Anguera (1988), en la que se anotan los rasgos de las conductas no referidas específicamente a un niño en concreto sino a la situación global del aula y se reportan de forma narrativa. La observación se realizó en dos sesiones donde el observador debía permanecer por una hora

dentro del aula y registrar las conductas agresivas y prosociales contenidas en los cuestionarios, los nombres de sus protagonistas y la cantidad de veces que se presentaron. Para esto se elaboró una hoja resumen de las conductas que se denominó "Guía de observación" (anexo E) y una lista de los niños. En estas observaciones hubo total coincidencia en la identificación de los niños más agresivos, no así de los prosociales; ésto pudo estar determinado por la mayor atención que logran las conductas inadecuadas en base a sus consecuencias negativas sobre los demás. Otra razón puede ser, que requieren de menor tiempo de observación para detectarlas, mientras que las competentes requieren de un contacto más prolongado para saber si la conducta es estable o predominante, especialmente en un medio estructurado como es el aula de clases. Esta falta de total correspondencia entre observaciones y calificaciones de pares y maestros, también puede estar prescrita por el método utilizado, ya que cada uno de éstos se ve influido por una serie de variables diferentes, inherentes al instrumento y al evaluador-observador, una de las cuales puede ser el grado y tipo de relación entre el niño evaluado y el que evalúa.

La **validez de constructo** o de construcciones hipotéticas "en gran parte es de índole filosófica, pues se ocupa de la naturaleza de la realidad y de la naturaleza de las propiedades que se miden" (Kerlinger, 1986) más que en la medida o el instrumento, no se trata sólo de validar la prueba , sino de validar la teoría sobre la que ésta descansa, en este sentido, la sustentación teórica expuesta en el capítulo II avala ampliamente la validez de constructo de ambos instrumentos. Según Crombach (c.p. Sierra Bravo,1992), la validez de constructo consta de tres partes: a) sugerir cuáles son las construcciones que posiblemente fundamentan la eficacia de la prueba; b) deducir hipótesis a partir de la teoría en base a la cual se hizo la

construcción y c) someter la prueba empírica las hipótesis; todo lo cual se siguió en el desarrollo de los instrumentos.

A través de su aplicación en la prueba piloto a los niños de menor nivel de escolaridad y de edad entre los rangos a los cuales iban dirigidos, se procuró adaptar el instrumento a un nivel de dificultad al que todos tuvieran acceso y de esta manera lograr que los resultados permitieran minimizar los factores ajenos que pudieran constituirse en fuentes de error.

La validación del IEPIS se realizó a través de los procedimientos sistemáticos en su construcción, fue igualmente aplicado en una prueba piloto y corregido por el evaluador y un observador ciego y se consiguió alta correspondencia en las calificaciones. En la prueba piloto, se aplicó el instrumento a 12 niños, 6 calificados como agresivos y 6 como prosociales, se siguió el procedimiento de corrección doble y se encontró correspondencia total, en base a esto, para corregir por ese sistema los protocolos obtenidos de la muestra, de 216 niños a quienes se les aplicó el instrumento, se tomaron al azar 67 de ellos, que constituye el 31% del total de niños evaluados con un 97% de coincidencia en la puntuación de ambos correctores.

PROCEDIMIENTO

En el presente trabajo de investigación se destacan dos aspectos esenciales a considerar en esta sección: A) Recolección de datos, que a su vez comprende dos facetas, la relacionada con la conformación y organización de la muestra y la relacionada con la medición de las variables centrales. B) Análisis de los datos, que comprende la tabulación y el análisis tanto cuantitativo como cualitativo de éstos. En lo referente a dichos aspectos, el procedimiento seguido fue el siguiente:

A. Recolección de Datos

Antes de iniciar la recolección de datos se realizó el estudio piloto, el procedimiento fue el mismo que se siguió posteriormente. En primer término se solicitó a la directora de la escuela municipal U.E. Hernández Parra situada en Caricuao, institución en la cual se realizaban las prácticas de Psicología Escolar que la investigadora tiene a su cargo; su autorización para realizar el estudio piloto . Se informó a las maestras del cuarto grado A (turno de la mañana) y del cuarto grado D (turno de la tarde) acerca del objetivo del trabajo y de la participación de ellas y de sus alumnos.

Se procedió a aplicar los cuestionarios a todos los alumnos de esos grados de forma colectiva y dentro de sus aulas , se les pidió a las maestras que mientras los niños los contestaban, lo hicieran ellas con el suyo. De la supervisión de la situación de examen se ocuparían la investigadora y la pasante de psicología escolar que tenía asignado ese grado para sus prácticas . Esta prueba tuvo el propósito de probar los instrumentos; ensayar los procedimientos a seguir en su aplicación, registro de respuestas, corrección e interpretación de las mismas; afinar las características formales; y posteriormente hacer los ajustes necesarios.

Se determinó el tiempo máximo de aplicación de los cuestionarios en forma colectiva, que fue de noventa y cinco (95) minutos por aula.

Se efectuaron las observaciones directas por dos observadores (la investigadora y la pasante de psicología escolar) en las aulas donde se realizaron las pruebas piloto y se cotejaron con los resultados de los cuestionarios.

Se realizó una sesión individual con cada uno de los niños seleccionados de acuerdo a los parámetros establecidos y se precisaron las modificaciones al lenguaje, ampliación de las instrucciones y eliminación

de algunos items. A estos mismos niños se les aplicó el segundo instrumento con fin similar, este proceso se tomó aproximadamente 1 hora con cada niño.

Al término de estos procedimientos preliminares, se continuó con el desarrollo del trabajo de campo propiamente dicho. En la sección de "sujetos" se señalaron las características de la población de la cual se extrajo la muestra .

Se realizaron las gestiones dirigidas a lograr la autorización y el apoyo de las autoridades de la zona educativa del Distrito 10 del Municipio Vargas para conformar la muestra. Una vez obtenida la aprobación, se solicitó la nómina de las escuelas inscritas en dicha zona, de un total de 29 unidades educativas, 11 públicas y 18 privadas, se procedió a escoger las instituciones (12) donde se desarrollaría el trabajo, 3 públicas y 9 privadas (anexo A).

Se hicieron los contactos con los directores de las mismas a fin de informarles acerca del estudio y solicitar su aprobación y colaboración a través de los maestros y de la participación de los niños de los 4tos., 5tos. y 6tos. grados. Se les planteó el aula como lugar para aplicar el primer instrumento (medición de calidad de conducta social) y se solicitaron sugerencias para escoger el lugar de aplicación del segundo instrumento (IEPIS), el cual fue muy variable de escuela a escuela. Se les pidió para esto unas condiciones mínimas de claridad, ventilación y un mobiliario de al menos dos sillas, lo cual en la mayoría de las escuelas se logró. Otra condición deseable era la posibilidad de cierta tranquilidad (poco ruido) y privacidad, la cual se logró sólo en las escuelas que poseían la infraestructura física especialmente diseñada para unidades educacionales.

Se continuó con la aplicación de los cuestionarios que fueron previamente validados por jueces expertos y por la aplicación de la prueba piloto. Se realizó en sesiones grupales, para lo cual se contó con la colaboración de un asistente de investigación para compartir la tarea de distribuir los cuestionarios, impartir instrucciones, vigilar la actividad con el fin de aclarar dudas individualmente y evitar la comunicación entre los niños; al mismo tiempo se solicitó a los maestros guías completar el que iba dirigido a ellos.

Una vez concluida la aplicación de los cuestionarios a toda la población, se corrigieron, se tabularon , se cotejaron las puntuaciones asignadas por alumnos y maestros a cada uno de los niños en sendas dimensiones conductuales evaluadas y se seleccionó una muestra de 240 sujetos, apareados por calidad de conducta, es decir, la muestra estuvo conformada por 120 niños (entre hembras y varones) agresivos y 120 prosociales. Este proceso se llevó aproximadamente 4 meses. Durante este lapso, que coincidió con las vacaciones de fin de curso, se perdieron 24 casos (18 varones agresivos y 6 hembras prosociales) que fueron retirados de las escuelas, por lo que la muestra a la que se le aplicó el segundo instrumento fue de 216 sujetos.

Se regresó a las escuelas para cubrir la segunda fase del proceso de evaluación, se contactó nuevamente a los maestros a fin de acordar un cronograma para el trabajo individual con los niños que conformaron la muestra, ya que éste requería sacarlos del aula hacia otro ambiente más privado en la misma escuela, por un lapso de tiempo de aproximadamente 30 a 40 minutos con cada uno.

Se agrupó la muestra de acuerdo al sexo, para aplicarles el instrumento de exploración de procesamiento de información social IEPIS, utilizando los reactivos correspondientes a su género.

Se estableció con cada niño el rapport, comenzando por explicarles aspectos relacionados con la investigación y en qué consistía su colaboración al someterse a la evaluación que se le estaba realizando; se encontró total aceptación por parte de los participantes. Se procedió a llenar los datos de identificación y se comenzó con la administración del instrumento. Al finalizar, se les expresó el agradecimiento y se les solicitó no comentar con sus compañeros en qué consistió la tarea hasta que se termine de aplicar a todos los niños seleccionados.

Se corrigieron los 216 protocolos de acuerdo a las especificaciones, 67 de los cuales es decir el 31%, escogidos al azar pasaron por doble corrección la del evaluador y la de un codificador ciego que fue entrenado por la investigadora. Se contó con la colaboración de tres codificadores ciegos diferentes para completar la corrección de todos los protocolos. Se calculó el puntaje por paso de procesamiento.

B. Análisis de los Datos

Al concluir el proceso de evaluación, se comenzó el análisis de los datos obtenidos.

Para el análisis cuantitativo se partió de la información que se obtuvo de la aplicación de los dos instrumentos: cuestionarios para la clasificación de los(as) niños(as) de acuerdo a sus conductas más frecuentes, dirigidos a maestros y compañeros(as) y el "IEPIS" (Instrumento de exploración de procesamiento de información social).

Se tabularon las puntuaciones obtenidas en cada uno y estos resultados se cargaron a una base de datos para luego ser analizados de acuerdo a la naturaleza de las variables.

Para realizar los cálculos estadísticos se utilizó el programa CSS /3 . Soft STAT, para los gráficos se utilizó el Excel para Windows 5.0., previa determinación de las pruebas más convenientes para el tipo de estudio y para los análisis cuantitativos y cualitativos que se deseaban hacer.

Se organizaron las variables mediadoras y se relacionaron con cada una de las variables centrales desglosadas en sus dimensiones

Se utilizaron estadísticos descriptivos con el objeto de caracterizar los grupos en base a las variables incluidas en el estudio y de establecer las semejanzas y diferencias generales de comportamiento entre ellos. Se incluyeron tablas de distribución de frecuencias de una sola vía, medidas de tendencia central: media y de variabilidad: desviación estandar.

Posteriormente se compararon para identificar las diferencias entre el grupo prosocial y el agresivo en relación al resto de las variables, particularmente las que conforman el procesamiento de información social, así como para conocer la homogeneidad o heterogeneidad de estos grupos; esto se hizo a través de pruebas de diferencias de medias y desviaciones y en su mayoría se consideraron a un nivel de significación estadística del 0,05 es decir, al 5% de probabilidad de error y 95% de confianza. Algunas diferencias encontradas se consideraron altamente significativas cuando el nivel alcanzado fue $< 0,01$; o sea el 1% o menos de probabilidad de error.

Se realizaron los gráficos ilustrativos de los contrastes de medias .

A los resultados se les practicó la división cruzada de frecuencias para estudiar las relaciones entre las variables, se calcularon los porcentajes y

se llevaron a tablas de contingencia bidimensionales y tridimensionales. En las últimas se controló la variable "sexo"; esto a fin de identificar y analizar correlaciones entre las variables y tratar de determinar la probabilidad asociada con la ocurrencia de dichas correlaciones en la muestra, así como la significación estadística de las mismas.

Se utilizó la prueba de Chi^2 para el análisis de cada uno de los contrastes hechos, se determinó la significación estadística de la asociación para ser usada conjuntamente con los porcentajes y el coeficiente de contingencia en la interpretación de los datos.

Partiendo de la teoría, en la que se presentan a las variables centrales sobre una base continua, se hizo uso del coeficiente de contingencia C, para medir el grado de asociación entre los conjuntos de atributos que se incluyen y tener un índice aproximado de la fuerza de la relación, además de cierta idea directa del grado de covariación de las variables, éste se puede usar con tablas cruzadas de cualquier magnitud de acuerdo a Kerlinger (1986). Tal y como se expresó anteriormente, siempre se interpretaron los datos de Chi^2, coeficiente C y porcentajes en conjunto.

Se realizaron los gráficos correspondientes a las relaciones, expresados en valores porcentuales, ya que permiten visualizarlas con mayor claridad y sencillez.

Las relaciones examinadas en cada una de las tablas tridimensionales fueron de la variable mediadora "sexo" (se elaboró separadamente una tabla por sexo) y la variable central "calidad de conducta" (agresiva y prosocial se incluyen en todas) asociadas a las que se listan a continuación :

MEDIADORAS:

- Edad.

- Grado.
- Puntaje asignado por los compañeros(as).
- Puntaje asignado por maestros.
- Número de alumnos por aula.
- Nivel socio económico.
- Clase de escuela (pública y privada)
- Tipo de escuela (laica, mixta, religiosa)

CENTRALES:

- Paso 1 (utilización de indicios sociales)
- Paso 1 (no utilización de indicios sociales)
- Paso 2 (interpretación positiva de indicios).
- Paso 2 (interpretación negativa de indicios)
- Paso 3 (cantidad de soluciones competentes generadas)
- Paso 3 (cantidad de soluciones agresivas generadas)
- Paso 3 (cantidad de soluciones egocéntricas generadas)
- Paso 3 (cantidad de soluciones pasivas generadas)
- Paso 3 (cantidad de soluciones con intervención de la autoridad generadas)
- Paso 3 (porcentaje de soluciones competentes)
- Paso 3 (porcentaje de soluciones agresivas)
- Paso 4 (expectativas de éxito sobre estrategias competentes)
- Paso 4 (evaluación de estrategias competentes)
- Paso 4 (expectativas de éxito sobre estrategias agresivas)
- Paso 4 (evaluación de estrategias agresivas)
- Paso 4 (expectativas de éxito sobre estrategias egocéntricas)
- Paso 4 (evaluación de estrategias egocéntricas)
- Paso 4 (expectativas de éxito sobre estrategias pasivas)

- Paso 4 (evaluación de estrategias pasivas)
- Paso 4 (expectativas de éxito sobre estrategias de intervención de la autoridad).
- Paso 4 (evaluación de estrategias de intervención de la autoridad)
- Paso 4 (porcentaje de evaluación a las estrategias competentes)
- Paso 4 (porcentaje de evaluación a las estrategias agresivas)
- Paso 4 (precisión de los juicios de evaluación de estrategias)
- Paso 5 (actuación competente en role play)
- Paso 5 (actuación incompetente en role play)
- Paso 5 (cantidad de estrategias diferentes en autoreporte)
- Paso 5 (porcentaje de estrategias competentes en autoreporte)
- Paso 5 (porcentaje de estrategias agresivas en autoreporte)

NOMINALES:

- Asignación de importancia a los antecedentes de conducta.
- Asignación de responsabilidad al grupo receptor.
- Asignación de importancia al tipo de actividad que realiza el grupo.
- Asignación de importancia a la destreza del niño que se incorpora en la actividad grupal.
- Asignación de importancia a la posesión de objetos por parte del niño,

relacionados con la actividad grupal.

- Interpretación de las estrategias egocéntricas como agresivas.

El análisis cualitativo se fue realizando de dos formas: de manera continua a medida que se iban obteniendo los resultados del análisis cuantitativo y una vez concluidos, integrando e interpretando a la luz de la teoría que se tomó como marco de referencia.

Se considera que el análisis que se realizó tiene un valor empírico, ya que de él pueden derivarse conclusiones acerca de la población de la que se extrajo la muestra y pueden elaborarse recomendaciones que sean generalizables a otras poblaciones con características similares. Tiene igualmente un valor heurístico, por la cantidad de elementos que abarca y la información adicional que se obtuvo, que excede los objetivos iniciales del estudio y conduce a formularse interrogantes para otras investigaciones.

"Las razones que no son más que probables y que no tienen demostraciones..... no están tan cerca de la verdad como los razonamientos simples que puede hacer naturalmente un hombre de buen sentido sobre las cosas que se presentan."
René Descartes.

CAPITULO V

DESCRIPCION DE RESULTADOS

Se realizará la descripción detallada de los resultados manteniendo el orden en que se obtuvieron y analizaron los datos. Estos se organizaron de acuerdo a la información que aportó cada uno de los instrumentos utilizados. Las variables mediadoras se presentan conjuntamente con las variables denominadas centrales, a saber: calidad de conducta social en dos dimensiones, agresiva y prosocial, y secuencia de procesamiento de información social que consta de 5 pasos explorados a través de 14 categorías. Esto hace un total de 49 variables.

Resultados del Instrumento 1

A través de los cuestionarios a pares y maestros que se denominarán en esta sección Instrumento 1 considerándolos como una unidad, se conformó la muestra en base a la calidad de conducta percibida o juzgada como predominante, lo que constituyó el primer elemento discriminador de los sujetos que participaron en el estudio. En el gráfico 1.1. se expone la conformación de la muestra por calidad de conducta percibida y por sexo de los niños.

Partiendo de los resultados del instrumento 1, se encuentra que de los 240 niños seleccionados, 126 fueron de sexo masculino, equivalente al 52,50% de la muestra, mientras que los miembros del sexo femenino

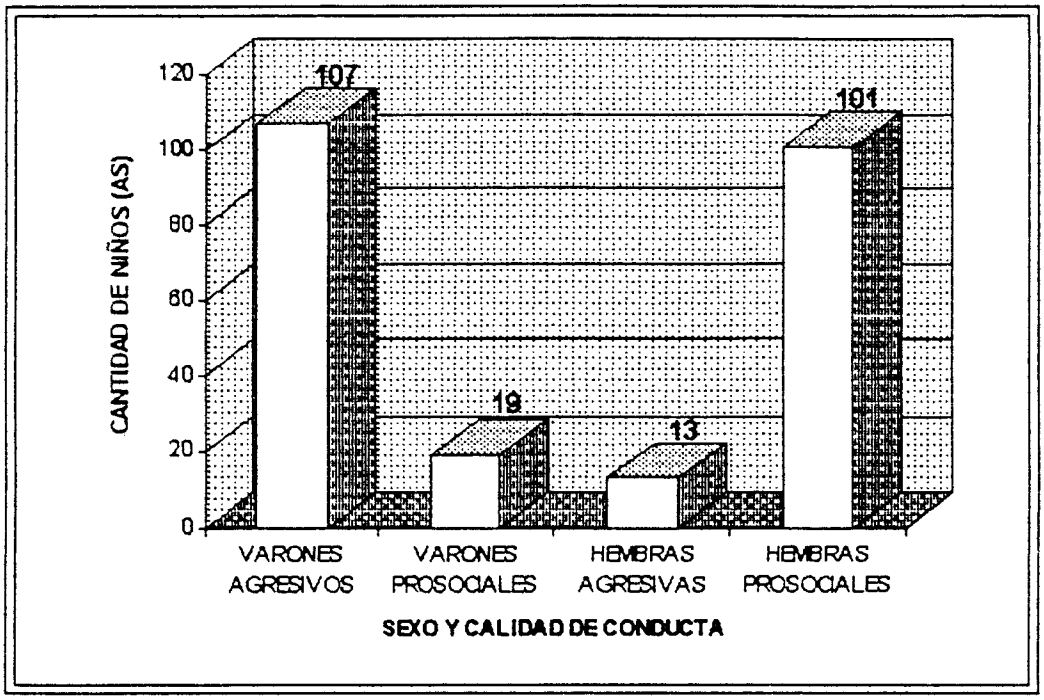

GRAFICO 1.1

CONFORMACION DE LA MUESTRA POR CALIDAD DE CONDUCTA Y SEXO.

constituyen un 47,50% de la muestra con 114 niñas. A continuación se observará gráficamente la distribución de estos porcentajes por calidad de conducta para cada uno de los sexos (gráfico 1.2).

Agrupándolos por el sexo de los niños y la calidad de conducta (Gráfico 1.1), quedaron seleccionados 107 casos del sexo masculino percibidos como agresivos (Tabla 2.1) cuyas edades oscilaron entre 8 y 14 años, siendo la media de edad de 11 años y la desviación típica de 1,377; el grado promedio que cursaban fue el 5to. El número de casos seleccionados como agresivos del sexo femenino, fue de 13 con una edad mínima de 8 años y una máxima de 12 y una edad promedio de 10 años, la desviación estandar obtenida fue de 1,235. Cuando se comparan estos valores se encuentra una

abrumadora mayoría de varones que fueron clasificados como agresivos por sus pares y maestros y la amplitud del rango de edades en que presentan este comportamiento predominante es de 6 años lo cual comprende todas las edades de los varones de la muestra. El rango de edad de las niñas clasificadas como agresivas va de 8 a 12 años, aún cuando el rango de edad de todas las niñas de la muestra va de 8 a 15 años. También se aprecia una pequeña diferencia en el grado promedio que cursan y en la concentración de niños agresivos (gráfico 2.2) : para los varones fue 5to. grado mientras que el promedio de niñas clasificadas de agresivas cursaba mediados de 4to. grado.(Tabla 2.2).

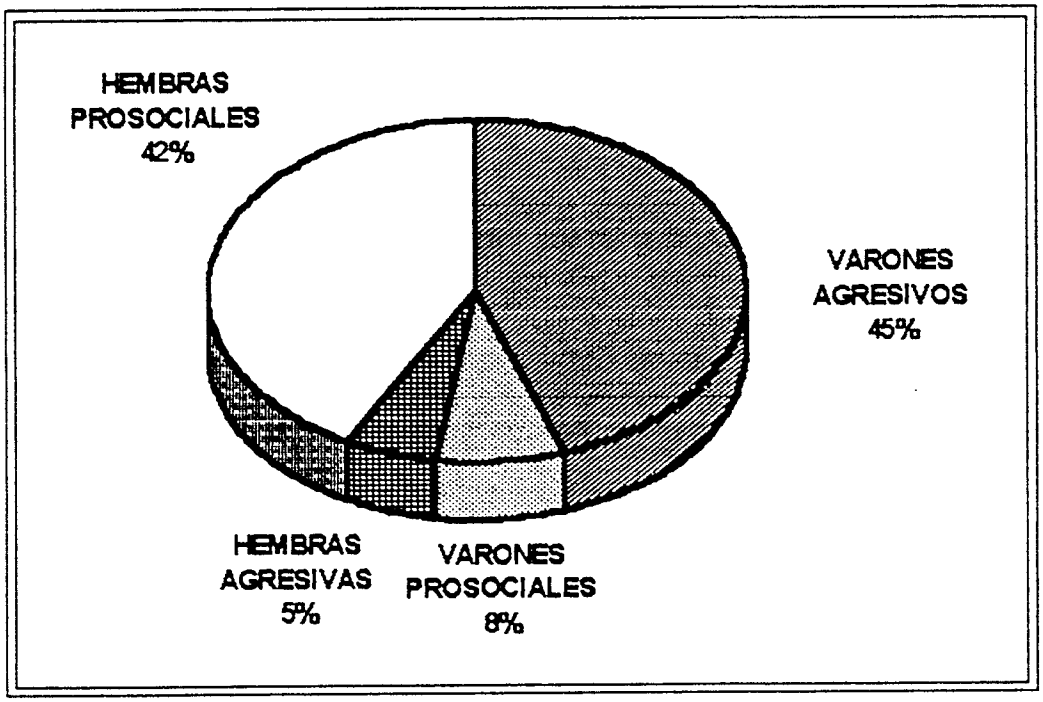

GRAFICO 1.2
REPRESENTACION EN PORCENTAJES DE LOS SEXOS POR CALIDAD DE CONDUCTA

TABLA 2.1.
VARONES AGRESIVOS.

N. de CASOS: 107					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV. EST.
EDAD	107	8	14	11,0094	1,3770
GRADO	107	4	6	5	0,8009

TABLA 2.2.
HEMBRAS AGRESIVAS.

N. de CASOS: 13					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
EDAD	13	8	12	10,2308	1,2352
GRADO	13	4	6	4,5385	0,7763

Fueron clasificados 19 niños como prosociales, cuyas edades oscilaron entre 9 y 14 años, con una edad media de 10,63 y una desviación estandar de 1.34 . y cursaban un promedio de 5to. grado (Tabla 3.1). En cuanto a las niñas, fueron clasificadas como prosociales un número de 101, con un rango de edad entre los 8 y los 15 años y una edad media de 10,59, el promedio de 4to. grado (Tabla 3.2). En la clasificación por prosocialidad se dió el caso contrario que en la de agresividad, ya que fue seleccionada una mayoría significativa de niñas Las diferencias entre las medias y las desviaciones estandar se analizarán más adelante .

TABLA 3.1
VARONES PROSOCIALES.

N.de CASOS: 19					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
EDAD	19	9	14	10,6316	1,3421
GRADO	19	4	6	5,1579	0,8342

TABLA 3.2.

HEMBRAS PROSOCIALES.

N. de CASOS: 101					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV. EST.
EDAD	101	8	15	10,5941	1,2504
GRADO	101	4	6	4,9604	0,8114

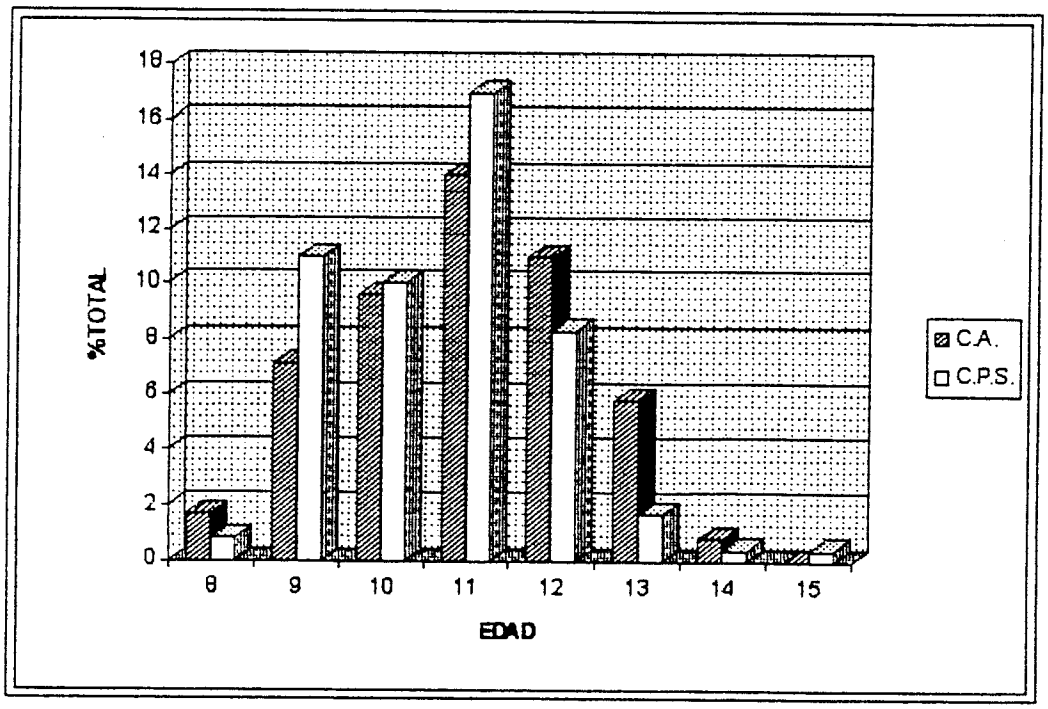

GRAFICO 2 .1

CONFORMACION DE LA MUESTRA POR EDAD Y CALIDAD DE CONDUCTA

En el gráfico anterior se puede observar la distribución de la muestra de acuerdo a las edades y la calidad de conducta predominante (gráfico 2.1) : la mayor concentración de los niños elegidos se encuentra entre los 9 y los 12 años, ya que generalmente a estas edades se cursan los grados con los que se trabajó; sin embargo, se puede apreciar el aspecto evolutivo de la conducta social y la atención e interés en ella, siendo los 9 y 11 años los momentos de expresión de conductas

prosociales más elevado, quizás porque en esta etapa se acentúa la importancia de pertenecer a un grupo de pares y se define con mayor claridad la calidad de conducta que los caracterizará . El siguiente gráfico representa la distribución de la muestra por calidad de conducta en cada uno de los grados incluidos en la investigación.

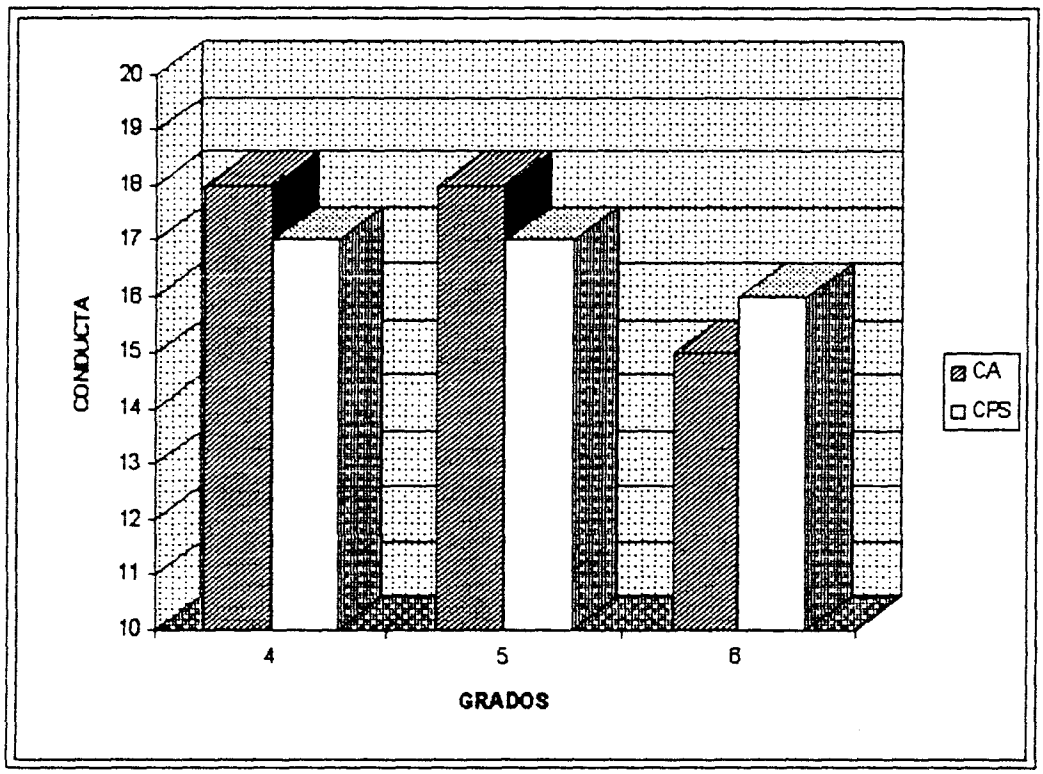

GRAFICO 2.2

CONFORMACION DE LA MUESTRA POR GRADOS DE ESCOLARIDAD Y CALIDAD DE CONDUCTA

En relación al nivel socioeconómico, se codificó como 0 (cero) N.S.E. medio bajo y como 1 (uno) al N.S.E. medio alto, la clase de escuela que se tomó como indicador de la variable anterior, se codificó como 0 (cero) a las

escuelas públicas y como 1(uno) a las escuelas privadas, se incluyó una variable adicional que no forma parte de la investigación, sin embargo pareció interesante explorar si había o no alguna diferencia en relación al tipo de escuela, ésta variable se codificó 1 a las escuelas laicas, 2 a la que se denominó mixta debido a que era administrada por laicos pero impartían enseñanza religiosa de forma sistemática (Fe y Alegría) y 3 a la escuela religiosa (La Merced).

Se encontró que la muestra de los varones agresivos se encuentra representada en ambos niveles socio económicos y en todas las clases y tipos de escuela, hallándose una media en el primero de 0,52 ; de 0,64 en la clase de escuela y de 1,21 en el tipo de escuela, lo que indica que los varones agresivos se encuentran ligeramente en mayor cantidad en el N.S.E. medio alto, en escuela privada laica (Tabla 4.1). Esto podría explicarse porque la población de las escuelas privadas es un poco mayor que la de las escuelas públicas, y el número de varones en la escuela privada religiosa es más bajo que el de las escuelas laicas y mixta como se vió anteriormente (Tabla 1 en sección de sujetos). La selección agresiva femenina se encuentra ubicada predominantemente en el N.S.E. medio bajo, en las escuelas públicas y en la privada catalogada como mixta (Tabla 4.2.), las medias obtenidas fueron 0,4615 para el N.S.E., 0,5384 para clase de escuela y 1,5384 para tipo de escuela. El bajo número de niñas consideradas como agresivas por pares y maestros puede responder en parte a la tendencia encontrada; otro de los factores que podría estar actuando es el de los patrones de crianza y el modelaje de los adultos significativos, aunque estos últimos también pueden estar involucrados en todos los resultados.

TABLA 4.1.
VARONES AGRESIVOS.

N. de CASOS: 107					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
N.S.E.	107	0,00	1,00	0,5234	0,5018
CLA.ESC.	107	0,00	1,00	0,6449	0,4808
TIPO ESC	107	1,00	3,00	1,2150	0,5145

TABLA 4.2.
HEMBRAS AGRESIVAS.

N. de CASOS: 13					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
N.S.E.	13	0,00	1,00	0,4615	0,5189
CLA.ESC.	13	0,00	1,00	0,5385	0,5189
TIPO ESC.	13	1,00	3,00	1,5385	0,8771

En cuanto a los varones prosociales, se obtuvo una media de 0,4736 en el N.S.E., de 0,6315 en clase de escuela y de 1,1578 en tipo de escuela, lo que indica que la mayoría de estos niños pertenecen al N.S.E. medio bajo, asisten a escuelas públicas y a la privada que se denominó mixta (Tabla 5.1). Las niñas prosociales por su parte, obtuvieron una media en el N.S.E. de 0,5247; de 0,6336 en clase de escuela y de 1,2673 en tipo de escuela, lo que habla de una mayor cantidad de estas niñas dentro de N.S.E. medio bajo, cursando estudios en escuelas públicas y en la privada mixta (Tabla 5.2). En este sentido se aprecia la misma tendencia hacia la prosocialidad en ambos sexos.

TABLA 5.1.
VARONES PROSOCIALES.

N.de CASOS: 19					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
N.S.E.	19	0,00	1,00	0,4737	0,5130
CLA. ESC	19	0,00	1,00	0,6316	0,4956
TIPO ESC.	19	1,00	2,00	1,1579	0,3746

TABLA 5.2.
HEMBRAS PROSOCIALES.

N. de CASOS: 101					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
N.S.E	101	0	1	0,5248	0,5019
CLA.ESC.	101	0	1	0,6337	0,4842
TIPO ESC.	101	1	3	1,2673	0,5982

Como se explicó con anterioridad, se realizó un muestreo intencional al incluir dos grupos contrastantes apareados con respecto a la calidad de conducta prosocial o agresiva predominante, percibida por pares y maestros, lo cual determina la incidencia exacta de ambas en todos los N.S.E., clase y tipo de escuela. Esto puede ser apreciado en el siguiente gráfico (3.1) :

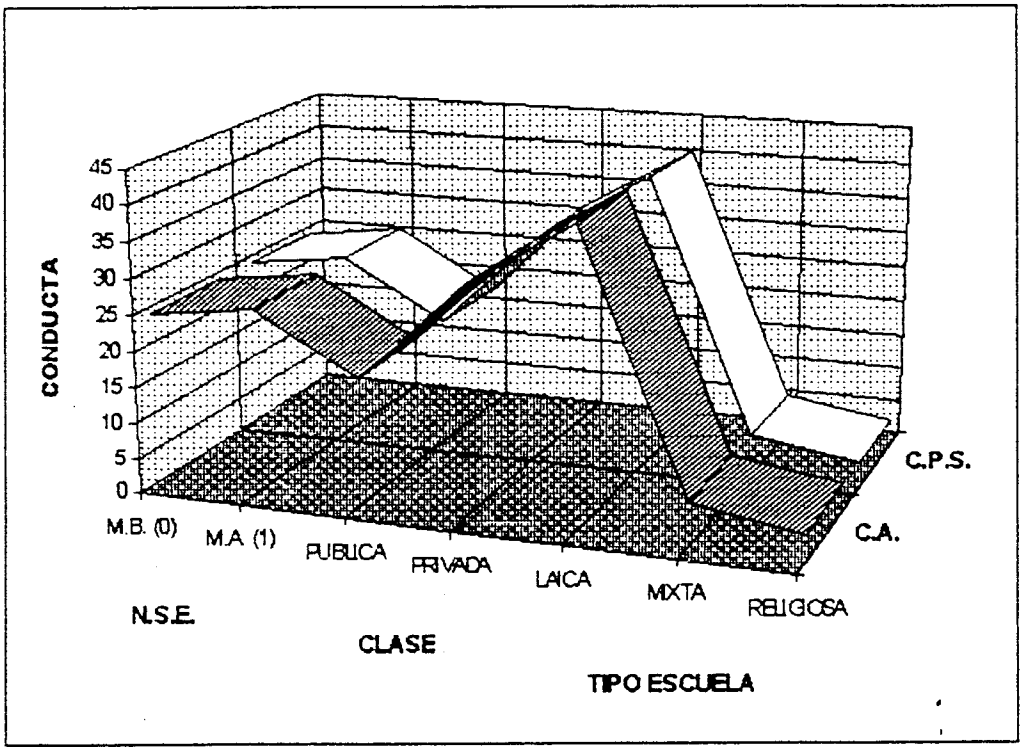

GRAFICO 3.1
REPRESENTACION DE CALIDAD DE CONDUCTA POR N.S.E., CLASE Y TIPO DE ESCUELA

En lo que se refiere a la cantidad de designaciones realizadas por pares y maestros para clasificar a los niños (compañeros y alumnos), se encontró que los varones agresivos obtuvieron una media de puntaje por parte de sus pares de 79, 85 siendo el puntaje mínimo de 22 y el puntaje máximo de 197 designaciones, mientras que la media del puntaje otorgado por los maestros a estos niños fue de 3,5794, siendo el puntaje mínimo de 0 (cero) y el máximo de 13, la combinación de ambos puntajes resulta en el llamado "puntaje total", cuya media se ubicó en 82,4953 designaciones (Tabla 6.1), estas puntuaciones provienen de un promedio de 33,3925 alumnos y un maestro por aula.

Se considera oportuno alejarse de la visión de grupo y focalizar la atención en el caso que obtuvo el puntaje máximo, a fin de que sirva de referencia para apreciar los promedios encontrados. Este sujeto obtuvo una calificación de rasgos agresivos por parte de sus pares de 197 designaciones y por parte del maestro de 8, lo que hace un puntaje total de 205, pertenece a un aula de 41 alumnos. El número de ítems que miden agresividad en el cuestionario dirigido a pares es de 13 y en el dirigido a maestros es de 14, el puntaje máximo posible de designaciones agresivas por parte de los pares habría sido de 533 y por aula, sumando el máximo puntaje posible por maestro, habría sido de 547. En este caso el promedio de designaciones agresivas por compañero fue de 4,8. La proporción de designaciones agresivas del maestro fue de 57,14% en relación al máximo posible, mientras que la proporción de las realizadas por los compañeros fue de 36,96%.

En cuanto a las niñas agresivas, el promedio de designaciones por parte de sus compañeros fue de 88,3846 con un puntaje máximo de 174 y un puntaje mínimo de 43, mientras que la media de puntuaciones asignadas por los maestros fue de 2,1538, con un puntaje máximo de 6 y uno mínimo de 0 (cero), en un promedio de 35,3076 alumnos por aula (Tabla 6.2).

El rango tan amplio que se observa en los puntajes asignados por los alumnos y en los puntajes totales, puede estar relacionado con la amplitud del rango de número de alumnos por aula, que va de 9 a 46, siendo que el puntaje máximo posible por alumno en los items agresivos sería de 104 en los grupos de 9 alumnos, mientras que en los grupos de 46 sería de 585. Para los prosociales, el puntaje máximo posible en el grupo de 9 sería de 96 puntos y en el grupo más numeroso sería de 540. En este caso, la desviación estandar y diferencia entre las medias viene dada por la dispersión del grupo.

Para facilitar la lectura de las tablas, se explicará para cada una de ellas, el significado de las abreviaturas utilizadas: puntaje asignado por los alumnos (palumno); puntaje asignado por los maestros (pmaestro); número de alumnos por aula (nal) y puntaje total que es la suma de los puntajes asignados por alumnos y maestros (ptotal).

TABLA 6.1.
VARONES AGRESIVOS.

N. de CASOS: 107					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
PALUMNO	107	22	197	79,8505	36,0497
PMAESTRO	107	0	13	3,5794	3,3309
NAL	107	9	46	33,3925	7,9631
PTOTAL	107	11	205	82,4953	38,3183

TABLA 6.2.
HEMBRAS AGRESIVAS.

N. de CASOS: 13					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
P.ALUMN	13	43	174	88,3846	50,0359
P.MAESTR.	13	0	6	2,1539	1,9936
NAL	13	19	41	35,3077	7,5098
P.TOTAL	13	43	178	90,5385	51,4192

En referencia a los niños prosociales. se encontró que obtuvieron un promedio de 56,1578 designaciones por compañeros y de 3 por maestros siendo el puntaje máximo otorgado por éstos de 7 y de 124 por los primeros, mientras que el puntaje mínimo asignado por los pares fue de 32 y el asignado por maestros fue de 0 (cero), en un número promedio de 32,7368 alumnos por aula (Tabla 7.1)

Para las niñas prosociales, se obtuvo un media de asignaciones por alumno de 63,3267, con un puntaje máximo de 137 y uno mínimo de 22 y por maestro la media de los puntajes fue de 3,683 siendo el mínimo de 0 (cero) y el máximo de 11 (Tabla 7.2).

TABLA 7.1.
VARONES PROSOCIALES.

N.de CASOS: 19					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
P.ALUMN.	19	32	125	56,1579	23,8543
P.MAEST	19	0	7	3,0000	2,0000
NAL	19	19	41	32,7368	7,5707
P.TOTAL	19	35	125	59,2105	22,9651

TABLA 7.2.
HEMBRAS PROSOCIALES.

N. de CASOS: 101					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
P.ALUMN.	101	22	137	63,3267	26,0531
P.MAEST.	101	0	11	3,6832	2,6868
NAL	101	9	46	33,9307	8,0402
P.TOTAL	101	25	143	67,0099	26,4191

El puntaje total promedio que obtuvieron los alumnos en los rasgos agresivos, es más alto que el de los prosociales en los rasgos que los clasifican.

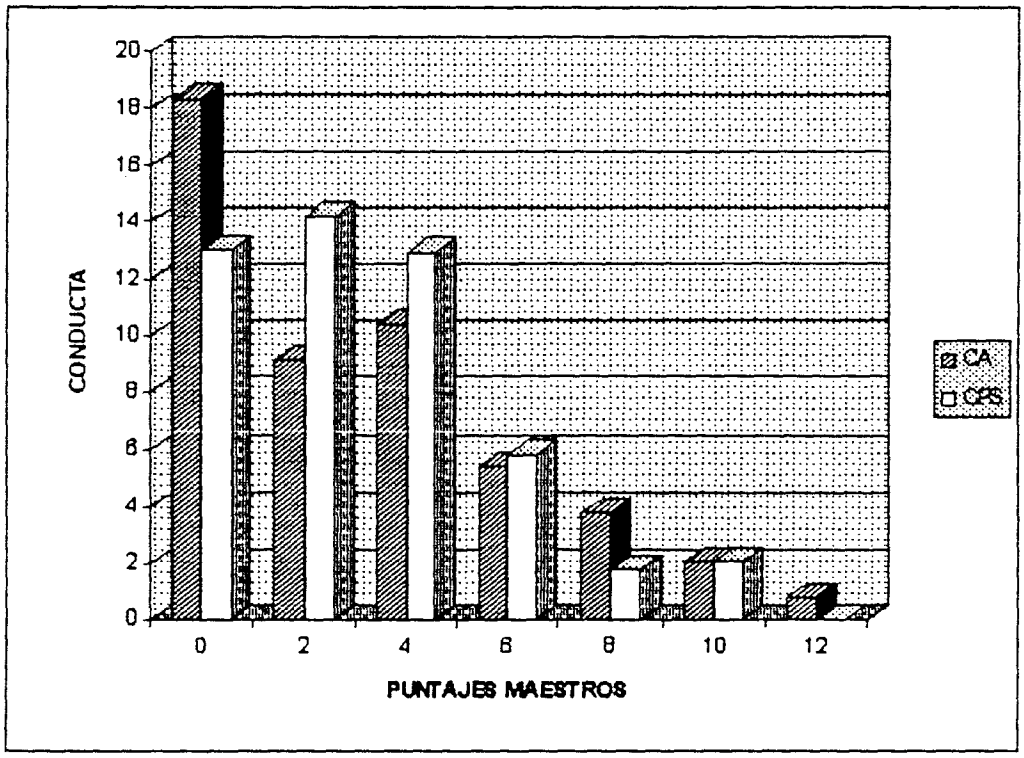

GRAFICO 4.1
PUNTAJES DE LOS MAESTROS POR CALIDAD DE CONDUCTA

Resultados del Instrumento 2

Una segunda fase del análisis cuantitativo fue el de los resultados del Instrumento de Exploración de Procesamiento de Información Social "IEPIS" o instrumento 2, como se denominará en esta sección. Se describirán los resultados por paso de procesamiento en la secuencia de 5 pasos que presenta Dodge (1986) en su modelo.

En el **paso 1:** Decodificación o utilización de indicios sociales, se considera la presencia o ausencia de éste en dos situaciones, para la

utilización de indicios el puntaje máximo es de 2 cuando los utilizan en ambas situaciones y el mínimo es 0 (cero) cuando no los utilizan en ambas situaciones. El criterio de calificación de la no utilización de indicios es exactamente el contrario del anterior.

En relación a la utilización de indicios por parte de los niños previamente clasificados como agresivos, se encontró una media de 0,9333 con una desviación estandar de 0,8044, lo que habla de que la mayoría de las veces utilizaron los indicios en una sola situación.(Tabla 8.1)

En cuanto a la no utilización de indicios, los varones agresivos lograron una media de 1,0449 y una desviación estandar de 0,8244, lo que refuerza los resultados anteriores, se aprecia una mayor tendencia a no utilizar los indicios sociales en ambas situaciones.

Las niñas percibidas como agresivas obtuvieron una media de 0,7692 y una desviación estandar de 0,5991, que al compararlas con los varones de la misma calidad de conducta, utilizan menos los indicios que éstos, lo cual se refuerza con la media obtenida en la no utilización de indicios que fue de 1,2307, con una desviación estandar de 0,5991, idéntica a la de la utilización de indicios. (Tabla 8.2). En estas tablas, la utilización de indicios sociales se abrevia (siinic) y la no utilización de los indicios (noindic).

TABLA 8.1.
PASO 1. VARONES AGRESIVOS.

N. de CASOS: 107					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
SI.INDIC.	90	0	2	0,9333	0,8045
NO.INDIC.	89	0	2	1,0449	0,8245

TABLA 8.2.
PASO 1. HEMBRAS AGRESIVAS.

N. de CASOS: 13					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
SI.INDIC.	13	0	2	0,7692	0,5991
NO INDIC.	13	0	2	1,2308	0,5991

En relación a la utilización de indicios sociales, los niños clasificados como prosociales obtuvieron una media de 1,2352 lo que indica su utilización en una o más situaciones, mientras que para la no utilización la media fue de 0,7058 lo que hace pensar que los niños prosociales de la muestra tienden más a utilizar los indicios sociales que a no hacerlo (Tabla 9.1). Lo mismo sucede con las niñas prosociales cuya media para la utilización de indicios es de 1,2282 y para la no utilización es de 0,7717 (Tabla 9.2)

TABLA 9.1.
PASO 1. VARONES PROSOCIALES.

N.de CASOS: 19					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
SI.INDIC.	17	0,00	2,00	1,2353	0,8314
NO. INDIC	17	0,00	2,00	0,7059	0,8489

TABLA 9.2.
PASO 1. HEMBRAS PROSOCIALES.

N. de CASOS: 101					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
SI. INDIC.	92	0,00	2,00	1,2283	0,8268
NO.INDIC.	92	0,00	2,00	0,7717	0,8268

En los gráficos siguientes se aprecian estos resultados expresados en porcentajes totales, se agrupan por calidad de conducta, independientemente del sexo o la edad, encontrándose que la proporción de niños(as) prosociales que utiliza los indicios está por encima de la de niños agresivos que lo hacen (Gráfico 5.1) . Igualmente la proporción de

niños prosociales que no utilizan los indicios está por debajo de los niños agresivos que no lo hacen (Gráfico 5.2).

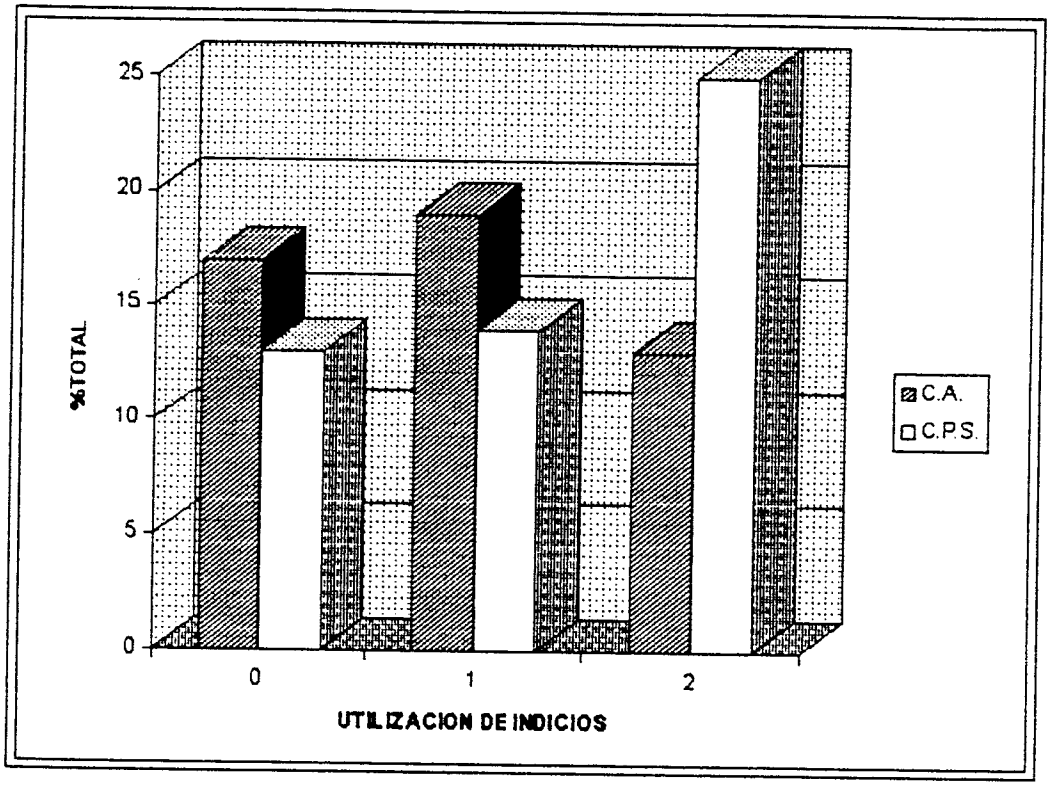

GRAFICO 5.1
UTILIZACION DE INDICIOS SOCIALES POR CALIDAD DE CONDUCTA

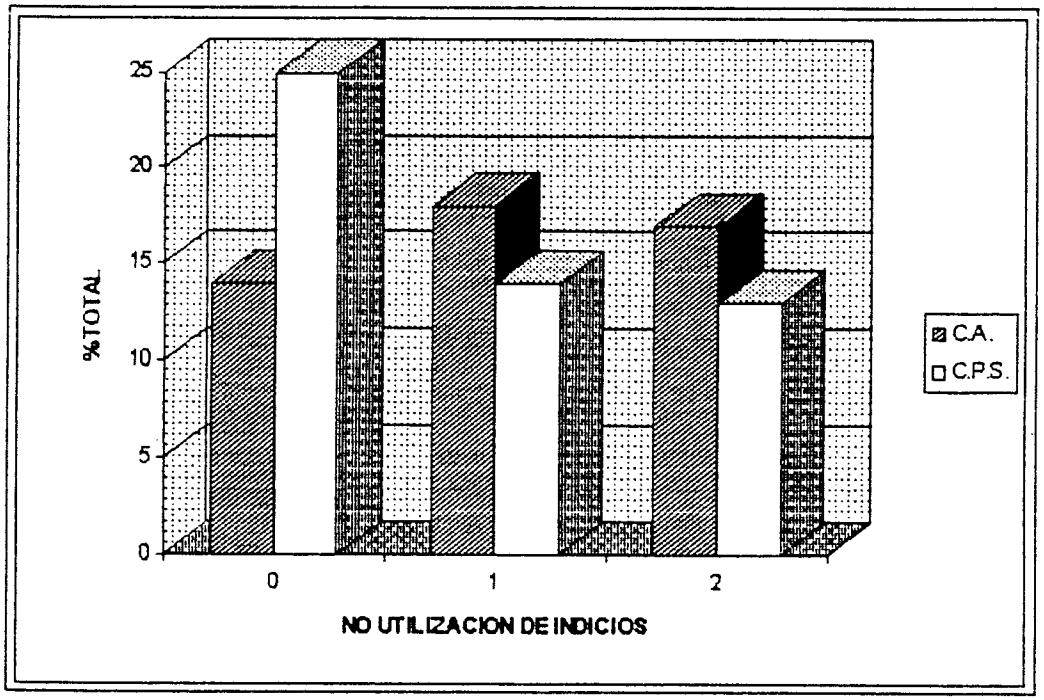

GRAFICO 5.2
NO UTILIZACION DE INDICIOS SOCIALES POR CALIDAD DE CONDUCTA

En la exploración del **paso 2**: interpretación de los indicios sociales, se encontró que la media de los varones agresivos en la interpretación positiva de aquellos es de 1,2584, mientras que la de interpretación negativa es de 1,5955 donde tenían 4 oportunidades para hacer las interpretaciones calificadas con un (1) punto cada una, ésto apunta hacia mayor tendencia a interpretar negativamente los indicios sociales en los varones agresivos (Tabla 10.1).

Los resultados encontrados en las niñas agresivas muestran una tendencia opuesta (Tabla 10.2), la media para la interpretación positiva es de 1,8461 mientras que la media para la interpretación negativa es de 1,0769. En las tablas, la interpretación positiva de los indicios se abrevia (pos) y la interpretación negativa (neg).

TABLA 10.1.
PASO 2. VARONES AGRESIVOS.

N. de CASOS: 107					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
POS.	89	0,00	4,00	1,2584	1,1729
NEG.	89	0,00	4,00	1,5955	1,1552

TABLA 10.2.
PASO 2. HEMBRAS AGRESIVAS.

N. de CASOS: 13					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
POS.	13	0,00	4,00	1,8462	1,2142
NEG.	13	0,00	4,00	1,0769	1,2558

En cuanto a los varones prosociales, se encontró una media para la interpretación positiva de 1,1176 y la de interpretración negativa es de 1,8823, lo que indica que se mantiene la tendencia a interpretar negativamente los indicios sociales que se utilizan (Tabla 11.1). Las niñas calificadas como prosociales muestran aquí la misma tendencia que los varones, contrariamente a lo encontrado en las niñas agresivas (Tabla 11.2), siendo que la media para las interpretaciones positivas es de 1,2500 mientras que para las negativas es de 1,5434.

TABLA 11.1.
PASO 2. VARONES PROSOCIALES.

N.de CASOS: 19					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV. EST.
POS.	17	0,00	3,00	1,1177	1,2690
NEG.	17	0,00	4,00	1,8824	1,2690

TABLA 11.2.
PASO 2. HEMBRAS PROSOCIALES.

N. de CASOS: 101					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV. EST.
POS.	92	0,00	4,00	1,2500	1,2191
NEG.	92	0,00	4,00	1,5435	1,1427

En los gráficos 6.1 y 6.2 se pueden apreciar en porcentajes totales las tendencias hacia las interpretaciones positivas y negativas de los indicios encontradas en los niños (ambos sexos) agrupados por calidad de conducta: agresivos y prosociales. El 15% de niños agresivos y el 21% de los prosociales no interpreta positivamente ningún indicio; el 13% de los agresivos y el 9% de los prosociales interpretan positivamente uno de cada cuatro indicios; el 13% de los agresivos y el mismo porcentaje de los prosociales, interpretan positivamente la mitad de los indicios (2/4); 3,8% de los agresivos y 7,1% de los prosociales interpretan positivamente los indicios en tres de cuatro oportunidades; y 3,3% de los agresivos y 1,9% de los prosociales interpretan positivamente en todas las oportunidades.

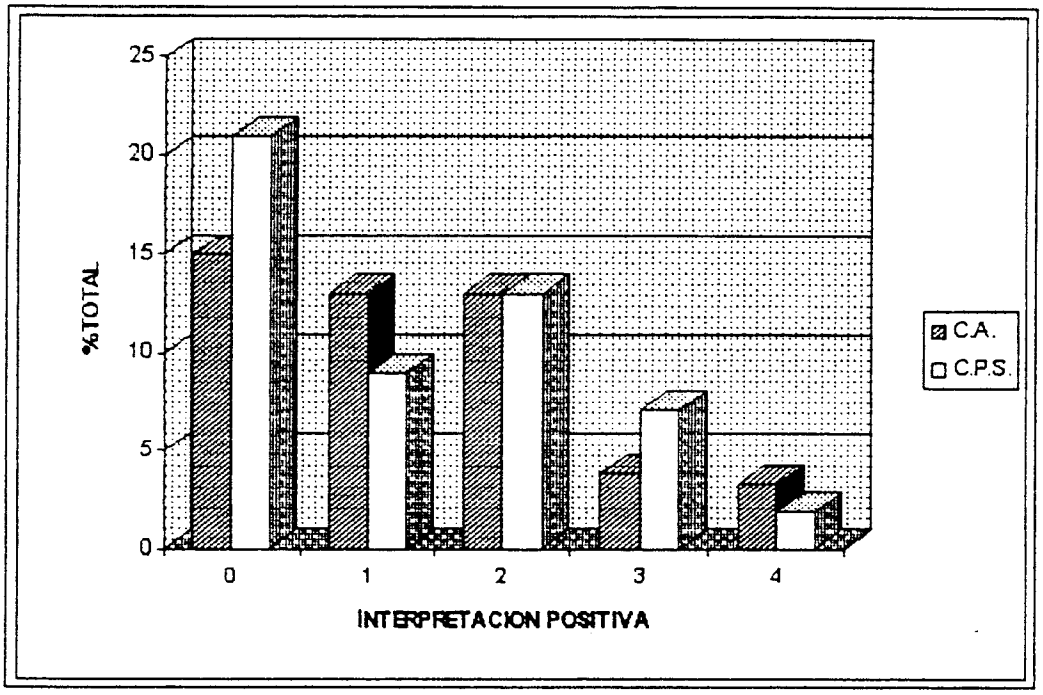

GRAFICO 6.1
INTERPRETACION POSITIVA DE INDICIOS POR CALIDAD DE CONDUCTA

Se considera notorio que de 4 oportunidades para hacer interpretaciones de los indicios sociales, el mayor porcentaje tanto en niños agresivos como prosociales se concentra en ninguna interpretación positiva (Gráfico 6.1).

El porcentaje más alto de interpretaciones negativas corresponde a 2 de 4 oportunidades, otro resultado que llama la atención es que los porcentajes más altos de interpretaciones negativas de los indicios los presentan los niños (femenino y masculino) calificados como prosociales (Gráfico 6.2).

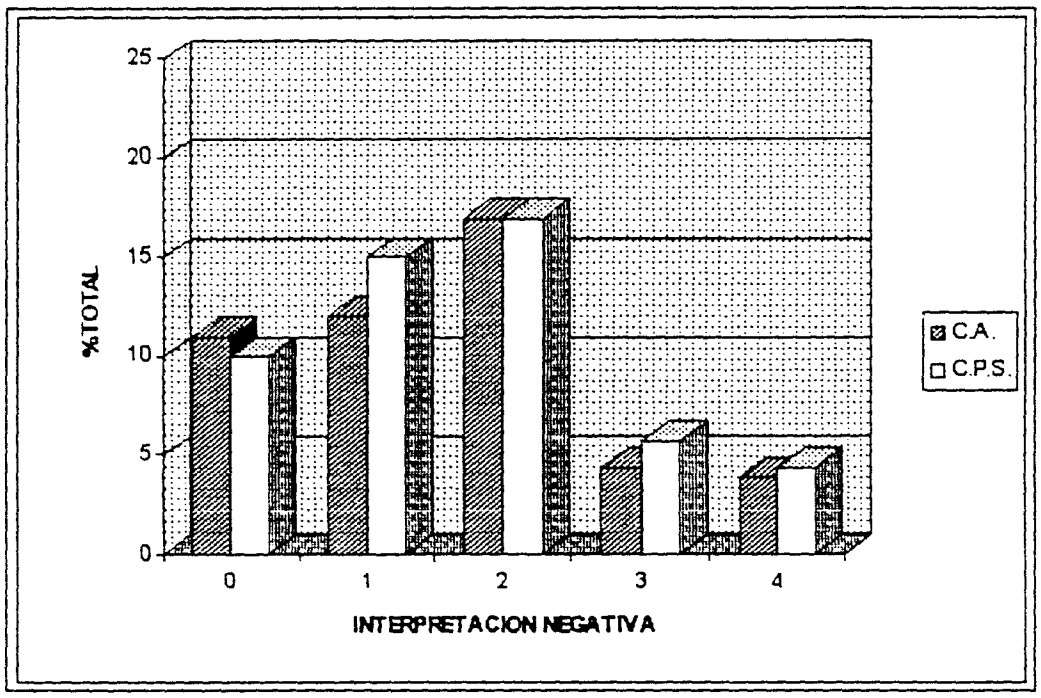

GRAFICO 6.2
INTERPRETACION NEGATIVA DE INDICIOS SOCIALES POR CALIDAD DE CONDUCTA

En relación al **paso 3**: búsqueda y generación de respuestas o soluciones, se consideraron con 5 tipos de estrategias diferentes, dentro de las cuales se clasifican las soluciones generadas, éstas son: soluciones

competentes (gcompet.); soluciones agresivas (gagres.); soluciones egocéntricas (gegocent.); soluciones pasivas (gpasiva) y soluciones que incluyen la intervención de la autoridad (gintdaut). Se obtuvo la cantidad total de soluciones generadas con cualquier tipo de estrategia (gtotal) y se calcularon los porcentajes de soluciones competentes (poccom3) y agresivas (porcagr3).

Se tiene que para los varones agresivos la generación total de respuestas obtuvo una media de 4,9722 con una desviación estandar de 1,75, de las que la mayor parte fueron de tipo competente con un promedio de 3,1910; mientras que la menor cantidad estuvo representada por la generación de respuestas agresivas con una media de 0,16854. En el tipo de respuestas generadas, otras estrategias comunes fueron las egocéntricas y las de intervención de la autoridad, aunque no fueron las de mayor frecuencia, ésto habla de la tendencia de los niños calificados como agresivos de obtener el control de la situación de manera alternativa, bien conduciendo al grupo hacia lo que ellos proponen o utilizando figuras de autoridad para presionar (Tabla 12.1).

TABLA 12.1.
PASO 3. VARONES AGRESIVOS.

N. de CASOS: 107					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV. EST.
G.COMPT.	89	0,00	6,00	3,1910	1,5142
G.AGRES.	89	0,00	2,00	0,1685	0,4823
G.EGOC.	89	0,00	9,00	1,0000	1,4694
G.PASIVA	89	0,00	4,00	0,6405	0,8822
G.INT.AUT	89	0,00	9,00	1,1798	2,3382
G.TOTAL	72	2,00	11,00	4,9722	1,7520

Se encontró que el porcentaje promedio sobre el total de respuestas generadas obtenido por los varones agresivos (Tabla 12.2), fue de 65,98%

para las soluciones competentes mientras que el porcentaje de respuestas agresivas producidas por estos niños fue de 2,66%.

TABLA 12.2.
PASO 3. VARONES AGRESIVOS.

N. de CASOS: 107					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
%COMPT.	89	0,00	100,00	65,9888	26,6089
%AGRES.	89	0,00	33,00	2,6629	7,4513

En las niñas agresivas se encontró una media para las soluciones competentes de 3,0769 con una desviación estandar de 2,49 , mientras que para las soluciones agresivas la media fue de 0,1538 y la desviación estandar de 0,37, de una generación total de respuestas con una media de 4 respuestas generadas (Tabla 13.1). El porcentaje promedio para las soluciones competentes fue de 64,23% mientras que para las respuestas agresivas fue de 4,46% (Tabla 13.2).

TABLA 13.1.
PASO 3. HEMBRAS AGRESIVAS.

N. de CASOS: 13					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
G.COMPT	13	0,00	9,00	3,0769	2,4987
G.AGRES	13	0,00	1,00	0,1539	0,3755
G.EGOCE	13	0,00	2,00	0,6154	0,6504
G.PASIVA	13	0,00	3,00	0,5385	0,8771
G.INTAUT	13	0,00	9,00	1,0000	2,6458
G.TOTAL	11	3,00	8,00	4,0000	1,4832

TABLA 13.2.
PASO 3. HEMBRAS AGRESIVAS.

N. de CASOS: 13					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
%COMPT	13	0	100	64,2308	31,3957
%AGRES	13	0	33	4,4615	11,0122

En cuanto a los niños prosociales, se encontró una generación total de respuestas con un promedio de 4,3333 soluciones por situación planteada, de las cuales una media de 3,0588 fueron competentes mientras que 0,1176 fue la media de las respuestas de tipo agresivo, para estos niños, las soluciones que incluyen la intervención de la autoridad también presentaron una frecuencia tan elevada como en los niños calificados como agresivos (Tabla 14.1) El porcentaje promedio de respuestas competentes fue de 68,29% y el de respuestas agresivas fue de 1,64% (Tabla 14.2)

TABLA 14.1.
PASO 3. VARONES PROSOCIALES

N.de CASOS: 19					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
G.COMPT	17	2,00	4,00	3,0588	0,8269
G.AGRES.	17	0,00	1,00	0,1177	0,3321
G.EGOCE	17	0,00	3,00	0,7647	0,9034
G.PASIVA	17	0,00	2,00	0,5882	0,7123
G.INTAUT	17	0,00	9,00	1,7059	2,8672
G.TOTAL	12	2,00	6,00	4,3333	1,2309

TABLA 14.2.
PASO 3. VARONES PROSOCIALES.

N.de CASOS: 19					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
%COMPT	17	22	100	68,2941	19,5217
%AGRES.	17	0	17	1,6471	4,7689

En cuanto a las niñas prosociales, se encontró que la producción total de respuestas obtuvo una media de 4,9870 soluciones por situación, las soluciones competentes tienen un promedio de 3,3913 y una desviación estandar de 1,568; la generación de respuestas agresivas presentan una media de 0,04334 y una desviación estandar de 0,2530. Otras estrategias incluidas en la generación de respuestas fueron las que requieren de la

intervención de la autoridad y las de tipo pasivo; al contrario de los varones, la egocéntrica fue de las menos utilizadas conjuntamente con las agresivas (Tabla 15.1).

TABLA 15.1.
PASO 3. HEMBRAS PROSOCIALES.

N. de CASOS: 101					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
G.COMPT	92	0,00	8,00	3,3913	1,5686
G.AGRES.	92	0,00	2,00	0,0435	0,2530
G.EGOCE.	92	0,00	4,00	0,5761	0,9286
G.PASIVA	92	0,00	5,00	1,0978	1,2140
G.INT.AUT	92	0,00	11,00	1,1196	2,4622
G.TOTAL	77	2,00	10,00	4,9870	1,8173

El porcentaje promedio de respuestas competentes generadas por las niñas prosociales fue de 68,04% y el de respuestas agresivas fue de 0,78% (Tabla 15.2). Los gráficos 7.1 y 7.2 ilustran la proporción de generación de respuestas con estrategias competentes y agresivas por calidad de conducta.

TABLA 15.2.
PASO 3. HEMBRAS PROSOCIALES.

N. de CASOS: 101					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST.
%COMPT	92	0,00	100,00	68,0435	24,2319
%AGRES	92	0,00	30,00	0,7826	4,3949

En el gráfico 7.1 se puede observar el porcentaje de generación de soluciones competentes en ambos grupos, aunque los prosociales superan a los agresivos en este aspecto, y el el gráfico 7.2 se representa el porcentaje de generación de soluciones agresivas en la muestra, en el que se observa que los agresivos superan a los prosociales.

En el **paso 4** : decisión de respuesta; los resultados se presentan en dos aspectos que conforman esta decisión, por una parte las expectativas del niño(a) en cuanto al éxito o fracaso de la estrategia que se le presenta en el logro del objetivo, que en este caso es incorporación del niño a un grupo de pares que se encuentra en una actividad de juego. En las tablas está codificada como "D(número de la estrategia)A" (ej. D1A. se refiere a: expectativas en el logro del objetivo de la estrategia competente), el otro aspecto es la evaluación de la estrategia que utilizó el niño(a), requiere emitir un juicio de valor entre cinco alternativas que van de "excelente" a "mala", éste fue codificado como "D(número de la estrategia)B" (ej. D2B. se refiere a: evaluación de la utilización de estrategia agresiva). Los números de las estrategias son: 1= competente; 2= agresiva; 3=egocéntrica; 4= pasiva; 5= intervención de la autoridad.

En relación a este paso, se encontró que los varones agresivos colocan las mayores expectativas de éxito en la utilización de estrategias competentes con una media de 1,8764 seguida de las estrategias pasivas con una media de 1,3370 de dos oportunidades de utilización de las mismas, en tanto que las menores expectativas de logro las ubican en la estrategia agresiva con una media de 0,1011 y en las egocéntricas con una media de 1,0786 (Tabla 16.1). En cuanto a la evaluación de las estrategias, se encontró que evaluaron a las competentes como las mejores, con una media de 8,5168 de un máximo de 12 puntos, seguida de la egocéntrica con una media de 4,5618; mientras que las agresivas fueron juzgadas como las peores estrategias para entrar a un grupo, con una media de evaluación de 0,2359 (Tabla 16.1).

TABLA 16.1.
PASO 4. VARONES AGRESIVOS.

N. de CASOS: 107					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST
D1.EXPEC	89	1,00	2,00	1,8764	0,3310
D1.EVALU	89	4,00	13,00	8,5169	2,2265
D2.EXPEC	89	0,00	2,00	0,1011	0,3386
D2.EVALU	89	0,00	3,00	0,2360	0,6035
D3.EXPEC	89	0,00	2,00	1,0787	0,7572
D3.EVALU	89	0,00	11,00	4,5618	2,7509
D4.EXPEC	89	0,00	2,00	1,3371	0,6899
D4.EVALU	89	0,00	9,00	3,2584	2,3622
D5.EXPEC	89	0,00	2,00	1,2584	0,8192
D5.EVALU	89	0,00	11,00	2,2697	2,4853

El porcentaje promedio del total de evaluaciones positivas para las estrategias competentes realizadas por los niños agresivos fue de 44,20% mientras que el porcentaje promedio de evaluaciones positivas para las estrategias agresivas fue de 1,53% (Tabla 16.2). La precisión de los juicios de estos niños al evaluar las diferentes estrategias obtuvo un puntaje promedio de 1,0561 de un máximo posible de 2 puntos, de los que 0 (cero) es impreciso en ambas oportunidades, 1 es preciso en una e impreciso en la otra y 2 es preciso en las dos ocasiones. En las tablas, la abreviatura (total4) se refiere a el puntaje total que otorgó el niño(a) a las diferentes estrategias; (porcomp4) es el porcentaje de ese puntaje total que le otorgó a las estrategias competentes; (poragre4) es el porcentaje del puntaje total que le otorgó a las estrategias agresivas; (precjui) es la precisión y claridad de los juicios para evaluar las estrategias.

TABLA 16.2.
PASO 4. VARONES AGRESIVOS.

N. de CASOS: 107					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST
TOTAL4	89	12,00	38,00	24,5056	5,6932
PORCOMP4	89	24,00	72,00	44,2023	12,1479
PORAGRE4	89	0,00	17,00	1,5393	3,7021
PRECJUI	89	0,00	2,00	1,0562	0,7286

En las niñas agresivas, se encontró igualmente que las mayores expectativas de lograr el objetivo de incorporarse al grupo se ubican en las estrategias competentes de ingreso, con una media de 1,69231, siendo las estrategias egocéntricas y pasivas las que le siguen con una media idéntica de 1,30769 , las expectativas más bajas están sobre las estrategias agresivas con una media de 0,1538 (Tabla 17.1). En cuanto a la evaluación de tales estrategias, la mayor puntuación la obtuvieron las estrategias competentes con una media de 7,5384 seguida de las estrategias egocéntricas con una media de 4,2307; la estrategia con menor evaluación fue la agresiva con una media de 1,1538 (Tabla 17. 1)

TABLA 17.1
PASO 4. HEMBRAS AGRESIVAS

N. de CASOS: 13					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST
D1.EXPEC	13	0,00	2,00	1,6923	0,6304
D1.EVALU	13	3,00	11,00	7,5385	2,3315
D2.EXPEC	13	0,00	1,00	0,1539	0,3755
D2.EVALU	13	0,00	9,00	1,1539	2,5115
D3.EXPEC	13	0,00	2,00	1,3077	0,8549
D3.EVALU	13	0,00	7,00	4,2308	2,2787
D4.EXPEC	13	0,00	2,00	1,1539	0,8987
D4.EVALU	13	0,00	5,00	2,5385	1,8536
D5.EXPEC	13	0,00	2,00	1,3077	0,8549
D5.EVALU	13	0,00	7,00	2,5385	2,6651

El porcentaje promedio del total de evaluaciones positivas para las estrategias competentes fue de 40,53% en las niñas agresivas, en tanto que el porcentaje promedio de evaluaciones positivas para las estrategias agresivas fue de 4,07%. La precisión de los juicios de estas niñas en la evaluación de las estrategias obtuvo un puntaje medio de 0,7692 de un máximo de 2.(Tabla 17.2)

TABLA 17.2.
PASO 4. HEMBRAS AGRESIVAS.

N. de CASOS: 13					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST
TOTAL4	13	8,00	33,00	23,6154	7,3772
PORCOMP4	13	26,00	56,00	40,5385	11,4863
PORAGRE4	13	0,00	27,00	4,0769	7,9000
PRECJUI	13	0,00	2,00	0,7692	0,7550

En cuanto a los varones prosociales, las expectativas de éxito que colocan sobre las estrategias competentes son las más altas, con una media de 1,9411 seguidas de las de intervención de la autoridad con una media de 1,4705; a las estrategias que les atribuyen menores posibilidades de éxito son a las agresivas con una media de 0.1764 seguidas de las pasivas con media de 1. En relación a la evaluación de las estrategias presentadas, calificaron a las estrategias competentes como las mejores con un puntaje promedio de 8,7647 , en segundo lugar están las egocéntricas con un puntaje medio de 3,8235. las peor evaluadas fueron las agresivas con un puntaje medio de 0,2352.(Tabla 18.1),

TABLA 18.1
PASO 4. VARONES PROSOCIALES

N.de CASOS: 19					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST
D1.EXPEC	17	1,00	2,00	1,9412	0,2425
D1.EVALU	17	7,00	12,00	8,7647	1,7864
D2.EXPEC	17	0,00	2,00	0,1765	0,5286
D2.EVALU	17	0,00	4,00	0,2353	0,9701
D3.EXPEC	17	0,00	2,00	1,2941	0,8489
D3.EVALU	17	0,00	8,00	3,8235	2,0687
D4.EXPEC	17	0,00	2,00	1,0000	0,7906
D4.EVALU	17	0,00	6,00	2,9412	1,7490
D5.EXPEC	17	0,00	2,00	1,4706	0,8745
D5.EVALU	17	0,00	5,00	2,0000	1,8028

Los niños prosociales le asignaron evaluación positiva en un porcentaje promedio de 46,29% a las estrategias competentes y de un 1,23% a las estrategias agresivas. La precisión de sus juicios obtuvo un puntaje medio de 1,0588.(Tabla 18.2).

TABLA 18.2.
PASO 4. VARONES PROSOCIALES

N.de CASOS: 19					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST
TOTAL4	17	14,00	33,00	23,5882	5,7343
PORCOMP4	17	27,00	67,00	46,2941	11,5367
PORAGRE4	17	0,00	18,00	1,2353	4,3808
PRECJUI	17	0,00	2,00	1,0588	0,8269

Las niñas prosociales le atribuyeron las mayores posibilidades de lograr el objetivo de incorporación a un grupo a las estrategias competentes de ingreso, con una puntuación media de 1,8695; seguida de las estrategias de intervención de la autoridad con una media de 1,3913. En cuanto a la evaluación de dichas estrategias, el puntaje medio más alto lo obtuvieron las estrategias competentes con 9,4891 , seguido de las estrategias

egocéntricas que fueron evaluadas con 4,3260 de puntaje medio, la evaluación para las agresivas fue la más baja con una media de 0,1630.(Tabla 19.1)

TABLA 19.1
PASO 4. HEMBRAS PROSOCIALES

N. de CASOS: 101					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST
D1.EXPEC	92	0,00	2,00	1,8696	0,3697
D1.EVALU	92	5,00	12,00	9,4891	2,0245
D2.EXPEC	92	0,00	2,00	0,1196	0,3878
D2.EVALU	92	0,00	4,00	0,1630	0,6676
D3.EXPEC	92	0,00	2,00	1,3044	0,7223
D3.EVALU	92	0,00	9,00	4,3261	2,0116
D4.EXPEC	92	0,00	2,00	1,2826	0,7890
D4.EVALU	92	0,00	9,00	3,0000	1,9215
D5.EXPEC	92	0,00	2,00	1,3913	0,6947
D5.EVALU	92	0,00	11,00	2,1304	2,0767

El porcentaje promedio para el total de evaluaciones positivas realizadas por las niñas prosociales a las estrategias competentes fue de 46,72% y las estrategias agresivas obtuvieron un porcentaje de evaluaciones positivas de 0, 68% . La precisión de los juicios emitidos en la evaluación de las estrategias obtuvo un puntaje medio de 1,3369 de un máximo de 2 puntos (Tabla 19.2).

TABLA 19.2.
PASO 4. HEMBRAS PROSOCIALES

N. de CASOS: 101					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST
TOTAL4	92	14,00	46,00	24,9022	5,2875
PORCOMP4	92	22,00	70,00	46,7283	9,7339
PORAGRE4	92	0,00	19,00	0,6848	2,5930
PRECJUI	92	0,00	2,00	1,3370	0,7883

La medida del paso 4 que contribuyó en mayor proporción para diferenciar a los niños calificados como prosociales de los calificados como

agresivos, en la evaluación de las estrategias utilizadas en las diferentes soluciones que se presentaron, fueron las expectativas de éxito atribuidas a las estrategias competentes y a las agresivas, en el gráfico 8.1 se ilustra esa tendencia.

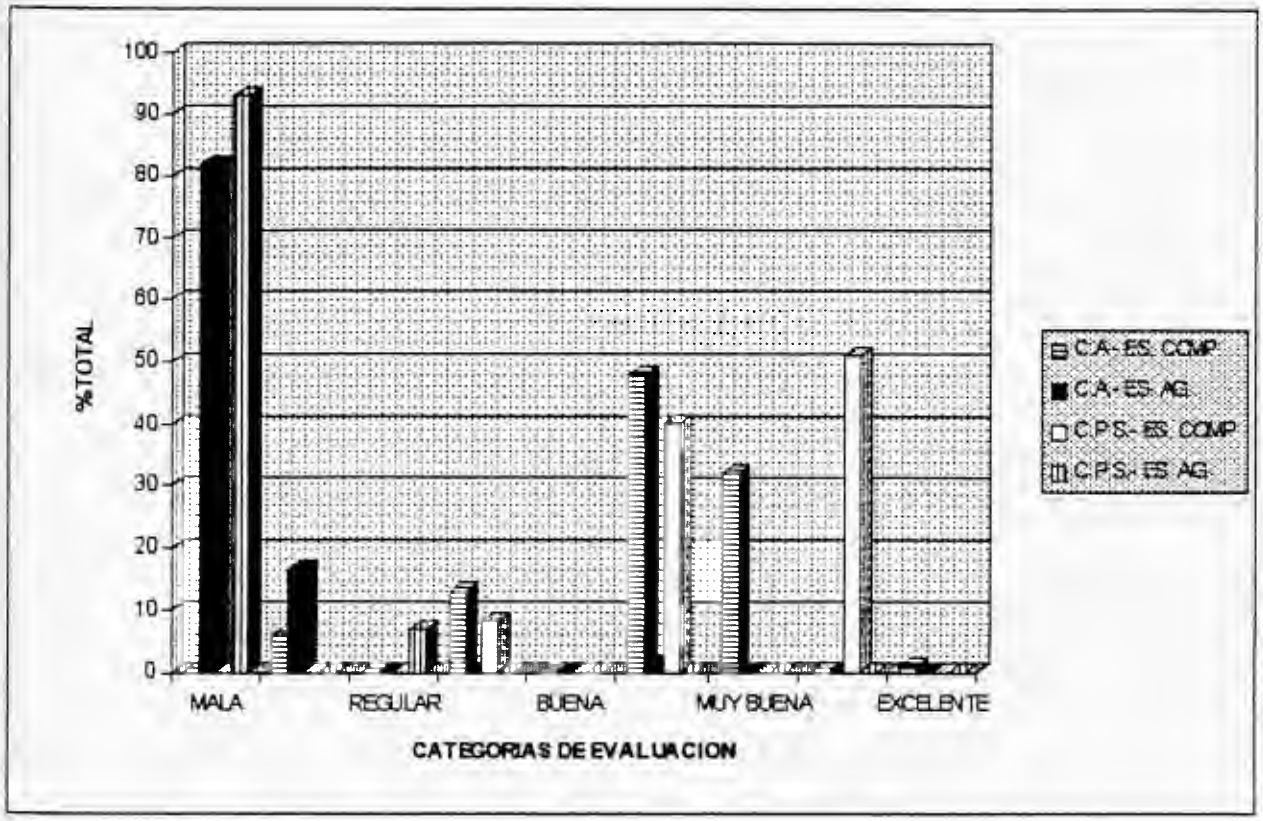

GRAFICO 8.1.
EVALUACION DE ESTRATEGIAS COMPETENTES Y AGRESIVAS POR CALIDAD DE CONDUCTA

La medida del paso 4 que más discrimina entre los niños calificados como agresivos y los calificados como prosociales, es la precisión que muestran en sus juicios de evaluación de las estrategias de incorporación a un grupo, se representa en el gráfico 8.2

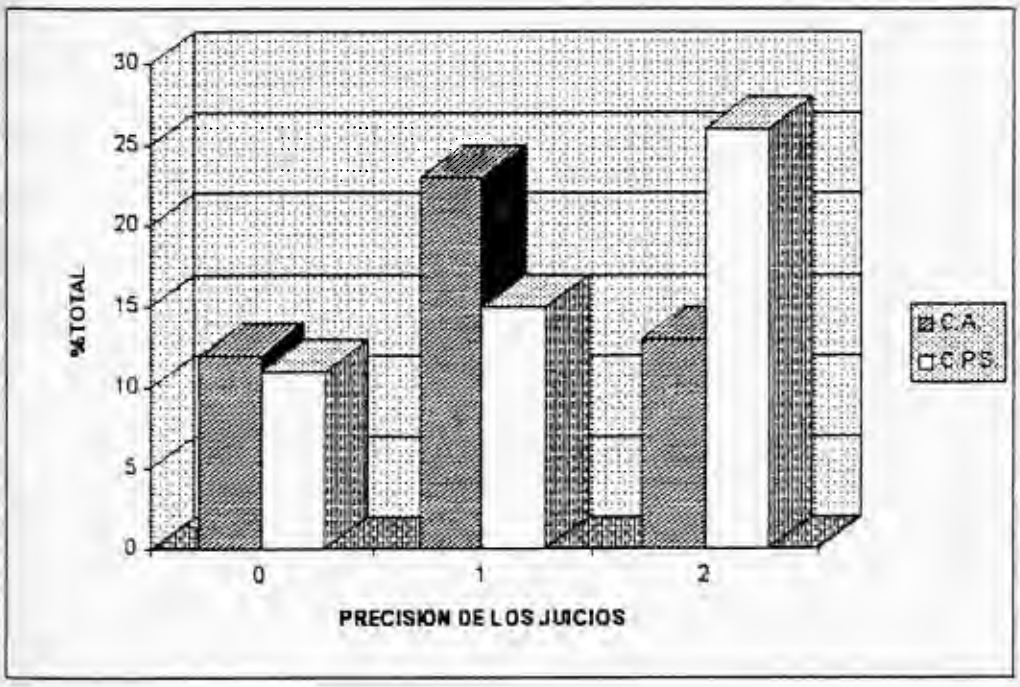

GRAFICO 8.2
PRECISION DE LOS JUICIOS POR CALIDAD DE CONDUCTA

El **paso 5:** actuación de estrategia que decidió utillizar para la incorporación a un grupo, comprende a su vez dos aspectos a través de los cuales fue explorado, uno de ellos es el desempeño o ejecución de la acción en una situación hipotética (role play) y otro es el autoreporte de las estrategias que utiliza con más frecuencia en situaciones reales, este último calculado en porcentajes sobre la cantidad total de estrategias reportadas.

En el paso 5, en relación a la ejecución, se encontró que los varones agresivos obtuvieron una media de actuaciones competentes de 2,3595 donde el máximo fue de 6 y el mínimo de 0 (cero). En ejecuciones agresivas la media fue de 0,8089 donde se dió un máximo de 2 y un mínimo de 0 (cero). En cuanto al autoreporte de estrategias utilizadas con más frecuencia, se encontró que el porcentaje promedio para las estrategias competentes fue de 62,39% y para las estrategias agresivas fue de 2,82%

de una cantidad máxima de 7 estrategias reportadas y una mínima de 1 (Tabla 20.1). Para la lectura de las tablas, la abreviatura (rpcom) es roleplay competente; (rpagres.) es roleplay agresivo; (estratdi) es estrategias diferentes que reporta utilizar; (%autocom) es porcentaje de estrategias competentes del total de estrategias reportadas; (%autoagr) es porcentaje de estrategias agresivas del total de estrategias reportadas.

TABLA 20.1.
PASO 5. VARONES AGRESIVOS.

N. de CASOS: 107					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST
RPCOMP	89	0,00	6,00	2,3596	1,7073
RPAGRES	89	0,00	2,00	0,8090	0,7669
ESTRATDI	89	1,00	7,00	2,7978	1,2808
%AUTOCOMP	89	0,00	100,00	62,3933	31,3817
%AUTOAGRE	89	0,00	50,00	2,8202	9,1534

Las niñas agresivas presentaron un promedio de 2,9230 en ejecuciones competentes y 0,6923 fue la media de las actuaciones agresivas. Reportaron utilizar una proporción de 70.38% de estrategias competentes, frente a un 1,92% de estrategias agresivas de una cantidad total máxima de 3 estrategias diferentes y una mínima de 1, donde la media de estrategias utilizadas fue de 2,0769. (Tabla 20.2)

TABLA 20.2.
PASO 5. HEMBRAS AGRESIVAS.

N. de CASOS: 13					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST
RPCOMP	13	0,00	6,00	2,9231	2,0600
RPAGRES	13	0,00	2,00	0,6923	0,8549
ESTRATDI	13	1,00	3,00	2,0769	0,7596
%AUTOCOMP	13	0,00	100,00	70,3846	28,8286
%AUTOAGRE	13	0,00	25,00	1,9231	6,9338

En cuanto a los varones prosociales, se encontró que la media de actuación competente fue de 3,2941, mientras que la de actuación agresiva

fue de 0,4705. En relación al porcentaje promedio de autoreporte de ejecución competente, éste fue de 75,11% mientras que el de ejecuciones agresivas fue de 0,0% , donde la media de estrategias diferentes reportadas fue de 2,7647 con una cantidad máxima de 6 estrategias y una mínima de 1. (Tabla 21.1).

TABLA 21.1.
PASO 5. VARONES PROSOCIALES

N.de CASOS: 19					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST
RPCOMP	19	0,00	6,00	3,2941	1,6869
RPAGRES	19	0,00	2,00	0,4706	0,7174
ESTRATDI	19	1,00	6,00	2,7647	1,5219
%AUTOCOMP	19	25,00	100,00	75,1177	24,7585
%AUTOAGRE	19	0,00	0,00	0,0000	0,0000

Las niñas prosociales obtuvieron una media de actuación competente de 3,4782 y la de ejecución agresiva fue de 0.3913. En cuanto al porcentaje promedio de autoreportes, se encontró que refirieron utilizar un 70.94% de estrategias competentes y un 1,35% de estrategias agresivas, de un promedio de 2.7826 estrategias diferentes, donde la cantidad máxima de estrategias reportadas fue de 8 y la mínima de 1. (Tabla 21.2). En el gráfico 9.1, se representa la proporción de la calidad de la actuación en la muestra clasificada por su conducta predominante.

TABLA 21.2.
PASO 5. HEMBRAS PROSOCIALES

N. de CASOS: 101					
	N	MIN	MAX	MEDIA	DESV.EST
RPCOMP	92	0,00	6,00	3,4783	1,6672
RPAGRES	92	0,00	2,00	0,3913	0,6454
ESTRATDI	92	1,00	8,00	2,7826	1,3734
%AUTOCOMP	92	0,00	0,00	70,9457	29,6148
%AUTOAGRE	92	0,00	50,00	1,3587	7,7425

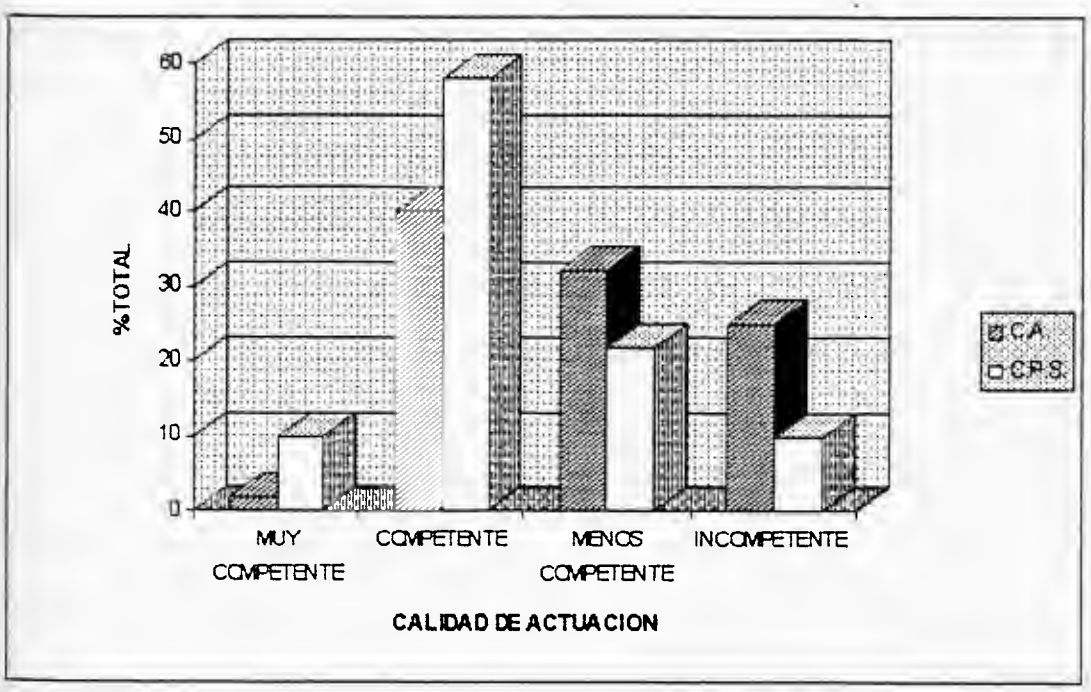

GRAFICO 9.1
ACTUACION DESPLEGADA EN EL ROLEPLAY

Estos resultados fueron sometidos a pruebas t y F a fin de determinar la significación de las diferencias encontradas en las medidas de tendencia central y de variabilidad (anexo F). Manteniendo el orden de presentación de los resultados de acuerdo al instrumento del cual se extraen, se comienza por las variables procedentes del instrumento 1, tomando como variable independiente la calidad de conducta; en este sentido se encontró que no hay diferencia significativa en cuanto a las medias de edad, grado, N.S.E., número de alumnos por aula, clase y tipo de escuela para los grupos calificados como agresivos y los calificados como prosociales, lo cual era de esperarse dado el procedimiento y los criterios de selección de la muestra. Cuando se realizó el contraste tomando al sexo como variable independiente, se encontró diferencia significativa en la edad de las niñas y de los niños, siendo mayor la de los varones. Estas

variables en su totalidad se mostraron bastante homogéneas al comparar sus desviaciones estandar.

En cuanto a los puntajes de los maestros, se encontró heterogeneidad de las varianzas en las puntuaciones otorgadas por éstos a la calidad de conducta de sus alumnos, no se encontró diferencia significativa entre las medias de calificación a los alumnos prosociales y agresivos, sin embargo, la tendencia a asignar mayor puntuación se inclinó hacia las niñas prosociales. Esta tendencia llama la atención, ya que se opone a lo encontrado en otras investigaciones y a lo evidenciado en las observaciones realizadas en la prueba piloto, influyó en la selección de los niños de cada aula de acuerdo a la calidad de conducta predominante, ya que para esto se sumaron los puntajes de alumnos y maestros y se decidieron los más altos de uno y otro tipo. En dos de los cuarenta y ocho grupos evaluados, se dió el caso extremo que hizo necesario seleccionar a los niños agresivos sólo con los puntajes de sus compañeros, ya que éstos le asignaron puntajes elevados a algunos de ellos, mientras que las maestras no asignaron ningún puntaje (no anotaron ningún niño o niña de su clase) en los items de conductas agresivas, aunque sí en las prosociales, se observó en estos docentes una actitud defensiva ante la actividad de investigación a pesar de la preparación previa que se les hizo. Se presume que podrían haberse sentido evaluadas y quisieran dar una imagen de "buenas maestras" omitiendo el reporte de cualquier niño que presentara las conductas negativas que se incluyen en los cuestionarios.

En función de los puntajes asignados por los pares a la calidad de conducta de sus compañeros, se encontró un valor de t de 4,463, considerando la diferencia entre medias al 0,01 la misma se estima altamente significativa, siendo la puntuación a la conducta agresiva mayor

que a la prosocial, dirección contraria a la que se vió en los puntajes de los maestros. Tal diferencia también se encontró al contrastarlos por el sexo, siendo la mayor puntuación para los varones lo cual coincide con la manera como quedó conformada la muestra, ésto es, mayor número de varones que de niñas, más niños agresivos y más niñas prosociales. Esto incide sobre los puntajes totales, donde también se encontró una diferencia altamente significativa en el mismo sentido, con un valor de t de 4,058. Sin embargo, esta diferencia de medias debe considerarse condicionada a la heterogeneidad de las varianzas encontrada; se puede pensar que esta diferencia viene dada por la dispersión del grupo. La diferencia de desviaciones estandar entre ambos grupos es de 12 puntos, siendo que para los agresivos la desviación es de 37,64 y para los prosociales de 25,75, lo cual puede interpretarse como que los niños calificados como prosociales, parecen ser más homogéneamente prosociales y los calificados como agresivos resultaron más heterogéneamente agresivos. Se encuentra mayor variabilidad cuando se comparan por calidad de conducta que por sexo. Es posible que la dispersión encontrada tenga que ver con los rasgos de agresividad que se incluyeron en el instrumento de selección de la muestra, los cuales abarcan diferentes tipos de agresión: verbal, física, hacia objetos, hacia personas... esta variabilidad en las características de la agresividad puede estar influyendo la amplitud de la varianza hallada.

En relación a los resultados del Instrumento 2, se encontró que en el paso 1 de la secuencia de procesamiento de información social: Utilización de indicios sociales, hay diferencia al 0,01 entre el grupo calificado como agresivo y el prosocial, siendo que los últimos atienden y utilizan significativamente más los indicios que los agresivos. La significación estadística se encontró en los valores de ambas medidas del paso 1, para

utilización de indicios el valor de t fue de -2,870, el signo negativo delante del valor indica la direccionalidad de la comparación que se hizo, es decir a favor de la variable codificada con el 1 que en este caso es la conducta prosocial. El valor de t para la no utilización de indicios fue de 2,741 a favor de los agresivos. Al compararlos por sexo, no se encontraron diferencias.

En el paso 2 de la secuencia, no se encontró diferencia estadísticamente significativa, ambos grupos se comportan de manera homogénea en cuanto a la interpretación de los indicios sociales, comparados tanto por calidad de conducta como por sexo, lo cual responde negativamente a la interrogante formulada en el problema de investigación acerca de la posible diferencia de interpretación de los indicios entre los niños agresivos y los prosociales.

En relación al paso 3, se encontró diferencia significativa al 0,05 en la generación de respuestas agresivas y egocéntricas, con valores de t de 2,144 y 2,133 respectivamente a favor del grupo calificado como agresivo, mientras que la diferencia en generación de respuestas pasivas es significativamente mayor para los niños calificados como prosociales donde se obtuvo un valor de t de -2,742 considerado a un nivel de significación del 0,01; ésta diferencia también se encontró al compararlos por el sexo, siendo significativamente mayor para los varones en la generación de respuestas agresivas y egocéntricas y para las hembras en la generación de respuestas pasivas, esta diferencia puede estar dada por la dispersión del grupo en cuanto a estas variables, reforzando así la relación entre sexo y calidad de conducta que se viene estableciendo desde la selección de la muestra a partir de los resultados del instrumento 1. En la generación de respuestas competentes y de intervención de la autoridad no se encontró

diferencia significativa entre los dos grupos y ambos se comportaron de manera homogénea.

En relación al paso 4, se encontró una diferencia al nivel de 0,01 con un valor de **t** de -3,361 que la hace altamente significativa en la evaluación de las respuestas competentes, siendo mayor para los sujetos prosociales que para los agresivos al juzgar las estrategias competentes como las mejores para lograr ser admitidos en un grupo. Al contrastarlas por el sexo se encontró diferencia significativa al 0,05 a favor de las niñas en la evaluación del mismo tipo de estrategias No se encontró diferencia alguna ni de medias , ni de varianza, en cuanto a las expectativas de éxito de las estrategias de respuesta por parte de los grupos apareados por calidad de conducta; aún cuando no hay diferencia estadísticamente significativa, se apreció que ambos grupos le asignaron una mayor posibilidad de entrar a jugar a un grupo utilizando estrategias competentes o de intervención de la autoridad. En cuanto a la evaluación de las estrategias agresivas, egocéntricas, pasivas y de intervención de la autoridad, se encontró gran heterogeneidad de las varianzas, lo que indica que ambos grupos presentan una importante dispersión en la evaluación de estas estrategias de respuesta, en este paso de procesamiento se observa que se diferencian más por calidad de conducta predominante que por el sexo.

Un aspecto del paso 4 en el que se encontraron diferencias significativas fue en el porcentaje promedio de evaluación de las respuestas agresivas, siendo el del grupo agresivo más alto que el del prosocial, sin embargo hay elevada heterogeneidad de las varianzas de ambos grúpos. Se encontró diferencia significativa al 0,01 en la precisión de los juicios que emitieron los niños prosociales y los agresivos al evaluar las estrategias de

respuesta, y al 0,05 en cuanto al sexo, siendo más precisos los juicios del grupo prosocial y de las hembras.

En cuanto al paso 5, se encontró diferencia altamente significativa entre la actuación de respuesta de ambos grupos, con un valor de t de -4,326 siendo el grupo prosocial el que utilizó más las estrategias competentes, mientras que el grupo agresivo utilizó significativamente más las estrategias agresivas con un valor de t de 3,963. Entre los varones y las niñas se encontró la misma diferencia a un nivel de significación < 0,01, con un valor de t en roleplay competente de -3,790 a favor de las niñas y en roleplay agresivo un valor de t de 3,275 a favor de los varones.

En relación al autoreporte de estrategias competentes, que constituye otra de las medidas del paso 5, también hubo diferencia a favor del grupo prosocial. En el autoreporte de estrategias agresivas no se encontraron diferencias significativas entre las medias, en cambio se encontró heterogeneidad en las varianzas, siendo el grupo prosocial más homogéneo que el agresivo. No se encontró diferencia al compararlos por sexo, tampoco en relación a la cantidad de estrategias diferentes que reportan utilizar ambos grupos.

En relación a las variables nominales que se incluyeron en el análisis, se encontraron diferencias significativas entre los niños agresivos y los prosociales en cuanto a: darle importancia al tipo de actividad que esté realizando el grupo receptor; a la posesión de objetos por parte del niño que se incorpora y a la destreza que éste tenga o demuestre en esa actividad; siendo que el primer grupo toma en cuenta estos aspectos mucho más que el grupo prosocial. Al compararlos por sexo, la diferencia coincide en el tipo de actividad y en la posesión de objetos, además se halló diferencia en la interpretación de las estrategias egocéntricas como agresivas, siendo

significativamente mayor en los varones que en las niñas. Ambos grupos, tanto prosocial como agresivo de uno u otro sexo tomaron en cuenta los antecedentes de conducta para emitir sus juicios y evaluaciones acerca de las posibilidades de éxito de los intentos de incorporación a un grupo.

Igualmente, la tendencia a recargar la responsabilidad de incorporación del niño(a) a la actividad que se está realizando sobre el grupo receptor fue muy marcada en ambos grupos, aún cuando las diferencias no resultaron estadísticamente significativas, se observó que los varones toman más en cuenta los antecedentes de conducta y asignan un status más permanente a sus compañeros y los aceptan o no de acuerdo al mismo. Las niñas por su parte, muestran una mayor inclinación a asignarle la responsabilidad de incorporación del que está llegando al grupo receptor, independientemente de la compertencia de la estrategia que utilice el que está arribando. Estos datos reflejan el predominio del locus de control externo en los niños de la muestra, y ayudan a comprender aún más las tendencias en los pasos de procesamiento de información social y de la conducta social resultante.

El gráfico 10 presenta la proporción en que se encontraron estas variables en los niños evaluados.

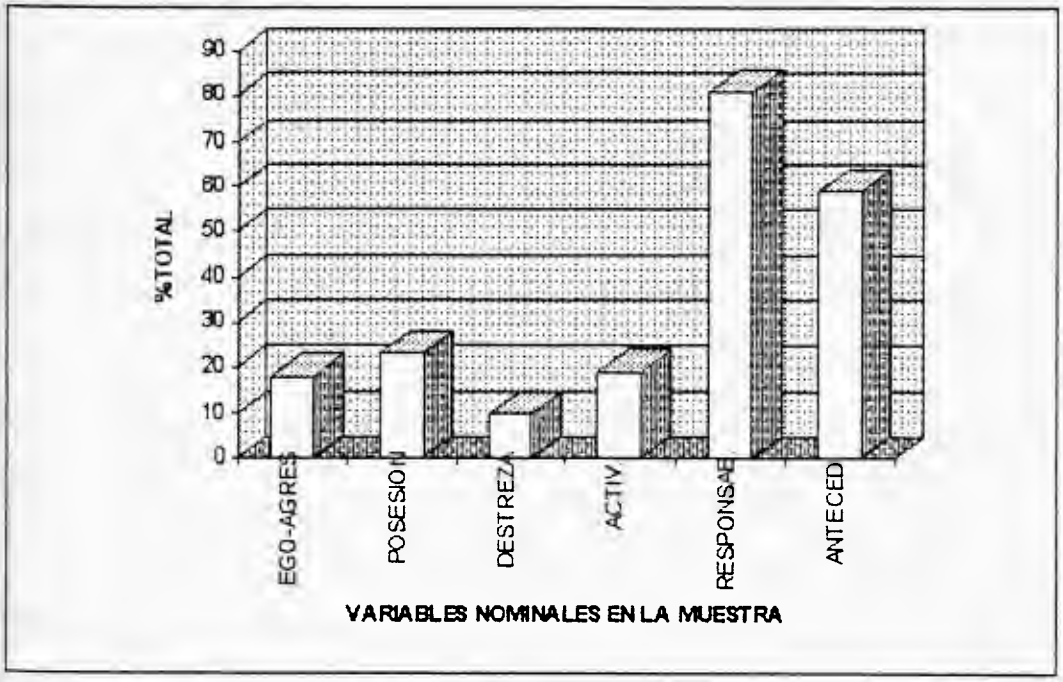

GRÁFICO 10
VARIABLES NOMINALES
PORCENTAJE DE APARICIÓN ENCONTRADO EN LA MUESTRA

En el análisis de las tablas y coeficientes de contingencia, resaltaron algunas de las relaciones que se vienen observando a través de los otros tratamientos que se le han dado a los datos. Se destacarán aquí , aquellas tablas en las que se encontró significación estadística en los contrastes y correlaciones y otras que, aún cuando no alcancen los valores para que la asociación se considere estadísticamente significativa, desde el punto de vista cualitativo se juzgan interesantes e importantes para los fines de la investigación.

Se describirán a continuación las tablas cruzadas de dos vías que resultaron con significación estadística en las que "calidad de conducta" en sus dos polos (agresiva y prosocial), es asociada a cada una de las demás variables que se incluyen en el estudio.

Al asociar calidad de conducta con los puntajes de los maestros, se encontró significación estadística al 0,05, donde Chi^2= 23; dif=13; p=0,040; C= 0,2972. El 24% de los niños agresivos no recibieron puntuación por parte de los maestros; el 25% fueron designados entre 1 y 2 veces; el 23,75 entre 3 y 4 veces; el 8,4% entre 5 y 6 veces; el 10% entre 9 y 10 veces y el 2,4% entre 11,12 y 13 veces. De los niños prosociales 8,3% no fue designado por los maestros, 29% lo fue entre 1 y 2 veces; 35% entre 3 y 4 veces; 15,4% entre 5 y 6 veces; 3% entre 7 y 8 veces; 4,2% entre 9 y 10 veces y 1,7% entre 11,12 y 13 veces. Esto habla de un fenómeno encontrado en relación a la designación de niños predominantemente agresivos por parte de los maestros, como se vió en los estadísticos descriptivos y en los contrastes de media (gráfico 4.1), los maestros de la muestra tendieron a evaluar muy moderadamente a los niños agresivos, contrastando en muchas ocasiones con la evaluación que hicieron los pares de esos mismos niños. Esto ha sido interpretado como una consecuencia de la percepción que hayan tenido los docentes en relación a los objetivos de la investigación; de las creencias que tengan en relación a la responsabilidad del docente en el comportamiento de sus alumnos y de la misma heterogeneidad que se ha encontrado en la muestra de niños agresivos, se considera que en algunos casos pueden estar presentes todos estos aspectos y en otros, sólo algunos de ellos, pero de una u otra forma, traduce un intento de preservar su propia imagen de "buen maestro".

Al realizar el análisis de los resultados de la variable calidad de conducta asociada a los pasos de procesamiento de información social sin introducir ninguna otra variable, se encontró:

Entre el paso 1, utilización de indicios sociales y la calidad de conducta, hay diferencia entre la utilización que hacen los niños prosociales de los indicios de la que hacen los niños agresivos , donde $Chi^2=10$; dif.=2; p=0,005; C=0,2169, estos valores tienen una significación estadística altamente significativa al 0,01. Se encontró que el 35% de los niños agresivos no utilizaron indicios sociales y el 25% de los prosociales no los utilizan igualmente. El 39% de los agresivos y el 28% de los prosociales los utilizaron la mitad de las veces. El 26% de los agresivos y el 48% de los prosociales los utilizaron las dos veces.

Entre el segundo proceso del paso 4, que es evaluación de estrategias utilizadas para incorporarse a un grupo de pares y la calidad de conducta, se encontró significación estadística al 0,05 específicamente en lo que se refiere a la evaluación de estrategias competentes; donde $Chi^2=20$; dif.=10; p=0,030; C= 0,2946. Los niños calificados como agresivos valoraron las estrategias competentes como "malas a regulares" en un 5,9%; de "regulares a buenas" en un 13%; de "buenas a muy buenas" en un 48%; de "muy buenas" en un 32% y de "excelentes" en un 1%. Ningún niño calificado como prosocial valoró las estrategias competentes como "malas". El 8,3% las valoró de "regulares a buenas"; el 40,3% las valoró de "buenas a muy buenas" y el 51% de "muy buenas a excelentes". En el primer proceso de este paso: expectativas de éxito de las diferentes estrategias de incorporación a un grupo de pares, no se encontraron correlaciones significativas con la calidad de conducta predominante en los niños.

En relación a la evaluación de estrategias agresivas también se encontró significación estadística al 0,05; de donde $lChi^2=12$; dif.=5; p=0,033; C=2339. Los niños calificados de agresivos evaluaron las respuestas agresivas como "malas " (0 puntos) en un 82%; de "mala a

regular" en un 16,6%; de "buena a muy buena" en un 1,4%. Los niños prosociales calificaron las estrategias agresivas de "malas" en un 93%, el 7% restante las calificó de "regulares".

Entre la calidad de conducta y la evaluación de las estrategias en las que se solicita la intervención de la autoridad para lograr la incorporación a un grupo de pares, se encontró una correlación que aunque no alcanza los valores para considerarse estadísticamente significativa: p=0,051; C=0,2724, se consideró que la probabilidad del 94,9% de que exista una correlación es elevada y digna de mencionarse, especialmente por la vinculación que pudiera haber entre la utilización de esta estrategia y el locus de control externo. En ésta asociación se encontró una Chi^2=17; dif.=9.

Otro de los aspectos que se incluye en el paso 4, es la precisión de los juicios evaluativos; entre tal concisión y la calidad de conducta resultó una correlación altamente significativa al 0,01 donde p=0,002; C=0,2357. La Chi^2=12; dif.=2; indica la diferencia en la precisión de los juicios de los niños prosociales y los agresivos, el 26% de los niños calificados de agresivos y el 21% de los prosociales no tuvieron precisión alguna en sus evaluaciones de las estrategias, no dieron razones claras para justificarlas; el 47% de los niños agresivos y el 28% de los prosociales tuvieron juicios más precisos en la mitad de las oportunidades que se les solicitó emitirlos; el 27% de los agresivos y el 51% de los prosociales tuvo juicios claros y precisos para respaldar sus evaluaciones en todas las oportunidades. Aquí se establece una relación en la misma dirección; entre prosocialidad y precisión en los juicios.

Entre el paso 5: actuación (medido a través del roleplay) y la calidad de conducta se encontró alta significación estadística en las asociaciones para

un desempeño competente al 0,01. Se obtuvo una Chi^2=20; dif=5; p=0,002; C= 0,2921. Los niños agresivos actuaron incompetentemente en un 25% , con cierta competencia en un 32% ; competentemente en un 39,9% y de forma muy competente en un 2%. Por su parte, los niños calificados de prosociales, actuaron incompetentemente en un 10%; con cierta competencia en un 21,9%; de forma competente en un 58% y muy competentemente en un 10%. Aquí se observa una correlación entre la prosocialidad y la competencia en la actuación social y la tendencia contraria en la agresividad. Cuando se habla de incompetencia en la actuación no se refiere necesariamente a agresividad, puede entenderse como la no utilización de expresiones verbales , faciales o corporales que deben acompañar a la conducta socialmente competente (ej. mantener contacto visual con el interlocutor, sonreir, utilizar palabras de cortesía y tono de voz adecuado, postura acorde a la situación y al lugar). La actuación agresiva fue medida por separado y se muestra a continuación.

Entre la actuación (paso 5) realizando el roleplay de forma agresiva y la calidad de conducta predominante en los niños, se encontró también una alta significación estadística, con Chi^2=16; dif.=2; p=0,000; C=0,2634. El 22% de los niños calificados como agresivos actuaron agresivamente en las dos oportunidades; el 36% lo hizo una sola vez y el 42% no lo hizo en ninguna de las dos oportunidades. En cuanto a los niños prosociales, el 9,2% actuó agresivamente en las dos oportunidades, el 22% lo hizo una vez y el 69% no lo hizo. En el item del instrumento 2 que exploró "roleplay", las actuaciones agresivas que se obtuvieron fueron verbales, del tipo coercitivas, amenazas o descripción de irrupciones en el juego; en ambos casos, no se logró que el niño(a) actuara en la aplicación del instrumento,

sino que realizó un autoreporte de lo que haría en la situación planteada (protocolo de aplicación IEPIS en Anexo C).

Entre calidad de conducta y la importancia que asignan al tipo de actividad que esté desarrollando el grupo para la incorporación de un par a él; la cual es una de las que se denominaron variables nominales, se obtiene una $Chi^2=5$; dif.=1; p=0,029; C=0,1483, valores significativos estadisticamente. Así, un 25% de los niños agresivos dan importancia al tipo de actividad que esté desarrollando el grupo al que se van a incorporar, y el 75% no le importa la actividad. Mientras que un 14% de los niños prosociales le da importancia a la actividad y el 86% no le importa.

Igualmente significativa resultó la asociación entre la calidad de conducta y la importancia que le asignan a la destreza demostrada o adquirida en la actividad que esté desarrollando el grupo receptor, con una $Chi^2=5$; dif.=1; p=0,024; C= 0,1529. El 15% de los niños agresivos y el 5% de los prosociales, le asignó importancia a que el niño que se vaya a incorporar al grupo demuestre destreza o conocimiento de la actividad que éste esté realizando; mientras que el 85% de los agresivos y el 95% de los prosociales no consideran importante este aspecto.

También se encontró significación estadística entre la calidad de conducta y la importancia que dan a la posesión de objetos por parte del niño que llega, relacionados con la actividad que esté desarrollando el grupo al que desea incorporarse, con una $Chi^2= 16$; dif.=1; p=0,000; C=0,2681. Se encontró que el 35% de los niños agresivos y el 12% de los prosociales le dá importancia a la posesión de objetos como facilitador de la incorporación al grupo. Mientras, que el 65% de los agresivos y el 88% de los prosociales no le asignan importancia a este factor, o al menos no la expresan espontáneamente.

A continuación se describen las tablas cruzadas de dos vías que resultaron significativas en sus asociaciones, en las que se relacionó la variable "sexo" con cada una de las otras variables.

No se encontró significación estadística para la mayoría de los pasos de procesamiento de información social al asociarse con la variable sexo, a excepción del paso 4, en el que la medida de precisión de los juicios alcanzó una significación al 0.05, con un 98,3% de probabilidad de que las niñas hagan juicios más precisos que los niños. Resultó una $Chi^2=8$; dif.=2; p=0,017; C=0,1933. El 25% de los varones y el 21% de las niñas hizo juicios imprecisos; el 45% de los varones y el 30% de las niñas fueron precisos en sus juicios la mitad de las veces; el 30% de los varones y el 49% fueron precisos en sus juicios en ambas oportunidades.

Otra asociación observada que resultó estadísticamente significativa fue entre sexo y actuación competente (roleplay), obteniéndose un valor $Chi^2=17$; dif.=5; p=0,005; C=2713. Donde, el 24% de los varones y el 11% de las hembras actuaron de forma incompetente; 32% de los varones y 22% de las hembras actuaron de forma no competente pero no totalmente incompetente. El 37% de los varones y el 46% de las hembras actuaron competentemente; el 7,6% de los varones y el 20% de las hembras actuaron de forma muy competente. Se interpreta que las niñas utilizan más las destrezas sociales que llevan a considerar una actuación social como competente.

Entre el sexo y el autoreporte de actuación (paso 5) de estrategias diferentes a competentes o agresivas que los niños(as) utilizan para incorporarse a un grupo de pares, se encontró una significación estadística al 0,05, donde $Chi^2=12$; dif.=2; p=0,003; C=2291. El 49% de los niños y el 52% de las niñas reportó la utilización de 1 a 2 estrategias diferentes

(egocéntricas, pasivas o de intervención de la autoridad); el 41% de los niños y el 38% de las niñas reportó la utilización de 3 a 4 estrategias diferentes; el 7,6% de los niños y el 7,6% de las niñas reportó usar entre 5 y 6 estrategias diferentes; el 1,9% de los varones reportó usar 7 estrategias diferentes y ninguno reportó la utilización de 8 estrategias; mientras que el 2% de las niñas reportó utilizar entre 7 y 8 estrategias diferentes.

Al analizar las llamadas variables nominales en asociación con el sexo de los niños se encontró significación estadística al 0,01 entre sexo y la importancia que le asigna uno u otro al tipo de actividad que esté realizando el grupo receptor, donde $Chi^2=15$; dif.=1; p=0,000; C=0,2607. El 30% de los varones y el 9% de las hembras le asignan importancia al factor antes mencionado. Resulta mucho más importante para los varones el tipo de actividad que esté realizando el grupo receptor en función de la posibilidad de que otro niño pueda incorporarse a éste.

Entre el sexo y la asignación de importancia a la posesión de objetos relacionados con la actividad que esté realizando el grupo, como facilitador para la incorporación al mismo, se obtuvo una $Chi^2=35$; dif=1; p=0,000. El 40% de los varones le da importancia a la condición mencionada, mientras que sólo el 5,7% de las niñas lo hace. La correlación (C= 0,3784) aunque moderada es altamente significativa.

Otra asociación en la que se encontró una significación estadística al 0,05, fue entre sexo y la interpretación de las estrategias egocéntricas como agresivas, con una $Chi^2=4$; dif=1; p=0,037; C=0,1417. Se observa que el 23% de los varones y el 12% de las hembras interpretaron la utilización de estrategias egocéntricas como pasivo-agresivas, es decir, que le atribuyeron una intención hostil.

Las variables nominales fueron incluidas al estudio posteriormente, durante el proceso de corrección de los protocolos de aplicación, al ir encontrando con frecuencia verbalizaciones que las contenían en las respuestas espontáneas de los niños(as). Entre ellas se pueden señalar particularmente dos: a) tomar en cuenta los antecedentes de conducta más que la actuación en el momento de una estrategia determinada, para predecir las posibilidades de éxito en la incorporación al grupo; si en la presentación de las fotografías estímulo, la estrategia agresiva o la egocéntrica antecedía a la competente, muchos tenían respuestas del tipo: "no lo pueden dejar jugar porque antes les desbarató el juego; y b) descargar la responsabilidad de incorporación en el grupo receptor, independientemente de las estrategias que utilice el niño(a) que desea incorporarse a él, con verbalizaciones del tipo: "ellos deben ser buenos compañeros y dejarlo entrar a jugar". Se encontró que el 61% de los niños y el 57% de las niñas asigna importancia a los antecedentes de conducta . Y el 78% de los niños y 86% de las niñas recarga la responsabilidad de incorporación del que llega en el grupo receptor.

Se elaboraron tablas de contingencia tridimensionales, incluyendo las dos variables que se analizaron por separado en las tablas anteriores: "calidad de conducta" y "sexo", las cuales fueron asociadas a cada una de las demás variables. que se incluyen en el estudio.

Entre sexo y calidad de conducta y N.S.E (nivel socioeconómico), tipo y clase de escuela, los datos que se tienen, no permiten concluir que exista relación alguna entre estas variables en la población de la que se extrajo la muestra, particularmente con la última cuyo coeficiente de contingencia resultó nulo (igual a cero), lo que indica que existe idéntica posibilidad de que se presenten ambos tipos de conducta (prosocial y

agresiva) en niños y niñas que estén en escuelas públicas y privadas; en cuanto a las otras dos variables las relaciones fueron muy débiles, con gran posibilidad de que las que se encontraron fueran debidas al azar.

Entre sexo, calidad de conducta y edad, se encontró que la mayoría de los niños agresivos se concentran entre los 10 y los 12 años, representando el 24% del total de varones y las niñas agresivas entre los 9 y los 11 años, representando el 3,5% de la muestra femenina; siendo los 11 años donde hay mayor concentración en ambos sexos. La mayoría de los niños prosociales tienen 10 años y de las niñas prosociales tienen 11 años.

Uno de los aspectos que hay que considerar aquí es el procedimiento de selección intencional de la muestra que clasificó a los sujetos en agresivos y prosociales, realizándose el apareamiento en base a la variable calidad de conducta; a partir de entonces, se determinó una diferencia claramente establecida entre uno y otro sexo en relación a la calidad de conducta predominante. Se tiene que el 85% de los varones fue calificado como agresivo por pares y maestros y el 15% como prosocial. En cuanto a la representación femenina, el 89% de las hembras fue calificada como prosocial y el 11% como agresiva. Esta desigualdad en el tamaño de las muestras, habla de una tendencia en la calidad de conducta bastante definida por sexo, pero dificulta la aplicación de medidas de correlación

Entre sexo, calidad de conducta y grado de escolaridad, se encontró para los varones agresivos, que 34,5% cursaban 4to.grado, el mismo porcentaje cursaba 6to. grado y el 31% cursaba 5to.grado. Para las hembras agresivas, la mayor proporción, un 62% cursaba 4to.grado, a medida que fueron avanzando en escolaridad fueron disminuyendo los porcentajes , así, se encontró que el 23% cursaba 5to. grado y el 15% cursaba 6to. grado. En cuanto a la conducta prosocial, se encontró que el

porcentaje del total de varones calificados como prosociales fue aumentando a medida que iban ascendiendo en escolaridad, así, el 26% de varones prosociales cursaba 4to. grado, el 32% cursaba 5to. y el 42% cursaba 6to. grado. Para las hembras prosociales, la proporción de las calificadas de este modo fue de 35%, similar para las que cursaban 4to. y 5to. grado, y para 6to. grado fue de 31%.

Aún cuando no se encontró significación estadística en estas relaciones a través de las pruebas chi cuadrada y coeficientes de contingencia, se puede apreciar una correspondencia de estos resultados con la teoría que sustenta el estudio. En los niños que conformaron la muestra, parece clara la relación entre prosocialidad y un mayor grado de desarrollo cognitivo, igualmente, la de agresividad y menor grado de desarrollo cognitivo, tomando como referencia el grado de escolaridad .

Entre sexo, calidad de conducta y paso 1 de procesamiento de información social, se encontró para los varones agresivos que el 36% no utilizó los indicios sociales, otro 36 % los utilizó la mitad de las veces y un 29% los utilizó en ambas oportunidades. Para los varones prosociales, se halló que el 24% no utilizó los indicios, el 29% los utilizó una sola vez y el 47% los utilizó dos veces. Se obtuvo una $Chi^2=2$; dif.=2; p=0,324; C=0,1437; estas pruebas no resultaron significativas estadísticamente, lo cual no permite afirmar que exista relación entre el sexo masculino y la utilización o no de indicios sociales.

Para las niñas calificadas como agresivas se encontró que el 31% no utilizó los indicios sociales, el 62% los utilizó sólo una vez y el 7% los utilizó en las dos oportunidades. Mientras que el 25% de las niñas prosociales no utilizó los indicios, el 27% los utilizó una vez y el 48% los utilizó en ambas oportunidades. La relación resultó significativa al 0,05 entre la calidad de

conducta y la utilización de indicios en las niñas, encontrándose una $Chi^2=9$; dif.=2; p=0,013; C=0,2767, puede interpretarse que las niñas prosociales tienden utilizar más los indicios de su entorno que las niñas agresivas.7

Entre sexo, calidad de conducta y paso 2 de procesamiento de información social: interpretación de indicios; se obtuvo para la interpretación positiva de los indicios en varones una $Chi^2= 9$; dif=4; p= 0,054; C=0,2844. Se encontró en los niños calificados como agresivos, que de cuatro oportunidades, el 6,7% interpretó positivamente los indicios sociales en todas las ocasiones; 5,6% lo hizo tres veces, 27% lo hizo la mitad de las veces, 25% lo hizo una vez y 33% de los niños agresivos no lo hizo en ninguna oportunidad . En cuanto a la interpretación negativa de los indicios, se obtuvo para los varones una $Chi^2=6$; dif=4; p=0,171; C=0,1760. El 7,9% de los niños agresivos interpretó negativamente los indicios en todas las oportunidades, el 9% lo hizo tres veces, el 39% lo hizo dos veces; el 22% lo hizo una sola vez y 21% no lo hizo en ninguna oportunidad.

Por su parte, ninguno de los varones prosociales interpretó positivamente los indicios en todas las oportunidades, el 24% lo hizo tres de las veces; el 12% lo hizo la mitad de las veces, el 18% lo hizo sólo una vez y el 47% no lo hizo en ninguna oportunidad. En relación a la interpretación negativa de los indicios, se encontró que 12% de los niños prosociales interpretó negativamente los indicios en cuatro oportunidades, 24% lo hizo tres veces, 18% lo hizo dos veces, 35% lo hizo una sola vez y 12% no interpretó negativamente los indicios en ninguna oportunidad.

Para la hembras, en la interpretación positiva de los indicios (paso 2) se obtuvo una $Chi^2=3$; dif=4; p=0,501; C=0,1760 que no tiene significación estadística. Se encontró, que el 7,7% de las niñas calificadas como

agresivas interpretó positivamente los indicios en todas las oportunidades, el 23% lo hizo en tres oportunidades, 31% lo hizo la mitad de las veces, 23% lo hizo una vez y el 15% no lo hizo ninguna vez. En cuanto a las niñas prosociales, el 4,3% interpretó positivamente los indicios las cuatro veces, 12% lo hizo tres veces, 27% lo hizo la mitad de las veces, 17% lo hizo una vez y 36% no lo hizo ninguna vez.

En cuanto a la interpretación negativa de los indicios en las hembras, se obtuvo una $Chi^2=5$; dif=4; p=0,325; C=0,2060, lo que no es significativo estadísticamente. Se encontró que el 7,7% de las niñas agresivas interpretó negativamente los indicios cuatro veces, el mismo porcentaje lo hizo tres y dos veces, el 38% lo hizo una sola vez y otro 38% no lo hizo ninguna vez. De las niñas prosociales, un 7,6% interpretó negativamente los indicios cuatro veces, 8,7% lo hizo tres veces, 35% lo hizo la mitad de las veces, 28% lo hizo una vez y 21% no lo hizo en ninguna oportunidad.

Ninguna de estas relaciones resultaron estadísticamente significativas en las pruebas; se observa una tendencia parecida en niños y niñas con conductas agresivas y prosociales hacia la interpretación negativa de los indicios sociales o por lo menos a no interpretar positivamente los mismos. En el caso de los niños prosociales, que como se vió antes, utilizan más los indicios sociales, es posible que esto obedezca a que los estímulos presentados hayan movilizado recuerdos de situaciones similares vividas por ellos o experiencias vicarias, en las que no se hayan conseguido resultados positivos al intentar unirse a un grupo y que les haya determinado una predisposición a atribuir intenciones hostiles a los otros. En el caso de los niños agresivos, se apreció que proporcionalmente tienden más a interpretar positivamente los indicios, inclusive más de lo que

utilizan los que se le presentan; se podría pensar que interpretan los indicios intrapsíquicos ante los cuales prefieren tener expectativas positivas.

Entre sexo masculino, calidad de conducta y paso 3 de procesamiento de información social: generación de soluciones con estrategias competentes; se obtuvo una $Chi^2=7$; dlf= 6; p=0,321; C=0,2490. Se encontró que el 3,4% de los varones agresivos no generó ninguna respuesta competente; el 34,7% generó entre 1 y 2 soluciones; 45% generó entre 3 y 4 soluciones y el 16,7% generó entre 5 y 6 soluciones. De los varones calificados como prosociales, la cantidad mínima de soluciones que generaron fue de 2 y lo hizo el 29% de ellos, el 35% generó 3 soluciones y el 35% restante generó 4 soluciones competentes. No se obtuvo significación estadística en las pruebas de chi cuadrada y coeficiente de contingencia para estas asociaciones.

Llama la atención que fue de parte de los niños agresivos de quienes se obtuvo la mayor generación de soluciones competentes. Los niños agresivos generan más soluciones competentes de lo que los prosociales generan respuestas agresivas. Esto pone en duda, entre los niños de la muestra, la aplicación de las teorías que postulan la imposibilidad de que haya disonancia o incongruencia entre los patrones cognitivos y la actuación. Se ve en ellos una discrepancia entre adquisición y ejecución de habilidades, lo cual puede venir dado por factores de tipo afectivo, por el conflicto que se presenta en el niño entre lo que se predica y lo que se modela y crea una gran confusión; al momento de actuar, el niño hace lo que ve y lo que obtiene más reconocimiento, aunque cognitivamente discrimine entre lo verbalmente establecido y lo socialmente estimulado, en lo que se ha dado por llamar "el doble discurso" y que es criticado y condenado por los mismos que lo utilizan.

En la asociación de sexo femenino, calidad de conducta y paso 3: generación de soluciones con estrategias competentes, se encuentra una Chi^2=15; dif=9; p= 0,082; C=0,3577. Se encontró que el 7,7% de las niñas agresivas no generó soluciones competentes, el 46% generó entre 1 y 2 soluciones; el 30% generó entre 3 y 4 soluciones de este tipo, no hubo niñas agresivas que generaran 5 ó 6 soluciones y el 7,7% que es el porcentaje correspondiente a una niña, generó 9 soluciones. Es interesante destacar que la mayor cantidad de soluciones competentes fue generada por una niña calificada como agresiva. De acuerdo a los modelos teóricos y a investigaciones reportadas, estos resultados serían desconcertantes, y sólo pueden ser explicados por esa confusión de mensajes y modelos que recibe del ambiente donde se forma al que se hizo referencia en el párrafo anterior.

De las niñas prosociales que son la mayoría de la muestra femenina, es decir el 88%; el 1,1% no generó ninguna solución competente, el 33,3% generó entre 1 y 2 soluciones, el 46% generó entre 3 y 4 soluciones de este tipo, el 15,2% generó entre 5 y 6 soluciones, el 4,4% generó entre 7 y 8 soluciones con estrategias competentes. Aún cuando los valores obtenidos en las pruebas para estas asociaciones no resultaron estadísticamente significativos, alcanza una probabilidad del 91,8% que para efectos de la investigación científica puede ser insuficiente, pero que a juicio de la investigadora es considerable para los fines de diseñar programas de intervención.

Entre sexo masculino, calidad de conducta y paso 3: generación de respuestas agresivas, se encontró una Chi^2=1; dif=2; p=0,601; C=0,0976. Se encontró que el 88% de los varones calificados de agresivos no generaron soluciones de este tipo. El mismo porcentaje se encontró en los

niños calificados como prosociales para la no generación de soluciones con estrategias agresivas. El 7,9% de los niños agresivos generó sólo 1 solución agresiva y el 4,5% generó 2 soluciones de este tipo. El 12% de los niños calificados de prosociales generó 1 solución agresiva y ninguno generó 2. Mientras que la generación de soluciones competentes alcanzó hasta 9 respuestas tanto para niñas como para niños de cualquier calidad de conducta, la generación de soluciones con estrategias agresivas no pasó de dos.

Entre sexo femenino, calidad de conducta y paso 3 en su medida de generación de soluciones agresivas, se obtuvo una $Chi^2=6$; dif=2; p=0,063; C=0,2238. De las niñas calificadas de agresivas, el 85% no generó soluciones con estrategias agresivas y el 15% restante generó sólo una solución de este tipo. El 97% de las niñas prosociales no generó soluciones agresivas, el 2,2% generó una solución de este tipo y el 1,1% generó dos soluciones con estrategias agresivas. Aún cuando las asociaciones entre estas variables no obtuvieron valores estadísticamente significativos, la probabilidad de que exista una relación es del 93,7%, la cual, al igual que para la generación de respuestas competentes, es digna de consideración.

En la asociación de sexo masculino, calidad de conducta y paso 3 en la medida de generación de soluciones con estrategias egocéntricas, se obtuvo una $Chi^2= 0,8962$; dif=7; p=0,993; C=0,0916. El 47% de los varones agresivos no generó soluciones egocéntricas; 41% generó entre 1 y 2 soluciones de este tipo; 7,8% generó entre 3 y 4 soluciones egocéntricas, 2,2% generó entre 5 y 6 respuestas con esta estrategia y 1,1% generó 9 soluciones con estretgias egocéntricas. En cuanto a los varones prosociales, se halló que 47% no generó ninguna solución

egocéntrica, otro 47% generó entre 1 y 2 soluciones egocéntricas y 5,9% generó hasta 3 soluciones de este tipo .

En la asociación de sexo femenino, calidad de conducta y paso 3 en su medida de generación de soluciones con estrategias egocéntricas, se obtuvo una Chi^2= 3; df=4; p=0,501; C=0,1759. De las niñas calificadas como agresivas, el 46% no generó ninguna solución con estrategias egocéntricas, el 54% restante generó entre 1 y 2 soluciones de este tipo. De las niñas calificadas como prosociales, el 63% no generó soluciones de esta clase, el 31,6% generó entre 1 y 2 soluciones con estrategias egocéntricas y el 5,4% generó entre 3 y 4 soluciones con este tipo de estrategias.

Al asociar el sexo masculino, calidad de conducta y paso 3 en su medida de generación de soluciones pasivas, se obtuvo una Chi^2=1; df=4; p=0,831; C=0,1172. El 55% de los varones calificados como agresivos y el 53% de los prosociales no generaron soluciones con estrategias pasivas; el 39,7% de los agresivos y el 47% de los prosociales generaron entre 1 y 2 soluciones de este tipo, y el 5,6% de los niños agresivos y ninguno de los prosociales generaron entre 3 y 4 soluciones con estrategias pasivas.

En la asociación del sexo femenino, calidad de conducta y generación de soluciones con estrategias pasivas (paso 3), se obtuvo una Chi^2=4; df=5; p=0,574; C=0,1876, sin significación estadística. El 62% de las niñas calificadas como agresivas y el 39% de las prosociales no generaron soluciones con estrategias pasivas. El 31% de las agresivas y el 47% de las prosociales generaron entre 1 y 2 soluciones pasivas. El 7,7% de las niñas agresivas y el 9,8% de las prosociales produjeron 3 soluciones pasivas. Ninguna niña agresiva (0%) y 4,4% de las prosociales produjeron entre 4 y 5 soluciones con estrategias de tipo pasivo.

En la asociación de sexo masculino, calidad de conducta y paso 3 en su medida de generación de soluciones con la intervención de la autoridad, se obtuvo una Chi^2=13; df=8; p=0,116; C= 0,3295, que no resulta significativa estadísticamente. El 74% de los niños agresivos y el 71% de los prosociales no generaron soluciones en las que intervenía la autoridad. El 12,3% de los niños calificados como agresivos y ninguno (0%) de los calificados como prosociales generaron entre 1 y 4 soluciones con intervención de la autoridad; el 3,4% de los agresivos y el 24% de los prosociales produjeron 5 soluciones con este tipo de estrategia; el 7,8% de los agresivos y ninguno (0%) de los prosociales generó entre 6 y 8 soluciones con intervención de la autoridad ; el 2,2% de los agresivos y el 5,9% de los prosociales generaron 9 soluciones con este tipo de estrategia.

Entre el sexo femenino, la calidad de conducta y el paso 3 en su medida de generación de soluciones con estrategias de intervención de la autoridad, se obtuvo una Chi^2=7; df=10; p=0,761; C=0,2435, valores que no alcanzan una significación estadística. Se encontró que el 85% de las niñas agresivas y 76% de las prosociales no generaron soluciones con esta estrategia. Ninguna de la agresivas (0%) y 8,7% de las prosociales generó entre 1 y 3 de estas soluciones; el 7,7% de las niñas agresivas y 2,2% de las prosociales generaron 4 soluciones con intervención de la autoridad; ninguna de las niñas agresivas (0%) y 10,9% de las prosociales generó entre 5 y 8 soluciones con la estrategia mencionada, el 7,7% de las calificadas como agresivas y el 1,1% de las prosociales generaron 9 de estas soluciones y ninguna de las agresivas (0%) y 1,1% de las prosociales generó entre 10 y 11 soluciones con estrategias de intervención de la autoridad.

Del total de soluciones generadas con cualquier tipo de estrategia, se extrajo el porcentaje de soluciones competentes y agresivas para cada sexo y calidad de conducta.

De la asociación de sexo masculino, calidad de conducta y porcentaje de soluciones competentes se obtuvo una Chi^2= 23; dif=18; p=0,203; C=0,4205. Se encontró que el 3,4% de los varones calificados como agresivos no generaron soluciones competentes. El 4,5% de los varones agresivos y el 6% de los prosociales generaron entre 17% y 25% de soluciones competentes; el 22% de los agresivos y el 18% de los prosociales generaron entre 26% y 50% de soluciones competentes del total de soluciones generadas. El 33% de los niños agresivos y el 36% de los prosociales generaron entre 51% y 75% de soluciones competentes y el 37% de los varones agresivos y 41% de los prosociales generaron entre el 76% y 100% de soluciones competentes del total de soluciones generadas.

Para el sexo femenino, calidad de conducta y porcentaje de soluciones competentes generadas (paso3), se obtuvo una Chi^2=14; df=22; p= 0,900; C= 0,3429. El 7,7% de las niñas calificadas como agresivas y el 1,1% de las prosociales no produjeron soluciones competentes. Otro 7,7% de niñas agresivas y 4,4% de las prosociales generaron entre 1% y 25% de soluciones competentes. El 22,7% de las calificadas como agresivas y el 23,9% de las prosociales produjeron entre 26% y 50% de soluciones competentes. El 22,7% de niñas agresivas y el 30,4% de prosociales generaron entre 51% y 75% de soluciones competentes. El 38,4% de las niñas agresivas y el 40,5% de las prosociales tuvieron entre el 76% y el 100% de respuestas competentes del total de soluciones generadas.

Para el porcentaje de soluciones con estrategias agresivas asociadas al sexo masculino y calidad de conducta, se obtuvo una Chi^2=13; df=8;

p=0,129; C=0,3256. Se encontró que el 88% de los varones agresivos y el mismo porcentaje de prosociales no generaron soluciones agresivas. El 10,1% de los varones agresivos y el 10,8 de los prosociales generaron entre 1% y 25% de soluciones agresivas. El 2,2% de varones agresivos y ninguno (0%) de los prosociales generaron entre 26% y 33%, que fue el porcentaje máximo de soluciones con estrategias agresivas.

En la asociación de sexo femenino, calidad de conducta y porcentaje de soluciones agresivas generadas, se obtuvo una $Chi^2=10$; df=4; p=0,039; C=0,2968, que resulta estadísticamente significativa al 0,05, de esta manera, la generación de soluciones agresivas por parte de las niñas es más probable que esté relacionada con la calidad de conducta predominante en ellas que en los niños. Se encontró que el 85% de las niñas calificadas como agresivas y el 97% de las calificadas como prosociales no generó ninguna solución con estrategia agresiva; 0% de las agresivas y 1,1% de las prosociales generaron un 17% de soluciones agresivas; 7,7% de las niñas agresivas y 1,1% de las prosociales generaron un 25% de soluciones con estrategias agresivas; ninguna niña agresiva (0%) y 1,1% de las prosociales generó 30% de soluciones agresivas y 7,7% de las niñas agresivas generó un 33% de soluciones con el mismo tipo de estrategia, éste fue el porcentaje máximo alcanzado para la generación de soluciones agresivas.

Para las asociaciones entre sexo, calidad de conducta y los siguientes pasos de procesamiento de información social: paso 4, en sus diversas medidas, expectativas y evaluación de las diferentes estrategias para incorporarse a un grupo de pares y paso 5 en sus medidas de role play y autoreporte; no se encontró significación estadística en las pruebas de Chi cuadrada y coeficiente de contingencia en la mayoría de ellas; se decidió

por tanto, describir a continuación sólo aquellas que alcanzaron valores estadísticamente significativos.

La asociación entre sexo femenino, calidad de conducta y evaluación de estrategias competentes resultó con una alta significación estadística al 0,01; con una Chi^2=29; df=7; p=0,001; C=4649. La evaluación de las estrategias competentes por parte de 15,4% de las niñas agresivas fue de "malas a regulares", mientras que ninguna niña prosocial (0%) las evaluó de esa manera. El 7,7% de las niñas agresivas y el 9,7% de las prosociales evaluaron las estrategias competentes como "regulares a buenas". El 61% de las niñas calificadas de agresivas y 36,3% de las prosociales las evaluaron como "buenas a muy buenas". El 15% de las niñas agresivas y el 34% de las prosociales evaluaron las estrategias competentes de "muy buenas a excelentes".

En las pruebas se encontró estadísticamente significativa al 0,01 la resultante de la asociación entre sexo femenino, calidad de conducta y evaluación de estrategias agresivas, con una Chi^2= 19; df=4; p=0,001; C=0,3907. El 69% de las niñas agresivas y el 92% de las prosociales evaluaron las estrategias agresivas como "malas". El 23% de las niñas agresivas y el 5,5% de las prosociales las evaluaron de "malas a regulares". Ninguna (0%) de las niñas agresivas y 2,2% de las prosociales evaluaron las estrategias agresivas como "regulares a buenas". El 7,7% de las niñas agresivas y ninguna (0%) de las prosociales evaluó estas estrategias como "muy buenas a excelentes".

También resultó estadísticamente significativa en las pruebas, la asociación de sexo femenino, calidad de conducta y porcentaje del total de evaluaciones positivas que fueron asignadas a las estrategias agresivas, se obtuvo una Chi^2=26; df=7; p=0,001; C=0,4423, ésta es una de las

correlaciones más altas que se han encontrado en el estudio. El 69% de las niñas agresivas y el 90% de las prosociales valoraron como "malas" las estrategias agresivas, las evaluaciones positivas se las asignaron a cualquier otra estrategia, estando las competentes en primer lugar. El 23% de las niñas agresivas y el 10% restante de las prosociales asignaron entre el 4% y el 19% de sus evaluaciones positivas a las estrategias agresivas. El 8% de las niñas agresivas asignó el 27% del total de sus evaluaciones positivas a las estrategias agresivas. Al considerar estos porcentaje, es conveniente no perder de vista que la mayor proporción de niñas: el 89% fue calificada como prosocial y sólo el el 11% de la muestra femenina fua calificada de agresiva por sus maestros y compañeros(as).

La correlación entre sexo femenino, calidad de conducta y precisión en los juicios de evaluación, resultó estadísticamente significativa al 0,05; con C=0,2434. En el contraste realizado entre prosociales y agresivas se obtuvo una $Chi^2=7$; df=2; p=0,037; El 38% de las niñas calificadas de agresivas y el 20% de las calificadas como prosociales fueron imprecisas en sus juicios de evaluación, el 46% de las agresivas y el 27% de las prosociales hicieron juicios precisos la mitad de las veces; el 15% de las niñas agresivas y el 53% de las prosociales fueron precisas en sus juicios en ambas oportunidades. Esto permite considerar que es altamente probable que la precisión de los juicios en las niñas esté relacionada con la calidad de conducta predominante.

El hecho de que se encontrara significación estadística en estas relaciones sólo para el sexo femenino, refuerza la idea de que hay una mayor correspondencia entre pensamiento y acción en las niñas; así mismo, brinda una base más amplia para predecir el comportamiento, ya que las líneas entre pensamiento y acción parecen ser más definidas. Las

niñas agresivas tienden a evaluar más positivamente las estrategias agresivas y más negativamente las competentes; en las niñas prosociales se da la situación contraria, lo mismo sucede con la precisión con la que realizan estas evaluaciones lo cual concuerda con el tipo de conducta que adoptan regularmente. En los varones no se definió una línea clara, la mayoría de éstos, hayan sido clasificados como agresivos (el 85% de la muestra masculina) o prosociales (el 15%) evaluó positivamente las estrategias competentes y negativamente las agresivas; esto habla de una actuación incongruente con los juicios o evaluaciones de las acciones, incluso las expectativas de éxito en el logro del objetivo de incorporarse al grupo de pares, es del 100% para las estrategias competentes. Ante tal situación, se puede pensar que la fuerza de las presiones provenientes del ambiente, a través del modelaje o de las expectativas de las figuras significativas sobre una manera determinada de comportarse para los niños, ejercen una influencia determinante en su conducta final.

"...la diversidad de nuestras opiniones no viene
de que unos sean más razonables que los demás,
sino solamente de que conducimos nuestros
pensamientos por caminos diferentes
y no consideramos las mismas cosas."
René Descartes

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados que se describen dan respuesta y brindan apoyo a las interrogantes formuladas al comienzo de la investigación, y permiten apreciar la relación existente entre el procesamiento de información social y la conducta social, y en general resaltan la pertinencia de los modelos teóricos en los que se fundamentó y a la luz de los cuales se han interpretado. Las conclusiones a las que se llega, aunque valiosas deben ser asumidas con la relatividad que le imprimen las características de la investigación, ya que se trata de un estudio correlacional en el que se analiza una situación que ocurre naturalmente, sin manipulación de la misma, en la que se unen la evidencia estadística derivada del análisis de resultados y la evidencia empírica extraida de la realidad que se conoce por observación directa del diario acontecer.

En cuanto a las condiciones sociales que forman parte del contexto que se estudia, se trabajó con representación de casi todas las clases y tipos de escuela que funcionan en el Municipio Vargas (no se trabajó en las municipales, sino en la obtención de información para la construcción de los instrumentos), esto es: públicas nacionales y privadas (dos de las tres de más alto status o reconocimiento social en el Municipio y otras más modestas); administradas por religiosas una y por laicos las otras, además de la que se decidió denominar "mixta", pues se trata de una escuela de "Fe

y Alegría", que en este caso es administrada por laicos, atiende una población proveniente de sectores populares, e imparten instrucción religiosa sistemáticamente. Como se dijo en el capítulo de Método, el N.S.E. entró dentro de las variables sociales que se controlaron, éste se asimiló a la clase de escuela a fin de clasificar la muestra de forma global, ya que de otra manera, habría requerido de una encuesta individualizada, lo cual se consideró innecesario de acuerdo a los objetivos del estudio, y la información adicional que pudiera aportar no compensaría el retardo y complicación que hubiera añadido a la fase colectiva del proceso de recolección de datos.

Esta fase fue bastante complicada debido a una serie de factores ajenos a los que podían ser controlados, relacionados con la situación social, política y económica del país como por ejemplo, huelgas de maestros, paros de transporte, golpes de estado frustrados.... y en general con el funcionamiento del sistema educativo y las consecuencias que se derivan de éste, por ejemplo, el dominio de la lectura por debajo de lo esperado para el grado de escolaridad. Se partió de una suposición teórica del dominio instrumental de la lectura en los niños de la muestra, basada en las edades y los grados de escolaridad que se incluyeron, éste, aunque se aparta del objetivo de la investigación, constituía un requisito para desarrollarla. Una gran parte de la población con la que se trabajó, demostró dificultad en la efectividad de la fluidez y comprensión de la lectura, particularmente en las escuelas públicas, lo que se convirtió en elemento dilator del proceso. Se hizo necesario leerles en voz alta los cuestionarios, parafrasearles las instrucciones y aclararles el significado de palabras de uso común , como por ejemplo "manualidades", lo que da un índice de la pobreza del vocabulario que maneja el grupo de niños que

participó en el estudio. Lo que estaba proyectado como aplicación colectiva de los cuestionarios, en muchos casos hubo de individualizarse, y se pudo apreciar la gran dificultad para leer a una velocidad y entonación adecuada, lo que por ende les impedía la comprensión de lo que leían.

Otro de los aspectos que exigen la discreción en la interpretación de los resultados es la selectividad de la muestra; intencionalmente se incluyeron dos grupos contrastantes apareados con respecto a su calidad de conducta predominante, con el fin de comparar el procesamiento de información social de cada uno, en este sentido se considera que tales muestras son representativas de la población de la cual se extrajeron. De acuerdo a Kerlinger (1986) esto condiciona la generalización de las conclusiones a la utilización de instrumentos de medida suficientemente válidos y confiables, razón por la cual se tomaron precauciones en la construcción y validación de los mismos.

En relación a esto, es importante destacar la modalidad de consulta realizada a diferentes fuentes para la clasificación de los niños en uno u otro polo de calidad de conducta, quienes pueden presentar conductas que no siempre se pueden observar en el momento de una evaluación, sino a través de una interacción más prolongada. En este caso se obtuvo información de compañeros de aula y maestros a través del instrumento 1 (cuestionarios), ya que éstos se han formado una percepción del grupo proveniente de un mayor tiempo de interacción, y de observaciones naturales; cada una de estas fuentes se refieren a indicadores diferentes de prosocialidad o agresividad, por lo tanto, aunque surgieran divergencias, permitió cubrir de forma más amplia la complejidad de la conducta social y de otorgar mayor validez social y representatividad a la muestra.

Los niños clasificados como agresivos y los prosociales se encuentran en igual proporción en el N.S.E. medio alto y medio bajo, en escuelas públicas y privadas, laicas o religiosas; estas características están dadas por el tipo de muestreo, que incide en la probabilidad exacta de encontrar igual cantidad de sujetos agresivos y prosociales, pues como se explicó antes, se aparearon de acuerdo a la calidad de conducta, por lo tanto en este estudio no se toman como elementos para la caracterización de los niños con una calidad de conducta predominante. Sin embargo, en la codificación de datos, se detectó, que entre los pocos varones clasificados como prosociales, no hubo un solo estudiante de la escuela religiosa, todos los varones que resultaron seleccionados en esa escuela fue por conducta predominantemente agresiva. Aunque estos datos no permiten llegar a ninguna conclusión, podría ser un punto de reflexión o un objetivo de investigación. Para determinar la incidencia de niños prosociales y agresivos en los diferentes N.S.E. , clases y tipos de escuela, o conocer si el hecho de pertenecer a un nivel socio económico dado o ser alumno de una clase o tipo de escuela caracteriza a los niños por su calidad de conducta, se requeriría realizar otro tipo de estudio.

En esta investigación se hizo una integración de características comunes detectadas en análisis individuales y se asimiló a dos entidades grupales concebidas como polos opuestos de un continuo, pero que a su vez comparten diversos elementos. Se trata entonces de un proceso de segregar para diferenciar y para conocer, para luego integrar lo compatible e intentar un punto de equilibrio que sería la **competencia social**, que como se ha podido apreciar, no implica ausencia o presencia total de alguna de las dos calidades de conducta estudiadas.

Considerar la conducta social dentro de un continuo que va de la prosocialidad a la agresividad resultó una decisión acertada, ya que se evidencia claramente el desplazamiento entre uno y otro extremo. Una gran cantidad de niños recibió puntuaciones en los items de contenido tanto prosocial como agresivo, aún cuando hubiera predominio de alguno de los dos. Se dió el caso en dos de los grupos a los que se les aplicó el cuestionario, que los mismos niños obtuvieron los mayores puntajes asignados por sus compañeros tanto en las conductas prosociales como en las agresivas. Para clasificarlos con fines de la investigación se ubicaron arbitrariamente en el extremo con el puntaje más alto, de éstos, tres fueron varones, cursantes de 4to. grado, dos de ellos obtuvieron el mayor puntaje en agresividad y el otro en prosocialidad y una niña, cursante de 6to. grado, cuyo mayor puntaje fue en prosocialidad.

El grupo que fue clasificado como prosocial fue evaluado más homogéneamente por sus compañeros y maestros que los niños agresivos, en este último grupo, los puntajes para clasificarlos mostró mayor variabilidad, una de las razones para esto podría ser que no emiten claves muy homogéneas para que los ubiquen a todos de la misma manera, lo que aparentemente sí sucede con los niños prosociales. Ello significaría que los niños calificados como agresivos no se comportan agresivamente en todas las situaciones o momentos, en cambio los prosociales sí tienden a hacerlo de esta manera, por tanto su conducta prosocial es percibida por los que los rodean, como más permanente, más estable, los casos citados en el párrafo anterior son ilustrativos de esto. No se descarta sin embargo, que la variedad de conductas y la discrecionalidad situacional que abarca el instrumento haya contribuido en la obtención de estos resultados. La cantidad de conductas particulares que pueden concebirse en relación a una

ejecución competente o agresiva puede ser tan enorme, que sería imposible incluirlas como medidas en un solo instrumento si no se vincula a una situación o contexto determinado, ya que como expresa Parke y Slaby (1983, en Dodge, 1986) uno de los principales problemas que ha presentado hasta ahora la investigación en la conducta agresiva, es que ésta se ha conceptualizado como una unidad independiente de su contexto interpersonal, lo cual es aplicable también a la conducta prosocial sobre la cual ni siquiera se ha investigado mucho.

Uno de los objetivos de la investigación fue caracterizar a los niños que se comportan agresiva o prosocialmente con frecuencia, a fin de dar cumplimiento a éste, se seguirá la misma secuencia que se mantuvo en la descripción de resultados en cuanto al orden de obtención de los datos:

Caracterización de los niños calificados como agresivos:

La mayoría de los que exhiben esta calidad de conducta social resultó ser del sexo masculino; en la minoría femenina calificada como agresiva, se presentan algunas características diferentes, pero en general, se ven mayores semejanzas en el procesamiento de información en base a la calidad de conducta que en función de la variable "sexo", por tanto, la caracterización que se expone, se refiere a los niños agresivos de uno y otro sexo, con excepción de los aspectos en los que difieren, en cuyo caso se hará explícito:

En los varones se presenta a todas las edades incluidas en la muesrtra; en las hembras se encontró hasta edades más tempranas.

Reciben una mayor atención por parte de sus pares, son nominados un mayor número de veces. Reciben menor puntuación por parte de los maestros. El puntaje total promedio que obtuvieron los alumnos en los

rasgos agresivos, es más alto que el de los prosociales en los rasgos que los clasifican.

En cuanto al procesamiento de información social, se tiene que tienden a utilizar poco los indicios sociales (paso 1) y las niñas calificadas de agresivas lo hacen menos aún. Los varones tienden a interpretar más negativamente los indicios sociales (paso 2), las niñas los interpretan de forma más positiva, aunque curiosamente, se observó que los niños agresivos en general interpretaron más positivamente los indicios que los prosociales. Generan un promedio de 4 a 5 soluciones para una situación de incorporación a un grupo (paso 3), de las cuales la mayoría implica estrategias competentes, seguidas de las estrategias de intervención de la autoridad y de las egocéntricas lo cual indica que cognitivamente son capaces de considerar soluciones diferentes a las que generalmente ponen en práctica; aún cuando la proporción de soluciones generadas con estrategias agresivas es baja para ambos sexos, la de los varones es mayor que la de las niñas. Ubican las mayores expectativas de éxito en la consecución del objetivo de incorporarse a un grupo de pares (paso 4) en las soluciones con estrategias competentes y en segundo lugar en las estrategias pasivas. En cuanto a la evaluación de dichas estrategias, consideran las competentes como las mejores, seguidas de las egocéntricas; evalúan las agresivas como las peores. Evidencian poca precisión en sus juicios evaluativos, tendencia más acentuada en las niñas agresivas que en los niños de la misma calidad de conducta, lo que parece vincular esta tendencia a la calidad de conducta más que al sexo. En la dramatización de una situación hipotética de incorporación a un grupo de pares, (paso 5) los varones utilizaron menos estrategias competentes que las niñas, y ambos fueron poco competentes aunque no abiertamente

agresivos. Las niñas reportan utilizar menor variedad de estrategias; aunque la mayoría de los autoreportes tanto de hembras como de varones, son de actuación de tipo competente y egocéntrica, las estrategias agresivas reportadas son proporcionalmente mayores que las de los niños prosociales. Al caracterizar en base a este paso, se hace necesario hacerlo en comparación con el grupo prosocial, ya que la forma de exploración del mismo a través del instrumento 2, permitió una fuerte interferencia de factores de deseabilidad social que encubren la calidad de la actuación en situaciones reales.

Se pueden caracterizar también en base a las variables nominales, que aún cuando se incluyeron posteriormente, señalan diferencias y semejanzas importantes entre los niños que tienen una u otra calidad de conducta predominante. Los niños calificados como agresivos, especialmente los varones, tienden a darle importancia a la actividad que esté realizando el grupo receptor como elemento decisivo para la incorporación de otro niño a éste; también consideran importante la posesión de objetos por parte del niño y la destreza demostrada en esa actividad.

Caracterización de los niños calificados como prosociales:

En la clasificación por prosocialidad se dió el caso contrario que en la de agresividad en cuanto al género predominante, la mayoría de los sujetos que fue calificada como prosocial pertenece al sexo femenino; al igual que en la caracterización anterior, las semejanzas en el procesamiento de información entre los niños de ambos sexos calificados con la calidad de conducta prosocial son mayores que las diferencias, sin embargo, en los casos en que se hayan encontrado se especificará.

Las niñas con esta calidad de conducta se encuentran en todas las edades representadas en la muestra, en los varones calificados como

prosociales, la conducta prosocial predominante se presenta a las edades más tardías.

Reciben menos designaciones por parte de sus pares y más por parte de los maestros, en comparación con los agresivos. El puntaje total promedio que obtuvieron los alumnos en los rasgos prosociales, es más bajo que el de los agresivos en los rasgos que los clasifican.

En cuanto al procesamiento de información social, se tiene que tienden a utilizar más los indicios sociales (paso 1) y los varones calificados de prosociales lo hacen más aún, lo que apuntaría a que este paso está más ligado a la calidad de conducta predominante que al sexo. Todos los niños (varones y hembras) prosociales tienden a interpretar negativamente los indicios sociales (paso 2), curiosamente, se observó que los niños agresivos en general interpretaron más positivamente los indicios que los prosociales. Generan un promedio de 4 a 5 soluciones para una situación de incorporación a un grupo (paso 3), de las cuales la mayoría implica estrategias competentes, seguidas de las estrategias de intervención de la autoridad y en tercer lugar, para los varones las egocéntricas y para las hembras, las pasivas, en el caso de estos niños, generalmente consideran soluciones similares a las que generalmente ponen en práctica; aún cuando la proporción de soluciones generadas con estrategias agresivas es muy baja para ambos sexos, la de los varones es ligeramente mayor que la de las niñas, se puede observar que la calificación de prosocialidad no implica ausencia de conductas agresivas eventuales. Ubican las mayores expectativas de éxito en la consecución del objetivo de incorporarse a un grupo de pares (paso 4) en las soluciones con estrategias competentes y en segundo lugar en las estrategias de intervención de la autoridad, con relación a las competentes, la presencia de esta tendencia es

significativamente más alta que para las demás estrategias, particularmente para la agresiva. En cuanto a la evaluación de dichas estrategias, consideran las competentes como las mejores, seguidas de las egocéntricas; en este aspecto se encuentra coincidencia con el grupo calificado como agresivo; del cual difieren en las que evalúan como las peores, los niños prosociales consideran de este modo a las estrategias de intervención de la autoridad, y las niñas evalúan las agresivas como las peores. Revelan juicios evaluativos precisos, tendencia más acentuada en las niñas prosociales que en los niños de la misma calidad de conducta. En la dramatización de una situación hipotética de incorporación a un grupo de pares (paso 5), los varones utilizaron menos estrategias competentes que las niñas, aunque ambos fueron significativamente más competentes que los agresivos. La misma tendencia se encontró en el autoreporte; la mayoría de los autoreportes tanto de hembras como de varones, son de actuación de tipo competente.

Una característica en común para los niños agresivos y prosociales, especialmente para los varones fue tomar en cuenta los antecedentes de conducta para considerar con posibilidades de éxito los intentos de incorporación a un grupo por parte de un determinado niño. En algunos niños prosociales, que como se sabe, en su mayoría son niñas, se vió que aunque toman en cuenta los antecedentes de conducta para calificar al niño, están dispuestos a darle una "oportunidad" para demostrar sus deseos o intención de reformarse o de reparar su "mala acción" a aquellos de conductas negativas. Otra tendencia que se encontró ampliamente generalizada particularmente en el grupo femenino, fue la de recargar la responsabilidad de incorporación del niño(a) a la actividad que se esté realizando sobre el grupo receptor, independientemente del tipo de

estrategia que utilice el que está llegando. Tiene que ver con las posibilidades para rectificar que le dan a los niños que ejecutan una acción agresiva o de solicitud de intervención de la autoridad, que son evaluadas negativamente por la mayoría, pero también consideran que el grupo debe tomar la iniciativa de incorporar a niños que adopten actitudes pasivas como estrategia para incorporarse a éste. Las demás variables nominales que se incluyeron, contribuyeron a caracterizar a los niños agresivos más que a los prosociales.

Una de las preguntas formuladas al plantearse el problema de esta investigación, se refirió a la existencia o no de diferencias en el patrón de procesamiento de información social que siguen los niños calificados como agresivos y los calificados como prosociales. Se considera que la misma fue ampliamente respondida y de manera afirmativa, al caracterizar a los niños se pudo observar que se encontraron diferencias significativas en varios de los pasos.

Las siguientes preguntas se refirieron específicamente a las diferencias que se presumía se podrían encontrar en los distintos pasos de procesamiento de información, de acuerdo a las características o rasgos que se supuso acompañaban a las diversas calidades de conducta; partiendo de la teoría y de la experiencia de trabajo con escolares. Se pensó que las diferencias generales estarían alrededor de los pasos 1 (utilización de indicios), 2 (interpretación de indicios) y 5 (actuación). Esta presunción se corroboró estadísticamente sólo para los pasos 1 y 5. Igualmente se hipotetizó que los niños agresivos interpretarían los indicios más negativamente, que no generarían igual cantidad de respuestas, ni reportarían igual proporción de soluciones alternativas en la actuación en comparación con los prosociales, como se expuso anteriormente. En esta

muestra de niños no resultó así, y en algunos casos como en el de la interpretación de indicios, los resultados fueron totalmente contrarios, pues fueron los niños prosociales quienes interpretaron los indicios más negativamente. La atribución de intenciones hostiles o la interpretación negativa de los indicios sociales por los niños prosociales más que por los agresivos, se contrapone a lo encontrado por Dodge(1980) en uno de los estudios preliminares a la proposición de su modelo de Intercambio Social.

En la asignación de puntajes a los compañeros de acuerdo a sus conductas más frecuentes, se pudo apreciar que las niñas parecen ser más sensibles a detectar las conductas agresivas o de cualquier otra índole en los demás. Muchos de los niños calificados como agresivos, quedaron clasificados por los puntajes que le asignaron sus compañeras, esto concuerda con la tendencia del grupo prosocial, que en su mayoría son niñas, a utilizar más los indicios sociales (paso 1) que los niños agresivos. Tal disposición puede estar relacionada con lo que han encontrado autores como Vandell (1980), Stevenson y col.(1988) Beckman y Lieber (1992) todos citados por Gonda (1993) sobre las relaciones familiares tempranas y las interacciones posteriores con los pares, refieren que las madres fomentan el desarrollo de interacciones más prolongadas y complejas, así como la habilidad para distribuir simultáneamente la atención entre un objeto y la persona con quien interactúa; la interacción de los padres presenta cualidades diferentes, son más breves y durante los años preescolares inician juegos físicos bruscos en contraposición a los juegos de fantasía y estimulación verbal iniciados por las madres. Por factores culturales, en el medio donde se desenvuelven los niños con quienes se trabajó, los padres cuando están presentes, interactúan más con los varones y las madres con las niñas, como una consecuencia de este tipo de

relaciones y las vivencias que tengan los niños en relación a las mismas, pueden desarrollar una manera particular de utilizar e interpretar los indicios sociales.

Los resultados encontrados en la exploración del paso 2 : interpretación de indicios, parecen contradictorios y desconcertantes en relación a la calidad de conducta por la cual fueron clasificados los niños de la muestra; esto hace pensar en la intervención de otra serie de factores que tiene mayor peso al momento de actuar, e inclina el curso del comportamiento hacia una u otra calidad de conducta, sin que la interpretación de los indicios presentes juegue un papel determinante; inclusive cuando se evidencia que no utilizan los indicios sociales sino los intrapsíquicos. En este caso, cabría la posibilidad de que los niños actúen de forma más o menos automática de acuerdo a los patrones de conducta que han ido estableciendo a través del tiempo. Se establecen esos patrones de conducta como consecuencia de experiencias repetidas y del modelaje recibido, de tal forma que en ocasiones sucesivas, no siguen los pasos de procesamiento cognitivo que requiere de atención, discriminación, análisis, búsqueda de soluciones en los archivos de memoria, selección , evaluación y toma de decisiones para culminar en una actuación; se opta entonces por omitir algunos de estos pasos, ya que actuar por hábito constituye una salida más inmediata y que requiere un menor esfuerzo. Se coincide con Bandura (1986) cuando expresa que los acontecimientos muchas veces obedecen a factores que no necesariamente están relacionados entre sí invariablemente, sino más bien de forma probable y que tal incertidumbre deja un margen de error cuando se va a juzgar la razón de éstos. Si el niño no es capaz de reconocer la relación de probabilidad entre sus acciones y los resultados de las mismas, las consecuencias de éstas no le afectan

porque no le pertenecen. Esto permite afirmar que la falta de entrenamiento y de práctica en la utilización de las habilidades cognitivas está participando en la tendencia a actuar sin pensar.

El análisis de los resultados de la investigación confirmó en parte la última interrogante planteada, aunque con algunas variantes. Se pensó que ante una situación neutra los niños en general, tenderían a procesar la información de la manera que habitualmente lo hacían, lo que implicaría que en el paso 1, substituirían los indicios provenientes del ambiente por los intrapsíquicos, ello determinaría la dirección que seguirían el resto de los pasos de la secuencia para culminar en una actuación marcada por la habituación. Afortunadamente, no resulta del todo así; en el momento de plantear tal pregunta, es posible que se estuviera imbuida por ese pesimismo producto de las situaciones insultantes y violentas que se viven a diario, y que como dice Usiar Pietri (1994) parecen no agotarse.

Enfocar el procesamiento de información de esta manera es un tanto rígido y fatalista, aunque también da cabida a una posibilidad de cambio a través de la intervención: modificando el foco de atención inicial, redirigiéndolo hacia el entorno y no hacia los patrones .Internos se reaprendería otro patrón en el que haya una participación activa del sujeto e interactiva con el ambiente, lo que desencadenaría un tipo de procesamiento diferente. No se quiere decir con esto, que el paso 1 sería el único objetivo de intervención, sino que en favor de una actuación más positiva y ajustada a las situaciones, es conveniente que se siga la secuencia de procesamiento y que el sujeto vaya asumiendo el control cognitivo de la misma.

Se pudo apreciar de la misma manera, cómo niños calificados de agresivos fueron los que generaron la mayor cantidad de soluciones

competentes (paso 3). Se confirma lo señalado por Eisemberg (1986) de que todas las personas son capaces de emitir ambos tipos de conducta y que pueden darse congruentemente en el mismo individuo.

Esto se fortalece con lo encontrado en relación a la generación de soluciones (paso 3) con diferentes tipos de estrategias, la mayor proporción de soluciones generadas por parte de ambos grupos fue con estrategias competentes y la menor proporción, con estrategias agresivas, lo cual quiere decir que ambos grupos conocen maneras competentes para resolver las situaciones, y también son capaces de discriminar cognitivamente entre formas de conducta positivas y negativas, asignándole a las positivas mayores posibilidades de lograr los objetivos. Sin embargo, al momento de actuar no siempre reflejan que hayan seguido esta vía de procesamiento. Impresiona como si se diera un salto desde el paso 1 (utilización de indicios sociales) al paso 5 (actuación), obviando los pasos de interpretación de los indicios, generación y evaluación de soluciones, con relación a este último, se observó que particularmente los niños agresivos hacen juicios muy vagos e imprecisos al momento de evaluar estrategias, lo cual podría estar indicando que no están acostumbrados a hacerlo, no encuentran razones para juzgar de adecuada o inadecuada una estrategia determinada, cuando se enfrentan a una situación en la que se le exige un juicio, éste se emite de manera impulsiva, poco reflexiva y crítica, atendiendo a los criterios externos.

Se evidencia la relación entre la conducta inicial del niño y los juicios de los pares, los niños establecieron una secuencia temporal en los diferentes tipos de estrategias sobre las que se les pidió que emitieran un juicio en relación al éxito que podían tener cada una de ellas en el logro del objetivo propuesto y otro juicio valorativo de las mismas (paso 4). En ocasiones se

dió el caso que los niños modificaban sus respuestas en relación a una estrategia determinada al presentárseles el segundo juego de fotografías, bien en expectativas de éxito de la misma , en evaluación o en ambas Dependiendo del orden de presentación de las fotografías estímulo, cuando las primeras que veían eran aquellas en que los niños se comportaban pasiva o competentemente en sus aproximaciones al grupo, los percibían positivamente y les otorgaron buenas posibilidades de éxito en sus intentos de ingresar al grupo, cuando se les presentaban antes las fotos en que los niños utilizaban estrategias agresivas o de intervención de la autoridad, los evaluaban negativamente y restaban posibilidades de éxito a las estrategias sucesivas aunque éstas fueran competentes. También podría estar influyendo que la exposición previa a una situación similar al mostrárseles dos juegos de fotografías con las mismas situaciones pero diferentes actores, les diera un aprendizaje y les permitió una elaboración más cuidadosa de la respuesta posterior; igualmente pueden estar involucrados factores de atractivo físico de los niños modelo y las ideas preformadas que se tengan de éstos con el tipo de conducta social que emiten.

Lo reportado por Gonda (1993) en relación a lo que denomina "conducta positiva" que observó en los niños más sociables, considerando de este modo a los niños más aceptados y que iniciaban un mayor número de interacciones positivas, los cuales mostraron una mayor proporción de conductas prosociales tales como sonreir, reir, mostrar afecto, ayudar y participar en juegos y en conversaciones, determinó que la conducta de interacción discrimina a los sujetos competentes de los no competentes. Gonda (1993) realizó la asociación del rechazo de los pares y las conductas que denominó "agonistas" y poco eficientes para resolver problemas independientemente, determinó que los niños que las presentaban, recurrían

al arbitraje de los maestros con más frecuencia; quienes describieron a estos niños como más "Infantiles, poco hábiles, disruptivos y demandantes de mayor atención y control que los compañeros más competentes". Esta descripción encaja sólo en algunos aspectos con las características de los niños calificados como agresivos en este trabajo, las mismas pueden igualmente describir a niños egocéntricos, oposicionistas o con otro estilo de comportamiento incompetente. También resalta la variabilidad que se puede encontrar en la aceptación o rechazo de los pares de acuerdo al contexto. El mismo niño puede ser popular y aceptado para algunas actividades y rechazado para otras .

Tales hallazgos son consistentes con los principios de influencia recíproca entre la conducta y el procesamiento de información y entre la conducta de un niño y la de los pares, postulados por Bandura (1986) y por Dodge (1986) en su Modelo de Intercambio Social.

En los pasos 4 (evaluación y decisión de soluciones) y 5 (actuación) de procesamiento de información social, se hicieron evidentes las diferencias entre las niñas calificadas como agresivas y las calificadas como prosociales, no así en los niños. El hecho de que se encontrara significación estadística en estas relaciones sólo para el sexo femenino, refuerza la idea de que hay una mayor correspondencia entre pensamiento y acción en las niñas, así mismo, brinda una base más amplia para predecir el comportamiento, ya que las líneas entre pensamiento y acción parecen ser más definidas y coherentes, Bandura (1986) afirma que para predecir la forma en que los resultados afectarán a la conducta, es necesario saber cómo se procesarán cognitivamente. Las niñas agresivas tienden a evaluar más positivamente las estrategias agresivas y más negativamente las competentes; en las niñas prosociales se da la situación

contraria, lo mismo sucede con la precisión con la que realizan estas evaluaciones lo cual concuerda con el tipo de conducta que adoptan regularmente. En los varones no se definió una línea clara, la mayoría de éstos, hayan sido clasificados como agresivos (el 85% de la muestra masculina) o prosociales (el 15%) evaluó positivamente las estrategias competentes y negativamente las agresivas, esto habla de una actuación incongruente con los juicios o evaluaciones de las acciones, incluso las expectativas de éxito en el logro del objetivo de incorporarse al grupo de pares, es total para las estrategias competentes. Ante tal situación, se puede pensar que la fuerza de las presiones provenientes del ambiente, a través del modelaje o de las expectativas de las figuras significativas sobre una manera determinada de comportarse para los niños, ejercen una influencia determinante en su conducta final; lo cual se contradice en cierta forma con la afirmación de Eisemberg (1986) acerca de la necesidad que tienen las personas de mantener consistencia entre las conductas y las propias creencias para disminuir la disonancia cognitiva; es probable que esta necesidad exista, pero compite con una necesidad mayor e inmediata que es la de mantener consonancia con las expectativas de su medio externo y la necesidad de reconocimiento por parte de éste.

La importancia de este estudio es particularmente relevante para la comprensión de la conducta agresiva, y tiene algunas implicaciones para su conceptualización, una de ellas es su vinculación con el contexto social y las funciones que pueda cumplir dentro de éste. Este tipo de conducta, como expresa Bandura (1986) puede surgir como una estrategia para alcanzar objetivos sociales; para vengar una ofensa o para defenderse ante una amenaza real o percibida; esto destaca la importancia de estudiar e intervenir la agresión insertada en un sistema de intercambio social, más que

como un aspecto aislado de interés científico. Tal contextualización, se da igualmente con la conducta prosocial, visualizándola desde la misma perspectiva social y cognitiva, amplía la base de sustentación para desarrollar trabajos de intervención de la conducta social.

Se evidencia la influencia de los elementos cognitivos, motivacionales y situacionales de los que habla Solomon (1981) formando el contexto en el cual se da la conducta. Tal relación con el contexto es esencial para este estudio; en este caso, el ambiente físico y social es el habitual para el niño, se introdujo una situación específica novedosa a través de la aplicación de los instrumentos, que puso a los niños a desempeñar una tarea a la que no están habituados y que les presentó la oportunidad de ejercitar las capacidades básicas de las que habla Bandura (1986) en la medida que éstas se encontraran desarrolladas en ellos, a través de su capacidad simbolizadora, la situación adquiere un significado particular y pudo haber sido percibida por cada uno de ellos de manera diferente. Esta especificidad del contexto puede explicar en parte las dificultades en encontrar una relación directa entre algunas de las habilidades cognitivas y la conducta social.

En nuestras escuelas, cargadas de actividades de contenido académico; evaluativas, rutinarias y grupales, la situación que representó el trabajo de campo, podría haberse percibido de formas variadas de acuerdo a las características y experiencias particulares de cada niño; para unos, podría haber significado una situación amenazante de su estabilidad dentro del medio escolar y de su status social, para otros un reconocimiento de su individualidad, una desmasificación, por mencionar algunas. Tal afirmación es consistente con lo expresado por Bandura (1986) cuando escribe que los

factores cognitivos determinan entre otras cosas, qué acontecimientos serán observados por el individuo y el significado que les conferirá.

Como pudo observarse al caracterizar a los niños que emiten predominantemente uno de los dos tipos de conducta en estudio: prosocial ó agresiva; indudablemente que el elemento "sexo" ejerce una fuerza considerable en esta caracterización, la cual, en la opinión de la investigadora, está vinculada estrechamente al ambiente social y familiar y a los patrones de crianza, que por cierto parecen ser muy similares en los niveles socioeconómicos que se consideraron en relación a lo esperado para uno y otro sexo.

Los resultados de este estudio en cuanto a la relación del sexo de los niños con la calidad de conducta que exhiben frecuentemente, son consistentes con las evidencias aportadas por otros autores sobre la predominancia de la conducta agresiva en el sexo masculino, y sólo contribuyen a engrosarlas (Feschbach,1970; Parke y Slaby, 1983; Biehler y Hudson, 1986; Gonda, 1993).

En este caso fue dramática y absoluta la diferencia entre niñas y niños en relación a su clasificación por calidad de conducta predominante, siendo un 85% de los varones calificados como agresivos y el 15% como prosocial, mientras que el 89% de las hembras fueron calificadas como prosociales y el 11% como agresivas, lo cual se constituye en una realidad tangible que aunque suene blasfemo para los puristas de la investigación conductual, sobrarían las pruebas estadísticas más complejas, para afirmar que los varones se comportan más agresivamente que las hembras. Se piensa que el principal factor determinante de este fenómeno es el ambiental, constituido por el modelaje directo por parte de las figuras significativas de su entorno, por los patrones de crianza con expectativas de conducta agresiva para los

varones y de conducta prosocial para las niñas y por el modelo presentado a través de los medios de comunicación de amplia penetración como la T.V. Puede tomarse como aventurado afirmar esto, sin tener medidas de factores biológicos, hormonales o de fuerza física que puedan restarle peso a los factores antes mencionados. La suposición se deriva de la observación directa de los niños evaluados, quienes en su mayoría tenía una estatura y contextura similar y a veces inferior a la de las niñas. Como se sabe, en las edades en que se trabajó las niñas tienden a presentar un desarrollo físico prematuro (prepúberes y púberes) en comparación a los niños, aunque más adelante éstos las superen en talla y peso. Es claro que los datos que se obtienen de la observación directa, al igual que los de autoreporte, son susceptibles a sesgarse y por tanto debilitar la validez de la interpretación que se está haciendo. Sin embargo, refuerza la afirmación anterior, el conocimiento que demostraron muchos varones de las conductas adecuadas, sus juicios valorativos positivos acerca de las estrategias socialmente competentes, a pesar de lo cual tienden a actuar de forma contraria, como si ésto conilevara una situación conflictiva para ellos; parecida a: "sé que está mal actuar agresivamente, me trae consecuencias negativas y desagradables, pero si no lo hago, les va a extrañar a los demás, pueden pensar que soy raro (¿una niña?, de forma peyorativa)"; se podría enfocar desde la Teoría de Bandura (1986) al interpretar que posiblemente hayan desarrollado una pobre autopercepción de eficacia en relación a la ejecución de conductas competentes. Es probable que las consecuencias directas y observables que obtengan los niños con sus conductas agresivas, sean las esperadas por ellos aunque no sean deseables, lo que contribuye a reforzar su aparición, esto podría interpretarse se acuerdo a Bandura (1986) cuando dice que los sujetos

pueden formarse creencias erróneas que superen la influencia de las consecuencias reales en la regulación de la conducta y debilitan, distorsionan o anulan los efectos de dichas conductas.

También se podría estar dando el caso, como expone Bandura (1986), que en estos niños exista una diferencia entre la adquisición o conocimiento de las habilidades sociales y la ejecución de las mismas, ellos conocen las conductas socialmente aceptables pero no las ejecutan debido a factores relacionados con poca oportunidad de práctica o de refuerzo por parte del ambiente. Algunos investigadores encontraron que los niños preescolares tienen 7 veces más probabilidades de recibir atención por parte de su maestro cuando se comportan inadecuadamente que cuando lo hacen apropiadamente (Strain y col, 1983; c.p. Gonda, 1993). En este estudio también se vió que los niños que se comportan agresivamente reciben mayor atención por parte de sus pares, lo que constituye un refuerzo importantísimo a estas edades; por otra parte, aún cuando los puntajes de los maestros fueron inferiores para los niños agresivos que para los prosociales, la observación de la interacción y el conocimiento de algunos hechos aislados (por ejemplo, una de las maestras que no colocó el nombre de ningún niño en los items que medían agresividad era la hija de la directora y dueña del plantel, otra era una maestra estudiante de psicología), permiten pensar que respondieron de esa manera en un intento de preservar su imagen o la de la institución, pero en la práctica los niños agresivos también reciben mayor atención por parte de los docentes.

Se coincide con Bandura (1979) cuando se refiere a la adopción de un estilo agresivo de conducta vinculada a tres fuentes: modelaje y refuerzo familiar; subcultura en la que está inmersa la familia y modelaje simbólico provisto por los medios de comunicación, particularmente la televisión;

igualmente cuando afirma que hay condiciones que mantienen, aumentan o eliminan las formas de respuesta social de acuerdo a los efectos que éstas produzcan. Se ha visto que en función de lo que sea valorado socialmente, se favorecerá el desarrollo de cualquier tipo de comportamiento.

Se confirma la conveniencia de haber considerado el estudio de las conductas sociales asociadas a situaciones particulares y no como rasgos permanentes del sujeto. La estabilidad temporal de la conducta se evidencia en la calificación realizada por pares y maestros de los niños predominantemente agresivos y prosociales, pero al mismo tiempo se vio que al variarle la situación por una novedosa para ellos, respondieron de manera diferente a la habitual. Se sospecha que la situación social seleccionada para el instrumento 2 haya contribuido notablemente a delinear el perfil de los resultados obtenidos. Se piensa que si se replica esta investigación manteniéndola en todos sus aspectos, con excepción de la situación social en la que se explore el procesamiento del niño, por ejemplo, presentar una situación de provocación, o de juegos colectivos, es posible que los resultados de acuerdo a la conducta social predominante sean diferentes.

Coincidiendo con Radke y Yarrow (1983) en que las conductas orientadas hacia los demás van aumentando en frecuencia y haciéndose más efectivas a medida que avanzan en edad; la forma como quedó conformada la muestra en relación a la edad, refleja el aspecto evolutivo de la conducta social, aún cuando las diferencias no resultan estadísticamente significativas. Se puede apreciar más varones prosociales en los grados superiores y las hembras de mayor edad de la muestra fueron seleccionadas por su calificación como prosociales; igualmente, la mayoría de las niñas que fueron clasificadas como agresivas cursaban 4to. grado y ninguno de los

varones prosociales cursaba ese grado, sino que estaban en grados superiores. . Se piensa que si las condiciones ambientales son propicias, la conducta prosocial se incrementa con la edad y continúa un proceso de desarrollo positivo.

La toma de perspectiva del otro o el asumir roles, parece que se les dificulta a los niños predominantemente agresivos, tal es el caso de la actividad de role play que se les presenta en el instrumento 2. En ésta no hubo actuación agresiva propiamente, sino que los mismos niños la convirtieron en un autoreporte. Esta habilidad también se considera vinculada al desarrollo cognitivo como contribuyente a la evolución de la conducta social.

La fuerza del elemento situacional es muy importante en los resultados del estudio, se piensa que ejerció mayor presión que los elementos cognitivos y motivacionales sobre las diferencias que se encuentran en la conducta resultante, con respecto a esto, Bandura (1988) aportó explicaciones y despejó incognitas al considerar que las influencias de distinta índole pueden poseer fuerzas desiguales y no necesariamente actúan de forma simultánea, y que tienen elementos comunes, pero es el balance entre ellas el que determina el grado de competencia del comportamiento.

Uno de los aspectos que se han puesto de relieve a lo largo del estudio, ha sido la tendencia generalizada a no asumir responsabilidad de sus propias conductas y de las consecuencias de éstas. Una modalidad de esta tendencia, se encontró en los niños clasificados con cualquiera de las dos calidades de conducta y en ambos sexos, que interpretan negativamente los indicios sociales (paso 2). En cierta forma, esto desvincula la situación real de la reacción conductual ante la misma, los niños obedecen más a

factores de control externo que sus propios controles, no hay una conexión entre el hecho y las consecuencias del mismo. Concuerda con Bandura (1986) cuando expresa que entre las subfunciones de la autorregulación, está el desarrollo de criterios internos que permiten juzgar y guiar los propios actos. Cuando un niño habitualmente se comporta de forma prosocial a pesar de interpretar negativamente los mensajes que le envía el ambiente, no realiza un procesamiento de esa información de la forma esperada, evaluando las posibles soluciones, sino que actúa de acuerdo a unos patrones de conducta establecidos que lo llevan a responder de la misma manera independientemente de la situación; y que se forman a partir de influencias sociales, bien por inducción directa a partir de las reacciones sociales evaluativas de la propia conducta o por aprendizaje vicario de los criterios evaluativos modelados por las figuras significativas de su entorno; igualmente sucede con los niños que se comportan agresivamente. Lograr que los niños conozcan cómo es su procesamiento de información, y educarlo para que lo dirija voluntariamente, contribuiría a que adquirieran un mayor conocimiento de sí mismos y ejercieran un mayor control de su conducta, al desplazar al control externo como regidor de la misma.

El procesamiento de información es un "proceso" interno, parte de la persona y ocurre dentro de ella, por lo tanto, si el control se ubica en el exterior, el procesamiento pierde fuerza sobre todos los pasos previos a la actuación. Lo expuesto en relación al control externo, se reflejó sobre todo en la exploración del paso 2 (interpretación de indicios), del paso 4 (expectativas y evaluación de soluciones) y del paso 5 (actuación), en los que se encontraron verbalizaciones que revelaban la atribución de la responsabilidad de sus actos y de las consecuencias sobre otros. Como escribe Bandura (1986), la capacidad de autocontrol percibida por la

persona puede constituirse en un propulsor de la acción, ya que la misma capacidad de autocontrolarse adquiere un valor recompensante que autorefuerza la acción. La posibilidad de elección resulta también ser un refuerzo importante.

Otro de los aspectos que destaca el estudio, es la diferencia en la habilidad para generar soluciones alternativas ante una situación determinada. Resultó claro que las niñas de conducta predominantemente prosocial generan una mayor cantidad de soluciones entre las cuales pueden haber algunas estrategias competentes, pasivas y hasta agresivas, pero muestran mayores posibilidades para resolver situaciones que los niños agresivos. La pobre generación de soluciones puede estar vinculada a un repertorio de conductas limitado, bien por escasas oportunidades de obtener información o de poner en práctica otras posibilidades de respuesta, o por modelaje y expectativas de comportamiento de un determinado tipo por parte del ambiente.

La evaluación de las situaciones presentadas (paso 4) y los autoreportes de conducta en situaciones similares (paso 5) no parecen constituir una medida predictiva de la conducta de los niños en situaciones naturales, ya que verbalmente responden de acuerdo a lo que conocen como más aceptado socialmente. Sin embargo, el solo hecho de que cognitivamente identifiquen conductas adecuadas, brinda las posibilidades de intervención y de lograr una concordancia entre conducta y pensamiento, ya que como Bandura (1986) afirma, cuanto mayor sea la coincidencia entre los rasgos autoevaluados por una persona y el conjunto de rasgos ideal, mayor será la probabilidad de que se comporte en la forma predicha. Cuando los sujetos describen las operaciones cognitivas por medio de las

cuales generan una respuesta, no son los sonidos verbales los que interesan sino los procesos mentales que revelan.

Los niños calificados como agresivos que generan respuestas competentes (paso 3) y que evalúan las estrategias agresivas (paso 4) de forma negativa, también tienden a reportar la adopción de conductas competentes (paso 5), sin embargo, la precisión de sus juicios tiende a ser muy baja. Esto podría interpretarse a la luz de la teoría de Bandura (1986) como una incompatibilidad entre los criterios cognitivamente adoptados y el esfuerzo que realizan para adherirse a esos criterios ejemplares. En el momento de actuar adoptan criterios de baja competencia por ser éstos más indulgentes y originar menor autoinsatisfacción. Esto podría estar determinado por factores de competencia real para ejecutar la conducta o por contradicciones entre en modelaje de los adultos significativos y lo que ellos prescriben, tal situación reduce la posibilidad de que los criterios lleguen a ejecutarse. Todo lo cual habla de la necesidad de formación de la voluntad, que en los conceptos de Bandura (1986) incluiría las habilidades de autorreflexión y autorregulación.

La presencia de los esquemas preestablecidos y de los estímulos intrapsíquicos se revelan en los resultados de este estudio, cuando muchos de los niños evaluados atribuyen intenciones a los otros (al que se aproxima al grupo o a los pares que estan jugando) de acuerdo a actuaciones anteriores del mismo niño, ó a situaciones similares vividas por él(ella).

Los antecedentes de conducta tienen un peso importante en la formación del juicio acerca de los pares. Cuando un niño(a) presenta un comportamiento de tipo agresivo al intentar unirse a un grupo, adquiere una imagen estable de "niño agresivo" que tiende a mantenerse aún cuando el niño modifique su comportamiento en ocasiones sucesivas o posteriores, es

así como una conducta agresiva puede iniciar un "atributo permanente e inherente al niño"; hizo eso porque "es mala gente", En relación a las actitudes pasivas, despiertan "lástima" hacia los niños que las mantienen a la vez que moviliza sentimientos de culpa en los otros niños , quienes sienten la urgencia de asumir la responsabilidad como grupo de incorporarlo a la actividad, aún cuando evalúen dicha estrategia de forma negativa. Se observó que las estrategias egocéntricas presentadas en el instrumento 2, fueron interpretadas por algunos niños como una forma de "jactancia", "chantaje" , "provocación de envidia" en los demás o de "soborno", de tratar de comprar a los otros con objetos, esto puede considerarse como "pasivo-agresivas", mientras que otros interpretaron estas mismas estrategias como una forma de compartir con los demás, de generosidad, como una proposición para tomar turnos y brindar la oportunidad para tener mayor diversión y más variada. Esta diversidad de interpretaciones de una misma estrategia llama la atención y parece reforzar la idea de que la significación que adquiere una situación social está muy mediatizada por las experiencias previas y por estilos atribucionales aprendidos y establecidos como forma habitual de pensamiento.

La interpretación hecha por algunos niños de las estrategias egocéntricas como agresivas es demostrativo de lo dicho; éstos se refirieron a ellas aludiendo las intenciones hostiles que les pareció que contenían, lo expresaron a través de verbalizaciones tales como: "trae la cuerda para que las otras niñas se pongan celosas" ó " los chantajea con el trompo, les dice que no se los presta si no lo dejan jugar". Aquí parece darse el mismo mecanismo del que habla Bandura (1986) pero en una situación diferente, cuando afirma que el mismo acto injurioso puede ser juzgado como agresivo o no. En este caso, un acto no dañino de tipo egocéntrico que busca llamar

la atención y satisfacer la necesidad del propio sujeto, es juzgado por esos niños como agresivo; en él están involucrados elementos de juicio que pueden estar condicionados por experiencias previas o por intenciones propias en situaciones similares, lo cual favorece que se interprete de esa manera cuando se observa en los demás. La atribución de agresividad viene dada por el grado de responsabilidad personal e intención injuriosa que se le confiera al actor.

De acuerdo a los resultados obtenidos, la intervención en los pasos de procesamiento de información social, puede conducir a cambios en el estilo cognitivo que favorecería la ejecución de conductas prosociales. Este enfoque de procesamiento de información es muy útil en el sentido que al desglosar todo el proceso, permite identificar el punto en el que está debilitado y que trae como consecuencia la distorsión de la respuesta final.

Un hallazgo que parece importante es el hecho de que no siempre la alteración del procesamiento de información social de acuerdo al modelo propuesto, conduce a la ejecución de conductas desadaptativas, se evidenció que en ambos grupos se daban desviaciones del proceso. Si se considera que de las dos calidades de conducta estudiadas, la prosocial sea la más "adaptada", habría que ver que no esté entrando en juego en el procesamiento de la información, la denominada "validez social " de las conductas o la desensibilización o habituación a formas "incompetentes" de conducirse, por ejemplo, puede tener validez social irrumpir en un grupo para incorporarse a él, y ser considerado como asertivo por algunos; o la utilización de estrategias pasivas, como pararse a mirar un juego hasta que alguien del grupo convide a incorporarse, que para muchos niños y adultos es considerado como prosocial y socialmente competente.

El tipo de respuesta de los niños especialmente al generar soluciones, al realizar las evaluaciones de las estrategias y al reportar su propia actuación refleja una tendencia a hacerlo por lo que consideran deseable socialmente, especialmente los varones mostraron más "respeto humano" que las niñas; se piensa, que tienen que ser niños desafiantes, con niveles de agresión muy altos, insertados en un medio igualmente agresivo, y con muy pocos controles, para que reporten sin atenuantes su comportamiento agresivo o lo ejecuten en una situación de role play como la que se le proponía en la exploración del paso 5 en el instrumento 2. Otra posibilidad para que evalúen positivamente las estrategias que no encajen con las expectativas sociales, es que su capacidad intelectual esté disminuida como para dificultarles discriminar entre lo socialmente deseable y lo repudiable. A pesar de esto, se encontró diferencia estadísticamente significativa entre los niños calificados como prosociales y los calificados como agresivos en la evaluación (paso 4) y en la actuación (paso 5) de soluciones.

Como ha podido observarse, un elemento que resalta en el análisis cualitativo de los resultados, es el predominio en los niños de la muestra, del locus de control externo, el hecho de que las estrategias de intervención de la autoridad estén en segundo lugar entre las que incluyen al generar soluciones para una situación, o que la mayoría de los niños ubique en el grupo, la responsabilidad de ejecutar acciones para incorporar un niño al mismo, independientemente de la conducta que éste pueda desplegar; son ejemplos de esa tendencia.

Destaca el peso que ejerce el ambiente y los elementos situacionales sobre el estilo de procesamiento y la concordancia con la conducta, así, la relación "específica de contexto" señalada por Dodge (1986) se hace evidente.

Basándose en las investigaciones de corte socio cognitivo, se han ideado diferentes programas de intervención dirigidos a promover y desarrollar las destrezas sociales que incluyen muchas conductas de tipo prosocial, dependiendo de las prioridades que hayan establecido o las deficiencias que hayan identificado, los autores planifican las actividades incluidas en esos planes. A partir de los resultados obtenidos en este trabajo, se pueden generar algunos programas que desarrollen habilidades de mayor utilización de indicios sociales, procurando incrementar la atención al entorno, discriminando las claves relevantes de las intrascendentes, y diferenciando los indicios intrapsíquicos de los que realmente están presentes. Así mismo, que favorezcan la interperpretación positiva de los indicios utilizados, amplíen el repertorio de soluciones alternativas, instruyan en conductas apropiadas acompañadas de oportunidad de práctica, ya que muchos niños no logran discriminar cognitivamente entre lo "correcto" y lo "incorrecto", establecer consecuencias reales de las acciones y evaluar su conveniencia en base a éstas. Al reforzar estos pasos previos, necesariamente se está favoreciendo el logro de una actuación más competente socialmente, ya que no sólo se les dan las herramientas necesarias, sino que al utilizarlas, disminuye la posibilidad de ejecutar acciones impulsivas e irreflexivas, repitiendo la forma habitual de comportarse.

Una limitación para las conclusiones que puedan extraerse de los resultados de este estudio, es la cantidad de conductas individuales que pueden estar relacionadas con la calidad de conducta agresiva o prosocial es tan grande, que es muy difícil abarcarlas en su totalidad y especialmente incluirlas en un instrumento de medición, de ahí la importancia de contextualizarlas.

Se coincide con Arturo Sosa (1994) en su categórica afirmación acerca de la vía para superar la violencia, no cabe otra que transformar profundamente la cultura venezolana actual a través de la educación formal y no formal, es necesario comenzar por la familia y por el aula, no esperar que los cambios vengan del sistema, sino promoverlos desde los núcleos de éste.

Dada la importancia que se ha venido destacando del ambiente social y de los mediadores cognitivos en la calidad de conducta resultante, además de la dificultad que supone una reestructuración del ambiente para producir cambios a corto y mediano plazo, quedaría la alternativa de intervenir sobre los mediadores cognitivos. De acuerdo con Bandura (1986), es a través de los procesos cognitivos que las personas tienen la capacidad activa de originar la motivación y la propia conducta, habría que cultivar la capacidad de autodirección, desarrollando la autoeficacia a través del conocimiento y dominio de las destrezas y la autorregulación para influir y dirigir la motivación y la conducta.

Entre estos mediadores cognitivos sobre los que habría que intervenir y procurar que logren un mayor grado de desarrollo, estarían las habilidades para resolver problemas interpersonales de las que habla Shure (1982, en Bornstein, 1988) y que se relacionan con la toma de perspectiva del otro, pero son diferentes a ésta, e incluyen:

- La sensibilidad a la existencia de problemas interpersonales potenciales.

- La habilidad para pensar en los medios para llegar a la solución de un problema interpersonal.

- La habilidad para considerar las consecuencias de las soluciones, tanto para el otro como para sí mismo antes de decidir qué hacer.

- El pensamiento de relación causal, que requiere entender que la forma como se actúa o se piensa puede influir y de hecho lo hace en cómo los demás actúan y piensan y viceversa.

Al conceptualizar al niño desde la perspectiva social-cognitiva, se coincide con Guinand (1994) al proponer que se incorporen en la educación de los niños, diversas actividades que impliquen reflexión antes de la acción, abordaje organizado y sistemático, y autoevaluación de las mismas, para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas necesarias no sólo para el aprendizaje académico sino para el resto de las acciones inherentes al ser humano insertado dentro de la sociedad.

" No digáis:
'He hallado la verdad'; mejor decid:
'He hallado una verdad' "
Gibran Jalil Gibran.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

Este estudio es en cierta forma novedoso en el país, dado que aborda la conducta social desde una perspectiva del procesamiento de información social. Esta novedad repercutió en la dificultad de contar con instrumentos normalizados y estandarizados para ser utilizados en el mismo, por lo que fue necesario comenzar por construirlos y realizar esfuerzos para conferirles la mayor validez y confiabilidad posible.

A partir del análisis y la discusión de los resultados obtenidos a través de esos instrumentos; se pueden extraer una serie de conclusiones que se consideran de importancia empírica y teórica en esta investigación:

1.- La presente investigación deja abierta una gran cantidad de interrogantes que pueden constituirse en los problemas a resolver en otros estudios, comenzando por los instrumentos que se construyeron, los cuales se consideran útiles para los fines que se perseguían, pero que son susceptibles a ser mejorados , simplificados o hacerlos de más práctica aplicación.

2.- La separación del procesamiento de información social en pasos es un artificio teórico y metodológico que es útil en la medida que ayuda en el intento de desentrañar el complejo proceso que sucede dentro del niño, desde el momento en que recibe la información del ambiente hasta que llega

a producir una reacción, y en lo que pueda contribuir para desarrollar programas de intervención dirigidos a mejorar la conducta social.

3 - Se manifiesta claramente la dinámica interactiva recíproca entre ambiente - cognición y conducta.

4 - La calidad de conducta social predominante conlleva un procesamiento de información social característico, y por la dinámica interactiva con la que se concibe, se podría decir igualmente , que el patrón de procesamiento de información social conduce a una calidad de conducta social particular.

5 - Los resultados destacan la fuerza de la influencia de los factores ambientales sobre la conformación del patrón de procesamiento de información social y por ende, sobre la calidad de la conducta social predominante.

6.- No todas las conductas sociales aparecen como producto o como resultado de un procesamiento de información social de acuerdo al Modelo de Dodge (1986).

7.- Se ponen de manifiesto diferencias en la calidad de conducta de los varones y de las hembras, se considera que estas diferencias se vinculan a los estilos de crianza, a las expectativas sociales y al modelaje al que están expuestos.

8.- Se encuentra una mayor cantidad de varones agresivos que de hembras, sin embargo, cuando se encuentran hembras agresivas, los rasgos de agresividad tienden a ser más acentuados y permanentes.

9.- Las diferencias encontradas en el patrón de procesamiento de información social están más relacionadas a la calidad de conducta social predominante que al sexo , aún cuando la calidad de conducta sí se encontró estrechamente vinculada al sexo.

10.- Pertenecer al sexo masculino constituye un factor de riesgo dentro de la población en la que se realizó el estudio, para desarrollar un patrón de conducta agresiva, por lo tanto se debe asumir una posición preventiva con respecto a esto.

11.- Los niños que se comportan agresivamente son reforzados en su conducta a través de la mayor atención que reciben de su entorno, particularmente de sus pares.

12.- La minoría de niños que fueron calificados con una calidad de conducta diferente a la que predomina en su propio sexo, muestran una tendencia a exhibir los rasgos o características de tal conducta más acentuados aún que los del sexo en el que predomina dicha forma de comportamiento, esto puede estar obedeciendo a una necesidad de afirmar y fortalecer esa manera de actuar socialmente, ya que significa ir en contra de la corriente.

13.- Las habilidades sociales y cognitivas requeridas para utilizar los indicios sociales se encuentran disminuidas en los niños que se comportan agresivamente.

14.- La utilización de indicios sociales es una habilidad que caracteriza más a las niñas prosociales que a los niños con la misma calidad de conducta, pero los diferencia a ambos de los niños(as) predominantemente agresivos.

15.- Al interpretar los indicios provenientes del medio ambiente, los niños de cualquier calidad de conducta tienden a hacerlo de acuerdo a experiencias previas o esquemas preestablecidos y predominan las interpretaciones negativas en ambos grupos. No se establece una relación directa entre la interpretación que hacen de una situación social determinada y su reacción conductual ante la misma.

16.- Los niños agresivos son capaces de generar soluciones con estrategias competentes o de otro tipo diferente a las agresivas, aunque en menor cantidad que los niños prosociales. La conducta agresiva que exhiben frecuentemente, revela que no se detienen a pensar soluciones alternativas antes de ejecutar la acción; actúan de forma impulsiva e irreflexiva.

17.- La generación de soluciones competentes más baja en los niños agresivos, puede estar relacionada con el desconocimiento de suficientes estrategias alternativas a la agresión o que por falta de práctica no las tengan incorporadas a su repertorio de conductas; aún cuando conozcan lo negativo de las acciones agresivas y las evalúen en forma negativa, al momento de actuar, lo hacen por habituación.

18.- Tanto los niños agresivos como los prosociales expresan juicios negativos acerca de las soluciones que contienen estrategias agresivas. Esta evaluación negativa de las estrategias agresivas puede estar motivada en muchos casos por el deseo de obtener aprobación por parte del evaluador o por razones de deseabilidad social.

19.-La precisión de los juicios de las niñas está correlacionada con la calidad de conducta resultante, a mayor precisión mayor prosocialidad, a menor precisión menor prosocialidad y mayor tendencia a actuar agresivamente.

20.- Los niños que actúan prosocialmente son más propensos a utilizar sus habilidades cognitivas para la solución de problemas en situaciones sociales.

21.- Las interacciones iniciales contribuyen a que los pares se hagan una imagen bastante estable del niño que ejecuta la acción, dicha imagen adquiere un peso significativo en las posibilidades que le brinda el grupo para integrarse al mismo. Los varones tienden a asignarle mayor importancia a

los antecedentes de conducta y le asignan un status más permanente de acuerdo a éstos.

22.- Existe la tendencia generalizada a descargar de responsabildad al ejecutor de la acción, en la situación planteada, y a recargarla sobre el grupo receptor, desvinculando de esa manera, la acción de sus consecuencias. Esta disposición refleja el predominio del locus de control externo.

Lograr que los niños conozcan cómo es su procesamiento de información, y educarlo para que lo dirija voluntariamente, contribuiría a que adquirieran un mayor conocimiento de sí mismos y ejercieran un mayor control de su conducta, al desplazar al control externo como regidor de la misma.

23.- El análisis cualitativo de los resultados del estudio, han ido revelando un pobre desarrollo del razonamiento moral en los niños de la muestra. Resulta muy difícil ignorar esta variable aún cuando no se haya incluido en este trabajo como una de las que se controló, pero por las características del tema que se abordó, su presencia o ausencia se delata y se impone.

24.- El procesamiento de información social debe convertirse en un mecanismo conciente e intencional siguiendo los cinco pasos que incluye de acuerdo a la secuencia propuesta por Dodge (1986) en su modelo, para que culmine en una conducta social positiva. Requiere de una instrucción, un modelaje y abundantes oportunidades de práctica para que se establezca como una forma habitual de procesar y responder a los estímulos y situaciones sociales

25.- Es necesario retomar la educación como formación integral, donde se le dé la debida importancia a la reflexión, a la disciplina personal, a la formación de hábitos sanos, a la moderación, a la cooperación, a los

valores trascendentes..... un estilo que parece haberse quedado en algún lugar del camino a partir del inicio de la bonanza económica, y de la dispareja distribución de la riqueza en la era petrolera, o ..es que no ha estado nunca presente, y con la profundización de las diferencias sociales, educativas y económicas se ha revelado la debilidad de las bases sobre las que se ha construido esta sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ACHENBACH, T.M. (1981). Investigación en Psicología del Desarrollo. Conceptos y Estrategias. Editorial Manual Moderno.

ALEXANDER, K., ENTWISLE, D. y DAUBER, S. (1993). First-Grade Classroom Behavior : Its short-and Long- Term Consequences for School Performance. Child Development . 64. 801- 814.

ANGUERA ARGILAGA, M.T. (1988). Manual de Prácticas de Observación. Editorial Trillas.

BANDURA, A. (1979). Psychological Mechanisms of Aggression. En (Ed.) von Cranach, K ., Foppa, W. y Ploog, D. Human Ethology: Claims and Limits of a new Discipline. Cambridge University Press.

BANDURA, A. (1986) Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales. Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Salud. Libros universitarios y profesionales Martínez Roca.

BANDURA, A. (1989) Social Cognitive Theory. Annals of Child Development. Vol.6. 1-60. JAI Press inc.

BARROSO, M. (1991). Autoestima del Venezolano. Democracia o Marginalidad. Editorial Galac.

BIEHLER, R y HUDSON, L. (1986) Developmental Psychology. Houghton Mifflin Company. 3th. Edition.

BIERMAN, K., SMOOT, D. y AUMILLER, K. (1993). Characteristics of Aggressive- Rejected, Aggressive (Nonrejected), and Rejected (Nonaggressive) Boys. Child Development. 64. 139- 151.

BOGGIANO, A. , MAIN, D. y KATZ, P. (1988). Children`s Preference for Challenge: The Role of Perceived Competence and Control. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 54. Nº 1. 134- 141.

BORNSTEIN, M. Y LAMB, M. (1988) Developmental Psychology. An Advanced Textbook. Lawrence Erlbaum associates. 2nd. Edition.

BRIDGEMAN, D. (1983). The Nature of Prosocial Development. Academic Press inc.

BUSSIEK, H. (1970). Transformación de la Sociedad . Seis utopías concretas. MonteAvila Editores.

CALDERA, R. (1994) . Un Niño Pistolero . Séptimo Día. El Nacional. C- Caracas, 23 de enero.

CALDERA, R. (1994). Aumenta la Agresividad de los Menores. El Nacional. C-D. Caracas, 3 de abril.

COHEN, J. R., MONTAGNE, P., NATHASON,L. y SWERDLIK,M. (1988). Psychological Testing. An Introduction to Test Measurement . Mayfield Publishing Company.

DESCARTES, R. (1959). El Discurso del Método . Editorial Losada, S.A.

DODGE, K. (1980) . Social Cognition and Children`s Aggressive Behavior. Child Development . 51, 162 - 170.

DODGE, K. y FRAME, C. (1982). Social Cognitive Biases and Deficits in Aggresive Boys. Child Development . 53, 620 - 635.

DODGE, K. (1983). Behavioral Antecedents of Peer Social Status. Child Development . 54 , 1386- 1399.

DODGE, K., PETTIT, G., MCCLASKEY, C. y BROWN, M. (1986) Social Competence in Children. Monograph of the Society for Research in Child Development . The University of Chicago Press. Serial Nº 213. Vol. 51. Nº 2.

DODGE, K. y COIE, J. (1987). Social Information Processing in Reactive and Proactive Aggression in Children`s Peer Groups. Journal of Personality and Social Psychology. American Psychological Association. Vol. 53. Nº 6. 1146- 1158.

DODGE, K. (1989) Problems in Social Relationship. En Marsh, E. y Barkley, R. Treatment of Childhood Disorders. Guilford Press.

DODGE, K., COIE, J., PETTIT, G. y PRICE, J. (1990). Peer Status and Aggression in Boys`Groups: Developmental and Contextual Analyses. Child Development. ,61, 1289- 1309.

ERDLEY, C. y DWEEK, C. (1993). Children`s Implicit Personality Theories as Predictors of Their Social Judgments. Child Development . 64 . 863 - 878.

FESTINGER, L., y KATZ, D. (1978). Los Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales. Editorial Paidos.

FRENCH, D. (1988). Heterogeneity of Peer-rejected Boys: Aggressive and Nonaggressive Subtypes. Child Development . 59, 976 - 985.

GLASS, G. y STANLEY, J. (1986) . Métodos Estadísticos Aplicados a las Ciencias Sociales. Prentice Hall.

Grupo de Observadores Latinoamericanos (GOL).. (1993). Un 80% de los "niños de la calle" consume drogas. Informe 5. El Nacional. C-D. Caracas, 25 de septiembre.

GONDA, S. (1993). Estudio de los Componentes Conductuales de la Competencia Social en la Infancia. Trabajo de ascenso no publicado . Universidad Católica Andrés Bello.

GRANELL, E., VIVAS, E., y FELDMAN, L. (1986). Cuestionario de Conductas Infantiles para Maestros. Adaptación de la versión original de Achenbach, T (1966).

GRESHAM, F y ELLIOT, S. (1990). Social Skill Rating System. Manual. American Guidance Service.

GRIFFIN, G. (1987). Childhood Predictive Characteristics of Aggressive Adolescents. Exceptional Children . Vol 54, Nº 3 . 246 - 252.

GRUSEC, J. (1982). Prosocial Behavior and Self Control. En (Ed) Strategies and Techniques of Child Study. Academic Press inc.

GUINAND, A.V. (1994). Relación entre la capacidad de Procesamiento Mental y el Rendimiento en Comprensión Lectora de Textos Escolares. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Católica Andrés Bello.

HALL, E., LAMB, M. y PERLMUTTER, M. (1986). The Developing Child . Random House. 2nd. Edition.

HARTUP, W., FRENCH, D., LAURSEN, B., JOHNSTON, M. y OGAWA, J. (1993). Conflict and Friendship Relations in Middle Childhood: Behavior in a Closed Field Situation. Child Development. 64. 445 - 454.

HOFFNER, C. y BADZINSKI, D (1989). Children`s Integration of Facial and Situational cues to Emotion. Child Development. 60. 411 - 422.

HYMEL, S., BOWKER, A. y WOODY, E. (1993). Aggressive versus Withdrawn Unpopular Children: Variations in Peer and Self-Perceptions in Multiple Domains. Child Development. 64. 879 - 896.

JUNG, C.G. (1970). Arquetipos e Inconsciente Colectivo . Biblioteca de Psicología Profunda. Editorial Paidós.

KERLINGER, F. (1986). Investigación del Comportamiento Técnicas y Metodología. Editorial Interamericana.

LADD, G., PRICE, J. y HART, C. (1988). Predicting Preschoolers`Peer Status from Their Playground Behaviors. Child Development. 59. 986 - 992.

LEÓN, C. (1993). Desarrollo Infantil Taller basado en el "Modelo octogonal integrativo de desarrollo infantil " y en las "Secuencias Moidi". Folleto elaborado para uso docente. Universidad Católica Andrés Bello.

MARSH, E y BARKLEY, R. (1989) Treatment of Childhood Disorders. The Guilford Press.

MATOS, M. (1991, Noviembre) La Enseñanza de las Destrezas Sociales en las Escuelas Durante la Niñez. Ponencia presentada en las V Jornadas de Psiquiatría Infantil del Estado Anzoátegui. Trabajo no publicado.

MATSON, J. y OLLENDICK, T. (1988). Enhancing Children`s Social Skills. Assessment and Training. Pergamon Press.

Mc CABE, A. y LIPSCOMB, T. (1988). Sex Differences in Children`s Verbal Aggression. Merrill-Palmer Quaterly Wayne State University Press. October, 1988, Vol. 34. Nº 4. 389 - 401.

MISLE, O. (1994). La violencia: ¿Cómo enfrentarla?. El Diario de Caracas. Apostando a la Infancia. Caracas, 21 de mayo.

ODOM, S., McCONNELL, S. y McEVOY, M. (1992). Social Competence of Young Children with Disabilities. Issues and Strategies for Intervention. Paul Brookes Publishing Co.

OTT, L.. (1977). An Introduction to Statistical Methods and Data Analysis. Duxbury Press.

PETTIT, G. (1988). Early Familiar Experiences. Children's Conflicts Solution Patterns and Social Competence . Child development. 59. 993 - 999.

POPE, A., McHALE, S. y CRAIGHEAD, E. (1988) . Self-Esteem Enhancement with Children and Adolescents Pergamon Press.

RIZQUEZ, F. (1969). Psicología Profunda y Transformismo Monte Avila Editores.

RIZZO, T. (1988). The Relationship and Sociometric Judgments of Peer Acceptance and Rejection. Child Study Journal. Vol. 18. 3. 161- 191

SELLTIZ, C , JAHODA, M., DEUTSCH, M y COOK, S. (1965). Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales. Editorial Rialp.S.A.

SIEGEL, S (1986). Estadística no Paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. Editorial Trillas.

SIERRA BRAVO, R. (1992). Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios. Editorial Paraninfo S.A. Octava Edición

SPIEGEL, M. (1990). Estadística Mc Graw - Hill. Segunda Edición.

SOSA, A. (1994). La violencia en Venezuela. Cinco monografías para su estudio. El Diario de Caracas. Caracas, 29 de julio.

SROUFE y COOPER. (1988). Child development : Its Nature and Course. Alfred Knopf.

STRAIN, P., GURALNICK, M. y WALKER, H (1986). Children's Social Behavior Development Assesment and Modification. Academic Press. inc.

UGALDE,L., ESPAÑA, L.,SCOTTO, C., CASTILLO, A., HERNÁNDEZ, T., LUENGO, L., BISBAL, M. y PONCE, M. (1994). La Violencia en Venezuela Monte Avila Editores. Latinoamericana. Universidad Católica Andrés Bello.

USLAR, A. (1994) Salvar al hombre del hombre. El Nacional A-4. Caracas, 31 de Julio.

WEISSBERG, R. (1994). School-Based Programming to Promote Social Competence and Prevent High Risk Behaviors. Keynotes Lectures. Proceedings/ Anais. Theme: Challenge of School Psychology : The Child`s Future in School, Family and Society. XVIII International School Psychology Colloquium. II Congresso Nacional de Psicologia Escolar. S.Paulo. Brasil.

ANEXOS

ANEXO A

INFORMACION SOBRE ESCUELAS EN LAS QUE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN.

DEPENDENCIA:

DISTRITO EDUCATIVO Nº 10. MUNICIPIO VARGAS.

SECTOR 1 - 2.

ADMINISTRACIÓN: NACIONAL.	UBICACIÓN:
E.B. GUAICAMACUTO.	MACUTO.
E.B. CORAPAL.	PALMAR OESTE.

SECTOR 02

ADMINISTRACION : NACIONAL.	UBICACIÓN:
E.B. CARABALLEDA.	CARABALLEDA.

SECTOR 1-2

ADMINISTRACIÓN : PRIVADA.	UBICACIÓN:
COLEGIO FE Y ALEGRIA.	PALMAR ESTE.
COLEGIO LA MERCED.	PALMAR ESTE.
COLEGIO ARCO IRIS.	PALMAR ESTE.
COLEGIO VENEZUELA HEROICA.	PALMAR ESTE.
INSTITUTO LOS CORALES.	LOS CORALES.
COLEGIO SIMÓN RODRÍGUEZ.	MACUTO.
INST. EDUCACIONAL VENEZOLANO.	MACUTO

SECTOR 01.	UBICACIÓN:
COLEGIO MANCHAS.	MACUTO.
SECTOR O2.	UBICACIÓN:
COLEGIO SANJUDAS TADEO.	PALMAR OESTE.

ANEXO B

INSTRUMENTO 1

- CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS PARA LA CLASIFICACIÓN DE SUS COMPAÑEROS(AS) DE ACUERDO A SUS CONDUCTAS MÁS FRECUENTES.

- CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS MAESTROS PARA LA CLASIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS(AS) DE ACUERDO A SUS CONDUCTAS MÁS FRECUENTES.

- HOJAS DE REGISTRO DE PUNTAJES PARA CLASIFICACIÓN DE CONDUCTAS.

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS PARA
LA CLASIFICACIÓN DE SUS COMPAÑEROS(AS) DE ACUERDO
A SUS CONDUCTAS MÁS FRECUENTES.

Milena Matos de Vigas (*)

NOMBRE DEL ALUMNO(A): _____

ESCUELA: _____ No. de lista: _____

GRADO: _____ FECHA: _____/_____/_____

INSTRUCCIONES:

En este cuestionario se describen una serie de conductas que puedes presentar tú o cualquiera de tus compañeros(as) de clase. Leelas cuidadosamente y luego escribe en el espacio destinado para ello, los nombres de los niños o niñas de tu salón que actúen así siempre o casi siempre. Tus respuestas serán absolutamente confidenciales.

Algunos (as) niños (as) pueden presentar una sóla de las conductas descritas, o pueden presentar varias de ellas. Es muy IMPORTANTE que escribas su nombre al lado de todas las conductas que esos niños tengan con mucha frecuencia., aunque el mismo nombre aparezca repetido varias veces a lo largo del cuestionario.

Ejemplo:

CONDUCTA	ALUMNO
a. Se chupa el dedo	María Pérez
	Julian Fernández
b. Pellizca a los (as)	María Pérez
compañeros(as)	Luisa García

Observa el ejemplo. El nombre de María Pérez aparece repetido porque ella acostumbra a chúparse el dedo y también pellizca frecuentemente a sus compañeros.

OBSERVACIONES:

1. En caso de que en tu salón haya más de 5 niños que presenten algunas de las conductas descritas y no quepan los nombres en los espacios que hay para ellos, escriba por detrás de la hoja: el número de la conducta y los nombres de los niños(as).

2. Si en tu salón hay dos niños con el mismo nombre, coloca su número de lista al lado del nombre para saber de quien se trata.

3. Si alguna de las conductas descritas en el cuestionario NO se observa en ningún(a) niño(a) del salón, anotalo en el espacio destinado para escribir los nombres de los alumnos.

POR FAVOR, LEVANTA LA MANO PARA CONSULTAR CUALQUIER DUDA QUE TENGAS CON RESPECTO A LO QUE TIENES QUE HACER.

(*) Se prohibe su reproducción parcial o total sin la autorización escrita de la autora.

CONDUCTA	ALUMNO	Código (Uso técnico)
1. Se distrae en clases. Siempre está como en la luna.		D
2. Casi siempre busca peleas tocando, golpeando, pellizcando, empujando o tropezando. Acostumbra a provocar a los demás molestando físicamente.		Aa2
3. Es muy bueno(a) en clases de Educación Física o en algún deporte.		D
4. Le gusta prestar sus cosas a los demás.		Pa2
5. Contesta mal, de forma grosera a los maestros.		Aa1
6. Demuestra habilidad para las manualidades.		D
7. Trata amablemente a los maestros (saluda con cortesía, da las gracias, pide por favor, sonríe, pide permiso, etc.).		Pa1
8. Casi siempre destruye sus propios útiles, uniforme, zapatos o cualquier otra cosa de su propiedad		Aa2
9. Ayuda a los demás con sus tareas. Le gusta enseñar lo que sabe a alguno(a) que tenga dificultad.		Pa1

CONDUCTA	ALUMNO	Código (Uso técnico)
10. No tiene grupo de amigos (as) en la escuela.		D
11. Dice palabras ofensivas a sus compañeros(as)(groserías, insultos, burlas).		Aa1
12. Parece que algunas cosas le dan miedo. Da demostraciones de temor.		D
13. Pone sobrenombres molestos, que dejan en ridículo a sus compañeros(as)		Aa2
14. Se comporta generosamente con sus compañeros(as). Ej. Comparte su merienda con alguno(a) que no tenga.		Pa2
15. Acostumbra a hablar mal de los demás. Casi siempre critica de forma negativa lo que otros hacen.		Ab1
16. Casi siempre se ve como si estuviera triste.		D
17 Le gusta ayudar al maestro en todo lo que requiera la cooperación de los alumnos. Ej. Borrar la pizarra, hacer mandados.		Pa2
18. Casi siempre se muestra en contra de lo que otros dicen. Discute mucho por este motivo.		Ab1

CONDUCTA	ALUMNO	Código (Uso técnico)
19. Casi siempre trata de evitar que otros peleen o ayuda a que se contenten los que han peleado		Pa2
20. Es presumido(a). "Se la echa" ante los demás		D
21. Golpea con frecuencia a los compañeros(as) con las manos, los pies o con objetos. "Todo quiere arreglarlo a golpes"		Aa2
22. Ayuda a cualquiera que tenga un accidente, caída, cortada, quemada, etc. Lo levanta, brinda primeros auxilios o busca asistencia de un adulto.		Pa2
23. Se molesta fácilmente cuando está jugando		D
24. Casi siempre le cuenta chismes de sus compañeros(as) al maestro, para que los(as) castiguen o regañen.		Ab1
25. Anima a sus compañeros en la ejecución de alguna tarea o actividad.		Pa1
26. Es desordenado(a) y sucio(a) con sus útiles, cuadernos y/o uniforme.		D
27. Consuela a sus compañeros (as) cuando están tristes o pasando por alguna situación difícil.		Pa1

CONDUCTA	ALUMNO	Código (Uso técnico)
28. Cuando se le presenta un problema con algún(a) compañero(a), busca la ayuda del maestro u otro adulto para solucionarlo.		D
29. Acostumbra amenazar o someter por la fuerza a sus compañeros(as).		Aa1
30. Felicita a los compañeros(as) que sacan buenas notas, aún cuando sean mayores que las de él (ella).		Pa1
31. Demuestra cariño por los compañeros de diferentes maneras: con saludos amistosos, apretones de mano, palmadas en la espalda, obsequios, etc.		Pa2
32. Se burla de los compañeros (as) que tienen dificultad para los estudios, para los deportes, para relacionarse con los otros niños o cualquier otra cosa.		Ab1
33. Tiene facilidad para hablar, dice las cosas muy claramente de manera que todos entienden. Explica muy bien lo que ha sucedido.		D
34. Acostumbra a lanzar piedras, palos, taquitos o cualquier cosa que pueda dañar a los objetos o a las personas.		Aa2
35. Habla mucho en clase. Distrae a los que están alrededor de él (ella) con su conversación.		D
36. Para entrar a jugar a un grupo, casi siempre utiliza la fuerza.		Aa2

CONDUCTA	ALUMNO	Código (Uso técnico)
37. Es muy callado(a). No conversa con sus compañeros ni siquiera en el recreo.		D
38. Casi siempre se muestra tolerante. Evita discusiones con los(as) que lo(a) molestan o provocan.		Pb2

POR FAVOR, REVISA TODO EL CUESTIONARIO ANTES DE ENTREGARLO. ASEGURATE DE HABER RESPONDIDO TODAS LAS PREGUNTAS.

MUCHAS GRACIAS POR TU VALIOSA COLABORACION

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS MAESTROS
PARA LA CLASIFICACION DE LOS ALUMNOS DE ACUERDO
A SUS CONDUCTAS MÁS FRECUENTES

Milena Matos de Vigas (*)

NOMBRE DEL MAESTRO (A): _____

ESCUELA: _____

GRADO: _____ No. DE ALUMNOS: _____ FECHA: _____/_____/_____

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente la lista de conductas que se presentan a continuación. Identifique en el espacio destinado para ello, a los(as) alumnos (as) que las presenten sistemáticamente y con mayor frecuencia, como para considerarlas características de esos (as) niños(as).

Algunos (as) niños (as) pueden presentar una sóla o varias de las conductas descritas, es IMPORTANTE que lo(a) identifique en cada una de las que se presentan siempre o casi siempre, es decir, que sea tan frecuente como para caracterizarlo(a), aún cuando el mismo nombre aparezca repetidamente a lo largo del cuestionario.

OBSERVACIONES:

1. Si en algunas de las conductas descritas hay más de 5 niños que las presenten frecuentemente y no quepan en los espacios destinados para colocar los nombres, escriba por detrás de la hoja: el número asignado a la conducta y los nombres de los niños(as).

2. Si en la nómina de alumnos hay dos niños con el mismo nombre, favor clarificar con el número de lista de cuál se trata.

3. Si alguna de las conductas descritas en el cuestionario NO se observa en ningún(a) niño(a) del salón, favor anotarlo en el espacio destinado para escribir los nombres de los alumnos.

(*) Se prohibe su reproducción parcial o total sin la autorización escrita de la autora.

CONDUCTA	ALUMNO	Edad	Sexo		Código
			m	f	
1. Se distrae en clases. Parece que soñara despierto(a).					D
2. Busca peleas. Molesta físicamente a sus compañeros(as).					Aa2
3. Se destaca en clases de Educación Física o en algún deporte por su buena ejecución.					D
4. Le gusta prestar sus cosas a sus compañeros(as).					Pa2
5. Contesta de forma grosera o desafiante a los maestros.					Aa1
6. Destruye sus trabajos, útiles, uniformes o cualquier otra cosa de su propiedad.					Aa2
7. Trata amablemente a los maestros (saluda con cortesía, da las gracias, pide por favor, sonríe, pide permiso).					Pa1
8. Demuestra habilidad para las manualidades					D
9. Dice palabras ofensivas a sus compañeros (groserías, insultos)					Aa1

CONDUCTA	ALUMNO	Edad	Sexo		Código
			m	f	
10.No tiene un grupo de amigos (as) en la escuela.					D
11. Pone apodos molestos que dejan en ridículo a sus compañeros(as).					Ab1
12. Se queda solo(a) en el recreo.					D
13. Ayuda a los demás con sus tareas.Le gusta enseñar lo que sabe a alguno que tenga dificultad.					Pa1
14. Destruye los objetos y/o muebles de la escuela (plantas, ventanas, muros, etc.)					Aa2
15. Parece que algunas cosas le dan miedo. Da demostraciones de temor.					D
16. Se comporta generosamente. Ej. Comparta su merienda con alguno(a) que no tenga.					Pa2
17. Acostumbra a hablar mal de los demás. Critica destructivamente a sus compañeros (as).					Ab1
18. Se observa triste una gran parte del tiempo.					D

CONDUCTA	ALUMNO	Edad	Sexo		Código
			m	f	
19. Le gusta ayudar al maestro en todo lo que requiera cooperación de los alumnos.					Pa2
20. Actúa como niño(a) mimado (a). Hace malacrianzas					D
21. Casi siempre se muestra en contra de lo que otros dicen. Discute mucho por este motivo.					Ab1
22. Trata de evitar las peleas que se forman. Actúa de forma conciliadora.					Pa2
23. Se comporta jactanciosamente. "Se la echa" ante los demás"					D
24. Golpea con frecuencia a sus compañeros(as), con las manos, pies u objetos.					Aa2
25. Ayuda a sus compañeros(as) cuando tienen algún accidente, caída, cortada, quemada, etc. Los levanta o le brinda primeros auxilios.					Pa2
26. Le gusta participar en actos culturales que se organicen en la escuela.					D
27. Se burla de sus compañeros (as) que tienen dificultad para relacionarse con los demás.					Ab1

CONDUCTA	ALUMNO	Edad	Sexo		Código
			m	f	
28. Se molesta fácilmente en situaciones de juego.					D
29. Anima a sus compañeros en la ejecución de alguna tarea o actividad.					Pa1
30. Rompe o ensucia los útiles, cuadernos y/o uniforme de otros niños.					Aa2
31. Es muy callado(a). No conversa con sus compañeros(as) ni aún en el recreo.					D
32. Consuela a sus compañeros (as) cuando están tristes o pasando por una situación difícil.					Pa1
33. Acostumbra amenazar o dominar por la fuerza a sus compañeros(as).					Aa1
34. Felicita a los compañeros(as) que salen bien en sus estudios.					Pa1
35. Busca ayuda del adulto para solucionar situaciones conflictivas que se le presenten con sus compañeros(as).					D
36. Demuestra cariño a sus compañeros(as) de diferentes maneras (apretones de manos, palmadas en la espalda, obsequios, etc.).					Pa2

CONDUCTA	ALUMNO	Edad	Sexo		Código
			m	f	
37. Acostumbra a lanzar piedras, taquitos o cualquier otra cosa que pueda lesionar a otros.					Aa2
38. Demuestra facilidad para expresarse verbalmente					D
39. Utiliza la violencia para ser aceptado(a) en un grupo de juego.					Aa2
40. Habla mucho en clase. Entorpece el desenvolvimiento de la misma.					D
41. Trata amablemente a los compañeros(as).Saluda amistosamente, da las gracias, pide por favor, sonrie, etc.)					Pa1
42. Casi siempre se muestra tolerante y evita discutir con los(as) que lo(a) molestan o provocan.					Pb2

Se le agradece revisar todas las preguntas antes de entregar el cuestionario, a fin de asegurarse de haberlas respondido todas.

Muchas gracias por su valiosa colaboración

Hoja de Clasificación Conducta Pro-social (P)

Escuela: _____ Grado: _____ No. de alumnos: _____

Items Código Pro-social (P)

	maestros														alumnos													
Suj.	4	7	13	16	19	22	25	29	32	34	36	41	42	Sub total	4	7	9	14	17	19	22	25	27	30	31	38	Sub total	Total
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
21																												
22																												
23																												
24																												
25																												
26																												
27																												
28																												
29																												
30																												
31																												
32																												
33																												
34																												
35																												
36																												
37																												
38																												
39																												
40																												

Hoja de Clasificación Conducta Agresiva (A)

Escuela: _____ Grado: _____ No. de alumnos: _____

Items Código Agresiva (A)

	maestros															alumnos														
Suj.	2	5	6	9	11	14	17	21	24	27	30	33	37	39	Sub total	2	5	8	11	13	15	18	21	24	29	32	34	36	Sub Total	Total
1																														
2																														
3																														
4																														
5																														
6																														
7																														
8																														
9																														
10																														
11																														
12																														
13																														
14																														
15																														
16																														
17																														
18																														
19																														
20																														
21																														
22																														
23																														
24																														
25																														
26																														
27																														
28																														
29																														
30																														
31																														
32																														
33																														
34																														
35																														
36																														
37																														
38																														
39																														
40																														

ANEXO C

INSTRUMENTO 2

INSTRUMENTO DE EXPLORACION DE PROCESAMIENTO DE INFORMACION SOCIAL

I.E.P.I.S

PROTOCOLO DE APLICACION.

CRITERIOS DE CORRECCION.

PROTOCOLO DE CORRECCION.

Grupo 2 . (niños)

Lámina (descripción)	Consigna/ tiempo de exposición	Preguntas	Calificación
1. Escena en el patio de recreo de una escuela	Este es el patio de recreo de una escuela, imagina que es la tuya (5")		
2. Dos niños agachados jugando metras en el patio de recreo de una escuela.	Aquí hay dos niños jugando. (10")		
3. Los dos niños continúan en el juego. Otro niño se va aproximando al grupo.	Imagínate a tí mismo viéndolos y queriéndote unir a ellos para jugar. Vienes acercándote al grupo. (10")	**Paso 2. Medida 1.** a. Qué tanto quiere el niño de la izquierda que tú juegues con él ?	1. No mucho _____ 2. Suficiente _____ 3. Mucho _____
		b. Qué tanto quiere el niño de la derecha que tú juegues con él ?	1. No mucho _____ 2. Suficiente _____ 3. Mucho _____
		Paso 1. Medida 1 a. Por qué respondiste (1, 2 o 3) anteriormente. Qué te hizo pensar que era así ?	1. Utiliza los indicios presentados en las láminas _____ 0. No los utiliza _____
3. IDEM	Aquí están nuevamente los niños jugando y viene otro niño que intenta unirse al grupo. (5")		
3. IDEM	Piensa en todas las formas posibles en que podrías unirte al grupo. (10")	**Paso 3. Medida 1.** (Para la calificación de las diferentes medidas del siguiente paso, se codifican las estrategias generadas).	No. de resp: 0 en adelante. Estrat. Competentes: _____ Estrat. Agresivas : _____ Estrat. Egocéntricas: _____ Estrat. Pasivas: _____ Estrat. con Intervención de la Autoridad: _____
		Paso 3. Medida 2.	Se extrae de la anterior. Proporción de respuestas Competentes: _____

Grupo 2. (niños) Cont.

Lámina (descripción)	Consigna/ tiempo de exposición	Preguntas	Calificación
		Paso 3. Medida 3	Se extrae del **Paso 3. Medida 1.** Proporción de respuestas agresivas: _____
3. Los dos niños continúan el juego. Otro niño se va aproximando al grupo.	Aquí están nuevamente los niños jugando y viene otro niño que intenta unirse al grupo (5")		
4. Los dos niños continúan en el juego. El que se aproxima se queda mirándolos sin hacer nada (se para a cierta distancia con las manos hacia atrás o en los bolsillos).	(5")	**Paso 4. Medida 4.** a. Crees que los niños dejarán jugar al niño que está llegando ?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que los otros lo dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____
5. Los dos niños continúan en el juego. El que se aproxima los interrumpe arrebatándoles las metras que tienen en el suelo. Los dos niños lo miran.	Aquí están nuevamente los niños jugando y viene otro niño que intenta unirse al grupo (5")		
6. Los dos niños se quedan mirando al que arrebata las metras. Este inicia una huida con las metras en la mano.	(5")	**Paso 4 Medida 2** a. Crees que los niños dejarán jugar al niño que está llegando ?	3 Si _____ 2. No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que los otros lo dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____

Grupo 2 (niños) . Cont.

Lámina (descripción)	Consigna/ tiempo de exposición	Preguntas	Calificación
7. Los dos niños continúan jugando. El que se aproxima trae un trompo en la mano.	Aquí están nuevamente los niños jugando y viene otro niño que intenta unirse al juego (5")		
8. El niño que se aproxima les muestra el trompo para llamar la atención de los que juegan metras. Parece querer unirse al grupo pero realizando la actividad que él propone	(5")	**Paso 4 Medida 3.** a. Crees que los niños dejarán jugar al niño que está llegando?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que los otros lo dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____
9. Los dos niños continúan jugando. El otro niño se encuentra a cierta distancia hablando con una maestra y señalando hacia el grupo.	Aquí están nuevamente los niños jugando y viene otro niño que intenta unirse al juego (5")		
10. La maestra y el niño se acercan al grupo. El niño permanece parado viéndolos mientras que la maestra les habla señalando al niño en un gesto de interceder por él ante los otros. Los dos niños miran con atención a la maestra.	(5")	**Paso 4 Medida 5** . a. Crees que los niños dejarán jugar al niño que está llegando?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que los otros lo dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____
11. Los dos niños continúan jugando. El que se aproxima está sonreído y trae unas metras en la mano.	Aquí están nuevamente los niños jugando y viene otro niño que intenta unirse al juego (5")		
12. El niño que se aproxima se agacha frente a los dos niños que juegan. Sonreido les muestra sus metras y hace un gesto de solicitud para incorporarse al juego. Los otros niños lo miran con atención.	(5")	**Paso 4 Medida 1** . a. Crees que los niños dejarán jugar al niño que está llegando?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que los otros lo dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____

Preguntas	Calificación
¿ Cuál de estas maneras de entrar al grupo utilizarías tú ?	1. Competente _____ 0. Agresiva _____ 0. Pasiva _____ 0. Egocéntrica _____ 0. Intervención de la autoridad _____
¿ Cuál es la mejor manera de lograr que otros(as) niños (as) te dejen jugar ?	1. Competente _____ 0. Agresiva _____ 0. Pasiva _____ 0. Egocéntrica _____ 0. Intervención de la autoridad _____
Paso 4. Medida 6.	Precisión dfe los juicios. Esta calificación se extrae de las medidas anteriores. 1. Evaluación competente _____ 0. Cualquier otra evaluación _____
Paso 5. Medida 1. Una de las maneras en que se puede conseguir que otros (as) niños (as) jueguen contigo es preguntándoselo. Vamos a imaginar que yo soy otro (a) niño (a) que está jugando y tu quieres jugar conmigo. ¿ Puedes mostrarme cómo me preguntarías si puedes jugar conmigo ?	3. Muy competente _____ 2. Competente _____ 1. Menos competente _____ 0. Incompetente _____
Paso 5. Medida 2. ¿ Cuáles son las maneras que utilizas con más frecuencia cuando quieres entrar a jugar en un grupo ?	1. Proporción de respuestas competentes _____ 2. Proporción de respuestas agresivas _____

Instrumento de Exploración de Procesamiento de Información Social

I.E.P.I.S.

Milena Matos de Vigas.

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN

Nombre:_____Fecha de evaluación:_____

Escuela: _____ Grado: _____ Sección:_____

Lugar y fecha de nacimiento:_____Edad: _____

Grupo 1 (niñas)

Lámina (descripción)	Consigna/ tiempo de exposición	Preguntas	Calificación
1. Escena en el patio de recreo de una escuela	Este es el patio de recreo de una escuela, imagina que es la tuya (5")		
2. Dos niñas sentadas jugando jugando "tres en fila" en el patio de recreo de la escuela.	Aquí hay dos niñas jugando (10").		
3. Las dos niñas continúan en el juego. Otra niña se va aproximando al grupo.	Imaginate a tí misma viéndolas y queriéndote unir a ellas para jugar. Vienes acercándote al grupo. (10")	**Paso 2. Medida 1.** a. Qué tanto quiere la niña de la izquierda que tú juegues con ella ?	1. No mucho _____ 2. Suficiente _____ 3. Mucho _____
		b. Qué tanto quiere la niña de la derecha que tú juegues con ella ?	1. No mucho _____ 2. Suficiente _____ 3. Mucho _____
		Paso 1. Medida 1 a. Por qué respondiste (1, 2 o 3) anteriormente. Qué te hizo pensar que era así ?	1. Utiliza los indicios presentados en las láminas _____ 0. No los utiliza _____
3. Las dos niñas continúan el juego. Otra niña se va aproximando al grupo	Aquí estan nuevamente las niñas jugando y viene otra niña que intenta unirse al grupo. (5")		
3. IDEM	Piensa en todas las formas posibles en que podrías unirte al grupo. (10")	**Paso 3. Medida 1.** Para la calificación de las diferentes medidas del siguiente paso, se codifican las estrategias generadas).	No. de resp: 0 en adelante. Estrat. Competentes: _____ Estrat. Agresivas _____ Estrat. Egocéntricas: _____ Estrat. Pasivas: _____ Estrat. con Intervención de la Autoridad: _____
		Paso 3. Medida 2.	Se extrae de la anterior. Proporción de respuestas Competentes: _____

Grupo 1 (niñas) Cont.

Lámina (descripción)	Consigna/ tiempo de exposición	Preguntas	Calificación
		Paso 3. Medida 3	Se extrae del **Paso 3. Medida 1.** Proporción de respuestas agresivas: _____
3. Las dos niñas continúan el juego. Otra niña se va aproximando al grupo.	Aquí están nuevamente las niñas jugando y viene otra niña que intenta unirse al grupo (5")		
4. Las dos niñas continúan en el juego. La que se aproxima se queda mirándolas sin hacer nada (se para a cierta distancia con las manos hacia atrás o agarrándose los pliegues de la falda)	(5")	**Paso 4. Medida 4.** a. Crees que las niñas dejarán jugar a la niña que está llegando ?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1 No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que las otras la dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____
5 Las dos niñas continúan en el juego La que se aproxima les arrebata el tablero de juego para que la dejen jugar con ella. Las dos niñas la miran.	Aquí están nuevamente las niñas jugando, y viene otra niña que intente unirse al grupo (5").		
6 Las dos niñas se quedan mirando a la que arrebata el tablero Esta inicia una huida con el tablero en la mano	(5")	**Paso 4 Medida 2** a. Crees que las niñas dejarán jugar a la niña que está llegando ?	3. Si _____ 2 No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que las otras la dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3 Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____

Grupo 1. (niñas). Cont.

Lámina (descripción)	Consigna/ tiempo de exposición	Preguntas	Calificación
7. Las dos niñas continúan jugando. La que se aproxima trae una cuerda de saltar en la mano.	Aquí están nuevamente las niñas jugando. Viene otra niña que intenta unirse al grupo. (5").		
8. La niña que se aproxima les muestra la cuerda para llamar la atención de las otras dos niñas que estaban jugando. Realiza un gesto que parece de invitación para realizar la actividad que ella propone.	(5")	**Paso 4. Medida 3.** a. ¿ Crees que las niñas dejarán jugar a la que está llegando?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No _____
		b. ¿ Fue esa una buena manera de lograr que los otros la dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____
9. Las dos niñas continúan jugando. La otra niña se encuentra a cierta distancia hablando con una maestra y señalando hacia el grupo.	Aquí están nuevamente las niñas jugando. Viene otra niña que intenta unirse al grupo. (5").		
10. La maestra y la niña se acercan al grupo.La niña permanece parada viéndolas mientras que la maestra les habla señalando a la niña en un gesto de interceder por ella. Las dos niñas miran con atención a la maestra.	(5")	**Paso 4. Medida 5.** a. ¿ Crees que las niñas dejarán jugar a la que está llegando?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No _____
		b. ¿ Fue esa una buena manera de lograr que los otros la dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____
11. Las dos niñas continúan jugando. La que se aproxima lo hace sonreída y muestra una actitud amistosa.	Aquí están nuevamente las niñas jugando. Viene otra niña que intenta unirse al grupo. (5").		
12. La niña se acerca a las otras dos niñas que juegan. Con actitud amistosa y una sonrisa hace un gesto que parece indicar que desea incorporarse al grupo para participar en el juego y solicita que la acepten. Las niñas la miran con atención.	(5")	**Paso 4. Medida 1.** a. ¿ Crees que las niñas dejarán jugar a la que está llegando?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No _____
		b. ¿ Fue esa una buena manera de lograr que los otros la dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____

Preguntas	Calificación
¿ Cuál de estas maneras de entrar al grupo utilizarías tú ?	1. Competente _____ 0. Agresiva _____ 0. Pasiva _____ 0. Egocéntrica _____ 0. Intervención de la autoridad _____
¿ Cuál es la mejor manera de lograr que otros(as) niños (as) te dejen jugar ?	1. Competente _____ 0. Agresiva _____ 0. Pasiva _____ 0. Egocéntrica _____ 0. Intervención de la autoridad _____
Paso 4. Medida 6.	Precisión dfe los juicios. Esta calificación se extrae de las medidas anteriores. 1. Evaluación competente _____ 0. Cualquier otra evaluación _____
Paso 5. Medida 1. Una de las maneras en que se puede conseguir que otros (as) niños (as) jueguen contigo es preguntándoselo. Vamos a imaginar que yo soy otro (a) niño (a) que está jugando y tu quieres jugar conmigo. ¿ Puedes mostrarme cómo me preguntarías si puedes jugar conmigo ?	3. Muy competente _____ 2. Competente _____ 1. Menos competente _____ 0. Incompetente _____
Paso 5. Medida 2. ¿ Cuáles son las maneras que utilizas con más frecuencia cuando quieres entrar a jugar en un grupo ?	1. Proporción de respuestas competentes _____ 2. Proporción de respuestas agresivas _____

* A continuación se repite todo el procedimiento de administración con el otro juego de estímulos, con actores diferentes, pero siempre del mismo sexo del (la) niño (a) que está siendo evaluado(a).
* Al terminar se le pide al (la) niño(a) que no comente en qué consistió su participación en el experimento con sus compañeros (as) de clase. Se le agradece su colaboración

Grupo 2. (niñas)

Lámina (descripción)	Consigna/ tiempo de exposición	Preguntas	Calificación
1. Escena en el patio de recreo de una escuela	Este es el patio de recreo de una escuela, imagina que es la tuya (5")		
2. Dos niñas sentadas jugando jugando "tres en fila" en el patio de recreo de la escuela.	Aquí hay dos niñas jugando (10").		
3. Las dos niñas continúan en el juego. Otra niña se va aproximando al grupo.	Imagínate a tí misma viéndolas y queriéndote unir a ellas para jugar. Vienes acercándote al grupo. (10")	**Paso 2. Medida 1.** a. Qué tanto quiere la niña de la izquierda que tú juegues con ella ?	1. No mucho _____ 2. Suficiente _____ 3. Mucho _____
		b. Qué tanto quiere la niña de la derecha que tú juegues con ella?	1. No mucho _____ 2. Suficiente _____ 3. Mucho _____
		Paso 1. Medida 1 a. Por qué respondiste (1, 2 o 3) anteriormente. Qué te hizo pensar que era así ?	1. Utiliza los indicios presentados en las láminas _____ 0. No los utiliza _____
3. Las dos niñas continúan el juego. Otra niña se va aproximando al grupo	Aquí están nuevamente las niñas jugando y viene otra niña que intenta unirse al grupo. (5")		
3. IDEM	Piensa en todas las formas posibles en que podrías unirte al grupo. (10")	**Paso 3. Medida 1.** (Para la calificación de las diferentes medidas del siguiente paso, se codifican las estrategias generadas).	No. de resp: 0 en adelante. Estrat. Competentes: _____ Estrat. Agresivas _____ Estrat. Egocéntricas: _____ Estrat. Pasivas: _____ Estrat. con Intervención de la Autoridad: _____
		Paso 3. Medida 2.	Se extrae de la anterior. Proporción de respuestas Competentes: _____

Grupo 2 (niñas) Cont.

Lámina (descripción)	Consigna/ tiempo de exposición	Preguntas	Calificación
		Paso 3. Medida 3	Se extrae del **Paso 3. Medida 1.** Proporción de respuestas agresivas: _____
3. Las dos niñas continúan el juego. Otra niña se va aproximando al grupo.	Aquí están nuevamente las niñas jugando y viene otra niña que intenta unirse al grupo (5")		
4. Las dos niñas continúan en el juego. La que se aproxima se queda mirándolas sin hacer nada (se para a cierta distancia con las manos hacia atrás o agarrándose los pliegues de la falda)	(5")	**Paso 4. Medida 4.** a. Crees que las niñas dejarán jugar a la niña que está llegando ?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que las otras la dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____
5. Las dos niñas continúan en el juego. La que se aproxima les arrebata el tablero de juego para que la dejen jugar con ella. Las dos niñas la miran.	Aquí están nuevamente las niñas jugando, y viene otra niña que intenta unirse al grupo (5").		
6. Las dos niñas se quedan mirando a la que arrebata el tablero. Esta inicia una huida con el tablero en la mano.	(5")	**Paso 4 Medida 2** a. Crees que las niñas dejarán jugar a la niña que está llegando ?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que las otras la dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____

Grupo 2. (niñas). Cont.

Lámina (descripción)	Consigna/ tiempo de exposición	Preguntas	Calificación
7. Las dos niñas continúan jugando. La que se aproxima trae una cuerda de saltar en la mano.	Aquí están nuevamente las niñas jugando. Viene otra niña que intenta unirse al grupo. (5").		
8. La niña que se aproxima les muestra la cuerda para llamar la atención de las otras dos niñas que estaban jugando. Realiza un gesto que parece de invitación para realizar la actividad que ella propone.	(5")	**Paso 4. Medida 3.** a. ¿ Crees que las niñas dejarán jugar a la que está llegando?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No _____
		b. ¿ Fue esa una buena manera de lograr que los otros la dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____
9. Las dos niñas continúan jugando. La otra niña se encuentra a cierta distancia hablando con una maestra y señalando hacia el grupo.	Aquí están nuevamente las niñas jugando. Viene otra niña que intenta unirse al grupo. (5").		
10. La maestra y la niña se acercan al grupo.La niña permanece parada viéndolas mientras que la maestra les habla señalando a la niña en un gesto de interceder por ella. Las dos niñas miran con atención a la maestra.	(5")	**Paso 4. Medida 5.** a. ¿ Crees que las niñas dejarán jugar a la que está llegando?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No _____
		b. ¿ Fue esa una buena manera de lograr que los otros la dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____
11. Las dos niñas continúan jugando. La que se aproxima lo hace sonreída y muestra una actitud amistosa.	Aquí están nuevamente las niñas jugando. Viene otra niña que intenta unirse al grupo. (5").		
12. La niña se acerca a las otras dos niñas que juegan. Con actitud amistosa y una sonrisa hace un gesto que parece indicar que desea incorporarse al grupo para participar en el juego y solicita que la acepten. Las niñas la miran con atención.	(5")	**Paso 4. Medida 1.** a. ¿ Crees que las niñas dejarán jugar a la que está llegando?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No _____
		b. ¿ Fue esa una buena manera de lograr que los otros la dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____

Preguntas	Calificación
¿ Cuál de estas maneras de entrar al grupo utilizarías tú ?	1. Competente _____ 0. Agresiva _____ 0. Pasiva _____ 0. Egocéntrica _____ 0. Intervención de la autoridad _____
¿ Cuál es la mejor manera de lograr que otros(as) niños (as) te dejen jugar ?	1. Competente _____ 0. Agresiva _____ 0. Pasiva _____ 0. Egocéntrica _____ 0. Intervención de la autoridad _____
Paso 4. Medida 6.	Precisión dfe los juicios. Esta calificación se extrae de las medidas anteriores. 1. Evaluación competente _____ 0. Cualquier otra evaluación _____
Paso 5. Medida 1. Una de las maneras en que se puede conseguir que otros (as) niños (as) jueguen contigo es preguntándoselo. Vamos a imaginar que yo soy otro (a) niño (a) que está jugando y tu quieres jugar conmigo. ¿ Puedes mostrarme cómo me preguntarías si puedes jugar conmigo ?	3. Muy competente _____ 2. Competente _____ 1. Menos competente _____ 0. Incompetente _____
Paso 5. Medida 2. ¿ Cuáles son las maneras que utilizas con más frecuencia cuando quieres entrar a jugar en un grupo ?	1. Proporción de respuestas competentes _____ 2. Proporción de respuestas agresivas _____

* A continuación se repite todo el procedimiento de administración con el otro juego de estímulos, con actores diferentes, pero siempre del mismo sexo del (la) niño (a) que está siendo evaluado(a).
* Al terminar se le pide al (la) niño(a) que no comente en qué consistió su participación en el experimento con sus compañeros (as) de clase. Se le agradece su colaboración

CRITERIOS DE CALIFICACION PARA LAS DIFERENTES MEDIDAS

I. Todas las medidas requieren del juicio del examinador, serán registradas en el formato y las respuestas de los niños serán grabadas en un casette.

II. Todas las respuestas grabadas serán re-evaluadas por un observador ciego, quien registrará sus juicios en un formato similar al utilizado por el examinador.

Paso 1. Medida 1. Utilización de indicios.

Competente: Cuando utiliza sólo los indicios presentados en el estímulo visual (fotografías). Se extrae de las respuestas a las interrogantes formuladas en relación a las fotografías vistas.

Paso 2. Medida 1. Interpretación.

Mide qué tan positivo es el juicio del (la) niño(a), en relación a que otros(as) dos niños(as) desconocidos (as) y aparentemente neutrales quisieran que él (ella) se uniera a ellos (as) en el juego. Un mayor puntaje indica expectativas más positivas de los pares.

Paso 3. Medida 1. Generación de respuestas.

Mide el número de soluciones que es capáz de generar de forma espontánea y el tipo de estrategia utilizada en las soluciones.

Tipos de estrategia:

Competentes: Incluyen solicitudes para jugar realizadas con cortesía, afirmaciones acerca del juego y otros comentarios amistosos.

Agresivas: Consisten en amenazas, violencia física o irrupciones en el juego sin permiso de los integrantes del grupo.

Egocéntricas: Soluciones en las que el (la) niño (a) hace afirmaciones acerca de sí mismo (a), o su giere cambiar la actividad que los otros están realizando por alguna que él (ella) propone.

Pasivas: Incluyen respuestas que denotan una actitud de timidez, vacilación, expectación.

Intervención de la Autoridad: Respuestas consistentes en afirmaciones del tipo "la maestra dice que me dejen jugar", solicitar la intervención de algún adulto o de algún niño de grado superior con status de autoridad, para que les pida a los (as) niños (as) del grupo que lo(a) dejen incorporarse al juego.

Paso 3. Medidas 2 y 3.

Se extraen de la medida anterior. Se incluyen sólo las soluciones cuyas estrategias se hayan catalogado como agresivas y/o competentes, para luego sacar la proporción de cada una en relación al número total de soluciones generadas

Paso 4. Medida 1. Evaluación del tácticas competentes.

El puntaje se extrae de la calificación y expectativa de consecuencias deseables que se le asigna a la táctica presentada.

Paso 4. Medida 2. Evaluación de tácticas agresivas.

El puntaje se extrae de la calificación y expectativa de consecuencias deseables que se le asigna a la táctica presentada.

Paso 4. Medida 3. Evaluación de tácticas egocéntricas.

El puntaje se extrae de la calificación y expectativa de consecuencias deseables que se le asigna a la táctica presentada.

Paso 4. Medida 4. Evaluación de tácticas pasivas.

El puntaje se extrae de la calificación y expectativa de consecuencias deseables que se le asigna a la táctica presentada.

Paso 4. Medida 5. Evaluación de tácticas con intervención de la autoridad.

El puntaje se extrae de la calificación y expectativa de consecuencias deseables que se le asigna a la táctica presentada.

Paso 4. Medida 6. Precisión de los juicios realizados por el(la) niño(a).

Se aprecia la evaluación y selección total de respuestas que realiza el niño. Se le asigna un puntaje más alto a la mayor escogencia de respuestas competentes.

Paso 5. Medida 1. Actuación.

Siguiendo los mismos criterios establecidos anteriormente, se califica la actuación del niño. Se observa su expresión verbal (descritas en el Paso 3. Medida 1), así como corporal (sonríe, mira al interlocutor, utiliza un tono de voz apropiado, es cortés).

Paso 5. Medida 2. Evaluación de la propia actuación.

La proporción de respuestas competentes que el (la) niño (a) reporta utiliza con mayor frecuencia en situaciones similares.

Instrumento de Exploración de Procesamiento de Información Social I.E.P.I.S.

Milena Matos de Vigas.

Nombre: _____ **Lugar y fecha de nac.:** _____
Escuela: _____ **Grado:** _____ **Sección:** _____
Fecha de la exploración: _____ **Edad:** _____
Observaciones: _____

UTILIZACION DE INDICIOS	Puntaje
Si	
No	
INTERPRETACION DE INDICIOS	
Positiva	
Negativa	
BUSQUEDA DE RESPUESTAS	
Competentes	
Agresivas	
Egocéntricas	
Pasivas	
Intervención de la autoridad	
Cantidad de respuestas generadas	
Proporción de estrategias agresivas	
Proporción de estrategias competentes	
DECISION DE RESPUESTA	
Competentes	
Agresivas	
Egocéntricas	
Pasivas	
Intervención de la autoridad	
Proporción de respuestas competentes	
Proporción de respuestas agresivas	
Precisión de los juicios	
ACTUACION	
Competente	
Cualquier otra	
Proporción de resp. competentes que el(la) niño(a) reporta utilizar	
Proporción de resp. agresivas que el(la) niño(a) reporta utilizar	

ANEXO D

MUESTRA DE LOS JUEGOS DE FOTOGRAFIAS ESTIMULO PARA CADA SEXO QUE SE UTILIZARON EN EL INSTRUMENTO 2. I.E.P.I.S

Instrumento de Exploración de Procesamiento de Información Social

I.E.P.I.S.

Milena Matos de Vigas.

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN

Nombre:_____Fecha de evaluación:_____

Escuela: _____ Grado: _____ Sección:____

Lugar y fecha de nacimiento:_____Edad: _____

Grupo 1. (niños)

Lámina (descripción)	Consigna/ tiempo de exposición	Preguntas	Calificación
1. Escena en el patio de recreo de una escuela	Este es el patio de recreo de una escuela, imagina que es la tuya (5")		
2. Dos niños agachados jugando metras en el patio de recreo de una escuela.	Aquí hay dos niños jugando. (10")		
3. Los dos niños continúan en el juego. Otro niño se va aproximando al grupo.	Imagínate a tí mismo viéndolos y queriéndote unir a ellos para jugar. Vienes acercándote al grupo. (10")	**Paso 2. Medida 1.** a. Qué tanto quiere el niño de la izquierda que tú juegues con él ?	1. No mucho _____ 2. Suficiente _____ 3. Mucho _____
		b. Qué tanto quiere el niño de la derecha que tú juegues con él ?	1. No mucho _____ 2. Suficiente _____ 3. Mucho _____
		Paso 1. Medida 1 a. Por qué respondiste (1, 2 o 3) anteriormente. Qué te hizo pensar que era así ?	1. Utiliza los indicios presentados en las láminas _____ 0. No los utiliza _____
3. IDEM	Aquí están nuevamente los niños jugando y viene otro niño que intenta unirse al grupo. (5")		
3. IDEM	Piensa en todas las formas posibles en que podrías unirte al grupo. (10")	**Paso 3. Medida 1.** Para la calificación de las diferentes medidas del siguiente paso, se codifican las estrategias generadas].	No. de resp: 0 en adelante. Estrat. Competentes: _____ Estrat. Agresivas: _____ Estrat. Egocéntricas: _____ Estrat. Pasivas: _____ Estrat. con Intervención de la Autoridad: _____
		Paso 3. Medida 2.	Se extrae de la anterior. Proporción de respuestas Competentes: _____

Grupo 1. (niños) Cont.

Lámina (descripción)	Consigna/ tiempo de exposición	Preguntas	Calificación
		Paso 3. Medida 3	Se extrae del **Paso 3. Medida 1.** Proporción de respuestas agresivas: _____
3. Los dos niños continúan el juego. Otro niño se va aproximando al grupo.	Aquí están nuevamente los niños jugando y viene otro niño que intenta unirse al grupo (5")		
4. Los dos niños continúan en el juego. El que se aproxima se queda mirándolos sin hacer nada (se para a cierta distancia con las manos hacia atrás o en los bolsillos).	(5")	**Paso 4. Medida 4.** a. Crees que los niños dejarán jugar al niño que está llegando ?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que los otros lo dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____
5. Los dos niños continúan en el juego. El que se aproxima los interrumpe arrebatándoles las metras que tienen en el suelo. Los dos niños lo miran.	Aquí están nuevamente los niños jugando y viene otro niño que intenta unirse al grupo (5")		
6. Los dos niños se quedan mirando al que arrebata las metras. Este inicia una huida con las metras en la mano.	(5")	**Paso 4 Medida 2** a. Crees que los niños dejarán jugar al niño que está llegando ?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que los otros lo dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____

Grupo 1 (niños) . Cont.

Lámina (descripción)	Consigna/ tiempo de exposición	Preguntas	Calificación
7. Los dos niños continúan jugando. El que se aproxima trae un trompo en la mano.	Aquí están nuevamente los niños jugando y viene otro niño que intenta unirse al juego (5")		
8. El niño que se aproxima les muestra el trompo para llamar la atención de los que juegan metras. Parece querer unirse al grupo pero realizando la actividad que él propone	(5")	**Paso 4 Medida 3.** a. Crees que los niños dejarán jugar al niño que está llegando?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que los otros lo dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____
9. Los dos niños continúan jugando. El otro niño se encuentra a cierta distancia hablando con una maestra y señalando hacia el grupo.	Aquí están nuevamente los niños jugando y viene otro niño que intenta unirse al juego (5")		
10. La maestra y el niño se acercan al grupo. El niño permanece parado viéndolos mientras que la maestra les habla señalando al niño en un gesto de interceder por él ante los otros. Los dos niños miran con atención a la maestra.	(5")	**Paso 4 Medida 5 .** a. Crees que los niños dejarán jugar al niño que está llegando?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que los otros lo dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____
11. Los dos niños continúan jugando. El que se aproxima está sonreído y trae unas metras en la mano.	Aquí están nuevamente los niños jugando y viene otro niño que intenta unirse al juego (5")		
12. El niño que se aproxima se agacha frente a los dos niños que juegan. Sonreído les muestra sus metras y hace un gesto de solicitud para incorporarse al juego. Los otros niños lo miran con atención.	(5")	**Paso 4 Medida 1 .** a. Crees que los niños dejarán jugar al niño que está llegando?	3. Si _____ 2. No les importa _____ 1. No. _____
		b. Fue esa una buena manera de lograr que los otros lo dejaran jugar ?	4. Excelente _____ 3. Muy buena _____ 2. Buena _____ 1. Regular _____ 0. Mala _____

Preguntas	Calificación
¿ Cuál de estas maneras de entrar al grupo utilizarías tú ?	1. Competente _____ 0. Agresiva _____ 0. Pasiva _____ 0. Egocéntrica _____ 0. Intervención de la autoridad _____
¿ Cuál es la mejor manera de lograr que otros(as) niños (as) te dejen jugar ?	1. Competente _____ 0. Agresiva _____ 0. Pasiva _____ 0. Egocéntrica _____ 0. Intervención de la autoridad _____
Paso 4. Medida 6.	Precisión dfe los juicios. Esta calificación se extrae de las medidas anteriores. 1. Evaluación competente _____ 0. Cualquier otra evaluación _____
Paso 5. Medida 1. Una de las maneras en que se puede conseguir que otros (as) niños (as) jueguen contigo es preguntándoselo. Vamos a imaginar que yo soy otro (a) niño (a) que está jugando y tu quieres jugar conmigo. ¿ Puedes mostrarme cómo me preguntarías si puedes jugar conmigo ?	3. Muy competente _____ 2. Competente _____ 1. Menos competente _____ 0. Incompetente _____
Paso 5. Medida 2. ¿ Cuáles son las maneras que utilizas con más frecuencia cuando quieres entrar a jugar en un grupo ?	1. Proporción de respuestas competentes _____ 2. Proporción de respuestas agresivas _____

SECUENCIA 1.- INTRODUCCIÓN A LA SITUACIÓN
JUEGO 1.- MASCULINO

ESCENA DEL PATIO DE RECREO DE UNA ESCUELA

DOS NIÑOS JUGANDO METRAS EN EL PATIO DE RECREO

SECUENCIA 2.- ESTRATEGIA PASIVA
JUEGO 2.- MASCULINO

DOS NIÑOS JUEGAN METRAS, OTRO VIENE ACERCÁNDOSE

LOS DOS NIÑOS CONTINÚAN JUGANDO,
EL QUE SE ACERCÓ SE QUEDA MIRÁNDOLOS

SECUENCIA 3.- ESTRATEGIA EGOCÉNTRICA
JUEGO 2.- FEMENINO

DOS NIÑAS JUEGAN UN JUEGO DE MESA, OTRA VIENE ACERCÁNDOSE CON UNA CUERDA DE SALTAR EN LA MANO

LAS DOS NIÑAS CONTINÚAN JUGANDO, LA QUE SE ACERCÓ LLAMA LA ATENCIÓN SOBRE SÍ MISMA Y OTRO JUEGO

SECUENCIA 4.- ESTRATEGIA AGRESIVA
JUEGO 2.- MASCULINO

DOS NIÑOS JUEGAN METRAS, OTRO IRRUMPE EN EL JUEGO Y ARREBATA LAS METRAS

EL NIÑO QUE ARREBATA LAS METRAS SALE CORRIENDO CON ESTAS

SECUENCIA 5.- ESTRATEGIA DE SOLICITUD DE INTERVENCIÓN DE LA AUTORIDAD
JUEGO 1.- MASCULINO

DOS NIÑOS JUEGAN METRAS, OTRO LE PIDE A LA MAESTRA QUE INTERVENGA PARA QUE LO DEJEN JUGAR

LOS DOS NIÑOS CONTINÚAN JUGANDO, LA MAESTRA SE ACERCA CON EL NIÑO Y LES PIDE QUE LO INCORPOREN AL JUEGO

SECUENCIA 6.- ESTRATEGIA COMPETENTE
JUEGO 1.- FEMENINO

DOS NIÑAS JUEGAN UN JUEGO DE MESA, OTRA NIÑA VIENE ACERCÁNDOSE CON EXPRESIÓN DE ALEGRÍA

LAS DOS NIÑAS CONTINÚAN JUGANDO, LA QUE LLEGÓ LES PIDE AMABLEMENTE JUGAR CON ELLAS

ANEXO E

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CONDUCTAS DENTRO DEL AULA y en el PATIO DE RECREO.

Instrucciones para los observadores:

-Permanecer durante una hora dentro del aula y observar durante un recreo.

-Sentarse al fondo del salón, procurar que la permanencia sea lo más desapercibida posible. En el recreo, colocarse en un ángulo del patio donde se pueda abarcar visualmente la mayor parte de él.

- Colocar sobre el pupitre la lista de los alumnos y la presente guía de manera que ambas estén visibles al mismo tiempo.

-Observar las conductas de interacción de los alumnos .

-Marcar en la lista el número de la conducta al lado del nombre del alumno en quien se observe y en caso que la conducta se repita, trazar tantos guiones como número de veces se observe la misma conducta.

Codificación de conductas agresivas:

1. Molesta físicamente a algún compañero.
2. Grita a algún compañero.
3. Destruye útiles, muebles u otra cosa.
4. Insulta a algún compañero o maestro.
5. Acusa con el maestro a algún compañero.
6. Pone apodos o se burla de alguno.
7. Discute con el maestro o compañeros.
8. Golpea a algún compañero.

9. Irrumpe con violencia en alguna actividad o juego.

10. Amenaza a algún compañero.

11. Lanza piedras, taquitos, palos..

Codificación de conductas prosociales:

12. Presta sus cosas a sus compañeros.

13. Utiliza palabras de cortesía con maestros y otros adultos.

14. Utiliza palabras amables con compañeros.

15. Ayuda a otros en las tareas o actividades.

16. Comparte su merienda con alguno.

17. Se ofrece para ayudar al maestro o a otros.

18. Si alguno se cae o tiene cualquier accidente o percance desagradable, trata de ayudarlo.

19. Anima a algún compañero para realizar alguna actividad académica, deportiva o recreativa.

20. Consuela a algún compañero.

21. Felicita a algún compañero.

22. Demuestra afecto físicamente.

ANEXO F

CUADROS DE ANALISIS ESTADISTICOS.

CUADRO 1.

Estadísticos Descriptivos. Media y Desviación estandar. para varones agresivos.

	Descriptive Statistics					
	N. of Cases = 107					
	(MD pairwise deleted)					
	N	Min	Max	Mean	St. Err.	St. Dev.
EDAD	107	8.00000	14.0000	11.00935	.133120	1.37700
GRADO	107	4.00000	6.0000	5.00000	.077430	.80094
PALUMNO	107	22.00000	197.0000	79.85047	3.485056	36.04970
PMAESTRO	107	0.00000	13.0000	3.57944	.322012	3.33092
NAL	107	9.00000	46.0000	33.39252	.769819	7.96307
NSE	107	0.00000	1.0000	.52336	.048511	.50180
CLASESC	107	0.00000	1.0000	.64486	.046481	.48081
TIPOESC	107	1.00000	3.0000	1.21495	.049736	.51447
PTOTAL	107	11.00000	205.0000	82.49533	3.704367	38.31827
SIINDIC	90	0.00000	2.0000	.93333	.084800	.80448
NOINDIC	89	0.00000	2.0000	1.04494	.087395	.82448
POS	89	0.00000	4.0000	1.25843	.124325	1.17288
NEG	89	0.00000	4.0000	1.59551	.122453	1.15522
GCOMPET	89	0.00000	6.0000	3.19101	.160499	1.51415
GAGRES	89	0.00000	2.0000	.16854	.051126	.48232
GEGOCENT	89	0.00000	9.0000	1.00000	.155754	1.46938
GPASIVA	89	0.00000	4.0000	.64045	.093517	.88224
INTDAUT	89	0.00000	9.0000	1.17978	.247852	2.33823
GTOTAL	72	2.00000	11.0000	4.97222	.206480	1.75204
POCCOM3	89	0.00000	100.0000	65.98876	2.820539	26.60891
PORCAGR3	89	0.00000	33.0000	2.66292	.789833	7.45127
D1A	89	1.00000	2.0000	1.87640	.035084	.33098
D1B	89	4.00000	13.0000	8.51685	.236004	2.22645
D2A	89	0.00000	2.0000	.10112	.035893	.33861
D2B	89	0.00000	3.0000	.23596	.063965	.60345
D3A	89	0.00000	2.0000	1.07865	.080259	.75716
D3B	89	0.00000	11.0000	4.56180	.291589	2.75085
D4A	89	0.00000	2.0000	1.33708	.073132	.68992
D4B	89	0.00000	9.0000	3.25843	.250397	2.36224
D5A	89	0.00000	2.0000	1.25843	.086835	.81920
D5B	89	0.00000	11.0000	2.26966	.263436	2.48525
TOTAL4	89	12.00000	38.0000	24.50562	.603472	5.69315
PORCOMP4	89	24.00000	72.0000	44.20225	1.287678	12.14793
PORAGRE4	89	0.00000	17.0000	1.53933	.392426	3.70214
PRECJUI	89	0.00000	2.0000	1.05618	.077234	.72863
RPCOM	89	0.00000	6.0000	2.35955	.180968	1.70725
RPAGRES	89	0.00000	2.0000	.80899	.081289	.76688
ESTRATDI	89	1.00000	7.0000	2.79775	.135765	1.28080

AUTOPCOM	89	0.00000	100.0000	62.39326	3.326451	31.38167
AUTOPAGR	89	0.00000	50.0000	2.82022	.970263	9.15344
ANTECED	89	0.00000	1.0000	.62921	.051490	.48575
RESPONS	89	0.00000	1.0000	.78652	.043681	.41209
TIPOACTI	89	0.00000	1.0000	.29213	.048476	.45732
DESTREZA	89	0.00000	1.0000	.14607	.037648	.35517
POSESION	89	0.00000	1.0000	.38202	.051795	.48863
IEGOCENT	89	0.00000	1.0000	.22472	.044495	.41976

CUADRO 2
Estadísticos descriptivos.Media y Desviación estandar para varones prosociales

	N	Min	Max	Mean	St. Err.	St. Dev.
EDAD	19	9.00000	14.0000	10.63158	.307893	1.34208
GRADO	19	4.00000	6.0000	5.15789	.191381	.83421
PALUMNO	19	32.00000	125.0000	56.15789	5.472559	23.85433
PMAESTRO	19	0.00000	7.0000	3.00000	.458831	2.00000
NAL	19	19.00000	41.0000	32.73684	1.736842	7.57072
NSE	19	0.00000	1.0000	.47368	.117688	.51299
CLASESC	19	0.00000	1.0000	.63158	.113697	.49559
TIPOESC	19	1.00000	2.0000	1.15789	.085947	.37463
PTOTAL	19	35.00000	125.0000	59.21053	5.268564	22.96514
SIINDIC	17	0.00000	2.0000	1.23529	.201637	.83137
NOINDIC	17	0.00000	2.0000	.70588	.205882	.84887
POS	17	0.00000	3.0000	1.11765	.307771	1.26897
NEG	17	0.00000	4.0000	1.88235	.307771	1.26897
GCOMPET	17	2.00000	4.0000	3.05882	.200561	.82694
GAGRES	17	0.00000	1.0000	.11765	.080547	.33211
GEGOCENT	17	0.00000	3.0000	.76471	.219113	.90342
GPASIVA	17	0.00000	2.0000	.58824	.172755	.71229
INTDAUT	17	0.00000	9.0000	1.70588	.695388	2.86716
GTOTAL	12	2.00000	6.0000	4.33333	.355335	1.23091
POCCOM3	17	22.00000	100.0000	68.29412	4.734700	19.52167
PORCAGR3	17	0.00000	17.0000	1.64706	1.156634	4.76893
D1A	17	1.00000	2.0000	1.94118	.058824	.24254
D1B	17	7.00000	12.0000	8.76471	.433262	1.78639
D2A	17	0.00000	2.0000	.17647	.128203	.52859
D2B	17	0.00000	4.0000	.23529	.235294	.97014
D3A	17	0.00000	2.0000	1.29412	.205882	.84887
D3B	17	0.00000	8.0000	3.82353	.501727	2.06867
D4A	17	0.00000	2.0000	1.00000	.191741	.79057
D4B	17	0.00000	6.0000	2.94118	.424182	1.74895
D5A	17	0.00000	2.0000	1.47059	.212091	.87447
D5B	17	0.00000	5.0000	2.00000	.437237	1.80278
TOTAL4	17	14.00000	33.0000	23.58824	1.390775	5.73431
PORCOMP4	17	27.00000	67.0000	46.29412	2.798062	11.53671
PORAGRE4	17	0.00000	18.0000	1.23529	1.062494	4.38077
PRECJUI	17	0.00000	2.0000	1.05882	.200561	.82694
RPCOM	17	0.00000	6.0000	3.29412	.409130	1.68689
RPAGRES	17	0.00000	2.0000	.47059	.174002	.71743
ESTRATDI	17	1.00000	6.0000	2.76471	.369115	1.52190
AUTOPCOM	17	25.00000	100.0000	75.11765	6.004828	24.75854

AUTOPAGR	17	0.00000	0.0000	0.00000	0.000000	0.00000
ANTECED	17	0.00000	1.0000	.52941	.124784	.51450
RESPONS	18	0.00000	1.0000	.72222	.108632	.46089
TIPOACTI	18	0.00000	1.0000	.33333	.114332	.48507
DESTREZA	18	0.00000	1.0000	.05556	.055556	.23570
POSESION	18	0.00000	1.0000	.50000	.121268	.51450
IEGOCENT	18	0.00000	1.0000	.27778	.108632	.46089

CUADRO 3

Estadísticos descriptivos. Media y Desviación estandar para las hembras agresivas

css/3: basic stats	Descriptive Statistics N. of Cases = 13 (MD pairwise deleted)					
	N	Min	Max	Mean	St. Err.	St. Dev.
EDAD	13	8.00000	12.0000	10.23077	.34257	1.23517
GRADO	13	4.00000	6.0000	4.53846	.21529	.77625
PALUMNO	13	43.00000	174.0000	88.38462	13.87746	50.03588
PMAESTRO	13	0.00000	6.0000	2.15385	.55292	1.99358
NAL	13	19.00000	41.0000	35.30769	2.08285	7.50982
NSE	13	0.00000	1.0000	.46154	.14391	.51887
CLASESC	13	0.00000	1.0000	.53846	.14391	.51887
TIPOESC	13	1.00000	3.0000	1.53846	.24325	.87706
PTOTAL	13	43.00000	178.0000	90.53846	14.26112	51.41922
SIINDIC	13	0.00000	2.0000	.76923	.16617	.59914
NOINDIC	13	0.00000	2.0000	1.23077	.16617	.59914
POS	13	0.00000	4.0000	1.84615	.33677	1.21423
NEG	13	0.00000	4.0000	1.07692	.34828	1.25576
GCOMPET	13	0.00000	9.0000	3.07692	.69302	2.49872
GAGRES	13	0.00000	1.0000	.15385	.10415	.37553
GEGOCENT	13	0.00000	2.0000	.61538	.18040	.65044
GPASIVA	13	0.00000	3.0000	.53846	.24325	.87706
INTDAUT	13	0.00000	9.0000	1.00000	.73380	2.64575
GTOTAL	11	3.00000	8.0000	4.00000	.44721	1.48324
POCCOM3	13	0.00000	100.0000	64.23077	8.70761	31.39574
PORCAGR3	13	0.00000	33.0000	4.46154	3.05424	11.01223
D1A	13	0.00000	2.0000	1.69231	.17485	.63043
D1B	13	3.00000	11.0000	7.53846	.64664	2.33150
D2A	13	0.00000	1.0000	.15385	.10415	.37553
D2B	13	0.00000	9.0000	1.15385	.69657	2.51151
D3A	13	0.00000	2.0000	1.30769	.23709	.85485
D3B	13	0.00000	7.0000	4.23077	.63199	2.27866
D4A	13	0.00000	2.0000	1.15385	.24926	.89872
D4B	13	0.00000	5.0000	2.53846	.51410	1.85362
D5A	13	0.00000	2.0000	1.30769	.23709	.85485
D5B	13	0.00000	7.0000	2.53846	.73916	2.66506
TOTAL4	13	8.00000	33.0000	23.61538	2.04607	7.37720
PORCOMP4	13	26.00000	56.0000	40.53846	3.18574	11.48634
PORAGRE4	13	0.00000	27.0000	4.07692	2.19107	7.90002
PRECJUI	13	0.00000	2.0000	.76923	.20108	.72501
RPCOM	13	0.00000	6.0000	2.92308	.57134	2.06000
RPAGRES	13	0.00000	2.0000	.69231	.23709	.85485
ESTRATDI	13	1.00000	3.0000	2.07692	.21066	.75955
AUTOPCOM	13	0.00000	100.0000	70.38462	7.99562	28.82863

AUTOPAGR	13	0.00000	25.0000	1.92308	1.92308	6.93375
ANTECED	13	0.00000	1.0000	.38462	.14044	.50637
RESPONS	13	0.00000	1.0000	.84615	.10415	.37553
TIPOACTI	13	0.00000	0.0000	0.00000	0.00000	0.00000
DESTREZA	13	0.00000	1.0000	.15385	.10415	.37553
POSESION	13	0.00000	1.0000	.15385	.10415	.37553
IEGOCENT	13	0.00000	1.0000	.23077	.12163	.43853

CUADRO 4
Estadísticos descriptivos. Media y Desviación estandar para hembras prosociales

css/3: basic stats	Descriptive Statistics N. of Cases = 101 (MD pairwise deleted)					
	N	Min	Max	Mean	St. Err.	St. Dev.
EDAD	101	8.00000	15.0000	10.59406	.124422	1.25043
GRADO	101	4.00000	6.0000	4.96040	.080740	.81143
PALUMNO	101	22.00000	137.0000	63.32673	2.592377	26.05307
PMAESTRO	101	0.00000	11.0000	3.68317	.267341	2.68675
NAL	101	9.00000	46.0000	33.93069	.800032	8.04022
NSE	101	0.00000	1.0000	.52475	.049939	.50188
CLASESC	101	0.00000	1.0000	.63366	.048180	.48421
TIPOESC	101	1.00000	3.0000	1.26733	.059521	.59818
PTOTAL	101	25.00000	143.0000	67.00990	2.628801	26.41912
SIINDIC	92	0.00000	2.0000	1.22826	.086199	.82679
NOINDIC	92	0.00000	2.0000	.77174	.086199	.82679
POS	92	0.00000	4.0000	1.25000	.127102	1.21912
NEG	92	0.00000	4.0000	1.54348	.119136	1.14271
GCOMPET	92	0.00000	8.0000	3.39130	.163540	1.56862
GAGRES	92	0.00000	2.0000	.04348	.026380	.25303
GEGOCENT	92	0.00000	4.0000	.57609	.096812	.92859
GPASIVA	92	0.00000	5.0000	1.09783	.126570	1.21402
INTDAUT	92	0.00000	11.0000	1.11957	.256703	2.46221
GTOTAL	77	2.00000	10.0000	4.98701	.207097	1.81727
POCCOM3	92	0.00000	100.0000	68.04348	2.526350	24.23190
PORCAGR3	92	0.00000	30.0000	.78261	.458197	4.39487
D1A	92	0.00000	2.0000	1.86957	.038539	.36966
D1B	92	5.00000	12.0000	9.48913	.211073	2.02454
D2A	92	0.00000	2.0000	.11957	.040430	.38779
D2B	92	0.00000	4.0000	.16304	.069599	.66757
D3A	92	0.00000	2.0000	1.30435	.075307	.72232
D3B	92	0.00000	9.0000	4.32609	.209719	2.01155
D4A	92	0.00000	2.0000	1.28261	.082261	.78902
D4B	92	0.00000	9.0000	3.00000	.200334	1.92154
D5A	92	0.00000	2.0000	1.39130	.072424	.69467
D5B	92	0.00000	11.0000	2.13043	.216506	2.07665
TOTAL4	92	14.00000	46.0000	24.90217	.551257	5.28747
PORCOMP4	92	22.00000	70.0000	46.72826	1.014833	9.73394
PORAGRE4	92	0.00000	19.0000	.68478	.270340	2.59301
PRECJUI	92	0.00000	2.0000	1.33696	.082190	.78834
RPCOM	92	0.00000	6.0000	3.47826	.173823	1.66726
RPAGRES	92	0.00000	2.0000	.39130	.067295	.64547
ESTRATDI	92	1.00000	8.0000	2.78261	.143189	1.37342
AUTOPCOM	92	0.00000	100.0000	70.94565	3.087564	29.61488

AUTOPAGR	92	0.00000	50.0000	1.35870	.807215	7.74253
ANTECED	92	0.00000	1.0000	.59783	.051401	.49302
RESPONS	92	0.00000	1.0000	.85870	.036515	.35024
TIPOACTI	92	0.00000	1.0000	.09783	.031142	.29871
DESTREZA	92	0.00000	1.0000	.05435	.023765	.22794
POSESION	92	0.00000	1.0000	.04348	.021378	.20505
IEGOCENT	92	0.00000	1.0000	.10870	.032629	.31296

CUADRO 5

Prueba t. variable independiente: Conducta agresiva y conducta prosocial

data file: d:\css\data\MILENA.CSS [240 cases with 49 variables]

css/3: basic stats	T-test; indep.var: CONDUCTA [1 gr.= 0] [2 gr.= 1] N. of Cases = 240 (MD p-w del)					
	2-TAILED t	TEST p-level	1 group N1	2 group N2	1 group Mean	2 group Mean
EDAD	1.906	.058	120	120	10.92500	10.60000
GRADO	-.398	.691	120	120	4.95000	4.99167
PALUMNO	4.463	.000	120	120	80.77500	62.19167
PMAESTRO	-.396	.692	120	120	3.42500	3.57500
NAL	-.138	.890	120	120	33.60000	33.74167
NSE	-.000	1.000	120	120	.51667	.51667
CLASESC	-.000	1.000	120	120	.63333	.63333
TIPOESC	0.000	1.000	120	120	1.25000	1.25000
PTOTAL	4.058	.000	120	120	83.36667	65.77500
SIINDIC	-2.870	.005	103	109	.91262	1.22936
NOINDIC	2.741	.007	102	109	1.06863	.76147
POS	.626	.532	102	109	1.33333	1.22936
NEG	-.416	.678	102	109	1.52941	1.59633
GCOMPET	-.755	.451	102	109	3.17647	3.33945
GAGRES	2.144	.033	102	109	.16667	.05505
GEGOCENT	2.133	.034	102	109	.95098	.60550
GPASIVA	-2.742	.007	102	109	.62745	1.01835
INTDAUT	-.160	.873	102	109	1.15686	1.21101
GTOTAL	-.208	.836	83	89	4.84337	4.89888
POCCOM3	-.665	.507	102	109	65.76471	68.08257
PORCAGR3	2.246	.026	102	109	2.89216	.91743
D1A	-.549	.584	102	109	1.85294	1.88073
D1B	-3.361	.001	102	109	8.39216	9.37615
D2A	-.395	.694	102	109	.10784	.12844
D2B	1.425	.156	102	109	.35294	.17431
D3A	-1.876	.062	102	109	1.10784	1.30275
D3B	.834	.405	102	109	4.51961	4.24771
D4A	.721	.472	102	109	1.31373	1.23853
D4B	.607	.544	102	109	3.16667	2.99083
D5A	-1.309	.192	102	109	1.26471	1.40367
D5B	.621	.536	102	109	2.30392	2.11009
TOTAL4	-.394	.694	102	109	24.39216	24.69725
PORCOMP4	-1.923	.056	102	109	43.73529	46.66055
PORAGRE4	2.110	.036	102	109	1.86275	.77064
PRECJUI	-2.597	.010	102	109	1.01961	1.29358
RPCOM	-4.326	.000	102	109	2.43137	3.44954
RPAGRES	3.963	.000	102	109	.79412	.40367
ESTRATDI	-.406	.685	102	109	2.70588	2.77982
AUTOPCOM	-1.985	.048	102	109	63.41176	71.59633

AUTOPAGR	1.411	.160	102	109	2.70588	1.14679
ANTECED	.160	.873	102	109	.59804	.58716
RESPONS	-.791	.430	102	110	.79412	.83636
TIPOACTI	2.198	.029	102	110	.25490	.13636
DESTREZA	2.270	.024	102	110	.14706	.05455
POSESION	4.198	.000	102	110	.35294	.11818
IEGOCENT	1.694	.092	102	110	.22549	.13636

CUADRO 6.
Prueba de homogeneidad de las varianzas. Variable independiente: conducta agresiva (gr.1) y conducta prosocial (gr.2)

css/3: basic stats	T-test; indep.var: CONDUCTA [1 gr.= 0] [2 gr.= 1] N. of Cases = 240 (MD p-w del)			
	1 group St. Dev.	2 group St. Dev.	H0 : F	SD1=SD2 p-level
EDAD	1.37909	1.25959	1.199	.324
GRADO	.80805	.81474	1.017	.928
PALUMNO	37.64529	25.75590	2.136	.000
PMAESTRO	3.23755	2.59496	1.557	.016
NAL	7.90745	7.94889	1.011	.955
NSE	.50182	.50182	1.000	1.000
CLASESC	.48391	.48391	1.000	1.000
TIPOESC	.56880	.56880	1.000	1.000
PTOTAL	39.75935	25.97072	2.344	.000
SIINDIC	.78098	.82364	1.112	.588
NOINDIC	.79925	.82663	1.070	.733
POS	1.18850	1.22197	1.057	.779
NEG	1.17487	1.16364	1.019	.920
GCOMPET	1.65554	1.47962	1.252	.251
GAGRES	.46848	.26649	3.090	.000
GEGOCENT	1.39573	.92314	2.286	.000
GPASIVA	.87791	1.16255	1.754	.005
INTDAUT	2.36620	2.52423	1.138	.512
GTOTAL	1.74245	1.75839	1.018	.935
POCCOM3	27.09907	23.47817	1.332	.143
PORCAGR3	7.94649	4.44332	3.198	.000
D1A	.38272	.35289	1.176	.407
D1B	2.25220	1.99902	1.269	.223
D2A	.34201	.41053	1.441	.064
D2B	1.07765	.71807	2.252	.000
D3A	.76956	.73918	1.084	.680
D3B	2.68745	2.01915	1.772	.004
D4A	.71726	.79231	1.220	.312
D4B	2.30833	1.88805	1.495	.041
D5A	.81964	.72161	1.290	.193
D5B	2.49669	2.02914	1.514	.035
TOTAL4	5.89874	5.35327	1.214	.321
PORCOMP4	12.07315	9.97889	1.464	.052
PORAGRE4	4.48107	2.92383	2.349	.000
PRECJUI	.73093	.79702	1.189	.380
RPCOM	1.75482	1.66381	1.112	.586
RPAGRES	.77509	.65432	1.403	.084
ESTRATDI	1.24748	1.39016	1.242	.272
AUTOPCOM	31.04782	28.84638	1.158	.452

AUTOPAGR	8.87715	7.12433	1.553	.025
ANTECED	.49272	.49462	1.008	.970
RESPONS	.40634	.37164	1.195	.360
TIPOACTI	.43796	.34474	1.614	.015
DESTREZA	.35591	.22813	2.434	.000
POSESION	.48024	.32430	2.193	.000
IEGOCENT	.41997	.34474	1.484	.044

CUADRO 7

Prueba t. Variable independiente :sexo masculino (gr.1) y sexo femenino (g.r.2)

css/3: basic stats	T-test; indep.var: SEXO [1 gr.= 0] [2 gr.= 1] N. of Cases = 240 (MD p-w del)						
	2-TAILED t	TEST p-level	1 group N1	2 group N2	1 group Mean	2 group Mean
EDAD	2.351	.020	126	114	10.95238	10.55263
GRADO	1.066	.288	126	114	5.02381	4.91228
PALUMNO	2.353	.019	126	114	76.27778	66.18421
PMAESTRO	-.044	.965	126	114	3.49206	3.50877
NAL	-.776	.439	126	114	33.29365	34.08772
NSE	-.026	.979	126	114	.51587	.51754
CLASESC	.321	.749	126	114	.64286	.62281
TIPOESC	-1.254	.211	126	114	1.20635	1.29825
PTOTAL	2.089	.038	126	114	78.98413	69.69298
SIINDIC	-1.702	.090	107	105	.98131	1.17143
NOINDIC	1.428	.155	106	105	.99057	.82857
POS	-.530	.597	106	105	1.23585	1.32381
NEG	.970	.333	106	105	1.64151	1.48571
GCOMPET	-.846	.398	106	105	3.16981	3.35238
GAGRES	1.981	.049	106	105	.16038	.05714
GEGOCENT	2.362	.019	106	105	.96226	.58095
GPASIVA	-2.784	.006	106	105	.63208	1.02857
INTDAUT	.473	.637	106	105	1.26415	1.10476
GTOTAL	.065	.948	84	88	4.88095	4.86364
POCCOM3	-.348	.728	106	105	66.35849	67.57143
PORCAGR3	1.426	.155	106	105	2.50000	1.23810
D1A	.774	.440	106	105	1.88679	1.84762
D1B	-2.330	.021	106	105	8.55660	9.24762
D2A	-.203	.839	106	105	.11321	.12381
D2B	-.396	.692	106	105	.23585	.28571
D3A	-1.845	.067	106	105	1.11321	1.30476
D3B	.396	.693	106	105	4.44340	4.31429
D4A	.157	.876	106	105	1.28302	1.26667
D4B	.916	.361	106	105	3.20755	2.94286
D5A	-.832	.406	106	105	1.29245	1.38095
D5B	.146	.884	106	105	2.22642	2.18095
TOTAL4	-.497	.620	106	105	24.35849	24.74286
PORCOMP4	-.931	.353	106	105	44.53774	45.96190
PORAGRE4	.739	.461	106	105	1.49057	1.10476
PRECJUI	-1.979	.049	106	105	1.05660	1.26667
RPCOM	-3.790	.000	106	105	2.50943	3.40952
RPAGRES	3.275	.001	106	105	.75472	.42857
ESTRATDI	.534	.594	106	105	2.79245	2.69524
AUTOPCOM	-1.558	.121	106	105	64.43396	70.87619

AUTOPAGR	.848	.397	106	105	2.36792	1.42857
ANTECED	.615	.539	106	105	.61321	.57143
RESPONS	-1.531	.127	107	105	.77570	.85714
TIPOACTI	4.065	.000	107	105	.29907	.08571
DESTREZA	1.565	.119	107	105	.13084	.06667
POSESION	6.492	.000	107	105	.40187	.05714
IEGOCENT	2.096	.037	107	105	.23364	.12381

CUADRO 8

Prueba de homogeneidad de las varianzas. Variable independiente:Sexo masculino (gr.1) y sexo femenino (gr.2)

css/3: basic stats	T-test; indep.var: SEXO [1 gr.= 0] [2 gr.= 1] N. of Cases = 240 (MD p-w del)			
	1 group St. Dev.	2 group St. Dev.	H0 : F	SD1=SD2 p-level
EDAD	1.37321	1.24866	1.209	.304
GRADO	.80463	.81535	1.027	.883
PALUMNO	35.44633	30.50477	1.350	.105
PMAESTRO	3.16669	2.65492	1.423	.057
NAL	7.87916	7.96181	1.021	.907
NSE	.50174	.50190	1.001	.995
CLASESC	.48107	.48682	1.024	.895
TIPOESC	.49505	.63705	1.656	.006
PTOTAL	37.29665	30.90096	1.457	.042
SIINDIC	.81242	.81403	1.004	.983
NOINDIC	.83376	.81403	1.049	.807
POS	1.18363	1.22863	1.077	.703
NEG	1.17261	1.16119	1.020	.921
GCOMPET	1.42409	1.69831	1.422	.073
GAGRES	.46058	.27134	2.881	.000
GEGOCENT	1.39335	.89637	2.416	.000
GPASIVA	.85441	1.18854	1.935	.001
INTDAUT	2.42331	2.47263	1.041	.837
GTOTAL	1.69624	1.80154	1.128	.581
POCCOM3	25.53809	25.08212	1.037	.854
PORCAGR3	7.08083	5.68994	1.549	.026
D1A	.31835	.41093	1.666	.010
D1B	2.15619	2.15184	1.004	.984
D2A	.37342	.38469	1.061	.762
D2B	.66978	1.10692	2.731	.000
D3A	.77239	.73542	1.103	.617
D3B	2.65861	2.03486	1.707	.007
D4A	.71387	.79984	1.255	.247
D4B	2.27080	1.91064	1.413	.079
D5A	.82770	.71227	1.350	.126
D5B	2.38361	2.14736	1.232	.288
TOTAL4	5.68237	5.56090	1.044	.826
PORCOMP4	12.02313	10.11560	1.413	.079
PORAGRE4	3.79786	3.78744	1.006	.978
PRECJUI	.74104	.79984	1.165	.436
RPCOM	1.73065	1.71921	1.013	.946
RPAGRES	.76608	.67734	1.279	.210
ESTRATDI	1.31451	1.33102	1.025	.898
AUTOPCOM	30.67216	29.38265	1.090	.662

AUTOPAGR	8.44402	7.61812	1.229	.295
ANTECED	.48933	.49725	1.033	.870
RESPONS	.41908	.35161	1.421	.074
TIPOACTI	.46000	.28128	2.674	.000
DESTREZA	.33881	.25064	1.827	.002
POSESION	.49258	.23323	4.461	.000
IEGOCENT	.42514	.33094	1.650	.011

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068
Teléfono: 442.95.11 Fax: 02-442.38.97
Caracas (1021) - Venezuela

Dirección General de los Estudios de Post-Grado

A C T A

Nosotros, Prof. Marisela Hernández (Tutora), Prof. Carlos - Muñoz y Prof. Carmen León de Viloria, designados por el Consejo General de los Estudios de Post-Grado de esta Universidad el día 01-02-95 para conocer y evaluar en nuestra condición de Jurados Principales la Memoria Magistral titulada "PATRONES DE PROCESAMIENTO DE INFORMACION SOCIAL Y ASOCIADOS A LA CALIDAD DE CONDUCTA SOCIAL, PROSOCIAL Y AGRESIVA", presentada por la Lic. MILENA MATOS de VIGAS, C.I. Nº 3.158.039 para optar al Titulo de MAGISTER EN DESARROLLO INFANTIL Y SUS DESVIACIONES.

a.- Hemos leido el ejemplar de dicha Memoria que nos fue enviado oportunamente por la Directora de la Especialidad en Desarrollo Infantil y sus Desviaciones.

b.- Después de haber estudiado dicha Memoria, presenciamos la exposición de la misma el día 10 de Marzo de 1995, en la Sede de esta - Universidad Católica Andrés Bello, por la LIc. MILENA MATOS de - VIGAS, la cual ha tenido por objeto la defensa por parte de la - Autora, de los conceptos, hipótesis, metodología y estructura de la Memoria en referencia.

c.- Hecha por nuestra parte las preguntas y aclaraciones correspondientes una vez terminada dicha exposición, hemos considerado conveniente formalizar el siguiente Veredicto.

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068
Teléfono: 442.95.11 · Fax: 02-442.38.97
Caracas (1021) - Venezuela

Dirección General de los Estudios de Post-Grado

VEREDICTO

El Trabajo de Grado para optar al Título de Magister en Desarrollo Infantil y sus Desviaciones de Lic. MILENA MATOS de VIGAS, contiene una actualizada revisión bibliográfica que conduce a una integración de modelos que permiten el adecuado abordaje del tema de las conductas sociales y agresivas en la Niñez. A partir del Modelo propuesto, deriva tres instrumentos que son un aporte para futuras investigaciones en el área dentro de nuestra realidad cultural.

La conceptualización, metodología y resultados obtenidos aportan una valiosa contribución para la comprensión de las conductas agresivas y prosociales en el país.

Hemos acordado la calificación de DIECINUEVE (19) PUNTOS.

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068
Teléfono: 442.95.11 Fax: 02-442.38.97
Caracas (1021) - Venezuela

Dirección General de los Estudios de Post-Grado

En fe de lo cual, nosotros los Miembros Principales del Jurado designado para conocer y evaluar la Memoria de la Lic. MILENA MATOS de VIGAS, firmamos la presente Acta en Caracas, a los diez días del mes de Marzo de mil novecientos noventa y cinco.

Prof. Marisela Hernández
C.I. Nº 4.350.135

Prof. Carlos Muñoz
C.I. Nº 2.140.575

Prof. Carmen L. de Viloria
C.I.Nº 3.181.418