

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Psicobiología



**ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE
CONFLICTOS EN PREESCOLARES.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Eva María Hazas Cerezo

Bajo la dirección de los doctores

Fernando Colmenares Gil
María Victoria Hernández Lloreda

Madrid, 2010

- ISBN: 978-84-693-2383-0



ESTRATEGIAS
DE RESOLUCIÓN
DE CONFLICTOS
EN PREESCOLARES

Eva María Hazas Cerezo

Director de la tesis:
Dr. Fernando Colmenares Gil

Codirectora de la tesis:
Dra. María Victoria Hernández Lloreda



Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Madrid, 2009

Departamento de Psicobiología

Estrategias de resolución de conflictos en preescolares

Índice

<u>Agradecimientos</u>	15
<u>Resumen</u>	19
<u>Capítulo 1. Introducción y Objetivos</u>	
1.1. La vida en grupo y los conflictos sociales	23
1.2. Estudio del conflicto y de las estrategias de resolución	25
1.3. Definición y conceptos sobre los conflictos	30
1.3.1. Competición, agresión y conflictos sociales	30
1.3.2. Causas de un conflicto social (pre-conflicto)	31
1.3.3. Estrategias de resolución de conflictos	32
1.4. Características psico-sociales de los preescolares	33
1.4.1. Relaciones en edad preescolar	33
1.4.2. Grupos de pares en edad preescolar	35
1.5. Objetivos generales del estudio	35
1.5.1. Estudio del estatus de aceptación social y de amistad	36
1.5.2. Estudio de la afiliación post-conflicto	37
1.5.3. Estudio del agonismo post-conflicto	38
<u>Capítulo 2. Muestra y Métodos de estudio</u>	
2.1. Participantes y lugar de estudio	41
2.1.1. Procedimiento	42
2.2. Métodos de muestreo y de registro	45
2.2.1. Método de observación	45
A. Muestreo focal de CF, PC y MC	46
B. Tipos de muestras (periodos de muestreo focal y registro)	46
B.1. Periodo de Observación del Conflicto (CF)	
B.2. Periodo de Observación del Post-conflicto (PC)	
B.3. Periodo de Observación de la Muestra Control (MC)	

C. Codificación de CF, PC y MC. Registro activado por transiciones (RAT)	49
2.2.2. Método de encuesta (cuestionario)	50
2.3. Instrumentos de registro	50
2.3.1. Observación	50
2.3.2. Encuestas. Cuestionarios sociométricos	50
2.4. Variables de comportamiento	51
2.4.1. Etograma	51
2.4.2. Comportamientos o conductas para el estudio del conflicto	51
A. Conductas Agonísticas	52
B. Conductas Afiliativas	52
C. Comportamientos espaciales	52
D. Otros comportamientos	54
2.4.3. Estrategias de interacción en resolución de conflictos	55
A. Roles o papeles de los sujetos implicados en los focales de conducta	55
B. Reconciliación (RC)	55
C. Afiliación Triádica (TA)	55
D. Consolación general (CSg), Consolación (CS) e Intervención Afiliativa (IAF)	56
E. Contra-agresión (CA)	56
F. Re-agresión (RA)	57
G. Agresión colateral del receptor o “víctima”. Redirección (RD)	57
H. Agresión colateral del agresor (SDA)	57
I. Intervención Agonística (IA)	58
2.5. Variables Predictoras	58
2.6. Análisis de datos	58
2.6.1. Ocurrencia de afiliación post-conflicto	58
2.6.2. Atracción Selectiva	61
2.6.3. Función de la afiliación post-conflicto	62
2.6.4. Agonismo post-conflicto	62

2.6.5. Variables sociométricas	62
2.6.6. Construcción del etograma	63
2.6.7. Especificaciones sobre las muestras PC y MC	64
2.6.8. Filtrado de las estrategias de interacción	65
2.6.9. Tabulación de los datos sociométricos	66
2.6.10. Pruebas estadísticas	66

Capítulo 3. Estatus de aceptación social y estatus de amistad en preescolares

3.1. Introducción	71
3.1.1. Estatus sociométrico de Aceptación social	71
3.1.2. Estatus sociométrico de Amistad	80
3.1.3. Objetivos del presente capítulo	84
3.2. Material y Métodos	86
3.2.1. Participantes y lugar de estudio	86
3.2.2. Métodos de estudio del estatus social y de amistad	87
3.2.3. Análisis de datos	92
3.3. Resultados. Consistencia y estabilidad de las clasificaciones sociométricas	95
3.3.1. Estatus de aceptación social	95
A. Coherencia (consistencia). ¿Producen <i>gustar</i> y <i>jugar</i> los mismos resultados?	95
B. Estabilidad (continuidad). ¿Cambia con la edad la clasificación con relación a <i>gustar</i> y con respecto a <i>jugar</i> ?	97
3.3.2. Estatus de amistad	98
A. Coherencia (consistencia). ¿Producen <i>gustar</i> , <i>jugar</i> y <i>mejor amigo</i> los mismos resultados?	98
B. Estabilidad (continuidad). ¿Cambia con la edad la clasificación respecto a <i>gustar</i> , respecto a <i>jugar</i> y con relación a <i>mejor amigo</i> ?	100

3.3.3. Influencia de la variable sexo en el estatus de aceptación social	101
A. Preferencia hacia sujetos del mismo sexo	101
A.1. Análisis global de la preferencia hacia sujetos del mismo sexo y rechazo hacia sujetos de diferente sexo	
A.2. Diferencias en las preferencias hacia sujetos del mismo sexo entre niños y niñas	
B. Relación entre aceptación social y sexo	102
3.4. Discusión	102
3.4.1. Consistencia de las clasificaciones sociométricas	102
A. Estatus de aceptación social	103
B. Estatus de amistad	106
3.4.2. Estabilidad de las clasificaciones sociométricas	108
A. Estatus de aceptación social	108
B. Estatus de amistad	111
3.4.3. Influencia de la variable sexo en el estatus de aceptación social	112
A. Análisis de la preferencia hacia sujetos del mismo sexo	112
A.1. Análisis global de la preferencia hacia sujetos del mismo sexo y rechazo hacia sujetos de diferente sexo	
A.2. Diferencias en las preferencias hacia sujetos del mismo sexo entre niños y niñas	
B. Relación entre aceptación social y sexo	113
3.5. Conclusiones	114
3.5.1. Consistencia (coherencia) de las clasificaciones sociométricas	114
A. Estatus de aceptación social	114
B. Estatus de amistad	115
3.5.2. Estabilidad (continuidad) de las clasificaciones sociométricas	116
A. Estatus de aceptación social	116
B. Estatus de amistad	117

3.5.3. El sexo como variable predictora del estatus de aceptación social	118
Capítulo 4. Ocurrencia y función de la afiliación post-conflicto	
4.1 Introducción	119
4.1.1. La gestión de conflictos en etología social	119
4.1.2. Afiliación Post-conflicto: Reconciliación, Afiliación Triádica y Consolación	121
4.1.3. Función de las interacciones afiliativas post-conflicto	126
A. Función de la reconciliación (RC)	126
B. Función de la afiliación PC con terceros no implicados (TA, CS e IAF)	127
4.1.4. Objetivos de estudio de la afiliación post-conflicto	128
4.2. Material y Métodos	129
4.2.1. Participantes y lugar de estudio	129
4.2.2. Comportamientos	130
4.2.3. Métodos de muestreo y de registro	131
4.2.4. Análisis de datos sobre afiliación post-conflicto	133
4.2.5. Análisis de datos sobre la función de la afiliación post-conflicto	137
4.3. Resultados	140
4.3.1. Afiliación post-conflicto	140
A. Reconciliación (RC)	140
A.1. Ocurrencia de reconciliación	
A.2. Predictores de la variación en la tendencia conciliadora (V_{RC})	
A.3. Atracción Selectiva	
B. Afiliación Triádica (TA)	145
B.1. Ocurrencia de afiliación triádica	
B.2. Predictores de la variación en la tendencia de afiliación triádica (V_{TA})	

C. Consolación general (CSg)	149
C.1. Ocurrencia de consolación general	
C.2. Predictores de la variación en la tendencia de consolación general (V_{CSg})	
D. Consolación (CS)	151
D.1. Ocurrencia de consolación	
D.2. Predictores de la variación en la tendencia de consolación (V_{CS})	
E. Intervención Afiliativa (IAF)	153
E.1. Ocurrencia de intervención afiliativa	
E.2. Predictores de la variación en la tendencia de intervención afiliativa (V_{IAF})	
4.3.2. Función de la afiliación post-conflicto	160
A. Análisis de n-time-rule (Time-Rule)	160
A.1. Reconciliación (RC)	
A.2. Afiliación triádica (TA)	
A.3. Consolación general (CSg)	
A.4. Consolación (CS)	
A.5. Intervención afiliativa (IAF)	
B. Función de las interacciones afiliativas post-conflicto	165
B.1. Relación entre el tipo de PC (Pcs + y PCs -) y la ocurrencia de agresión post-conflicto	
B.2. Relación entre el tipo de PC (Pcs + y PCs -) y la ocurrencia de las estrategias agresivas post-conflicto	
B.3. Comparación de la frecuencia de agresión post-conflicto entre “PCs +” y “PCs -“	
B.4. Comparación de la frecuencia de estrategias agresivas post-conflicto (RD, RA, SDA, IA, IA1 e IA2) entre “PCs +” y “PCs -“	
B.5. Comparación de la ocurrencia de las estrategias agonísticas en los “PCs +” con su ocurrencia en los “PCs -” respecto a la reconciliación (RC)	

4. 4. Discusión	181
4.4.1. Ocurrencia de afiliación post-conflicto	181
4.4.2. Función de la afiliación post-conflicto	195
4. 5. Conclusiones	198
4.5.1. Ocurrencia de reconciliación (RC)	198
4.5.2. Ocurrencia de consolación (CSg, CS)	199
4.5.3. Función de la reconciliación y la consolación	200

Capítulo 5. Agonismo post-conflicto

5.1. Introducción	203
5.1.1. El estudio de la agresión entre pares: resumen histórico	203
5.1.2. Estudio de la agresión desde la psicología del desarrollo	204
5.1.3. La agresión post-conflicto desde la etología social	210
A. Redirección	211
B. Intervención agresiva (hacia la víctima y hacia el agresor)	212
5.1.4. Objetivos del estudio del agonismo post-conflicto	215
5.2. Material y Métodos	215
5.2.1. Participantes y lugar de estudio	216
5.2.2. Comportamientos	216
5.2.3. Métodos de muestreo y registro	217
5.2.4. Análisis de datos	217
5.3. Resultados	219
5.3.1. Agresión post-conflicto	219
A. Re-agresión (RA)	219
A.1. Tasas de reagresión	
A.2. Relación entre la tasa de reagresión y las variables predictoras	
A.3. Predictores de la variación en la tasa de reagresión	

B. Redirección (RD)	222
B.1. Tasas de redirección	
B.2. Relación entre la tasa de redirección y las variables predictoras	
B.3. Predictores de la variación en la tasa de redirección	
C. Agresión Colateral del agresor (SDA)	224
C.1. Tasas de agresión colateral del agresor	
C.2. Relación entre la tasa de agresión colateral del agresor y las variables predictoras	
C.3. Predictores de la variación en la tasa de agresión colateral del agresor	
5.3.2. Intervención agresiva	230
A. Intervención agresiva general (IA)	230
A.1. Tasas de intervención agresiva general	
A.2. Relación entre la tasa de intervención agresiva general y las variables predictoras	
A.3. Predictores de la variación en la tasa de intervención agresiva general	
B. Intervención agresiva (receptor agresor), IA1	240
B.1. Tasas de intervención agresiva cuando el receptor es el agresor	
B.2. Relación entre la tasa de intervención agresiva cuando el receptor es el agresor y las variables predictoras	
B.3. Predictores de la variación en la tasa de intervención agresiva cuando el receptor es el agresor	
C. Intervención agresiva (receptor víctima), IA2	242
C.1. Tasas de intervención agresiva cuando el receptor la víctima	
C.2. Relación entre la tasa de intervención agresiva cuando el receptor la víctima y las variables predictoras	
C.3. Predictores de la variación en la tasa de intervención agresiva cuando el receptor es la víctima	

5.4. Discusión	250
5.4.1. Re-agresión (RA)	250
5.4.2. Redirección (RD)	253
5.4.3. Agresión colateral del agresor (SDA)	256
5.4.4. Intervención agresiva (IA)	259
5.5. Conclusiones	264
5.5.1. Agonismo post-conflicto	264
5.5.2. Re-agresión (RA)	264
5.5.3. Redirección (RD)	265
5.5.4. Agresión colateral del agresor (SDA)	265
5.5.5. Intervención agresiva (IA)	266

Capítulo 6. Discusión y conclusiones generales

6.1. Discusión general	269
6.1.1. Estatus de aceptación social y estatus de amistad	269
6.1.2. Afiliación y agonismo post-conflicto	273
A. Ocurrencia de reconciliación (RC)	274
B. Ocurrencia de consolución (CSg, CS)	276
C. Función de la reconciliación y de la consolución	277
D. Reagresión (RA)	279
E. Redirección (RD)	280
F. Agresión colateral del agresor (SDA)	281
G. Intervención agresiva (IA)	282
6.2. Conclusiones generales	284
6.2.1. Estatus de aceptación social y estatus de amistad	284
6.2.2. Afiliación y agonismo post-conflicto	286
A. Afiliación post-conflicto	286
B. Agonismo post-conflicto	288

<u>Referencias Bibliográficas</u>	291
------------------------------------------------	-----

<u>Apéndices</u>	325
-------------------------------	-----

Apéndice A. Variables de comportamiento	326
A. Comportamientos o conductas para el estudio del conflicto	
B. Estrategias de interacción en resolución de conflictos	
Apéndice B. Inventario Sociométrico de Estatus de Amistad y de Aceptación Social (EAAS)	353
Cuestionario sociométrico A de Estatus de Amistad, o del Autobús/ Tren	
Cuestionario sociométrico B de Estatus de Amistad y de Aceptación Social	
Apéndice C. Tablas sobre consistencia y estabilidad del estatus de aceptación social	355
Consistencia del estatus de aceptación social, por edades: ¿Producen gustar y jugar los mismos resultados?	
Tabla 3.3. Consistencia del estatus de aceptación social	
Estabilidad del estatus de aceptación social: ¿Cambia con la edad la clasificación respecto a gustar y con relación a jugar?	
Tabla 3.4. Estabilidad del estatus de aceptación social	
Apéndice D. Consistencia y estabilidad del estatus de amistad	357
Consistencia del estatus de amistad: ¿Producen mejor amigo, gustar y jugar los mismos resultados?	
Tabla 3.5. Consistencia en el estatus de amistad	
Estabilidad del estatus de amistad: ¿Cambia con la edad la clasificación respecto a mejor amigo, gustar y jugar?	
Tabla.3.6. Estabilidad en el estatus de amistad	
Tabla.3.7. Estabilidad en el estatus de amistad	
Apéndice E. Periodos de observación y duración de los focales	361
Periodos de observación o focales	
Duración de los focales	
Apéndice F. Variables para la subdivisión de las muestras y variables predictoras (capítulos cuatro y cinco)	362
Tabla 4.10. Nivel de sujetos focales. Análisis de Ocurrencia y atracción selectiva (capítulo 4), y análisis de contingencia (capítulo 5)	
Tabla 4.11. Nivel de sujetos focales. Análisis de predictores	

Tabla 4.12.- Nivel de díadas de antagonistas. Análisis de Ocurrencia (capítulo 4) y análisis de contingencia (capítulo 5)

Tabla 4.13. Nivel de díadas de antagonistas. Análisis de predictores

Tabla 4.14. Nivel de Pares pc-mc. Análisis de Ocurrencia (Pruebas de McNemar)

Apéndice G. Tablas para los análisis sobre la función de la afiliación post-conflicto. Variables para la subdivisión de las muestras 366

Tabla 4.15. Niveles de las variables de subdivisión de la muestra (V. I.): Función de la afiliación post-conflicto sobre el agonismo post-conflicto (pruebas de X^2 ; de Fisher; y U de Mann-Whitney)

Tabla 4.16. Niveles de las variables de subdivisión de la muestra (V. I.): Función de la RC sobre la Agresión post-conflicto: Ocurrencia de la Agresión post-conflicto (RA, RD, SDA) en PC (+) vs. PC (-) (pruebas de X^2)

Apéndice H. Valores promedio de V, análisis de ocurrencia y análisis de predictores 368

Tabla 4.17. Reconciliación (RC). Valores promedio de V_{RC} , análisis de ocurrencia, y análisis de predictores

Tabla 4.18. Afiliación Triádica (TA). Valores promedio V_{TA} , análisis de ocurrencia y análisis de predictores

Tabla 4.19. Consolación general (CSg). Valores promedio V_{CSg} , análisis de ocurrencia y análisis de predictores

Tabla 4.20. Consolación "genuina" (CS). Valores promedio V_{CS} , análisis de ocurrencia y análisis de predictores

Tabla 4.21. Intervención Afiliativa (IAF). Valores promedio V_{IAF} , análisis de ocurrencia y análisis de predictores

Tabla 4.22. Comparación de la frecuencia de agresión post- conflicto entre PCs positivos (PCs +) y PCs negativos (PCs -)

Tabla 4.23. Comparación de la frecuencia de las estrategias agresivas post- conflicto (RD, RA, SDA, IA, IA1 e IA2) entre "PCs +" y "PCs -"

Apéndice I. Tasas promedio de agresión post-conflicto, análisis de contingencia y análisis de variables predictoras 383

Tabla 5.4. Reagresión (RA). Tasas promedio de RA, análisis de contingencia y análisis de variables predictoras

Tabla 5.5. Redirección (RD). Tasas promedio de RD, análisis de contingencia y análisis de predictores

Tabla 5.6. Agresión colateral del agresor (SDA). Tasas promedio de SDA, análisis de contingencia y análisis de predictores

Tabla 5.7. Intervención Agresiva (IA). Tasas promedio de IA, análisis de contingencia, y análisis de predictores

Tabla 5.8. Intervención Agresiva hacia agresor (IA1). Tasas promedio de IA1, análisis de contingencia, y análisis de predictores

Tabla 5.9. Intervención Agresiva hacia víctima (IA2). Tasas promedio de IA2, análisis de contingencia, y análisis de predictores

Tabla 5.10. Ocurrencia de agonismo post-conflicto

Agradecimientos

A lo largo de todos estos años de formación profesional, desde el inicio de mi carrera hasta la finalización de la tesis doctoral, no solo he desarrollado parte de mis sueños, sino que además me he rodeado de gente que me ha enseñado y que me ha ayudado a nivel personal. Lo más grande en este mundo es el regalo de la amistad, estés donde estés y pase el tiempo que pase, de ahí que estas líneas sean las más gratificantes de las escritas en toda la tesis.

Doy las gracias de todo corazón a Iñaki Albistur (antiguo decano de la facultad de psicología de la UPV/EHU) por ayudarme a interpellar por la beca de estudios universitarios en primero de carrera, lo que sin duda fue clave fundamental para la realización de mis estudios universitarios y, por tanto, de haber conocido a las personas que terminaron por “engancharme” del todo al mundo de la etología: José Ramón Sánchez y Eduardo Fano. Gracias Joserra por estar siempre que te he necesitado. Nunca lo olvidaré.

Así mismo tengo que dar las gracias a los compañeros y profesores del departamento de “Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo”, de la facultad de psicología de San Sebastián (UPV/EHU), que me han acogido con mucho cariño siempre que me he acercado a la facultad por el motivo que fuese, me han escuchado y animado siempre, han compartido el “ambigú” conmigo, e incluso me han abierto las puertas de su casa como si fuera la mía propia: Raquel Malla, Ángel González, Aitziber Azurmendi, Jaione Cardas, Oscar Vegas, Garikoitz Beitia, Arantxa Azpiroz, Amaia Arregi, Larraitz Garmendia, Idoia Leclerq, Lehonor Ahedo, Sebastián Lombas. Y no puedo olvidar a todos los tutores de prácticas de etología y psicobiología (UPV/EHU) que se formaron conmigo, con los que compartí muchos momentos divertidos y emocionantes.

Cuando llegué a la facultad de psicología de Somosaguas (UCM) también me encontré con personas que han terminado siendo buenos amigos, y que siempre están ahí. Con mucho cariño, doy las gracias a los compañeros del departamento de Psicobiología de la facultad de psicología (UCM), en especial a Inmaculada Crespo, Raquel Gómez, José Antonio López, José Trigo y Gustavo González. Doy las gracias a José Mauricio Florez de Uría (ingeniero

en telecomunicaciones y miembro de la unidad de instrumentación de la facultad de Psicología) por desarrollar varios programas informáticos para la selección y filtrado tanto de los registros de conducta del “Observer así como de los datos sociométricos de los cuestionarios de estatus de aceptación social y de amistad, a Javier García (del servicio común de investigación de la facultad de psicología, CAI- SCIFP) por ayudarme a pasar las grabaciones conductuales tanto a cintas de VHS como a CDs y DVDs, a Luís Franco y a Santiago Climent (de la unidad de instrumentación) por ayudarme con los constantes problemas informáticos de diferente índole, y a Víctor García y al resto del equipo técnico (de la unidad de instrumentación, del CAI-animalario, del CAI- SCIFP, y del taller de medios audiovisuales) por compartir sus ratos libres y de trabajo conmigo y acogerme como a una más. Y, como no, gracias a Ana de Tena y a María Isabel Castuera por compartir tan animadamente los pocos momentos libres que tenéis.

Así mismo, ha sido posible esta tesis gracias al colegio de Nuestra Señora de la Paloma (situado en el casco histórico de Madrid). En concreto, a los directores del colegio que desarrollaron su cargo durante los cursos escolares 2001-02 y 2002-03, Antonio Roldán y Francisco Carrizo, a los profesores de preescolar de esos dos años, así como a los padres y a la AMPA (Asociación de Madres y Padres). Y en especial a María Ángeles Hernández, Rosa Díez (profesoras) e Inés García (presidenta de la AMPA), por su ayuda inestimable y amistad. Y, como no, gracias a todos los niños y niñas de preescolar que no solo me proporcionaron los datos necesarios para el estudio de resolución de conflictos y estatus sociométricos, sino que además me enseñaron muchas cosas y compartieron conmigo lo más bonito de la infancia: la alegría, la inocencia de la curiosidad y el contacto social, y las sonrisas y el juego. Os llevo en el corazón.

Gracias a mi director de tesis, Fernando Colmenares Gil, y a mi codirectora, María Victoria Hernández Lloreda, que han supervisado la tesis en todas sus cuestiones. Y gracias a Eugenia, por atenderme tan cariñosamente siempre que he tenido que llamar a su casa.

Por otra parte esta investigación fue realizada con ayuda de la beca FPU de formación de profesorado universitario (AP2000-0130), del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), durante los años 2001- 2005, y los proyectos

PB98-0773 del MECyD y BSO2002-00161 del MCyT (IP: Prof. F. Colmenares). Quiero agradecer a las instituciones responsables y al departamento de psicobiología de la facultad de psicología de la UCM por acogerme y por facilitarme apoyo logístico.

Gracias a Roberto Martínez por abrirme su corazón, un gran tesoro, como por tener siempre confianza ciega en mi, tanto a nivel personal como profesional. A Montse Sarriugarte que, no solo, me ayudó en el primer año de estudio a filmar la conducta en el recreo sino que, sobre todas las cosas, me ha brindado su amistad incondicional, me ha abierto su casa y me ha hecho sentirme parte de su familia junto a José Manuel Quintano. A Yolanda Asama y José Manuel Alfonso, por darme toda su amistad y por hacerme sentir como uno más de su familia. A mis amigos, Félix Zaragoza, Celina Anaya, Araceli Díaz, Belén Rodríguez, Juan Mari Villalba, Asier Moreno, Iratxe García, Carles Escrivá, Beatriz Cortiñas, y el resto de la “cuadrilla”, por su ayuda, cariño y momentos inolvidables.

Gracias a Salva y, a los padres de Rober, Salvadora y Alfonso. A “mis niños”, Eleder, Ruth, Leire, Iñigo, Estíbaliz, Irati, Boga y Nina. A mis cuñados, Fabiola y José Ignacio. A mis hermanos, Marisol y Rafa. A mis padres, Justa y Rafael, que me han apoyado y entendido siempre, y me han aguantado en estos años difíciles.

Para finalizar, dedico esta tesis a alguien muy especial, que luchó mucho en su vida para que sus niñas tuviesen una buena educación y fuesen felices: Mi abuela María.

Eva María Hazas Cerezo

Durango, Junio 2009

Resumen

Estrategias de resolución de conflictos en preescolares. Tesis doctoral desarrollada por Eva María Hazas Cerezo, dirigida por Dr. Fernando Colmenares Gil, y codirigida por Dra. María Victoria Hernández Lloreda (Departamento de Psicobiología. Universidad Complutense de Madrid (UCM). Madrid, 2009). En las especies en las que la forma de vida en grupo social ha sido favorecida por selección natural, las relaciones sociales constituyen el vehículo a través del cual los individuos maximizan diversas funciones que son críticas para su salud, para su supervivencia y para su reproducción. Las relaciones sociales son vitales no sólo por los beneficios que pueden proporcionar al individuo, sino también por el impacto, a corto o a largo plazo, de sus consecuencias negativas, que pueden resultar devastadoras y que, por tanto, es preciso minimizar. Un componente intrínseco de las relaciones sociales es el carácter conflictivo de las mismas. La frecuencia de conflictos entre los individuos que mantienen una relación social puede llegar a ser elevada. Aunque una parte importante de los conflictos entre los miembros de una díada se pueden gestionar mediante estrategias de diversa índole (e.g., de negociación, de mediación, etcétera), que evitan la ocurrencia de formas de comportamiento agresivo e incluso violento, otra parte igualmente importante de los mismos conduce a la agresión interindividual, cuyas secuelas pueden ser muy diversas, dependiendo de variables como las características de los antagonistas implicados, la naturaleza de la propia relación entre ellos, así como del contexto y las causas del conflicto.

Las relaciones sociales, y los conflictos que éstas generan de forma inevitable, se establecen desde el mismo instante del nacimiento. Se ha constatado que las relaciones sociales tempranas no sólo tienen consecuencias sobre la maximización de diversas funciones en esa etapa del desarrollo, sino que sus efectos se pueden detectar en etapas posteriores de la trayectoria vital del individuo. Además, la naturaleza de esas relaciones tempranas puede influir en diversos dominios funcionales, no sólo el social. Desde hace ya algunas décadas, los psicólogos evolutivos y los etólogos han mostrado una convergencia cada vez mayor, tanto a nivel teórico como

metodológico, en el estudio de las relaciones sociales y de la gestión de los conflictos que se observan en niños y niñas en edad preescolar (y en otras etapas más avanzadas). El trabajo de investigación que se describe en este trabajo se hace eco de esta convergencia entre las dos disciplinas y aborda de forma específica las estrategias de gestión de conflictos que exhiben los niños y las niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años. El marco teórico principal del estudio está inspirado en las investigaciones que se han realizado principalmente con primates no humanos y que se conoce como el modelo relacional de resolución de conflictos. El estudio utiliza procedimientos metodológicos mixtos, como las técnicas sociométricas y la observación directa del comportamiento social espontáneo de los participantes. La metodología utilizada para la investigación de las estrategias de resolución de los conflictos se basa en la comparación de los comportamientos que se producen después de un conflicto agresivo (periodo PC) y durante un periodo control sin conflicto (periodo MC). El *objetivo* general del estudio es identificar la diversidad de estrategias de resolución de conflictos, tanto afiliativas como agonísticas, que tienen lugar durante el periodo post-conflicto, y analizar su posible relación con variables de sujeto (edad, sexo, estatus de aceptación social) y de díada o relacionales (estatus de amistad, estatus de aceptación social, edad, y sexo). Antes de abordar este tema nuclear de la investigación, se analizan los datos obtenidos mediante dos técnicas de nominación sociométricas en términos de consistencia y estabilidad. En concreto, se analizan la consistencia y la estabilidad de distintas medidas sociométricas obtenidas mediante los cuestionarios de aceptación social y de amistad, según diferentes criterios de nominación (gustar, jugar y, para el estatus de amistad, también el contexto de mejor amigo). Así mismo, se analiza el sexo como variable predictora tanto de las preferencias sociales como de la ocupación de diferentes estatus de aceptación social. La muestra de estudio estuvo constituida por 198 preescolares de 3, 4 y 5 años, de los que se recogieron datos durante dos cursos escolares consecutivos.

Los resultados de las medidas del estatus de aceptación social (categóricas y continuas), obtenidas con los criterios (o en función de los contextos) de nominación de gustar y de jugar, sugieren la existencia de un proceso de adquisición de consistencia con la edad entre las medidas de ambos criterios

de nominación. El índice de preferencia social, SP, es la medida continua más consistente de las cuatro estudiadas (LM, LL, SP y SI). Las medidas continuas, sobre todo la de SP, serían más recomendables que las categóricas para el estudio de la estabilidad y el cambio. En relación con el estatus de amistad, los resultados sugieren que los preescolares de este rango de edad diferencian de alguna manera entre pares que consideran sus mejores amigos, pares que les gustan y pares con los que juegan, ya que la consistencia entre las clasificaciones sociométricas, obtenida con los tres cuestionarios, es pobre. Y se ha encontrado que en general las relaciones de amistad a estas edades presentan una *estabilidad* pobre. En cuanto a la variable sexo, se evidencia que los preescolares de los tres grupos de edad muestran una tendencia a elegir a sujetos del mismo sexo y a rechazar a sujetos del otro sexo y que, en términos generales, no hay diferencias en la preferencia hacia sujetos del mismo sexo entre niños y niñas. El análisis de la ocurrencia y frecuencia de las distintas estrategias de gestión de los conflictos, tanto de las agresivas como de las afiliativas, arroja resultados difíciles de sintetizar y de interpretar, debido al elevado número de variables de sujeto y de relación que es preciso considerar y, muy probablemente, debido al reducido número de casos de cada una de las estrategias que se registraron por participante en la muestra. El estudio proporciona información estandarizada acerca de la diversidad de estrategias que muestran los niños y niñas de 3 a 5 años en el contexto natural de la escuela, investiga el efecto de posibles predictores, algunos de ellos obtenidos mediante técnicas sociométricas, y sustancia empíricamente algunos resultados descritos en otros estudios, pero obtenidos con otras metodologías. La presente investigación sugiere algunas líneas de trabajo que sería recomendable promover en el futuro, así como los índices sociométricos que podrían resultar más productivos en el estudio de las relaciones y de los conflictos sociales entre pares, al menos en esta etapa tan importante en el desarrollo social, escolar y psicológico de los niños y de las niñas.

Capítulo 1. Introducción y Objetivos

1.1. La vida en grupo y los conflictos sociales

La mayoría de las especies de primates, incluidos los humanos, se caracterizan por vivir en grupos organizados socialmente. El grupo es el contexto en el que se desarrollan y mantienen tanto las relaciones sociales como los roles interpersonales. Así mismo, es donde se originan los conflictos y se desarrollan tanto las estrategias que los previenen (“peacekeeping”), como las estrategias que contrarrestan (“peacemaking”) sus efectos negativos sobre las relaciones sociales y la cohesión del grupo (e.g., de Waal, 1986; Cords y Killen, 1998; Ljungberg y col., 1999; Verbeek y de Waal, 2001; Aureli y col., 2002). Estas se agrupan bajo el nombre de estrategias de gestión de los conflictos sociales.

La experiencia que obtienen los niños de sus interacciones sociales tempranas, entre ellas las conflictivas, tanto en el hogar, con sus padres y hermanos, como en la escuela y en los entornos de juegos extraescolares, es un vehículo socializador de la máxima importancia para el niño. Estas interacciones sociales, en diferentes grupos o contextos, ofrecen oportunidades únicas para aprender, practicar y desarrollar conductas tanto agonísticas (que no solo agresivas) como pro-sociales.

El grupo tiene una función socializadora y “equilibradora”. En las situaciones de conflicto afloran las normas implícitas que rigen las relaciones entre sus miembros, y su violación por parte de unos hace reaccionar a los otros. Así, los niños que empiezan disputas con frecuencia y se pelean con muchos de sus pares suelen ser rechazados por el grupo (Hartup, 1983; Gaviria, 1996), ya que éste tiende a rechazar la perturbación de su orden. Así mismo, el grupo es un factor más que facilita el desarrollo social y cognitivo, y que puede influir de forma dinámica en las interacciones sociales y en las estrategias de afrontamiento utilizadas (i.e., es un contexto socializador).

En las dos últimas décadas, se ha consolidado una concepción del conflicto social por parte de los científicos sociales (sociólogos, antropólogos, psicólogos) como un proceso constructivo y no destructivo. Es decir, como un

elemento necesario para la construcción de las relaciones sociales en especies gregarias, ya que su efecto sobre las relaciones es tan importante como lo es sobre el recurso (físico y social) en disputa. Hoy en día, el conflicto se considera una propiedad intrínseca de las relaciones sociales. El problema estriba en que todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo y, por lo tanto, lo importante es asumir dichas situaciones conflictivas y enfrentarnos a ellas con los recursos suficientes para que los implicados salgan enriquecidos de ellas, es decir, que lleve a una adaptación y desarrollo equilibrado tanto en el ámbito individual como de las relaciones sociales.

El conflicto también tiene muchas funciones y valores positivos: estimula el interés y la curiosidad, es un motor del cambio personal y social, ayuda a establecer identidades personales y grupales, ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás, y esto, a su vez, favorece el desarrollo de nuevas soluciones positivas en los conflictos futuros. Desde este punto de vista, por tanto, el conflicto tiene una función socializadora y, por ello, adaptativa.

En las últimas décadas, los científicos del comportamiento (etólogos, antropólogos, psicólogos) han estudiado los procesos relacionales que promueven activamente la paz, y esto lo han hecho a través del estudio de las estrategias de gestión de conflictos sociales. Como ya se ha mencionado al principio, éstas son las estrategias que previenen los conflictos (“peacekeeping” o “sociative peace”) y las que contrarrestan los efectos del conflicto (“peacemaking” o “restorative peace”). Las estrategias de “peacemaking” o estrategias post-conflicto pueden adoptar diversas formas como, por ejemplo, las conductas conciliadoras y las redirecciones (e.g., de Waal y Van Roosmalen, 1979; de Waal y Yoshihara, 1983; Cheney y Seyfarth, 1989; Aureli y Van Schaik, 1991a y 1991b; Aureli y col., 1992; Kappeler y Van Schaik, 1992; Ljungberg y col. 1999; Butovskaya y Kozintsev, 1999; Butovskaya y col., 2000; Fujisawa y col., 2005; Fujisawa y col., 2006). Las estrategias pre-conflicto o de “peacekeeping”, a su vez, engloban diferentes mecanismos con los que se evita la escalada de la agresión o el conflicto, siendo uno de ellos las jerarquías de dominancia (e.g., primates: Preuschoft y van Schaik, 2000; preescolares:

LaFreniere y Charlesworth, 1983; Strayer, 1984; Strayer y Trudel, 1984; Butovskaya, 2001).

1.2. Estudio del conflicto y de las estrategias de resolución

El estudio de los conflictos en niños y en niñas surge con los trabajos desarrollados por psicólogos alemanes y norteamericanos, en torno a los años treinta, sobre variables relacionales como la aceptación del grupo de pares, las relaciones de amistad, las conductas pro-sociales, la dominancia y el liderazgo, el conflicto y la agresión, y las diferencias en habilidades sociales [véase la revisión de Rubin y col., 1998]. En los años cuarenta estos trabajos observacionales iniciales dieron paso al desarrollo de técnicas sociométricas para el estudio del estatus de aceptación social y de las relaciones de amistad (Bronfenbrenner, 1944; véase Rubin y col., 1998).

Tras la disminución de trabajos en este campo con motivo de la segunda guerra mundial, solo a partir de la década de los setenta y, sobre todo, desde los años ochenta, resurge el interés por el estudio de la conducta social y las relaciones entre los pares (véase Hartup, 1983; Rubin y col., 1998), en concreto, desde el nivel de análisis de las interacciones sociales (Hinde, 1987; Rubin y col., 1998).

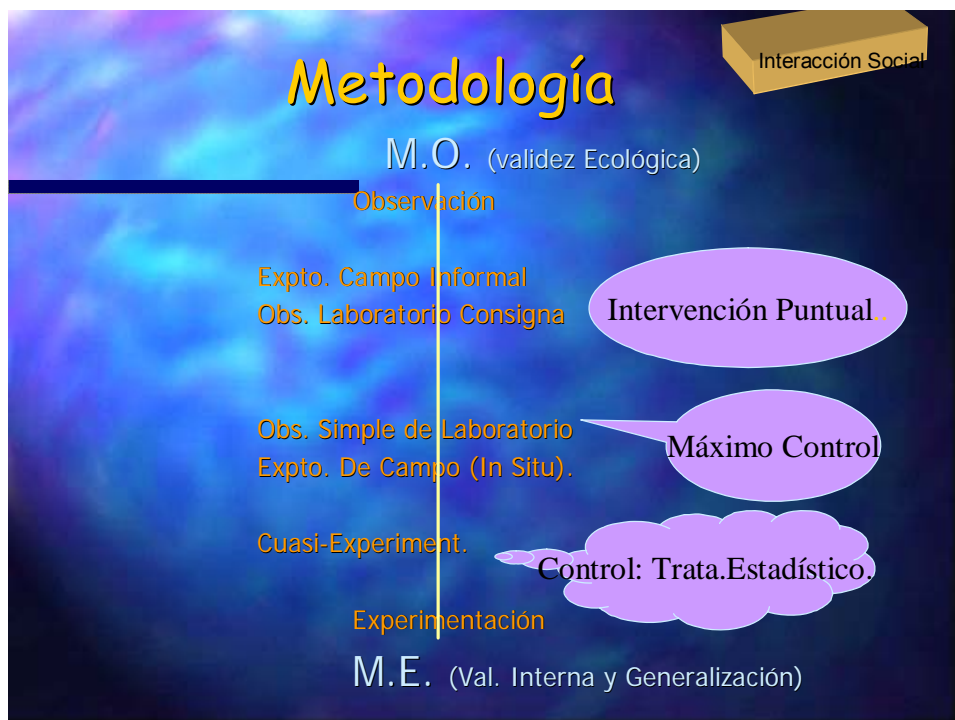
Psicólogos como Mummendey, Linneweber y Löscher (1984), con su teoría de la conducta agresiva, y Kornadt (1986) con su teoría motivacional de la agresión (en Coie y col., 1999), así como etólogos y primatólogos, empiezan a ver la importancia de las relaciones interpersonales en la ocurrencia de la conducta agresiva y conflictos agresivos (véase Rubin y col., 1998; de Waal, 1996).

Desde esta perspectiva, el **modelo relacional del conflicto en primates** (de Waal, 1996; de Waal y Aureli, 1997; Cords y Aureli, 2000) plantea que factores como la edad, el sexo, el estatus de dominancia, entre otros, junto a la historia de interacciones (e.g., de conflictos y resoluciones) marcan la naturaleza de la relación, o el interés mutuo en mantenerla, así como el hecho de que las respuestas conductuales de afrontamiento sean diferentes. Es decir, hay factores individuales y relacionales que influyen tanto en la ocurrencia de conflictos como en las estrategias de resolución utilizadas. Por lo tanto, la

conducta agresiva es una de las formas o vías de afrontar los conflictos de intereses, además de la tolerancia y de la evitación de la confrontación (i.e., tanto el agonismo post-conflicto como la afiliación post-conflicto).

Dado que el objetivo principal de este trabajo es el estudio de la ocurrencia de estrategias de resolución de conflictos, tanto afiliativas como agonísticas, en el periodo post-conflicto, y el estudio de las posibles variables de sujeto (edad, sexo, estatus de aceptación social) y de diada o relacionales (estatus de amistad, estatus de aceptación social, edad, y sexo) que influyen en la ocurrencia de dichas estrategias, la metodología aplicada para el estudio de este tema de tesis ha sido una metodología mixta: observacional y sociométrica. Es decir, el uso tanto de metodología observacional, característica de la etología y primatología, como de metodología no-observacional o, en este caso, el uso de técnicas sociométricas características de la psicología evolutiva.

Dentro del continuo de la metodología observacional-experimental, tanto la psicología como la etología actualmente pueden ser descritas como un ejemplo de desarrollo de estudios experimentales, de gran validez interna, así como de estudios dentro del contexto natural de la especie objeto de estudio, con gran validez ecológica, que, además, han trabajado con unidades tanto moleculares (unidades que se estudian a través de otras variables cognitivas o comportamentales) como molares (directamente observables o unidades de conducta). Por todo ello, según el objetivo de estudio perseguido en una investigación (con niños-as), tanto de una área de estudio como de otra (psicología y etología/ primatología), la metodología aplicada puede combinar, por ejemplo, tanto las técnicas de observación como las de experimentación, así como técnicas observacionales y sociométricas.



La psicología, además de la observación conductual, ha utilizado diversas *técnicas* para la evaluación conductual (e.g., tipos de agresión o grupos de sujetos agresivos), psicológica (e.g., habilidades sociales, empatía) y relacional (e.g., estatus de aceptación social, estatus de amistad). Por lo mismo, éstas técnicas han sido utilizadas en estudios relacionados con la resolución de conflictos, así como sobre la agresión y conductas pro-sociales, tanto para la selección de los grupos experimental y control, como para la selección del grupo de estudio (sin grupo control). Estas técnicas hacen referencia a la aplicación de: (a) Historias estandarizadas o situaciones hipotéticas, que consisten en cuestionarios y entrevistas dirigidas a los padres y/o a los niños; (b) *Técnicas sociométricas* como los cuestionarios sociométricos o medidas sobre factores como la cualidad de la relación, el estatus social, etc. (pasados a los profesores y/ o a los niños); (c) Escalas de evaluación de capacidades sociales y cognitivas o psicológicas.

Principalmente desde mediados de los años ochenta, los estudios sobre conflictos agresivos en los niños así como sobre su relación con variables como el género, el estatus social (e.g., la aceptación social, la dominancia), la cualidad de las relaciones (e.g., la amistad), los tipos de estrategias de resolución, etc., han sido documentados desde la psicología utilizando la

metodología observacional y las técnicas sociométricas (e.g., Strayer y Noel, 1986; Dodge y col., 1990a y b; Blurton, 1972; Tapper y Boulton, 2004; Ostrov y Keating, 2004; Monks y col., 2002; Sebanc, 2003; Werner y Crick, 2004; Coie y Kupersmith, 1983; Dodge y col., 2003; Miller-Johnson y col., 2002; Nelson y Aboud, 1985; Hartup y col., 1993; Hartup y col., 1988; Rose y Asher, 1999).

Con relación a los estudios observacionales sobre conflictos en niños-as, muchos de los estudios previos se han centrado en el análisis de las consecuencias inmediatas de la agresión (e.g., McGrew, 1972; Strayer y Strayer, 1976; Sackin y Thelen, 1984). Solo unos pocos trabajos, relativamente recientes, han estudiado el fenómeno de la afiliación post-conflicto en preescolares (e.g., Hartup y col., 1988; Iskandar y col., 1995; Killen y Turiel, 1991; Laursen y Hartup, 1989; Maccoby, 1996; Sackin y Thelen, 1984; Grammer, 1992). Así todo, la mayoría de estos estudios no han utilizado un método observacional sistemático de comparaciones entre observaciones post-conflicto (PC) y observaciones realizadas durante periodos sin conflictos (“post-conflict” o PC vs. matched-control” o MC), que es el procedimiento empleado por la etología social para el estudio de la afiliación post-conflicto en primates no humanos (método de comparación PC-MC: de Waal y Yoshihara, 1983; método n-Time-Rule o de la ventana de tiempo: Aureli y col., 1989, 1992; Aureli y van Schaik, 1991a y 1991b).

A partir de finales de la década de los noventa investigadores como Peter Verbeek, Frans de Waal, y Tomas Ljungberg, que estudiaban la gestión de conflictos con primates no humanos, comienzan, junto a antropólogos como Marina Butovskaya y psicólogos como Keiko Fujisawa, a aplicar esta metodología en el estudio del proceso del conflicto en preescolares (e.g., Butovskaya y Kozintsev, 1999; Butovskaya y col., 2000; Butovskaya, 2001; Verbeek y de Waal, 2001; Ljungberg y col., 1999; Fujisawa y col., 2005, 2006).

Principalmente a partir de la década de los noventa, los estudios observacionales sobre resolución de conflictos, tanto en primates no humanos como en preescolares, también empiezan a tener en cuenta factores relacionales como, por ejemplo, las relaciones de parentesco, los lazos de apoyo o alianzas, las relaciones de amistad. En concreto, se estudia la *hipótesis de la relación valiosa*, que predice que la estrategia post-conflicto de reconciliación debería ser más frecuente entre sujetos con una buena relación

(e.g., de Waal y Yoshihara, 1983; Castles y col., 1996; Kappeler y Van Schaik, 1992; Cords y Aureli, 1993; Cords y Thurnheer, 1993; Aureli y col., 2002; Butovskaya y Kozintsev, 1999; Butovskaya, 2000; Verbeek y de Waal, 2001).

Gracias a los estudios realizados desde la psicología evolutiva en niños y niñas, la amistad se considera que puede ser un factor "facilitador" del peacemaking, ya que se sabe que, entre amigos, las estrategias de afrontamiento ante el conflicto son más maduras, más negociadoras y comprometidas (e.g., Rose y Asher, 1999; Hartup y col. 1988, 1993; Fonzi y col., 1997), y las consecuencias del conflicto son más equitativas (e.g., Hartup y col., 1988). Los amigos comparten intereses, confidencias, pasan más tiempo juntos, se cuidan. Es decir, los amigos constituyen un recurso emocional, de apoyo al desarrollo socio-cognitivo y facilitan las relaciones (véase Hartup, 1992 y 1992b; Berndt, 2004). Por lo tanto, estos trabajos también refuerzan el estudio de la *hipótesis de la relación valiosa* en preescolares, es decir, son un argumento más para estudiar si la reconciliación ocurre más a menudo entre amigos que entre no amigos (e.g., Butovskaya y Kosintsev, 1999; Verbeek y de Waal, 2001; Fujisawa y col., 2005 y 2006; para el peacemaking en general y sin método PC-MC: Hartup y col., 1988; Hartup, 1992b; Hartup y col., 1993; Nelson y Aboud, 1985).

De la misma manera, los estudios sobre el estatus de aceptación social (e.g., Coie y col., 1982; Coie y col., 1990; Asher y Dodge, 1986; Newcomb y Bukowski, 1983, 1984; Terry y Coie, 1991; Maassen y col., 2005; Cillessen y col., 2000; Jiang y Cillessen, 2005; Rubin y Coplan, 2004; Henricson y Rydell, 2006) nos abren la puerta al estudio de la influencia de los diferentes estatus sociales, adquiridos en la convivencia con el grupo, sobre las relaciones sociales con los pares de nuestro grupo y, por lo tanto, sobre el proceso de conflicto interpersonal y de su resolución.

En resumen, los trabajos realizados en psicología, en etología social y en primatología han puesto de manifiesto la eficacia y la necesidad de utilizar una metodología mixta que combine el método observacional de la conducta (e.g., el método de comparación de muestras PC y MC) y las técnicas sociométricas (e.g., cuestionarios sociométricos sobre aceptación social y sobre amistad), para el estudio de las estrategias de manejo y resolución de conflictos sociales

y, más concretamente, para el estudio de los factores relacionales (variables de diada), organísmicos (variables de sujeto) y psicológicos que puedan influir en la ocurrencia de conflictos sociales y en las estrategias de resolución.

1.3. Definición y conceptos sobre los conflictos

1.3.1. Competición, agresión y conflictos sociales

A menudo, al hablar de los conflictos sociales se suelen confundir tres fenómenos que no siempre están relacionados: la competición, la agresión y los conflictos sociales (Mason, 1993; Mason y Mendoza, 1993b; Colmenares, 1996a). Si bien la competición entre dos individuos por un recurso puede ser una *causa* de conflicto entre ambos, existe también la posibilidad de que un conflicto social surja por otras causas. De la misma forma, la agresión es una de las respuestas que se pueden dar ante el conflicto, o cuando tiene lugar un episodio de competición, pero no la única respuesta. En resumen, cada una de estas situaciones puede ocurrir sin que tenga por qué darse necesariamente alguno de los otros, y además pueden ser causa y/ o efecto de cualquiera de ellos (Colmenares, 1996a).

El conflicto social, desde una perspectiva etológica, primatológica y psicológica actual, es definido como una forma de intercambio *diádico* (o *poliádico*), donde los sujetos muestran posturas enfrentadas, entrando en colisión sus intereses u objetivos y conductas.

La definición que manejamos en este estudio es la de Verbeek y de Waal (2001), en la que el conflicto es “un evento agonístico donde el niño muestra cólera y rabia (en el tono de voz, en la expresión facial y a nivel postural), agresión y amenaza, conductas de "distress" (angustia, aflicción) y discusión, como oposición al otro sujeto que muestra cólera, agresión, amenaza y discusión”.

Como se puede observar, en lo que se hace hincapié es en considerar conjuntamente la conducta del actor y la respuesta del receptor, ya que la información que proporcionan ambas acciones es necesaria para determinar la naturaleza de la interacción social.

Conceptualmente, los episodios de conflicto social pueden ser desglosados, dentro de un análisis horizontal, en tres etapas generales donde se recogen desde las causas originales hasta las consecuencias últimas: a) etapa del pre-conflicto que aborda el primer problema de estudio sobre el conflicto social, que son los factores (contextos, situaciones, e interacciones distintas) que lo provocan; b) etapa del conflicto (sus tres componentes secuenciales, como la instigación, la terminación, y la consecuencia o desenlace); y c) la etapa del post-conflicto. A su vez, cualquier episodio de conducta (e.g., conjunto de interacciones sucesivas entre dos individuos que participan, en este caso, en un conflicto) se analiza transversalmente (véase Colmenares, 1996a). En este formato de análisis se recoge lo que en la práctica queda reflejado en el registro de un focal de conducta o de un episodio, es decir, la dimensión temporal y espacial del comportamiento social (el intercambio de acciones y los sujetos que las realizan, respectivamente). Concluyendo, se analiza el nivel de las interacciones sociales (Hinde, 1976) que subyace en la definición de conflicto social o inter-personal (véase Colmenares, 1996a).

1.3.2. Causas de un conflicto social (pre-conflicto)

En primates no humanos, la clasificación propuesta por Colmenares (1996) agrupa las causas de los conflictos sociales en siete categorías:

- a) Establecimiento de una relación social entre extraños. El encuentro entre individuos extraños da lugar a conflictos sociales (e.g., Bernstein, 1991; Kummer, 1975; Mendoza, 1993).
- b) Dinámica de una relación social ya establecida (Hinde, 1976). En una relación, aunque los papeles de cada uno de los participantes suelen ser estables y predecibles, tales roles pueden cambiar y re-negociarse, y en el proceso tienden a ocurrir conflictos debidos al nuevo reajuste y a la disconformidad de alguna de las partes.
- c) Desacuerdo en los papeles adoptados en una interacción social. En este caso, la discrepancia surge cuando en el transcurso de una interacción alguno de los participantes de la misma “rompe las reglas del juego”, es decir, no se comporta como se esperaba que se comportase según los roles previamente establecidos para este tipo de interacciones.

- d) Competición por un nicho social (recursos sociales) (Kummer, 1979; Dunbar, 1980; Seyfarth, 1983; Cheney y Seyfarth, 1986; Harcourt, 1989; Colmenares, 1992b).
- e) Competición por un nicho no social, es decir, por recursos físicos tales como la comida, el espacio, etc.
- f) Respuesta a una agresión recibida. Siempre que un individuo recibe una agresión de otro, planea entre ambos una situación de conflicto que dependiendo de cuál sea la respuesta del agredido, puede llevar a una escalada de agresión, en la que pueden verse implicados otros sujetos, o puede finalizar inmediatamente.
- g) Respuesta a una agresión dirigida a otros. Ante un conflicto agonístico entre individuos, uno o varios de los espectadores pueden reaccionar interviniendo en este conflicto, sobre todo si este interventor tiene alguna relación de parentesco o amistad con los implicados en el conflicto original.

Para este estudio, realizado con preescolares de tres a cinco años, los factores causales (pre-conflicto) que se recogieron fueron los siguientes (véase Verbeek y de Waal, 2001): recurso físico, recurso social, roles, reglas, agresión, “break-up” o interferir en actividad, exclusión o no-aceptación de un sujeto en el grupo, escalada del “juego de lucha o acoso y derribo”. Posteriormente estos factores fueron agrupados en cuatro tipos de causas de conflicto: recurso físico, recurso social, roles y reglas y agresión. De todas formas, esta información no fue utilizada en ningún tipo de análisis al no formar parte de los objetivos de estudio finales.

1.3.3. Estrategias de resolución de conflictos

Las estrategias de resolución de conflictos, como ya se ha sugerido anteriormente, pueden ser de carácter afiliativo (o pro-social) y de carácter agonístico. Estas son denominadas, dentro de la primatología, estrategias de afiliación post-conflicto y de agonismo post-conflicto.

Las estrategias son conductas direccionales (dirigidas hacia un sujeto en concreto), con lo que reflejan la existencia de una meta o función, y vienen determinadas por el *contexto* (es decir, la identidad de los participantes, sus

conductas o estrategias, lo que el sujeto haya hecho hasta ese momento, y su capacidad de anticipar los efectos de dichas estrategias sobre los comportamientos de otros participantes).

A su vez, las estrategias pueden ser directas o colaterales, según el tipo de participante y la dirección de la conducta. La **estrategia directa** es aquella que dirige uno de los antagonistas (agresor o víctima), o un interventor, hacia uno de los antagonistas o hacia otro interventor. La **estrategia colateral** sería aquella que dirige uno de los antagonistas, o un interventor, hacia sí mismo, hacia un tercero no implicado, hacia un recurso social o físico, o hacia el medio físico (véase Colmenares, 1996a).

Dentro de las estrategias afiliativas tradicionalmente se han diferenciado las siguientes: la reconciliación (RC), la afiliación triádica (TA), la consolación (CS) y la intervención afiliativa (IAF). Estas han sido estudiadas con el método de comparación de las muestras PC-MC de Waal y Yoshihara (1983), y con el método del Time- Rule desarrollado por Aureli y colaboradores (1989, 1992) y Aureli y van Schaik (1991). Dentro de las estrategias agonísticas se han diferenciado: la reagrésión (RA), la redirección (RD), la agresión colateral del agresor (SDA) y la intervención agresiva (IA). De todas formas, si revisamos la literatura en preescolares y escolares encontramos que hasta el momento solo se han estudiado las estrategias de redirección (RD) e intervención agresiva (IA). La RD se ha estudiado empleando el método de comparación de las muestras PC-MC y el Time- Rule, mientras que el estudio de la IA se ha centrado en la frecuencia de ocurrencia en el PC. En nuestro caso, solo nos centramos en los datos de sus tasas de ocurrencia en el periodo PC, ya que el periodo control (MC) no es una secuela del Conflicto (CF) y, por lo tanto, para el estudio de la ocurrencia de estrategias agonísticas post-conflicto tiene menos sentido la comparación de los focales PC con los de MC, mientras que sí tiene sentido para el estudio de la ocurrencia de las estrategias de afiliación post-conflicto o de conciliación.

1.4. Características psico-sociales de los preescolares

1.4.1. Relaciones en edad preescolar

Desde los tres años, los preescolares se ven atraídos por pares que son similares a ellos en edad, sexo y conducta; de hecho, los niños-as expresan sus preferencias por determinados pares como compañeros de juego (Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998; Fuentes, 1999).

Los preescolares tienen una perspectiva egocéntrica de entender y evaluar la amistad, y no tienen una perspectiva de mutualidad y reciprocidad (véase Fuentes, 1999). Los amigos son los compañeros de juego semejantes en sexo, edad y comportamiento, son los que les dejan los juguetes, y les defienden. Es decir, eligen como compañeros de juego a los compañeros pro-sociales y a los mejores compañeros de juego.

Las amistades también son relaciones de carácter temporal o inestables, disolviéndose en cuanto hay conflictos interpersonales. De todas formas, los intercambios positivos y mutuos son más frecuentes entre amigos (e.g., véase Rubin y col., 1998). Los amigos (vs. no-amigos) dirigen más apoyo social, tienen más interacciones sociales, juegan de una manera más compleja (e.g., véase Rubin y col., 1998; Hinde y col., 1985), tienden a cooperar y a exhibir más conducta social positiva unos con otros (e.g., Charlesworth y LaFreniere, 1983; Rubin y col., 1998). Así mismo, los amigos (vs. no-amigos) utilizan más la negociación a la hora de resolver sus conflictos, plantean más soluciones equitativas y, además, se mantienen con más frecuencia en proximidad física y retoman la interacción tras el conflicto (Hartup y col., 1988; Rubin y col., 1998).

En el mismo sentido, a estas edades preescolares, los amigos también demuestran más peleas o riñas, así como más hostilidad o agresión activa (asaltos y amenazas) y reactiva (negaciones y resistencia) (Hinde y col., 1985; Rubin y col., 1998). En conjunto, los amigos al igual que tienen más interacciones positivas, tienen más conflictos entre sí que los no-amigos. Esto es debido a que pasan más tiempo juntos interactuando (Hartup y col., 1988; Hartup y Laursen, 1991; Rubin y col., 1998) y tienen la libertad de expresarse sinceramente, sin el riesgo de que se rompa la relación. Ese riesgo no es tan grande ya que, sin embargo, entre amigos los conflictos son menos graves, se resuelven dialogando, razonando, buscando soluciones equitativas, consensuadas, y se evitan las soluciones de ganador/ perdedor (Hartup, 1992b; Hartup, 1996; Fuentes, 1999).

1.4.2. Grupos de pares en edad preescolar

Se han realizado muchos estudios sobre la estructura social de los grupos de juego de los preescolares desde una perspectiva etológica. Estos estudios se han centrado en la importancia de la dominancia (toughness o dureza y asertividad) para determinar los rangos o posiciones dentro del grupo de pares. La dominancia social a estas edades se caracteriza por relaciones asimétricas, tanto a nivel diádico (dominancia diádica), como grupal (estructura de dominancia grupal) (Markovits y Strayer, 1982; Rubin y col., 1998).

Las jerarquías de dominancia son un orden estable de individuos, que sirve para predecir quién va a prevalecer en situaciones de conflicto entre los miembros del grupo, y parecen tener la función de reducir la agresión entre dichos miembros (LaFreniere y Charlesworth, 1983; Strayer, 1984; Rubin y col., 1998).

El grupo de preescolares crea, además, sus propias normas sociales. Conocer y cumplir estas normas determina la aceptación y el rechazo de los pares del grupo y, por tanto, del grupo, dando lugar a la aparición de diferentes roles o estatus sociales (e.g., líder, popular, rechazado, ignorado, víctima, matón o bully, etc.; Rieffe y col., 2005; Asher y col., 1979; Bronfenbrenner, 1944; Coie, Dodge y Kupersmith, 1990).

1.5. Objetivos generales del estudio

De la misma manera que las preguntas derivadas de la teoría etológica (e.g., las causas proximales y distales: Coplan y col., 1994; Prinstein y Cillessen, 2003; Henderson y col., 2004; Rubin y col., 2006) y los métodos usados por los que estudian la conducta animal, han sido adoptados y son relevantes para los estudios de las relaciones de los niños con sus pares (e.g., Hawley, 2003; Rubin y col., 2006), los estudios realizados desde la psicología evolutiva sobre las relaciones sociales (e.g., la amistad), la aceptación/ rechazo social, las conductas pro-sociales y la agresión, entre otros, inspiran los objetivos de estudio de los trabajos en etología humana. Los objetivos de estudio de esta tesis son un ejemplo de ello.

La presente investigación propone analizar la utilidad del **modelo relacional del conflicto en primates** (de Waal, 1996; de Waal y Aureli, 1997; Cords y Aureli, 2000) en el estudio de los conflictos en preescolares. El modelo relacional plantea la existencia de factores individuales y relacionales que influyen tanto en la ocurrencia de conflictos como en las estrategias de resolución utilizadas. Es decir, se pretende estudiar, si variables predictoras como la edad, el sexo, el estatus social y el estatus de amistad, influyen sobre la ocurrencia de afiliación y agonismo post-conflicto en preescolares de 3-5 años de edad.

1.5.1. Estudio del estatus de aceptación social y de amistad

El análisis del estatus sociométrico de nuestra muestra sirve de estudio preliminar de alguna de las variables de sujeto (i.e., estatus social) y de díada (i.e., estatus de amistad y estatus social) que en los capítulos posteriores son utilizadas como posibles factores predictores de la variación en las tendencias conciliadoras post-conflicto (e.g., la reconciliación) y en las tasas de agresión post-conflicto (e.g., la redirección).

Los trabajos sobre **la amistad** realizados desde la psicología del desarrollo (e.g., Hartup y col., 1988; Hartup, 1992b, 1996; Laursen y col., 2001; Nelson y Aboud, 1985; Rose y Asher, 1999; Fonzi y col., 1997; Berndt, 2004; Wojslawowicz y col., 2006) también refuerzan el estudio, desde una perspectiva etológica, de la influencia de la relación de amistad sobre la ocurrencia de afiliación y agonismo post-conflicto, es decir, permite averiguar si, por ejemplo, la reconciliación ocurre más a menudo entre amigos que entre no amigos (e.g., Hipótesis de la relación valiosa: Butovskaya y Kosintsev, 1999; Verbeek y de Waal, 2001; Fujisawa y col., 2005 y 2006). No obstante, estos trabajos, que han utilizado la metodología observacional, no han estudiado las relaciones de amistad (e.g., Butovskaya y Kozintsev, 1999; Butovskaya y col., 2000; Verbeek y de Waal, 2001) desde las clasificaciones de estatus de aceptación social y de amistad obtenidos mediante cuestionarios sociométricos.

Así mismo, el desarrollo del estudio de la **aceptación social** ha dado lugar a trabajos, por ejemplo, sobre la relación entre patrones conductuales y el

estatus sociométrico (e.g., Coie y col., 1990; Coie y Kupersmidt, 1983; Dodge y col., 1990; Coie y Cillessen, 1993; Ladd y col., 1990; Haselager y col., 2002; Bowker y col., 1998), la relación entre la conducta agresiva y el rechazo/ ajuste social (e.g., Dodge y col., 2003; Miller-Johnson y col., 2002; Crick y col., 2006; Cillessen y Mayeux, 2004; Crick, 1996a). Esto, de nuevo nos lleva a plantear, en esta tesis, la necesidad de estudiar la relación de dicha variable sociométrica con la ocurrencia de la afiliación y agonismo post-conflicto.

En concreto, en el capítulo 3 se proponen cuatro objetivos generales. En primer lugar, clasificar a los participantes y a las díadas de participantes en función del estatus de aceptación social y del estatus de amistad (e.g., populares, rechazados, o amigos mutuos, no amigos) según las variables edad, sexo y curso escolar. En segundo lugar, comprobar la consistencia o coherencia de las clasificaciones obtenidas por las diferentes técnicas sociométricas utilizadas para estudiar la aceptación social y la amistad, según diferentes grupos de edad (3, 4 y 5 años). En tercer lugar, analizar la estabilidad (continuidad) de las medidas sociométricas, de aceptación social y de amistad, durante dos años (e.g., se evalúa si cambia la clasificación de un año para otro), también según diferentes grupos de edad (los de 3-4 años y 4-5 años, o muestras repetidas). Por último, analizar si la variable sexo influye en el estatus de aceptación social. Es decir, comprobar si existe una tendencia hacia la elección de sujetos del mismo sexo y estudiar si el estatus de aceptación social está relacionado con el sexo de los sujetos.

1.5.2. Estudio de la afiliación post-conflicto

Siguiendo la estela de los trabajos de Peter Verbeek, Frans de Waal, Tomas Ljungberg, Keiko Fujisawa y Marina Butovskaya (e.g., Butovskaya y col., 2000; Verbeek y de Wall, 2001; Ljungberg y col., 1999; Fujisawa y col., 2005, 2006), en esta tesis también se va a estudiar el proceso del conflicto en preescolares desde la aplicación del protocolo estándar de observación en primates no humanos (i.e., grabación de conflictos y sus correspondientes post-conflictos y muestras control). En concreto, el capítulo 4 se centra en el estudio del fenómeno de la afiliación post-conflicto.

Para ello, y en primer lugar, se propone el objetivo de averiguar si existe afiliación post-conflicto (i.e., reconciliación o RC, afiliación triádica o TA, consolación o CS, e Intervención afiliativa o IAF) en los preescolares de la muestra de estudio, mediante la aplicación de los métodos observacionales sistemáticos utilizados por los autores antes mencionados, el método de la comparación de las observaciones PC-MC (de Waal y Yoshihara, 1983; Veenema 2000; Arnold y Aureli, 2007) y el método del “n-time-rule” (Aureli y col., 1989, 1992; Aureli y van Schaik, 1991a y 1991b). Así mismo, aprovechando el estudio de las variables sociométricas realizado en el capítulo 3, se propone contrastar la hipótesis de la relación valiosa para los diferentes tipos de interacciones afiliativas post-conflicto (i.e., investigaremos cuáles son las posibles variables predictoras que puedan dar cuenta de la variación en las tendencias afiliativas post-conflicto).

En segundo lugar, retomando el trabajo de Ljungberg y col. (1999), y de Butovskaya y Kozintsev (1999) en preescolares, se estudiará la función de las estrategias de afiliación post-conflicto (RC, TA, CS, e IAF) sobre las estrategias de agonismo post-conflicto (i.e., RA o tasa de re-agresiones contra la víctima, y SDA o tasa de agresión colateral del agresor, como en Ljungberg y col., 1999; RD o tasa de redirección de la agresión por parte de la víctima, como en Butovskaya y Kozintsev, 1999; y la tasa de intervención agresiva (IA) hacia el agresor y la víctima o IA1 e IA2). Es decir, analizaremos la hipótesis de que la afiliación post-conflicto reduce la probabilidad de que vuelva a haber agresión durante el post-conflicto (i.e., RA, RD, SDA, e IA). Estos análisis también se hacen para cada curso, y según diferentes variables predictoras (i.e., sexo, edad, estatus social y de amistad).

1.5.3. Estudio del agonismo post-conflicto

Butovskaya y Kozintsev (1999), en niños-as de 6-7 años, estudian la ocurrencia de redirección post-conflicto (con el método del time-rule). Ljungberg y col. (1999), en una muestra reducida de niños de 5 años, estudian las conductas post-conflicto de reagresión (RA), de redirección (RD) y de agresión colateral del agresor (SDA), de manera directa, al recoger el porcentaje de ocurrencia (derivado de la frecuencia de ocurrencia “total” o “real”) de estas

estrategias para el total de periodos de observación post-conflicto y, de manera indirecta, al abordar el estudio de la función de la afiliación post-conflicto de reducción de la frecuencia (“total” o “real”) de ocurrencia de éstas estrategias no-afiliativas. Por otro lado, la SDA ha sido estudiada de manera directa por Strayer y Noel (1986) en preescolares, con el término de Generalización (o redirección agresiva), pero considerándolo como una forma de conflicto triádico (junto al desplazamiento, que es para ellos otro tipo de redirección agresiva, y las coaliciones o “apoyos/ supporting behaviors” a favor de la víctima o el agresor, como la defensa y la alianza). En este mismo sentido, también a través de metodología observacional, estudios como los de Grammer (1982) (en Grammer, 1992) en preescolares, y los de Loots (1985) (en Grammer, 1992) y Ginsburg y Miller (1981) en escolares, estudian la intervención agresiva durante el periodo de conflicto con el término de “apoyo” (supporting). Sin embargo, Butovskaya (2001) en niños-as de 6-7 años estudia el “apoyo agresivo”, a favor del agresor y la víctima, como una interacción post-conflicto. No obstante, a excepción de los dos primeros estudios (i.e., Butovskaya y Konzintsev, 1999; Ljungberg y col., 1999), estos últimos solamente han abordado el estudio de las conductas agonísticas post-conflicto citadas desde la perspectiva de la frecuencia o porcentaje de ocurrencia (conteo 1/0) para el total de periodos de observación (conflicto ó post-conflicto).

Siguiendo el objeto de estudio de estos trabajos, el capítulo 5 se centra en el estudio del fenómeno del agonismo post-conflicto. En concreto, se plantean dos objetivos generales. Para cada curso, se propone hallar las tasas promedio de ocurrencia de agonismo post-conflicto (RA, RD, SDA e IA), así como realizar análisis de variables predictoras que puedan dar cuenta de la variación en las tasas de agresión post-conflicto (como son las variables de edad, género, estatus de aceptación social y de amistad).

2.1. Participantes y lugar de estudio

Los datos analizados en este estudio se recogieron en un colegio público de la Comunidad de Madrid, situado en el casco histórico de Madrid, durante dos cursos escolares consecutivos (2001-02 y 2002-03). Durante estos dos cursos, se recogieron dos tipos de datos: los obtenidos mediante cuestionarios sociométricos y los obtenidos mediante la observación directa de las interacciones espontáneas en el periodo de recreo.

Antes de comenzar los registros se solicitaron las autorizaciones de los tutores (padres y/o madres) para pasar los cuestionarios sociométricos, obteniéndose la autorización para un total de 198 sujetos (de 200 sujetos). Sin embargo, sólo se obtuvo la autorización para filmar y registrar la conducta durante el recreo de 138 sujetos (Véase la [tabla 2.1](#)).

La muestra estaba compuesta por preescolares de 3 a 5 años de edad, que provenían de familias de nivel socio-económico medio-bajo, de diferentes etnias y procedencias culturales (países árabes, Rusia, Croacia, Latino América y España (paya y gitana)). Los niños y niñas de cada grupo de edad estaban, a su vez, repartidos en dos aulas o grupos distintos: A y B. Parte de los sujetos observados en el primer año pudieron ser observados durante el segundo año del estudio (i.e., los de 3 y 4 años fueron observados en el segundo año en las edades de 4 y 5 años, respectivamente). Así mismo, en el segundo curso, los sujetos de las clases de preescolar de 3 años eran nuevos, y los que tenían cinco años en el primer curso ya no formaron parte de la muestra al pasar a escolar (al cumplir 6 años) [Véase la [tabla 2.1](#)].

Tabla 2.1. Muestra con permiso para los cuestionarios sociométricos y la observación en el recreo

Muestra con permiso									
Edad		3 años		4 años		5 años		Total Sujetos diferentes	
Sexo		Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
"Clases"	Año 1º	13	31	19	25	28	18	90	108
	Año 2º	18	27	18(13)	32(29)	25(18)	22(18)		
"Recreo"	Año 1º	12	20	12	17	16	11	61	77
	Año 2º	14	23	17(12)	21(18)	13(11)	17(14)		

Nota 1.- "Clases" hace referencia a los sujetos con permiso para los cuestionarios;

Nota 2.- "Recreo" hace referencia a la muestra de sujetos con permiso para grabar en el patio de recreo en situación de juego libre, y así poder hacer el estudio de conducta (grabación de conflictos, y periodos de post-conflicto, periodos control, y líneas base);

Nota 3.- Para Clases y Recreo: Aparece entre paréntesis y en color verde, el número de preescolares que fueron observados el año anterior en el grupo de edad anterior (los que pasaron de 3 a 4 años, y los que pasaron de 4 a 5 años).

2.1.1. Procedimiento

Todos los datos de conducta se recogieron (filmaron) durante los períodos de juego libre del recreo, donde siempre estaban presentes cuatro profesores. Las observaciones se llevaron a cabo cinco veces por semana (de lunes a viernes), durante media hora por día (10:50 - 11:25 horas). Se registraron un total de **260 conflictos** ("CF"), **187 Post-conflictos** ("PC") y **182 Muestras Control** ("MC"). Como se observa, el número de registros no fue igual para los diferentes periodos de observación, por lo que se trabajó con los datos de conducta de los 182 MCs, y sus respectivos PCs y CFs (Véanse las [tablas 2.1. a](#), [2.1. b](#), y [2.1. c](#)).

Tabla 2. 1. a. Muestra total de CF, PC y MC

	Curso 2001-02	Curso 2002-03	Total
CF	158	102	260
PC	110	77	187
MC	108 (49)	74 (43)	182 (92)

Nota 1.- Los datos usados finalmente en los análisis provienen de 182 pares PC-MC. Entre paréntesis aparece la muestra de sujetos focales.

Tabla 2. 1. b. Muestra de CF y PC-MC utilizados

	CF y pares PC-MC						Total
	Niñas			Niños			
	3 años	4 años	5 años	3 años	4 años	5 años	
Curso 1	15 (7)	8 (7)	12 (8)	39 (15)	32 (10)	2 (2)	108 (49)
Curso 2	17 (9)	16 (8)	7 (4)	20 (12)	9 (6)	5 (4)	74 (43)
T.1	35 (22)			73 (27)			108 (49)
T.2	40 (21)			34 (22)			74 (43)
Total	75 (43)			107 (49)			182 (92)

Nota 1.- Los datos usados finalmente en los análisis provienen de 182 pares PC-MC. Entre paréntesis aparece la muestra de sujetos focales (que es lo comparable con la tabla 2.1);

Nota 2.- T.1 es el total del curso 1º, y T.2 el total del segundo curso.

Tabla 2.1. c. Muestra de pares antagonistas, de díadas de antagonistas y de sujetos focales implicados en los episodios de CF con PC y MC

Variables		Pares		Díadas		Sujetos	
		Año1	Año2	Año1	Año2	Año1	Año2
Curso		108 (100%)	74 (100%)	91 (100%)	62 (100%)	49 (100%)	43 (100%)
Sexo	Niñas	15 (14%)	15 (20%)	14 (15%)	8 (13%)	22 (45%)	21 (49%)
	Niños	53 (49%)	26 (35%)	41 (45%)	25 (40%)	27 (55%)	22 (51%)
	Mismo Sexo	68 (63%)	41 (55%)	55 (60%)	33 (53%)	49 (45%)	43 (58%)
	Diferente Sexo (mixto)	40 (37%)	33 (45%)	36 (40%)	29 (47%)	-	-

Edad	3	46 (43%)	35 (47%)	39 (43%)	29 (47%)	22 (45%)	21 (49%)
	4	32 (30%)	23 (31%)	22 (24%)	19 (31%)	17 (35%)	14 (33%)
	5	10 (9%)	8 (11%)	10 (11%)	7 (11%)	10 (20%)	8 (19%)
	3-4 y 4-5	13 (12%)	5 (7%)	13 (14%)	5 (8%)	-	-
	3-5	7 (7%)	3 (4%)	7 (8%)	2 (3%)	-	-
	Misma Edad	88 (82%)	66 (89%)	71 (78%)	55 (89%)	49 (45%)	43 (58%)
	Diferente Edad (mixta)	20 (19%)	8 (11%)	20 (22%)	7 (11%)	-	-

Nota 1.- Pares: Están conformados por varias díadas de antagonistas y varios sujetos focales (víctimas) que se repiten;

Nota 2.- Díadas: Son las díadas de antagonistas principales (agresor y víctima) no repetidos;

Nota 3.- Sujetos: Son los sujetos focales (víctimas) no repetidos.

De forma paralela, el cuestionario de estatus de amistad y aceptación social se administró en las aulas a los 198 sujetos (véase la [tabla 2.1](#)). La primera parte del cuestionario hace referencia al estatus de amistad (i.e., cuestionario A, o del mejor amigo) y se pasó en los meses de Abril y Mayo de ambos cursos. La segunda parte, que corresponde tanto al estatus de aceptación social como al estatus de amistad (i.e., cuestionarios B para los contextos de más/menos gustar, y de más/menos jugar), se administró durante la primera quincena del mes de Junio de los dos cursos escolares estudiados.

Las aulas estaban divididas en tres zonas donde se desarrollaban las diferentes actividades escolares: la zona de la colchoneta, donde se reunían para organizar el día escolar; la zona de las mesas, donde se desarrollaban las actividades de clase; y la zona de los baños. A su vez, las dos primeras zonas de la clase formaban parte de los 8 “rincones de juego y actividades de clase” (alfombra o colchoneta, biblioteca, casita, coches, construcciones, ficha, manualidades y juegos de mesa).

El patio del recreo comprendía cinco áreas diferenciadas (véase la [figura 2.1](#)). El campo de “futbito” y baloncesto (1), donde se les suministraba diversos balones; el área de bancos y árboles (2), que rodeaba al campo de “futbito”; el área de la fuente (3), que tenía también un banco; la zona de las escaleras y el poyete (4) y, por último, la zona del arenero (5), situado en un rincón del fondo del patio, que estaba diseñado para los niños/ as de tres años, a los que se les repartía cubos y palas.

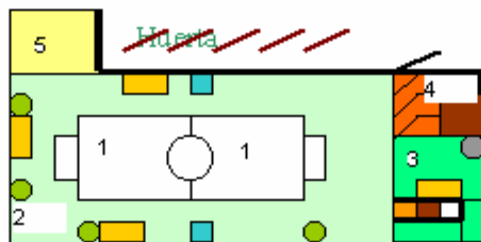


Figura 2.1. Áreas del patio de recreo

2.2. Métodos de muestreo y de registro

2.2.1. Método de observación

La observación (y filmación o registro) de las interacciones espontáneas que tenían lugar en el patio del recreo se podía activar por tres motivos distintos, que, a su vez, daban lugar a tres observaciones (y registros) diferentes.

Primer motivo, la detección de la ocurrencia de un conflicto, en cuyo caso se iniciaba una observación de la díada de antagonistas, siendo el sujeto que estuviera desempeñando el papel de víctima el centro de dicha observación (i.e., muestreo focal durante el conflicto y durante su correspondiente periodo post-conflicto o PC). Segundo, para realizar un seguimiento del antagonista al que se hubiera hecho anteriormente una observación post-conflicto. Esta observación se denomina observación control emparejada (i.e., muestreo focal durante un periodo control o MC). Y tercero, la observación podía comenzar cuando se iniciaba un muestreo focal de cualquier sujeto de la muestra seleccionado previamente en función del criterio de realizar el mayor número posible de observaciones de línea base de cada uno de los sujetos de la muestra (i.e., muestreo focal de línea base de los sujetos).

En resumen tenemos:

- a) Muestreo focal durante el periodo del conflicto y post-conflicto (CF y PC)
- b) Muestreo focal durante el periodo control emparejado (MC)
- c) Muestreo focal durante observaciones de línea base (LB)

A. Muestreo focal de CF, PC y MC

Para el estudio tanto del episodio del conflicto (CF y PC), como del periodo control (MC), se focalizaba en la díada de antagonistas (tanto en la víctima como en el agresor), salvo en el caso de que el alguno de ellos se separase del otro antagonista. Cuando esto ocurría, se seguía a la víctima salvo cuando ésta no era sujeto de la muestra, en cuyo caso se seleccionaba como “focal” al agresor. Así mismo, si ambos antagonistas no pertenecían a la muestra de estudio se descartaba dicho conflicto.

Tanto en los muestreos focales de CFs y PCs, como en los respectivos focales de MC, se siguieron y registraron todas las interacciones agonísticas y afiliativas en las cuales estaba involucrada la víctima y el agresor, por lo que también se registraron las identidades y conductas de todos los participantes en esas interacciones.

B. Tipos de muestras (periodos de muestreo focal y registro):

B.1. Periodo de Observación del Conflicto (CF)

Comenzaba en el momento en que se iniciaba un conflicto entre cualquiera de los preescolares de la muestra. El criterio usado para determinar la existencia de un **conflicto social** fue el propuesto por Verbeek y de Waal (2001), donde se define el conflicto como: “un evento agonístico en el cual un niño muestra enfado (a través de expresiones faciales, posturas o tonos de voz), agresión y amenaza, ansiedad o disconformidad, en oposición al enfado, agresión o argumentos del otro niño”. Es decir, a nivel operativo, para que una interacción fuese considerada un conflicto debía existir un intercambio de conductas agresivas (véase el [apartado 2.4.3, y 2.6.6](#)). Por lo tanto, no se consideraron conflictos las interacciones en las que la emisión de una conducta agonística fue respondida con conductas afiliativas o de sumisión (véase el [apéndice A](#) sobre el Etograma).

El registro y codificación del focal de CF finalizaba tras el desenlace del conflicto, es decir, cuando los antagonistas principales dejaban de intercambiar conductas agonísticas entre sí durante 30 segundos (véase Verbeek y de

Waal, 2001). Por lo tanto, el tiempo de duración de éste muestreo de CF estaba supeditado al tiempo que durase el CF (véase la [figura 2.2](#)).

Los conflictos triádicos o poliádicos no fueron objeto de seguimiento y registro como tales, solamente lo fueron los CFs diádicos entre antagonistas principales (i.e., agresor y víctima iniciales). De todas formas, sí se registraron en el post-conflicto (PC) las interacciones de *Intervención agonística* (IA), *Redirección agresiva* de la “víctima” (RD) y *Redirección agresiva* o *Agresión colateral* del “agresor” (SDA), que son las interacciones que Strayer y Noel (1986) consideraban parte del periodo de CF y que denominaban “conflictos triádicos” (véanse el [apartado 2.4.3](#) y el [apéndice A](#)).

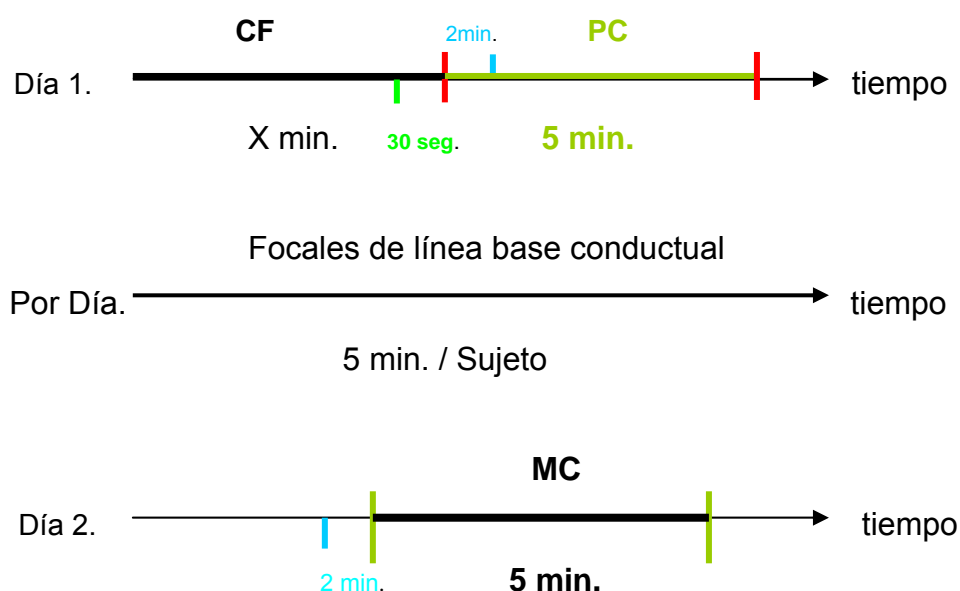


Figura 2.2. Periodos de muestreo focal

B. 2. Periodo de Observación del Post-conflicto (PC)

Las observaciones focales PC comenzaban inmediatamente después de que se produjera el desenlace de cada CF, es decir, cuando habían transcurrido 30 segundos sin agresión, y su duración fue de 5 minutos (véase el [apartado 2.6.7](#) para especificaciones metodológicas). No obstante, para que el periodo de observación PC fuese considerado válido se tenía que cumplir la condición de que durante los dos primeros minutos del PC no se produjera ningún intercambio de conductas agonísticas entre los antagonistas principales

(Castles y col., 1996). Por lo tanto, si durante el periodo de los 2 primeros minutos post-conflicto se volvía a producir otra interacción agresiva se consideraba que el CF no había terminado, con lo cual, el registro (y codificación) PC se suspendía y se continuaba el registro (y codificación) del CF hasta que se satisficiera dicha condición (véase la [figura 2.2](#)). El registro (y codificación) PC se perdía cuando éste tenía que suspenderse porque terminara el recreo. Por este motivo los PCs que tenían al menos 3 ó 4 minutos de registro (y codificación) fueron tenidos en cuenta para los análisis posteriores (véase el [apartado 2.6.7](#)).

B. 3. Período de Observación de la Muestra Control (MC)

La observación focal MC se realizaba al día siguiente (o el más próximo, dentro de una ventana máxima de una semana) de la observación PC. Cuando esto no fue posible, por ejemplo, porque hubiera periodos vacacionales o porque algún componente de la díada de antagonistas (principalmente la víctima) cayera enfermo y se ausentara, el registro MC se inició lo antes posible después de la reincorporación y, al menos, dentro de la misma estación del año. Para los casos en los que no se hubiera podido grabar el MC (i.e., 16 casos) se revisaron los focales de línea base (LB) disponibles para los sujetos de la muestra con el fin de seleccionar un focal de la víctima, en el que en la medida de lo posible estuviera el otro miembro de la díada o antagonista agresor, y que fuera de fecha cercana y de la misma estación del año (véase Aureli, 1992) (i.e., 16 focales LB usados como MC en el primer curso).

El focal MC era de la misma duración que el PC (véase el [apartado 2.6.7](#), para especificaciones metodológicas). Siempre se intentaba registrar y codificar un MC donde aparecieran los dos antagonistas principales, pero en el caso de que no se diera esa condición, se seguía al antagonista “receptor o víctima”.

Para que el periodo de observación MC fuera válido se tenía que cumplir la condición de que no ocurriera un CF entre los antagonistas principales, o entre el antagonista focal (o cualquiera de los antagonistas principales) y un tercer preescolar antes del inicio (a poder ser, de 2-5 minutos antes) de la grabación del MC o incluso en el MC (véase la [figura 2.2](#)). Si esta condición no se satisfacía, el período de observación MC se interrumpía y posponía 10 minutos,

y tantas veces como fuese necesario (Aureli y col., 1993; Butovskaya y Kozintsev, 1999; Butovskaya, 2001). En el caso de que llegase el fin de recreo se posponía al día siguiente.

C. Codificación de CF, PC y MC. Registro activado por transiciones (RAT)

Una vez aplicado el protocolo estándar de observación en primates no humanos (grabación de CF, PC y MC), se llevó a cabo el registro continuo de los datos conductuales. Veamos los pasos seguidos:

Las grabaciones o registros de las observaciones de conducta, en el patio del recreo, fueron codificadas mediante el programa “*Observer Video-Pro 4.0*”. Para poder llevarlo a cabo, este programa fue configurado (“customizado”) con el Etograma, así como con los roles de los sujetos y direcciones de conducta. En concreto, como se ha indicado anteriormente, en los tres tipos de observaciones (CF, PC y MC), se registraron todas las conductas, tanto agonísticas como afiliativas, que intercambiase la víctima (y el agresor) con todos los sujetos, y viceversa.

Posteriormente, la codificación de las estrategias de interacción de resolución de conflictos se realizó aplicando un programa informático de selección y filtrado de los registros de conducta del “Observer”, creado expresamente para este trabajo (véase el [apartado 2.4.3](#) sobre estrategias de interacción post-conflicto, y el [apartado 2.6.8](#) sobre los criterios de filtrado de las estrategias de interacción).

El método de registro de las observaciones grabadas en vídeo (i.e., de codificación) fue el continuo o activado por transiciones (RAT), tanto para los focales del CF, PC y MC como para los focales de línea base. La definición de registro continuo que seguimos es la de Anguera (1990): “Se registra el flujo o secuencia de conductas, y para ello se plantean sesiones de observación de forma que cada una de ellas sea suficientemente prolongada para dar lugar en su transcurso a un registro sin resquicio y que su discontinuidad sólo se refiera a la separación entre sesiones”.

2.2.2. Método de encuesta (cuestionario)

Para el estudio del estatus de amistad y del estatus social se utilizaron cuestionarios sociométricos que recogen la información según diferentes contextos: el contexto del mejor amigo, el de gustar y el de jugar (estos dos últimos contextos son aplicables al estudio de ambos estatus sociométricos, y el primero solamente al de amistad). Para más detalles, véanse los **apartados 2.3.2** (de este capítulo), y **3.2** (del **capítulo 3**).

2.3. Instrumentos de registro y codificación

2.3.1. Observación

Para el registro de conducta en el patio del recreo se utilizaron los siguientes instrumentos: Cámara de vídeo digital JVC (MiniDV), cámara de vídeo analógica Panasonic (Hi8), y murales de fotografías en color de los sujetos de cada clase. Para la codificación de conducta se utilizó el programa de registro de conducta “Observer Video- Pro 4.0.” (de *Noldus technology*).

Cabe también puntualizar que para el primer año de estudio se contó con dos personas para filmar la conducta en el recreo, mientras que para el segundo curso solo se pudo contar una persona. Ambas preparadas previamente para tal fin (véase el apartado 2.6.6). Respecto a la codificación de conducta (registro continuo o RAT) en ambos cursos, solamente se pudo contar con la autora de este trabajo.

2.3.2. Encuestas. Cuestionarios sociométricos

Se utilizaron cuestionarios sociométricos para medir el estatus de amistad (i.e., cuestionario A del “mejor amigo” o del bus/ tren; y el “cuestionario Sociométrico B” para el contexto de gustar y para el contexto de jugar), y el estatus de aceptación social (i.e., “Cuestionario Sociométrico B”, para gustar y para jugar). Para más detalles, véase el **apartado 3.2** del **capítulo 3**.

En concreto, el material preparado para estos cuestionarios fue: un dibujo de un tren y de un autobús (donde los sujetos pegaban fotografías de los pares

de clase que elegían), un mural de fotografías en color de los sujetos de cada clase (con sus nombres, apellidos, edad y sexo), y otro mural de fotografías idéntico, en blanco y negro, recortable.

2.4. Variables de comportamiento

2.4.1. Etograma

El inventario de conductas registradas está estructurado para abordar el comportamiento social según la *dimensión temporal* (intercambio de acciones o conductas) y según la *dimensión espacial* (entre dos o más individuos), o lo que es lo mismo, según el nivel de las *Interacciones* (Hinde, 1976), de forma que las interacciones incluyen los comportamientos agresivos y afiliativos, (Colmenares y Rivero, 1986; Colmenares, 1996; Colmenares y Hazas Cerezo, 2003). El etograma desarrollado en este estudio recoge lo siguiente:

- ✓ **Comportamientos** agonísticos y afiliativos. En este nivel de etograma se describen las *características morfológicas* de las diversas conductas, y se indica si la pauta de conducta es un *estado* o un *evento* (Anguera, 1990; Martín y Bateson, 1991; Altmann, 1974; y véase el **punto A** del **apéndice A**);
- ✓ **Interacciones** agonísticas y afiliativas, o las estrategias de interacción. En este nivel se incluye lo anterior, los comportamientos o conductas, y se ordena teniendo en cuenta la *dirección* de la conducta (i.e., estrategias directa o colateral) y los *roles* de los sujetos o unidades de interacción (i.e., antagonista -agresor y víctima-, interventor, tercero no implicado, beneficiario de la intervención, receptor de la intervención); (véase el **punto B** del **apéndice A**).

2.4.2. Comportamientos o conductas para el estudio del conflicto

En este apartado del Etograma se describen las conductas siguiendo tres niveles de categorización. Estos tres niveles de categorización van de mayor a menor abstracción, de forma que se obtiene diferente información conductual

según nuestros objetivos de análisis (para más detalles véase el [apartado 2.6.6](#) y el [apéndice A](#)).

A. Conductas Agonísticas

En el apéndice A se recogen las conductas de las subcategorías que forman parte de esta categoría general, así como la descripción operativa de las conductas.

1. Agresión sin Contacto (*para CF de intensidad 1*)
2. Agresión con contacto (*para CF de intensidad 2*)
3. Solicitud de intervención (*verbal y no verbal*)
4. Evitación/ Huida (las conductas de esta categoría son conductas agonísticas pero no agresivas).

B. Conductas Afiliativas

En el apéndice A se recogen las conductas de las subcategorías que forman parte de esta categoría general, así como la descripción operativa de las conductas.

1. Juego no interactivo
2. Juego interactivo
3. Afiliación sin contacto (*verbal y no verbal*)
4. Afiliación con contacto (*no verbal*)
5. Afiliación con y sin contacto, y no verbal
6. Compartimiento

C. Comportamientos espaciales

Esta categoría general la conforman diferentes conductas espaciales que están recogidas en el apéndice A y cuyas descripciones operativas son importantes para el correcto entendimiento de las conductas que integran esta categoría general. En concreto, la categoría general de “comportamientos espaciales” recoge algunas conductas espaciales que pueden contener, a su

vez, diferentes tipos de desenlace del CF. Pero lo mismo ocurre con otras conductas pertenecientes a otras categorías de conducta.

1. Estar solo
2. Separarse
3. Acercarse
4. Desplazarse o locomoción
5. Proximidad sin interacción (se subdivide en dos subcategorías: tipo A y tipo B)
6. Proximidad con interacción agresiva
7. Proximidad con interacción afiliativa

En este trabajo se diferenciaron (a la hora de la codificación de la conducta) distintos tipos de “desenlace” de los CFs entre los antagonistas principales, que englobaban diferentes subcategorías de conducta: **Proximidad o PXg** (donde se incluye la proximidad sin interacción tipo A y tipo B (PxA, y PxB), el Juego Paralelo, Liderazgo/ Subordinación, y la proximidad con interacción agresiva (PxG) donde solamente uno de los antagonistas dirige una conducta agresiva al otro, pero ésta no es respondida al menos agresivamente); **“separate outcome” o SE** (que incluye permanecer separados, estar solo, y el Juego solitario); y **“together outcome” o TO** (que incluye la categoría de permanecer juntos afiliativamente, la de Juego con Interacción, y las subcategorías de Afiliación con y sin contacto, incluidas las de acompañarse y “grooming”, y las de compartimiento).

Los desenlaces de los CFs se registraron (codificaron) siguiendo los criterios de Verbeek y de Waal (2001), es decir, justo en el periodo temporal o fase de terminación del CF (30 segundos en los cuales no ocurría ningún intercambio agresivo entre los antagonistas principales). De hecho, estos autores consideraban que se daba un desenlace de “together” (permanecer juntos afiliativamente) o de “separate” (permanecer separados) sí las interacciones afiliativas o la separación se mantenía o prolongaba al menos durante 30 segundos. Cabe indicar, que esto se puede hacer al trabajar con filmaciones. Así mismo, estos autores analizan las estrategias post-conflicto inmediatamente después de cualquiera de los tipos de desenlace del CF (que eran registrados al final del CF), considerando cualquiera de los “desenlaces” (together outcome y separate outcome) como estrategias de “peacetaking”, y a las estrategias afiliativas post-conflicto como estrategias conciliadoras o de

“peacemaking”, un criterio que también se adoptó en este trabajo. No obstante, hay trabajos en los que se considera al “together outcome” como una estrategia de resolución de CF (reunión afiliativa PC) (i.e., estudios de U.S. como los de Verbeek, 1997; Butovskaya y col., 2000; y Sackin y Thelen, 1984), y hay estudios donde solamente consideran como conciliación PC a las reuniones afiliativas PC que se dan en el período del PC tras un desenlace del CF de separación (“separate outcome”) (i.e., Butovskaya y Kozintsev (1999) y Lunardini (datos sin publicar, en Butovskaya y col., 2000)). Y esto ha hecho que Butovskaya y colaboradores (2000), para poder comparar dichos estudios, traten como pares PC-MC “atraídos” a los “together outcomes”. En definitiva, el dilema está en considerar o no al “together outcome” como una estrategia de “peacemaking”. Como consecuencia de esto, también se registró (codificó) dentro de los *10 primeros segundos* de los episodios de PC y MC el tipo de “desenlace” (“outcome”) o relaciones espaciales entre los antagonistas principales. De todas formas, finalmente, en este trabajo de tesis solamente nos hemos centrado en el estudio de las estrategias afiliativas post-conflicto así como en las estrategias agonísticas post-conflicto, ambos considerados como tipos de peacemaking, y no hemos estudiado el peacetaking o nada relacionado con los tipos de desenlace de conflicto.

D. Otros Comportamientos

En el apéndice A se pueden encontrar las diversas subcategorías que componen esta categoría y, además, se describen las conductas pertenecientes a estas subcategorías.

1. Ausencia de respuesta
2. Otras
3. Ansiedad
4. Liderazgo
5. Subordinación
6. Exploración
7. Mantenimiento

2.4.3. Estrategias de interacción en resolución de conflictos

A. Roles o papeles de los sujetos implicados en los focales de conducta

Sujeto a = Actor o agresor;

Sujeto b = Receptor o víctima;

Sujeto c = Tercero inicialmente no implicado pasivo. Nunca inicia o toma la iniciativa de dirigir una conducta hacia los antagonistas **a**, **b** y **d**; solo recibe y luego puede responder a la conducta recibida;

Sujeto e = Tercero inicialmente no implicado pasivo, que funciona como sujeto objeto o como recurso físico en el juego (es un tipo de sujeto **c**);

Sujeto d = Tercero no implicado activo. Inicia o toma la iniciativa de dirigir una conducta hacia los antagonistas principales **a**, y **b**, o hacia **c** o **e**.

B. Reconciliación (RC)

Es la afiliación post-conflicto (véanse las categorías de conductas no-agonísticas) entre los oponentes principales (el agresor, o sujeto **a**, y la víctima, o sujeto **b**). Se consideran oponentes principales aquellos sujetos que hayan tenido una interacción de tipo agonístico o conflicto (i.e., el sujeto **a** dirige una conducta agresiva hacia el sujeto **b** y viceversa). La secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta una RC está recogida en el [apéndice A](#) (apartado B).

C. Afiliación Triádica (TA)

Es la afiliación post-conflicto dirigida por un oponente principal (agresor y víctima, sujetos **a** y **b**) hacia un tercero inicialmente no implicado pasivo (sujeto **c** o **e**). Se considera como tercero “pasivo” a un sujeto inicialmente no implicado en ningún conflicto y que recibe conductas, en este caso, afiliativas, porque los oponentes principales (sujetos **a** y **b**) han tenido interacciones agonísticas, siendo en éste caso el sujeto “**c**” o “**e**” el tercero que puede recibir este tipo de interacción afiliativa (i.e., tercero inicialmente no implicado pasivo). La secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta una TA está recogida en el [apéndice A](#).

D. Consolación general (CSg), Consolación (CS) e Intervención Afiliativa (IAF)

La consolación general (CSg) es la afiliación post-conflicto de tercero inicialmente no implicado activo (sujeto **d**) a oponente principal (sujetos **a** o **b**). Es decir, la afiliación que dirige alguien de fuera hacia alguien implicado. El tercero “activo” (sujeto **d**) es el sujeto no implicado inicialmente en el conflicto o interacción agonística, pero que en éste caso interviene con conductas de tipo afiliativo. Los oponentes a considerar son los antagonistas principales “**a**” y “**b**”, que son los directamente implicados en el conflicto (“los protagonistas”). Así mismo, se considera que ocurre consolación genuina (CS) cuando el receptor es la víctima (antagonista víctima o sujeto **b**), e Intervención Afiliativa (IAF) cuando el receptor es el agresor (antagonista agresor o sujeto **a**). La secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta una CSg se recoge en el [apéndice A](#).

E. Contra-agresión (CA)

Es la agresión (véanse las categorías de conductas agonísticas) de la víctima (sujeto **b**) contra su oponente o agresor (sujeto **a**) durante el *conflicto*. Se considera “víctima” al sujeto receptor de una agresión inicial (sujeto **b**) y, por tanto, el que puede contra-agredir, y agresor u oponente principal a aquel sujeto (sujeto **a**) que haya dirigido una interacción de tipo agonístico hacia el anterior. La CA es requisito para considerar que ha ocurrido un conflicto entre los oponentes citados, agresor y víctima (también llamados antagonistas), al ser la conducta que hace que haya un intercambio de conductas agresivas entre estos sujetos, es decir, una interacción agresiva. La secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta una CA se recoge en el [apéndice A](#).

F. Re-agresión (RA)

Nueva agresión del agresor (sujeto **a**) hacia el oponente principal o víctima (sujeto **b**) que ocurre durante el post-conflicto. Se considera que el sujeto agresor o antagonista agresor (sujeto **a**) es aquel que siempre vuelve a agredir, y el oponente principal es el antagonista que han tenido antes interacciones agonísticas con el agresor (i.e., es la víctima de un conflicto o sujeto **b**). La secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta una RA está recogida en el **apéndice A**.

G. Agresión colateral del receptor o “víctima”. Redirección (RD)

Es la agresión *colateral* post-conflicto del receptor de la agresión o víctima (sujeto **b**) a un sujeto tercero inicialmente no implicado pasivo (sujeto **c** o **e**). Se considera receptor de la agresión a aquel sujeto que haya tenido previamente una interacción de tipo agonístico con un oponente u antagonista agresor (sujeto **a**), y como tercero “pasivo” al sujeto (“**c**” o “**e**”) que recibe agresiones del sujeto “**b**” (antagonista víctima) tras las interacciones agonísticas previas con el sujeto “**a**” (antagonista agresor). La secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta una RD se recoge en el **apéndice A**.

H. Agresión colateral del agresor (SDA)

Es la agresión *colateral* post-conflicto de un oponente u antagonista agresor (sujeto **a**) a un tercero inicialmente no implicado pasivo (sujeto **c** o **e**). Se considera como oponente u antagonista agresor al sujeto que haya tenido previamente una interacción de tipo agonístico (CF) con un oponente u antagonista víctima (sujetos “**a**” y “**b**”, respectivamente), y como tercero “pasivo” al sujeto que recibe agresiones del sujeto “**a**” (agresor) tras tener interacciones agonísticas con el sujeto “**b**” (víctima del CF). La secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta una SDA está recogida en el **apéndice A**.

I. Intervención Agonística (IA)

Es la agresión post-conflicto de un tercero inicialmente no implicado (sujeto **d**) hacia oponentes (antagonistas agresor y víctima, o sujetos **a** y **b**). También se ha diferenciado entre IA de tipo 1, cuando las intervenciones se realizan a favor de la víctima (de sujeto tercero “**d**” a oponente principal-agresor o “**a**”) e IA de tipo 2, cuando las intervenciones se realizan a favor del agresor (de sujeto tercero “**d**” a oponente principal-víctima o “**b**”). En esta estrategia de conducta se considera tercero al sujeto inicialmente no implicado en el conflicto que en este caso interviene de manera agonística (sujeto “**d**” o tercero inicialmente no implicado activo), y oponentes principales a los antagonistas u oponentes de un CF (los sujetos “**a**” y “**b**”). La secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta una IA se recoge en el [apéndice A](#).

2.5. Variables Predictoras

Las variables predictoras que se tuvieron en cuenta en los análisis de los datos fueron de dos tipos: de individuo (i.e., del antagonista víctima o sujeto focal), y de díada (i.e., de los pares y de la díada de antagonistas principales).

a) **Variables de individuo:** el sexo (niño, niña), la edad (3, 4 y 5 años) que es estudiada transversal y longitudinalmente, y el estatus de aceptación social (e.g., popular, rechazado y aislado).

b) **Variables de díada o relacionales:** el sexo (e.g., niños, niñas, y díadas mixtas), la edad (e.g., 3, 4, 5 años, edad diferente cercana, edad diferente distante), el estatus de amistad (e.g., no amigo, amigos-unilaterales, y amigos mutuos-y-buenos) y el estatus social (i.e., los perfiles de *estatus de aceptación social* de la díada de antagonistas, utilizados solamente en los capítulos 4 y 5).

Véase, para más información, el [apartado 3.2](#) del [capítulo 3](#), el [4.2.4](#) del [capítulo 4](#), y el [5.2.4](#) del [capítulo 5](#), o las tablas de los [apéndices F y G](#).

2.6. Análisis de datos

2.6.1. Ocurrencia de afiliación post-conflicto

Hasta el momento, encontramos dos métodos de estudio para averiguar si la afiliación (reconciliación o RC, afiliación triádica o TA, consolación o CS, e intervención afiliativa o IAF) es más probable después de una agresión (o CF) que sin ella. Son, el método de comparación PC-MC y el del “Time-Rule” o de la ventana de tiempo (actualmente denominado n-time-rule). Estos métodos se basan en dos medidas o conceptos diferentes: el de ocurrencia y el de frecuencia.

El **método de comparación PC-MC** se basa en el concepto de ocurrencia. Con éste método se calcula, para cada estrategia afiliativa post-conflicto (reconciliación o RC, afiliación triádica o TA, consolación general o CSg, consolación genuina o CS, e intervención afiliativa o IAF), la ocurrencia de las primeras conductas afiliativas o la primera ocurrencia de afiliación tanto en el PC como en el MC correspondiente. Con este método se pueden contestar a las siguientes preguntas:

- a) ¿La Afiliación ocurre sólo en el PC? “Pares atraídos (a) vs. Dispersos (d)” (e.g., de Waal y Yoshihara, 1983).
- b) ¿Ocurre antes en el PC que en el MC? “Earlier (a) vs. Later (d) pairs” (e.g., de Waal y Yoshihara, 1983).
- c) ¿Ocurre más a menudo en el PC que en el MC? “Rate PC vs Rate MC” (e.g., Judge, 1991; Silk, y col., 1996; Silk, 1997; similar en preescolares: Ljunberg, y col., 1999).

Con el método de comparación PC-MC, un conflicto es reconciliado si los oponentes principales interactúan afiliativamente sólo durante el PC pero no durante el MC, o antes en el PC que en el MC. Luego se comparan los pares “atraídos” o “a” (que son los que cumplen las condiciones anteriores) con los “dispersos” o “d” (los que cumplen las condiciones inversas). Con lo cual, habrá reconciliación si el número de pares atraídos es significativamente mayor que el de dispersos.

El **método del n-time-rule** (e.g., Aureli y col., 1989, 1992) se basa en el concepto de frecuencia. En concreto, calcula, para cada estrategia afiliativa post-conflicto (RC, TA, CSg, CS e IAF), la frecuencia de la primera conducta afiliativa en cada minuto del total de PCs y de MCs correspondientes. Con este método se obtiene la medida de la ventana de tiempo, es decir, se compara la distribución temporal de las conductas afiliativas durante el PC y el MC o

contestamos a la pregunta de cuándo ocurre la afiliación. Por ejemplo, existiría reconciliación (RC) en la ventana de tiempo en la que la *distribución temporal* de las primeras conductas afiliativas durante el PC mostrara frecuencias significativamente superiores a las del MC.

En este trabajo se han aplicado para el estudio de la afiliación post-conflicto o conciliación post-conflicto (peacemaking), tanto el método de comparación PC-MC, utilizando a la vez los criterios de pares atraídos (pares a) vs. dispersos (pares d) y el de pares tempranos (pares a) vs. tardíos (pares d) (de Waal y Yoshihara, 1983), como el método del n-time- rule (Aureli y col., 1989, 1992).

En el apartado de análisis de datos del capítulo 4 explicaremos los dos métodos y los índices de tendencia conciliadora (tanto de reconciliación como de afiliación triádica, consolación general, consolación e intervención afiliativa) utilizados.

Del método PC-MC se derivan unas medidas sobre la proporción de conflictos reconciliados o índices de tendencia conciliadora: el índice “W” o la medida de tendencia conciliadora, de Waal y Yoshihara (1983); el índice “R” o la medida de reconciliación relativa, es decir, la proporción de conflictos reconciliados en el total de afiliación, de Butovskaya y Kozintsev (1999); y el índice “V” o la medida de reconciliación absoluta, de Veenema y col. (1994). Estos índices son aplicables al estudio de las distintas estrategias afiliativas post-conflicto (Reconciliación o RC, Afiliación triádica o TA, Consolación general o CSg, Consolación genuina o CS, e Intervención afiliativa o IAF). No obstante, en esta tesis, y en concreto para la realización de los análisis sobre la variación del índice de tendencia conciliadora, según determinados factores (i.e., edad, sexo, estatus sociométrico) solamente se han utilizado los índices “V” (i.e., V_{RC} , V_{TA} , V_{CSg} , V_{CS} , V_{IAF}).

Para el cálculo de cualquiera de estos índices (“V”, “W”, “R”) se clasifican los pares de registros PC-MC en tres categorías: las ya mencionadas de pares atraídos y de pares dispersos, y la de pares neutros (de Waal y Yoshihara, 1983). Los pares PC-MC se consideran “atraídos” (pares a), si la primera conducta afiliativa (e.g., si estudiamos la RC sería entre los oponentes principales) ocurre antes o sólo en el PC que en el MC. Pares “dispersos” (pares d), si la primera conducta afiliativa ocurre antes o sólo en el MC en

comparación con el PC. Pares “neutros” (pares n), sí la primera conducta afiliativa ocurre al mismo tiempo en el PC que en el MC, o no ocurre en ninguno de esos dos periodos.

El índice “V” es la medida de reconciliación absoluta, o la estimación de la verdadera proporción de conflictos reconciliados, también llamado índice de tendencia conciliatoria corregido (Veenema y col., 1994): $V = (a-d) / (a + d + n) = B (a-d)/2d$ [“a” es el número de pares atraídos, “d” el número de pares dispersos, y “n” el de pares neutros; “B” es el conjunto absoluto de afiliación no conciliadora, y “(a-d)/2d” es la tendencia conciliadora pura; véase Butovskaya y Kozintsev, 1999].

2.6.2. Atracción Selectiva

Según de Waal y Yoshihara (1983), el fenómeno de la atracción selectiva viene explicado por dos hipótesis excluyentes: la hipótesis de un incremento absoluto, es decir, un incremento general de los contactos amistosos después de los CFs, y la hipótesis del incremento relativo, que plantea la existencia de un incremento de los contactos amistosos solamente entre los oponentes principales (véase también Verbeek y de Waal, 2001).

Para determinar si hubo atracción selectiva, es decir, si las conductas afiliativas post-conflicto tienden a ocurrir preferentemente entre los antagonistas principales u originalmente implicados en el conflicto, se utilizó el método de análisis propuesto por de Waal y Yoshihara (1983, p. 230), que se basa en su método de comparación de las muestras PC-MC. Es decir, se compara la proporción de oponentes principales con los cuales el sujeto focal ha tenido interacciones afiliativas en los PCs y en los MCs (expresado como porcentaje del número total de pares diferentes “contactados”, es decir, con los que ha interactuado afiliativamente, durante los PC y MC), independientemente de quién haya tomado la iniciativa del contacto y del número de contactos afiliativos. Por lo tanto, la Atracción Selectiva se basa en el número de pares diferentes con los que el antagonista interactúa de forma afiliativa.

2.6.3. Función de la afiliación post-conflicto

En este apartado se recurrió al método del “n-time-rule” o de las ventanas de tiempo PC-MC propuesto por Aureli y colaboradores (1989 y 1992). Una vez establecida la “ventana de ocurrencia” de las estrategias de afiliación post-conflicto, se aplicó el método propuesto por Veenema y colaboradores (1994) para el estudio del efecto de la ocurrencia de afiliación post-conflicto sobre el agonismo post-conflicto. Con este procedimiento se intenta averiguar si la ocurrencia de afiliación PC (PC+) tiene algún efecto sobre la ocurrencia de cualquiera de las conductas agonísticas PC estudiadas (véase la segunda parte del apartado de análisis de datos del capítulo 4).

2.6.4. Agonismo post-conflicto

Para el estudio del agonismo post-conflicto se hallaron las tasas promedio de ocurrencia de agonismo post-conflicto (RA, RD, SDA e IA), de manera similar a como lo hacen Ljungberg y col. (1999, p. 1009) para el estudio de la función de la afiliación post-conflicto (i.e., para el estudio de la hipótesis de si la ocurrencia de afiliación post-conflicto reduce la frecuencia del agonismo post-conflicto de RA, RD y SDA), o Butovskaya (2001, pp. 179-180) para el estudio de la IA (a favor de la víctima y del agresor). Estos autores, al igual que en este estudio, han estudiado diversas conductas agonísticas post-conflicto desde la perspectiva de la frecuencia de ocurrencia en el post-conflicto.

En nuestro caso, para el cálculo de la tasa de agonismo se ha tenido en cuenta la duración de todos los episodios post-conflicto en los que el sujeto focal o la díada de antagonistas ha participado, y la unidad de tiempo de la duración de la mayor parte de los focales PC, es decir, 5 minutos: $((\text{fr. real o total} / \sum \text{duración de los episodios en min.}) * 5 \text{ min.})$.

2.6.5. Variables sociométricas

En el apartado de análisis de datos del capítulo 3 descubriremos los métodos de encuesta (i.e., los cuestionarios) utilizados para el estudio del estatus de amistad o cualidad de las relaciones, y del estatus de aceptación

social. En este capítulo se clasifica a los sujetos y a las díadas de sujetos en función de ambas dimensiones, y se comprueba tanto la consistencia de los métodos (e.g., de los resultados obtenidos con los cuestionarios basados en los contextos de gustar y jugar) como la estabilidad de un año al otro (continuidad) de las medidas categóricas (de los diferentes estatus sociométricos) y medidas continuas (i.e., LM, LL, SP y SI). Por otro lado, se analiza si la variable sexo influye en el estatus de aceptación social (del cuestionario de más/menos jugar). Es decir, se estudia si existe una tendencia hacia la elección de sujetos del mismo sexo y si el estatus de aceptación social está relacionado con el sexo de los sujetos (véanse los apartados de métodos de estudio y de análisis de datos del capítulo 3). Por último, también sirve de estudio preliminar de las variables relacionales, las cuales son utilizadas como factores posibles de la variación en las tendencias conciliadoras post-conflicto (véase el apartado sobre afiliación post-conflicto del capítulo 4, y el capítulo 5 que trata el agonismo post-conflicto).

2.6.6. Construcción del etograma

El inventario conductual fue realizado a partir de la revisión de trabajos anteriores en etología humana. Para poder adaptarlo a nuestra muestra y contexto, y empezar a registrar con fiabilidad las conductas del listado conductual, fue necesario un período de prueba de un mes de observaciones preliminares tanto en el patio del recreo como en las clases. Este intervalo de tiempo sirvió de período de habituación tanto de los niños y profesores hacia la investigadora, como de los niños hacia la otra persona que también filmó la conducta en el recreo durante el primer curso, además de servir para realizar los murales de fotos por clase, reconocer a los preescolares, poner a punto el manejo de la cámara de vídeo, conocer las zonas del patio por donde se movían los sujetos, y por lo tanto las zonas donde ubicarse para poder grabar adecuadamente los focales de conducta. Véase el **apéndice “A”** sobre el Etograma o variables de comportamiento.

Los trabajos revisados para la realización del Etograma fueron los de autores que trabajan en Etología y primatología humana, como: Sánchez y col. (2000); Braza (1986); Braza y col. (1993, 1994, 1997); Blurton (1972); McGrew

(1972); Strayer y Strayer (1976); Abramovitch y Strayer (1978); LaFreniere y Charlesworth (1983); Sackin y Thelen (1984); Restoin, y col. (1985); Strayer y Noel (1986); Shantz (1986); Montagner (1988); Grammer (1992); Beth y Stephen (1994); Dunn y Herrera (1997); Pepler y col. (1998); Ljunberg y col. (1999); Butovskaya y Kozintsev (1999); Butovskaya y col. (2000); Butovskaya (2001); Verbeek y de Waal (2001). Así como de trabajos en etología animal y primatología, como los de: de Waal y Yoshihara (1983); Aureli y van Schaik (1991); Castles y col. (1996); Colmenares (1996); de Waal y Aureli (1996 y 1997).

2.6.7. Especificaciones sobre las muestras PC y MC

Aunque las observaciones PC y MC tenían una duración de 5 minutos, en la práctica muchas de ellas no pudieron terminarse porque el recreo concluía antes de que se hubiera completado el muestreo correspondiente. Por ello, se consideraron PCs y MCs válidos aquellos que tenían una duración mínima de 3 minutos.

Como hemos comentado se filmaron PCs y MCs de diferente duración (aunque la mayoría eran de 5 minutos). Por este motivo, se hicieron grupos de PCs y MCs de 3, de 4 y de 5 minutos (se descartó la secuencia de conducta registrada que superase dichos tiempos). La pauta para equiparar y determinar la duración de los diferentes pares de PCs y MCs, fue la del PC o MC de menor duración (e.g., similar a Aureli, 1992). Esto se aplicó para el estudio de la afiliación post-conflicto, de la atracción selectiva, de la función de la afiliación post-conflicto, y del agonismo post-conflicto.

Esta diferencia de duración de algunos PC y MC también se tuvo en cuenta en los análisis, por ejemplo, para corregir las tasas de las distintas estrategias agonísticas post-conflicto (véase el apartado de análisis de datos del capítulo 5), e incluso para hacer análisis separados, al aplicar el método del “Time-Rule”, teniendo en cuenta los grupos de PC y MC de diferente duración (de 3, 4, 5 minutos, y de 3 primeros minutos) (véase el apartado de análisis de datos sobre la función de la afiliación post-conflicto, del capítulo 4).

2.6.8. Filtrado de las estrategias de interacción

Por otro lado, las condiciones de filtrado de las secuencias de conducta de las que se derivaron las **estrategias de interacción** fueron las siguientes:

Tanto para el filtrado de las estrategias de interacción afiliativas (RC, TA, CSg, CS e IAF), como para el estudio de la atracción selectiva, solo se tuvieron en cuenta las categorías de afiliación sin contacto, afiliación con contacto, afiliación con y sin contacto no verbal, juego interactivo, y la de compartimiento. La de Juego no interactivo no se utilizó en el filtrado de conductas afiliativas (véase el [apéndice A](#)).

Para el filtrado de las estrategias agonísticas (RD, RA, SDA, IA, IA1, IA2), se han tenido en cuenta todas las categorías agonísticas, excepto la categoría de evitación/ huida, aunque de esta última categoría sí se ha tenido en cuenta la conducta de protesta (véase el [apéndice A](#)). El filtrado de las estrategias de interacción para el período de **CF** se basó en las secuencias de interacción consideradas en el [apéndice A](#) (en concreto en el [apartado B](#)), las cuales están encadenadas unas con otras. Así mismo, las categorías de conducta contempladas para considerar un focal como un CF son las agresivas, y la conducta agonística de protesta, como se indica en la definición operativa de conflicto ya citada.

Para los **PC** se aplicaron dichas secuencias pero, en este caso, se tenían en cuenta las secuencias que venían generadas por el CF o la agresión del sujeto **a** (o agresor) hacia el sujeto **b** o víctima (y la contra-agresión de b hacia a), al considerar a los episodios PC secuelas de los CFs. Se filtraron tanto las estrategias afiliativas como las agonísticas (véase el [apartado B](#) del [apéndice A](#)).

Para los **MC** se aplicó el mismo filtrado. Es decir, se aplicaron las mismas secuencias que para los PC pero, en este caso, no se comprobaba que en el CF hubiera ocurrido la secuencia de agresión entre **a** y **b**, sino que se presuponía ya que el MC no es una secuela del CF. Aunque en este caso finalmente solo se utilizó el filtrado de las estrategias afiliativas.

Queda indicar, como se observa en el Etograma del [apéndice A](#), que no solo se hallaron las estrategias de interacción realizadas por los roles considerados conceptualmente hasta el momento (RC entre antagonistas

principales **a** y **b**; TA entre **a** y/ o **b** y **c**; CS entre **d** y **a** y/ o **b**; CA entre **b** y **a**; RA entre **a** y **b**; RD entre **b** y **c**; SDA entre **a** y **c**; y IA entre **d** y **a** y/ o **b**)), sino también todas las posibles que derivan de las interacciones entre los diferentes roles que los sujetos tienen en el proceso del CF (**a**, **b**, **c** o **e**, y **d**). *No obstante, finalmente, en este trabajo, para el estudio de la afiliación y agonismo post-conflicto solo se han tenido en cuenta los roles tradicionales.*

2.6.9. Tabulación de los datos sociométricos

Tras la recogida de los datos sociométricos, estos datos se tabularon en el programa “Excel”. Por columnas se recogió la clase o grupo, la edad, el año escolar, el sexo, el nombre del sujeto A (sujeto al que se le pasaba el cuestionario), el del sujeto B (sujeto-s elegido-s), respectivamente y, por último, el orden de preferencia o rangos asignados al sujeto B por el sujeto A.

Una vez tabulados los datos, se aplicó un programa de filtrado de datos basado en las definiciones operativas de los perfiles de amistad y estatus de aceptación social (véase el [apartado 3.2.](#) del [capítulo 3](#)). Por clase y edad, y para cada sujeto de la muestra, se obtuvo: el **estatus de amistad** y los **perfiles de aceptación social**.

Por último, con el programa del SPSS se realizaron tanto los análisis estadísticos necesarios para la elección de las categorías sociométricas a usar como variables predictoras de los datos de conducta, como la “recategorización” de las categorías sociométricas utilizadas para los análisis sobre coherencia y estabilidad de los distintos estatus sociométricos (también calculados con este programa estadístico).

2.6.10. Pruebas estadísticas

Con el objetivo de comprobar la existencia de diferencias entre grupos, y debido a que los datos no satisfacían los supuestos necesarios para la utilización de pruebas paramétricas, es decir, el tamaño de las muestras por curso fue reducido, y al tipo de datos que manejamos (i.e., ordinales), se han aplicado pruebas estadísticas no-paramétricas (Siegel y Castellan, 1988; Zar, 1996). Para comparar dos muestras relacionadas se utilizó la prueba T de

Wilcoxon y prueba de McNemar (para variables dicotómicas), y para comparar dos o más muestras independientes (no relacionadas) se utilizaron las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, respectivamente.

De la misma manera, los índices estadísticos adecuados para el estudio de la relación entre variables (magnitud de la relación) dependen del nivel de medida de las variables. Por ello, para las variables nominales se han empleado los estadísticos chi-square o el coeficiente de contingencia, y el coeficiente de correlación de Pearson para las variables ordinales.

Salvo que se indique lo contrario, el nivel de significación (alfa) utilizado para rechazar la hipótesis nula fue del 5% y los contrastes fueron bilaterales.

En el apartado de análisis de datos de los capítulos 3, 4 y 5, se explicaran las pruebas estadísticas utilizadas (a través del programa de análisis estadístico SPSS), así como de los métodos de estudio, de acuerdo con los objetivos de estudio abordados en cada capítulo. De todas formas, a continuación se presenta un breve resumen.

Dependiendo de las cuestiones analizadas en cada caso se abordaron hasta tres posibles niveles de análisis: el sujeto focal, la díada de antagonistas y los pares PC-MC. El tamaño muestral en los análisis de cada uno de estos niveles varió y como consecuencia de ello también varió el grado de independencia de las puntuaciones utilizadas.

En el capítulo 3, para el estudio de la consistencia entre las diferentes clasificaciones y de la estabilidad de las mismas en los dos años de estudio se utilizó la prueba Kappa para categóricas y la correlación r de Pearson para variables continuas (índices de preferencia social (SP) e Impacto social (SI), y puntuaciones LM y LL). Con respecto al estudio de la influencia de la variable sexo sobre el estatus de aceptación social (que es una variable de sujeto): para el contraste de la hipótesis de preferencia hacia sujetos del mismo sexo se llevó a cabo, para cada grupo de edad (3, 4 y 5 años), una prueba T para una muestra, con media poblacional igual a 0 como hipótesis nula. Dado que se especifica la dirección del efecto, se utilizó un contraste unilateral derecho para el caso de las nominaciones positivas y unilateral izquierdo en el caso de las negativas. Así mismo, se analizaron las posibles diferencias en esta tendencia entre niños y niñas. Para ello se llevó a cabo, para cada grupo de edad, una prueba t de Student para muestras independientes. Finalmente, para estudiar si

el estatus de aceptación social estaba relacionado con el sexo de los sujetos, se aplicó la prueba de independencia χ^2 de Pearson (i.e., de relación entre variables nominales).

En el capítulo 4, para la comparación de la ocurrencia de comportamientos afiliativos post-conflicto en las muestras PC frente a las MC (método PC-MC), se aplicó la prueba T de Wilcoxon (a nivel de análisis de los sujetos focales, a nivel de las díadas de antagonistas) y el test de McNemar (a nivel de pares PC-MC) que solo se realizó cuando los otros niveles no eran significativos. Además, en el *nivel de análisis de pares pc-mc*, también se aplicó la prueba de McNemar para determinar si había diferencias entre la proporción de ocurrencia en los PCs de cada uno de los tipos de afiliación post-conflicto estudiados (conteo 1/0) y la ocurrencia en los respectivos MCs (108 pares pc-mc para el primer curso, y 74 para el segundo curso). Para determinar si hubo atracción selectiva se utilizó la prueba T de Wilcoxon (nivel de análisis de los sujetos focales). Para el análisis de posibles variables predictoras que pudieran dar cuenta de la variación en las tendencias afiliativas post-conflicto (V_{RC} , V_{TA} y V_{CS}), se utilizaron las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, dependiendo del número de niveles de la variable, e.g., ≥ 2 , respectivamente (para los niveles de análisis de los sujetos focales y de las díadas de antagonistas).

Para comparar la distribución temporal (en cada minuto) de las conductas afiliativas durante el PC y el MC, es decir, para aplicar el método del “n-time-rule” o de las ventanas de tiempo PC-MC (Aureli y col., 1989, 1992), la prueba estadística utilizada fue la T de Wilcoxon (al nivel de análisis de los sujetos focales, y de los pares pc-mc).

Para determinar la función de las interacciones afiliativas post-conflicto, se se comparó la frecuencia real de agresión post-conflicto de las post-ventanas de PCs+ (PCs en los que hubo alguna interacción afiliativa) y de PCs- (PCs en los que no ocurrió ninguna interacción afiliativa). La prueba estadística utilizada en estos análisis fue la U de Mann-Whitney (nivel de análisis de los pares, pero solo de los PCs). Para averiguar si existía alguna relación entre las variables del tipo de PC (“PC+” y “PC-”) y la ocurrencia o no de agresión post-conflicto se utilizaron pruebas χ^2 para tablas de contingencia o el test exacto de Fisher (al

nivel de análisis de los pares PC). Para analizar los efectos de la afiliación post-conflicto entre antagonistas (i.e., RC) sobre la ocurrencia de agresión PC (a nivel de pares PC) se comparó la frecuencia de la estrategia agonística estudiada en los PCs+ con la ocurrencia de dicha estrategia agonística en los PCs- (lo que hemos denominado análisis “horizontales”), y para ello se utilizó la prueba de χ^2 .

En el capítulo 5, para el análisis de la relación entre la tasa de agonismo post-conflicto y variables como la edad, el sexo y las medidas del estatus sociométrico, se utilizaron pruebas χ^2 para tablas de contingencia o el Test exacto de Fisher (cuando no era válido el χ^2 por no cumplir los criterios de Cochran). En este caso se contemplaron los niveles de análisis de sujetos focales y de díadas de antagonistas. Para el análisis de las posibles variables predictoras que pudieran dar cuenta de la variación en las tasas de agresión post-conflicto se utilizaron las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, dependiendo del número de niveles de la variable, e.g., ≥ 2 , respectivamente (para los niveles de análisis de sujetos focales y de díadas de antagonistas).

Capítulo 3. Estatus de aceptación social y estatus de amistad en preescolares

3.1. Introducción

La investigación de las relaciones sociales en la niñez ha sido desarrollada a partir del estudio de temas como el estatus de aceptación social y de amistad, entre otros. Estos estudios se han impulsado principalmente desde la psicología evolutiva con las técnicas sociométricas y han supuesto una mejora de los estudios orientados a la intervención escolar (e.g., revisión de Asher y col., 1996).

La aceptación social y la amistad son medidas de evaluación de las relaciones sociales basadas en niveles de estudio diferentes, aunque complementarios, el nivel grupal y el nivel diádico. La aceptación se define como “ser generalmente preferido por un grupo de personas”; y la amistad se define como “una relación diádica cercana entre dos personas con una historia compartida” (e.g., Rose y Asher, 1999; Newcomb y Bagwell, 1995; Asher y col., 1996).

3.1.1. Estatus sociométrico de Aceptación social

Dentro del grupo de pares de la escuela, el estudio de la estructura y de las relaciones sociales empieza a desarrollarse en la década de los treinta con el psiquiatra americano J. L. Moreno (1934). Moreno sostenía la concepción, posteriormente contrastada, de que las relaciones interpersonales se desarrollan a lo largo de una dimensión continua que discurre entre la aceptación y el rechazo (véase DeRosier y Thomas, 2003; Rubin y col., 1998; y Maassen y col., 1997).

Para evaluar las relaciones interpersonales, Moreno formulaba preguntas a los niños-as, por ejemplo, sobre los sujetos de su grupo con los que querían/no querían asociarse. Este procedimiento de nominación, así como el propio término sociometría (Moreno, 1934/ 53), fueron adoptados en 1940 por

investigadores interesados en entender las experiencias sociales y relaciones entre los niños-as (e.g., Rubin y col., 1998).

Entre 1940 y 1980 el cambio más importante en este campo se produce con el desarrollo de una definición operativa de aceptación, que evita ambigüedades entre ciertas categorías de estatus social (véase Coie y col., 1982; y French, 1988). Es decir, se propone el uso de una técnica de nominaciones que conjugue la dimensión de aceptación (¿Quién te gusta más?: “Like Most” o LM) y la de rechazo (¿Quién te gusta menos?: “Like least” o LL) para la evaluación del estatus social. De hecho, en esta época, Peery (1979) demuestra la importancia de usar ambas nominaciones (LM y LL) y, en apoyo de lo sugerido por Bronfenbrenner (1944) y Dunnington (1957), propone su combinación para crear los índices (“dimensiones”) de impacto social y de preferencia social, a partir de los cuales se derivan las diferentes categorías de estatus sociométrico (e.g., véase Coie y col., 1982; Maassen y col., 1997; y Rubin y col., 1998 y 2006). Este método de “diagnóstico” basado en las nominaciones es uno de los más usados desde la década de los ochenta [e.g., escolares: Coie y col., 1982, Coie y Dodge, 1983; Coie y Kupersmidt, 1983; preescolares: Peery, 1979 (4,4 años); Ironsmith y Poteat, 1990 (3-5 años); Peterson y Siegal, 2002 (3-5 años, aunque solo usan el índice de preferencia social); Rieffe, 2005 (españoles de 4-6 años); Sebanc y col., 2007 (3-7 años)].

La metodología sociométrica aplicada al estudio del estatus social se centra principalmente en: (a) el uso de las “técnicas de nominación”, donde se nombra a los pares del grupo (en número limitado o ilimitado) a partir de criterios generales o específicos de contexto (e.g., el contexto de “Likeability”/“Gustar”, o el de “Jugar”); y (b) el uso de la técnica de “rating scale method” donde los sujetos dan una puntuación a todos los pares del grupo, con una “escala tipo likert”, en función de los mismos criterios o contextos (e.g., cuánto le gusta alguien del grupo o cuánto le gusta Jugar con alguien del grupo) [e.g., Rubin y col., 1998; Terry y Coie, 1991; Maassen y col., 1996 y 1997, con el sistema “SSrat”; Y concretamente con muestras de preescolares: Asher y col., 1979 (4 años); Lemerise, 1997 (una de las muestras es de 3-6 años); Hanish y col., 2005 (de 2,11-5,5 años, y de 4,5-7 años)].

La escala tipo “likert” (del “rating scale”) evalúa las perspectivas de los niños-as respecto a un continuo de aceptación y rechazo, mientras que las

técnicas de nominación trabajan desde un modelo bidimensional que conjuga las dimensiones de aceptación (“liked” o “Like most”) y de rechazo (“disliked” o “like least”).

Los sistemas de clasificación del estatus de aceptación social más utilizados en la técnica de las nominaciones, que es la aplicada en este trabajo, son los basados en puntuaciones estandarizadas, como el “Sistema CDC” (Coie y col., 1982) y el “Sistema AD” (Asher y Dodge, 1986). Otro sistema muy utilizado con esta técnica es el “Sistema NB”, que está basado en probabilidades binomiales (Newcomb y Bukowski, 1983).

La ventaja de estos sistemas bidimensionales es que para caer en los grupos más extremos, los pares deben recibir un número de nominaciones muy alto o muy bajo, y esto facilita la obtención de grupos o clasificaciones sociométricas muy diferenciadas (e.g., populares, rechazados, aislados, promedios, y controvertidos) (véase Terry y Coie, 1991; Rubin y col., 1998).

Una desventaja de los sistemas “CDC” y “AD” es el dilema moral que puede provocar en los niños-as tener que hacer nominaciones negativas. Aunque se ha demostrado (en estudios con preescolares y escolares) que esta circunstancia no tiene necesariamente implicaciones negativas para los participantes en el estudio, es conveniente minimizar los riesgos (véase Rubin y col., 1998; Asher y Dodge, 1986). En este sentido, la pericia del investigador a la hora de realizar las preguntas del cuestionario puede ser importante.

El desarrollo del estudio de la aceptación social ha dado lugar a trabajos de diversa índole, por ejemplo, sobre la estabilidad de los estatus sociométricos según la edad o la extensión del periodo de estudio, la consistencia de las diferentes técnicas sociométricas (e.g., comprobar sí se obtienen las mismas clasificaciones), la relación entre patrones conductuales y estatus sociométricos, o la relación del estatus sociométrico con variables socio-cognitivas.

Respecto a las **medidas categóricas**, o clasificaciones sociométricas, se ha encontrado que éstas sólo alcanzan una estabilidad entre pobre y buena (según el estudio o la técnica sociométrica utilizada y la edad de los sujetos de la muestra utilizada) con una estabilidad promedio en torno a 0.40, que se considera pobre (revisiones: Cillessen y col., 2000; Rubin y col., 1998; véase también, Terry y Coie, 1991; Asher y Dodge, 1986). En concreto, a corto plazo

las clasificaciones de populares, rechazados y promedio son más estables que las de aislados (neglected) y controvertidos (e.g., Asher y Dodge, 1986; Newcomb y Bukowski, 1984). A largo plazo, la categoría de rechazado es la más estable (Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984; Asher y Dodge, 1986), seguida de la de popular (e.g., Coie y Dodge, 1983; Asher y Dodge, 1986); mientras que las categorías de aislados y controvertidos son más inestables (Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984). Así mismo, la estabilidad de las categorías de estatus social es mayor en los niños-as de más edad que en los más jóvenes (revisión: Cillessen y col., 2000), y la estabilidad es mayor cuanto más pequeño es el intervalo de tiempo en el que se obtienen medidas sociométricas sucesivas (Coie y Dodge, 1983). Esto último apoya la teoría de la adquisición del estatus como un proceso de estabilización (Coie, 1990; Maassen y col., 2005).

Con relación a las **medidas continuas** (e.g., aceptación o LM, rechazo o LL, índice de preferencia social o SP, y la ratio promedio recibida), se ha demostrado que: (a) hay una buena fiabilidad test-retest o estabilidad a corto plazo en diferentes grupos de edad (e.g., Asher y Dodge, 1986; Coie y Dodge, 1983; Bukowski y Newcomb, 1984; Peterson y Siegal, 2002 (sobre LM y LL); Jiang y Cillessen, 2005); (b) a largo plazo, las medidas de aceptación, rechazo y preferencia social son moderadamente estables en algunos estudios (véase Rubin y col., 1998), llegando incluso a ser altas con un promedio en torno al 0,50 (véase Jiang y Cillessen, 2005); (c) las ratios y las puntuaciones SP son particularmente buenas para los estudios de estabilidad y cambio a largo plazo (Jiang y Cillessen, 2005); (d) las medidas sociométricas continuas son más estables que las categóricas (Jiang y Cillessen, 2005); (e) la estabilidad a largo plazo está influida al menos por factores como la edad (Asher y col., 1979; Jiang y Cillessen, 2005), el género, el año de publicación/realización del estudio (posible reflejo de cambios culturales) (Jiang y Cillessen, 2005) y la duración del intervalo de tiempo (Jiang y Cillessen, 2005; Coie y Dodge, 1983), mientras que el criterio de nominación (criterio general o específico de contexto) es un factor que no influye en la estabilidad (Jiang y Cillessen, 2005).

Los trabajos sociométricos centrados en el estudio de la relación entre el tipo de conducta social y el estatus social, la mayoría de éstos llevados a cabo con muestras de escolares, encuentran relación entre los patrones

conductuales y el estatus sociométrico. En concreto, proporcionan una descripción de los perfiles conductuales de las siguientes categorías de estatus:

Los **populares** se caracterizan por tener mejores habilidades sociales para la interacción, lo que les facilita la entrada en nuevos grupos y el mantenimiento de las relaciones, es decir, poseen un perfil conductual no solo más sociable sino también con una orientación pro-social (e.g., presentan mejores competencias comunicativas, mejor habilidad de conversación, siendo ésta clara y contingente con lo planteado por los compañeros, mayor prestación de ayuda, son afables, sensibles, siguen las normas, demuestran más persuasión [vs. imposición], muestran liderazgo una vez integrados en el grupo, más juego cooperativo y constructivo, e interacciones diádicas específicas), Así mismo, pueden ser asertivos pero raramente practican conductas que interfieran en las acciones y metas de los otros (no difieren de los de estatus “promedio” en agresión). Por lo tanto presentan una alta aceptación social y un bajo rechazo (alto impacto social [SI] y preferencia social [SP]) [e.g., Dodge, 1983; Dodge y col., 1982, 1990; Coie y col., 1982, 1990; Coie y Kupersmidt, 1983; Coie y Dodge, 1983, 1988; Ladd y col., 1990; meta-análisis de Newcomb y col., 1993; revisión de Rubin y col., 1998 y 2006] y ante el conflicto prefieren las estrategias de negociación y compromiso (Hart y col., 1992, en Rubin y col., 2006).

Los **rechazados agresivos** (“rejected-aggressive”) tienen un perfil marcado por una alta agresividad, como la agresión instrumental y reactiva (la más aversiva y la que más escalada de conflictos produce), la agresión física y las amenazas verbales. También muestran impulsividad, falta tanto de auto-control como de conocimiento emocional, déficit en habilidades sociales a la hora de iniciar interacciones, procesamiento parcial de la información social y sus habilidades en resolución de conflictos son pobres. Todo esto les lleva al rechazo y a una frecuencia alta de juego solitario, a pesar de su alta interacción social inicial (e.g., Coie y col., 1990; Coie, 1990; Coie y Cillessen, 1993; Asher y Wheeler, 1985; Dodge y col., 1990, 2003; Dodge y Feldman, 1990; Haselager y col., 2002; Miller-Johnson y col., 2002; Newcomb y col., 1993; Rubin y col., 1998 y 2006; Rieffe y col., 2005; Lansford y col., 2006).

Los **tímidos** o **rechazados no-agresivos** (“rejected-withdrawn”, “rejected-submissive”) tienen un alto auto-control, muestran aislamiento social (social withdrawal) e introversión, ansiedad ante la interacción social, son reservados e inhibidos (French, 1988). Participan en menos juegos sociales y dramáticos que sus compañeros de edad. Sus juegos suponen menor madurez cognitiva (juegos de construcción, paralelos, solitario), y esto está asociado con su menor madurez cognitiva con respecto a los niños de su edad. A la hora de resolver problemas sociales (e.g., adquisición de un objeto), son más propensos a sugerir la búsqueda de intervención de un adulto o a sugerir el uso de estrategias agonísticas (e.g., golpear, arrebatar) (Rubin, 1982, en preescolares de 57,76 meses de edad y “kindergarteners” de 65,05 meses). Son más conscientes que los rechazados-agresivos de que no gustan a otros pares (Asher y Williams, 1992; Coie y Cillessen, 1993), por lo que las consecuencias sociales del rechazo parecen ser más inmediatas para los niños con este estatus social que para los rechazados-agresivos (Coie y Cillessen, 1993; Sandstrom y Cillessen, 2003). Así mismo, un porcentaje alto de estos niños son víctimas de “bullying” y abuso (Perry y col., 1988; Coie y Cillessen, 1993; Sandstrom y Cillessen, 2003). De hecho, este mayor nivel de conducta solitaria inapropiada a partir de la edad escolar les lleva al rechazo por parte de los compañeros (e.g., véase Rubin y col., 1998; French, 1988; y Rubin y Coplan, 2004). Según los estudios, se ha encontrado que entre el 10 y el 20% de estos niños-as altamente tímidos, ansiosos y cautelosos, o el 25% de los que lo son extremadamente “withdrawn”, caen dentro del grupo sociométrico de rechazados (“rejected”) (revisión: Rubin y col., 2006).

Los **aislados** (“neglected”) se caracterizan por su conducta discreta (Newcomb y col., 1993; Rubin y col., 1998 y 2006), sus puntuaciones sociométricas muestran una baja aceptación y rechazo social (bajo impacto social o “SI” y rango-medio en preferencia social o “SP”) (Rubin y col., 1998 y 2006). Interactúan con sus pares menos frecuentemente que los pares con estatus promedio (“average”), son menos sociables y menos agresivos, disruptivos y negativos que otros niños (incluidos los de estatus promedio) (e.g., Coie y Dodge, 1988; Coie y Kupersmith, 1983; Dodge y col., 1982). Además, parecen evitar activamente los encuentros agresivos (Coie y Dodge, 1988). Así mismo, evitan las interacciones diádicas y pasan más tiempo

interactuando en grupo (Dodge y col., 1990). Al igual que el grupo de “rechazados”, también pasan más tiempo en juego solitario que los de estatus promedio (Dodge, 1983), y son más tímidos en grupos que son familiares para ellos (Dodge, 1983). Cabe señalar que los trabajos de Dodge y col., (1982), Coie y Kupersmith (1983) y Coie y Dodge (1988) encontraron que este grupo sociométrico muestra más aislamiento/retraimiento social (withdrawal) que el grupo de estatus promedio. No obstante, otros trabajos no han encontrado estas diferencias [Coie y col., 1982; similar en Asher y Wheeler, 1985, respecto a sentimientos de soledad (“loneliness”) o insatisfacción social]. De hecho, los muy asilados/retraídos socialmente (highly socially withdrawal) muestran una tendencia mayor a ser considerados “sociométricamente” rechazados que los “neglected”, y no hay una evidencia consistente que sugiera que muestren una ansiedad social extrema, y una evitación social alta (high social withdrawal) (Rubin y col., 1998). Por otro lado, este estatus es relativamente inestable, incluso en periodos cortos de tiempo (Rubin y col., 1998, 2006). De hecho, este grupo sociométrico tiene mayor probabilidad de cambiar de estatus al entrar en grupos nuevos (Coie y Kupersmidt, 1983; Coie y col., 1990) o con la edad (Coie y Dodge, 1983). En este sentido, no es de extrañar que no haya una asociación fuerte entre el estatus de aislado (“neglected”) y conductas específicas (Rubin y col., 2006).

Los **controvertidos** se caracterizan por ser altamente aceptados y, al mismo tiempo, rechazados, y presentan muchas características de los rechazados y de los populares. Son agresivos y disruptivos, introvertidos, se enfadan fácilmente, transgreden las normas y son muy activos. Así mismo, muestran altos niveles de cooperación, de ayuda y de liderazgo. De todas maneras, se trata de un grupo que se ha estudiado poco debido a su relativa inestabilidad y al escaso número de sujetos que lo suelen componer (véase Coie y Dodge, 1988, 1983; Coie y col., 1982; revisión en Rubin y col., 1998 y 2006).

En la línea de estos resultados, la literatura muestra que el estatus de aceptación refleja la conducta social temprana y permite predecir la conducta futura (Coie y col., 1992, 1995; Haselager y col., 2002; Miller- Jonson y col., 2002; Ladd y col., 1990). Así mismo, demuestra que son importantes tanto las conductas pro-sociales como las agresivas para la formación y mantenimiento

del estatus, es decir, para la aceptación o rechazo por parte del grupo de pares (Dodge, 1983; Coie y Kupersmidt, 1983). En conjunto, los pocos estudios sobre estatus sociométrico que se han realizado en preescolares han encontrado patrones similares a los encontrados para los escolares (Coie, Dodge y Kupersmith, 1990; Jonson y col., 1997).

Por otro lado, dado el interés general que existe sobre las diferencias sexuales dentro de la literatura sobre el desarrollo de los niños/as, llama la atención la escasez de trabajos publicados sobre diferencias sexuales en la aceptación de los pares. Muchos de los trabajos anteriores se han centrado solamente en los niños (e.g., Coie y Kupersmith, 1983; Dodge, 1983), a pesar de la necesidad de examinar las diferencias sexuales en las causas, correlatos proximales y distales, y en las consecuencias prospectivas de la aceptación y rechazo de los pares (e.g., Rubin, 1983; Rubin y col., 1998 y 2006). Y lo que es más importante aún, hay pocos estudios sobre diferencias sexuales a pesar de la perspectiva sostenida de que la formación y el mantenimiento de relaciones sociales en las niñas es cualitativamente diferente de la de los niños (e.g., véase revisión de Rubin y col., 1998 y 2006; Benenson y Heath, 2006; Benenson y col., 1997, 2002, 2004), así como la evidencia de que algunos aspectos de la conducta social pueden ser diferencialmente normativos para niños y para niñas (e.g., Humphreys y Smith, 1987; Rubin y col., 1998 y 2006).

No obstante, los estudios sobre el estatus de aceptación social también encuentran *diferencias de género* dentro de los diferentes grupos sociométricos. Así, respecto a la frecuencia y tipo de rechazo, las chicas con estatus sociométrico de rechazadas puntúan más en evitación y aislamiento que los chicos con estatus de aislados y de promedios, mientras que los chicos rechazados puntúan más en disruptión, agresión y búsqueda de atención (Coie y col., 1982; Hartup y col., 1967, en Dodge y Feldman, 1990). Es decir, las chicas rechazadas son más “withdrawn” y los chicos rechazados más agresivos (véase Dodge y Feldman, 1990). De hecho, los chicos, independientemente de la edad, son menos aceptados socialmente y son señalados como agresivos más a menudo que las chicas. En contraste, las chicas son mejor aceptadas socialmente y, desde los 6 años (primer grado) en adelante, son más a menudo designadas como tímidas (3-10 años: Lemerise, 1997). En la misma línea, los chicos también son más propensos a ser elegidos como rechazados que las

chicas (a edades tempranas), aunque se han detectado diferencias entre poblaciones (Coie y col., 1982; Coie y Dodge, 1983; Dodge y Feldman, 1990).

En cuanto a la conducta agresiva, algunos estudios han encontrado que ésta se encuentra más asociada con la popularidad o aceptación social en niños que en niñas (Coie y col., 1982; LaGreca, 1981; Rubin y col., 1998) y que la agresión está relacionada más fuertemente con el rechazo o la impopularidad en las chicas que en los chicos (Bukoswki y col., 1993; similar en Rubin y Cohen, 1986, en Rubin y col., 1998). En general, los chicos y las chicas consideran la agresión menos aceptable en las chicas que en los chicos (Bukoswki y col., 1993; Rubin y col., 1998), y los padres reflejan la misma tendencia respecto a sus hijos e hijas (Mills y Rubin, 1990; Rubin y col., 1998). No obstante, Crick y Grotpeter (1995) no encontraron diferencias de género.

En relación con la conducta de evitación o aislamiento social (social withdrawal), los resultados son más inconsistentes. Por ejemplo, hay estudios que encuentran que es esta conducta, más que la agresiva, la que diferencia a las chicas rechazadas del resto de chicas, mientras que es la conducta agresiva la que más diferencia entre los chicos rechazados y los no rechazados (French, 1990; Rubin y col., 1998). No obstante, hay otros estudios en los que no se encuentran diferencias de género en esta conducta (Bukoswki y col., 1993; Rubin y Cohen, 1986, en Rubin y col., 1998; Coie y Dodge, 1983).

Respecto al estatus de popularidad, las niñas populares son más capaces y están más dispuestas que los chicos populares a ayudar a los compañeros menos competentes en los juegos y tareas de carácter interactivo, y utilizan más las formas de comunicación verbal que favorecen la colaboración (Murphy y Faulkner, 2006).

Con respecto a otras diferencias de género, se ha encontrado que los preescolares, desde los tres años, se ven atraídos por pares que son similares a ellos en edad, sexo y conducta. De hecho, los niños-as expresan sus preferencias por determinados pares como compañeros de juego (e.g., Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998; Fuentes, 1999). Grammer (1988, 1992) encuentra que entre los pares elegidos como amigos existe una clara preferencia por los del mismo sexo (las chicas juegan preferentemente con chicas y los chicos con chicos). De la misma manera, en Butovskaya (2001) los

escolares también formaban lazos amistosos preferentemente con pares del mismo sexo.

En el mismo sentido, se ha encontrado que las metas sociales en los escolares son específicas de cada género: los chicos buscan la dominancia social y las chicas la seguridad en sus relaciones sociales. Lo mismo pasa con las estrategias utilizadas para la consecución de dichas metas: los niños suelen ser más hostiles y centrados en sí mismos, mientras que las niñas suelen ser más pro-sociales y dadas al razonamiento (e.g., Hartup y col., 1993; en adolescentes, Butovskaya y col., 2007). De la misma forma, el tipo de relaciones que tienen con sus pares son diferentes: extensas en chicos vs. íntimas en chicas (e.g., Boulton, 1992; Rose y Asher, 1999; Hartup y col., 1993; Benenson y Heath, 2006; Benenson y col., 2002; Benenson y col., 1997; Benenson y col., 2004).

Otras diferencias de género hacen referencia (véase la introducción del **capítulo 5**): (a) al tipo de juegos (e.g., juegos competitivos en niños vs. no competitivos en niñas) (e.g., véase Tapper y Boulton, 2005; DeRosier y col., 1994); (b) a factores cognitivo-emocionales (e.g., las niñas son más empáticas, menos propensas a hacer atribuciones hostiles) (e.g., Strayer y Roberts, 2004; Warden y Mackinnon, 2003; Dodge y Feldman, 1990; LaFontana y Cillessen, 1998); (c) al tipo de agresión utilizada (e.g., los niños usan más agresión física vs. las niñas más agresión relacional) (e.g., Côté y col., 2006; Monks y col., 2002; Ostrov y Keating, 2004; Butovskaya, 2001); y (d) a los roles adoptados en los conflictos (e.g., los niños suelen ser agresores y dan apoyo al agresor vs. las niñas suelen ser defensoras y apoyan más a las víctimas (e.g., véase Chaux, 2005; Monks y col., 2002, 2003).

3.1.2. Estatus sociométrico de Amistad

El estudio sobre las relaciones de amistad, como el del estatus social, ha tenido su principal desarrollo a partir de la década de los ochenta. El estudio de este tema se puede abordar desde dos perspectivas distintas que son el grado de reconocimiento mutuo (o estatus de amistad) y las cualidades de las relaciones de amistad (e.g., véase Bukowski y col., 1996; Parker y Asher, 1993; Aboud y Mendelson, 1996; Furman, 1996).

El estatus de amistad, que es lo tratado en la presente investigación, se ha estudiado tanto con metodología observacional como sociométrica, en la mayoría de los casos para poder comparar diferentes grupos de sujetos con distintos tipos de relaciones o de asociación (e.g. la comparación de amigos vs. no amigos, o la comparación de los amigos mutuos, asociados unilaterales, asociados neutros, y no amigos) en relación con determinado objetivo de estudio (e.g. los conflictos, las estrategias de resolución de conflictos, la aceptación social, las funciones de la amistad, las cualidades de las relaciones de amistad).

Los trabajos que han utilizado la metodología observacional han estudiado las relaciones de amistad según el nivel de proximidad o asociación, es decir, según el porcentaje de tiempo que pasan juntos los sujetos, en un contexto de juego libre (e.g., en el recreo: Butovskaya y Kozintsev, 1999; Butovskaya y col., 2000; Verbeek y de Waal, 2001; o en clase: Hartup y col., 1988).

Los estudios que han aplicado la técnica sociométrica de las nominaciones, aunque no utilizan exactamente los mismos criterios a la hora de recoger las nominaciones o elecciones de los sujetos respecto a sus compañeros de clase (e.g., pedir un número de nominaciones limitado o no; nominar o elegir a los mejores amigos y/o a los buenos amigos, o por otro lado el uso de nominaciones positivas y negativas [tres compañeros que más te gusten y tres que menos te gusten]), en su mayoría tienen en cuenta el *criterio de reciprocidad* para definir las relaciones de amistad (e.g., Gottman y col., 1975; Nelson y Aboud, 1985; Humpreys y Smith, 1987; Hartup y col., 1988 y 1993; Parker y Asher, 1993; Bukowski, Hoza y Boivin, 1994; Fonzi y col., 1997; Pelligrini y col., 1997; Rose y Asher, 1999; Peterson y Siegal, 2002; Simpkins y Parke, 2002; Sebanc, 2003; Werner y Crick, 2004; Wojslawowicz y col, 2006; Fox y Boulton, 2006; Laursen y col., 2007; Pedersen y col., 2007).

Como en el caso del estudio de la aceptación social, las técnicas sociométricas utilizadas para el estudio de la amistad tienen sus limitaciones. Por ejemplo, se puede *subestimar* la extensión de las relaciones de los niños-as, ya que éstos pueden tener amigos en otra clase e incluso fuera del colegio; además, cuando solo se les permite nominar a un número limitado de pares se restringe arbitrariamente el número de amistades que un niño puede identificar. Así mismo, se puede *sobreestimar* el número real de amistades de los niño-as

estudiados ya que, por ejemplo, los que solo tienen dos amigos en clase pueden rellenar la lista de nominaciones con otros que en realidad no son sus mejores amigos (véase Rubin y Col., 1998 y 2006). De ahí que también sea muy importante la pericia del investigador a la hora de formular las preguntas del cuestionario.

La mayoría de los trabajos que han estudiado, directa o indirectamente, el estatus de amistad se han llevado a cabo con muestras de preescolares (desde los 3 años: véase Hartup y col., 1988; Sebanc, 2003; Sebanc y col., 2007) y de escolares (hasta alrededor de los 12 años). Existen indicios de que los bebés tienen conductas sociales que son indicadoras potenciales de amistad, así como que los niños-as de 1-2 años son capaces de desarrollar amistades (véase Vandell y Mueller, 1980). Incluso Howes (1983) sostiene que las relaciones de amistad se pueden identificar desde párvulos con criterios observacionales (Sebanc, 2003). Así mismo, en preescolar empiezan a identificar amistades (e.g., véase Sebanc y col., 2007; Sebanc, 2003; Peterson y Siegal, 2002; Pelligrini y col., 1997), que son confirmadas por los “reports” de los profesores (e.g., Hartup y col., 1988). Por lo tanto, parece justificado el estudio de los tipos de amistad desde los preescolares más jóvenes.

El estudio de la amistad, como ha ocurrido con otros temas, se ha desarrollado a través de los trabajos que hacen referencia a su relación con variables como el sexo (e.g., Rose y Asher, 1999), las variables socio-cognitivas y conductuales (e.g., Parker y Asher, 1993; Nelson y Aboud, 1985; Newcomb y Bagwell, 1996; Gottman y col., 1975; revisión: Asher y col., 1996; Hartup, 1992), las estrategias de afrontamiento de situaciones conflictivas (e.g., Rose y Asher, 1999; Hartup y col. 1988, 1993; Fonzi y col., 1997; de Wied y col., 2007) y el estatus de aceptación social (e.g., Rose y Asher, 1999).

Esta literatura sobre la amistad ha puesto de relieve que los amigos son un contexto de aprendizaje de habilidades sociales, de conocimiento de uno mismo y del entorno social, y son recursos emocionales y cognitivos importantes, en particular en momentos de estrés (e.g., véase Hartup, 1992; Sebanc, 2003; y Fuentes, 1999).

Las relaciones de los amigos son *igualitarias*, en contraste a las relaciones de los niños con los adultos (e.g., Hartup, 1992; Sebanc, 2003). Desde preescolar se forman redes sociales basadas en la *similitud de la conducta*

(e.g., agresiva) y actividades (e.g., juegos) [Snyder y col. 1997; Rubin y col., 1998; Werner y Crick, 2004; Sebanc, 2003] así como en edad y sexo (véase revisión de Rubin y col., 2006; y sobre amigos del mismo sexo, en Sebanc y col., 2007). Los amigos son similares entre sí en el desarrollo del estatus, y juegan y se socializan más entre ellos (véase Hartup, 1992). De hecho, se ha encontrado una relación positiva entre el número de amigos y el nivel o estatus de aceptación (e.g., Rose y Asher, 1999). Las conductas de carácter positivo (e.g., como las muestras de afecto, la *cooperación*), *las conductas negativas*, y *los conflictos*, ocurren más entre amigos que entre no amigos. Aun así, los amigos enfatizan más la búsqueda de *acuerdo*, *compromiso* y *equidad* a la hora de afrontar o manejar los conflictos (véase Hartup, 1992; Hartup y col., 1988; Simpkins y Parke, 2002). Es decir, las metas y estrategias de afrontamiento de los amigos (vs. no amigos) son más maduras, negociadoras y comprometidas (e.g., Rose y Asher, 1999; Hartup y col. 1988, 1993; Fonzi y col., 1997). Así mismo, las consecuencias de los conflictos entre amigos suelen ser equitativas, en contraste con las de los no amigos (ganador/perdedor) (e.g., Hartup y col., 1988; véase Rubin y col., 1998).

La concepción de la amistad varía con la *edad* (e.g., Parker y Asher, 1993; Aboud y Mendelson, 1996; Rubin y col., 1998 y 2006). Incluso el tipo de relaciones de amistad difieren en función del *sexo* (relaciones extensas en niños vs. relaciones íntimas en niñas) (e.g., Rose y Asher, 1999; Hartup y col., 1993). Lo que no cambia es su importancia o valor, por ese motivo incluso los niños-as jóvenes realizan una *inversión emocional* fuerte en sus amistades (véase Hartup, 1992; Park, 1992; Sebanc, 2003) y sus relaciones tienden a ser relativamente duraderas (véase Hartup, 1992). De hecho, las amistades de los niños-as preescolares más jóvenes parecen ser menos estables y diferenciadas que las de los más mayores (meta-análisis de Newcomb y Bagwell, 1995; Rubin y col., 1998 y 2006). Así mismo, hay diferencias en la estabilidad en función del sexo, siendo las amistades (del mismo sexo) de los niños más estables que las de las niñas entre los seis y los quince años (Benenson y Alavi, 2004; véase Benenson y col., 2006; y la revisión de Rubin y col., 2006).

Las relaciones de amistad (vs. su ausencia) favorecen un desarrollo cognitivo adecuado, así como el ajuste social y emocional apropiado (e.g.,

Parker y Asher, 1993; Nelson y Aboud, 1985; Newcomb y Bagwell, 1996; Gottman y col., 1975; revisión de Asher y col., 1996; Hartup, 1992). De hecho, *mantener relaciones de amistad* (ya sea con los mismos sujetos u otros nuevos) está asociado con un ajuste escolar adecuado (e.g., Berndt y Keefe, 1995; Wojslawowicz y col., 2006; Newcomb y Bagwell, 1996; Sebanc, 2003) y predice una adaptación social positiva (e.g., Sebanc, 2003; Newcomb y Bagwell, 1996; Wojslawowicz y col., 2006; Fox y Boulton, 2006; Laursen y col., 2007). Por el contrario, el adecuado ajuste escolar y social se invierte con la pérdida de amigos, sobre todo con la ausencia crónica de éstos (Wojslawowicz y col., 2006).

La similitud entre los amigos (sobre todo en las niñas) en el grado de victimización recibida, o en el hecho de que sean agresores relacionales (e.g., exhibir estrategias similares para controlar las afiliaciones sociales y crear exclusividad), hace que la relación de amistad sea relativamente estable. En contraste, los niños-as que son agresores físicos (overt aggressors) no presentan estabilidad en sus relaciones de amistad, aunque los amigos sean similares en este tipo de agresión (Ellis y Zarbatany, 2007).

Los amigos son modelos para relaciones posteriores (e.g., Neckerman, 1996; Sebanc, 2003; Hartup, 1992). Además, son una fuente de influencias positivas y negativas, en las actitudes, conductas, y otras características importantes para un adecuado ajuste socio-cognitivo (véase Berndt, 2004). Es decir, son agentes socializadores importantes tanto en lo positivo como en lo negativo (e.g., Haselager y col., 1998; Newcomb y Bagwell, 1996; Hartup, 1996; Werner y Crick, 2004; revisión: Hartup, 2005; Van Lier y col., 2005; revisión: Berndt, 2002).

3.1.3. Objetivos del presente capítulo

En este capítulo se proponen cuatro objetivos generales. En primer lugar, se lleva a cabo una clasificación de los sujetos y de las díadas en función del estatus de aceptación social y del estatus de amistad (e.g., populares, rechazados, o amigos mutuos, no amigos), siguiendo los pocos trabajos realizados sobre estos temas en preescolares (e.g., estatus social: Ironsmith y Poteat, 1990; Rieffe y col., 2005; Peterson y Siegal, 2002; estatus de amistad:

Hartup y col., 1988; Pelligrini y col., 1997; Peterson y Siegal, 2002; Sebanc, 2003; Sebanc y col., 2007) y, sobre todo, los trabajos en escolares (e.g., estatus social: Coie y col., 1982; Coie y Dodge, 1988; Terry y Coie, 1991; Mayeux y col., 2007; estatus de amistad: Parker y Asher, 1993; Fonzi y col., 1997; Rose y Asher, 1999).

En segundo lugar, y parece que por primera vez, se determina la coherencia de las clasificaciones obtenidas mediante técnicas sociométricas de aceptación social (tanto la coherencia de las medidas categóricas como de las medidas continuas) y de amistad (coherencia sólo entre las medidas categóricas). Respecto al estatus social, se comprueba si las técnicas de nominación de “más/menos gustar” y “más/menos jugar” producen las mismas clasificaciones sociométricas y, en relación con el estatus de amistad, se determina si las técnicas de nominación de “mejor amigo”, “más/menos gustar” y “más/menos jugar” producen los mismos resultados (comparación entre mejor amigo-gustar, mejor amigo-jugar, y gustar-jugar).

En tercer lugar, se comprueba la estabilidad (continuidad) de las medidas sociométricas, de aceptación social y de amistad, en dos años consecutivos (e.g., se evalúa si hay cambios de un año a otro en la clasificación con relación a gustar y con respecto a jugar). Este análisis también se hace según diferentes grupos de edad con un diseño de medidas repetidas (los de 3-4 años y 4-5 años). Este tercer objetivo sigue la línea de estudio marcada por los trabajos sobre estabilidad en medidas categóricas del estatus de aceptación social (e.g., Cillessen y col., 2000; Rubin y col., 1998; Terry y Coie, 1991; Asher y Dodge, 1986; Newcomb y Bukowski, 1984; y Coie y Dodge, 1983) y en medidas continuas (e.g., Asher y Dodge, 1986; Bukowski y Newcomb, 1984; Coie y Dodge, 1983; Peterson y Siegal, 2002 ; y Jiang y Cillessen, 2005); y sobre la estabilidad de las amistades (e.g., según la edad: Hartup, 1992; meta-análisis de Newcomb y Bagwell, 1995; Rubin y col., 1998 y 2006).

En último lugar, ya que en la literatura se recoge la existencia de una preferencia por interactuar con pares del mismo sexo en edad preescolar (e.g., véase revisiones de Rubin y col., 1998, 2006; Fuentes, 1999; Sebanc y col., 2007; y también Fujisawa y col., 2005; Grammer, 1988, 1992; y Butovskaya, 2001), se investiga si existe una tendencia hacia la elección de sujetos del mismo sexo con respecto al estatus de aceptación social (medido con el

cuestionario de más/menor jugar). En concreto, se comprueba si las niñas y los niños muestran una preferencia social por pares de su mismo género (i.e., por compañeros de juego de su mismo sexo) y un rechazo por pares del sexo contrario (i.e., por compañeros de diferente sexo). Por otro lado, y para finalizar, se estudia si el estatus de aceptación social está relacionado con el sexo de los sujetos.

3.2. Material y Métodos

3.2.1. Participantes y lugar de estudio

Los datos sociométricos de este estudio se recogieron en un colegio público, durante los meses de Abril y Mayo, y la primera quincena de Junio de los cursos escolares 2001-02 y 2002-03.

La muestra estaba comprendida por 198 preescolares de 3 a 5 años (previa autorización paterna) que provenían de familias de nivel socio-económico medio-bajo, de diferente procedencia y cultura [Tabla 3.1]. Sólo se estudiaron niños-as cuyos padres hubieran firmado el impreso de consentimiento informado.

Tabla 3.1. Tamaños de muestra para los cuestionarios sociométricos

Grupos (Edad)	3-4 años		4-5 años		3 Años				4 Años				5 Años			
	Curso 1º-2º (muestra repetida)				Curso 1º		Curso 2º		Curso 1º		Curso 2º		Curso 1º		Curso 2º	
Sexo	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
N	13	29	18	18	13	31	18	27	19	25	18 (5)	32 (3)	28	18	25 (7)	22 (4)
N Total participantes diferentes	Niñas (F) 90 (13+18+19+5+28+7)								Niños (M) 108 (31+27+25+3+18+4)							

Nota1.- El número de preescolares que forman parte de la muestra de estudio los dos cursos o muestra repetida (los que pasan de 3 a 4 años, y los que pasan de 4 a 5 años) aparecen en las casillas correspondientes a las columnas llamadas 3-4 años y 4-5 años;

Nota2.- El número de preescolares que son nuevos en el segundo año y que comparten clase con los sujetos que fueron observados el año anterior en el grupo de edad anterior (los que pasan de 3 a 4 años, y los que pasan de 4 a 5 años) aparece entre paréntesis.

3.2.2. Métodos de estudio del estatus social y de amistad

El cuestionario sociométrico desarrollado en este estudio recoge de manera conjunta los cuestionarios de amistad y de estatus social. En concreto, el cuestionario sobre estatus de amistad fue aplicado junto con el cuestionario de estatus de aceptación social ya que tenían algunos ítems comunes. En esta misma línea, para no interferir con la dinámica de la clase y evitar así el cansancio de los participantes, el cuestionario sociométrico se pasó en dos fases consecutivas, primero se pasó el llamado cuestionario A (sobre estatus de amistad) y después el denominado cuestionario B (sobre amistad y estatus social). Véase el cuestionario sociométrico en el [apéndice B](#).

La necesidad de estructurar y aplicar de la manera descrita este cuestionario sociométrico hizo que se unificaran lo más posible las medidas o categorías sociométricas (de amistad) derivadas, lo que facilitó posteriormente su re-codificación y comparación (véase el apartado de análisis de datos).

Tanto para el estatus sociométrico de aceptación social como para el de amistad, se recogieron hasta un máximo de 4 nominaciones (aunque no se les ponía límite sí decían más). Esto se debió a que eran elecciones que la mayoría de los niños-as consideraban importantes. Es decir, por ejemplo, los consideraban los “menos amigos” de entre los amigos, pero amigos al fin y al cabo, e insistían en ello. Como ya se ha comentado en la introducción, las técnicas sociométricas de nominación difieren (además de en el signo de las elecciones: solo positivas, y a veces también negativas) en el número de elecciones que se pide a los sujetos, siendo ilimitado en unos casos y limitado en otros (e.g., nº ilimitado de nominaciones para el estatus social: Rieffe y col., 2005; Mayeux y col., 2007; nº ilimitado de nominaciones para el estatus de amistad: Gottman y col., 1975; Sebanc, 2003; nº limitado, para estatus social: Coie y Kupersmith, 1983; Dodge y col., 1990; Ironsmith y Poteat, 1990;

Peterson y Siegal, 2002; nº limitado, para estatus de amistad: Hartup y col., 1988; Rose y Asher, 1999; Peterson y Siegal, 2002). El número y tipo de nominaciones en este trabajo se podría equiparar al utilizado por Nelson y Aboud, y otros autores (e.g., véanse los trabajos sobre amistad de Nelson y Aboud, 1985, con 4 tipos de nominaciones diferentes; de Pedersen y col., 2007, de Van Lier y col., 2005, y Sebanc y col., 2007 (para la amistad y estatus social), con cuatro nominaciones; y de Burgess y col., 2006, y Sebanc y col., 2007, con cinco nominaciones).

Respecto a los rangos de preferencia, se pidió a los niños que asignaran un orden de preferencia a las nominaciones que habían realizado, ya que las definiciones operativas de las categorías de amistad utilizadas lo exigían (al estar basadas en el tipo [signo] y dirección de las elecciones), y porque los niños-as dejaron claro que les era más fácil asignar un rango de preferencia de esta manera.

En relación con esto último, cabe señalar que en una fase preliminar del estudio sociométrico se advirtió la dificultad de asignar rangos a todos los pares (principalmente en los más jóvenes). Por este motivo resultó imposible aplicar la técnica del “roster-rating scale” para estudiar el estatus de aceptación social, como aconsejan Asher y col. (1996), Parker y Asher (1993), Bukoski y Hoza (1989), Terry y Coie, (1991) y Furman (1996), además de que suponía interferir demasiado con la dinámica de clase.

A pesar de no poder aplicar esta técnica sociométrica, se puede decir que la diferencia entre la técnica de nominación y la de “rating” no es tan absoluta como parece, ya que las nominaciones se pueden entender como derivadas de una escala de “rating” de 3 puntos de “liking/disliking” (o en nuestro caso de hasta 4 puntos) (véase lo comentado por Maassen y col., 1997; y Coie y col., 1982).

Estudio del estatus de aceptación social (preferencia e impacto social)

Para el estudio del factor estatus social (*variable de sujeto*) se pasó la parte del cuestionario sociométrico denominada “cuestionario B” (véase [apéndice B](#)). La técnica en la que se fundamenta este cuestionario es la de las nominaciones. Así mismo, este cuestionario recoge las preguntas de “más/

menos Gustar” y “más/menos Jugar” (dos criterios o contextos típicos) de los cuestionarios sociométricos clásicos. El sistema de análisis sociométrico aplicado ha sido el “CDC” de Coie y colaboradores (véase Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; Coie y Dodge, 1988; Terry y Coie, 1991).

Nominaciones y rangos de preferencia en “más/menos Gustar y Jugar”: De manera individual, a cada niño-a se le mostraba el listado de compañeros de clase, en formato de fotografías (sí era necesario para ayudarles en su elección). Cada preescolar tenía que hacer una nominación positiva y otra negativa de un mínimo de cuatro pares, respectivamente, según los “contextos” de “gustar” y “jugar”. Cuando no nominaban a compañeros de clase (o elegían a pares que se habían marchado del colegio), se les volvía a preguntar sobre sus compañeros para poder recoger unas nominaciones válidas para el sistema de clasificación aplicado (aunque en unos pocos casos no fue posible, ya que a estos niños no les gustaba ninguno más de su clase y sí los que habían nombrado inicialmente). A su vez, se recogía el “rango de preferencia” de las nominaciones positivas y negativas, también para ambos contextos. En este punto, se pedía a los sujetos que asignaran rangos de mayor a menor preferencia tanto para las nominaciones positivas como para las nominaciones negativas (valores del 1-4). Véanse en el **apéndice B** los ítems de la letra “b” a la “g”.

Perfiles de estatus de aceptación social (también llamados clasificaciones o grupos sociométricos): Los criterios de análisis del estatus de aceptación social utilizados se basaron en los del “Sistema CDC”. Este sistema calcula, para cada participante en la muestra, y según un modelo normativo continuo, las *frecuencias absolutas* de las nominaciones positivas (“Like most, LM) y negativas (“Like least”, LL) recibidas. Así mismo, convierte estas frecuencias absolutas en puntuaciones estandarizadas de “gustar o Jugar mucho” (ZLM) y “gustar o Jugar poco” (ZLL), que en este caso se han estandarizado por clase y sin diferenciar sexo. A continuación, de estas puntuaciones ZLM y ZLL, calcula los índices de *preferencia social* ($SP = ZLM - ZLL$) y de *impacto social* ($SI = ZLM + ZLL$), que también estandariza del mismo modo.

Los índices SP y SI reflejan que las categorías o perfiles sociométricos vienen clasificados y representados mediante un sistema bidimensional (basado en la teoría de la distribución normal), que una vez aplicado da lugar a

seis grupos de estatus de aceptación social: (1) **Popular**.- $ZSP > 1.0$, $ZLM > 0$, $ZLL < 0$; (2) **Rechazado** (“rejected”).- $ZSP < -1.0$, $ZLL > 0$, $ZLM < 0$; (3) **Aislado** (“neglected”).- $ZSI < -1.0$, ZLL y $ZLM < 0$; (4) **Polémico** (“controversial”).- $ZSI > 1.0$, ZLL y $ZLM > 0$; (5) **Promedio** (la norma).- ZSP y ZSI entre -0.5 y 0.5 ; Y (6) **Otros**.- todos los preescolares restantes sin clasificar.

Como se puede apreciar, los valores o criterios SP, SI, LL y LM para diferenciar los diferentes estatus sociométricos difieren ligeramente de los empleados por Coie y colaboradores (1982). En concreto, utilizamos los criterios para identificar a los Aislados del sistema “CD” de Coie y Dodge (1988) [$ZSI < -1.0$, ZLL y $ZLM < 0$], para identificar el resto de categorías se utilizan los valores del sistema “CDC” de Coie, Dodge y Coppotelli (1982), y se añade la categoría de “otros” como hacen Terry y Coie (1991).

Estudio del estatus de amistad

Para estudiar el estatus de amistad (*variable diádica*) se aplicó un cuestionario sociométrico basado en los cuestionarios clásicos sobre esta variable (véase el **apéndice B**). Este cuestionario consta de dos apartados, que proceden de dos técnicas parecidas.

El primer apartado, llamado Cuestionario A del “Mejor amigo” (o del bus/tren), está basado en la técnica de las nominaciones y asignación de rangos positivos. El segundo apartado, llamado “cuestionario sociométrico B”, resume las preguntas de “más/menos Gustar” y “más/menos Jugar”, y difiere del anterior en que recoge tanto nominaciones como rangos positivos y negativos. El primero es una adaptación del cuestionario de “Mejor amigo” de Parker y Asher (1993), así como de Rose y Asher (1999). El segundo está basado en los cuestionarios de Hartup y colaboradores (1988) para el concepto de gustar y de Fonzi y col. (1997) para el contexto de Jugar.

Nominaciones y rangos de preferencia para el contexto del “Mejor amigo”: A todos y cada uno de los niños-as se les mostraba el dibujo de un *autobús* con cuatro ventanas vacías donde pegaban las fotos de sus “mejores amigos”. Estos “mejores amigos” eran nombrados primero por el preescolar, y después recortados de un folio con las fotos de los compañeros de clase. Los sujetos podían elegir hasta cuatro pares, y tenían libertad para nombrar a más

compañeros. Cuando no nominaban a compañeros de clase se les volvía a preguntar sobre sus compañeros para poder recoger unas nominaciones válidas (aunque en unos pocos casos no fue posible, ya que algunos niños tenían amigos en otras clases, y de hecho compartían la hora de recreo). Las nominaciones y los rangos de preferencia eran de carácter positivo, es decir, sólo nombraban a los que consideran sus amigos (véase el ítem “a” del **apéndice B**). Dentro del autobús o tren, el lugar de la ventana en el cual se pegaban las fotos de los pares elegidos reflejaba hasta 4 rangos de preferencia positiva de mayor a menor (de 1 a 4). Es decir, mayor rango de preferencia cuanto más cerca estuviera la foto del sujeto elegido de la primera ventanilla del dibujo (la del conductor o sujeto “elector”).

Las categorías de amistad utilizadas fueron (véase Parker y Asher, 1993; Rose y Asher, 1999; Peterson y Siegal, 2002):

- 1) *Amigos Buenos* (“very best friend”): los pares nombrados por el preescolar con un rango de uno (primera ventana) y que le eligen también a él con rango de preferencia de uno.
- 2) *Amigos Mutuos o recíprocos* (“mutual best friend”): los pares nombrados por el preescolar y que también le nombran a él independientemente del rango (con rango superior a 4 no se tienen en cuenta para el análisis).
- 3) *Amigos Unilaterales (positivos)*: los pares nombrados por el preescolar, pero que no le nombran a él (esta categoría se añadió para compararlo con las categorías de amistad y de no amistad utilizadas en el segundo apartado de estatus de amistad).
- 4) *No amigos* o pares no nombrados (es una categoría añadida o creada a posteriori).

Nominaciones y rangos de preferencia en “más/menos Gustar y Jugar”: En este apartado se aplicó la misma técnica utilizada para hallar el estatus de aceptación social (nominaciones positivas y negativas, y los rangos de preferencia respectivos). Es decir, se utilizó para ambos casos la información recogida con el procedimiento del apartado de estatus de aceptación social.

Las categorías que se manejaron en este caso son las siguientes (véase Hartup y col., 1988; Fonzi y col., 1997; Pelligrini y col., 1997):

- 1) *Asociados Buenos*: las díadas de pares en las cuales cada niño elige al otro como el compañero que le gusta con rango uno (categoría añadida a posteriori).
- 2) *Asociados Mutuos positivos*: las díadas de pares en las cuales cada niño elige al otro como el compañero que le gusta.
- 3) *Asociados Unilaterales positivos*: las díadas donde sólo el preescolar (sujeto A) elige al otro (sujeto B) como que le gusta, pero él (sujeto A) no es elegido por nadie como que no gusta.
- 4) *Asociados Mutuos Negativos*: las díadas de pares en las cuales cada niño elige al otro como el compañero que no le gusta.
- 5) *Asociados Unilaterales Negativos*: Esta categoría se añadió al encontrar datos sobre la elección negativa del preescolar (sujeto A) hacia los otros pares (Sujeto B) y éstos (sujetos B) no nombrar al preescolar ni positivamente, ni negativamente.
- 6) *Asociados Neutros (o no amigos)*: aquellos sujetos que no han sido elegidos por el sujeto A como que le gustan o como que no le gustan.
- 7) *Elección Opuesta (-/+)* es la categoría de amistad donde el preescolar elige negativamente a un par, y este par le elige positivamente a él (es una categoría añadida); y *Elección Opuesta (+/-)*, donde el preescolar elige a un par positivamente y este par le elige a él negativamente (también es una categoría añadida).

3.2.3. Análisis de datos

El estatus de aceptación social de cada sujeto se halló, para los contextos de más/menos gustar y de más/menos jugar, aplicando el “Sistema CDC” (e.g., Coie y col., 1982) de la manera que se ha explicado en el apartado 3.2.2 de este capítulo. El estatus de aceptación de las díadas de antagonistas de los conflictos fue calculado solamente para el capítulo 4. Este estatus diádico se extrajo de las combinaciones posibles de las diferentes categorías de estatus social (del contexto de “+/- Gustar” y de “+/- Jugar”), utilizándose para los análisis las díadas de populares, rechazados y aislados (véase el apartado de análisis de datos del capítulo 4).

Para el estudio de la relación entre las diferentes clasificaciones de estatus de aceptación social de cada participante (consistencia), así como de su estabilidad, se utilizó el test Kappa para los datos categóricos (estatus), y correlación de Pearson para los datos continuos (índices de preferencia social (SP) e Impacto social (SI), y puntuaciones LM y LL). Kappa y r de Pearson se usaron como estadísticos de pruebas de contraste de hipótesis (véase [tabla 3.2](#)).

El estatus de amistad se halló por díada, aplicando las técnicas de nominación y asignación de rangos de: (a) Parker y Asher (1993), así como de Rose y Asher (1999), para el contexto del mejor amigo; (b) Hartup y col. (1988) para el contexto de más/menos gustar; (c) Fonzi y col. (1997) para más/menos jugar.

Para los análisis de consistencia y estabilidad de las categorías de amistad se utilizó la prueba de Kappa. Así mismo, para poder hacer las comparaciones entre las tres clasificaciones de amistad (contextos de Gustar, Jugar, y Mejor amigo) se realizaron dos re-codificaciones.

En ambos casos (estatus social y de amistad), los análisis de consistencia se hicieron por edades (3, 4 y 5 años). Los análisis longitudinales, en los casos en los que no había datos suficientes por grupos de edad, se hicieron uniendo los grupos de edad de 3-4 y 4-5 años.

Las matrices del programa estadístico SPSS que recogen los datos anteriores (para los análisis de consistencia y estabilidad) son de dos tipos. Un tipo recoge los datos de los dos cursos y otro tipo recoge los datos según las muestras relacionadas. En el caso concreto del *estatus de amistad*, finalmente se han utilizado esas dos matrices con datos no duplicados (díadas diferentes) donde, también por contexto (Gustar, Jugar, y Mejor amigo), se recoge la información diádica sobre amistad teniendo en cuenta tanto el tipo de elección (positiva, negativa, o nula) como la dirección de elección (quién elige a quién: A-B o B-A). Como consecuencia, las 4 o 7 categorías de amistad iniciales pasan a ser cinco o diez, respectivamente (véanse las notas escritas a pie de [tabla 3.5](#) del [apéndice D](#)).

El análisis de la influencia de la variable sexo sobre el estatus de aceptación social (que es una variable de sujeto), se estudió para abordar dos asuntos: la

presunta existencia de preferencias hacia sujetos del mismo sexo y la relación entre el estatus social y el sexo.

Para el contraste de la hipótesis de preferencia hacia sujetos del mismo sexo se construyó un índice basado en la diferencia entre las frecuencias observadas de elección de niños del mismo sexo y la frecuencia esperada en función del azar (las elecciones son equiprobables), dada la proporción de niños del mismo sexo en cada clase. *Valores positivos*, por tanto, indicarían una elección de niños del mismo sexo por encima de lo esperado, mientras que *valores negativos* serían indicativos de la tendencia contraria (i.e., una elección de sujetos del otro sexo). Un *valor igual a cero* indicaría, finalmente, una elección igual a la esperada y, por tanto, ausencia de tendencia a elegir compañeros del mismo sexo.

Este índice se calculó tanto para las nominaciones positivas como para las negativas del cuestionario sociométrico de “más/menos jugar” (i.e., positivas: ¿Con quién juegas/ jugarías más o te gusta más jugar?; Negativas: ¿Con quién te gusta menos jugar, o menos juegas, o no jugarías?). En definitiva, lo que se espera son valores positivos para el caso de nominaciones positivas, y negativos en el caso de nominaciones negativas.

Para este análisis, se llevó a cabo, para cada grupo de edad (3, 4 y 5 años), una prueba T para una muestra, con media poblacional igual a 0 como hipótesis nula. Dado que se especifica la dirección del efecto, se utilizó un contraste unilateral derecho para el caso de las nominaciones positivas, y unilateral izquierdo en el caso de las negativas. Así mismo, se analizaron las posibles diferencias en esta tendencia entre niños y niñas. Para ello se llevó a cabo, para cada grupo de edad, una prueba t de Student para muestras independientes.

Para finalizar, parece oportuno señalar que, para averiguar si el estatus de aceptación social estaba relacionado con el sexo de los sujetos, se aplicó la prueba de independencia χ^2 de Pearson (i.e., relación entre variables nominales).

3.3. Resultados. Consistencia y estabilidad de las clasificaciones sociométricas

3.3.1. Estatus de aceptación social

A. Coherencia (consistencia). ¿Producen *gustar* y *jugar* los mismos resultados? (véase en el [apéndice C](#) la [tabla 3.3](#))

En este apartado queremos comprobar si se obtienen los mismos resultados por grupos de edad. Puede ser que la edad tenga algún efecto, así, por ejemplo: (H_1) los niños más pequeños pueden no diferenciar entre gustar y jugar, mientras que a medida que crecen puede que sí sean capaces de hacer esta discriminación. O a la inversa, (H_0) los niños pequeños podrían distinguir entre los compañeros con los que juegan y los niños que les gustan más, mientras que los mayores podrían distinguir los compañeros de juego de los compañeros que más les gustan.

Tabla 3.2. Kappa y r de Pearson

Kappa	Acuerdo
[1.0 - 0.75]	Excelente
> 0.41	Bueno
<= 0.41	Pobre
0.0	Las clasificaciones son independientes
< 0.0	Desacuerdo > acuerdo
-1.0	Completo desacuerdo
Pearson r	Correlación
≥ 0.90	Alta
En la proximidad o < 0.50	Moderada
≤ 0.30	Pequeña
H_0 : Independencia/ No acuerdo/ No estabilidad; H_1 : Relación/ Acuerdo/ Estabilidad; $\alpha= 0.05^*$ o 0.01^{**}	

Para 3 años, datos categóricos: Las tablas del test de Kappa para cada categoría de aceptación social y para la muestra en general (Kappa =0.023; p =0.318 o n.s.; n =89), nos muestran que no hay acuerdo y que ambos contextos de evaluación del estatus (Gustar y Jugar) miden cosas diferentes; es decir, *los preescolares de 3 años diferencian entre pares que les gustan y*

pares con los que juegan. Solo para la categoría rechazado (Kappa =0.190; $p =0.0359$; $n =89$) se observa un *acuerdo significativo pero pobre*.

Para 3 años, datos continuos: Las correlaciones nos muestran que solamente el índice de Preferencia social (SP) muestra una relación *significativa pero pequeña* (Pearson $r =0.239^*$; $p =0.024$; $n =89$), es decir, hay una tendencia a producir clasificaciones algo similares pero con muchas excepciones. Se puede concluir también que *los contextos de evaluación del estatus miden cosas diferentes; y que, por lo tanto, los niños de 3 años diferencian entre pares que les gustan y pares con los que juegan*.

Para 4 años, datos categóricos: Encontramos que los preescolares de 4 años muestran valores Kappa significativos y más altos, que los de 3 años, solamente para los populares (Kappa =0.227; $p =0.0134$; $n =94$) y aislados (Kappa =0.227; $p =0.0134$; $n =94$), pero que, aun así, muestran un *acuerdo pobre*. Y para la muestra en general se observa el mismo patrón (Kappa =0.104; $p =0.0142$; $n =94$). Es decir, también hay una tendencia a ser algo similares pero con muchas excepciones. Por tanto, se puede concluir que las clasificaciones (contextos) miden cosas distintas; y, por consiguiente, *también los niños de 4 años tienden a diferenciar entre pares que les gustan y pares con los que juegan, aunque en menor medida que los de 3 años*. Así mismo, este patrón es más claro en los preescolares de 4 años con estatus de populares y aislados.

Para 4 años, datos continuos: En el índice SP (Pearson $r =0.425^{**}$; $p \leq 0.001$; $n =94$) y la puntuación LM (Pearson $r =0.472$; $p \leq 0.001$; $n =94$) encontramos una relación *significativa pero moderada*. Esto lleva a concluir que a diferencia de los de 3 años, y según el índice SP y las puntuaciones LM, *los preescolares de 4 años empiezan (de manera moderada) a no diferenciar entre pares que les gustan y pares con los que juegan*.

Para 5 años, datos categóricos: Los niños de 5 años presentan valores de *acuerdo significativos y buenos en el caso de los populares* (Kappa =0.492; $p \leq 0.001$; $n =93$), rechazados (Kappa =0.524; $p \leq 0.001$; $n =93$) y aislados (Kappa =0.469; $p \leq 0.001$; $n =93$). La *muestra en general* muestra un *acuerdo pobre* pero mayor que para los de 4 años (Kappa =0.261; $p \leq 0.001$; $n =93$). Como consecuencia de todo ello, se concluye que para los preescolares de 5 años con estatus de populares, de rechazados-agresivos y de aislados (rechazados

no-agresivos), las clasificaciones (contextos) no miden cosas distintas y, por lo tanto, *no diferencian entre pares que les gustan y pares con los que juegan*. Por el contrario, para la muestra en general, solamente se puede concluir que los preescolares de 5 años (como los de 4 años) *tienden a diferenciar entre pares que les gustan y pares con los que juegan, aunque en menor medida que los de 3 años*.

Para 5 años, datos continuos: Los niños de 5 años presentan *relaciones significativas y moderadas*. En concreto, tanto en SP (Pearson $r = 0.710$; $p \leq 0.001$; $n = 93$) y SI (Pearson $r = 0.540$; $p \leq 0.001$; $n = 93$) como en LM (Pearson $r = 0.651$; $p \leq 0.001$; $n = 93$) y LL (Pearson $r = 0.670$; $p \leq 0.001$; $n = 93$). Esto lleva a concluir que *los preescolares de 5 años, al igual que los de 4 años, tienden a no diferenciar tanto entre pares que les gustan y pares con los que juegan*.

B. Estabilidad (continuidad). ¿Cambia con la edad la clasificación con relación a gustar y con respecto a jugar? (véase en el [apéndice C](#) la [tabla 3.4](#))

Datos categóricos: En este caso en concreto, no hubo datos suficientes por grupos de edad (3-4 y 4-5 años) por lo que hubo que trabajar con los datos agrupados.

En el *contexto de Jugar*, solo se hallaron valores de acuerdo pobres para los populares (Kappa $= 0.192$; $p = 0.043$; $n = 78$) y aislados (Kappa $= 0.277$; $p = 0.00636$; $n = 78$). En el resto de categorías, así como para la muestra en general, no se encontró acuerdo y, por tanto, estabilidad.

En el *contexto de Gustar* no se encontró acuerdo o estabilidad alguna, ni por categorías, ni para la muestra en general.

Se concluye que no hay estabilidad en las clasificaciones, y que esta es pobre para populares y aislados (contexto de Jugar).

Grupo de 3-4 años, datos continuos: Los preescolares que tenían 3 años en el primer curso escolar y 4 años en el segundo curso, solamente presentan *relaciones moderadas*. En *Gustar*, para las medidas continuas SP (Pearson $r = 0.397$; $p = 0.009$; $n = 42$) y LM (Pearson $r = 0.416$; $p = 0.006$; $n = 42$). En *Jugar* para SI (Pearson $r = 0.376$; $p = 0.014$; $n = 42$) y LL (Pearson $r = 0.346$; $p = 0.025$; $n = 42$).

Grupo de 4-5 años, datos continuos: Se encontraron *correlaciones moderadas*. En el índice SP para el contexto de *Gustar* (Pearson $r = 0.384$; $p = 0.021$; $n = 36$) y para el de *Jugar* (Pearson $r = 0.398$; $p = 0.016$; $n = 36$). En el contexto de *Jugar* para las puntuaciones LM (Pearson $r = 0.631$; $p \leq 0.001$; $n = 36$).

Se concluye que, en el caso de las medidas continuas (sobre todo de SP), hay estabilidad moderada en las clasificaciones. En concreto, en el contexto de *Gustar* (cuestionario de más/menos gustar) se observa que solamente para el índice de preferencia social (recordemos que $SP = LM - LL$) y las puntuaciones “Like Most” (LM) hay estabilidad, aunque moderada. En el caso del contexto de *Jugar*, hay estabilidad moderada en el grupo de preescolares de 3-4 años, solamente para el índice de impacto social ($SI = LM + LL$) y las puntuaciones “Like Least” (LL), mientras que en el grupo de 4-5 años solo las medidas de preferencia social (SP) y “Like Most” (LM) son las que también muestran estabilidad moderada.

Por otro lado, todos los resultados de las medidas categóricas (sobre consistencia y estabilidad) sugieren la posibilidad de una relación entre el índice SP y las puntuaciones LM, así como entre el índice SI y las puntuaciones LL. Puede ser que, en estas muestras de estudio, las puntuaciones LM tengan más peso en el índice de preferencia social y las LL en el índice de impacto social.

3.3.2. Estatus de amistad

A. Coherencia (consistencia). ¿Producen gustar, jugar y mejor amigo los mismos resultados?

La consistencia encontrada tanto a nivel general (sin diferenciar entre categorías) como por cada categoría de amistad, es pobre o baja (véase la [tabla de resultados 3.5 del apéndice D](#)). La excepción se encontró en la muestra de 5 años donde existe un acuerdo bueno para las categorías “amigos mutuos” y “no amigos” (según las dos re-codificaciones “mejor amigo-Jugar” [C1 y C2]) [para C1: $Kappa_{(amigos\ mutuos)} = 0.531$; $p \leq 0.001$; $Kappa_{(no-amigos)} = 0.426$;

$p \leq 0.001$; para C2: $Kappa_{(amigos\ mutuos)} = 0.426$; $p \leq 0.001$; $Kappa_{(no-amigos)} = 0.416$; $p \leq 0.001$; $n_{(C1\ y\ C2)} = 1036$].

Cabe señalar que los dos tipos de re-codificación utilizados en cada comparación producen los mismos resultados, pero es la C2 la que aporta otra categoría de amigos o asociados mutuos, la de amigos o asociados buenos (véase en el [apéndice D](#) la tabla de resultados 3.5 y las notas del pie de tabla).

Desde la perspectiva de las categorías sociométricas de amistad, encontramos un acuerdo pobre para las categorías siguientes: (a) en las comparaciones Mejor amigo-Gustar y Mejor amigo-Jugar, para las categorías de amigos mutuos (con un acuerdo bueno en “mejor amigo-jugar” de 5 años tanto en la comparación 1ª o C1 como en la comparación 2ª o C2, que se ha citado antes: para C1: $Kappa_{(amigos\ mutuos)} = 0.531$; $p \leq 0.001$; para C2: $Kappa_{(amigos\ mutuos)} = 0.426$; $p \leq 0.001$; $n_{(C1\ y\ C2)} = 1036$), de amigos buenos (en C2; excepto en “mejor amigo-gustar” de 3 años que no sale significativo), de unilaterales, y de no-amigos (con un acuerdo bueno en “mejor amigo-jugar” de 5 años tanto en C1 como en C2, también citado anteriormente: para C1: $Kappa_{(no-amigos)} = 0.426$; $p \leq 0.001$; para C2: $Kappa_{(no-amigos)} = 0.416$; $p \leq 0.001$; $n_{(C1\ y\ C2)} = 1036$); y (b) en las comparaciones Gustar-Jugar, para las categorías de asociados mutuos, de asociados buenos (en C2), de unilaterales positivos, de unilaterales negativos (en concreto, a partir de los 4 años aparece la categoría de unilaterales negativos 0-2 en C1 y C2, es decir, aparece la categoría que recoge que el sujeto A no elige negativamente al sujeto B, pero el sujeto B elige al sujeto A respecto a que no le gusta o no juega con él), de la categoría de elección opuesta +/- (para 4 y 5 años en C1 y C2), y de asociados neutros (para 5 años en C1 y C2). Véanse todos los resultados en la tabla 3.5 del [apéndice D](#).

De hecho, como ya se ha recogido arriba, entre los contextos (y técnicas) de mejor amigo y jugar, el acuerdo llega a ser bueno para las categorías de amigos mutuos y de no-amigos, aunque solamente a los 5 años de edad. Mientras que esta consistencia es pobre a los 3 y 4 años (véase la tabla 3.5 del [apéndice D](#)). Esto significa que para los preescolares de 5 años los dos contextos o criterios de nominación miden lo mismo respecto a los estatus de amigos mutuos y de no-amigos. Así mismo, el grado de concordancia para el resto de categorías sociométricas es pobre a cualquier edad (véase la tabla 3.5 del [apéndice D](#)).

En las comparaciones de mejor amigo y gustar, el grado de acuerdo o concordancia es pobre para todas las edades y clasificaciones sociométricas (véase la tabla de resultados 3.5 del [apéndice D](#)).

Incluso en las comparaciones gustar-jugar se encuentra que el grado de acuerdo es pobre para cualquiera de las categorías sociométricas: (a) las categorías asociados mutuos y unilaterales positivos muestran una concordancia pobre a todas las edades, (b) la categoría “asociados neutros” (que, por definición operativa, es la más parecida a la categoría de no-amigos del contexto de mejor amigo) muestra acuerdo pobre solamente a los 5 años (para C1 y C2: $Kappa = 0.166$; $p \leq 0.001$; $n = 1036$) ya que en el resto de edades $Kappa$ no es significativo, (c) los de “elección opuesta +/-” muestran un acuerdo pobre a partir de los 4 años, y (d) los “unilaterales negativos” desde los 3 años (aunque, como se ha indicado anteriormente, solamente a partir de los 4 años aparece la categoría de unilaterales negativos 0-2 en C1 y C2). Véase la tabla de resultados 3.5 del [apéndice D](#).

B. Estabilidad (continuidad). ¿Cambia con la edad la clasificación respecto a gustar, respecto a jugar y con relación a mejor amigo? (Véase el [apéndice D](#), y las [tablas](#) de resultados [3.6](#) y [3.7](#) de dicho [apéndice](#)).

La estabilidad encontrada ha sido pobre en los dos grupos de edad (se distinga o no por categorías). Así mismo, tanto para la técnica sociométrica basada en el criterio de Gustar como para la basada en el criterio de Jugar, los dos tipos de re-codificación (C1 y C2) utilizados en cada comparación producen los mismos resultados, y es también la C2 la que aporta la categoría de amigos buenos.

Respecto a las categorías sociométricas, en general encontramos una estabilidad pobre para las categorías siguientes: (a) en las comparaciones denominadas “mejor amigo” (comparación 1ª o C1 y comparación 2ª o C2 del cuestionario de mejor amigo), para las categorías de no-amigos (para los dos grupos de edad en C1 y C2), de amigos mutuos (para el grupo de 4-5 años en C1 y C2; y para el grupo de 3-4 años en C1) y de amigos buenos (para el grupo de 4-5 años en C2); y (b) en las comparaciones, de un año para otro, de los cuestionarios de “Gustar” y de “Jugar” (grupo de 3-4-5 años), para las

categorías de elección opuesta -/ + (en Gustar C1 y C2), de unilaterales positivos y de unilaterales negativos (0-4 y 0-2) [en Gustar C1 y C2], de asociados neutros (en Gustar C1, y en Jugar C1 y C2), de asociados mutuos (en Gustar C1, y en Jugar C1 y C2), de asociados buenos (en jugar C2) y de asociados mutuos negativos (en Jugar C1 y C2). Véanse los resultados en las [tablas 3.6 y 3.7 del apéndice D](#).

3.3.3. Influencia de la variable sexo sobre el estatus de aceptación social (con el cuestionario de más/ menos jugar)

A. Preferencia hacia sujetos del mismo sexo

A.1. Análisis global de la preferencia hacia sujetos del mismo sexo y rechazo hacia sujetos de diferente sexo

Los resultados muestran el mismo patrón para los tres grupos de edad: una tendencia a elegir (i.e., realizar nominaciones positivas) sujetos del mismo sexo y a rechazar (i.e., realizar elecciones o nominaciones negativas) sujetos del otro sexo.

Niños de 3 años: rechazamos la hipótesis de que la media poblacional es igual a 0, tanto para el caso de las nominaciones positivas ($t = 3,821$; g.l. = 88; $p \leq 0.001$; diferencia media = 0,42) como para el de las negativas ($t = -1,999$; g.l. = 88; $p = 0,024$; diferencia media = -0,156).

Niños de 4 años: rechazamos la hipótesis de que la media poblacional es igual a 0, para el caso de las nominaciones positivas ($t = 5,541$; g.l. = 93; $p \leq 0.001$; diferencia media = 0,58). Sin embargo, para las nominaciones negativas se acepta la hipótesis nula, lo que indica que, en este caso, no hay tendencia a elegir pares del mismo sexo ($t = -1,372$; g.l. = 93; $p = 0,086$; diferencia media = -0,14).

Niños de 5 años: rechazamos la hipótesis de que la media poblacional es igual a 0, tanto para el caso de las nominaciones positivas ($t = 8,780$; g.l. = 92; $p \leq 0.001$; diferencia media = 0,94) como para el de las negativas ($t = -2,633$; g.l. = 92; $p = 0,005$; diferencia media = -0,27).

A.2. Diferencias en las preferencias hacia sujetos del mismo sexo entre niños y niñas

En términos generales no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas, en ninguno de los grupos de edad, salvo en el caso del grupo de cuatro años en el que encontramos una tendencia a realizar elecciones negativas (o al rechazo) de sujetos de diferente sexo en el caso de las niñas ($\bar{X} = -0,42$; $s = 0,98$) y no en el de los niños ($\bar{X} = 0,41$; $s = 0,95$), $t(92) = -2,249$; $p = 0,027$). En el caso de los niños de 3 años lo que se observa es que el grupo de las niñas muestra una tendencia mayor que el de los niños al rechazo de pares de diferente sexo ($\bar{X}_{niñas} = -0,34$; $s_{niñas} = 0,72$; $\bar{X}_{niños} = -0,05$; $s_{niños} = 0,73$), aunque no llega a ser estadísticamente significativo, $t(87) = -1,827$; $p = 0,07$. Caso distinto es el de los niños de 5 años, en los que la tendencia al rechazo de sujetos de distinto sexo en el grupo de niños y de niñas tiende a ser similar ($\bar{X}_{niñas} = -0,27$; $s_{niñas} = 1,02$; $\bar{X}_{niños} = -0,28$; $s_{niños} = 0,98$), aunque no es estadísticamente significativo ($t(91) = 0,0939$; $p = 0,926$).

Otro resultado a resaltar es que en los grupos de edad de 3 y 4 años las niñas tienden a preferir en mayor medida que los niños a compañeros del mismo sexo (3 años: $\bar{X}_{niñas} = 0,60$; $s_{niñas} = 1,12$; $\bar{X}_{niños} = 0,33$; $s_{niños} = 1,01$; 4 años: $\bar{X}_{niñas} = 0,79$; $s_{niñas} = 1,04$; $\bar{X}_{niños} = 0,44$; $s_{niños} = 0,98$), pero de manera no significativa (3 años: $t(87) = 1,137$, $p = 0,259$; 4 años: $t(92) = 1,665$, $p = 0,099$). En el caso del grupo de cinco años, esta tendencia se invierte ($\bar{X}_{niñas} = 0,73$; $s_{niñas} = 1,12$; $\bar{X}_{niños} = 1,16$; $s_{niños} = 0,85$) alcanzando valores cercanos a la significación, $t(91) = -1,88$, $p = 0,06$.

B. Relación entre aceptación social y sexo

No se encontró evidencia empírica suficiente para rechazar la hipótesis de independencia entre la variable sexo y el estatus de aceptación social.

3.4. Discusión

3.4.1. Consistencia de las clasificaciones sociométricas

A. Estatus de aceptación social

A medida que aumenta la edad de los preescolares, mayor es el grado de acuerdo (coherencia) entre las clasificaciones sociométricas obtenidas por los criterios/contextos de nominación de más/menos gustar y la de más/menos jugar. En concreto, se pasa de la ausencia de coherencia entre las clasificaciones, a la edad de 3 años, a una consistencia pobre a los 4 y 5 años. Se puede señalar, por tanto, que los preescolares mayores (a partir de los 4 años) parecen diferenciar, aunque en menor grado que los de 3 años, entre los pares que les gustan y los pares con los que juegan.

Estos resultados sugieren que a la edad de 3 años (en esta muestra de estudio) los criterios de nominación (gustar y jugar) tienen un significado distinto, de tal forma que los preescolares de 3 años distinguen entre los criterios de gustar y jugar (entre los niños que les gustan y con los que juegan). Así mismo, a medida que aumenta la edad (a los 4 y 5 años), estos criterios de clasificación, aun teniendo un significado distinto, pueden estar basados en conceptos que tienen algún denominador común. En estas edades, no es que no haya consistencia, sino que la consistencia es pobre. Es decir, que para los preescolares de estas edades estos criterios se pueden solapar en su significado, a pesar de que no se pueda concluir que exista un patrón bien establecido. Por lo tanto, estos resultados parecen indicar que la coherencia entre criterios se desarrolla con la edad.

Si nos centramos en las muestras según el estatus social, en los preescolares de 5 años las dos clasificaciones (la de gustar y la de jugar) producen los mismos resultados (acuerdo bueno) para los estatus de populares, aislados y rechazados. Es decir, los preescolares de 5 años con estos estatus sociales (importantes en el ámbito de la intervención educativa o clínica) no diferencian entre los pares que les gustan y los pares con los que juegan. Sin embargo, a los 3 y a los 4 años hay una tendencia, aunque pobre, a que ambas clasificaciones converjan tanto en los rechazados como en populares y aislados, respectivamente. Es decir, que los preescolares de 3 y 4 años con estos estatus diferencian entre los pares que les gustan y con los que juegan.

Estos datos sugieren que para los preescolares de 3 años (rechazados) y de 4 años (populares y aislados), los criterios de nominación (gustar y jugar) tienen un significado distinto (al presentar una consistencia pobre). Mientras que para los de 5 años (populares, rechazados, y aislados) estos criterios de clasificación no tienen un significado diferente (al mostrar una coherencia buena). Así mismo, se observa que la concordancia (aunque pobre en algunos casos) se da en las categorías sociométricas susceptibles de intervención (rechazados y aislados).

Respecto a las medidas de consistencia continuas, se pasa de una relación pequeña entre las dos clasificaciones (gustar y jugar) a la edad de 3 años, es decir, a diferenciar entre pares que les gustan y pares con los que juegan, a una relación moderada a partir de los 4 años, es decir, a no diferenciar entre los pares que les gustan y con los que juegan.

En concreto, se puede concluir que: (a) el índice SP (LM - LL) muestra un grado de acuerdo o consistencia entre ambos criterios de nominación (gustar y jugar) que aumenta con la edad, pasando de una relación pequeña (3 años) a una moderada (mayor en 5 que en 4 años), (b) esta medida es la única que muestra coherencia en todas las edades estudiadas (3, 4 y 5 años), (c) la puntuación LM muestra una relación moderada entre ambos contextos solamente para los 4 y 5 años, (d) tanto la puntuación SI como la LL muestran un grado de acuerdo moderado solamente para los preescolares de 5 años.

Como consecuencia de todo esto, se puede considerar que el índice SP es la medida continua más consistente de las cuatro medidas estudiadas, seguida de la puntuación LM. Lo que va en el mismo sentido de lo encontrado en los estudios de *estabilidad* y cambio con medidas continuas (Jiang y Cillessen, 2005), es decir, las puntuaciones SP (y las de las ratios) son buenas para el estudio de la consistencia. Así mismo, sí observamos las correlaciones de Pearson de algunas de las medidas continuas, también se observa un aumento de los valores con la edad. Es decir, no solo pasan de bajas a moderadas (en concreto del índice SP: de 0,239 a 0,425) sino que también las “r” moderadas aumentan con la edad (SP: de 0,425 a 0,710; LM: de 0,472 a 0,651).

En los estudios de ***estabilidad*** se ha visto que el criterio de nominación no es un factor que medie la estabilidad de las medidas continuas (Jiang y Cillessen, 2005). Así mismo, hay trabajos que demuestran que con la edad

aumenta la estabilidad de las medidas sociométricas continuas (Asher y col., 1979; Jiang y Cillessen, 2005) y categóricas (Cillessen y col., 2000).

Sí estos resultados los comparamos con los de **consistencia** de este trabajo, sobre todo con los obtenidos en las medidas continuas, se puede plantear que los criterios de nominación pueden constituir un factor que medie la concordancia a ciertas edades (al menos para los preescolares de 3 años). Es decir, a mayor edad (en un rango de edad de 3-5 años) mayor será la concordancia (no-diferenciación) entre criterios.

Como conclusión general se puede afirmar que los resultados de los análisis, tanto de los datos categóricos como de los continuos, parecen indicar un posible proceso de adquisición de consistencia con la edad.

Por último, hay que señalar que este es el primer estudio sobre estatus de aceptación social en el que se compara la concordancia de una misma técnica de nominación aplicada a dos contextos diferentes. Es decir, para una misma técnica de nominación se han utilizado dos criterios de nominación, uno general y otro específico de situación [i.e., gustar y jugar], y se ha estudiado la concordancia (i.e., consistencia) de las categorías sociométricas y de los datos continuos (de estatus social) obtenidos con ambos criterios. Cuando en un mismo estudio se han utilizado varios criterios/contextos de nominación, las puntuaciones sociométricas se han calculado a través de la suma de las elecciones que cada niño-a ha recibido de todos los compañeros a través de todas las situaciones o contextos (e.g., estatus social: Peery, 1979; Jiang y Cillessen, 2005).

Asher y Dodge (1986) analizaron tanto la concordancia entre la puntuación D (Like least) y la puntuación LPR (lowest play rating), como la coherencia entre dos clasificaciones sociométricas diferentes (la técnica de nominación clásica y la que propusieron ellos). No obstante, en el presente trabajo no se compara la coherencia entre dos puntuaciones sociométricas distintas (i.e., distintas en el criterio y técnica sociométrica en el que están basadas) como sí hacen Asher y Dodge, ni entre dos técnicas sociométricas diferentes (salvo en el estudio del *estatus de amistad* donde se compara una técnica unidimensional con otra bidimensional: mejor amigo vs. más/menos gustar, mejor amigo vs. más/menos jugar). Lo que se analiza es la coherencia de las medidas continuas (LM, LL, SP, SI) y de las categóricas de estatus social,

obtenidas como resultado de aplicar el sistema CDC, sobre la base de dos criterios de nominación (gustar y jugar).

Por otro lado, aunque en este trabajo no se ha hecho, hay autores que han estudiado la posible influencia del tipo de criterio (contexto) de nominación sobre la **estabilidad** (a largo plazo) de las medidas continuas (Jiang y Cillessen, 2005), así como la **concordancia** entre los diferentes métodos o sistemas de clasificación sociométricos en la asignación de sujetos a los grupos de estatus sociométricos (Sistemas CDC, NB, AD y R: Terry y Coie, 1991).

B. Estatus de amistad

Las puntuaciones kappa muestran un acuerdo pobre para la muestra en general, a pesar de que estas puntuaciones aumentan con la edad. Por lo tanto, los contextos de evaluación del estatus (Mejor Amigo, Gustar y Jugar) parece que miden cosas diferentes. Es decir, los preescolares de esta muestra diferencian, de alguna manera, entre pares que consideran su mejor amigo, pares que les gustan y pares con los que juegan.

Desde la perspectiva de las categorías sociométricas de amistad, aunque las puntuaciones aumenten con la edad, en general también encontramos un acuerdo pobre. De todas formas, aunque la concordancia entre los contextos comparados es pobre para las categorías sociométricas, los preescolares de nuestra muestra distinguen entre pares que son amigos (mutuos, buenos y unilaterales positivos) y pares que no son sus amigos (no-amigos, asociados neutros, asociados negativos mutuos, unilaterales negativos y los de elección opuesta +/-). Es decir, los resultados apuntan a que los preescolares de las tres edades estudiadas (3-5 años) tienen claro quiénes son sus amigos y sus no amigos.

Estos resultados también nos sugieren una *influencia de la edad* en la consistencia al menos de ciertos contextos. De hecho, entre los contextos de mejor amigo y jugar, el acuerdo llega a ser bueno para las categorías de amigos mutuos y de no-amigos solamente a los 5 años de edad, mientras que esta consistencia es pobre a los 3 y 4 años. Esto significa que para los preescolares de 5 años los dos contextos o criterios de nominación miden lo

mismo respecto a los estatus de amigos mutuos y de no-amigos. Así mismo, el grado de concordancia para el resto de categorías sociométricas es pobre a cualquier edad.

Con relación a las categorías de amigos o asociados mutuos y amigos o asociados buenos (comparación entre mejor amigo-gustar), se observa que a partir de los 4 años los preescolares distinguen entre amigos mutuos y amigos buenos, mientras que en el grupo de edad más joven (3 años) no se hace esta discriminación entre los considerados como amigos. Es decir, para los preescolares de mayor edad no todos los amigos mutuos son amigos buenos, mientras que para los preescolares de menor edad no hay amigo mutuo que destaque por encima de los otros en el grado de asociación. Sin embargo, cuando nos centramos tanto en la comparación de los contextos de gustar y de jugar, como en la comparación entre mejor amigo-jugar, a todas las edades estudiadas se diferencia entre amigos mutuos y amigos buenos.

A la vista de estos resultados, se puede señalar que el criterio de nominación de más/menos jugar parece más adecuado para el estudio de la amistad a estas edades. Nuestro trabajo ha sido el primero en el que se analiza la concordancia (i.e., consistencia) de dos técnicas diferentes de nominación sociométricas que, a su vez, utilizan diferentes criterios o contextos de nominación para el estudio del estatus de amistad: (a) el cuestionario del mejor amigo, que recoge nominaciones de carácter positivo y se basa en un criterio específico y (b) los cuestionarios de más/menos gustar y más/menos jugar, que recogen nominaciones de signo positivo y negativo según dos criterios diferentes (uno general y otro específico de situación respectivamente). De hecho, al revisar la literatura, solamente encontramos que cuando en un mismo estudio, a la hora de recoger las nominaciones sobre el estatus de amistad, se han utilizado preguntas basadas en diferentes tipos de contextos de nominación (e.g., buenos amigos, jugar, o trabajar en clase), las elecciones realizadas por cada niño se han utilizado conjuntamente para la obtención de los diferentes grupos sociométricos de amistad, es decir, se han usado independientemente del tipo de contexto de nominación (e.g., véase Fonzi y col., 1997).

3.4.2. Estabilidad de las clasificaciones sociométricas

A. Estatus de aceptación social

Los estudios realizados hasta el momento, en preescolares y escolares, han encontrado que las medidas categóricas tienen una estabilidad promedio pobre (véase la revisión de Cillessen y col., 2000; y de Rubin y col., 1998; Terry y Coie, 1991; Asher y Dodge, 1986). En concreto, a largo plazo, la categoría rechazado es la más estable (Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984; Asher y Dodge, 1986), seguida de la categoría popular (e.g., Coie y Dodge, 1983; Asher y Dodge, 1986), mientras que las categorías aislado y controvertido son más inestables (Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984).

En este trabajo no se ha encontrado estabilidad en las clasificaciones cuando se considera la muestra general. Sin embargo, cuando se realiza el contraste por categorías sociométricas, la estabilidad es al menos pobre para populares y aislados (contexto de Jugar). Por tanto, nuestros resultados no coinciden con los que se han descrito hasta el momento, a excepción de la estabilidad de la categoría de aislados, aunque su valor kappa es incluso mayor que el de populares (0,277 frente a 0,192).

En otros estudios se ha hallado que la estabilidad de las categorías sociométricas aumenta con la edad (revisión de Cillessen y col., 2000), lo que apoya la teoría de la adquisición del estatus como un proceso de estabilización (Coie, 1990; Maassen y col., 2005).

Los resultados de este trabajo indican que a estas edades tan tempranas (3, 4 y 5 años), la estabilidad de los estatus de aceptación social popular y aislado es baja y la del resto de categorías es nula, lo que nos sugiere: (a) que este rango de edad podría ser de las primeras etapas de un proceso evolutivo de formación y establecimiento del estatus, y (b) que a estas edades sería más adecuado intervenir, en concreto, sobre los factores cognitivos, emocionales y conductuales de los niñas-os aislados y rechazados (e.g., se sugiere directa o indirectamente en revisiones y estudios con niños mayores de 5 años: Coie y col., 1991; Dodge y Feldman, 1990; Crick y Ladd, 1990; Denham y col., 1990; Dodge y col., 2003).

Con relación a las medidas continuas, el índice SP parece presentar más estabilidad de un año para otro en ambos grupos de edad (3-4 y 4-5 años), aunque ésta sólo sea moderada. Además, este resultado es común a ambos contextos (gustar y jugar) solamente para el grupo de 4-5 años (los preescolares que tienen 4 años en el primer curso y 5 años en el segundo curso), ya que en el grupo de preescolares de 3-4 años, la estabilidad es moderada para el contexto de gustar. Lo que de nuevo sugiere, que los preescolares de mayor edad (4-5 años) no diferencian entre compañeros que les gustan y aquellos con los que juegan.

Los valores de la correlación “r” de Pearson de la medida continua SP muestran un grado de estabilidad moderada y similar en ambos grupos de edad, los de 3-4 y los de 4-5 años [i.e., en el cuestionario de más/menos gustar es de 0,397 para el grupo de 3-4 años, y de 0,384 para el grupo de 4-5 años; en el cuestionario de más/menos jugar es de 0,398 para el grupo de 4-5 años], lo que va en el sentido de lo encontrado por Terry y Coie (1991) en escolares. Si no se tiene en cuenta el contexto de nominación, se puede decir que las puntuaciones LM presentan un grado de estabilidad moderada en ambos grupos de edad, lo que también iría en la dirección de lo encontrado por Terry y Coie (1991), es decir, las medidas SP y LM son igualmente estables en ambos grupos de edad (escolares de 3-4º grado y 4º-5º grado; véase la tabla 8 de la pág. 874 de este artículo). De la misma manera, se observa que aunque estas puntuaciones LM muestren una relación moderada para ambos grupos de edad, su valor de correlación es mayor en el grupo de preescolares de 4-5 años (en el contexto de gustar y para 3-4 años es de 0.416; en el contexto de jugar y para 4-5 años es de 0.631; siendo esta última relación similar a la encontrada en preescolares de 3-5 años en Ironsmith y Poteat (1990), con un 0.64 a las 7 semanas).

Esto último también pone de relieve que, en el grupo de mayor edad (4-5 años), las puntuaciones LM y SP son estables de manera moderada en el contexto de más/menos jugar. Por lo que es posible que a mayor edad, mayor sea la estabilidad de las medidas SP y LM cuando se evalúa el estatus social a través del criterio de más/menos jugar. Esto apoyaría lo descrito en otros estudios (Asher y col., 1979; Jiang y Cillessen, 2005), que encontraron que, a

medida que aumenta la edad, aumenta la estabilidad de las medidas sociométricas continuas.

Con relación a las puntuaciones SI y LL, éstas presentan estabilidad (moderada) en el grupo de preescolares de 3-4 años y solamente cuando se evalúa el estatus social según el cuestionario de más/menos jugar (SI= 0,376; LL= 0,346); Ironsmith y Poteat (1990), en preescolares de 3-5 años, encuentran un coeficiente de estabilidad similar para el SI (“r” de Pearson =0.43, a las 7 semanas) utilizando el mismo contexto de nominación (más/menos jugar). Por lo tanto, las medidas continuas SI (LM + LL) y LL son estables para los preescolares más jóvenes (3-4 años), según el contexto de jugar, mientras que las medidas SP (LM - LL) y LM son estables para ambos grupos de edad (en concreto, en los preescolares de 3-4 años: SP y LM para el contexto de gustar; en los de 4-5 años: SP y LM para gustar, y también SP para el contexto de jugar).

Como consecuencia de ello, el índice de impacto social (SI), seguido de las puntuaciones Like least (LL), obtenidas con el cuestionario de más/menos jugar, solo son estables en el grupo de preescolares más jóvenes (3-4 años), mientras que las medidas de SP y LM lo son para ambos grupos de edad (de 3-4 y de 4-5 años). Así mismo, los valores de estabilidad moderados, “r” de Pearson, de las medidas SP y LM [grupo de 3-4 años: $SP_{(gustar)}=0,397$; $LM_{(gustar)}=0,416$; y para el grupo de 4-5 años: $LM_{(jugar)}=0,631$; $SP_{(gustar)}=0,384$; $SP_{(jugar)}=0,398$] tienden a ser más altos que los de las medidas LL y SI (grupo de 3-4 años: $SI_{(jugar)}=0,376$; $LL_{(jugar)}=0,346$), lo que va en la línea de lo encontrado por Terry y Coie (1991).

En el mismo sentido de lo encontrado en la literatura, estos resultados también sugieren que las puntuaciones continuas, sobre todo las de SP y LM, son buenas para analizar la estabilidad y el cambio (e.g., Jiang y Cillessen, 2005), ya que son medidas más estables que las medidas sociométricas categóricas (para el índice SP y las ratios: Jiang y Cillessen, 2005). La estabilidad del índice SP (y la medida LM) parece aumentar con la edad (cuando el contexto de nominación es el de jugar) (similar a lo encontrado en Asher y col. [1979] con el contexto de jugar, y en Jiang y Cillessen [2005] independientemente del contexto), y la estabilidad de la puntuación SP es similar o no difiere en función del criterio de nominación utilizado (general vs.

específico de situación: 0,397 o 0,384 para el contexto de gustar vs. 0,398 para el de jugar) (similar en Jiang y Cillessen, 2005).

B. Estatus de amistad

Se observa una estabilidad pobre para la muestra en general. Por tanto, solo se puede concluir que a estas edades las amistades no son muy estables. Los trabajos de Hartup (1992), de Newcomb y Bagwell (1995), y de Rubin y colaboradores (1998, 2006) recogen que las relaciones de los más jóvenes parecen ser menos estables y diferenciadas que las de los más mayores. Esto nos sugiere que este rango de edad podría constituir una de las primeras etapas de un proceso evolutivo de formación y establecimiento de amistades.

Vandell y Mueller (1980) encuentran cierta estabilidad en la elección de amigos en niños-as de casi 22 meses de edad, así como que las interacciones positivas y preferencias mutuas se dan con las díadas preferidas a los 16, 19 y 22 meses de edad. Estos autores concluyen que la formación de la amistad podría depender tanto de características personales como de factores de reciprocidad. Nuestros resultados sugieren que el rango de edad estudiado en este trabajo podría representar una etapa de comienzo de un proceso evolutivo de formación y establecimiento de amistades, donde posiblemente se busque a los pares “afines” o que se prefieren mutuamente (lo cual puede considerarse un indicador de reciprocidad).

Respecto a las categorías sociométricas, en general también encontramos una estabilidad pobre. A pesar de ello, conviene señalar que, en general, los amigos mutuos y los amigos buenos del cuestionario del mejor amigo (sobre todo los que pasan de 4-5 años, que presentan una estabilidad pobre pero algo mayor que la del grupo de 3-4 años), los asociados mutuos y los asociados buenos de los cuestionarios de más/menos gustar y más/menos jugar, son estables de un curso al otro (aunque de manera pobre) y que los no-amigos y los asociados neutros (independientemente del tipo de clasificación o contexto), los asociados mutuos negativos y los asociados unilaterales negativos (para los contextos de gustar y jugar, respectivamente) también muestran cierta estabilidad aunque ésta sigue siendo pobre.

Con relación a las categorías de amigos mutuos y amigos buenos (cuestionario del mejor amigo), se observa que en el grupo de edad de 4-5 años (los preescolares que tenían 4 años en el primer curso y 5 años en el segundo curso) se distingue entre amigos mutuos y amigos buenos, mientras que en el grupo de edad más joven (3-4 años) no se aprecia esta discriminación entre los considerados como amigos. Es decir, para los preescolares de mayor edad (4-5) no todos los amigos mutuos son amigos buenos, mientras que para los preescolares de menor edad (3-4), no hay amigo mutuo que destaque por encima de los otros en el grado de asociación. Sin embargo, cuando nos centramos en el cuestionario de “más/menos jugar” también se observa que los preescolares de todas las edades (grupo de 3, 4 y 5 años) distinguen entre los asociados mutuos y los asociados buenos (para el contexto de gustar la estabilidad de la categoría de asociados buenos no alcanza valores estadísticamente significativos). Esto va en la línea de lo observado en los resultados sobre consistencia respecto a esta distinción entre amigos mutuos y amigos buenos.

3.4.3. Influencia de la variable sexo en el estatus de aceptación social (cuestionario de más/ menos jugar)

A. Análisis de la preferencia hacia sujetos del mismo sexo

A.1. Análisis global de la preferencia hacia sujetos del mismo sexo y rechazo hacia sujetos de diferente sexo

En general se observa el mismo patrón para los tres grupos de edad: una tendencia a elegir (i.e., realizar elecciones o nominaciones positivas) a sujetos del mismo sexo y a rechazar (i.e., elecciones negativas) a sujetos del otro sexo. La excepción la encontramos en los niños de cuatro años, donde para las elecciones negativas se observa una ausencia de tendencia a elegir pares del mismo sexo (i.e., una elección igual a la esperada).

A.2. Diferencias en las preferencias hacia sujetos del mismo sexo entre niños y niñas

En términos generales no hay diferencias en la preferencia hacia sujetos del mismo sexo entre niños y niñas, en ninguno de los grupos de edad. De todas formas, se puede observar que en los grupos de edad de 3 y 4 años las niñas tienden a preferir compañeros del mismo sexo, en mayor medida que los niños, aunque sin alcanzar valores estadísticamente significativos. Mientras que en el caso del grupo de cinco años, esta tendencia se invierte alcanzando valores cercanos a la significación.

Con respecto al rechazo de sujetos de diferente sexo, la excepción se vuelve a mostrar en el grupo de cuatro años, en el que se encuentra una tendencia a la elección negativa de sujetos de diferente sexo, en el caso de las niñas pero no en el de los niños. En los grupos de 3 y 5 años, en cambio, no hay diferencias en el rechazo hacia sujetos de diferente sexo. No obstante, sí se profundiza algo más en este último resultado, se observa que en el caso de los niños de 3 años, es el grupo de las niñas el que muestra una tendencia mayor que el de los niños al rechazo de pares de su mismo sexo, aunque no llega a ser estadísticamente significativo. Por el contrario, en los niños de 5 años, la tendencia al rechazo de sujetos de distinto sexo en el grupo de niños y de niñas tiende a ser similar, aunque tampoco es estadísticamente significativo. Estos resultados apoyarían lo documentado en otros estudios con preescolares, es decir, que los preescolares desde los tres años se ven atraídos por pares que son similares a ellos en edad, sexo y conducta (e.g., Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998; Fuentes, 1999). En este mismo sentido, Grammer (1988, 1992), en preescolares, y Butovskaya (2001), en escolares, encontraron que los niños formaban lazos amistosos preferentemente con pares del mismo sexo.

B. Relación entre aceptación social y sexo

No se encuentra relación entre el sexo y el estatus de aceptación social. De todas formas, se puede observar una regularidad en las edades de 3 y 4 años que consiste en presentar una proporción inferior a la esperada de niñas

polémicas en comparación con el resto de categorías de estatus social, aunque no llega a ser estadísticamente significativa.

Como señalan Rubin y colaboradores (1998, 2006), hay pocos estudios sobre diferencias sexuales en la aceptación de los pares, a pesar de la opinión tradicional de que la formación y el mantenimiento de relaciones sociales en las niñas son cualitativamente diferentes de las de los niños (e.g., Rubin y col., 1998; Benenson y Heath, 2006; Benenson y col., 1997, 2002, 2004), así como la evidencia de que algunos aspectos de la conducta social pueden ser diferencialmente normativos para niños y para niñas (e.g., Humphreys y Smith, 1987; véase Rubin y col., 1998). Por lo tanto, la falta de relación entre el sexo y el estatus de aceptación social encontrado en el presente trabajo no arroja más datos, y apoya la diversidad de resultados encontrados según la población de estudio (e.g., Coie y col., 1982; Coie y Dodge, 1983; véase Dodge y Feldman, 1990; Rubin y col., 1998 y 2006; Murphy y Faulkner, 2006; Crick y Grotpeter, 1995).

3.5. Conclusiones

3.5.1. Consistencia (coherencia) de las clasificaciones sociométricas

A. Estatus de aceptación social

1. Este es el primer estudio en el que se analiza la coherencia de las medidas continuas (LM, LL, SP, SI) y de las categóricas (clasificaciones sociométricas) de estatus de aceptación social, obtenidas como resultado de aplicar el sistema CDC sobre la base de dos criterios de nominación (el criterio general de “más/menos gustar”, y el criterio específico de situación de “más/menos jugar”).
2. Tanto los resultados de las medidas categóricas como los basados en medidas continuas sugieren la existencia de un proceso de adquisición de consistencia con la edad (i.e., entre el cuestionario de gustar y el de jugar).
 - 2.1. Hasta los 4 y 5 años de edad no se encuentra coherencia entre las clasificaciones sociométricas de los cuestionarios de gustar y jugar,

consideradas en su conjunto, aunque esta es, así todo, pobre. Así mismo, la consistencia varía de pobre a buena, según aumenta la edad, en las categorías sociométricas susceptibles de intervención educativa o clínica, es decir, rechazados y aislados.

- 2.2. El índice SP muestra un grado de consistencia entre ambos criterios de nominación (gustar y jugar) que aumenta con la edad. Esta medida es la única que muestra coherencia en todas las edades estudiadas (3, 4 y 5 años). La coherencia de la medida continua LM obtenida en los dos contextos (gustar y jugar) también presenta un aumento en función de la edad.
3. El índice SP (LM - LL) es la medida continua más consistente de las cuatro estudiadas (LM, LL, SP y SI), seguida de la puntuación de Like Most (LM), un resultado que coincide con el encontrado en otros estudios (Jiang y Cillessen, 2005). Esta medida sería recomendable para el estudio del estatus social, independientemente del contexto de nominación (en concreto, y derivado de lo anterior, a los 4 y 5 años de edad).

B. Estatus de amistad

1. Este es el primer trabajo en el que se estudia la consistencia del estatus de amistad mediante la aplicación de dos técnicas diferentes de nominación sociométricas que, a su vez, utilizan diferentes criterios de nominación. La técnica utilizada por el cuestionario del mejor amigo, que consiste en recoger *nominaciones de carácter positivo* en función de un *criterio específico*. Y la técnica aplicada por los cuestionarios de más/menos gustar y más/menos jugar, que consiste en recoger *nominaciones de signo positivo y negativo* según dos *criterios diferentes* (uno general y otro específico de situación respectivamente).
2. Las técnicas y contextos de evaluación del estatus de amistad (i.e., Mejor Amigo, Gustar y Jugar) miden cosas diferentes, ya que su consistencia o coherencia es pobre tanto en “general” (i.e., sin diferenciar entre categorías) como para cada categoría de amistad.

3. Solamente los preescolares de 5 años muestran una consistencia buena para las categorías “amigos mutuos” y “no amigos”, independientemente del criterio específico de situación (mejor amigo y jugar) utilizado para su clasificación o nominación.
4. Los preescolares de nuestra muestra distinguen entre pares que son amigos (mutuos, buenos y unilaterales positivos) y los pares que no son sus amigos (no-amigos, asociados neutros, asociados mutuos negativos, unilaterales negativos, y los de elección opuesta +/-).
5. No todos los amigos mutuos son amigos buenos. Cuando nos centramos tanto en la comparación de los contextos de gustar y jugar, como en la comparación entre (las técnicas y contextos de) mejor amigo-jugar, a todas las edades estudiadas se diferencia entre amigos mutuos y amigos buenos.

3.5.2. Estabilidad (continuidad) de las clasificaciones sociométricas

A. Estatus de aceptación social

1. No hay estabilidad de las medidas categóricas del estatus de aceptación social, a excepción de una continuidad pobre a todas las edades (3, 4 y 5 años) para los estatus de populares y aislados (en el contexto de nominación de Jugar). Este resultado coincide con lo que se ha descrito en otros estudios (e.g., Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984). No obstante, el hecho de que el valor kappa del estatus de aislado (“neglected”) sea incluso mayor que el encontrado en los populares (aun siendo pobre en ambos casos) no coincide con lo encontrado en la literatura hasta el momento, es decir, que la estabilidad del estatus de popular es mayor (i.e., más estable) que la del estatus de aislado (que es más inestable) (e.g., Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984).
2. Los índices SI (LM + LL), seguidos de las puntuaciones LL, obtenidas con el cuestionario de más/menos jugar, presentan una estabilidad moderada sólo para el grupo de preescolares de 3-4 años.

3. Las medidas continuas SP y las puntuaciones LM muestran una estabilidad moderada y similar para ambos grupos de edad, los que pasan de un curso al otro de 3-4 años y de los de 4-5 años, si no se tiene en cuenta el criterio o contexto de nominación (gustar y jugar), lo que va en la dirección de lo encontrado por Terry y Coie (1991) en escolares.
4. Las puntuaciones de estabilidad moderadas de SP y LM tienden a ser más altas que las de LL y SI, lo que va en la línea de lo encontrado por Terry y Coie (1991).
5. Los resultados también sugieren que las puntuaciones continuas son medidas más estables (sobre todo las SP y LM) que las medidas sociométricas categóricas (i.e., se pasa de puntuaciones Kappa pobres a correlaciones de Pearson moderadas). Las medidas continuas, sobre todo la SP, serían recomendables para el estudio del estatus social, en general, y serían mejores que las categóricas para el estudio de la estabilidad y el cambio (Jiang y Cillessen, 2005, para el índice SP y las ratios).

B. Estatus de amistad

1. En general, las relaciones de amistad a la edad de 3, 4 y 5 años no son muy estables (e.g., Hartup, 1992; Newcomb y Bagwell, 1995; Rubin y col., 1998, 2006), ya que la estabilidad es pobre en general cuando se tienen en cuenta, en su conjunto, los diferentes estatus de amistad.
2. Los amigos mutuos y los amigos buenos (del cuestionario de mejor amigo), los asociados mutuos y los asociados buenos (de los cuestionarios de más/menos gustar y más/ menos jugar), son estables de un curso a otro, aunque esta estabilidad también es pobre.
3. En general, tanto los no-amigos y los asociados neutros (independientemente del contexto de nominación), como los asociados mutuos negativos y los asociados unilaterales negativos (para los contextos de gustar y jugar, respectivamente), muestran cierta estabilidad aunque sigue siendo pobre.

4. A la vista de los resultados obtenidos con los diferentes cuestionarios sociométricos utilizados en este trabajo (i.e., “mejor amigo”, “más/menos gustar”, y “más/menos jugar”), y a que el contexto del juego es uno de los más importantes en el desarrollo evolutivo y social a edades tempranas (e.g., la etapa preescolar) (e.g., véase Rubin y col., 1998, 2006; Fuentes, 1999; Sebanc y col., 2007), se puede proponer que el criterio de nominación de *más/menos jugar* puede ser el más adecuado para el estudio de la consistencia y estabilidad tanto del estatus de amistad como del estatus de aceptación social en niños-as de 3 a 5 años de edad.

3.5.3. El sexo como variable predictora del estatus de aceptación social

1. Los tres grupos de edad (3, 4, y 5 años) muestran una tendencia a elegir sujetos del mismo sexo y a rechazar (elegir negativamente) sujetos del sexo contrario. En general, no hay diferencias en la preferencia hacia sujetos del mismo sexo entre niños y niñas, en ninguno de los grupos de edad. En el grupo de niñas (pero no en el de niños) de cuatro años se encuentra una tendencia a la elección negativa de sujetos de diferente sexo.
2. Estos resultados confirman lo que se ha documentado en otros estudios con preescolares, es decir, que los preescolares desde los tres años se ven atraídos por pares que son similares a ellos en edad, sexo y conducta (e.g., Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998; Fuentes, 1999), y que, tanto en preescolares (Grammer, 1988, 1992), como en escolares (Butovskaya, 2001), los niños/as forman lazos amistosos preferentemente con pares del mismo sexo.

4.1 Introducción

4.1.1. La gestión de conflictos en etología social

La vida en grupos con un elevado nivel de organización social es la característica adaptativa de la mayoría de las especies de primates (Hinde, 1983; Smuts y col., 1987; Dunbar, 1988; Colmenares, 1996a; Ljungberg y col., 1999; Colmenares, 2002). Este es el contexto en el que se desarrollan y mantienen tanto las relaciones sociales como los roles interpersonales, y es donde se originan los conflictos y el desarrollo de estrategias para resolverlos.

Una característica fundamental de la vida en grupo es la existencia de un equilibrio dinámico entre las relaciones sociales afiliativas y agonísticas (de Waal, 1986). Cuando ese equilibrio se rompe por incompatibilidades entre los objetivos, intereses o acciones de los sujetos, surgen los conflictos (Aureli y de Waal, 2000). Distintas especies han desarrollado estrategias que previenen (“peacekeeping”) o contrarrestan (“peacemaking”) los efectos negativos de la agresión y de los conflictos sobre las relaciones sociales y la cohesión del grupo (e.g., Cords y killen, 1998; Verbeek y de Waal, 2001; Aureli y col., 2002; de Waal, 1986).

Factores como la edad, el sexo, el estatus de dominancia y la historia de interacciones (e.g., de conflictos y resoluciones), entre otros, marcan la naturaleza de la relación, el interés mutuo por mantenerla, así como el hecho de que las respuestas conductuales de gestión del conflicto sean diferentes (véase el “Modelo relacional” del conflicto en primates: de Waal, 1996; de Waal y Aureli, 1997; Cords y Aureli, 2000). Por consiguiente, hay múltiples factores individuales y relacionales que influyen tanto en la ocurrencia de los conflictos, como en el proceso de resolución de los mismos, lo que hace que las consecuencias sean diferentes para cada individuo.

Principalmente desde mediados de los años ochenta, los estudios sobre conflictos agresivos en los niños, así como su relación con variables como el género, el estatus social (e.g., la aceptación social, la dominancia), la cualidad

de las relaciones (e.g., la amistad), los tipos de estrategias de resolución, etc., han sido documentados desde la psicología utilizando la metodología observacional y las técnicas sociométricas (e.g., Blurton, 1972; Coie y Kupersmith, 1983; Nelson y Aboud, 1985; Strayer y Noel, 1986; Hartup y col., 1993, 1988; Dodge y col., 1990; Rose y Asher, 1999; Monks y col., 2002; Miller-Johnson y col., 2002; Sebanc, 2003; Dodge y col., 2003; Tapper y Boulton, 2004; Ostrov y Keating, 2004; Werner y Crick, 2004). Muchos de los estudios previos sobre conflictos se han centrado en el análisis de las consecuencias inmediatas de la agresión (e.g., McGrew, 1972; Strayer y Strayer, 1976; Sackin y Thelen, 1984), pero no en las interacciones que ocurren tras la finalización del conflicto (CF). Solo unos pocos trabajos, relativamente recientes, han estudiado el fenómeno de la afiliación post-conflicto en preescolares (e.g., Iskandar y col., 1995; Killen y Turiel, 1991; Ljungberg y col., 2005; Hartup y col., 1988; Laursen y Hartup, 1989; Maccoby, 1996; Grammer, 1992). Así todo, la mayoría de estos estudios no utilizaban un método observacional sistemático que llevara a cabo comparaciones entre observaciones post-conflicto (PC) y observaciones realizadas durante periodos sin conflictos (“post-conflict” o PC vs. matched-control” o MC), como el que se ha empleado en primates no humanos (Método de comparación PC-MC: de Waal y Yoshihara, 1983; Método Time- Rule o de la ventana de tiempo: Aureli y col., 1989, 1992; Aureli y van Schaik, 1991a y 1991b) [véase el apartado de análisis de datos de este capítulo].

Los investigadores Peter Verbeek, Frans de Waal, y Tomas Ljungberg, comenzaron el estudio de la gestión de conflictos (CF) con primates no humanos. A partir de finales de la década de los noventa estos autores, junto a antropólogos como Marina Butovskaya y psicólogos como Keiko Fujisawa, empiezan a aplicar esta metodología en el estudio del proceso del CF en preescolares (e.g., Butovskaya y Kozintsev, 1999; Butovskaya y col., 2000; Butovskaya, 2001; Verbeek y de Wall, 2001; Ljungberg y col., 1999; Fujisawa y col., 2005, 2006).

4.1.2. Afiliación Post-conflicto: Reconciliación, Afiliación Triádica y Consolación

Los primeros etólogos describieron con detalle los “displays” o manifestaciones apaciguadoras de diferentes especies (e.g., Tinbergen, 1972), pero el estudio sistemático del apaciguamiento y de la reconciliación es relativamente reciente (e.g., en etología animal y humana: de Waal, 1986; Eib-Eibesfeldt, 1989; también véase Keltner y Potegal, 1997).

En 1979, los primatólogos de Waal y van Roosmalen (1979), acuñaron el término reconciliación (RC) para referirse al intercambio de conductas afiliativas entre los antagonistas poco después de la conclusión de un conflicto (véase la definición operativa de RC en el capítulo 2, apartado 2.4.c.), y se postula que para que las interacciones afiliativas post-conflicto se puedan considerar reconciliaciones es preciso que estos contactos afiliativos entre los antagonistas ocurran antes, o sean más frecuentes, durante el post-conflicto (PC) que durante un periodo control (MC); así como que estas reuniones post-conflicto tengan como consecuencia la restauración de los niveles pre-conflicto de su relación afiliativa.

La primera predicción ha sido probada tanto en estudios con primates no humanos como con preescolares (e.g., primates no humanos: de Waal y Yoshihara, 1983; Kappeler y Van Schaik, 1992; Cords, 1993; preescolares: Aureli y de Waal, 2000; Butovskaya, 2001; Butovskaya y col., 1999, 2000; Ljunberg y col., 2005; Fujisawa y col., 2005, 2006). La predicción funcional, hasta el momento, solo se ha probado en estudios experimentales con primates no humanos (e.g., Cords, 1992, 1993; Cords y Aureli, 1993; Aureli y Van Schaik, 1991b; véase más adelante la introducción sobre la función de la afiliación post-conflicto).

Posteriormente, el estudio de la reconciliación se enriqueció con trabajos sobre los posibles factores que influyen en su ocurrencia. Las hipótesis más representativas de este tipo de estudios, tanto en primates no humanos como en preescolares, son:

- ✓ La hipótesis de la atracción selectiva, que plantea que las conductas afiliativas post-conflicto tienden a ocurrir preferentemente *entre los individuos implicados en el conflicto* y no entre otros miembros del

grupo, o entre alguno de los antagonistas y terceras partes (en primates no humanos: de Waal y Yoshihara, 1983; Veenema y col., 1994; Veenema, 2000; en preescolares: Ljungberg y col., 1999; Verbeek y de Waal, 2001) (véase el apartado de análisis de datos de este capítulo).

- ✓ La hipótesis de la Relación Valiosa, que predice que la reconciliación debería ser más frecuente entre sujetos con una buena relación (e.g., primates no humanos: de Waal y Yoshihara, 1983; Castles y col., 1996; Kappeler y Van Schaik, 1992; Cords y Aureli, 1993; Cords y Thurnheer, 1993; Aureli y col., 2002).

Si la hipótesis de la Relación Valiosa la aplicamos a los estudios con preescolares, por ejemplo, la RC debería ocurrir más a menudo entre amigos que entre no amigos (e.g., Butovskaya y Kosintsev, 1999; Verbeek y de Waal, 2001; Fujisawa y col., 2005 y 2006; para el peacemaking en general y sin método pc-mc: Hartup y col., 1988, 1993; Hartup, 1992 y 1992b; Nelson y Aboud, 1985).

La amistad se considera un posible predictor del peacemaking (e.g., reconciliación), ya que se sabe que las estrategias de afrontamiento ante el CF son más maduras, más negociadoras y comprometidas entre amigos (e.g., Rose y Asher, 1999; Hartup y col. 1988, 1993; Fonzi y col., 1997), las consecuencias del conflicto son más equitativas (e.g., Hartup y col., 1988), los amigos comparten intereses, confidencias, pasan más tiempo juntos, se cuidan, y son tanto un recurso emocional, de apoyo al desarrollo socio-cognitivo, como un facilitador de las relaciones (véase Hartup, 1992; Berndt, 2004). Es decir, estos datos sobre amistad apoyan el estudio de la hipótesis de la relación valiosa a través de dicha variable relacional.

Los trabajos sobre resolución de conflictos entre preescolares que han aplicado el método de la comparación PC-MC, y que también han estudiado la influencia de factores como la edad, el sexo, los factores contextuales, las variables relacionales (e.g., la amistad), etc., sobre la ocurrencia de RC, han puesto de relieve, entre otras cosas, lo siguiente:

- ✓ La *existencia de RC en diferentes culturas* [rusos de 6-7 años: Butovskaya y Kozintsev, 1999; Butovskaya, 2001; Kalmyk de 6-7 años: Butovskaya, 2000; muestra multicultural de 2-7 años: Butovskaya y col., 2000; estadounidenses de 3-5 años: Verbeek, 1997 y Butovskaya y col.,

- 2000; suecos de 3-6 y de 4-6 años: Ljunberg y col., 1999, 2005; japoneses de 3-5 años: Fujisawa y col., 2006].
- ✓ La *ocurrencia de RC tras conflictos* agresivos y no agresivos (preescolares de 32-71 meses de edad, de EE.UU.: Verbeek y de Waal, 2001; chicos de 4-6 años suecos: Ljunberg y col., 2005).
 - ✓ La *ocurrencia de RC dentro del primer minuto o dos primeros minutos post-conflicto* (Butovskaya y Kozintsev, 1999; Verbeek y de Waal, 2001; Butovskaya y col., 2000).
 - ✓ El *aumento de la frecuencia de RC con la edad* [utilizando el índice de tendencia conciliatoria “R” para la RC: de una muestra multicultural de preescolares de 2-7 años, los de 5, 6 y 7 años eran los que más RC mostraban: véase Butovskaya y col., 2000; y en preescolares de 3-5 años, aumenta sobre todo de los 4-5 años: véase Fujisawa y col., 2006].
 - ✓ La existencia de RC explícita (estrategias de reconciliación propias del PC) e implícita (comunes al PC y al MC) [de Waal y Yoshihara, 1983; y en preescolares: Verbeek y de Waal, 2001; Butovskaya y col., 2000; Fujisawa y col., 2005; Ljunberg y col., 2005].
 - ✓ La existencia de atracción selectiva (Ljunberg y col., 1999; Verbeek y de Waal, 2001; Fujisawa y col., 2006).
 - ✓ La existencia de una *mayor tendencia conciliadora (para la RC) entre no amigos que entre amigos* [con los índices de tendencia conciliatoria R y V: Butovskaya y Kozintsev, 1999; con el índice V: En los preescolares de U.S. (3-5 años), Butovskaya y col., 2000; encontrado en preescolares de 4 años, Fujisawa y col., 2005; y en preescolares de 5 años, Fujisawa y col., 2006].
 - ✓ La existencia de una *mayor frecuencia de “together outcome”* (permanecer juntos tras el conflicto) *entre amigos que entre no amigos* (método PC-MC: Verbeek y de Waal, 2001; desde la Etología humana: Laursen y Hartup, 1989; Hartup y col., 1988).
 - ✓ La existencia de un *mayor nivel de reconciliación entre díadas del mismo sexo* [en japoneses de 3 años (muestra de 3-4 años) para la RC: Fujisawa y col., 2005; para el Peacemaking (RC y Together outcome): Verbeek y de Waal, 2001].

Existe una segunda categoría de interacciones afiliativas post-conflicto en las que están involucrados alguno de los antagonistas y terceras partes y que, dependiendo de quién sea el iniciador de dichas interacciones (i.e., uno de los antagonistas o una tercera parte) y del papel desempeñado por el antagonista que dirige o que recibe la conducta afiliativa (i.e., agresor o víctima), han recibido diversas denominaciones (Colmenares, 1996b).

Los estudios con primates no humanos que empezaron a tratar estas interacciones PC de carácter afiliativo, en las que participan un antagonista y un tercer sujeto inicialmente no implicado, las bautizaron en un primer momento con el término de consolución (de Waal y van Roosmalen, 1979; de Waal y Yoshihara, 1983; de Waal, 1993). Estas interacciones se consideraban, estructuralmente, como comportamiento colateral o “side-directed”, siempre que el “iniciador” fuese uno de los antagonistas principales (agresor o víctima) (de Waal y van Hooff, 1981; Colmenares, 1996a). Las conductas afiliativas post-conflicto colaterales realizadas por cualquiera de los antagonistas (hacia terceros) han recibido diferentes denominaciones: Afecto redirigido (de Waal y Yoshihara, 1983), Reconciliación simple (Cheney y Seyfarth, 1989), Reconciliación Triádica (Judge, 1991), Reconciliación Sustitutiva (Aureli y van Schaik, 1991a; de Waal, 1993) y Afiliación Triádica (Das y col., 1997, 1998). Estas estrategias colaterales también han recibido el nombre de consolución activa (e.g., de Waal y Aureli, 1996) o “solicited consolation” (búsqueda de consuelo) (e.g., Verbeek y de Waal [1997], en mono capuchino; Arnold y Barton [2001], en langur pardo; Das [2000], en macacos).

Las conductas afiliativas post-conflicto realizadas por un espectador o sujeto tercero (hacia uno de los antagonistas), reciben el nombre de Consolución pasiva o “consolation” (consolar o dar consuelo) (e.g., de Waal y Aureli, 1996). En este trabajo la hemos denominado “consolución general” (CSg), y engloba la afiliación PC dirigida a la víctima (CS o consolución), así como la afiliación PC dirigida hacia el agresor (IAF o intervención afiliativa) (en el chimpancé común, “consolución pasiva” dirigida hacia la víctima (CS): de Waal y van Roosmalen, 1979; y de Waal y Aureli, 1996).

También se ha diferenciado entre *consolución implícita* y *consolución explícita*, dependiendo de sí las interacciones afiliativas post-conflicto, de un tercero hacia la víctima del CF, son características de los periodos PC y MC

(implícita) ó solo del PC (explícita) (en chimpancé común: de Waal y van Roosmalen [1979]; y langur pardo: Arnold y Barton [2001]; en preescolares de 3-5 años: Fujisawa y col. [2006]).

En este estudio con preescolares, diferenciamos entre tres estrategias afiliativas PC que pueden englobarse dentro de esta segunda categoría de interacciones afiliativas post-conflicto. Estas estrategias son la Afiliación triádica (TA), la Consolación (CS) y la intervención afiliativa (IAF) (véanse las definiciones operativas en el apartado 4.2.2 de este capítulo, así como en el apartado 2.4.3 del capítulo 2, o con más detalle en el punto B del apéndice A).

Los estudios con preescolares y adolescentes (desde la psicología evolutiva) han encontrado que la *conducta prosocial* ante la angustia o aflicción de otra persona es común también en los preescolares (e.g., Strayer, 1980; véase Fujisawa y col., 2006), y está asociada a habilidades socio-cognitivas como la toma de perspectiva del otro (e.g., Eisenberg y Fabes, 1998; Underwood y Moore, 1982; véase Fujisawa y col., 2006) y la empatía (e.g., Zahn-waxler y col., 1992; véase Fujisawa y col., 2006). De hecho, se asume que la toma de perspectiva fomenta la empatía y que ambas favorecen la conducta prosocial (e.g., Modelo de Davis, 1996, en de Wied y col., 2007; similar al modelo de Roberts y Strayer, 1996).

Los trabajos que utilizan el método de comparación PC-MC para el estudio de las estrategias de resolución de CFs, también han encontrado que los espectadores o terceros no implicados (“bystanders”) juegan un rol importante en la mitigación y mediación de situaciones tensas durante o después de la agresión, y que éstos pueden animar a los oponentes a reconciliarse (“intervención” en escolares rusos y kalmyks de 6 y 7 años: Butovskaya y col., 2000). Fujisawa y colaboradores (2006) prueban la ocurrencia de CS en preescolares de 5 años, así como su ocurrencia durante el primer minuto PC en preescolares de 4 y 5 años de edad. También demuestran la existencia de CS explícita e implícita, y ponen de manifiesto que la frecuencia de CS (y de RC) se incrementa de manera notable entre los 4 y 5 años de edad, lo que está relacionado con el desarrollo de habilidades socio-cognitivas que tiene lugar a los 5 años (véase Fujisawa y col., 2006).

4.1.3. Función de las interacciones afiliativas post-conflicto

El periodo del post-conflicto es un período de alto riesgo para los individuos involucrados en un conflicto. Por ello se han desarrollado hipótesis sobre la función de las interacciones afiliativas PC, que han servido de explicación y marco de estudio.

En concreto, a partir del estudio de la hipótesis de la reconciliación (mediante el método comparación PC-MC) se han realizado investigaciones sobre la ocurrencia de interacciones afiliativas post-conflicto que, según los individuos implicados, reciben el nombre de reconciliación, afiliación triádica, consolación, e intervención afiliativa. Para poder considerar estrictamente estas interacciones como estrategias conciliadoras (peacemaking) hay que comprobar que tienen la función de reparar la relación entre los oponentes principales (partiendo del método de “Time-Rule”); [véase en el apartado de análisis de datos de este capítulo la parte referida a la función de la afiliación post-conflicto]. A continuación, se recogen las hipótesis más relevantes que apoyan la noción de la reparación de la relación.

A. Función de la reconciliación (RC)

A partir de los trabajos con primates de De Waal y van Roosmalen (1979) y de Aureli y colaboradores (1989), los investigadores se plantearon que uno de los efectos de la reconciliación entre los antagonistas es la reducción de la hostilidad entre ellos, es decir, se propone la *hipótesis funcional de que la RC disminuye la probabilidad de que se produzca una re-agresión durante el PC*.

Los estudios realizados tanto en primates como en preescolares no solo demuestran que la reconciliación reduce las re-agresiones contra la víctima (RA), sino que también reduce la agresión colateral del agresor o SDA hasta niveles similares a los del periodo control o MC [en preescolares: Ljungberg y col., 1999 (no distinguen entre los dos tipos de actores posibles de la agresión colateral, agresor ó víctima, por lo que también encuentran que reduce la agresión colateral de la víctima o RD); en primates: Aureli y van Schaik, 1991b; Cords, 1992; de Waal, 1993; Watts, 1995b; Silk y col., 1996; Castles y Whiten, 1998a; Koyama, 2001; Kutsukake y Castles, 2001]. Así mismo, en escolares (6-

7 años) se ha encontrado que la RC produce una reducción de la tasa de redirección de la agresión (RD) (Butovskaya y Kozintsev, 1999).

En este trabajo se van a estudiar cuatro predicciones funcionales de la hipótesis de la reconciliación, que también aplicaremos a las estrategias de afiliación triádica (TA) y a la consolación (CSg, CS e IAF). Estas son las siguientes: que la ocurrencia de afiliación post-conflicto (RC, TA, CS e IAF) produce una reducción de la re-agresión (RA), de la agresión colateral del agresor (SDA), de la redirección de la agresión por parte de la víctima (RD) y de la intervención agresiva (IA).

B. Función de la afiliación PC con terceros no implicados (TA, CS e IAF)

Existen pocos estudios sobre este tema, todos ellos realizados en primates no humanos. Originariamente, la consolación se concebía como una afiliación PC dirigida de un tercero a la **víctima** (CS). Esta concepción se desarrolló a partir de creencias infundadas, como por ejemplo, que la única función de la CS era reducir la ansiedad de la víctima por la incertidumbre de ser atacada de nuevo. Estas **funciones** apaciguadoras de **reducción de la ansiedad** y de la **probabilidad de recibir agresión** (de Waal y Aureli, 1996) han hecho que la consolación se haya propuesto como un sustituto de la reconciliación, ya que los efectos de ambas conductas parecen análogos. Sin embargo, hasta el momento no se ha encontrado evidencia de ninguna de estas funciones, ni de ser un sustituto de la reconciliación (véase Koski y Sterck, 2007).

Por otro lado, tanto de Waal y van Hooff (1981) con chimpancés, como Castles y Whiten (1998) con babuinos, encontraron que los contactos afiliativos PC con terceros (TA) también tenían la **función de reclutar aliados contra un oponente**, ya que la afiliación que dirigía un **agresor** hacia un tercero (TA) estaba asociada con un aumento de la posibilidad de que el agresor recibiera apoyo de ese tercero contra la víctima. En este caso, los beneficios no solo recaerían en el agresor sino que también podrían recaer en la otra parte implicada, el **tercero**, ya que la agresión (CF) podría escalar y afectar a otros individuos del grupo (incluido este tercer sujeto) (en cercopitécidos donde los parientes mantienen lazos fuertes: Judge, 1982; Cheney y Seyfarth, 1989;

Aureli y van Schaik, 1991a; Aureli y col., 1992). En mi opinión creo que estos beneficios podrían ser aplicables tanto a la TA como a la IAF y la CS.

Como se puede deducir de todo lo anterior (véase la introducción sobre la estrategia de consolación), las afiliaciones PC con terceros no implicados deberían ser estudiadas en función del individuo que toma la iniciativa de la interacción, para así poder examinar las funciones de los distintos tipos de interacciones triádicas PC (véase de Waal y van Hooff, 1981; Colmenares y Rivero, 1986; Hemelrijk y col., 1991; Colmenares y Lázaro-Perea, 1994; Colmenares, 1996a, 1996b; Das, 2000). Fruto de ello, y como ya se ha indicado, en este trabajo se ha distinguido entre la afiliación triádica (TA), la consolación (CS) y la intervención afiliativa (IAF).

4.1.4. Objetivos de estudio de la afiliación post-conflicto

En este capítulo nos proponemos dos objetivos generales. En primer lugar, averiguar si existe afiliación post-conflicto (i.e., reconciliación, afiliación triádica, consolación e Intervención afiliativa) en los niños y niñas preescolares de la muestra de estudio, mediante la aplicación del método de la comparación de observaciones PC-MC (de Waal y Yoshihara, 1983; Veenema, 2000; Arnold y Aureli, 2007). En segundo lugar, comprobar las hipótesis de mayor interés acerca de las posibles funciones de la afiliación post-conflicto.

En relación con la ocurrencia de afiliación post-conflicto, analizaremos si existe atracción selectiva (para la reconciliación), calcularemos el “índice V” de Veenema y colaboradores (1994) para todos los posibles tipos de interacciones (i.e., RC, TA, CS e IAF) y determinaremos las tasas promedio de V_{RC} , V_{TA} , V_{CS} , y V_{IAF} . También investigaremos cuáles son las posibles variables predictoras que puedan dar cuenta de la variación en las tendencias afiliativas post-conflicto (V_{RC} , V_{TA} y V_{CS}). Es decir, realizaremos un contraste de la hipótesis de la relación valiosa para los diferentes tipos de interacciones afiliativas post-conflicto. Estos análisis se harán para cada curso, y según diferentes variables predictoras (i.e., sexo, edad, estatus social y de amistad) (véase el apartado de análisis de datos de este capítulo).

En relación con el estudio de la función de las estrategias de afiliación post-conflicto (RC, TA, CS, e IAF), calcularemos, en primer lugar, sus “ventanas de

tiempo” y, a continuación, analizaremos la hipótesis de que la afiliación post-conflicto reduce la probabilidad de que vuelva a haber agresión durante el post-conflicto (i.e., RA, RD, SDA, e IA). Por otro lado, se comparará la frecuencia de las diferentes estrategias de agresión PC en los periodos post-conflicto con y sin RC. Además, los análisis relacionados con el estudio de la función se realizarán para cada curso y según diferentes variables predictoras (edad, sexo, y estatus sociométricos) (véase el apartado de análisis de datos de este capítulo).

4.2. Material y Métodos

Este apartado está desarrollado con detalle en el capítulo 2.

4.2.1. Participantes y lugar de estudio

Los datos analizados en este estudio se recogieron en un colegio de la Comunidad de Madrid (España) durante dos cursos escolares consecutivos (2001-02, y 2002-03). Las edades de los preescolares que componían la muestra iban desde los 3 hasta los 5 años, y provenían de familias de nivel socio-económico medio-bajo, y de diferente procedencia cultural (véase el apartado 2.1 del capítulo 2).

Se registraron un total de **260 conflictos** (“CFs”), **187 Post-conflictos** (“PCs”) y **182 Muestras Control** (“MCs”) (véanse las [tablas 4.1](#) y [4.2](#) sobre la muestra de observaciones).

Tabla 4.1. Muestra total de CFs, PCs y MCs

	Curso 2001-02	Curso 2002-03	Total
CF	158	102	260
PC	110	77	187
MC	108 (49)	74 (43)	182 (92)

Nota 1.- Los datos usados finalmente en los análisis provienen de 182 pares PC-MC. Entre paréntesis aparece la muestra de sujetos focales.

Cómo se ha indicado anteriormente, los datos de conducta se obtuvieron en el patio del recreo. Éste comprendía cinco áreas diferenciadas por su uso: (a) Campo de “futbito” y baloncesto, (b) área de bancos y árboles (que rodea al anterior), (c) área de la fuente (con un banco), (d) escaleras (con un poyete, y al lado del anterior), (e) arenero, situado en un rincón del fondo del patio (para preescolares de 3 años).

4.2.2. Comportamientos

Todo lo referido a las variables de conducta se recoge en el [capítulo 2](#) (véase el [apartado 2.4](#), y el [apéndice A](#) sobre las variables de comportamiento y el Etograma o inventario conductual).

Las estrategias post-conflicto analizadas en este capítulo y sus definiciones operativas fueron las siguientes: (1) Reconciliación (RC) o afiliación PC entre oponentes principales (**a**, **b**); (2) Afiliación Triádica (TA) o afiliación PC dirigida por un oponente principal (**a**, **b**) hacia un tercero no implicado “pasivo” (**c**); (3) Consolación general (CSg) o afiliación PC de tercero no implicado “activo” (**d**) a oponente principal (**a**, **b**). En concreto, consideramos que ocurre la consolación genuina (CS) cuando el receptor es la víctima (**b**), e Intervención Afiliativa (IAF) cuando el receptor es el agresor (**a**); (4) Re-agresión (RA) o nueva agresión del agresor (**a**) a oponente principal (**b**) durante el PC; (5) Agresión colateral del receptor, también llamada Redirección (RD), es la agresión *colateral* (PC) de la víctima de la agresión (**b**) a un sujeto tercero no implicado “pasivo”(**c**); (6) Agresión colateral del agresor (SDA), o agresión *colateral* (PC) de un oponente principal (**a**) a un tercero no implicado “pasivo” (**c**); e (7) Intervención Agonística (IA o la agresión PC de tercero no implicado “activo” (**d**) a oponentes principales (**a**, **b**). Además, se ha diferenciado entre IA de tipo 1, cuando ésta se produce a favor de la víctima y contra el agresor (de sujeto tercero “**d**” a oponente principal-agresor “**a**”); e IA de tipo 2, cuando el beneficiado es el agresor (de sujeto tercero “**d**” a oponente principal-víctima “**b**”).

4.2.3. Métodos de muestreo y de registro

La observación de las interacciones espontáneas que tenían lugar en el patio del recreo se activaba por tres motivos distintos, que dieron lugar a tres periodos de observación (y registros) diferentes. El sujeto que se seguía como *focal* era la “víctima”, tanto en el CF, como en el PC y en el MC. La pauta para equiparar y determinar la duración de los diferentes pares de PCs y MCs fue “el PC o MC de menor duración” (similar a Aureli, 1992) (véanse en el [apéndice E](#), la tabla de los periodos de observación o focales, que es la [tabla 4.2](#) de este capítulo, y la tabla de duración de los focales en minutos).

Periodo de Observación del Conflicto (CF). Comenzaba en el momento en que se iniciaba un conflicto entre cualquiera de los preescolares muestreados. El criterio usado para determinar la existencia de un conflicto social fue el propuesto por Verbeek y de Waal (2001): “un evento agonístico en el cual un niño muestra enfado (a través de expresiones faciales, posturas o tonos de voz), agresión y amenaza, ansiedad o disconformidad, en oposición al enfado, agresión o argumentos del otro niño”. El tiempo de duración de éste muestreo de CF estaba supeditado al tiempo que durase el CF (verlo más desarrollado en el [punto B](#) “tipos de muestras” del [subapartado 2.2.1](#) del [capítulo 2](#)).

Periodo de Observación del Post-conflicto (PC). Empezaba inmediatamente después de que se produjera el desenlace (“outcome”) de cada CF (i.e., de 30 segundos sin agresión entre los antagonistas principales) (Verbeek y de Waal, 2001). En concreto, el PC era considerado como válido sí durante los dos primeros minutos del PC (Castles, y col., 1996) no se producía ningún intercambio de conductas agonísticas entre los antagonistas principales. Si ésta condición no se satisfacía, lógicamente, se seguía grabando el CF hasta su fin (al considerar que el CF no había terminado) y luego se pasaba a grabar el PC correspondiente. La duración del periodo de observación PC fue de 5 minutos (verlo con más detalle en el [punto B](#) “tipos de muestras” del [subapartado 2.2.1](#) del [capítulo 2](#)).

Período de Observación de la Muestra Control (MC). Se realizaba al día siguiente (o el más próximo, dentro de una ventana máxima de una semana) de la observación PC, y era de la misma duración que su respectivo PC. Para

que el periodo de observación MC fuera válido se tenía que cumplir la condición de que no ocurriera un CF entre el antagonista focal (o cualquiera de los antagonistas principales) y un tercer preescolar antes del inicio (a poder ser, de 2-5 minutos antes) de la grabación del MC o en el MC. Si ésta condición no se satisfacía, el período de observación MC se interrumpía y se posponía 10 minutos, y tantas ocasiones como fuese necesario (Aureli y col., 1994; Butovskaya y Kozintsev, 1999; Butovskaya, 2001). En el caso de que llegase el fin del recreo se posponía al día siguiente.

Para los casos en los que no se hubiera podido grabar el MC, se revisaron los focales de **línea base (LB)** para seleccionar un focal de la víctima, en el que en la medida de lo posible estuviera el otro miembro de la diada o antagonista agresor, y que fuera de fecha cercana y de la misma estación del año (véase Aureli, 1992) (verlo más desarrollado en el **punto B** de “tipos de muestras” del **subapartado 2.2.1** del **capítulo 2**).

Durante los focales (de CF, PC, MC) se hicieron registros (codificación de conducta) mediante la técnica conocida como registro continuo o activado por transiciones (RAT).

Tabla 4.2. Periodos de Observación registrados y utilizados

Periodos de observación o Focales				
	Curso 2001-2002		Curso 2002-03	
	totales	utilizados	totales	utilizados
CF	158	108	102	74
PC	110	108	77	74
MC	92	92 (*)	74	74
LB	102	16 (*)	105	0
TOTAL	462	108	358	74
Días (Grabación de focales)	56		72	
Meses (Grabación de focales)	5 (Febrero-Junio)		7 (Octubre-Diciembre, y de Febrero-Mayo)	

Nota 1.- (*) 16 focales LB usados como MC; 92 MCs + 16 MCs = 108 MC del primer curso.

4.2.4. Análisis de datos sobre afiliación post-conflicto

Los pares de registros PC-MC se pueden clasificar en tres categorías que después se utilizan para calcular los índices o tendencias de las distintas estrategias afiliativas post-conflicto (de Waal y Yoshihara, 1983). Los pares pueden ser: “atraídos” (a), sí la primera conducta afiliativa ocurre antes o sólo en el PC en comparación con el MC; “dispersos” (d), sí la primera conducta afiliativa ocurre antes o sólo en el MC en comparación con el PC; y “neutros” (n), sí la primera conducta afiliativa *ocurre al mismo tiempo* en el PC que en el MC, o no ocurre en ninguno de esos dos periodos. A partir de estos datos se calcularon las cinco tendencias, la conciliadora (V_{RC}), la de consolación general (V_{CSg}), la de consolación genuina (V_{CS}), la de intervención afiliativa (V_{IAF}), y la de afiliación triádica (V_{TA}), siempre y cuando previamente hubiéramos encontrado que la proporción de “pares atraídos” fue significativamente mayor que la de “pares dispersos”. El índice que representa la tendencia conciliadora (V_{RC}) fue propuesto por Veenema y col. (1994) y representa una versión corregida del método propuesto anteriormente por de Waal y Yoshihara (1983). Este índice se calcula mediante la fórmula, $V = (a-d)/(a + d + n)$ y puede ser adaptado para el cálculo de los otros cuatro índices, el de afiliación triádica (V_{TA}), los de consolación (V_{CSg} y V_{CS}) y el de intervención afiliativa (V_{IAF}).

Se contemplaron tres niveles de análisis: los sujetos focales (víctimas), las díadas de antagonistas (e.g., los sujetos focales se pueden repetir en más de una díada de agresor-víctima) y, por último, los pares PC-MC (e.g., varias díadas de antagonistas y, por tanto, varios sujetos focales, pueden estar repetidos). No obstante, sólo se presentan los resultados del primer nivel en el que se obtengan diferencias estadísticamente significativas, y se empieza siempre desde el más estricto (i.e., el individual o sujetos focales) hasta el menos estricto (i.e., el de los pares). Además, las muestras de cada campaña (i.e., 2001/02 y 2002/03) se analizaron por separado, ya que los resultados obtenidos fueron diferentes.

Para determinar si las conductas de afiliación post-conflicto constituían estrategias de reconciliación, de afiliación triádica o de consolación (siempre y cuando la proporción de pares atraídos fuera superior a la de los pares dispersos) se hicieron análisis en cada periodo de estudio (i.e., 2001/02 y

2002/03) sobre las muestras completas de sujetos, de díadas y de pares (véase la [tabla 4.3](#)), y sobre las muestras parciales que se obtuvieron al subdividir las completas en función de distintas variables predictoras como la edad, el sexo y el estatus sociométricos (aceptación social y amistad) (véanse las [tablas 4.3](#) y [4.4](#)). La relación de variables predictoras y los niveles de cada una de éstas, para cada tipo de matriz (sujetos focales o víctimas, díadas de antagonistas, y pares PC-MC o pares antagonistas), se describen en las Tablas del [apéndice F](#).

Tabla 4. 3. Tamaño de las tres muestras completas en cada periodo de estudio

Tipo de muestra	2001-2002	2002-2003
Pares PC-MC	108	74
Sujetos	49	43
Díadas	91	62

Tabla 4. 4. Tamaño de las muestras para los análisis con el test de McNemar

Pares PC-MC	Niveles de variable	Año1	Año2
Curso		108	74
Sexo diádico	Niñas	15	15
	Niños	53	26
	Sexo diferente	40	33
Edad diádica	3	46	35
	4	32	23
	5	10	8
	Edad diferente	20	8
Estatus social (Jugar)	Otros	32	19
	Otros-Popular	29	14
	Otros-Rechazado	19	14
	Otros-aislado	13	12
Estatus de amistad (Mejor amigo)	No amigos	40	23
	Amigos unilaterales	11	18
	Amigos mutuos y buenos	17	3
Estatus de amistad (Jugar)	Asociados Neutros y mutuos (-)	28	16
	Aso. Unilaterales (-)	9	7
	Aso. Mutuos (+) y Buenos Aso.	13	1
	Unilaterales (+)	14	19

En concreto, el estudio de la ocurrencia de comportamientos afiliativos post-conflicto en las muestras PC frente a las MC se realizó mediante tres análisis estadísticos: Para determinar si había diferencias entre los pares atraídos y los

dispersos de la muestra de PCs y respectivos MCs, según diferentes variables predictoras (i.e., las muestras se subdividen en función del sexo, la edad, y los estatus sociométricos), se aplicó la prueba T de Wilcoxon en los niveles de análisis de sujetos focales y de díadas de antagonistas (en el apartado de resultados se recoge para esta prueba estadística el estadístico Z). En el *nivel de análisis de pares PC-MC*, se aplicó el test de McNemar para determinar si no había igualdad entre las proporciones antes-después o de los pares antagonistas atraídos (a) y dispersos (d) de la muestra de pares pc-mc, también según diferentes variables predictoras (Véase la relación de variables en las [tablas 4.10, 4.12 y 4.14 del apéndice F](#)).

No obstante, muchos de los análisis realizados en los niveles de sujetos y de díadas no arrojaron diferencias significativas (a nivel de pares solamente se recogieron los resultados cuando los de los otros niveles no eran significativos). Una posibilidad razonable fue que esta falta de resultados significativos se debiera al pequeño tamaño muestral disponible en la mayoría de los análisis. Por ello, para el *nivel de análisis de pares PC-MC* también se aplicó el test de McNemar para determinar si no había igualdad entre la proporción de ocurrencia en los PCs de cada uno de los tipos de afiliación estudiados (conteo 1/0, ocurrencia/ no-ocurrencia) y la proporción de ocurrencia en los respectivos MCs (108 pares *PC-MC* para el primer curso, y 74 para el segundo curso), también según diferentes variables predictoras (i.e., las muestras se subdividen en función del sexo, la edad, y los estatus sociométricos); (véase la relación de variables en la [tabla 4.14 del apéndice F](#)).

Esta prueba de McNemar presenta dos tipos de salidas de resultados en función del tamaño de la muestra: para muestras pequeñas utiliza la distribución binomial, con una significación exacta bilateral, y para muestras grandes la corrección por continuidad basada en el estadístico χ^2 (con una significación asintótica).

Para el análisis de posibles variables predictoras que pudieran dar cuenta de la variación en las tendencias afiliativas post-conflicto (V_{RC} , V_{TA} y V_{CS}), se utilizaron las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, dependiendo del número de niveles de la variable, e.g., ≥ 2 , respectivamente. En el apartado de resultados se recogen los estadísticos Z y χ^2 para las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, respectivamente. Este análisis solo se realizó

para los niveles de sujetos focales y de díadas de antagonistas (véase la relación de variables predictoras en las [tablas 4.11 y 4.13](#) del [apéndice F](#)).

Para determinar si hubo atracción selectiva, es decir, si las conductas afiliativas post-conflicto tendían a ocurrir preferentemente entre los individuos antagonistas originalmente implicados en el conflicto, se utilizó el método de análisis propuesto por de Waal y Yoshihara (1983), que también está basado en la comparación de las muestras PC-MC. La definición operativa de “atracción selectiva” establece que, tras un conflicto agonístico, los implicados tienden a dirigir conductas afiliativas específicamente hacia su rival y no hacia otros miembros del grupo. Para ello se compara la proporción de oponentes principales con los cuales el sujeto focal (víctima) ha tenido interacciones afiliativas en los PC y en los MC (expresado como un porcentaje del número total de pares-contactados durante los PC y MC), independientemente de quién haya tomado la iniciativa del contacto y del número de contactos afiliativos. Este análisis sólo se aplicó cuándo la proporción de pares atraídos fue superior al de dispersos, incluso aunque tal diferencia no alcanzara valores estadísticamente significativos.

Para determinar la existencia de atracción selectiva se utilizó la prueba T de Wilcoxon (en concreto, en el apartado de resultados se presenta para esta prueba el estadístico Z). Los análisis correspondientes también se realizaron subdividiendo la muestra, para cada curso escolar, según variables como el curso, la edad, el sexo, el estatus de aceptación social- Jugar (véase en el [apéndice F](#), la [tabla 4.10](#)).

El nivel de significación utilizado en todos los análisis citados fue 0.05, utilizándose la corrección de Bonferroni en el caso de comparaciones múltiples. En el texto también se describen aquellos resultados cercanos a la significación, entre 0.05 y 0.10, que se tratan como tendencias.

Por último, hay que indicar que, debido a la escasez de resultados significativos en los análisis relacionados con las variables sociométricas del cuestionario de (+/-) Gustar, solo presentamos los resultados relacionados con las variables sociométricas del cuestionario de (+/-) Jugar (para los estatus de aceptación social y de amistad) y del cuestionario del mejor amigo (también para el estatus de amistad). De hecho, el contexto del juego (juego libre en el

recreo) es el utilizado en la parte conductual de este trabajo sobre resolución de conflictos en preescolares.

4.2.5. Análisis de datos sobre la función de la afiliación post-conflicto

En este apartado se recurrió al método del “Time-Rule” o de las ventanas de tiempo PC-MC (Aureli y col., 1989, 1992). Con este método se compara la distribución temporal de las conductas afiliativas durante el PC y el MC. Cada PC y MC de la muestra de pares PC-MC se divide en intervalos de 1 minuto y se compara la frecuencia de la primera conducta afiliativa en cada minuto. Se asume que una conducta afiliativa post-conflicto constituye, por ejemplo, una estrategia RC, si dicha conducta ha ocurrido durante la ventana de tiempo en la que la distribución de la primera conducta afiliativa durante el PC es significativamente mayor que la distribución de la primera conducta afiliativa durante el MC. La prueba estadística utilizada para la comparación, en cada minuto, de los pares PC-MC fue la T de Wilcoxon (en concreto, en el apartado de resultados se presenta para esta prueba el estadístico Z).

La ventana de tiempo se calculó para cada estrategia afiliativa de resolución de conflictos estudiada (RC, TA, CS general, CS, e IAF). Las muestras de cada campaña (i.e., 2001/02 y 2002/03) se analizaron por separado, ya que los resultados obtenidos fueron diferentes. Por otro lado, solamente se contemplaron dos niveles de análisis: sujetos y pares PC-MC. Por los motivos que comentamos en el capítulo 2, nuestra muestra de PCs y MCs se divide en tres grupos dependiendo de su tiempo de duración. Como consecuencia de ello, los análisis estadísticos fueron aplicados a cada grupo por separado y a un 4º grupo formado por los tres primeros minutos de los 182 pares PC-MC. No obstante, debido a la escasa muestra que compone cada grupo de PCs y MCs de tres y cuatro minutos, y la falta de resultados significativos, solo fueron utilizados los grupos de cinco minutos y de tres primeros minutos (véase la [tabla 4.5](#)).

Tabla 4.5. Muestra de pares PC-MC según su tiempo de duración

Duración	Curso 2001-02	Curso 2002-03
5 minutos	95	61
3 minutos primeros	108	74

En el nivel de análisis de los sujetos no diferenciamos los pares PC-MC en grupos según su duración. En este caso, cada sujeto puede estar implicado en uno o más episodios PC-MC, con lo cual, para cada intervalo de un minuto (5 intervalos en total), se suma la ocurrencia de la 1ª estrategia afiliativa estudiada (véase la [tabla 4.6](#)).

Tabla 4.6. Muestra de pares PC-MC, para la matriz de sujetos

Duración	Curso 2001-02	Curso 2002-03
5 minutos	49	43

Posteriormente, nos centramos en el estudio de la posible función de cualquiera de las tres estrategias afiliativas post-conflicto (RC, TA y CS) sobre las conductas agresivas post-conflicto (RA, SDA RD, e IA). Para este fin, se utilizó un método parecido al descrito anteriormente. En concreto, una vez establecida la “ventana de ocurrencia” de las estrategias de afiliación post-conflicto (del análisis al nivel de pares PC-MC), se diferenciaron los PCs positivos (PC+) de los negativos (PC-), siendo los PCs+ aquellos PCs donde la estrategia afiliativa post-conflicto estudiada ocurre durante la ventana de tiempo en la que hay diferencias significativas con respecto al periodo equivalente del MC (i.e., ventana de tiempo obtenida con el método de la time-rule); y los PC- aquellos PCs en los que la estrategia afiliativa post-conflicto no ocurrió durante esa ventana de tiempo mencionada. Una vez hecho esto, se comparó la frecuencia real de agresión post-conflicto de las post-ventanas de PCs+ y de PCs- (Veenema y col., 1994), utilizando la prueba U de Mann-Whitney (en el apartado de resultados se recoge el estadístico Z para esta prueba).

Con este procedimiento se intentó averiguar si la ocurrencia de afiliación PC (PC+) tenía algún efecto sobre la frecuencia real de ocurrencia de cualquiera de las conductas agonísticas PC estudiadas. Es decir, mediante este análisis se examinaron cuatro predicciones funcionales de la hipótesis de la reconciliación: que la ocurrencia de RC produce una reducción de la re-agresión (RA), de la agresión colateral del agresor (SDA), de la redirección (RD) de la víctima, y de la intervención agresiva (IA, IA1, e IA2). Estas hipótesis y predicciones fueron también aplicadas para las estrategias de afiliación triádica (TA) y para la Consolación (CSg, CS e IAF).

Para determinar la existencia de alguna relación entre las variables del tipo de PC (“PC+” y “PC-”) y la ocurrencia o no de agresión post-conflicto, se realizaron pruebas χ^2 para tablas de contingencia o el Test exacto de Fisher (cuando no se podía aplicar el χ^2 con un grado de libertad por no cumplir con las condiciones de Cochran).

En ambos casos, estas pruebas estadísticas se aplicaron para dos bloques de análisis: un análisis “global” donde no se diferenciaba el tipo de estrategia agresiva post-conflicto; y un bloque de análisis específico de cada estrategia agresiva post-conflicto (i.e., RA, RD, SDA, IA, IA1 e IA2). A su vez, este procedimiento se aplicó a la muestra de PCs de cinco minutos de duración (n = 156) y a la muestra de PCs con sólo los tres primeros minutos (n = 182). Por último, dentro de cada curso escolar, las muestras se subdividieron en función de la edad (edad diádica 1 y edad diádica 2) y del sexo (sexo diádico 1 y sexo diádico 2) (véase la [tabla 4.7](#); o la [tabla 4.15](#) del [apéndice G](#)).

Tabla 4.7. Variables de segmentación o subdivisión

Variables diádicas	Año1	Año2
Sexo1	Mismo: Diferente	Mismo: Diferente
Sexo2	Niña: Niño: Mixtas	Niña: Niño: Mixtas
Edad1	Misma: Diferente	Misma: Diferente
Edad2	3: 4: 5: Cercana: Distante	3: 4: 5: Cercana: Distante

Para analizar los efectos de la RC sobre la agresión PC (RA...) también se realizó otro análisis con las muestras de PCs + y de PCs - (de un total de 182 PCs). Este análisis solamente tuvo en cuenta si la estrategia agonística estudiada (i.e., RA, RD y SDA) ocurrió o no (conteo 1/0) durante cada tipo de PC posible (i.e., PC+ y PC-). En concreto, se comparó la frecuencia u ocurrencia de la estrategia agonística estudiada en los PCs+ con la ocurrencia de dicha estrategia agonística en los PCs-, aplicándose para ello la prueba de χ^2 (con un valor χ^2 crítico de 3,84, para un grado de libertad y una $p \leq 0,05$). Así mismo, este análisis (al nivel de pares) se realizó para cada curso escolar, según variables predictoras (véase la [tabla 4.16](#) del [apéndice G](#)) como el curso, la edad diádica (agresor y víctima), el sexo diádico, el estatus social diádico (Jugar), y el estatus de amistad (Mejor amigo y Jugar).

Finalmente, es preciso indicar que en este último análisis se corrigieron las frecuencias esperadas de las “ocurrencias” según la N (ya que ésta es diferente para los PC + y PC -). Por lo tanto, la fórmula para las frecuencias esperadas que se utilizó [para prueba de χ^2 fue: $E(PC+) = ((O_{pc+} + O_{pc-}) * (N_{pc+} / N_{Total}))$; y $E(PC-) = ((O_{pc+} + O_{pc-}) * (N_{pc-} / N_{Total}))$]. Siendo E la “frecuencia total” esperada, O la “frecuencia total” observada, y N_{Total} la suma de n_{pc+} y n_{pc-} .

El nivel de significación utilizado en todos los análisis del apartado de la función de la afiliación post-conflicto fue 0.05, utilizándose la corrección de Bonferroni en el caso de comparaciones múltiples. En el texto también se describen aquellos resultados cercanos a la significación, entre 0.05 y 0.10, que se tratan como tendencias.

4.3. Resultados

4.3.1. Afiliación post-conflicto

A. Reconciliación (RC)

A. 1. Ocurrencia de reconciliación

En el curso 2001-02, los pares atraídos fueron 35 (32,41%), los dispersos fueron 19 (17,59%) y los neutros fueron 54 (50%). En el segundo año de estudio (2002-03), los pares atraídos fueron 22 (29,73%), los dispersos 20 (27,03%) y los neutros fueron 32 (43,24%) (Véase la **figura 4.1**).

En el *análisis a nivel de sujetos focales*, el valor promedio de la proporción de conflictos reconciliados V_{RC} fue de 0,17 o del 17% ($n = 49$ sujetos focales o víctimas) para el curso 2001-02, y de 0,05 o del 5% ($n = 43$) para el 2002-03.

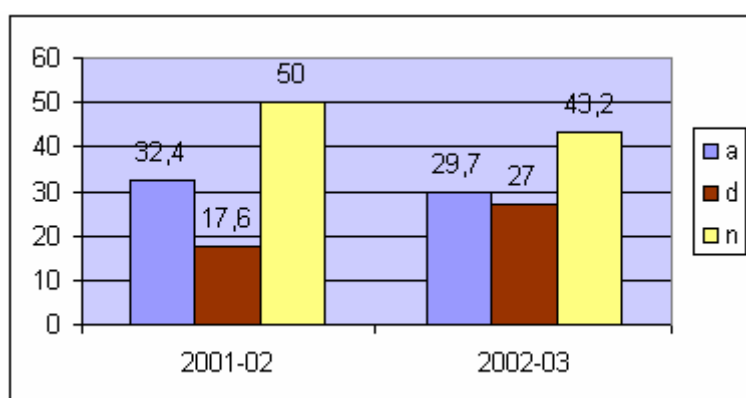


Figura 4.1. Porcentaje de pares atraídos (a), dispersos (d) y neutros (n) para cada curso escolar (2001-02 y 2002-03).

Aunque el número de pares atraídos fue mayor que el de dispersos en ambos periodos de estudio, las diferencias sólo fueron estadísticamente significativas en el primer año (pares atraídos vs. pares dispersos: 35 vs. 19; T-Wilcoxon: $Z = -1,988$; $p = 0,047$; $n = 49$). Es decir, se encontró reconciliación solamente en el primer curso escolar. Además, en este primer periodo de estudio se evidenció la existencia de RC, aunque de manera marginal, cuando las víctimas tienen 3 años de edad y cuando son niñas (19 vs. 6; $Z = -1,955$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $p = 0,051$; $n = 22$; y 11 vs. 5; $Z = -1,732$; $p = 0,083$; $n = 22$). Véase en el **apéndice H** la **tabla 4.17** sobre los valores promedio de V_{RC} para los sujetos focales.

En el *análisis a nivel de díadas*, cuando se analiza la proporción de pares atraídos versus dispersos en el primer año de estudio, se encontró RC en las díadas de antagonistas principales de la misma edad (33 vs. 17; $Z = -2,579$; $p = 0,010$; $n = 71$). También se evidenció la existencia de RC en las díadas de

antagonistas del mismo sexo (25 vs. 15; $Z = -2,000$; $p = 0,046$; $n = 55$) y en las díadas de asociados mutuos negativos-y-neutros (en función del estatus de amistad-Jugar) (12 vs. 1; $Z = -2,840$; $p = 0,005$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0125$; $n = 26$). Véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.17](#) sobre los valores promedio de V_{RC} para las díadas de antagonistas.

En los análisis de los datos obtenidos en el segundo curso, cuando las muestras se subdividen en función del estatus de amistad-jugar y de amistad, se encontró RC, aunque de manera tendencial, en las díadas de asociados unilaterales-negativos (5 vs. 0; $Z = -1,890$; $p = 0,059$; $\alpha_{\text{corregido (amistad-jugar)}} = 0,0125$; $n = 6$) y en las díadas de no-amigos (11 vs. 4; $Z = -1,941$; $p = 0,052$; $\alpha_{\text{corregido (amistad)}} = 0,0166$; $n = 22$). Véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.17](#) sobre los valores promedio de V_{RC} para las díadas de antagonistas.

En el *nivel de análisis de pares PC-MC*, del primer curso escolar, se encontró que en los pares antagonistas que tienen 3 años la proporción de RC en el PC aumenta significativamente con respecto a la del MC (0,39 vs. 0,11; McNemar, $p = 0,011$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $n = 46$), por lo que se puede concluir que hay RC cuando los pares antagonistas son los de tres años.

En este *nivel de análisis de pares PC-MC* también se aplicó el test de McNemar para determinar si no había igualdad entre la proporción de ocurrencia de RC en los PCs (conteo 1/0) y la proporción de ocurrencia de RC en los respectivos MCs, según diferentes variables predictoras (i.e., las muestras se subdividen en función del sexo, la edad, y los estatus sociométricos de los pares antagonistas).

En el primer curso escolar se encontró que la proporción de ocurrencia de reconciliación en el PC aumentó significativamente con respecto a la del MC (0,43 vs. 0,27; McNemar, $X^2_{\text{continuity corrected}} = 8,258$; g.l. = 1; $p_{\text{(asympt. sig.)}} = 0,004$; $n = 108$). Es decir, se puede concluir que hay RC en los pares antagonistas del primer curso. Por otro lado, se evidenció que hay RC en los pares antagonistas principales que tienen el mismo sexo (0,5 vs. 0,35; McNemar, $p = 0,041$; $n = 68$); También se encontró RC, aunque de manera marginal, en los pares antagonistas principales de sexo mixto o diferente (0,3 vs. 0,13; McNemar, $p = 0,065$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $n = 40$). Cuando las muestras se subdividen en función de la variable edad, se evidenció la existencia de RC en los pares antagonistas principales de 3 años y de la misma edad (0,46 vs. 0,20; McNemar, $p = 0,002$;

α corregido =0,01;n =46; y 0,5 vs. 0,31; McNemar, $X^2_{\text{continuity corrected}} =9,481$; g.l. = 1; p (asympt. sig.) =0,002; n =88). Así mismo, cuando las muestras se subdividen en función de la variable estatus de amistad-jugar, se encontró RC en los pares antagonistas asociados mutuos negativos-y-neutros (0,43 vs. 0,07; McNemar, $p= 0,002$; α corregido =0,0125; n =28).

En el segundo curso escolar, se encontró RC, aunque de manera tendencial, solamente en los pares antagonistas principales que son asociados mutuos negativos-y-neutros (variable estatus de amistad-jugar) (0,73 vs. 0,4; McNemar, $p= 0,063$; α corregido =0,0125; n =15).

A.2. Predictores de la variación en la tendencia conciliadora (V_{RC})

En el *análisis a nivel de sujetos focales* se encontró que, en el primer curso escolar, cuando las víctimas tienen 4 años, hay una diferencia significativa entre las tendencias conciliadoras (V_{RC}) de los rechazados y de los populares (estatus de aceptación social-jugar) a favor de los primeros. Es decir, cuando las víctimas son los rechazados de 4 años hay mayor frecuencia de RC que cuando éstas son los populares de esa edad (Medias: 0,38 vs. -0,03; U de Mann-Whitney: $Z = -2,291$; $p =0,022$; α corregido =0,0166; n_1 (rechazados) = 2; n_1 (populares) = 6) (véase la [figura 4.2](#)).

En el segundo curso escolar, cuando las víctimas tienen 3 años, y en relación con el estatus de aceptación social-Jugar, se encuentran diferencias que rozan la significación entre las tendencias conciliatorias (V_{RC}) de las tres categorías analizadas (H de Kruskal-Wallis: $X^2 = 4,696$; g.l. = 2; $p =0,096$; n_1 (populares) = n_2 (rechazados) = n_3 (aislados) = 4). Véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.17](#) sobre los valores promedio de V_{RC} para los sujetos focales.

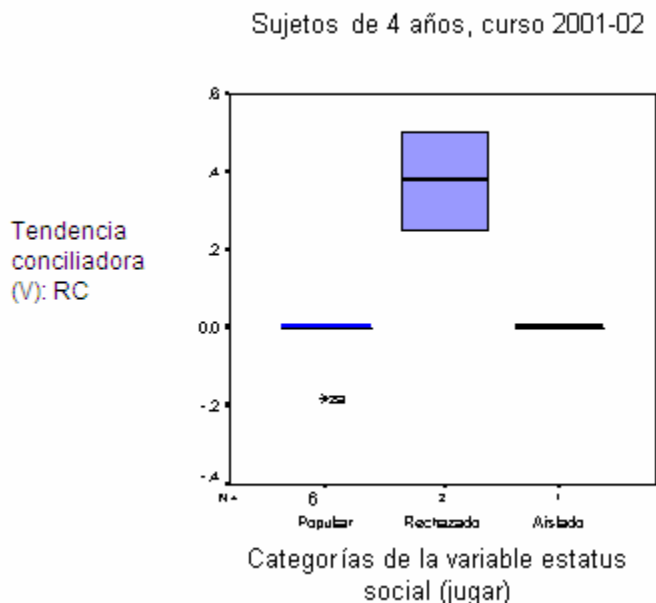


Figura 4.2. Variación en V_{RC} ($Md \pm$ rango intercuartil) entre los sujetos focales (víctimas) de 4 años del primer curso, en función del estatus de aceptación social (Jugar). (SEM, Media \pm SE de rechazados vs. populares: $0,38 \pm 0,13$ vs. $-0,03 \pm 0,03$).

A nivel de las díadas, y con respecto a la variable estatus de amistad, sólo se encontró que las díadas de antagonistas de 4 años con estatus de no-amigos se reconcilian con mayor frecuencia que las de amigos-unilaterales de esa edad, aunque de manera marginal ($0,30$ vs. $-0,75$; $Z = -2,024$; $p = 0,043$; α corregido $= 0,0166$; n_1 (No amigos) = 10; n_2 (amigos unilaterales) = 4). Véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.17](#) sobre los valores promedio de V_{RC} para las díadas de antagonistas.

A.3. Atracción Selectiva

Aunque no hubo reconciliación, los análisis indicaron que, en el segundo curso escolar, la proporción de oponentes principales con los que el antagonista focal (víctima) contacta afiliativamente fue mayor en los PCs que en los MCs. Es decir, se encontró atracción selectiva en los conflictos recogidos en ese curso escolar (T- Wilcoxon: $Z = -2,315$; $p = 0,021$; $n = 43$).

Respecto a los análisis realizados con la muestra subdividida en función de diversas variables predictoras (i.e., el sexo, la edad y el estatus social-jugar de

la víctima; véase en el **apéndice F**, la **tabla 4.10**), en el primer año, se encontró atracción selectiva cuando los antagonistas-focales son los de 4 años de edad del primer año ($Z = -2,547$; $p = 0,011$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $n = 17$). En el segundo curso escolar, se evidenció la existencia de atracción selectiva cuando los antagonistas-focales son los niños ($Z = -2,295$; $p = 0,022$; $n = 2$) y, rozando la significación, cuando los antagonistas-focales son los de 3 años ($Z = -2,223$; $p = 0,026$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $n = 21$).

B. Afiliación Triádica (TA)

B.1. Ocurrencia de afiliación triádica

En el curso 2001-02, los pares atraídos fueron 47 (43,52%), los dispersos fueron 60 (55,55%) y sólo hubo 1 par neutro (0,93%). En el segundo año de estudio (2002-03), los pares atraídos fueron 20 (27,03%), los dispersos 53 (71,62%) y sólo 1 par neutro (1,35%) (Véase la **figura 4.3**).

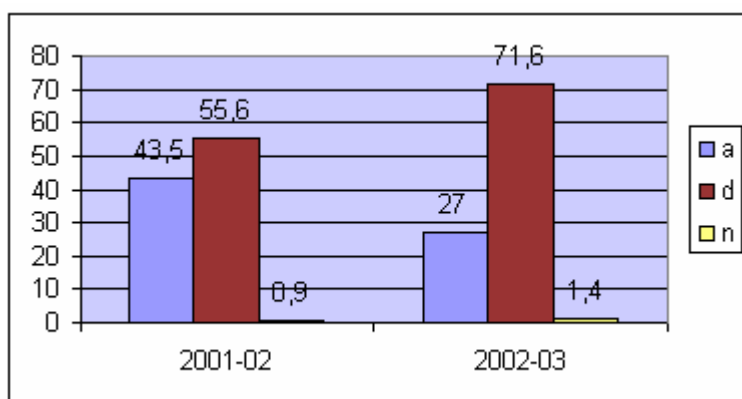


Figura 4.3. Porcentaje de pares atraídos (a), dispersos (d) y neutros (n) para cada curso escolar (2001-02 y 2002-03).

En general se observó que la proporción de afiliación triádica en el MC fue mayor que en el PC. En conclusión, los datos obtenidos en este estudio indican una ausencia de esta estrategia en las muestras analizadas.

De todos modos, cuando se realizó el análisis sobre la ocurrencia de TA a nivel de díadas se encontró una tendencia a la afiliación triádica en las díadas de antagonistas *con edad mixta o diferente* del primer curso (14 vs. 6; $Z = -1,789$; $p = 0,074$; $n = 20$) (Véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.18](#) sobre los valores promedio de V_{TA} para las díadas de antagonistas). En los análisis a *nivel de pares PC-MC* no se encontraron resultados significativos, de hecho, la proporción de pares atraídos no fue superior a la de los pares dispersos.

B.2. Predictores de la variación en la tendencia de afiliación triádica (V_{TA})

En el *análisis a nivel de díadas*, respecto a la variable edad, se encontró una mayor frecuencia de TA en las díadas de antagonistas de diferente edad que en las de la misma edad del primer curso (0,40 vs. -0,19; $Z = -2,378$; $p = 0,017$; n_1 (diferente edad) = 20; n_2 (misma edad) = 71). Véase la [figura 4.4](#) y, en el [apéndice H](#), la [tabla 4.18](#) sobre los valores promedio de V_{TA} para las díadas de antagonistas.

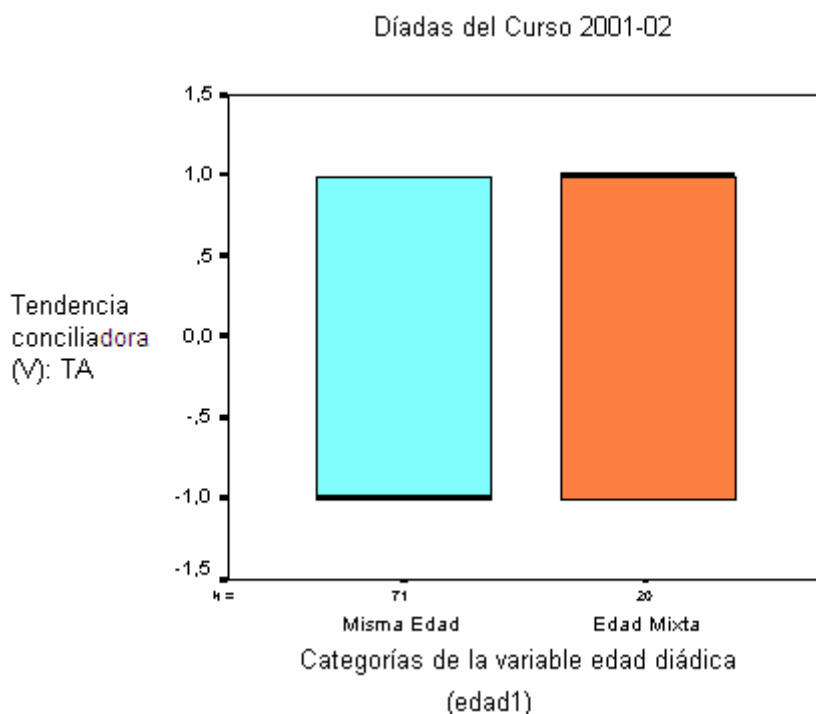


Figura 4.4. Variación en V_{TA} ($Md \pm$ rango intercuartil) entre las díadas de antagonistas de “edad1” (i.e., diferente edad vs. misma edad) del primer curso. (SEM, Media \pm SE de diferente edad vs. Misma edad: $0,40 \pm 0,21$ vs. $-0,19 \pm 0,11$).

En el segundo año escolar, en relación con la variable sexo, se encontraron diferencias significativas entre las tendencias de afiliación triádica (V_{TA}) de las tres categorías analizadas ($X^2= 6,374$; g.l.= 2; $p =0,041$; n_1 (niñas) = 8; n_2 (niños) = 25; n_3 (díadas mixtas) = 29). En concreto, pruebas a posteriori, utilizando el test de U de Mann-Whitney, revelaron más TA en las díadas de antagonistas niñas que en las de niños, aunque de manera marginal (0,06 vs. -0,60; $Z = -2,402$; $p =0,044$; α corregido =0,0166; n_1 (niñas) = 8; n_2 (niños) = 25). Véase la [figura 4.5](#) y, en el [apéndice H](#), la [tabla 4.18](#) sobre los valores promedio de V_{TA} para las díadas.

En cuanto a la variable edad, también se encontraron diferencias significativas entre las cinco categorías analizadas ($X^2= 11,36$; g.l.=4; $p =0,023$; n_1 (3 años) = 29; n_2 (4 años) = 19; n_3 (5 años) = 7; n_4 (3-4 y 4-5) = 5; n_5 (3-5 años) = 2). En concreto, pruebas a posteriori, revelaron la existencia de mayor TA, aunque de forma marginal, en las díadas de 3-5 años (edad distante) que en las de 4 años y que en las de 3 años (1,00 vs. -0,63; $Z = -2,428$; $p =0,015$; α corregido =0,005; n_1 (3-5 años) = 2; n_2 (4 años) = 19; y 1,00 vs. -0,53; $Z = -2,275$; $p =0,023$; α corregido =0,005; n_1 (3-5 años) = 2; n_2 (3 años) = 29), y en las díadas de edad distante más que en las de edad cercana (1,00 vs. -1,00; $Z = -2,449$; $p =0,014$; α corregido =0,005; n_1 (3-5 años) = 2; n_2 (3-4 y 4-5 años) = 5). Véase la [figura 4.6](#) y, en el [apéndice H](#), la [tabla 4.18](#) sobre los valores promedio de V_{TA} para las díadas de antagonistas.

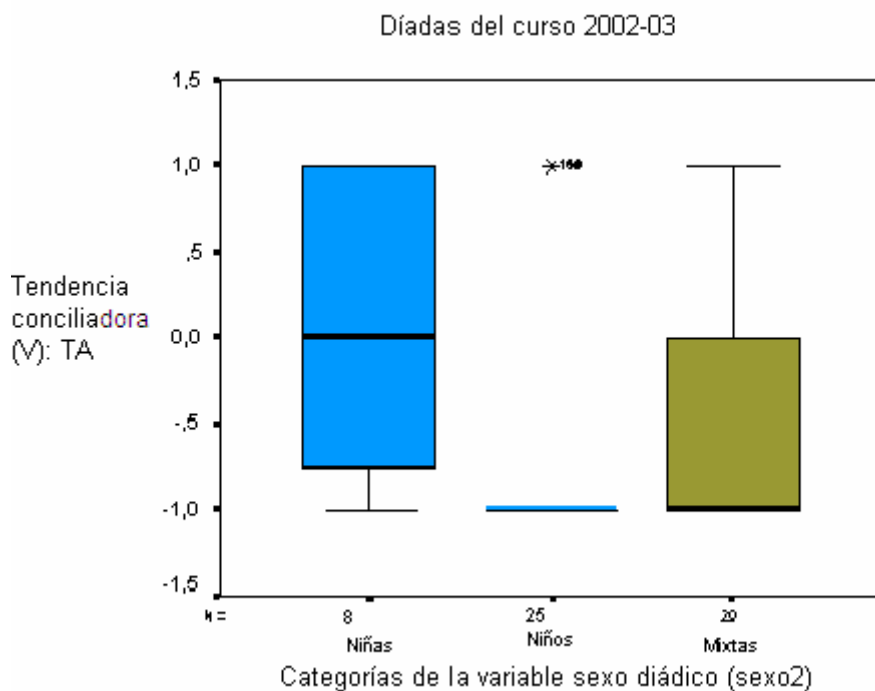


Figura 4.5. Variación en V_{TA} ($Md \pm$ rango intercuartil) entre las díadas de antagonistas de “sexo2” (i.e., niñas vs. niños vs. sexo diferente o mixto) del segundo curso. (SEM, Media \pm SE de niñas vs. niños: $0,06 \pm 0,31$ vs. $-0,60 \pm 0,16$).

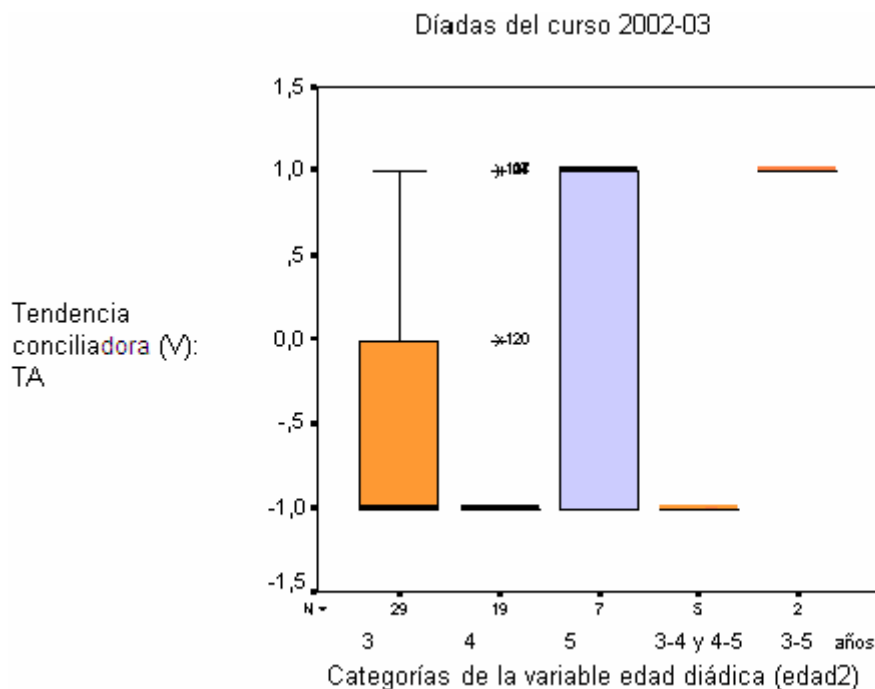


Figura 4.6. Variación en V_{TA} ($Md \pm$ rango intercuartil) entre las díadas de antagonistas de “edad2” (i.e., 3 años vs. 4 años vs. 5 años vs. edad cercana vs. edad distante) del segundo

curso. (SEM, Media \pm SE de 3-5 años vs. 4 años, 3-5 años vs. 3 años, y 3-5 años vs. Edad cercana: $1,00 \pm 0,00$ vs. $-0,63 \pm 0,17$; $1,00 \pm 0,00$ vs. $-0,53 \pm 0,14$; y $1,00 \pm 0,00$ vs. $-1,00 \pm 0,00$).

C. Consolación General (CSg)

C.1. Ocurrencia de consolación general

En el curso 2001-02, los pares atraídos fueron 55 (50,93%), los dispersos fueron 39 (36,11%) y los neutros fueron 14 (13%). En el curso 2002-03, los pares atraídos fueron 31 (41,89%), los dispersos 26 (35,14%) y los neutros fueron 17 (22,97%) (Véase la [figura 4.7](#)).

En el *análisis a nivel de sujetos focales*, el valor promedio de tendencia de consolación-general (V_{CSg}) fue del 13% ($n = 49$ sujetos focales o víctimas) para el curso 2001-02, y de -0,01 o del -1% ($n = 43$) para el 2002-03.

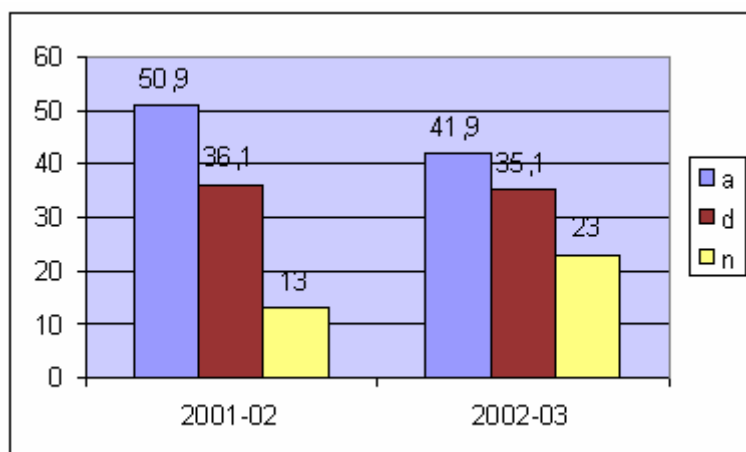


Figura 4.7. Porcentaje de pares atraídos (a), dispersos (d) y neutros (n) para cada curso escolar (2001-02, y 2002-03).

Aunque el número de pares atraídos fue mayor que el de dispersos en ambos periodos de estudio, las diferencias no fueron estadísticamente significativas en ninguno de ellos. Es decir, por curso escolar, no se encontró consolación-general (CSg). No obstante, sí se encontró CSg, aunque de manera marginal, cuando se consideraron las víctimas del primer curso escolar

(55 vs. 38; $Z = -1,757$; $p = 0,079$; $n = 49$). Véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.19](#) sobre los valores promedio de V_{CSg} para los sujetos focales.

Sí estos análisis *al nivel de sujetos focales* se hacen sobre muestras parciales, en función de variables como la edad, el sexo y el estatus sociométrico, se puede señalar que, de manera marginal, se encontró consolación-general (CSg) cuando las víctimas tienen 4 años (22 vs. 13; $Z = -1,795$; $p = 0,073$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $n = 17$), son niños (38 vs. 25; $Z = -1,651$; $p = 0,099$; $n = 27$) y tienen estatus de rechazados (Estatus de aceptación social-Jugar) (10 vs. 3; $Z = -2,121$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $p = 0,034$; $n = 8$). Y, por último, en el segundo curso escolar, también se encontró una tendencia a la consolación-general cuando las víctimas son niños (17 vs. 8; $Z = -1,726$; $p = 0,084$; $n = 22$). Véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.19](#) sobre los valores promedio de V_{CSg} para los sujetos focales.

En el *nivel de análisis de pares pc-mc*, del primer curso escolar, cuando los pares antagonistas son asociados unilaterales-negativos (variable estatus de amistad), se encontró que la proporción de ocurrencia de CSg en el PC (por conteo 1/0) aumentó de manera marginal con respecto a la del MC; Es decir, se evidenció la existencia de CSg, aunque de manera marginal (0,89 vs. 0,33; McNemar, $p = 0,063$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0125$; $n = 9$). Así mismo, se encontró tendencia a la CSg cuando los pares antagonistas tienen estatus social (diádico) de “otros-popular” (0,76 vs. 0,42; McNemar, $p = 0,052$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0125$; $n = 29$).

En el segundo curso escolar, se encontró tendencia a la CSg cuando los pares antagonistas tienen 5 años (0,75 vs. 0,13; McNemar, $p = 0,063$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,01$; $n = 8$).

C.2. Predictores de la variación en la tendencia de consolación general (V_{CSg})

En el *análisis a nivel de sujetos focales*, y sólo en el segundo año escolar, se encontró una mayor tendencia a la consolación-general cuando los niños son las víctimas que cuando lo son las niñas (0,19 vs. -0,20; $Z = -1,771$; $p = 0,076$; n_1 (niños) = 22; n_2 (niñas) = 21). También se observó que cuando las víctimas son *niñas*, y respecto a la variable aceptación social-Jugar, hubo

diferencias marginales entre las tendencias de consolación-general (V_{CSg}) de las tres categorías analizadas ($X^2= 5,907$; g.l.= 2; $p =0,052$; n_1 (populares) = 3; n_2 (rechazados) = 2; n_3 (aislados) = 3). Véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.19](#) sobre los valores promedio de V_{CSg} para los sujetos focales.

A *nivel de díadas*, solamente en el primer curso, y en relación con la variable estatus de amistad, se encontró una tendencia mayor a la consolación-general (V_{CSg}) cuando las díadas de antagonistas son de sexo mixto con estatus de amigos-unilaterales que cuando son de sexo mixto con estatus de no-amigos (1,00 vs. 0,14; $Z = -1,895$; $p =0,058$; α corregido =0,0166; n_1 (amigos unilaterales) = 5; n_2 (No amigos) = 14) (véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.19](#) sobre los valores promedio de V_{CSg} para las díadas de antagonistas).

En el segundo curso, y respecto a la variable sexo, se detectaron diferencias que rozan la significación entre las tendencias de consolación-general (V_{CSg}) de las tres categorías analizadas ($X^2= 5,250$; g.l.= 2; $p =0,072$; n_1 (niñas) = 8; n_2 (niños) = 25; n_3 (díadas mixtas) = 29) (véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.19](#) sobre los valores promedio de V_{CSg} para las díadas de antagonistas).

También en este segundo curso, cuando las díadas de antagonistas son *niñas*, y respecto a la variable estatus de aceptación social-Jugar2 (i.e., estatus social diádico o de la díada de antagonistas principales; véase la [tabla 4.13](#) del nivel de las díadas, en el [apéndice F](#)), se encontraron diferencias marginales entre las tendencias de consolación-general (V_{CSg}) de las tres categorías analizadas ($X^2= 4,800$; g.l.= 2; $p =0,091$; n_1 (otros) = n_2 (otros-popular) = n_3 (otros-aislado) = 2) (véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.19](#) sobre los valores promedio de V_{CSg} para las díadas de antagonistas).

D. Consolación (receptor víctima), CS

D.1. Ocurrencia de consolación

En el curso 2001-02, los pares atraídos fueron 47 (43,52%), los dispersos fueron 35 (32,41%) y los neutros fueron 26 (24,07%). En el segundo año de estudio (2002-03), los pares atraídos fueron 28 (37,84%), los dispersos 26 (35,14%) y los neutros fueron 20 (27,03%) (Véase la [figura 4.8](#)).

En el *análisis a nivel de sujetos focales*, el valor promedio de tendencia de consolación (V_{CS}) fue de 0,09 o del 9% ($n = 49$ sujetos focales o víctimas) para el curso 2001-02, y de -0,01 o del -1% ($n = 43$) para el 2002-03.

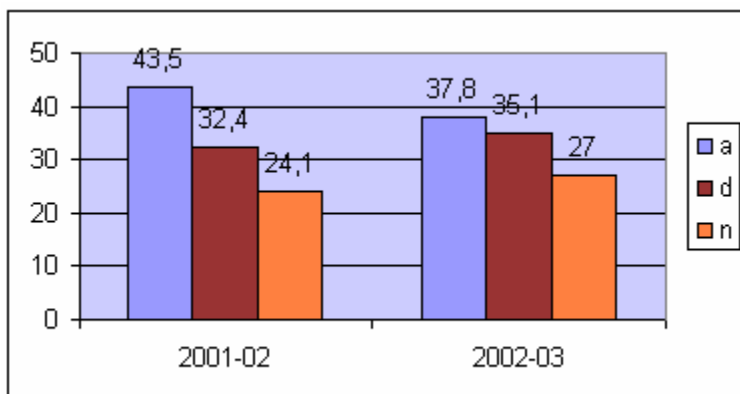


Figura 4.8. Porcentaje de pares atraídos (a), dispersos (d) y neutros (n) para cada curso escolar (2001-02, y 2002-03).

Aunque el número de pares atraídos fue mayor que el de dispersos en ambos periodos de estudio, las diferencias no fueron estadísticamente significativas para ninguno de los cursos escolares. De nuevo, sólo en el primer curso escolar, en relación con la variable *estatus de aceptación social-Jugar*, se encontró una tendencia a la consolación dirigida hacia las víctimas (CS) cuando éstas tienen estatus de rechazados (9 vs. 2; $Z = -2,121$; $p = 0,034$; α corregido = 0,0166; $n = 8$). Véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.20](#) sobre los valores promedio de V_{CS} para los sujetos focales.

En el *nivel de análisis de pares pc-mc*, solamente cuando los pares antagonistas eran del primer curso escolar, se evidenció la existencia de CS (0,53 vs. 0,26: McNemar, sig. exacta bilateral = 0,099; $n = 38$).

D.2. Predictores de la variación en la tendencia de consolación (V_{CS})

Para este bloque de análisis de los posibles predictores de la variación en V_{CS} , no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los análisis.

E. Intervención Afiliativa (receptor el agresor), IAF

E.1. Ocurrencia de intervención afiliativa

En el curso 2001-02, los pares atraídos fueron 16 (14,81%), los dispersos fueron 14 (12,96%) y los neutros fueron 78 (72,22%). En el segundo año de estudio (2002-03), los pares atraídos fueron 9 (12,16%), los dispersos 6 (8,11%) y los neutros fueron 59 (79,73%) (Véase la **figura 4.9**).

En el *análisis a nivel de sujetos focales*, el valor promedio de tendencia de intervención afiliativa (V_{IAF}) fue de -0,01 o del -1% ($n = 49$ sujetos focales o víctimas) para el curso 2001-02, y de 0,01 o del 1% ($n = 43$) para el 2002-03. En cuanto a los *análisis a nivel de díadas*, el valor promedio de V_{IAF} fue de 0,01 o del 1% ($n = 91$ díadas de antagonistas) para el curso 2001-02, y de 0,05 o del 5% ($n = 62$) para el 2002-03.

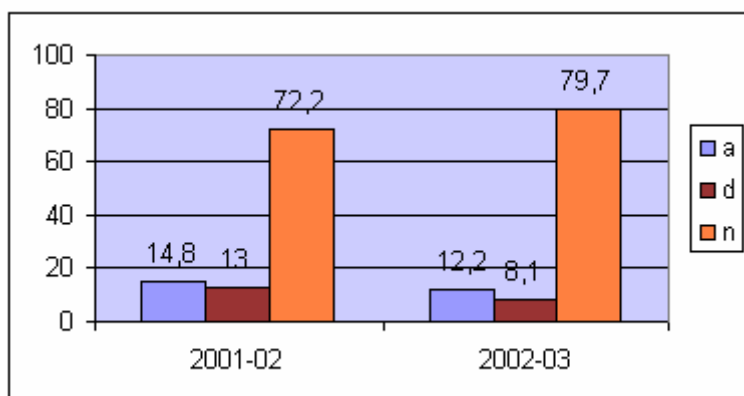


Figura 4.9. Porcentaje de pares atraídos (a), dispersos (d) y neutros (n) para cada curso escolar (2001-02, y 2002-03).

En relación con el *análisis a nivel de sujetos focales*, aunque el número de pares atraídos fue mayor que el de dispersos en ambos periodos de estudio, las diferencias no fueron estadísticamente significativas por lo que hay que concluir que tampoco hubo intervención afiliativa (afiliación post-conflicto dirigida hacia el agresor) en ninguno de los cursos escolares. Únicamente, en el segundo curso, se encontró una tendencia a la IAF cuando las víctimas son de 4 años (8 vs. 1; $Z = -1,841$; $p = 0,066$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $n = 14$). Véase en

el **apéndice H** la **tabla 4.21** sobre los valores promedio de V_{IAF} para los sujetos focales.

En cuanto a los *análisis a nivel de díadas*, en el primer curso y respecto a la variable estatus de amistad, se encontró una tendencia a la IAF cuando las díadas de antagonistas tienen estatus de amigos-unilaterales (4 vs. 0; $Z = -2,000$; $p = 0,046$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $n = 10$). Véase en el **apéndice H** la **tabla 4.21** sobre los valores promedio de V_{IAF} para las díadas de antagonistas.

E.2. Predictores de la variación en la tendencia de intervención afiliativa (V_{IAF})

En el *análisis a nivel de sujetos focales*, en el primer curso, la variable edad también detectó diferencias que rozan la significación entre las tendencias de intervención afiliativa (V_{IAF}) de las tres categorías analizadas ($X^2 = 5,703$; g.l. = 2; $p = 0,058$; n_1 (3 años) = 22; n_2 (4 años) = 17; n_3 (5 años) = 10) (véase en el **apéndice H** la **tabla 4.21** sobre los valores promedio de V_{IAF} para los sujetos focales).

En el segundo curso escolar, la variable edad de nuevo detectó diferencias significativas entre las tendencias de intervención afiliativa (V_{IAF}) de las tres categorías analizadas ($X^2 = 8,879$; g.l. = 2; $p = 0,012$; n_1 (3 años) = 21; n_2 (4 años) = 14; n_3 (5 años) = 8). En concreto, pruebas a posteriori, evidenciaron una mayor IAF cuando las víctimas tienen 4 años que cuando tienen 3 años (0,26 vs -0,09; $Z = -2,749$; $p = 0,006$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; n_1 (4 años) = 14; n_2 (3 años) = 21) y, de manera marginal, mayor IAF cuando las víctimas son de 4 años que cuando son de 5 años (0,26 vs -0,13; $Z = -1,956$; $p = 0,05$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; n_1 (4 años) = 14; n_2 (5 años) = 8). Véase la **figura 4.10** y, en el **apéndice H**, la **tabla 4.21** sobre los valores promedio de V_{IAF} para los sujetos focales.

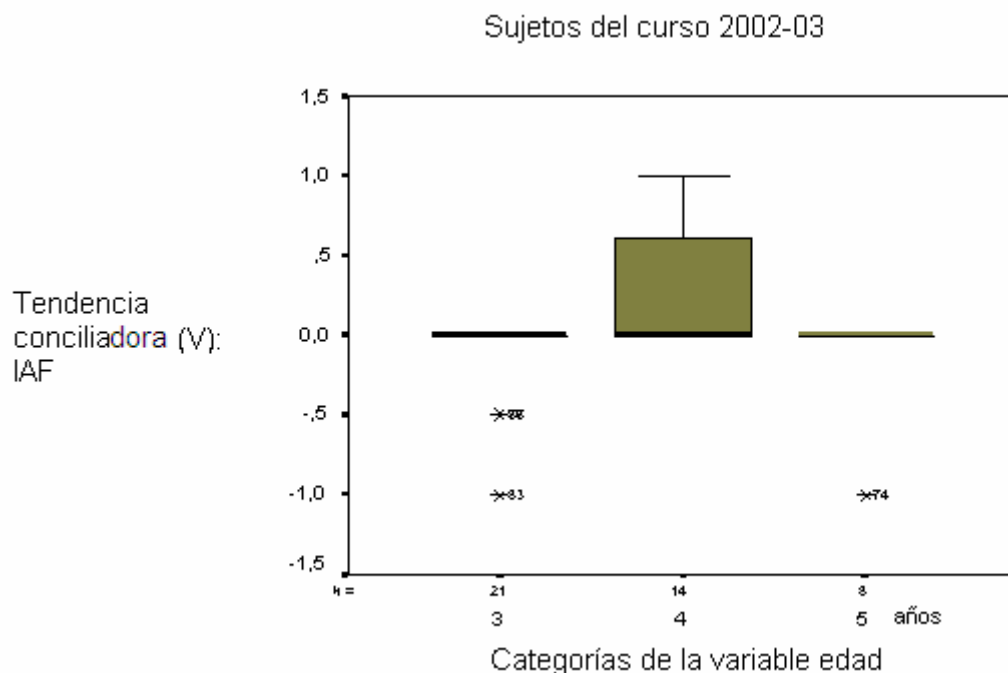


Figura 4.10. Variación en V_{IAF} entre los sujetos focales de 3, 4 y 5 años, del segundo curso {Md \pm rango intercuartil}. (SEM, Media \pm SE de 4 años vs. 5 años: $0,26 \pm 0,12$ vs. $-0,13 \pm 0,13$).

Al nivel de las díadas, en el primer curso, y en relación con la variable estatus de amistad, se detectaron diferencias significativas entre las tendencias de intervención afiliativa de las tres categorías analizadas ($X^2 = 6,184$; g.l. = 2; $p = 0,045$; n_1 (No amigos) = 31; n_2 (amigos unilaterales) = 10; n_3 (amigos mutuos y buenos) = 12). En concreto, pruebas a posteriori, revelaron una mayor IAF cuando las díadas de antagonistas son amigos-unilaterales que cuando son amigos mutuos-y-buenos (0,40 vs. -0,21; $Z = -2,313$; $p = 0,021$; α corregido = 0,0166; n_1 (amigos unilaterales) = 10; n_2 (amigos mutuos y buenos) = 12) y, de manera marginal, más IAF cuando las díadas son amigos-unilaterales que cuando son no-amigos (0,40 vs. -0,08; $Z = -2,085$; $p = 0,037$; α corregido = 0,0166; n_1 (amigos unilaterales) = 10; n_2 (no amigos) = 31) (véase la figura 4.11).

También se encontraron, cuando las díadas de antagonistas son de la *misma edad* (y en relación con la variable estatus de amistad), diferencias significativas entre las tendencias de intervención afiliativa (V_{AIF}) de las tres categorías analizadas ($X^2 = 6,171$; g.l. = 2; $p = 0,046$; n_1 (no amigos) = 30; n_2 (amigos unilaterales) = 10; n_3 (amigos mutuos y buenos) = 12). En concreto, pruebas a posteriori, revelaron una mayor IAF cuando las díadas de antagonistas de la misma edad

tienen estatus de amigos-unilaterales que cuando éstas tienen estatus de amigos mutuos-y-buenos (0,40 vs. -0,21; $Z = -2,313$; $p = 0,021$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; n_1 (amigos unilaterales) = 10; n_2 (amigos mutuos y buenos) = 12) y, de manera marginal, más IAF que cuando las díadas de la misma edad son no-amigos (0,40 vs. -0,05; $Z = -1,989$; $p = 0,047$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; n_1 (amigos unilaterales) = 10; n_2 (no amigos) = 30) (véase la [figura 4.12](#)).

Además, por otro lado, se encontró que de manera marginal hay una mayor IAF cuando las díadas de antagonistas de sexo mixto tienen estatus de amigos-unilaterales que cuando éstas tienen estatus de no-amigos (0,60 vs. -0,04; $Z = -1,981$; $p = 0,048$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; n_1 (amigos unilaterales) = 5; n_2 (no amigos) = 14). Véase en el [apéndice H](#) la [tabla 4.21](#) sobre los valores promedio de V_{IAF} para las díadas de antagonistas.

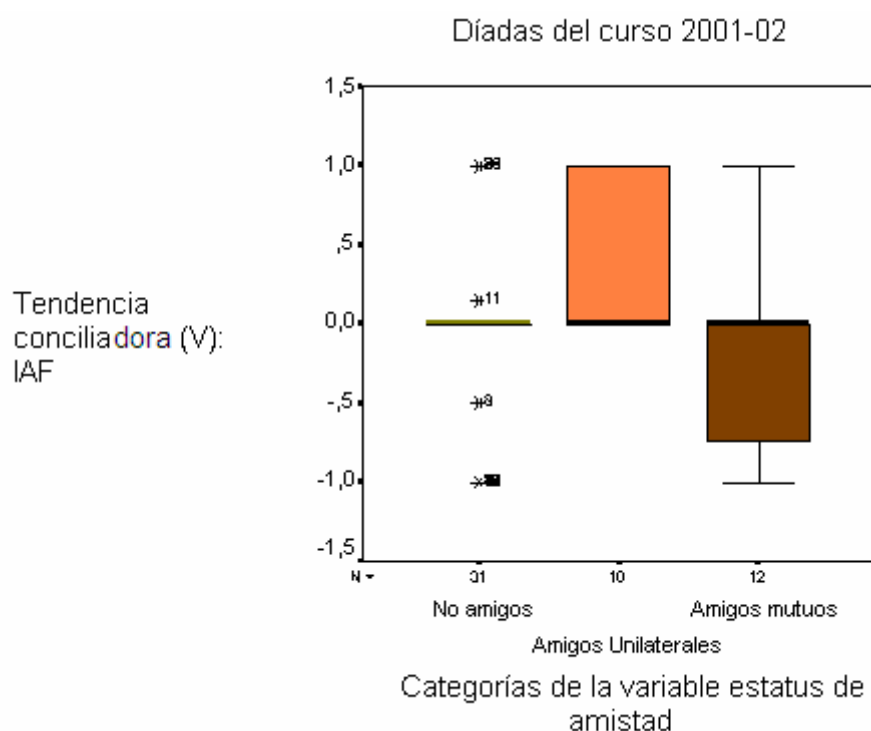


Figura 4.11. Variación en V_{IAF} entre las díadas de antagonistas, del primer curso, en función del estatus de amistad {Md \pm rango intercuartil}. (SEM, díadas de antagonistas no-amigos vs. amigos unilaterales vs. amigos mutuos y buenos: $-0,07 \pm 0,10$ vs. $0,40 \pm 0,16$ vs. $-0,21 \pm 0,17$).

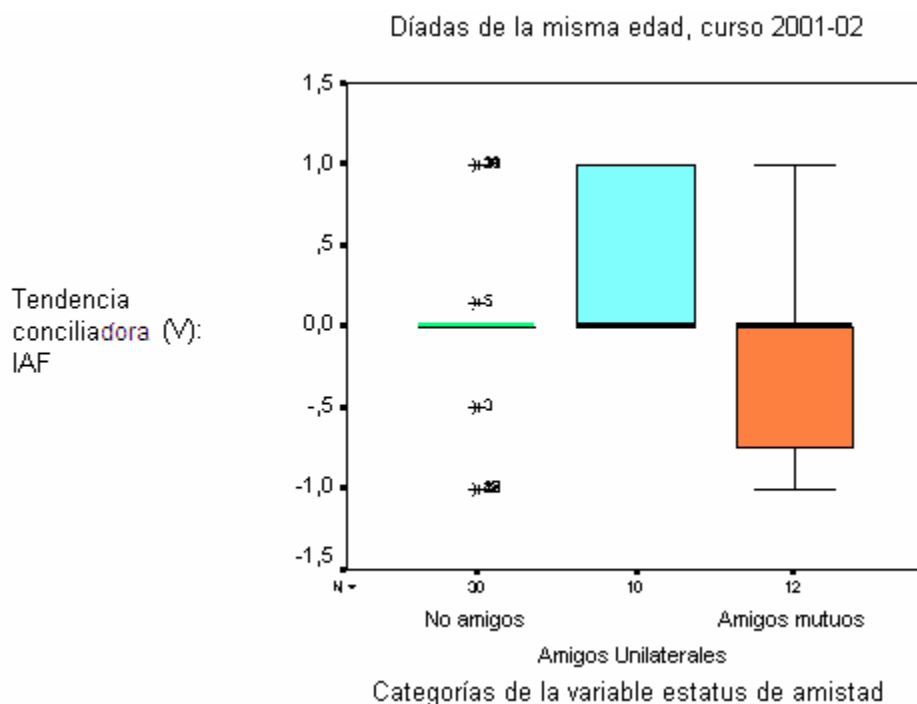


Figura 4.12. Variación en V_{IAF} entre las díadas de antagonistas de la misma edad, del primer curso, en función del estatus de amistad {Md \pm rango intercuartil}. (SEM, amigos-unilaterales vs. no-amigos: $0,40 \pm 0,16$ vs. $-0,05 \pm 0,10$; SEM, amigos-unilaterales vs. amigos mutuos-y-buenos: $0,40 \pm 0,16$ vs. $-0,21 \pm 0,17$).

En el segundo curso, en cambio, con respecto a la variable estatus de amistad, se detectaron diferencias significativas entre las tendencias de intervención afiliativa de las tres categorías analizadas ($X^2 = 6,118$; g.l. = 2; $p = 0,047$; n_1 (no amigos) = 22; n_2 (amigos unilaterales) = 12; n_3 (amigos mutuos y buenos) = 3). En concreto, por un lado, pruebas a posteriori, revelaron una mayor IAF cuando las díadas de antagonistas son no-amigos que cuando son amigos mutuos-y-buenos ($0,11$ vs. $-0,67$; $Z = -2,571$; $p = 0,010$; α corregido = $0,0166$; n_1 (no amigos) = 22; n_2 (amigos mutuos y buenos) = 3); Y por otro lado, encontraron que de manera marginal hay más IAF cuando las díadas de antagonistas son amigos-unilaterales que cuando son amigos mutuos-y-buenos ($0,04$ vs. $-0,67$; $Z = -1,801$; $p = 0,072$; α corregido = $0,0166$; n_1 (amigos unilaterales) = 12; n_2 (amigos mutuos y buenos) = 3). Véase la figura 4.13 y, en el apéndice H, la tabla 4.21 sobre los valores promedio de V_{IAF} para las díadas de antagonistas.

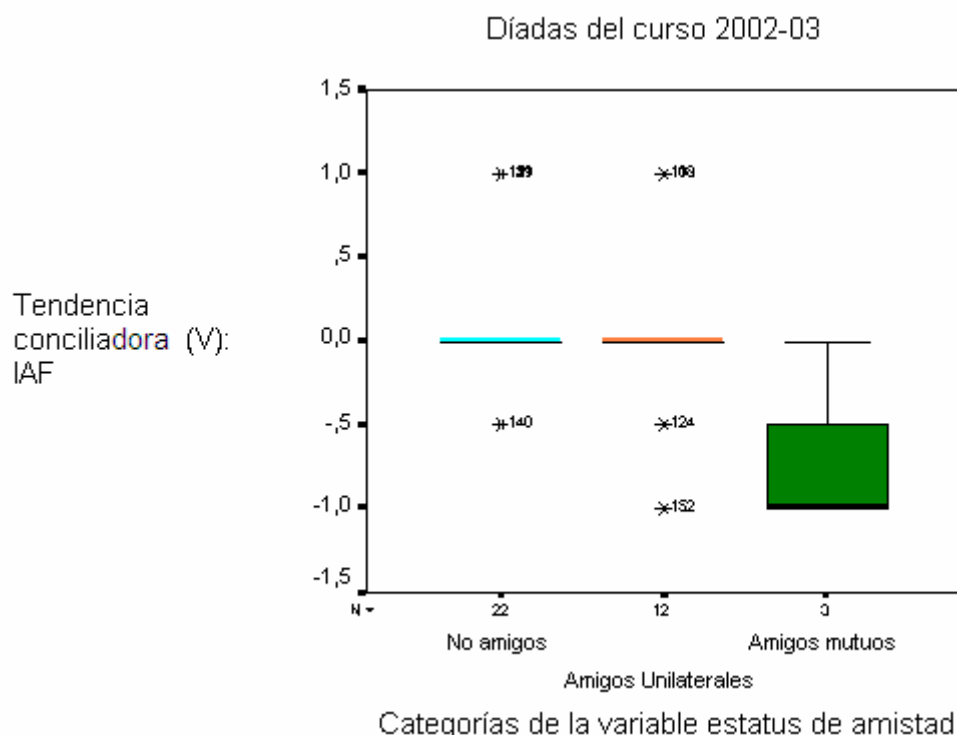


Figura 4.13. Variación en V_{IAF} entre las díadas de antagonistas del segundo curso, en función del estatus de amistad { $Md \pm$ rango intercuartil}. (SEM, díadas de antagonistas no-amigos vs. amigos mutuos-y-buenos: $0,11 \pm 0,08$ vs. $-0,67 \pm 0,33$; SEM, amigos-unilaterales vs. amigos mutuos-y-buenos: $0,04 \pm 0,16$ vs. $-0,67 \pm 0,33$).

También se encontraron, cuando las *díadas de antagonistas son de la misma edad*, y en relación con la misma variable estatus de amistad, diferencias significativas entre las tendencias de intervención afiliativa (V_{AIF}) de las tres categorías analizadas ($X^2 = 6,118$; g.l. = 2; $p = 0,047$; n_1 (no amigos) = 22, n_2 (amigos unilaterales) = 12; n_3 (amigos mutuos y buenos) = 3). En concreto, pruebas a posteriori, revelaron una mayor IAF cuando las díadas de la misma edad son no-amigos que cuando éstas son amigos mutuos-y-buenos ($0,11$ vs $-0,67$; $Z = -2,571$; $p = 0,010$; α corregido = $0,0166$; n_1 (no amigos) = 22; n_2 (amigos mutuos y buenos) = 3), y encontraron de manera marginal más IAF cuando las díadas de la misma edad son amigos-unilaterales que cuando éstas son amigos mutuos-y-buenos ($0,04$ vs. $-0,67$; $Z = -1,801$; $p = 0,072$; α corregido = $0,0166$; n_1 (amigos unilaterales) = 12; n_2 (amigos mutuos y buenos) = 3) (véase la [figura 4.14](#)).

Además, cuando las *díadas de antagonistas son niñas*, y en relación con la variable estatus de amistad, se evidenciaron diferencias que rozan la significación entre las tendencias de intervención afiliativa (V_{IAF}) de las tres

categorías analizadas ($X^2 = 4,902$; g.l. = 2; $p = 0,086$; n_1 (no amigos) = 2; n_2 (amigos unilaterales) = 3; n_3 (amigos mutuos y buenos) = 2). Véase en el **apéndice H** la **tabla 4.21** sobre los valores promedio de V_{IAF} para las díadas de antagonistas.

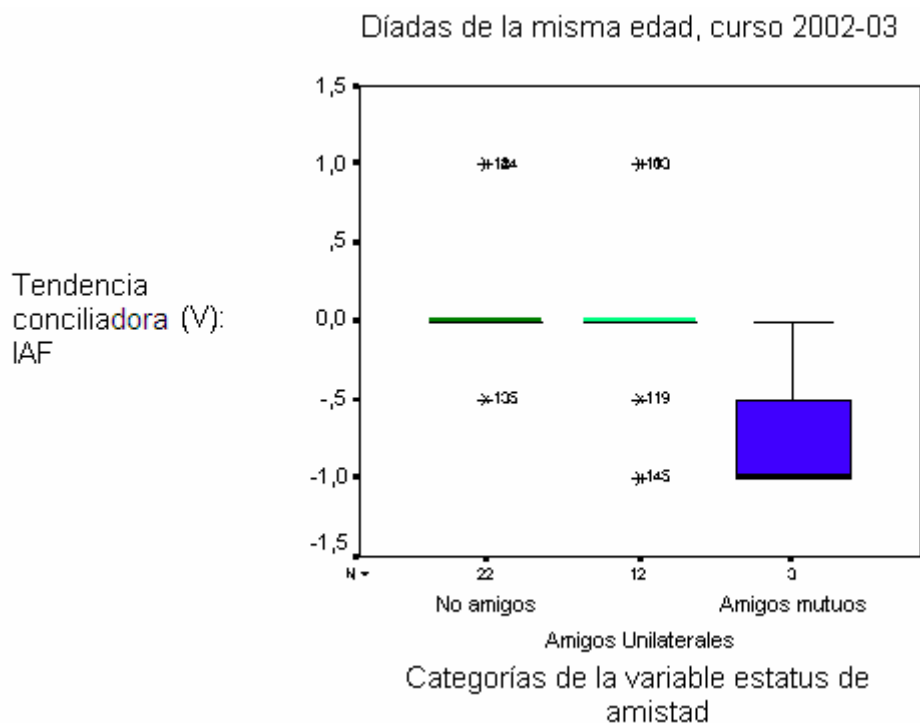


Figura 4.14. Variación en V_{IAF} entre las díadas de antagonistas de la misma edad del segundo curso, en función del estatus de amistad {Md \pm rango intercuartil}. (SEM, no-amigos vs. amigos mutuos-y-buenos: $0,11 \pm 0,08$ vs. $-0,67 \pm 0,33$; SEM, amigos-unilaterales vs. amigos mutuos-y-buenos: $0,04 \pm 0,16$ vs. $-0,67 \pm 0,33$).

Para finalizar, en el segundo curso, y respecto a la variable estatus de aceptación social-Jugar2 (i.e., estatus social diádico o de la díada de antagonistas principales), se encontraron diferencias marginales entre las tendencias de intervención afiliativa (V_{IAF}) de las cuatro categorías analizadas ($X^2 = 6,508$; g.l. = 3; $p = 0,089$; n_1 (díadas de antagonistas con estatus de otros) = 17; n_2 (otros-popular) = 10; n_3 (otros-rechazado) = 13; n_4 (otros-aislado) = 8). (Véase en el **apéndice H** la **tabla 4.21** sobre los valores promedio de V_{IAF} para las díadas de antagonistas).

4.3.2. Función de la afiliación post-conflicto

A. Análisis de n-time-rule (Time-Rule)

A.1. Reconciliación (RC)

En el análisis *a nivel de sujetos focales* solamente, en el primer año de estudio, se encontró una diferencia que roza la significación entre la frecuencia de los primeros intercambios afiliativos de los antagonistas principales en el primer minuto de los PCs y de los respectivos MCs, y a favor de los PCs. Es decir, se evidenció que en el primer curso hay una tendencia a la RC en el primer minuto después de un conflicto (frecuencia de RC en PCs vs. en MCs: 27 vs. 17; T- Wilcoxon, $Z_{\text{minuto1}^\circ}=-1,751$; $p=0,080$; $n=49$).

En el análisis *a nivel de pares PC-MC*, solamente en el primer curso escolar, se encontró que hay RC en los dos primeros minutos, cuando se analiza el *grupo de PCs-MCs de tres primeros minutos de duración* (27 vs. 17; $Z_{\text{minuto1}^\circ}=-1,961$; $p=0,050$; $n=108$; y 31 vs. 20; $Z_{\text{minuto2}^\circ}=-2,043$; $p=0,041$; $n=108$) (véase la *figura 4.15*). Además, se encontró una tendencia a la RC en el primer minuto post-conflicto, cuando se analiza el *grupo de PCs-MCs de cinco minutos* (23 vs. 15; $Z_{\text{minuto1}^\circ}=-1,706$; $p=0,088$; $n=95$).

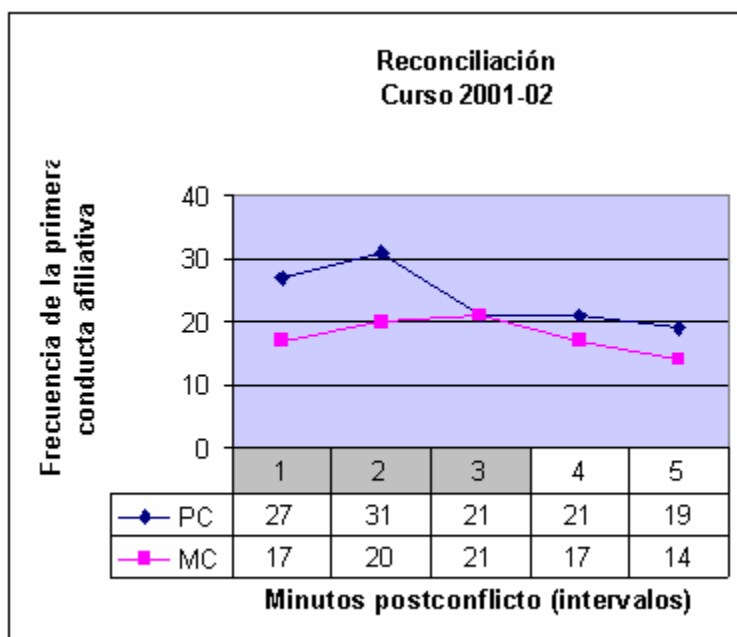


Figura 4.15. Frecuencia de la primera conducta afiliativa entre los oponentes principales en los tres primeros minutos de duración de los todos los periodos de post-conflicto (PCs) y de las muestras control (MCs) del primer curso escolar (2001-02).

A.2. Afiliación triádica (TA)

En el nivel de *análisis de sujetos focales*, y en el análisis a nivel de pares PC-MC, no se encontró afiliación triádica (i.e., contacto afiliativo de uno de los antagonistas principales hacia un sujeto tercero inicialmente no implicado “pasivo”).

A.3. Consolación general (CSg)

En el análisis a nivel de *sujetos focales*, solamente se encontró, en el primer curso escolar, una diferencia que roza la significación entre la frecuencia de los primeros intercambios afiliativos, que tiene un sujeto tercero inicialmente no implicado “activo” hacia cualquiera de los antagonistas principales, en el primer minuto después de un conflicto, y a favor de los PCs. Es decir, se evidenció una tendencia a la consolación-general (CSg) en el primer minuto post-conflicto del primer curso escolar (48 vs. 33; $Z_{\text{minuto}1^{\circ}} = -1,795$; $p = 0,073$; $n = 49$).

En el análisis a nivel de pares PC-MC, en el primer curso escolar, se encontró consolación-general durante el primer minuto post-conflicto (*Grupo de PC-MC de 3-1º minutos*: 48 vs. 33, $Z_{\text{minuto}1^{\circ}} = -2,100$; $p = 0,036$; $n = 108$; *Grupo de PC-MC de 5 minutos*: 43 vs. 25; $Z_{\text{minuto}1^{\circ}} = -2,598$; $p = 0,009$; $n = 95$) (véanse las figuras 4.16 y 4.17). Y en el segundo curso, se evidenció que de manera marginal hay CSg en el primer minuto post-conflicto (*Grupo de PC-MC de 5 minutos*: 27 vs. 18; $Z_{\text{minuto}1^{\circ}} = -1,800$; $p = 0,072$; $n = 61$).

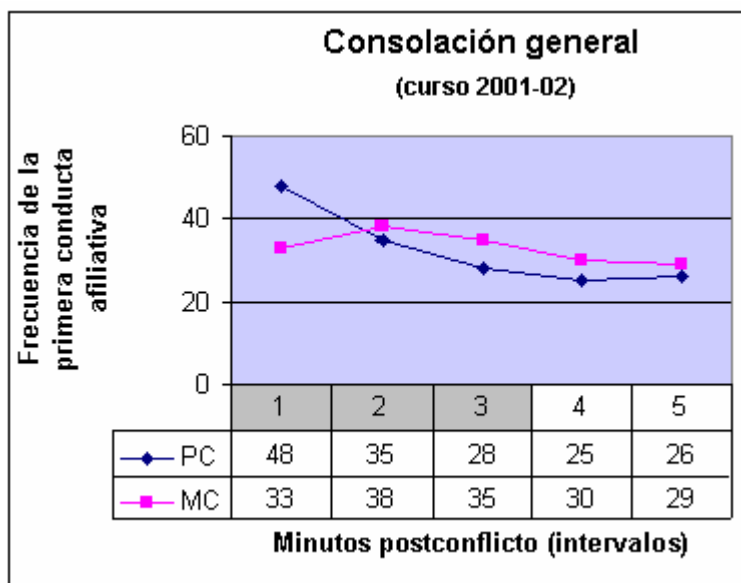


Figura 4.16. Frecuencia de la primera conducta afiliativa dirigida por un sujeto tercero (inicialmente no implicado activo) a uno de los oponentes principales (agresor o víctima) en los tres primeros minutos de duración de los todos los periodos de post-conflicto (PCs) y de las muestras control (MCs) del primer curso escolar (2001-02).

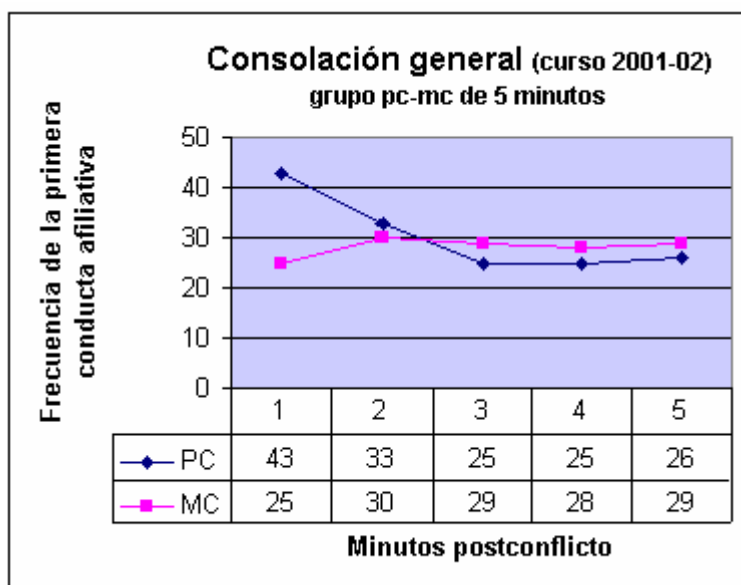


Figura 4.17. Frecuencia de la primera conducta afiliativa dirigida por un sujeto tercero (inicialmente no implicado activo) a uno de los oponentes principales (agresor o víctima) en los 5 minutos de los periodos de post-conflicto (PCs) y de las muestras control (MCs), pero solamente para el primer curso escolar (2001-02) y el grupo de pares pc-mc con 5 minutos de duración (n = 95).

A.4. Consolación (CS)

En el análisis *a nivel de sujetos focales*, solamente en el primer curso escolar se encontró una tendencia a la CS (i.e., de intercambios afiliativos de un sujeto tercero inicialmente no implicado “activo” hacia el antagonista-víctima) en el primer minuto después de un conflicto (40 vs. 27; $Z_{\text{minuto1}^\circ} = -1,684$; $p = 0,092$; $n = 49$).

En el análisis *a nivel de pares PC-MC*, de nuevo solamente en el primer curso escolar, se encontró CS en el primer minuto post-conflicto (*Grupo de PC-MC de 3-1º minutos*: 40 vs. 27; $Z_{\text{minuto1}^\circ} = -2,030$; $p = 0,042$; $n = 108$; *Grupo de PC-MC de 5 minutos*: 35 vs. 19; $Z_{\text{minuto1}^\circ} = -2,596$; $p = 0,009$; $n = 95$) (véanse las figuras 4.18 y 4.19).

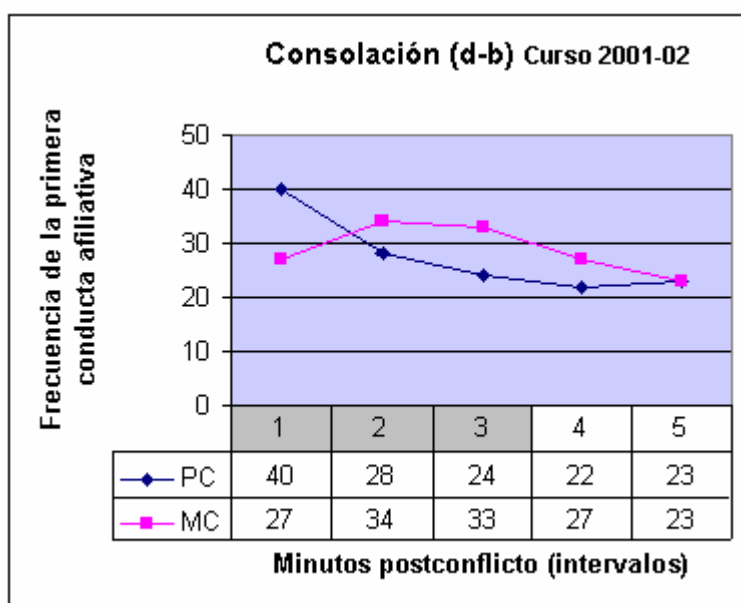


Figura 4.18. Frecuencia de la primera conducta afiliativa dirigida por un sujeto tercero (inicialmente no implicado activo) hacia el antagonista-víctima en los tres primeros minutos de duración de los todos los periodos de post-conflicto (PCs) y de las muestras control (MCs) del primer curso escolar (2001-02).

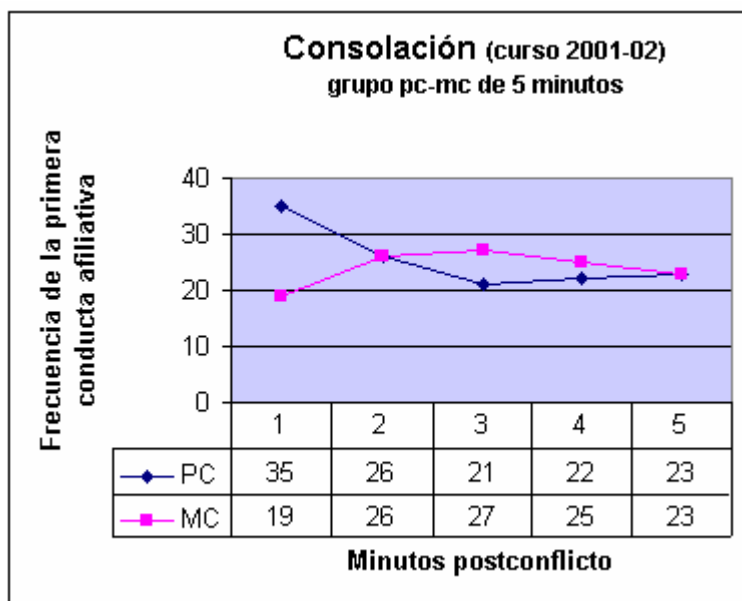


Figura 4.19. Frecuencia de la primera conducta afiliativa dirigida por un sujeto tercero (inicialmente no implicado activo) hacia el antagonista-víctima en los 5 minutos de los periodos de post-conflicto (PCs) y de las muestras control (MCs), pero solamente para el primer curso escolar (2001-02) y el grupo de pares pc-mc con 5 minutos de duración ($n = 95$).

A.5. Intervención afiliativa (IAF)

En el análisis a nivel de sujetos focales, solamente se encontró IAF (i.e., primeros contactos afiliativos de un tercero no implicado “activo” hacia un antagonista agresor) en el primer minuto post-conflicto del segundo curso escolar (6 vs. 2; $Z_{\text{minuto1}^\circ} = -2,000$; $p = 0,046$; $n = 43$) (véase la figura 4.20).

En el análisis a nivel de pares PC-MC, solamente se encontró tendencia a IAF en el primer minuto, o dos primeros minutos, post-conflicto del segundo curso escolar (*Grupo de PC-MC de 3-1º minutos*: 6 vs. 2; $Z_{\text{minuto1}^\circ} = -1,633$; $p = 0,102$; $n = 74$; *Grupo de PC-MC de 5 minutos*: 5 vs.1; $Z_{\text{minuto1}^\circ} = -1,633$; $p = 0,102$; $n = 61$; y 5 vs. 1; $Z_{\text{minuto2}^\circ} = -1,633$; $p = 0,102$; $n = 61$).

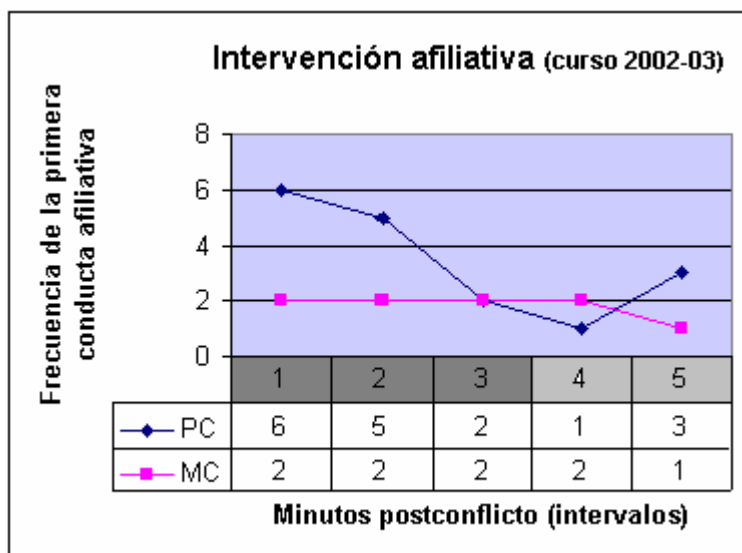


Figura 4.20. Frecuencia de la primera conducta afiliativa dirigida por un sujeto tercero (inicialmente no implicado activo) hacia el antagonista-agresor en los 5 minutos de los periodos de post-conflicto (PCs) y de las muestras control (MCs) del segundo curso escolar (2002-03).

B. Función de las interacciones afiliativas post- conflicto

B.1. Relación entre el tipo de PC (PCs + y PCs -) y la ocurrencia de agresión post- conflicto

Los análisis de contingencia del primer curso mostraron relaciones que rozan la significación (“tendenciales”) entre el tipo de PC (con respecto a la consolación “genuina” (CS)) y la ocurrencia o no de agresión post- conflicto, cuando los pares antagonistas son niños (*grupo PCs de 5 min.*, y matriz de CS: Test exacto Fisher: $p = 0,053$); y entre el tipo de PC (en relación con la reconciliación (RC)) y la ocurrencia o no de agresión post- conflicto, cuando los pares antagonistas son de sexo mixto (*grupo PCs de 3-1º minutos*, y matriz de RC: Test exacto Fisher: $p = 0,089$).

No obstante, al analizar los residuos tipificados corregidos (adjusted residual) se pueden encontrar algunas regularidades para estos análisis de contingencia marginales. Respecto a la **consolación** (CS), en el primer curso escolar, cuando los pares antagonistas son niños (grupo de PCs de 5 minutos), hay una tendencia mayor en los PCs - a que haya **agresión post-conflicto**

que en los PCs + (Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs-: -2,1 frente a 2,1). Y en relación con la **reconciliación** (RC), y en este mismo curso, cuando los pares antagonistas tienen sexo diferente o mixto (grupo de PCs de 3-1º minutos), hay una tendencia mayor en los PCs + a que haya **agresión post-conflicto** que en los PCs - (Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs-: 1,8 frente a -1,8).

B.2. Relación entre el tipo de PC (PCs+ y PCs-) y la ocurrencia de las estrategias agresivas post- conflicto

Reconciliación (RC)

Los análisis de contingencia del primer curso escolar no mostraron una relación estadísticamente significativa entre el tipo de PC (PCs+ vs. PC-), en relación con la reconciliación, y las diferentes estrategias agonísticas post-conflicto.

Afiliación Triádica (TA)

Los datos obtenidos con el método del n-time-rule indican una ausencia de esta estrategia en las muestras analizadas. Luego no hay casos para realizar los análisis.

Consolación general (CSg)

Los análisis de contingencia mostraron, solamente en el primer curso escolar, relaciones estadísticamente significativas y relaciones que rozan la significación estadística (véase la **tabla 4.8**) entre el tipo de PC (según la CSg) y las siguientes estrategias agresivas:

(a) La estrategia **SDA**, cuando los pares antagonistas son los de **3 años** (*grupo PCs de 3-1º min.*: Test exacto Fisher: $p= 0,067$; $n = 46$; y *grupo PCs de 5 min.*: Test exacto Fisher: $p = 0,050$ $n = 39$) (véase la **figura 4.21**), cuando los **pares antagonistas** son **niños** (*grupo PCs de 3-1º min.*: Test exacto Fisher: $p= 0,037$; $n = 53$; y *grupo PCs de 5 min.*: Test exacto Fisher: $p= 0,018$; $n = 49$) (véanse las **figuras 4.22 y 4.23**), y cuando son **del mismo sexo** (*grupo PCs de*

3-1º min.: Test exacto Fisher: $p = 0,042$; $n = 68$; y grupo PCs de 5 min.: Test exacto Fisher: $p = 0,020$; $n = 59$) (véanse las figuras 4.24 y 4.25).

(b) La estrategia de intervención agresiva o **IA**, cuando los pares antagonistas son niños (grupo PCs de 3-1º min.: Test exacto Fisher: $p = 0,090$; $n = 53$).

Tabla 4.8. Tabla resumen de los análisis de contingencia. Relación entre la ocurrencia o ausencia de CSg (PCs + y PCs -) y la agresión colateral del agresor (SDA).

CSg (curso 2001-02)					
Variables		SDA		IA	
		3-1º min.	5 min.	3-1º min.	5 min.
Edad de los pares de antagonistas	3 años	Tendencial $p=0,067$	Significativo $p=0,050$	-	-
Sexo de los pares de antagonistas	Niños	Significativo $p=0,037$	Significativo $p=0,018$	Tendencial $p=0,090$	-
	Mismo sexo	Significativo $p=0,042$	Significativo $p=0,020$	-	-

No obstante, al analizar los residuos tipificados corregidos (adjusted residual) se pueden encontrar algunas regularidades, es decir, se puede determinar la dirección de las asociaciones detectadas (de las significativas y de las dos marginales):

En relación con la **consolación general** (CSg), en el primer curso escolar, cuando los pares antagonistas son niños, tienen el mismo sexo (para el grupo de PCs de 3-1º minutos, y para el grupo PCs de 5 minutos), y cuando son los de 3 años (para el grupo de PCs de 5 minutos), hay una tendencia mayor en los PCs - a que haya **SDA** que en los PCs + (3 años, Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs- de 5 minutos: -2,2 frente a 2,2; Niños, Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs- de 3-1º minutos: -2,2 frente a 2,2; Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs- de 5 minutos: -2,5 frente a 2,5; Mismo sexo, Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs- de 3-1º minutos: -2,1 frente a 2,1; Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs- de 5 minutos: -2,4 frente a 2,4); [Véanse las figuras 4.21, 4.22, 4.23, 4.24 y 4.25]. Así mismo, cuando los pares antagonistas tienen 3 años, y solamente para el grupo de PCs de 3-1º minutos, hay una tendencia mayor en

los PCs - a que haya **SDA** que en los PCs + (Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs-: -2,0 frente a 2,0).

Por último, también en el primer curso escolar, y solamente cuando los pares antagonistas son niños (para el grupo de PCs de 3-1º minutos), hay una tendencia mayor en los PCs + a que haya **IA** que en los PCs - (Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs-: 2,0 frente a -2,0).

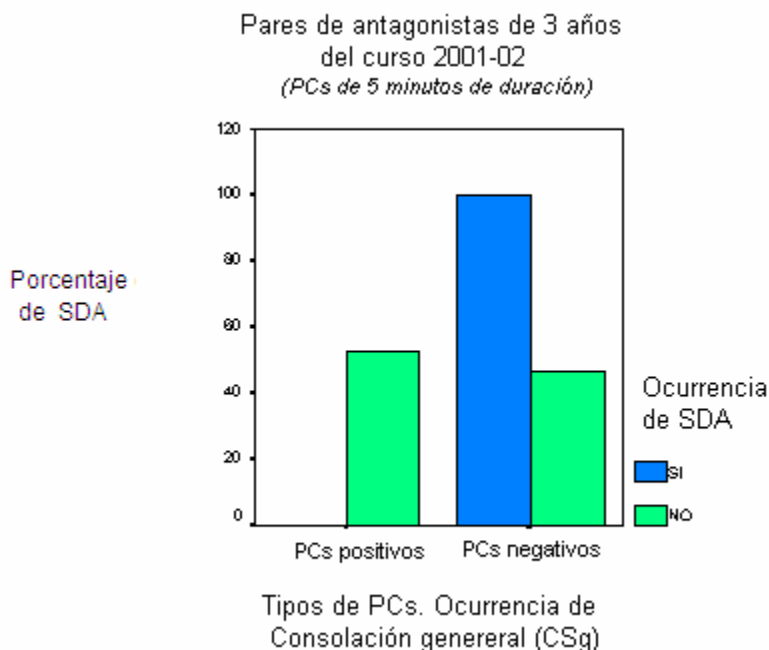


Figura 4.21. Porcentaje de ocurrencia o ausencia de SDA (agresión colateral del agresor) respecto a los PCs con y sin CSg (PCs+ vs. PCs-), cuando los pares antagonistas son los de 3 años del primer curso escolar, y para los PCs de 5 minutos de duración (n = 39).

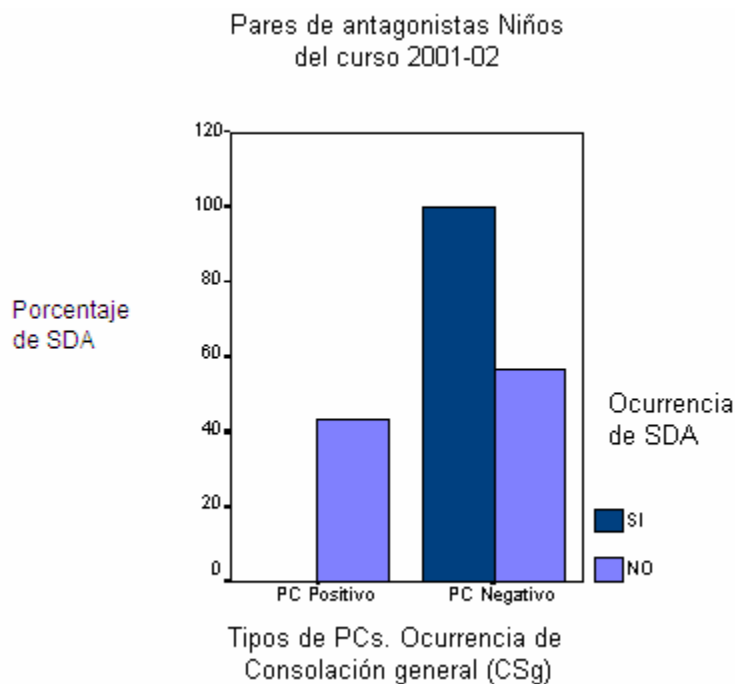


Figura 4.22. Porcentaje de ocurrencia o ausencia de SDA (agresión colateral del agresor) respecto a los PCs con y sin CSg (PCs+ vs. PCs-), cuando los pares antagonistas son los niños del primer curso escolar, y para los 3-1º minutos de todos los PCs (n = 53).

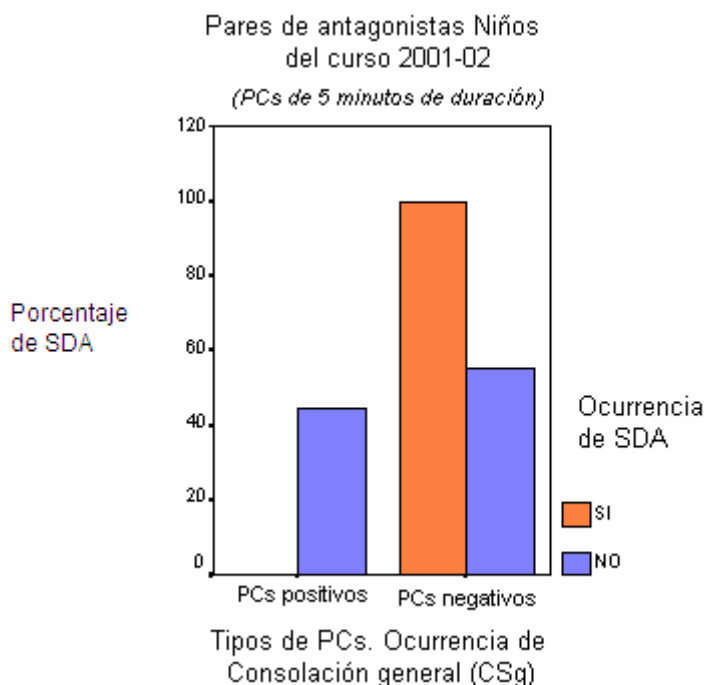


Figura 4.23. Porcentaje de ocurrencia o ausencia de SDA (agresión colateral del agresor) respecto a los PCs con y sin CSg (PCs+ vs. PCs-), cuando los pares antagonistas son los niños del primer curso escolar, y para los PCs de 5 minutos de duración (n = 49).

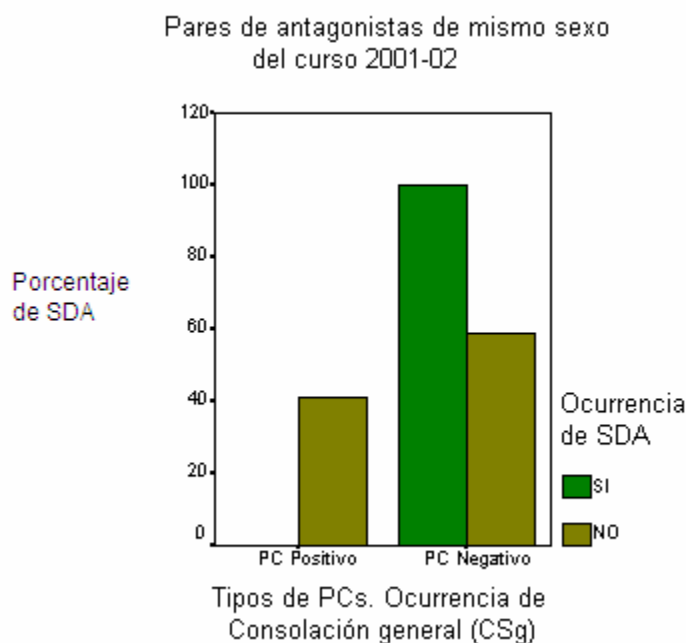


Figura 4.24. Porcentaje de ocurrencia o ausencia de SDA (agresión colateral del agresor) respecto a los PCs con y sin CSg (PCs+ vs. PCs-), cuando los pares antagonistas son los de mismo sexo del primer curso escolar, y para los 3-1º minutos de todos los PCs (n = 68).

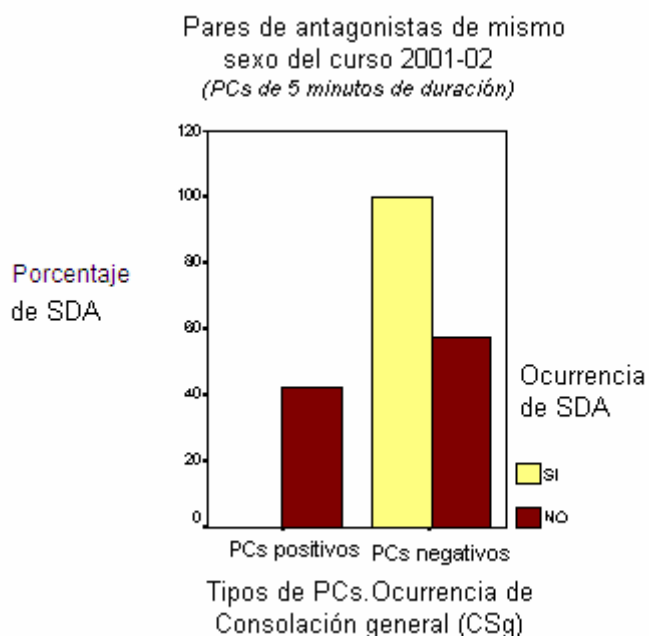


Figura 4.25. Porcentaje de ocurrencia o ausencia de SDA (agresión colateral del agresor) respecto a los PCs con y sin CSg (PCs+ vs. PCs-), cuando los pares antagonistas son los de mismo sexo del primer curso escolar, y para los PCs de 5 minutos de duración (n = 59).

Consolación (CS)

Los análisis de contingencia, solamente en el primer curso escolar, mostraron algunas relaciones que rozan la significación y dos relaciones estadísticamente significativas (véase la [tabla 4.9](#)), entre el tipo de PC (según la CS) y la estrategia **SDA**: cuando la muestra es la de los **pares antagonistas en general** (grupo PCs de 3-1º min.: Test exacto Fisher: $p = 0,051$; $n = 108$), cuando los pares antagonistas tienen **3 años** (grupo PCs de 5 min.: Test exacto Fisher: $p = 0,066$; $n = 39$), y **la misma edad** (grupo PCs de 3-1º min.: $X^2 = 2,990$; g.l. = 1; $p = 0,084$; $n = 88$), **cuando los pares antagonistas son niños** (grupo PCs de 3-1º min.: Test exacto Fisher: $p = 0,081$; $n = 53$; y grupo PCs de 5 min.: Test exacto Fisher: $p = 0,022$; $n = 49$) (véase la [figura 4.26](#)), **y cuando son del mismo sexo** (grupo PCs de 3-1º min.: Test exacto Fisher: $p = 0,090$; $n = 68$; y grupo PCs de 5 min.: Test exacto Fisher: $p = 0,048$; $n = 59$) (véase la [figura 4.27](#)).

Tabla 4.9. Tabla resumen de los análisis de contingencia. Relación entre la ocurrencia o ausencia de CS (PCs + y PCs -) y la agresión colateral del agresor (SDA).

CS (curso 2001-02)			
Variables		SDA	
		3-1º min.	5 min.
Curso/ en general	Pares de antagonistas	Tendencial $p=0,051$	-
Edad de los pares de antagonistas	3 años	-	Tendencial $p=0,066$
	Misma edad	Tendencial $p=0,084$	-
Sexo de los pares de antagonistas	Niños	Tendencial $p=0,081$	Significativo $p=0,022$
	Mismo sexo	Tendencial $p=0,090$	Significativo $p=0,048$

Respecto a la **consolación** (CS), en el primer curso escolar, cuando los pares antagonistas son tanto los niños como los que tienen el mismo sexo (del grupo de PCs de 5 minutos de duración) hay una tendencia mayor en los PCs -

a que haya **SDA** que en los PCs + (Niños, Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs- de 5 minutos: -2,3 frente a 2,3; Mismo sexo, Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs- de 5 minutos: -2,1 frente a 2,1) [Véanse las figuras 4.26 y 4.27]. Así mismo, cuando la muestra es la de los pares antagonistas en general (i.e., simplemente de este curso), cuando son niños, cuando tienen la misma edad (para el grupo de PCs de 3-1º minutos), y cuando los pares antagonistas tienen 3 años (para el grupo PCs de 5 minutos), hay una tendencia mayor en los PCs - a que haya **SDA** que en los PCs + (General / por curso, Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs- de 3-1º minutos: -2,0 frente a 2,0; Niños, Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs- de 3-1º minutos: -2,0 frente a 2,0; Misma edad, Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs- de 3-1º minutos: -2,1 frente a 2,1; 3 años, Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs- de 5 minutos: -2,0 frente a 2,0).

Y por último, en el primer curso escolar, cuando los pares antagonistas son del mismo sexo (grupo de PCs de 3-1º minutos), hay una tendencia mayor en los PCs - a que haya **SDA** que en los PCs + (Residuos corregidos, PCs+ vs. PCs-: -1,9 frente a 1,9).

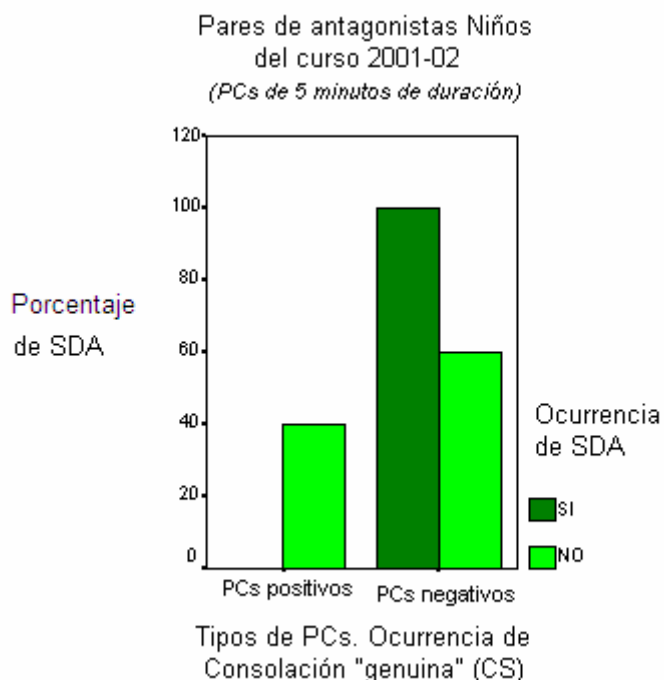


Figura 4.26. Porcentaje de ocurrencia o ausencia de SDA (agresión colateral del agresor) respecto a los PCs con y sin CS (PCs+ vs. PCs-), cuando los pares antagonistas son los niños del primer curso escolar, y para los PCs de 5 minutos de duración (n = 49).

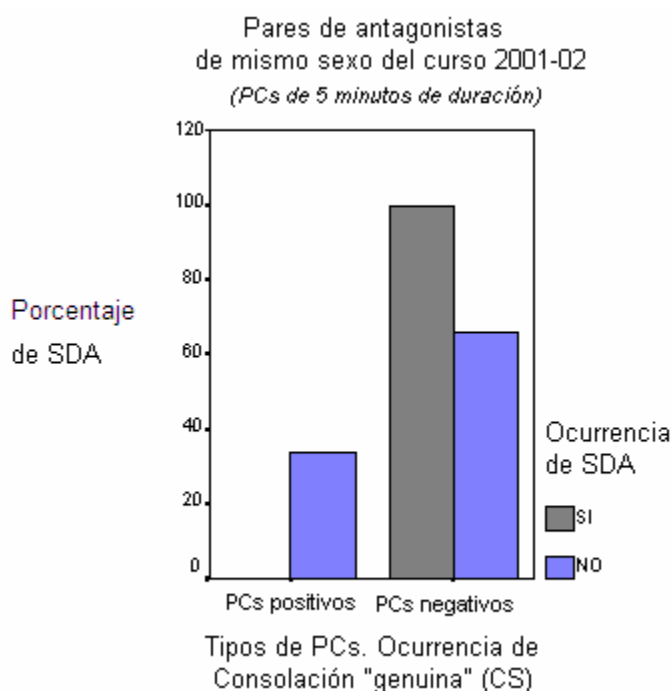


Figura 4.27. Porcentaje de ocurrencia o ausencia de SDA (agresión colateral del agresor) respecto a los PCs con y sin CS (PCs+ vs. PCs-), cuando los pares antagonistas son los de mismo sexo del primer curso escolar, y para los PCs de 5 minutos de duración (n = 59).

Intervención Afiliativa (IAF)

No existen ventanas de tiempo significativas para IAF, luego no hay casos para realizar los análisis.

B.3. Comparación de la frecuencia de agresión post-conflicto entre “PCs +” y “PCs -”

En el primer curso escolar, cuando se estudió el efecto de la ocurrencia de consolación “genuina” (CS) sobre la frecuencia de ocurrencia de agresión post-conflicto, se encontró una diferencia que roza la significación entre la frecuencia de agresión de los PCs + y la de los PCs -, siendo los valores de agresión post-conflicto mayores en los “PCs -” que en los “PCs +”. Es decir, se encontró que la CS cumple la función de reducir la agresión post-conflicto en este curso primero, aunque de manera marginal (*grupo PCs de 5 minutos:*

Medias de PCs+ vs. PCs-, 1,37 vs. 2,45; U Mann-Whitney, $Z = -1,808$; $p = 0,071$; $n_1 (PC +) = 35$; $n_2 (PC -) = 60$). Así mismo, se encontró que de manera marginal la CS reduce la agresión post-conflicto cuando los pares antagonistas son niños (*grupo PCs de 5 minutos*: 1,25 vs. 2,79; $Z = -1,917$; $p = 0,055$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $n_1 (PC +) = 16$; $n_2 (PC -) = 33$).

En este mismo curso, también se encontró una tendencia de la consolación general (CSg) a reducir la agresión post-conflicto cuando los pares antagonistas son niños (*grupo PCs de 5 minutos*: 1,28 vs. 2,87; $Z = -1,865$; $p = 0,062$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $n_1 (PC +) = 18$; $n_2 (PC -) = 31$), y cuando son del mismo sexo (*grupo PCs de 5 minutos*: 1,14 vs. 2,66; $Z = -1,725$; $p = 0,085$; $n_1 (PC +) = 21$; $n_2 (PC -) = 38$). Véase en el apéndice H la tabla 4.22 sobre análisis descriptivos (SEM y Medias con rango intercuartil).

B.4. Comparación de la frecuencia de estrategias agresivas post- conflicto (RD, RA, SDA, IA, IA1 e IA2) entre “PCs +” y “PCs -”

Reconciliación (RC)

En el primer curso escolar, cuando los pares antagonistas son del mismo sexo, y se estudió el efecto de la ocurrencia de reconciliación (RC) sobre la frecuencia de ocurrencia de **redirección (RD)**, se encontró que en el primer curso escolar hay una tendencia de la RC a la reducción de la redirección (**RD**) cuando los pares antagonistas son del mismo sexo (*grupo PCs de 3-1^o minutos*: 0,00 vs. 0,16; $Z = -1,757$; $p = 0,079$; $n_1 (PC +) = 25$; $n_2 (PC -) = 43$). Véase en el apéndice H la tabla 4.23 sobre análisis descriptivos (SEM y Medias con rango intercuartil).

Afiliación Triádica (TA)

Los datos obtenidos con el método del n-time-rule indican una ausencia de esta estrategia en las muestras analizadas. Luego no hay casos para realizar los análisis.

Consolación general (CSg)

Solamente en el primer curso escolar se encontró que la consolación general (CSg) cumple la función de reducir la agresión colateral del agresor (SDA), cuando los pares antagonistas tienen 3 años (*grupo PCs de 3-1º minutos*: 0,00 vs. 0,41; $Z = -1,961$; $p = 0,050$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,01$; $n_1(\text{PC } +) = 19$; $n_2(\text{PC } -) = 27$; y *grupo PCs de 5 minutos*: 0,00 vs. 0,57; $Z = -2,183$; $p = 0,029$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,01$; $n_1(\text{PC } +) = 18$; $n_2(\text{PC } -) = 21$), cuando los pares antagonistas son niños (*grupo PCs de 3-1º minutos*: 0,00 vs. 0,45; $Z = -2,183$; $p = 0,029$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $n_1(\text{PC } +) = 20$; $n_2(\text{PC } -) = 33$; y *grupo PCs de 5 minutos*: 0,00 vs. 0,81; $Z = -2,489$; $p = 0,013$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $n_1(\text{PC } +) = 18$; $n_2(\text{PC } -) = 31$) (véase la **figura 4.28**), y cuando son del mismo sexo (*grupo PCs de 3-1º minutos*: 0,00 vs. 0,35; $Z = -2,111$; $p = 0,035$; $n_1(\text{PC } +) = 25$; $n_2(\text{PC } -) = 43$; y *grupo PCs de 5 minutos*: 0,00 vs. 0,66; $Z = -2,392$; $p = 0,017$; $n_1(\text{PC } +) = 21$; $n_2(\text{PC } -) = 38$) (véanse las **figuras 4.29 y 4.30**). Véase en el **apéndice H** la **tabla 4.23** sobre análisis descriptivos (SEM y Medias con rango intercuartil).

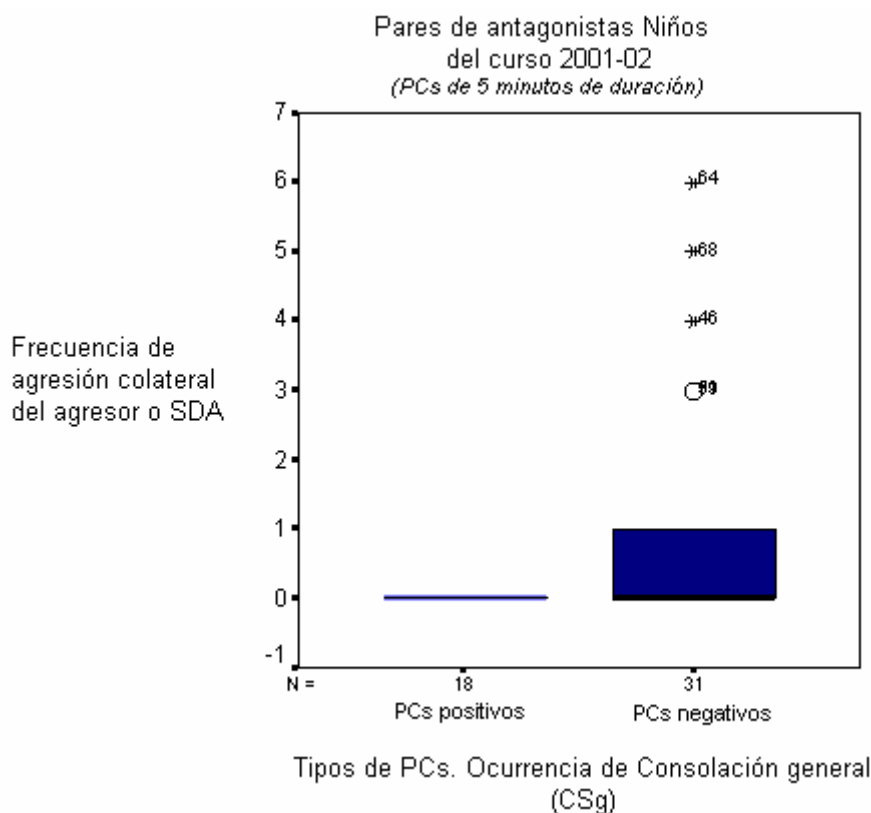


Figura 4.28. Variación en la frecuencia total o real de SDA en relación con la ocurrencia o ausencia de CSg (PCs+ vs. PCs-), cuando los pares antagonistas son los niños del primer curso escolar (2001-02) y para los PCs de 5 minutos de duración {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de PCs+ vs. PCs-: 0,00 vs. 0,81).

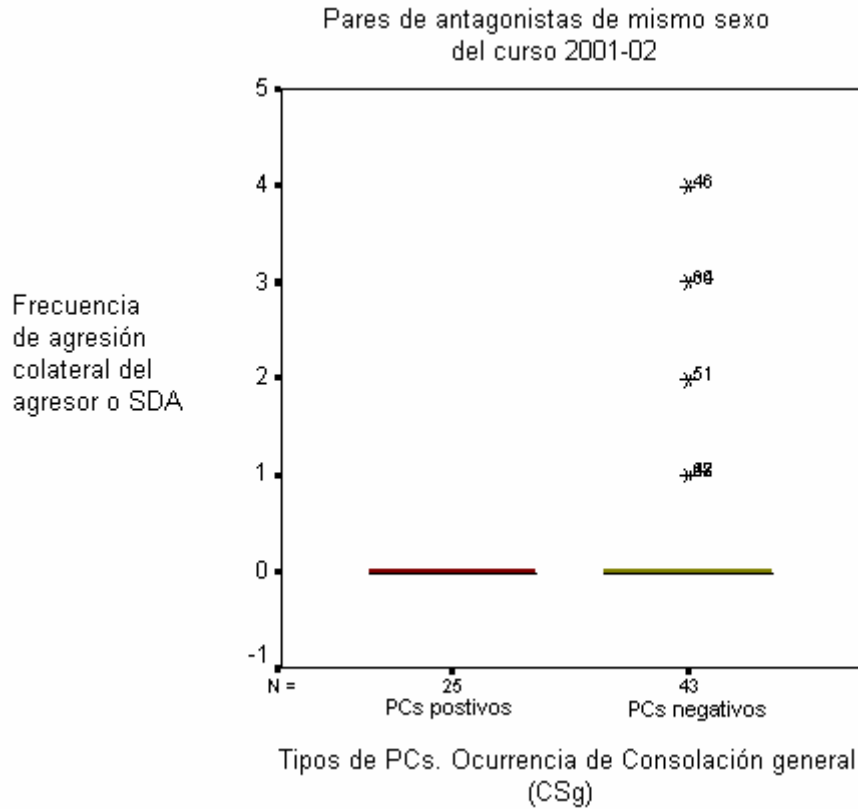


Figura 4.29. Variación en la frecuencia total o real de SDA en relación con la ocurrencia o ausencia de CSg (PCs+ vs. PCs-), cuando los pares antagonistas son los de mismo sexo del primer curso escolar (2001-02) y para 3-1º minutos de todos los PCs {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de PCs+ vs. PCs-: 0,00 vs. 0,35).

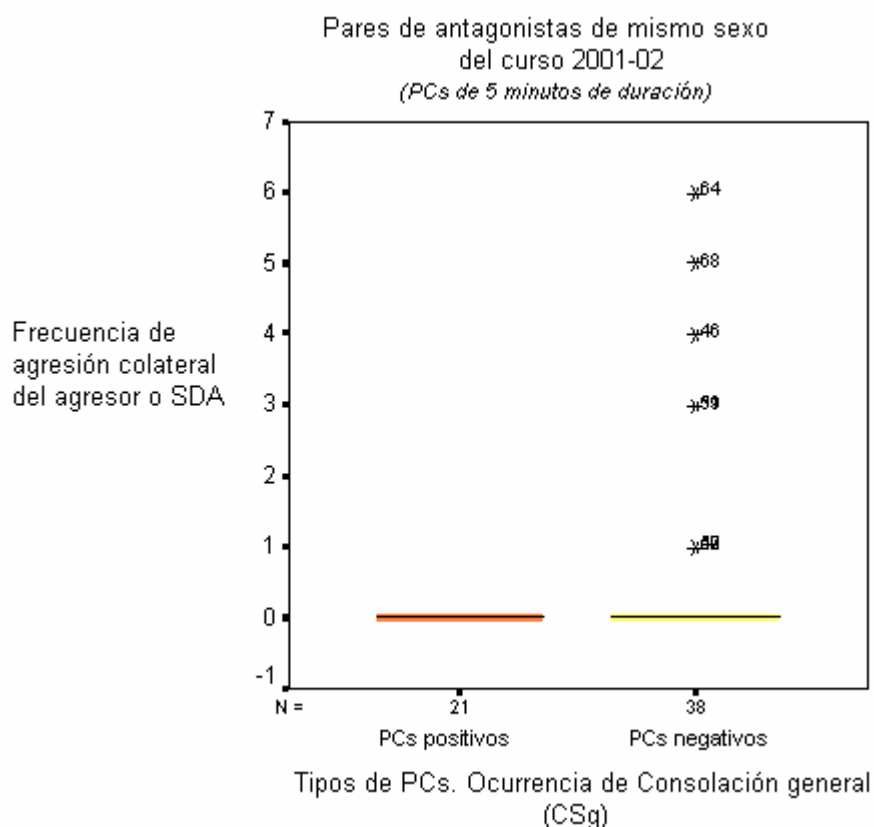


Figura 4.30. Variación en la frecuencia total o real de SDA en relación con la ocurrencia o ausencia de CSg (PCs+ vs. PCs-), cuando los pares antagonistas son los de mismo sexo del primer curso escolar (2001-02) y para los PCs de 5 minutos de duración {Md \pm rango intercuartil}. (SEM, Media \pm SE de PCs+ vs. PCs-: 0,00 vs. 0,66).

Consolación (CS)

Solamente en el primer curso escolar, la CS cumple la función de reducir la **SDA en este curso en general** (*grupo PCs de 3-1º minutos*: 0,03 vs. 0,28; $Z = -2,043$; $p = 0,041$; n_1 (PC +) = 40; n_2 (PC -) = 68; y *grupo PCs de 5 minutos*: 0,09 vs. 0,65; $Z = -1,788$; $p = 0,074$; n_1 (PC +) = 35; n_2 (PC -) = 60) (véase la **figura 4.31**), cuando los pares **antagonistas tienen 3 años** (*grupo PCs de 3-1º minutos*: 0,00 vs. 0,38; $Z = -1,790$; $p = 0,073$; α corregido = 0,01; n_1 (PC +) = 17; n_2 (PC -) = 29; y *grupo PCs de 5 minutos*: 0,00 vs. 0,52; $Z = -1,996$; $p = 0,049$; α corregido = 0,01; n_1 (PC +) = 16; n_2 (PC -) = 23), cuando **son niños** (*grupo PCs de 3-1º minutos*: 0,00 vs. 0,43; $Z = -2,011$; $p = 0,044$; α corregido = 0,0166; n_1 (PC +) = 18; n_2 (PC -) = 35; y *grupo PCs de 5 minutos*: 0,00 vs. 0,76; $Z = -2,274$; $p = 0,023$; α corregido = 0,0166; n_1 (PC +) = 16; n_2 (PC -) = 33) (véase la **figura 4.32**), y cuando los pares **antagonistas son**

del mismo sexo (*grupo PCs de 3-1º minutos*: 0,00 vs. 0,32; $Z = -1,850$; $p = 0,064$; $n_{1(PC+)} = 21$; $n_{2(PC-)} = 47$; y *grupo PCs de 5 minutos*: 0,00 vs. 0,60; $Z = -2,047$; $p = 0,041$; $n_{1(PC+)} = 17$; $n_{2(PC-)} = 42$) (véase la *figura 4.33*). Véase en el *apéndice H* la *tabla 4.23* sobre análisis descriptivos (SEM y Medias con rango intercuartil).

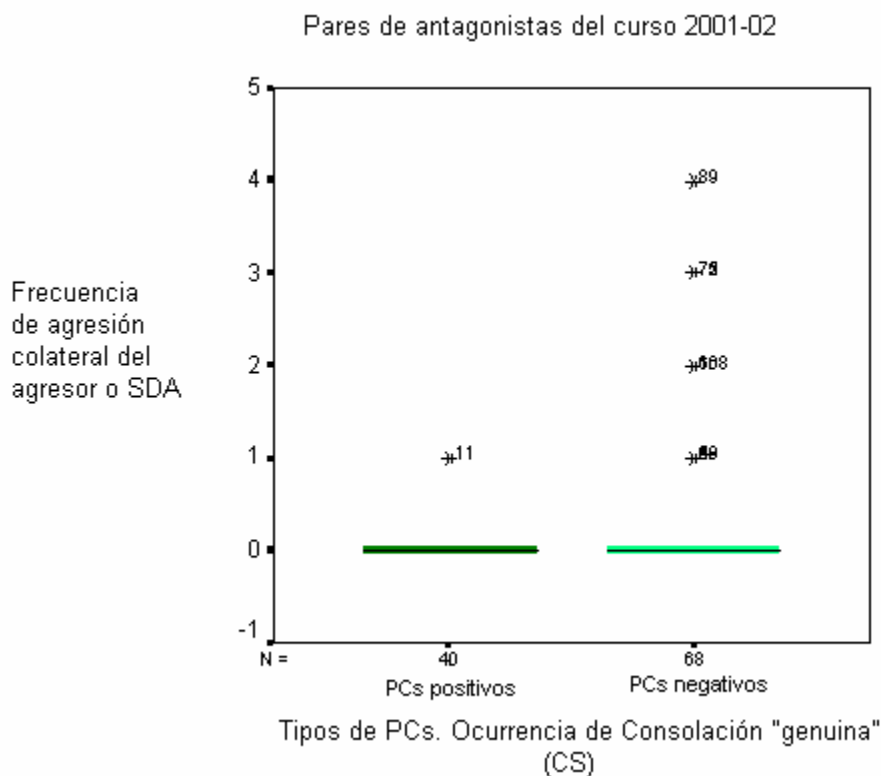


Figura 4.31. Variación en la frecuencia total o real de SDA en relación con la ocurrencia o ausencia de CS (PCs+ vs. PCs-), en el primer curso escolar (2001-02) y para 3-1º minutos de todos los PCs {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de PCs+ vs. PCs-: 0,03 vs. 0,28).

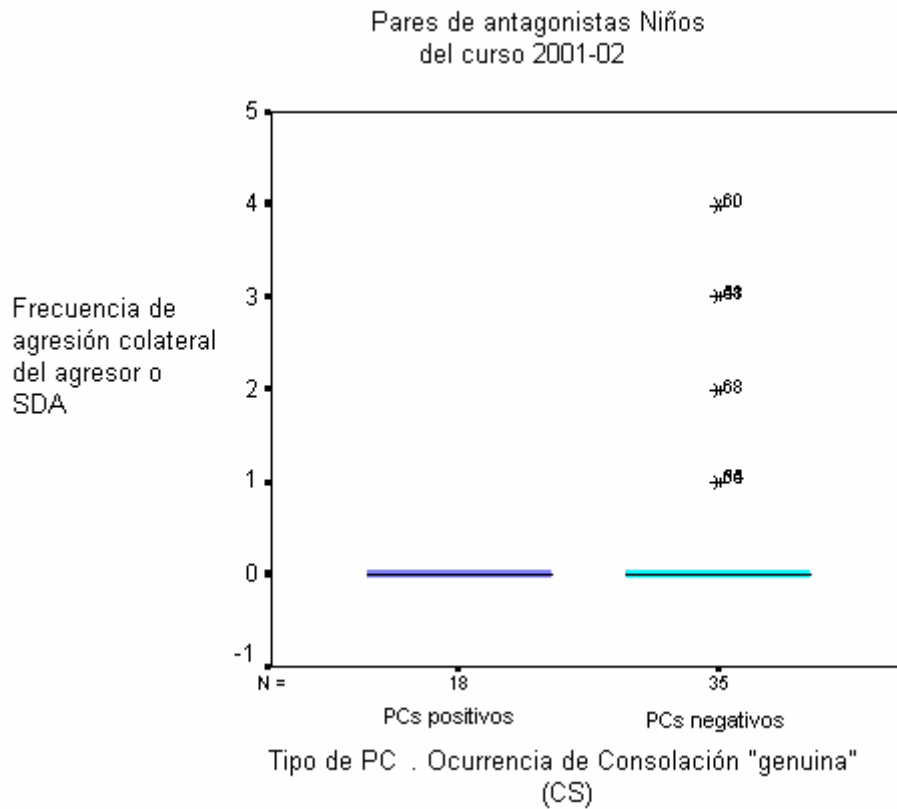


Figura 4.32. Variación en la frecuencia total o real de SDA en relación con la ocurrencia o ausencia de CS (PCs+ vs. PCs-), cuando los pares antagonistas son los niños del primer curso escolar (2001-02) y para 3-1º minutos de todos los PCs {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de PCs+ vs. PCs-: 0,00 vs. 0,43).

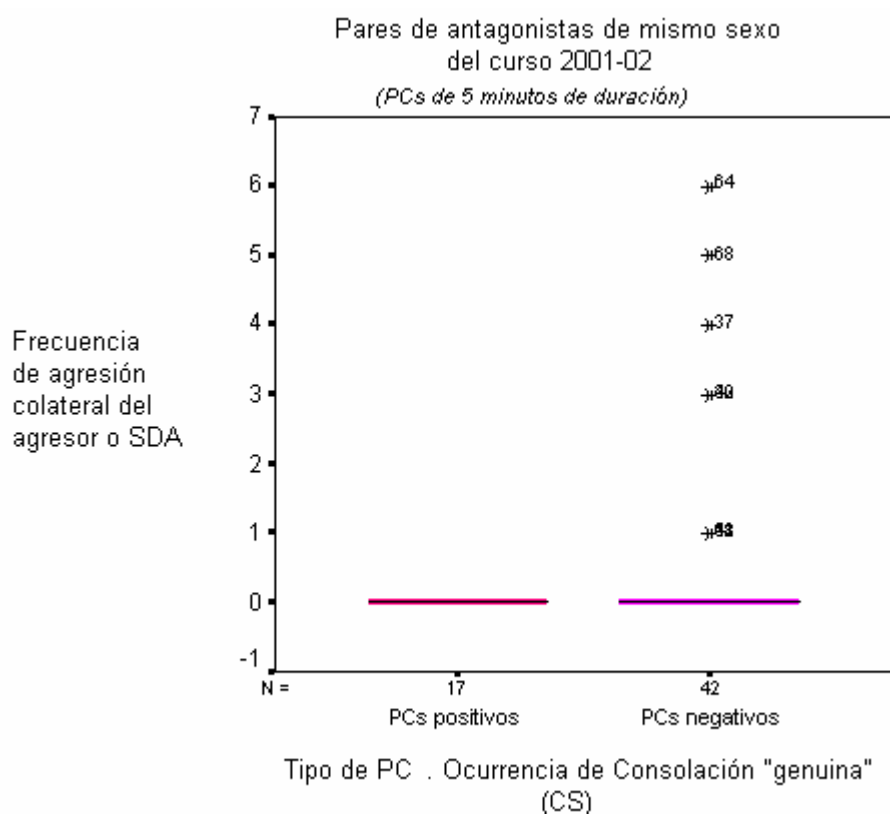


Figura 4.33. Variación en la frecuencia total o real de SDA en relación con la ocurrencia o ausencia de CS (PCs+ vs. PCs-), cuando los pares antagonistas son los de mismo sexo del primer curso escolar (2001-02) y para los PCs de 5 minutos de duración {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de PCs+ vs. PCs-: 0,00 vs. 0,60).

Finalmente, en el primer curso también se encontró que la CS reduce de manera marginal la **reagresión (RA)** cuando los pares antagonistas son de este curso en general (*grupo PCs de 5 minutos*: 0,14 vs. 0,75; $Z = -1,737$; $p = 0,082$; $n_1 (PC +) = 35$; $n_2 (PC -) = 60$), cuando son de la misma edad (*grupo PCs de 5 minutos*: 0,17 vs. 0,87; $Z = -1,677$; $p = 0,094$; $n_1 (PC +) = 29$; $n_2 (PC -) = 47$), y cuando son de sexo mixto (*grupo PCs de 3-1º minutos*: 0,00 vs. 0,52; $Z = -1,690$; $p = 0,091$; $n_1 (PC +) = 19$; $n_2 (PC -) = 21$; y *grupo PCs de 5 minutos*: 0,00 vs. 1,06; $Z = -1,782$; $p = 0,075$; $n_1 (PC +) = 18$; $n_2 (PC -) = 18$). Véase en el **apéndice H** la **tabla 4.23** sobre análisis descriptivos (SEM y Medias con rango intercuartil).

Intervención Afiliativa (IAF)

No existen ventanas de tiempo significativas para IAF, luego no hay casos para realizar los análisis.

B.5. Comparación de la ocurrencia de las estrategias agonísticas en los “PCs +” con su ocurrencia en los “PCs -” respecto a la reconciliación (RC)

Para analizar los efectos de la RC sobre la agresión PC (i.e., RA, RD y SDA) también se realizaron análisis “horizontales” con las muestras de PCs (+) y de PCs (-) (de un total de 182 PCs). Estos análisis solamente tuvieron en cuenta si la estrategia agonística estudiada ocurrió o no (conteo 1/0) durante cada tipo de PC posible (i.e., PC+ y PC-). Para estos análisis horizontales, donde se compara la frecuencia u ocurrencia de la estrategia agonística estudiada en los PCs+ con la ocurrencia de dicha estrategia agonística en los PCs-, se aplicó la prueba de χ^2 . No obstante, los resultados obtenidos no cumplían los requisitos para que la prueba estadística fuese fiable, y los que lo cumplían salían no significativos.

4. 4. Discusión

4.4.1. Ocurrencia de afiliación post-conflicto

En los análisis de los datos obtenidos durante el primer año de estudio se encontró que hubo reconciliación (RC) en la muestra de preescolares en general (sujetos focales y díadas de antagonistas de 3-5 años) y en la muestra de las díadas de antagonistas que eran del mismo sexo y de la misma edad. Así todo, solamente se encontró atracción selectiva entre las víctimas de 4 años de edad. Así mismo, se ha encontrado que la RC ocurrió durante los dos primeros minutos post-conflicto, una ventana de tiempo bastante similar a la reportada en otros estudios (primer minuto en escolares de 6 y 7 años: Butovskaya y Kozintsev [1999]; Butovskaya [2001]; dos primeros minutos en preescolares de 32 meses a 71 meses: Verbeek y de Waal [2001]). Este

resultado sugiere que para el estudio de la RC bastaría con estudiar periodos post-conflicto de tres minutos de duración. No obstante, la solidez del resultado sobre la ocurrencia de la RC se debilita por el hallazgo de que, durante el segundo año de estudio, no se encontró RC, aunque sí hubo atracción selectiva.

Así mismo, la tendencia conciliadora (V_{RC}), que es del 10% (al nivel de análisis de los pares PC-MC de ambos cursos en su conjunto; véase la [tabla 4.17](#) del [apéndice H](#)), es de las más bajas encontradas hasta el momento en estudios con preescolares (véase Ljunberg y col., 2005, pp. 318-319) a pesar de que el criterio para definir un conflicto es el de la oposición mutua (entre agresor y víctima), es decir, un criterio relativamente conservador. No obstante, si consideramos el porcentaje de ocurrencia de RC (con respecto al nº total de observaciones post-conflicto), que es del 43,41%, esto se invierte al asemejarse al porcentaje encontrado por Butovskaya y Kozintsev (1999) en escolares de 6-7 años (i.e., 40,3%).

Es preciso aclarar que la ausencia de RC en los datos obtenidos durante la segunda campaña de estudio no implica que no hubiera interacciones afiliativas entre los antagonistas principales, sólo significa que la diferencia de su ocurrencia entre los periodos PC y MC no alcanzó valores estadísticamente significativos. De hecho, como se ha recogido antes, **se ha encontrado atracción selectiva** en general.

Hay dos interrogantes importantes que conviene analizar en este estadio. En primer lugar, ¿Por qué no se ha encontrado una confirmación clara de la ocurrencia de RC? En segundo lugar, ¿Por qué existe esa asociación negativa entre la ocurrencia de RC y la existencia de atracción selectiva? El número de estudios que han analizado y confirmado la ocurrencia de RC entre animales no humanos es realmente elevado, casi en el 100 % de los mismos (e.g. Aureli y de Waal, 2000; Arnold y Aureli, 2007). Los estudios de RC con humanos son, en cambio, muy escasos. Solamente a partir de finales de la década de los noventa, ha habido menos de una docena de investigaciones que han aplicado la metodología de **comparación de los PC-MC**, y del time-rule, en el estudio del proceso del CF en preescolares (e.g., Butovskaya y Kozintsev, 1999; Butovskaya y col., 2000; Butovskaya, 2001; Verbeek y de Wall, 2001; Ljungberg y col., 1999; Fujisawa y col., 2005, 2006).

En relación con el estudio de la **reconciliación (RC)**, estos autores han probado entre otras cosas: (1) La *ocurrencia de RC* en diferentes culturas (i.e., rusos de 6-7 años: Butovskaya y Kozintsev, 1999; Butovskaya, 2001; kalmyk de 6-7 años: Butovskaya, 2000; muestra multicultural de 2-7 años: Butovskaya y col., 2000; estadounidenses de 3-5 años: Verbeek, 1997, en Butovskaya y col., 2000; Verbeek y de Waal, 2001 (32-71 meses); suecos de 3-6 y de 4-6 años: Ljunberg y col., 1999, 2005; japoneses de 3-5 años: Fujisawa y col., 2005, 2006); (2) La ocurrencia de RC dentro del *primer minuto o dos primeros minutos* post-conflicto (Butovskaya y Kozintsev, 1999; Verbeek y de Waal, 2001; Butovskaya y col., 2000); (3) El aumento de la frecuencia de RC con la edad (utilizando el índice de tendencia conciliatoria “R”), en concreto, de una muestra multicultural de preescolares de 2-7 años, los de 5, 6 y 7 años eran los que más RC mostraban (véase Butovskaya y col., 2000) y en preescolares de 3-5 años, *umenta sobre todo en los de 4-5 años* (véase Fujisawa y col., 2006); (4) En relación con la *hipótesis de la relación valiosa* se ha probado la existencia de una mayor tendencia conciliadora (para la RC) entre no amigos que entre amigos (con los índices de tendencia conciliadora R y V: Butovskaya y Kozintsev, 1999; con el índice V: En los preescolares de U.S. (3-5 años), Butovskaya y col., 2000; en preescolares de 4 años, Fujisawa y col., 2005; y en preescolares de 5 años, Fujisawa y col., 2006). (5) La existencia de un mayor *nivel de reconciliación entre díadas del mismo sexo* (en japoneses de 3 años (muestra de 3-4 años) para la RC: Fujisawa y col., 2005; para el Peacemaking (RC y Together outcome): Verbeek y de Waal, 2001). (6) La ocurrencia de *atracción selectiva* (i.e., Ljunberg y col., 1999; Verbeek y de Waal, 2001; Fujisawa y col., 2006). (7) En preescolares, la reconciliación tiene la función de *reducir las re-agresiones* contra la víctima (RA) y la *agresión colateral del agresor* (SDA) hasta niveles similares a los del periodo control o MC (i.e., Ljunberg y col., 1999; estos autores no distinguen entre los dos tipos de actores posibles de la agresión colateral, agresor ó víctima, por lo que también encuentran que reduce la agresión colateral de la víctima o RD). Y en escolares (6-7 años), la RC produce una *reducción de la tasa de redirección* de la agresión (RD) (Butovskaya y Kozintsev, 1999).

En relación con el estudio de la **consolación (CSg y CS)**, se ha encontrado lo siguiente: (1) Los espectadores o terceros no implicados (“bystanders”)

juegan un rol importante en la mitigación y mediación de situaciones tensas durante o después de agresión, y éstos pueden animar a los oponentes a reconciliarse (“intervención” en preescolares rusos y kalmyks: Butovskaya y col., 2000). (2) En un estudio de conflictos en niños y niñas japoneses de 3-5 años, se prueba la *ocurrencia de CS* en preescolares de 5 años (con una tasa que varía entre el 9 % y el 13 %), así como su *ocurrencia durante el primer minuto PC* en preescolares de 4 y 5 años de edad (Fujisawa y col., 2006). (3) Se pone de manifiesto que la frecuencia de CS (y de RC) *se incrementa de manera notable entre los 4 y 5 años de edad* (preescolares de 3-5 años: Fujisawa y col., 2006), lo que está relacionado con el desarrollo de habilidades socio-cognitivas que se desarrollan hacia los 5 años (véase Fujisawa y col., 2006). (4) La consolación parece actuar como una *estrategia sustitutiva de la reconciliación* cuando ésta no ocurre, ya que se encontró que la consolación tiende a ocurrir antes de la reconciliación (en los periodos post-conflicto en los que hubo reconciliación) o cuando no hay reconciliación (en los periodos post-conflicto en los que no hubo reconciliación) (Fujisawa y col., 2006).

En relación con este trabajo, hay diferentes causas que podrían explicar no haber encontrado una asociación entre la ocurrencia de RC y la existencia de atracción selectiva, así como los resultados en su conjunto.

Una posibilidad es que estos resultados pueden estar reflejando el hecho de que el método de *comparación PC-MC* y el de la *atracción selectiva* son **métodos de estudio diferentes pero complementarios**: Con el método de **comparación PC-MC** (de Wall y Yoshihara, 1983), para que un conflicto sea reconciliado, o las interacciones afiliativas post-conflicto sean consideradas reconciliaciones, es preciso que los principales oponentes interactúen afiliativamente sólo durante el post-conflicto (PC) pero no durante el periodo control (MC), o antes en el PC que en el MC. Es decir, el método PC-MC, para la RC, compara la ocurrencia de las primeras interacciones afiliativas entre los dos antagonistas principales del periodo que sigue al CF con las del periodo control que teóricamente no está “influido” por el CF. Sin embargo, el estudio de la **atracción selectiva** (de Waal y Yoshihara, 1983) se basa en el número de pares diferentes con los que el antagonista interactúa. Es decir, este método compara la proporción de oponentes principales con los cuales el sujeto focal

ha tenido interacciones afiliativas en los PCs y en los MCs (expresado como porcentaje del número total de pares diferentes “contactados”, es decir, con los que ha interactuado afiliativamente, durante los PCs y MCs), independientemente de quién haya tomado la iniciativa del contacto y del número de contactos afiliativos.

La atracción selectiva se considera un criterio que consolida la interpretación de que la conducta afiliativa post-conflicto entre antagonistas no es un efecto generalizado sino personalizado, es decir, que las interacciones afiliativas tienden a ocurrir preferentemente entre los antagonistas principales u originalmente implicados en el conflicto (de Wall y Yoshihara, 1983; Verbeek y de Waal, 2001). En este trabajo, la existencia de atracción selectiva, en el *segundo curso*, podría reflejar no solo la existencia de interacciones afiliativas entre los antagonistas principales (no probadas estadísticamente con el método PC-MC), sino que también demostraría estadísticamente que son mayores que las interacciones afiliativas entre antagonistas y otros sujetos. Así mismo, la inexistencia en el *primer curso* de atracción selectiva cuando hay reconciliación significa que también hay interacciones afiliativas entre los antagonistas principales y otros sujetos del grupo, lo que implica un incremento absoluto o incremento general de los contactos amistosos después de los CFs (véase de Wall y Yoshihara, 1983; Verbeek y de Waal, 2001). Por lo tanto, una posibilidad, no planteada en otros estudios, es que la gestión de un conflicto no requiera reconciliarse específicamente con el antagonista. Podría ocurrir que la ansiedad provocada por el conflicto se pudiera aliviar interactuando de forma amistosa con individuos distintos del antagonista. Este resultado puede reflejar **la existencia de dos estrategias de gestión de los conflictos diferentes.**

En este sentido, la existencia en el primer curso de atracción selectiva cuando las víctimas son las de 4 años y el hecho de que el índice de conciliación (V_{RC}) sea mayor cuando las víctimas son los rechazados de 4 años que cuando son los populares de esta edad, aunque no se cumplan los requisitos para probar la ocurrencia de RC, indica que cuando las víctimas tienen 4 años ha habido interacciones afiliativas entre los antagonistas principales además de entre los antagonistas y otros sujetos, y que por lo tanto estos resultados son posibles y complementarios con respecto a los ya mencionados.

Por otro lado, estos resultados pueden ser debidos a **la existencia de carencias en el método PC-MC**. De hecho, Ljunberg y colaboradores (1999) modifican el protocolo para el estudio de la resolución de conflictos en grupos pequeños de niños en espacios cerrados. Es decir, tanto para los resultados en su conjunto, como para el caso concreto de falta de asociación entre la ocurrencia de reconciliación y la existencia de atracción selectiva, el protocolo estándar utilizado en primates no humanos puede ser inadecuado para aplicarse a niños.

Además, las variables predictoras estudiadas (relacionales y de sujeto) también pueden explicar los resultados. La perspectiva de la hipótesis de la relación valiosa (e.g., Butovskaya y Kosintsev, 1999; Fujisawa y col., 2005, 2006), que predice que la reconciliación debería ser más frecuente entre sujetos con una “buena relación”, nos sugiere que estos resultados pueden también deberse a las características de las relaciones diádicas y de cada sujeto a partir de estas edades (i.e. amistad, estatus, sexo, desarrollo socio-cognitivo). Por ejemplo, a los 4 años puede ser más importante tener interacciones afiliativas más concretas: por el valor de esa relación, o por las características propias del desarrollo evolutivo (e.g., mayor grado de empatía; e.g., véase López y col. [1999] o Fuentes [1999]), o por tener una presión mayor sobre comportamientos socialmente no tolerables, o por ambas causas a la vez.

Si nos centramos en las variables **edad y desarrollo socio-cognitivo**, en otros estudios se ha puesto de manifiesto que la frecuencia de RC incrementa de manera notable a los 4 años (Verbeek y de Waal, 2001; Butovskaya y col., 2000; Ljungberg y col., 2005; Fujisawa y col., 2006), lo que está relacionado con el desarrollo de habilidades socio-cognitivas (e.g., Eisenberg y Fabes, 1998; véase Fujisawa y col., 2006). También se han encontrado intentos de RC explícitos (e.g., invitación al juego) en preescolares de 3 años, y explícitos e implícitos (e.g., disculpas, ofrecimientos, abrazos) en los de 4 años (Fujisawa y col., 2005). Es decir, para reconciliarse es necesario entender y apreciar las necesidades y metas del otro (e.g., Dunn y Slomkowski, 1992) y estas habilidades “implícitas” se desarrollan con la edad.

Por lo tanto, este **salto en el desarrollo de habilidades** sociales a la edad de 4 años puede explicar la existencia de atracción selectiva en sujetos focales

de 4 años, como el hecho de que el índice V_{RC} sea mayor cuando las víctimas son los de 4 años rechazados (frente a los populares de la misma edad) del primer curso, y que las díadas de 4 años, del segundo curso, con estatus de no-amigos muestren mayor frecuencia de RC (V_{RC}) que las de amigos-unilaterales. De la misma manera, los hallazgos de estos trabajos pueden sugerir que la RC solo es marginal en las víctimas y díadas de antagonistas de 3 años al estar en proceso de desarrollo las habilidades implícitas (como pasa con la capacidad de toma de perspectiva del otro; Véase López y col., 1999), y al mostrar principalmente intentos de RC explícitos. Así mismo, es posible que por esto mismo este grupo de edad tampoco influya en la variabilidad en la tendencia conciliadora V_{RC} . Por último, por el momento no se encuentra ninguna explicación a la inexistencia de RC en los antagonistas de 5 años.

Por otro lado, la ocurrencia de RC entre los antagonistas de 3-5 años de este estudio confirma los resultados sobre la existencia de RC en otros estudios de preescolares de estas edades (i.e., Verbeek, 1997, en Butovskaya y col., 2000). No obstante, también se ha encontrado RC en las díadas de antagonistas de la misma edad y del mismo sexo. Y esto puede ser el reflejo de una **característica evolutiva de los preescolares**, ya que desde los tres años se ven atraídos por pares que son similares a ellos en sexo, además de en edad y conducta (Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998 y 2006; Fuentes, 1999). En el capítulo 3 de esta tesis se ha encontrado una tendencia significativa a elegir (desde una perspectiva sociométrica) a sujetos del mismo sexo y a rechazar a los del otro sexo, en los tres grupos de edad (3, 4 y 5 años). Y, además, se confirman los resultados reportados por otros trabajos que demuestran un mayor nivel de reconciliación entre díadas del mismo sexo (Fujisawa y col., 2005 en preescolares japoneses de 3 años). Por lo tanto, en **estos resultados no solo podría estar influyendo la edad de los antagonistas sino también el sexo**.

Con respecto a la **variable estatus social**, hay estudios en los que se ha encontrado que las conductas pro-sociales y la agresión son importantes en la formación y mantenimiento del estatus social (en la aceptación o rechazo sociales) desde los 3-4 años de edad (Dodge, 1983; Ladd y col., 1990; Coie y Kupersmith, 1983). Así mismo, en escolares se ha encontrado la existencia de una relación entre las deficiencias en habilidades para resolver problemas y la

existencia de un mal ajuste social (e.g., Crick y Dodge, 1994; de 9-10 años: Erdley y Asher, 1996; Warden y Mackinnon, 2003), así como con menores habilidades empáticas (e.g., Bryant, 1982), y con la conducta agresiva y el rechazo social (véanse las introducciones de los capítulos 3 y 5; véase en el capítulo 3 lo referente a los estatus de rechazado-agresivo y de popular). En concreto, los estudios en niños y niñas en edad preescolar y escolar, y en jóvenes adolescentes, indican que los sujetos rechazados (vs. populares), independientemente de su alta interacción social inicial, tienen más conflictos y su reputación trasciende (e.g., Putallaz y Gottman, 1981; Dodge, 1983; Coie y col., 1990; Coie y Kupersmith, 1983, Dodge y col., 1990; Ladd y col., 1990; Coie y Cillessen, 1993; Haselager y col., 2002). Pero a pesar de toda esta evidencia, los sujetos focales de 4 años rechazados de nuestra muestra de estudio pueden encontrarse en un periodo escolar donde su estatus no es estable (e.g., adquisición del estatus como un proceso: Coie, 1990; Maassen y col., 2005), y esto les puede permitir intentar compensar las consecuencias negativas de sus conflictos. De hecho, en el capítulo anterior hemos visto que en nuestra muestra de estudio no hubo estabilidad en las clasificaciones sociométricas de aceptación social, y que ésta es pobre para populares y aislados. Como consecuencia, y en la línea de lo encontrado por Butovskaya y Kozintsev (1999) respecto al estatus de amistad (V_{RC} mayor en no-amigos que en amigos), podríamos interpretar que para los sujetos con una alta aceptación social sería más fácil restablecer las relaciones, y que socialmente puede ser más pernicioso para las víctimas de 4 años rechazadas, que para las populares, no interactuar afiliativamente tras el conflicto con el agresor (e.g., puede suponer más CFs, el mantenimiento de su estatus social, o más ostracismo social por posibles pérdidas de apoyo ante CFs, o pérdida de amistades, etc.).

En el segundo curso escolar, además de lo recogido arriba, se evidencia que hay diferencias marginales entre las V_{RC} de las víctimas de 3 años en relación con su **estatus de aceptación social** (populares, rechazados y aislados). Los resultados de este curso, como ocurre en los del anterior, muestran la existencia marginal de interacción afiliativa entre los oponentes, en concreto, en función de su estatus social (a pesar de que los análisis de ocurrencia no prueban la existencia de RC en este curso), y apoyan

parcialmente la ocurrencia de atracción selectiva en este curso. Así mismo, aunque estadísticamente no se haya podido probar qué tipo de estatus social (de los sujetos focales de 3 años) es el que muestra mayor RC, al menos este resultado sugiere que la tendencia conciliadora (V_{RC}) es diferente para populares, rechazados y aislados a esta edad. Y esto refleja la importancia que también tiene la aceptación social por parte del grupo de pares, a esta edad tan temprana. De hecho, como ya se ha comentado, cada estatus social tiene asociado un grado de aceptación diferente (véase la introducción del capítulo 3).

También se ha encontrado en este trabajo que hay RC en las díadas de antagonistas que tienen **estatus de amistad** de asociados mutuos negativos-y-neutros. Esto puede estar reflejando una mayor tendencia conciliadora entre no-amigos que entre amigos (e.g., índices V y R, 6-7 años: Butovskaya y Kozintsev, 1999; y 4 años: Fujisawa y col., 2005, 2006), debido a que los lazos entre amigos son más fuertes y su restauración requiere menos esfuerzo (Butovskaya y Kozintsev, 1999). Además, en el segundo curso escolar, las díadas de 4 años con estatus de no-amigos muestran mayor frecuencia de RC (V_{RC}) que las de amigos-unilaterales, lo que, al igual que ocurre en el primer curso, evidencia la influencia de la variable estatus de amistad en los resultados sobre RC. Además, estos resultados también muestran la existencia (marginal en el segundo curso) de interacción afiliativa entre los oponentes, en concreto, en función de su relación de amistad (a pesar de que los análisis de ocurrencia no prueban la existencia de RC en este curso, a excepción de su ocurrencia marginal en las díadas de no-amigos y asociados unilaterales negativos) y, para el segundo curso, apoyan parcialmente la ocurrencia de atracción selectiva.

Estos últimos resultados también pueden ser indicativos de la importancia que tiene la restauración de un ambiente de convivencia positivo entre las díadas de antagonistas con un tipo de relación no-recíproca o de no-amistad (e.g., mayor en relaciones de no-amistad que en las no-recíprocas), debido a las consecuencias que pueda acarrearles a nivel social la falta de restauración de sus interacciones afiliativas (e.g., pérdida de apoyos en CFs posteriores, deterioro de sus relaciones de amistad, influencia en su estatus de aceptación

social, etc.), y a que los lazos de los amigos son más fuertes y su restauración requiere menos esfuerzo (e.g., para la RC: Butovskaya y Kozintsev, 1999).

Por último, en lo que a la RC se refiere, podemos señalar que todos estos resultados sugieren que las características de los dos sujetos que forman las díadas de antagonistas (i.e., variables relacionales y de sujeto) pueden influir de forma importante sobre la ocurrencia de RC, de atracción selectiva y sobre la variabilidad en la tendencia conciliadora entre ellos. No obstante, en los resultados obtenidos también **pueden estar influyendo otras variables no estudiadas**, como las conductas de proximidad sin interacción, el tipo de desenlace del conflicto, la cultura familiar, etc. Además, como he comentado al comienzo de este apartado de introducción, en los resultados de este segundo curso puede estar influyendo el menor número de conflictos del segundo año, así como el menor tamaño de la muestra de este curso, en concreto del nº de CFs por sujeto focal y por díadas de antagonistas (i.e., por sujeto focal: 2,2 y 1,7 según el curso; por díadas de antagonistas: 1,2 en ambos cursos; véase, en la introducción de éste capítulo, la [tabla 4.1](#) sobre la muestra total de CFs, PCs y MCs, y véanse las [tablas 2.1.b](#) y [2.1.c](#) del [capítulo 2](#)).

En relación con el estudio de la **ocurrencia de consolación**, se ha demostrado la ocurrencia marginal de **consolación general (CSg)** cuando se consideran los sujetos focales (víctimas) del primer curso en general, de **CSg y consolación genuina (CS)** cuando se consideran los pares antagonistas de este mismo curso en general, así como la existencia marginal de **CSg** cuando las víctimas son niños (del primer curso y segundo curso), cuando tienen 4 años (del primer curso), y en las díadas de antagonistas compuestas por niños (del segundo curso). También se ha evidenciado en el primer curso, aunque de manera marginal, la existencia de **CSg y CS** cuando las víctimas tienen estatus de rechazados.

Así mismo, se ha encontrado que tanto la **CSg** como la **CS** ocurren en el primer minuto post-conflicto. Fujisawa y colaboradores (2006) encontraron CS en preescolares de 5 años, y también hallaron una ventana de tiempo significativa en el primer minuto post-conflicto (en preescolares de 4 y 5 años). Nuestro trabajo apoya la ventana de tiempo encontrada por estos autores y, además, lo confirma para un rango de edad en preescolares más amplio (de 3-

5 años). Estos resultados sugieren que para el estudio de la CSg y CS, como de la RC, bastaría considerar periodos post-conflicto de tres minutos de duración.

Esto, y la ocurrencia marginal de CSg en este curso, indican que en general también es importante dirigir interacciones afiliativas hacia las víctimas (CS), o hacia alguno de los antagonistas (CSg), seguramente para mitigar su estrés o ansiedad tras el conflicto, lo que a su vez podría disminuir la posibilidad de futuras re-agresiones o la escalada del CF (agresión por parte de otro espectador, etc.).

Así mismo, al implicar ambas estrategias de consolación (CSg y CS) la dirección de conductas afiliativas hacia alguno de los sujetos implicados en un conflicto (CSg) o hacia la víctima (CS), éstas se pueden considerar como conductas pro-sociales asociadas a habilidades socio-cognitivas como la empatía y la simpatía (véase de Waal y Aureli, 1996 en primates no-humanos). De hecho, la *conducta pro-social* ante la angustia o aflicción de otra persona es común en preescolares (e.g., Strayer, 1980; véase Fujisawa y col., 2006), y está asociada a habilidades socio-cognitivas como la toma de perspectiva del otro (e.g., Eisenberg y Fabes, 1998; Underwood y Moore, 1982; véase Fujisawa y col., 2006). Por lo tanto, una de las posibles causas de la ocurrencia de consolación (CSg y CS) en los casos citados, cuando los antagonistas son amigos unilaterales, así como de la variación en los índices V_{CSg} que se recoge posteriormente, puede ser la existencia a esa edad preescolar de habilidades socio-cognitivas como la empatía y la simpatía.

Paralelamente, en primates no-humanos se ha sugerido la hipótesis de que los mecanismos psicológicos que subyacen a la ocurrencia de consolación son también la empatía (i.e., contagio emocional) y la simpatía (i.e., tendencia a actuar en beneficio del sujeto, antagonista, que muestra signos más intensos de estrés) (véase de Waal y Aureli, 1996). Y, de hecho, se ha demostrado que la CSg disminuye el estrés en los antagonistas (e.g., para el agresor: Das y col., 1998).

Por otro lado, el hecho de que se encuentre CS, aunque haya sido sólo de manera marginal, cuando los sujetos focales (las víctimas) tienen estatus social de rechazados, puede sugerir varias cosas: (a) que las conductas afiliativas dirigidas hacia la víctima del conflicto están ligadas a algunas de las

características del propio antagonista-víctima, que en este caso parece ser el estatus de aceptación social que presenta mayor riesgo de padecer futuros problemas de adaptación social y escolar, y que, por lo tanto, se convierte en objetivo de intervención escolar; (b) que para el control de las tensiones en un grupo es más importante dirigir interacciones afiliativas hacia la víctima de un conflicto, especialmente cuando ésta tiene estatus de rechazado, debido a que por su perfil socio-cognitivo y conductual puede potenciar la ocurrencia de conflictos (véase la introducción del capítulo 3); y (c) también puede sugerir que a estas edades (3-5 años), los sujetos rechazados mantienen relaciones con pares del grupo que les pueden brindar apoyo emocional para sobrellevar la ansiedad del conflicto y de su estatus de rechazado. De hecho, hay estudios que han encontrado que los amigos son un contexto de aprendizaje de habilidades sociales, de conocimiento de uno mismo y del entorno social, y son recursos emocionales y cognitivos importantes, especialmente en momentos de estrés (e.g., preescolares y escolares: Hartup [1992, 1996]; Sebanc [2003]; Parker y Asher [1993]; Pellegrini y col. [1999]; Wojslawowicz y col. [2006]), y que los rechazados (tanto agresivos como tímidos) también tienen amistades que median positivamente en el grado de victimización que experimentan (e.g., en escolares y “kindergarteners”, en torno a los 5-6 años; Schwartz y col. [1999]; Hanish y col. [2005]).

Así mismo, la literatura sobre preescolares indica la existencia de diferencias entre los niños y las niñas en las metas perseguidas y en las estrategias puestas en práctica para su consecución. Por ejemplo, como ya se ha recogido anteriormente, para los niños es más importante como meta social el estatus de dominancia, y las estrategias de conducta para su consecución son menos pro-sociales y más centradas en sí mismos, por ejemplo, recurren más a la agresión física (e.g., Hartup y col. [1993]; Rose y Asher [1999]; Dodge y Feldman [1990]). Estas diferencias pueden resultar en un mayor número de niños implicados en conflictos o de conflictos en niños (como se describe en la [tabla 2.1.c](#) del [capítulo 2](#)). Por lo tanto, el hecho de que en nuestro estudio haya CSg, aunque haya sido sólo de carácter marginal, cuando las víctimas son niños, podría ser indicativo de la necesidad de mitigar su estrés y controlar así las posibles consecuencias del conflicto (e.g., lo discutido posteriormente sobre la función de la CSg de disminución de la agresión post-conflicto, cuando

los antagonistas son niños, también lo sugiere, y, además, en este estudio se observa que los niños tampoco utilizan la RC).

Con respecto a que haya CSg cuando las víctimas tienen 4 años, aunque también de manera marginal, y ya que los preescolares prefieren interactuar con pares de su misma edad (Rubin y col., 1998, 2006; Fuentes, 1999) como también prueba el mayor número de conflictos entre pares de la misma edad (véase la [tabla 2.1.c](#)), se puede suponer que este resultado es consecuencia de las características de la relación diádica y de cada sujeto a esta edad (i.e. amistad, estatus, sexo, desarrollo socio-cognitivo). Es decir, a que sea más importante en esta edad tener interacciones afiliativas más concretas (e.g., hacia alguno de los protagonistas de un conflicto) por el valor que pueda tener la relación con el sujeto hacia el que se dirige la conducta afiliativa, o por las características propias del desarrollo socio-cognitivo a esta edad (e.g., mayor grado de conocimiento emocional, de empatía; e.g., véase López y col., 1999, o Fuentes, 1999). De hecho, se ha puesto de manifiesto que en preescolares la frecuencia de consolación (hacia la víctima o CS) se incrementa de manera importante a los 4 y 5 años de edad (Fujisawa y col., 2006), y que esto está relacionado con el desarrollo de habilidades socio-cognitivas (e.g., Eisenberg y Fabes, 1998; véase Fujisawa y col., 2006). No obstante, otra explicación podría ser la existencia, a esta edad, de una mayor presión sobre comportamientos socialmente no tolerables, tanto por parte de los adultos como del propio grupo de pares. Lo que podría propiciar que los pares no implicados en el conflicto les dirijan contactos afiliativos que mitiguen la ansiedad del antagonista y controlen las consecuencias del conflicto.

Por otro lado, también en el primer curso de este trabajo de tesis se ha encontrado que cuando las diádas de antagonistas son mixtas, las que tienen estatus de amigos-unilaterales reciben más CSg (V_{CSg}) que las que tienen estatus de no-amigos, aunque de manera marginal.

Estos resultados sobre CSg nos vuelven a mostrar que el estatus de amistad (i.e., amigos unilaterales vs. no-amigos) es una característica importante que predice el comportamiento de las diádas de preescolares. En concreto, el estatus de amigos unilaterales es una variable importante en nuestra muestra de estudio y refleja la realidad de que en nuestra sociedad

muchas de las relaciones que mantenemos no son recíprocas y no por ello dejan de ser importantes.

En general, las relaciones con amigos unilaterales (al igual que las de no-amigos; véase Butovskata y Konzintsev, 1999) pueden ser más importantes que las relaciones con amigos, en cuanto a su restablecimiento temprano, porque los lazos sociales son menos fuertes y su restablecimiento (de interacciones afiliativas) podría requerir más esfuerzo. A su vez, los lazos sociales con los amigos-unilaterales pueden ser más inestables (vs. no-amigos) al no tratarse de relaciones mutuas, pero pueden tener un importante interés social, ya sea por querer que la relación pase a ser recíproca, y/o por poder controlar sus repercusiones en las relaciones que tenemos más definidas (ya sean de amistad recíproca o las de no amistad).

Por lo tanto, que las relaciones con amigos unilaterales puedan ser más importantes que las relaciones con amigos por lo motivos citados, podría impulsar que terceros dirijan conductas afiliativas hacia uno de los antagonistas (CSg), principalmente cuando éste tiene una relación no-recíproca (unilateral) con el otro antagonista para calmar su ansiedad y, a su vez, por tener este efecto, controlar las consecuencias negativas que pueda acarrear ese conflicto entre dos sujetos con este tipo de relación en otras relaciones con otros pares del grupo, como en las reacciones de éstos. Así, por ejemplo, esta conducta podría disminuir o evitar la posibilidad de futuras re-agresiones o la escalada del CF (e.g., la agresión por parte de otro espectador, la redirección de la agresión por parte de uno de los antagonistas, etc.).

Todo esto sugiere que los antagonistas con estatus de amigos unilaterales son focos importantes de control “emocional” para así poder controlar las consecuencias que pueda acarrear el conflicto entre sujetos con este tipo de estatus y que el ambiente no-conflictivo se pueda restaurar. Y digo “control emocional”, ya que reciben contactos afiliativos que pueden calmar su ansiedad (que es un estado emocional). Y como he sugerido, estos contactos por tener este efecto, a su vez, podrían disminuir la posibilidad de futuras re-agresiones o escalada del CF (agresión por parte de otro espectador, etc.), que es lo que denomino “control social”.

Lo discutido posteriormente en el apartado de la función de la CSg sobre la agresión colateral del agresor en el post-conflicto (e.g., su disminución cuando

los antagonistas son del mismo sexo) también sugiere que la CSg supone un control emocional, ya que el apoyo a los amigos (con los que hay un vínculo afectivo) es un subproducto de la preferencia sexual (e.g., Grammer, 1988, 1992 en preescolares; Butovskaya, 2001 en escolares).

Del mismo modo, podemos suponer que cuando las díadas de antagonistas tienen diferente sexo y además son amigos unilaterales, puede ser más importante para la estabilidad del grupo que haya interacciones afiliativas de CSg (como lo muestra la ocurrencia de CSg, y la variabilidad en el índice de tendencia consolatoria V_{CSg} , aunque sea de manera marginal), ya que la restauración de las relaciones es más fácil entre díadas de amigos (e.g., RC en Butovskaya y Kosintzev, 1999) y porque podría ser más fácil en díadas del mismo sexo (e.g., en Butovskaya, 2001, los escolares también formaban lazos amistosos preferentemente con pares del mismo sexo). Por lo tanto, y como consecuencia de todo esto, podría ser más importante para la estabilidad del grupo que haya CSg como estrategia de afiliación post-conflicto cuando las díadas de antagonistas tienen diferente sexo y además son amigos-unilaterales, ya que es mejor invertir energías en las relaciones que pueden suponer costes sociales.

4.4.2. Función de la afiliación post-conflicto

Respecto a la estrategia post-conflicto de **reconciliación** (RC), se ha encontrado que cumple la función de disminuir la redirección (RD), aunque de manera marginal, cuando los pares de antagonistas del primer curso tienen el mismo sexo.

Como se ha comentado anteriormente, es común en los preescolares la interacción entre pares del mismo sexo, edad y tipo de conducta (e.g., Rubin y col., 1998, 2006; López y col., 1999), por lo que es normal que en este trabajo se haya encontrado reconciliación en las díadas del mismo sexo (además de en los pares, díadas, y sujetos antagonistas de este curso en general) y que a su vez esta estrategia cumpla la función de disminuir la agresión post-conflicto de la víctima hacia un tercer sujeto no implicado o la agresión colateral de la víctima del conflicto (redirección o RD) aunque sea de manera marginal. De hecho, Butovskaya y Kozintsev (1999), en un estudio con escolares de 6-7

años, y Ljunberg y colaboradores (1999), en niños de 4-6 años, encuentran que la RC produce una reducción de la tasa de redirección de la agresión (RD).

Este resultado también podría relacionarse con la hipótesis de la disminución de la ansiedad que experimentan los oponentes tras la agresión (hipótesis de reducción de la incertidumbre: Aureli y van Schaik, 1991b), y en el caso concreto de la víctima, que ha sido demostrado tanto en preescolares (sin diferenciar antagonista principal: Ljunberg y col. [1999]; y en la víctima: Fujisawa y col. [2005]) como en primates no humanos (e.g., en la víctima: Aureli y van Schaik, 1991b; Kutsukake y Castles, 2001; y en el agresor: Das y col., 1997, 1998; Castles y Whiten, 1998b; de Waal y Yoshihara, 1983; Aureli, 1997). Es decir, la reconciliación puede hacer que disminuya el estrés que experimentan los antagonistas tras su conflicto y, como consecuencia de ello, puede llevar a que la víctima decida no redirigir su “frustración” o “agresividad” hacia otro sujeto no implicado.

En relación con la **consolación general** (CSg), y solamente en el primer curso, se ha encontrado que esta estrategia afiliativa post-conflicto cumple la función de reducir la agresión colateral del agresor (SDA), cuando los miembros de la dñada son niños o tienen el mismo sexo.

Por otro lado, se ha encontrado que cuando los pares de antagonistas son de 3 años, o son niños, o tienen el mismo sexo: (a) hay una tendencia mayor en los PCs sin CSg que en los PCs con CSg a que haya SDA; y (b) hay una tendencia mayor en los PCs con CSg que en los PCs con CSg a que no haya SDA. En resumen, estos resultados sugieren que, en este primer curso, cuando los pares tienen el mismo sexo o son niños, la no ocurrencia de CSg está relacionada con la ocurrencia de agresión colateral del agresor o SDA (y viceversa). Y es por este motivo que se puede observar que estos resultados apoyan o van en la línea de la función de la CSg sobre la SDA, encontrada en este trabajo; Es decir, la función de reducir la agresión colateral del agresor (SDA).

Para finalizar, cabe señalar que este resultado puede poner de relieve la posibilidad de que la CSg sirva para reducir la ansiedad de los antagonistas principales y, como consecuencia de ello, disminuya la frecuencia de agresión colateral del agresor (SDA), al menos en las sub-muestras de pares de antagonistas citados (pares de antagonistas niños y del mismo sexo). De

hecho, como ya he recogido, en primates no-humanos se ha encontrado que la Consolación general (CSg) disminuye el estrés o ansiedad en los antagonistas (e.g., para el agresor: Das y col., 1998; para la víctima aún no se ha demostrado).

La **consolación “genuina” (CS)**, de nuevo encontrada, solamente en el primer curso, cumple la función de reducir la agresión colateral del agresor (SDA) cuando se tienen en cuenta los pares antagonistas en general y cuando los pares antagonistas son niños o tienen el mismo sexo.

Así mismo, se ha evidenciado que hay una tendencia mayor a que haya SDA en los PCs sin CS que en los PCs con CS, cuando los pares antagonistas son niños o tienen el mismo sexo.

Por lo tanto, se puede observar que estos últimos resultados van en la línea de la presunta función de la CS (y la CSg) sobre la SDA, encontrada en este trabajo, es decir, la función de reducir la agresión colateral del agresor (SDA).

Esto puede poner de relieve la posibilidad de que la CS genuina (consolación pasiva o recibida por la víctima del conflicto) sirva para reducir la ansiedad de la víctima y, como consecuencia, disminuya el estrés del agresor por el conflicto con ésta (Aureli y van Schaik, 1991b), la incertidumbre de restablecer o no la relación con ella (e.g., Aureli y Smucny, 1998; Aureli y col., 2002; Cords, 1992; de Waal y Aureli, 1997), y sus consecuencias, y con ello disminuya la frecuencia de la agresión colateral, al menos en la sub-muestras de pares de antagonistas citados (i.e., para la reducción de la SDA cuando los pares de antagonistas son niños y del mismo sexo). De hecho, como ya he recogido, en primates no-humanos se ha encontrado que la Consolación general (CSg) disminuye la ansiedad en los antagonistas (e.g., para el agresor: Das y col., 1998; para la víctima aún no se ha demostrado).

En concreto, como se ha comentado en el primer apartado de la discusión, los niños, por sus metas sociales y características conductuales, suelen tener frecuentemente más conflictos (de hecho, la muestra de niños del primer curso está implicada en más conflictos). A lo mejor, las metas sociales que persiguen los niños (e.g., la dominancia social) hacen que no necesiten de estrategias afiliativas “directas” de resolución de conflictos (e.g., la RC) para restablecer la relación y mantener la armonía en el grupo (e.g., en este estudio se observa que los niños tampoco utilizan la RC). Por lo tanto, a lo mejor el uso de la **CS**

(**como de la CSg**) por parte de terceros, podría ser indicativo de la necesidad de mitigar su estrés (y la ansiedad de los antagonistas niños), y a su vez serviría para controlar las posibles consecuencias del conflicto.

Además, hay que volver a mencionar que los preescolares interactúan más con los pares de su mismo sexo, edad, y conducta (e.g., López y col., 1999, o Fuentes, 1999; Rubin y col., 1998, 2006). Por lo tanto, es razonable que se haya encontrado en este trabajo que tanto la CS como la CSg reduzcan la frecuencia de SDA cuando los pares de antagonistas son los del mismo sexo, así como que haya una tendencia mayor a que haya SDA en los PCs sin consolación que en los PCs con consolación, cuando los pares antagonistas tienen el mismo sexo (en el caso de la CSg y la CS). No obstante, esto también vuelve a poner de relieve que para los sujetos del grupo (no implicados inicialmente en el conflicto entre los antagonistas principales) el uso de la estrategia de CS (como de CSg), podría ser indicativo de la necesidad de mitigar su estrés y el de la víctima (y seguramente el del agresor) y a su vez serviría para controlar las posibles consecuencias del conflicto y restablecer la convivencia del grupo.

4. 5. Conclusiones

4.5.1. Ocurrencia de reconciliación (RC)

1. En el primer curso existe RC pero no atracción selectiva. Se confirman así los resultados sobre la existencia de RC en otros estudios de preescolares de 3-5 años de edad (i.e., Verbeek, 1997; Butovskaya y col., 2000). Además, la RC ocurrió durante los dos primeros minutos post-conflicto, una ventana de tiempo bastante similar a la reportada en otros trabajos (primer minuto en escolares de 6 y 7 años: Butovskaya y Kozintsev [1999]; Butovskaya [2001]; dos primeros minutos en preescolares de 32 meses a 71 meses: Verbeek y de Waal [2001]). Sin embargo, en el segundo curso no se probó estadísticamente la ocurrencia de RC pero sí de atracción selectiva.
2. No existe, por tanto, una asociación entre la ocurrencia de RC y la de atracción selectiva. El método de comparación PC-MC y el de la

atracción selectiva son métodos de estudio diferentes, pero complementarios. Este resultado puede reflejar la existencia de dos estrategias de gestión de los conflictos diferentes. De hecho, algunos autores han abandonado el protocolo estándar utilizado con primates no humanos por entender que puede no ser adecuado cuando se aplica a niños-as (Ljunberg y col., 1999).

3. Se ha encontrado RC en las díadas de la misma edad y del mismo sexo, lo que confirma lo encontrado por Fujisawa y col. (2005), en preescolares japoneses de 3 años, sobre un mayor nivel de reconciliación entre díadas del mismo sexo. Esto puede ser el reflejo de la preferencia de los preescolares por interactuar con pares del mismo sexo, además de la similitud en edad y conducta (Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998 y 2006; Fuentes, 1999).
4. En este trabajo, la tendencia conciliadora (V_{RC}) es diferente para populares, rechazados y aislados a las edades más tempranas (3 y 4 años). En concreto, esta es mayor en los rechazados de 4 años que en los populares de 4 años (en el primer curso). Además, en el segundo curso, la tendencia conciliadora (V_{RC}) es diferente, aunque de manera marginal, para populares, rechazados y aislados a los 3 años.
5. En el primer curso hay RC en las díadas de antagonistas que tienen estatus de amistad de asociados mutuos negativos-y-neutros. En el segundo curso, de manera marginal, las díadas de 4 años con estatus de no-amigos muestran mayor frecuencia de RC (V_{RC}) que las de amigos-unilaterales. Esto puede estar reflejando una mayor tendencia conciliadora entre no-amigos que entre amigos (e.g., índices V y R, 6-7 años: Butovskaya y Kozintsev, 1999; y 4 años: Fujisawa y col., 2005, 2006), debido quizá a que los lazos entre amigos son más fuertes y no se deterioran tan fácilmente (Butovskaya y Kozintsev, 1999).

4.5.2. Ocurrencia de Consolación (CSg, CS)

1. Se ha demostrado la ocurrencia marginal de **consolación general (CSg)** cuando se consideran las víctimas del primer curso, de **CSg y consolación genuina (CS)** cuando se consideran los pares

antagonistas de este mismo curso, así como la existencia marginal de **CSg** cuando las víctimas son niños (del primer curso y segundo curso). También se ha evidenciado en el primer curso, aunque de manera marginal, la existencia de **CSg y CS** cuando las víctimas tienen estatus de rechazados. Así mismo, se ha encontrado que la **CSg y CS** ocurren en el primer minuto post-conflicto (del primer curso). Lo que apoya la ventana de tiempo encontrada por Fujisawa y colaboradores (2006) (en preescolares de 4 y 5 años) y, además, lo confirma para un rango de edad en preescolares más amplio (de 3-5 años).

2. Cuando las díadas de antagonistas son mixtas (primer curso), las que tienen estatus de amigos-unilaterales reciben más **CSg** (V_{CSg}) que las que tienen estatus de no-amigos, aunque de manera marginal.

4.5.3. Función de la reconciliación y la consolación

1. La **reconciliación** (RC) cumple la función de disminuir la redirección (**RD**), aunque de manera marginal, cuando los pares de antagonistas del primer curso tienen el mismo sexo. Butovskaya y Kozintsev (1999), en un estudio con escolares de 6-7 años, y Ljunberg y colaboradores (1999), en niños de 4-6 años, encuentran que la RC produce una reducción de la tasa de redirección de la agresión (RD). Este resultado puede relacionarse con la hipótesis de la disminución de la ansiedad que experimentan los oponentes tras la agresión (Aureli y van Schaik, 1991b), y en concreto la que experimenta la víctima, lo que ha sido demostrado tanto en preescolares como en primates no humanos (e.g., preescolares, en la víctima: Fujisawa y col., 2005; primates no humanos, en la víctima: Aureli y van Schaik, 1991b; Kutsukake y Castles, 2001). Como se ha comentado anteriormente, es común en los preescolares la interacción entre pares del mismo sexo, edad y tipo de conducta (e.g., Rubin y col., 1998, 2006; López y col., 1999, o Fuentes, 1999), por lo que es normal que en este trabajo se haya encontrado reconciliación en las díadas del mismo sexo y que a su vez esta estrategia cumpla la función de disminuir la agresión post-conflicto de la víctima hacia un

tercer sujeto no implicado o la agresión colateral de la víctima del conflicto (redirección o RD) aunque sea de manera marginal.

2. Las estrategias de **consolación general** (CSg) y **consolación “genuina”** (CS), en el primer curso, cumplen la función de reducir la agresión colateral del agresor (**SDA**) cuando los pares antagonistas son niños o tienen el mismo sexo. Y la **consolación “genuina”** tiene esta misma función cuando se tienen en cuenta los pares antagonistas en general. En esta línea, se ha evidenciado que hay una tendencia mayor a que haya SDA en los PCs sin CSg o sin CS que en los PCs con CSg o con CS (y viceversa), cuando los pares antagonistas son niños o tienen el mismo sexo.

5. 1. Introducción

5.1.1. El estudio de la agresión entre pares: resumen histórico

El estudio de los conflictos y de la agresión en niños y en niñas surge con los trabajos desarrollados en torno a los años treinta (por psicólogos alemanes y norteamericanos), sobre variables relacionales como la aceptación del grupo de pares, las relaciones de amistad, las conductas pro-sociales, la dominancia y el liderazgo, el conflicto y la agresión, y las diferencias en habilidades sociales (véase la revisión de Rubin y col., 1998). En los años cuarenta estos trabajos observacionales dieron paso al desarrollo de técnicas sociométricas que permiten el estudio del estatus de aceptación social y las relaciones de amistad (véase Rubin y col., 1998; Bronfenbrenner, 1944) [véase el [capítulo 3](#)].

Tras la disminución de trabajos en este campo con motivo de la segunda guerra mundial, en la década de los sesenta los estudios se centraron en variables individuales (desarrollo cognitivo temprano y del lenguaje). Solo a partir de la década de los setenta, y sobre todo en los años ochenta, resurge el interés por el estudio de la conducta social y de las relaciones entre los pares (véase Rubin y col., 1998; Hartup, 1983). En esta época se adquiere conciencia de que es necesario el abordaje de éstos temas de estudio a partir del análisis de las interacciones sociales entre pares (Hinde, 1987).

En este mismo periodo de tiempo, el estudio y concepción de la conducta agresiva (conflictos agresivos) ha tenido una evolución similar, pasando de un **modelo individual de la agresión a un modelo relacional** (véase Rubin y col., 1998; de Waal, 1996). Inicialmente, desde la psicología se veía la conducta agresiva como una expresión del individuo, motivada por factores internos y externos, y era considerada como una conducta destructiva y antisocial que debía ser eliminada. Por el contrario, las aproximaciones evolucionistas veían la agresión como una conducta innata que sirve como medio de supervivencia para los miembros de una especie (Lorenz, 1966). A partir de la década de los ochenta, tanto los psicólogos como los etólogos y

primatólogos empiezan a tomar conciencia de la importancia de las relaciones interpersonales en la ocurrencia de la conducta agresiva (véase Rubin y col., 1998; de Waal, 1996).

Desde esta misma perspectiva, el **modelo relacional del conflicto en primates** (de Waal, 1996; de Waal y Aureli, 1997; Cords y Aureli, 2000) plantea que factores como la edad, el sexo, el estatus de dominancia, entre otros, junto a la historia de interacciones (e.g., de conflictos y resoluciones), marcan la naturaleza de la relación, o el interés mutuo en mantenerla, así como el hecho de que las respuestas conductuales de afrontamiento sean diferentes. Es decir, hay factores individuales y relacionales que influyen tanto en la ocurrencia de conflictos como en las estrategias de resolución utilizadas. Por lo tanto, la conducta agresiva es una de las formas o vías de afrontar los conflictos de intereses, además de la tolerancia y de la evitación de la confrontación.

5.1.2. Estudio de la agresión desde la psicología del desarrollo

Desde la década de los noventa, principalmente, la psicología ha estudiado el desarrollo de los diferentes tipos de agresión o conflictos agresivos, desde el parvulario hasta la adolescencia. También ha estudiado su relación con factores como el sexo, el tipo de relaciones sociales (amistad), el estatus de aceptación social (aceptación vs. rechazo de los pares), las habilidades socio-cognitivas, así como su implicación en la adaptación social dentro del grupo de pares. Como consecuencia de ello, se han desarrollado modelos de resolución de conflictos en el ámbito educativo e institucional (e.g., Davidson y Wood, 2004; De Dreu, 2005; Stevahn, 2004; Stevahn y col., 2000, 2002). Así mismo, desde la psicología, se han realizado estudios en los que se han identificado distintos **tipos de agresión** en función de las conductas agresivas empleadas (e.g., agresión física vs. relacional), de la implicación directa o indirecta de los sujetos (e.g., agresión directa vs. indirecta) y de la meta o mecanismos motivacionales subyacentes (e.g., agresión instrumental vs. reactiva).

La **agresión indirecta**, también denominada *agresión social* o relacional (indirecta), implica la participación de una tercera persona. En este tipo de agresión, el daño se inflige mediante la manipulación y destrucción de las relaciones sociales a través de terceras personas (Björkqvist y col., 1992;

Monks y col., 2002; Crick y Grotpeter, 1995). La **agresión directa** es la que ocurre entre dos sujetos cara a cara, y engloba a la *agresión física y verbal, así como a la forma directa de agresión social o relacional* (Björkqvist y col., 1992; Monks y col., 2002; Crick y Grotpeter, 1995). Cuando el objetivo de estudio es el mecanismo motivacional subyacente a la agresión, se habla de **agresión reactiva**, que es la represalia por enfado, y de **agresión pro-activa** o instrumental, que es la agresión que persigue un objetivo determinado (véase Coie y col., 1999). El repertorio de conductas agresivas de estas dos categorías de agresión está compuesto tanto por agresiones directas (para la agresión reactiva y pro-activa) como indirectas (para la agresión pro-activa).

Estos estudios también han puesto de relieve que los preescolares de 4-6 años (Monks y col., 2002) identifican los **roles** de agresor, víctima, y defensor (de la víctima), y que a partir de la edad escolar los chicos-as distinguen entre los roles de asistente y reforzador (del agresor), además del de mero observador (de 7-10 años en Sutton y Smith, 1999; de 12-13 años en Salmivalli y col., 1996).

Con respecto a los estudios sobre factores como la **aceptación social** y las **habilidades socio-cognitivas** (e.g., procesamiento de información, control emocional, estrategias de resolución de problemas) y su relación con la agresión (o diferentes tipos de agresión), es interesante recoger los siguientes resultados.

Se ha encontrado que las conductas pro-sociales y la agresión son importantes en la formación y mantenimiento del estatus social (en la aceptación o rechazo sociales) desde los 3-4 años de edad (Dodge, 1983; Ladd y col., 1990; Coie y Kupersmith, 1983) (véase el [capítulo 3](#)). Así mismo, en los niño-as que inicialmente (5/6 años) estaban por encima de la media en agresión, el rechazo social temprano (5/6 años) está asociado con la conducta antisocial (agresiva) posterior (a los 8-9, y 10-12 años) (Dodge y col., 2003; Miller-Johson y col., 2002). Es más, tanto el rechazo social como la agresión tempranos están asociados a déficits sociales y comportamentales de los niños rechazados-agresivos mayores (Miller-Johson y col., 2002).

Los estudios centrados principalmente en edades escolares han hallado una relación entre la conducta agresiva (así como del rechazo social) y: (a) un procesamiento parcial de la información social (que conducen a atribuciones

hostiles¹⁾ [Dodge y col., 2003; Monks y col., 2005; véase Dodge y Feldman, 1990; Crick y Dodge, 1999¹⁾], (b) una regulación pobre de las emociones ante un conflicto, o con conductas impulsivas y emocionalmente reactivas [e.g., véase Monks y col., 2005; Kochenderfer-Ladd, 2004; véase Warden y Mackinnon, 2003; Murphy y Eisenberg, 2002; Laursen y Hartup, 1989; Miller-Johnson y col., 2002], (c) menores habilidades de empatía [Bryant, 1982], (d) deficiencias en habilidades para resolver problemas y un mal ajuste social (uso de estrategias de solución más inefectivas y más agresivas) [e.g., Crick y Dodge, 1994; de 9-10 años: Erdley y Asher, 1996; Warden y Mackinnon, 2003; de 9-12 años: Troop-Gordon y Asher, 2005; de 13-16 años: de Wied y col., 2007].

La **agresión-reactiva** está asociada a deficiencias en el procesamiento de información social (en la codificación e interpretación), y a una mayor predisposición a la atribución hostil de las intenciones del otro (e.g., véase Warden y Mackinnon, 2003; Coie y col., 1999; Schwatz y col., 1998). Y también está asociada al uso de conductas impulsivas y no reguladas emocionalmente, así como a una frecuente victimización por parte de los pares (similar en Hubbard y Coie, 1992). En cambio, la **agresión pro-activa** está relacionada con expectativas de éxito de la conducta agresiva (véase Warden y Mackinnon, 2003).

Por otro lado, la **agresión física** está asociada con relaciones sociales (amistad) perjudiciales y con un mal ajuste social futuro para ambos sexos [Crick, 1996a con escolares de 3º a 7º grado (de 8-12 años); Crick y col., 2006 con escolares que pasan de 3-4º grado (de 8-9 años); Xie y col., 2002 con escolares de 4º y 7º grados (media de edad de 10 y 13 años); Cillessen y Mayeux, 2004 con adolescentes]. En cuanto a la **agresión relacional o social**, los preescolares, escolares y adolescentes agresivos-relacionales son rechazados por sus pares (véase Werner y Crick, 2004). De hecho, muchos jóvenes agresivos relacionales reciben más victimización relacional (pero no física) a pesar de que muestran un mayor control en actos pro-sociales (Leadbeater y col., 2006: 8º-10º o 13-15 años). La agresión social también es un buen predictor de un futuro desajuste social, así como de problemas de ajuste socio-psicológico² (e.g., son más rechazados, tienen mayores niveles de soledad, depresión, y aislamiento con respecto a sus pares agresivos no-

relacionales) [Escolares de 8 y de 8-11 años: Crick y Grotpeter, 1995; y Crick y col., 2006²], aunque se detecta peor porque es menos visible, lo que puede resultar en cierta ventaja para el que la realiza (Rose y col., 2004). Por lo tanto, la combinación entre agresión física y relacional parece ser un factor de riesgo importante para dificultades de ajuste social y psicológico (Crick y col., 2006).

Otro de los factores que está asociado a la agresión ya desde la etapa preescolar, es la amistad, o mejor dicho, las características de las **relaciones de amistad**. Los amigos son una fuente de influencias positivas y negativas en las actitudes, las conductas, y otras características importantes para un adecuado ajuste socio-cognitivo (Berndt, 2004). Los amigos son un contexto de aprendizaje de habilidades sociales, de conocimiento de uno mismo y del entorno social, y son recursos emocionales y cognitivos importantes, especialmente en momentos de estrés (e.g., Hartup, 1992, 1996; Lafreniere y Charlesworth, 1987; Ladd y col., 1996; véase Sebanc, 2003; Parker y Asher, 1993; Pellegrini y col., 1999; Wojslawowicz y col., 2006).

Como muestra de estas funciones, se ha encontrado que entre amigos los conflictos son solucionados más frecuentemente con la negociación, y que el desenlace suele ser más equitativo (Hartup y Laursen, 1991; véase Rubin y col., 1998; Hartup y col., 1988; similar en Laursen y col., 2001). Así mismo, el mantenimiento de relaciones de amistad (ya sean los mismos sujetos u otros nuevos) está asociado con un ajuste escolar adecuado (Berndt y Keefe, 1995; Ladd, 1990) y predice una adaptación social positiva (es una ventaja social) (Estudios longitudinales: Howes y col., 1998; Ladd, 1990). Esto se invierte con la pérdida de amigos, sobre todo con la ausencia crónica de éstos (Wojslawowicz y col., 2006).

Los amigos también son fuente de influencias negativas (Snyder y col., 1997). Tener amigos conflictivos en la etapa preescolar correlaciona positivamente con la agresión física, la agresión relacional, y el rechazo de los pares (preescolares de 3,09-5,08 años: Sebanc, 2003), y está asociado con dificultades de adaptación escolar (Ladd y col., 1996 en Kindeergarden). En el mismo sentido, en escolares se ha demostrado que la asociación con pares con problemas de conducta intensifica en los niño-as agresivos sus tendencias antisociales preexistentes (e.g., Boivin y Vitaro, 1995; Dishion y col., 1995a). Esto es importante en el ámbito de la intervención educativa, ya que esas

relaciones negativas quedan bien establecidas para la adolescencia temprana (e.g., Cairns y col., 1988; Dishion y col., 1995a; véase Werner y Crick, 2004).

Otro aspecto importante tiene que ver con las **diferencias de edad** en el tipo de agresión utilizada. Los más jóvenes son más proclives a usar formas de agresión más directas, y los mayores más indirectas (Björkqvist y col., 1992 de 8 años-14 años; Monks y col., observaciones no-publicadas en preescolares de 4-6 años, en Monks y col., 2002). La *agresión física* ya está presente en los párvulos de un año de edad, pero son los de 2 y 3 años los que muestran más agresión física (Alink y col., 2006). Este tipo de agresión aumenta durante los primeros años de preescolar (Tremblay y col., 2004; véase Côté y col., 2006), y disminuye a partir de los 4 años (e.g., Tremblay y col., 1999 y 2004; Côté y col., 2006; Gimenez y Blatier, 2004; Alink y col., 2006) hasta la adolescencia (e.g., Broidy y col., 2003; Cairns y col., 1989; Nagin y Tremblay, 1999; Côté y col., 2006). Aun así, la mayoría de los preescolares muestran niveles de agresión física entre bajos y moderados y siguen unas trayectorias de descenso entre las etapas “toddlerhood” y “middle childhood” (Côté y col., 2006).

Este declive coincide con el desarrollo moral y con la socialización (e.g., Kochanska, Coy y Murray, 2001; Sroufe, 1995). Desde los 2 años hasta la preadolescencia se aprende a inhibir las conductas físicas agresivas y se aprenden estrategias comportamentales alternativas (Tremblay, 2003) pro-sociales y agonísticas. A partir de los tres años la agresión física tiende a ser reemplazada por la *agresión verbal y relacional*, al desarrollarse las habilidades lingüísticas (e.g., Bonica y col., 2003; Estrem, 2005; véase Alink y col., 2006), y esta agresión indirecta muestra un aumento durante los años de escuela elemental (e.g., Crick y col., 2004; véase Côté y col., 2006). De la misma manera, el uso de la negociación como estrategia de resolución de conflictos aumenta progresivamente con la edad, mientras que la coacción disminuye. Esto ocurre en casi todos los tipos de relaciones (entre amigos, entre conocidos, en las parejas). En concreto, los escolares y los adolescentes (vs. preescolares) sufren menores niveles de coacción, y muestran mayores niveles de negociación y de desacuerdo (Laursen y col., 2001).

En relación con lo planteado por Feshbach (1970) (en Ostrov y Keating, 2004), se ha encontrado que también hay **diferencias** en el tipo de agresión utilizada **en función del sexo**. Por regla general, se podría afirmar que desde

los párvulos hasta los adolescentes, los niños son más propensos a usar y recibir agresión física, mientras que las niñas son más proclives a usar y recibir agresiones no físicas o relacionales (e.g., 2-11 años: Côté y col., 2006; 4-6 años: Monks y col., 2002; Ostrov y Keating, 2004; 9-12 años: Xie y col., 2002; 17-19 meses: Baillargeon y col. 2007; 8-11 años: Sumrall y col., 2000; 6-7 años: Butovskaya, 2001; 11-15 años: Butovskaya y col., 2007). Las chicas usan más la agresión relacional contra las chicas, y los chicos usan más la agresión física contra los chicos (9-12 años: Xie y col., 2002); Así mismo, se recibe más agresión relacional de las chicas y más física y verbal de los chicos (4-6 años: Ostrov y Keating, 2004).

Crick y Grotpeter (1995) y Crick (1996) (véase Ostrov y Keating, 2004, y Sumrall y col., 2000) plantean que los chicos y las chicas agreden de manera diferente para facilitar el logro de *metas sociales* específicas de cada género: los chicos buscan la dominancia social, y las chicas la seguridad en sus relaciones sociales. De hecho, el tipo de relación que tienen con sus pares es diferente (extensas en chicos vs. íntimas en chicas) [e.g., Boulton, 1992; Rose y Asher, 1999; Hartup y col., 1993; Benenson y Heath, 2006; Benenson y col., 1997, 2002, 2004]. Así mismo, los juegos competitivos (en grupos grandes y estructurados jerárquicamente) típicos de los chicos conducen a agresiones más directas que los no-competitivos (típicos de las chicas) (e.g., DeRosier y col., 1994; véase Tapper y Boulton, 2005). Además, hay diferencias debidas al género en las estrategias utilizadas por los escolares (Middle childhood) en relación con estas metas sociales, siendo las chicas más pro-sociales y dadas al razonamiento, y los chicos más hostiles y centrados en sí mismos (Hartup y col., 1993; similar con adolescentes en Butovskaya y col., 2007).

Por otro lado, se han encontrado diferencias de género relacionadas con *factores cognitivo-emocionales*: Los chicos son más propensos a realizar atribuciones hostiles (Dodge y Feldman, 1990). Las chicas pro-sociales son más empáticas que los “bullies” y las víctimas (chicos y chicas), y que los chicos pro-sociales (9-10 años: Warden y Mackinnon, 2003). También se ha encontrado que las metas amistosas están asociadas con una baja intensidad de enfado, y que predicen una conducta constructiva ante los conflictos (Murphy y Eisenberg, 2002), y son las chicas las que más declaran metas

amistosas y conductas constructivas (de 7-11 años: Murphy y Eisenberg, 2002).

También se han encontrado relaciones entre el género y los *roles adoptados en los conflictos*: Los niños son más proclives a dar apoyo al agresor (e.g., Salmivalli y col., 1996 y 1998; Wells y Graham, 1999; véase Chaux, 2005) y a ser agresores, y las chicas a ser defensoras (e.g., 4-6 años: Monks y col., en observaciones no-publicadas, en Monks y col., 2002; 7-10 años: Sutton y Smith, 1999; 11-13 años: Salmivalli y col., 1996; y en adultos: Wells y Graham, 1999) víctimas (Monks y col., 2003) o incluso espectadoras (4-6 años: Monks y col., 2002, 2003).

Si nos centramos en la *agresión relacional*, se ha encontrado que los niveles altos de rechazo iniciales y tener amigos agresivos-relacionales predicen incrementos en la agresión relacional en las chicas en edad escolar (2º-4º grados o entre 6/7 a 8/9 años: Werner y Crick, 2004). Así mismo, los chicos agresivos-relacionales tienen un mayor riesgo de problemas posteriores de ajuste social que las chicas agresivas-relacionales, y que las chicas y chicos no-agresivos (3º grado o 8 años: Crick y col., 2006). Crick (1997) propuso que esas conductas atípicas, según el género, pueden conducir a problemas de ajuste (véase Ostrov y Keating, 2004).

5.1.3. La agresión post-conflicto desde la etología social

En este trabajo se han estudiado las estrategias agonísticas post-conflicto de Reagresión (RA), Redirección (RD), Agresión colateral del agresor (SDA), e intervención agonística hacia el agresor y la víctima (IA1 e IA2) (véanse las definiciones operativas en [capítulo 2, apartado 2.4.3](#)).

Revisando la literatura en preescolares y escolares encontramos que hasta el momento solo se han estudiado las estrategias de Redirección (RD) e Intervención agresiva (IA). No obstante, como ya se ha recogido en el capítulo 4, Ljungberg y col. (1999) estudian la función de la afiliación post-conflicto de reducción de las conductas agonísticas de reagresión (RA), redirección (RD) y de agresión colateral del agresor (SDA). El abordaje de estos trabajos hace necesario matizar ciertos aspectos referidos a la operativización y análisis empleados en el estudio de estas estrategias en niños-as. Por un lado, en los

estudios de corte etológico-primatológico estas estrategias agonísticas se han considerado como interacciones post-conflicto (PC), es decir, que ocurren inmediatamente después del final del conflicto (CF). Por otro lado, la RD se ha estudiado empleando el método de comparación de las muestras PC-MC y el time-rule, mientras que el estudio de la IA se ha centrado en la frecuencia de ocurrencia en el PC (también en Ljunberg y colaboradores, 1999, para la RA, RD, y SDA). En nuestro caso, solo nos centramos en los datos de sus tasas de ocurrencia en el periodo PC.

A continuación presentamos un breve repaso de la evolución de los estudios sobre RD e IA en primates humanos y no humanos.

A. Redirección

En diferentes especies de primates no humanos y en nuestra propia especie, la redirección se define como el ataque o agresión que dirige una **víctima** (que ha sido objeto de una agresión) hacia un tercer individuo no implicado en el conflicto (e.g., Scucchi y col., 1988; véase Aureli y col., 1993; Aureli, 1992).

La ocurrencia de la RD como una característica del PC se puede inferir en los trabajos de Cords (1988) y de Waal y Yoshihara (1983), aunque no la definen operativamente. Tras estos trabajos, se empieza a comparar el comportamiento de la víctima después de un conflicto (PC) con aquel ocurrido durante el MC (Cheney y Seyfarth, 1989; Aureli y van Schaik, 1991a y 1991b; Aureli y col., 1993, 1994; Watts, 1995a y 1995b; Castles y Whiten, 1998a; Aureli, 1992). Algunos estudios, incluso, la definen operativamente teniendo en cuenta su ventana de tiempo (con el método del time-rule), que es el primer minuto PC (Aureli y van Schaik, 1991a; Aureli y col., 1993). Sin embargo, no todos los trabajos encuentran evidencia de redirección (Castles y Whiten, 1998a; y Arnold y Barton, 2001).

En este caso, como en los trabajos sobre afiliación PC, también se ha estudiado la influencia de ciertas variables sobre la ocurrencia de RD (e.g., sexo, edad, estatus de dominancia de los participantes, y las características del conflicto). Sin embargo, los resultados encontrados con respecto a variables como la edad y sexo de la dñada, que son de nuestro interés, varían de un

estudio a otro quizá debido a diferencias metodológicas (Scucchi y col., 1988; Watts, 1995b).

Con respecto a los estudios con preescolares, Butovskaya y Konzintsev (1999) estudian en niños-as de 6-7 años la ocurrencia de RD en el primer minuto post-conflicto, y encuentran evidencia de RD en los primeros 15 segundos PC, así como que la ocurrencia de RC disminuye la probabilidad de RD.

Por último, hay que señalar la ausencia de datos sobre la **agresión colateral del agresor (side directed agresión o SDA)**. No obstante, se ha demostrado en varios trabajos que el agresor también puede experimentar las consecuencias negativas del conflicto, y que necesita paliarlas a través de ciertos comportamientos PC (Das y col., 1998; Castles y Whiten, 1998b). En preescolares, solamente la han estudiado Strayer y Noel (1986) con el término de “Generalización”, pero considerándolo como una interacción perteneciente al periodo de conflicto, donde terceras partes se involucran en el ataque diádico original, es decir, siendo una forma de conflicto triádico (junto al Desplazamiento o RD, Defensa o IA1, y Alianza o IA2).

B. Intervención Agresiva (hacia la víctima y hacia el agresor)

El estudio de la conducta de apoyo agonístico en primates ha venido de la mano del estudio de las relaciones de reciprocidad (e.g., Packer, 1977; Smuts, 1986; Noë, 1986; de Waal y Luttrell, 1988). Generalmente se ha usado el término *coalición* para referirse a la intervención agresiva de carácter puntual (vs. Alianzas o apoyos de carácter duradero) [e.g., Packer, 1977; Smuts, 1986; Noë, 1986; de Waal y Luttrell, 1988; Harcourt y de Waal, 1992; Chapais, 1995], aunque autores como de Waal y colaboradores (de Waal, 1978; de Waal, 1992; de Waal y Luttrell, 1988) ya utilizan el término de intervención agonística.

El patrón de conducta más común observado consiste en que un individuo ajeno se une o toma parte a favor de uno de los antagonistas originales, dirigiendo agresión al otro antagonista original (e.g., de Waal y Luttrell, 1998; de Waal, 1992; Watts, 1996). Esta agresión tiene que ocurrir durante los 30 segundos siguientes a la finalización del conflicto original entre los antagonistas principales, y las terceras partes tienen que mostrar una conducta agonística

de expresiones faciales o vocalizaciones (según de Waal y col., 1976; de waal y van Hooff, 1981; de Waal y Luttrell, 1988; de Waal, 1992).

Las intervenciones han sido estudiadas en muchas especies de primates (véanse las revisiones de Chapais, 1992, 1995; Harcourt y de Waal, 1992; Colmenares, 1996b), la mayoría perteneciente a los monos del Viejo Mundo o monos catarrhinos (Watts, 1997). Y se han clasificado en función de su dirección, de la conducta empleada, o de la existencia previa de solicitud, etc.

En este estudio, de acuerdo con nuestra definición operativa, nos interesa la clasificación según la ***dirección de intervención***:

- ✓ La *intervención agonística a favor de la víctima*. Este es el caso más común y más estudiado (de Waal y Harcourt, 1992; Petit y Thierry, 1994c).
- ✓ La *intervención agonística a favor del agresor* (por de Waal y Harcourt, 1992; Chapais, 1995; Watts, 1997).

Los trabajos sobre intervención en preescolares y escolares provienen de las áreas de estudio de la psicología evolutiva y la etología humana. En estos estudios se utiliza la metodología observacional (véase en preescolares: Grammer, 1982 en Grammer, 1992; Strayer y Noel, 1986; y en escolares: Ginsburg y Miller, 1981; y Loots, 1985 en Grammer, 1992), y se refieren a la IA con el término de “apoyo” (supporting). Desde un análisis etológico-primatológico, Butovskaya (2001) estudia (además de la RC) el “apoyo agresivo” como una interacción post-conflicto. Y lo define como una intrusión de terceras partes, a favor del agresor y/ o la víctima, cuando ha terminado el conflicto diádico entre los antagonistas principales.

La descripción del apoyo (“supporting”) se ha basado en el estudio de las formas de intervención y la frecuencia de ocurrencia. Si hablamos de los tipos de apoyo, encontramos que la descripción de Strayer y Noel (1986) es la que más se acerca a la operativización que realizamos en este estudio (aunque en nuestro caso se considera una interacción post-conflicto). Estos autores hablan, por ejemplo, de “coaliciones agresivas”. En concreto, de la “defensa” que sería como la intervención agonística (IA1) en favor de la víctima, pero en el periodo de conflicto (CF), y la “alianza” o la intervención agonística (IA2) en favor del agresor, también en el CF. Con respecto a la ocurrencia, se ha visto

que: (a) los “conflictos triádicos” (e.g., las coaliciones agresivas) ocurren con una frecuencia relativamente baja [Grammer, 1982 y 1988 (en Grammer, 1992) encuentra un 5.2 de conflictos triádicos por hora, en preescolares de 39-78 meses de edad; Strayer y Noel, 1986, observan 4.1 conflictos triádicos por hora, de los 48 a los 72 meses; Butovskaya (2001) encuentra un 25% de intervenciones agresivas post-conflicto], (b) solo algunos sujetos están involucrados frecuentemente en esos conflictos (Grammer, 1992; y Ginsburgs y Miller, 1981 en escolares), (c) ser interventor correlaciona fuertemente con ser apoyado y con ser el blanco de las intervenciones (Grammer, 1992).

Las características de los individuos o de las díadas implicadas en una intervención, así como otras variables, también afectan a la tasa de ocurrencia de ésta. Estas características son el parentesco, la amistad, el estatus de dominancia, la edad y las diferencias debidas al género. A continuación trataremos las más relevantes para nuestro estudio: la edad, el género y los lazos sociales.

En *primates no humanos*, según el *sexo de los antagonistas* se pueden encontrar diferencias en el tipo de intervención con respecto al patrón conductual usado, afiliativo o agonístico (véase Petit y Thierry, 1994c), o con respecto al sexo de los que intervienen (véase Watts, 1997). Además, los compañeros de coalición pueden inducir el apoyo, bien devolviendo recíprocamente actos de apoyo específicos o bien cultivando, de forma generalizada, *relaciones amistosas* que incrementen la probabilidad de apoyo a lo largo del tiempo (Cheney y col., 1986; Harcourt, 1989).

En *preescolares* también podemos hablar de intervención afiliativa (e.g., Butovskaya y col., 2000; véase el [capítulo 4](#)) y agonística (que es la que tratamos en este apartado). Respecto a *la edad*, se ha encontrado una relación positiva con la frecuencia de intervención. De hecho, es una conducta típica en encuentros agresivos en preescolares de 3-6 años (Grammer, 1982, 1988, 1992; Strayer y Noel, 1986), y en escolares de 6 y 7 años (Butovskaya, 2001).

En relación con *el sexo*, los resultados muestran que se apoya más a los pares del mismo sexo (e.g., Loots, 1985 en Grammer, 1992; Leimbach y Hartup, 1981; Grammer, 1982, 1988, en Grammer, 1992; Butovskaya, 2001; 8-14 años: Chaux, 2005), y que los chicos aparecen más a menudo en todos los

roles de intervención (e.g., Loots, 1985 en Grammer, 1992; Leimbach y Hartup, 1981; Grammer, 1982, 1988, en Grammer, 1992; Butovskaya, 2001). Así mismo, los chicos apoyan más (2.8 veces más) a los agresores que a las víctimas (excepto el chico de mayor estatus del grupo que apoyaba más veces a la víctima), y las chicas apoyan más a las víctimas. Por otra parte, los niños tienden a usar más la agresión física o con contacto y las niñas la agresión verbal (Butovskaya, 2001) en sus intervenciones.

Finalmente, en lo que concierne a las *relaciones de amistad*, se ha comprobado que los amigos son apoyados más a menudo que los no amigos (en preescolares: Grammer, 1992; en escolares: Loots, 1985 en Grammer, 1992). Grammer (1988, 1992) encuentra que entre los pares elegidos como amigos existe una clara preferencia por los del mismo sexo (las chicas juegan preferentemente con chicas y los chicos con chicos). De la misma manera, en Butovskaya (2001) los escolares también formaban lazos amistosos preferentemente con pares del mismo sexo. Por lo tanto, el apoyo a los amigos es un subproducto de la preferencia por los compañeros/as de igual género (Grammer, 1992). Este apoyo también puede estar relacionado con diferentes metas o intereses sociales: los chicos pueden usar el “apoyo” (support) para mantener su rango de dominancia en el grupo, mientras que las chicas pueden basar su apoyo en el grado de cercanía e intimidad con el sujeto al que deciden apoyar (e.g., Grammer, 1992; Butovskaya, 2001).

5.1.4. Objetivos del estudio del agonismo post-conflicto

Para cada curso, se calcularán las tasas promedio de agonismo PC (RA, RD, SDA e IA). Se realizarán análisis de variables predictoras que puedan dar cuenta de la variación en las tasas de agresión post-conflicto (como son las variables de edad, género, estatus de aceptación social y de amistad). Así mismo, se harán análisis de la relación entre la tasa de agresión e intervención agresiva post-conflicto y las variables predictoras mencionadas.

5.2. Material y Métodos

Este apartado está desarrollado con detalle en el capítulo 2.

5.2.1. Participantes y lugar de estudio

La muestra objeto de estudio estaba compuesta por preescolares de tres, cuatro y cinco años, de un colegio público de la comunidad de Madrid (España), que provenían de familias de nivel socio-económico medio-bajo y con diferente procedencia cultural (véase el [aparatado 2.1](#) del [capítulo 2](#)).

Los datos analizados en este estudio fueron recogidos durante dos cursos escolares consecutivos (2001-02, y 2002-03). En concreto, los datos de conducta se obtuvieron en el patio del recreo, y se registraron un total de **260 conflictos** (“CFs”), **187 Post-conflictos** (“PCs”) y **182 Muestras Control** (“MCs”) (véanse las [tablas 5.1](#) y [5.2](#) sobre la muestra de observaciones).

Tabla 5.1. Muestra total de CFs, PCs y MCs

	Curso 2001-02	Curso 2002-03	Total
CF	158	102	260
PC	110	77	187
MC	108 (49)	74 (43)	182 (92)

Nota 1.- Los datos usados finalmente en los análisis provienen de 182 pares PC-MC. Entre paréntesis aparece la muestra de sujetos focales.

5.2.2. Comportamientos

Todo lo referido a las variables de conducta se recoge en el [capítulo 2](#) (véase el [apartado 2.4](#), y el [apéndice A](#) sobre las variables de comportamiento y el Etograma o inventario conductual).

A continuación se exponen, a modo de recordatorio resumido, las definiciones operativas de las diferentes estrategias agonísticas post-conflicto: (1) Re-agresión (RA) o nueva agresión del agresor (**a**) a oponente principal (**b**); (2) Agresión colateral del receptor, también llamada Redirección (RD), es la agresión *colateral* del receptor de la agresión u oponente principal (**b**) a un sujeto tercero no implicado “pasivo” (**c**); (3) Agresión colateral del agresor (SDA), o agresión *colateral* de un oponente principal (**a**) a un tercero no

implicado “pasivo” (**c**); y (4) Intervención Agonística (IA o la agresión PC de tercero no implicado “activo” (**d**) a oponentes principales (**a**, **b**). Además, se ha diferenciado entre IA de tipo 1 o en favor de la víctima (de sujeto tercero “**d**” a oponente principal-agresor “**a**”); e IA de tipo 2 o en favor del agresor (de sujeto tercero “**d**” a oponente principal-víctima “**b**”).

5.2.3. Métodos de muestreo y registro

Los métodos de muestreo y registro que se emplearon en este estudio son explicados con detalle en el [capítulo 2](#), y se presentan de manera más resumida en el [apartado 4.2.3](#) del [capítulo 4](#). En concreto, para este capítulo solo interesa lo relacionado con el periodo del PC.

Tabla 5.2. Periodos de Observación registrados y utilizados

Periodos de observación o Focales				
	Curso 2001-2002		Curso 2002-03	
	totales	utilizados	totales	utilizados
CF	158	108	102	74
PC	110	108	77	74
Días (Grabación de focales)	56		72	
Meses	5 (Febrero-Junio)		7 (Octubre-Diciembre, y de Febrero-Mayo)	

5.2.4. Análisis de datos

Los análisis de datos de agresión post-conflicto se realizaron según diferentes niveles de análisis: el nivel de sujetos focales, el de díadas de antagonistas (e.g., los sujetos se pueden repetir en más de una díada), y el de pares PC-MC (e.g., varias díadas y, por tanto, varios sujetos, pueden estar repetidos). No obstante, para cada objetivo de estudio de este capítulo sobre agonismo post-conflicto se utiliza el nivel de análisis o los niveles de análisis que se consideraron mejores. Así mismo, en los casos en los que se trabaja con varios de estos niveles de análisis, sólo se presentan los resultados del

primer nivel en el que se obtienen diferencias estadísticamente significativas, y se empieza siempre desde el más estricto (i.e., el individual) hasta el menos estricto (i.e., el de las díadas, ó el de pares si también se aplica) (véase la [tabla 5.3](#)). Además, las muestras de cada campaña (i.e., 2001/02 y 2002/03) se analizaron por separado, ya que los resultados obtenidos fueron diferentes.

Tabla 5. 3. Tamaño de las tres muestras completas en cada periodo de estudio

Tipo de muestra	2001-2002	2002-2003
Pares PC-MC	108	74
Sujetos	49	43
Díadas	91	62

Para estudiar el agonismo post-conflicto, en lugar de índices V ([capítulo 4](#)) se calcularon las tasas de las distintas estrategias agonísticas post-conflicto (i.e., re-agresión, redirección, agresión colateral e intervención agresiva). La unidad de tiempo utilizada para el cálculo de estas tasas fue la duración de la mayor parte de los focales PC, es decir, 5 minutos: $((\text{fr. real o total} / \sum \text{duración de los episodios en min.}) * 5 \text{ min.})$. En este caso también se contemplaron los niveles de análisis de sujetos focales, de díadas de antagonistas y el nivel de los pares PC-MC.

Para el análisis de la posible relación entre la tasa de agonismo post-conflicto (i.e., valores iguales a cero vs. valores mayores de cero) y variables como la edad, el sexo, y las medidas del estatus sociométrico, se utilizaron pruebas χ^2 para tablas de contingencia o el Test exacto de Fisher (cuando no se podía aplicar el χ^2 con un grado de libertad por no cumplir con las condiciones de Cochran). (Véase la relación de variables en las [tablas 4.10](#) y [4.12](#) del [apéndice F](#)). En este caso se contemplaron los niveles de análisis de sujetos focales y de díadas de antagonistas.

Para el análisis de las posibles variables predictoras que pudieran dar cuenta de la variación en las tasas de agresión post-conflicto se utilizaron las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, dependiendo del número de niveles de la variable, e.g., ≥ 2 , respectivamente (véase la relación de

variables en las citadas [tablas 4.11 y 4.13](#) del [apéndice F](#)). En el apartado de resultados se presentan los estadísticos Z y χ^2 para las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis, respectivamente. Y en este caso también se contemplaron los niveles de análisis de sujetos focales y de díadas de antagonistas.

El nivel de significación utilizado en todos los análisis citados fue 0.05, utilizándose la corrección de Bonferroni en el caso de comparaciones múltiples. En el texto también se describen aquellos resultados cercanos a la significación, entre 0.05 y 0.10, que se tratan como tendencias.

Por último, hay que indicar que debido a la escasez de resultados significativos en los análisis relacionados con las variables sociométricas del cuestionario de (+/-) Gustar, solo presentamos los resultados relacionados con las variables sociométricas del cuestionario de (+/-) Jugar (para los estatus de aceptación social y de amistad) y del cuestionario del mejor amigo (también para el estatus de amistad). De hecho, el contexto del juego (juego libre en el recreo) es el utilizado en la parte conductual de este trabajo sobre resolución de conflictos en preescolares.

5.3. Resultados

5.3.1. Agresión post-conflicto

A. Re-agresión (RA)

A.1. Tasas de regresión

En el *análisis a nivel de sujetos focales* se encontró que la tasa promedio de regresiones post-conflicto (RA) fue de 0,74 (n = 49 sujetos focales o víctimas) para el curso 2001-02, y de 0,37 (n = 43) para el 2002-03. Véase en el [apéndice I](#) la [tabla 5.4](#) sobre las tasas promedio de RA.

A.2. Relación entre la tasa de reagresión y las variables predictoras

En el *análisis a nivel de sujetos focales* no se encontró relación alguna entre la tasa de RA y las variables de edad, sexo y estatus de aceptación social-Jugar.

En el *análisis a nivel de díadas*, los análisis de contingencia solamente mostraron la existencia de una relación que roza la significación entre la tasa de RA (i.e., valores iguales a cero y mayores de cero) y la variable edad de las díadas de antagonistas (i.e., díadas con la misma edad y diferente edad) en el primer curso escolar (Test exacto Fisher: $p = 0,062$; $n = 91$); (Véase en el [apéndice I](#) la [tabla 5.4](#) sobre las tasas promedio de RA).

No obstante, al analizar **los residuos tipificados corregidos** (adjusted residual), se puede observar que en este primer curso cuando las díadas de antagonistas tienen la **misma edad** hay una mayor tendencia a que se den tasas de RA mayores de cero, es decir, a que haya RA (a que las víctimas sean de nuevo agredidas por el agresor), que cuando las díadas son de diferente edad (Residuos corregidos, Misma edad vs. diferente edad: 2,0 frente a -2,0; $n_{\text{(misma edad)}} = 71$; $n_{\text{(diferente edad)}} = 20$).

A.3. Predictores de la variación en la tasa de reagresión

En el *análisis a nivel de sujetos focales* del primer curso escolar, con respecto a la variable sexo, se encontró que de manera marginal hay más re-agresión cuando las víctimas son niños que cuando son niñas (1,17 vs. 0,21; $Z = -1,775$; $p = 0,076$; $n_1_{\text{(niños)}} = 27$; $n_2_{\text{(niñas)}} = 22$). Por otro lado, cuando las víctimas son niños, y en relación con la variable estatus de aceptación-Jugar, se encontraron diferencias que rozan la significación entre las tasas de RA de las tres categorías analizadas ($X^2 = 5,119$; g.l. = 2; $p = 0,077$; $n_1_{\text{(populares)}} = 4$; $n_2_{\text{(rechazados)}} = 7$; $n_3_{\text{(aislados)}} = 3$). Por último, en relación con la misma variable, también se encontró que de manera marginal hay más re-agresión cuando las víctimas son niñas aisladas que cuando son niñas populares (1,50 vs. 0,00; $Z = -2,191$; $p = 0,028$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; $n_1_{\text{(aislados)}} = 2$; $n_2_{\text{(populares)}} = 4$). Por último. Véase en el [apéndice I](#) la [tabla 5.4](#) sobre las tasas promedio de RA.

En el *análisis a nivel de díadas* del primer curso, se encontró, con respecto a la variable edad, una tendencia mayor a la RA en las díadas de antagonistas de la misma edad que en las de diferente edad (0,62 vs. 0,20; $Z = -1,876$; $p = 0,061$; n_1 (misma edad) = 71; n_2 (diferente edad) = 20).

En el segundo curso se encontró que en las díadas de antagonistas de 3 años, y en relación con la variable estatus de amistad, los amigos-unilaterales re-agreden más que los no-amigos (1,55 vs. 0,17; $Z = -2,276$; $p = 0,023$; α corregido = 0,0166; n_1 (amigos unilaterales) = 5; n_2 (no amigos) = 12) (véase la [figura 5.1](#)). Por otro lado se encontró, aunque rozando la significación, que en las díadas de antagonistas niños, y en función de la misma variable, los amigos-unilaterales re-agreden más que los no-amigos (1,00 vs. 0,00; $Z = -2,121$; $p = 0,034$; α corregido = 0,0166; n_1 (amigos unilaterales) = 2; n_2 (no amigos) = 9). También en las díadas de antagonistas de 4 años y en las de sexo mixto, con respecto a la variable estatus de amistad-Jugar, se encontraron diferencias que rozan la significación entre las tasas de RA de las tres categorías analizadas (*díadas de 4 años*: $X^2 = 5,644$; g.l. = 2; $p = 0,059$; n_1 (asociados mutuos negativos y neutros) = n_3 (aso. unilaterales positivos) = 5; n_2 (aso. unilaterales negativos) = 3; y *díadas de sexo mixto*: $X^2 = 4,962$; g.l. = 2; $p = 0,084$; n_1 (asociados mutuos negativos y neutros) = n_3 (aso. unilaterales positivos) = 7; n_2 (aso. unilaterales negativos) = 4). Véase en el [apéndice I](#) la [tabla 5.4](#) sobre las tasas promedio de RA.

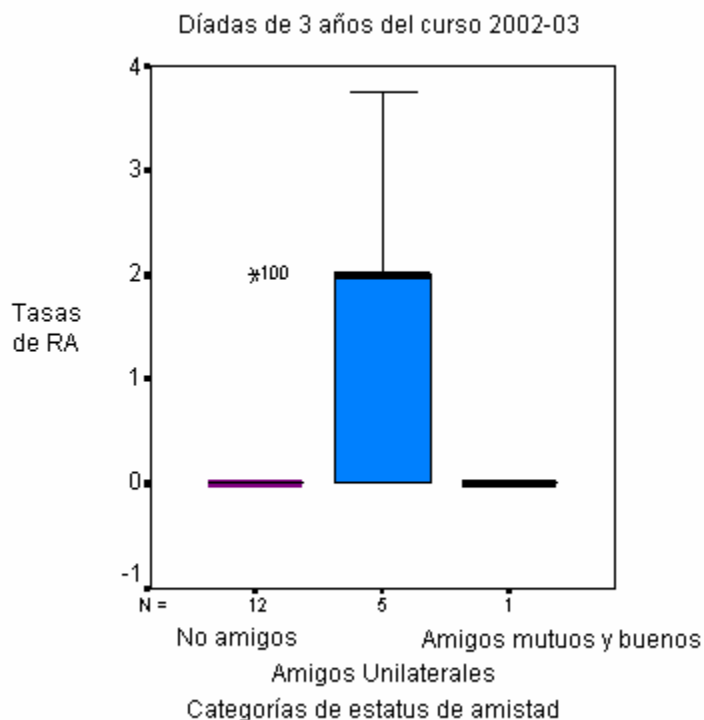


Figura 5.1. Variación de las tasas de RA entre las categorías de la variable estatus de amistad (cuestionario del mejor amigo), en las díadas de antagonistas de 3 años del segundo curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de díadas de 3 años con estatus de amigos unilaterales vs. de no-amigos: 1,55 ± 0,71 vs. 0,17 ± 0,17).

B. Redirección (RD)

B.1. Tasas de redirección

En el *análisis a nivel de sujetos focales* se encontró que la tasa promedio de redirecciones agresivas post-conflicto (RD) fue de 0,81 (n = 49 sujetos focales o víctimas) para el curso 2001-02, y de 0,43 (n = 43) para el 2002-03. Véanse la [tabla 5.5](#) del [apéndice I](#) sobre las tasas promedio de RD.

B.2. Relación entre la tasa de redirección y las variables predictoras

En el *análisis a nivel de sujetos focales*, los análisis de contingencia mostraron una relación que roza la significación entre la tasa de RD (i.e.,

iguales a cero y mayores de cero) y el sexo de las víctimas (niñas o niños) para el curso 2001-02 ($X^2 = 3,573$; g.l. =1; $p = 0,059$; $n = 49$).

En el *análisis a nivel de díadas*, los análisis de contingencia mostraron una relación estadísticamente significativa, en el primer curso escolar, entre las tasas de RD y el sexo de las díadas de antagonistas (díadas de niñas, de niños, o díadas mixtas) ($X^2 = 6,212$; $V_{Cramer} = 0,261$; g.l. = 2; $p = 0,045$; $n = 91$). Véase la [tabla 5.5](#) del [apéndice I](#) sobre las tasas promedio de RD.

Por lo tanto, sí analizamos los **residuos tipificados corregidos** (adjusted residual) se pueden observar algunas regularidades tanto para los análisis de contingencia que son significativos como para los que rozan la significación estadística, respectivamente. En concreto, *al nivel de análisis de los sujetos focales*, en el primer curso escolar, cuando las víctimas son **niños** se observa una mayor tendencia a que haya RD, es decir, a que éstos agredan colateralmente a un tercero no implicado “pasivo”, que cuando las víctimas son niñas (Residuos corregidos, Niñas vs. Niños: -2,2 frente a 2,2; $n_{(niñas)} = 22$; $n_{(niños)} = 27$). Y *al nivel de análisis de las díadas*, en este mismo curso, cuando las díadas de antagonistas son **niños** se evidencia una tendencia mayor a tener RD que cuando las díadas de antagonistas son niñas (Residuos corregidos, Niños vs. Niñas: 2 vs. -1,9; $n_{(niños)} = 41$; $n_{(niñas)} = 14$). Véase la [figura 5.2](#).

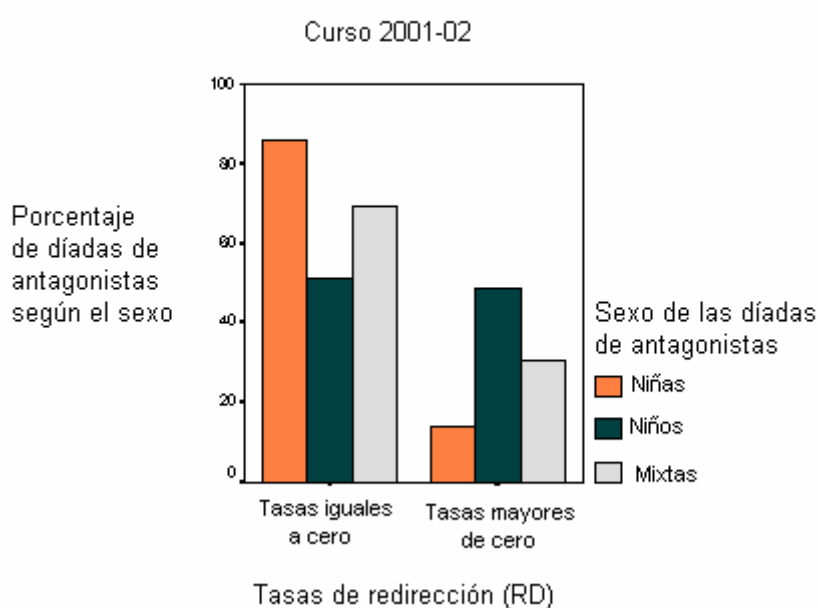


Figura 5.2. Porcentaje de las díadas de antagonistas niñas, de antagonistas niños y de antagonistas de diferente sexo, del primer curso escolar ($n = 91$), respecto a los valores de las tasas de RD (tasas con valores iguales a cero, y tasas con valores mayores de cero).

B.3. Predictores de la variación en la tasa de redirección

En el *análisis a nivel de díadas* del primer curso escolar, con respecto a la variable sexo, se encontraron diferencias que rozan la significación entre las tasas de RD de las tres categorías analizadas ($X^2 = 5,172$; g.l.= 2; $p = 0,075$; n_1 (niñas) = 14; n_2 (niños) = 41; n_3 (díadas mixtas) = 36). Y también cuando las díadas de antagonistas son de sexo mixto, y en relación con la variable estatus de amistad-Jugar, se evidenciaron diferencias que rozan la significación entre las tasas de RD de las cuatro categorías analizadas ($X^2 = 6,170$; g.l.= 3; $p = 0,104$; n_1 (asociados mutuos negativos y neutros; O aso. neutros) = 11; n_2 (asociados unilaterales negativos) = 4; n_3 (aso. unilaterales positivos) = 3; n_4 (aso. mutuos positivos y buenos) = 2). Véase la [tabla 5.5 del apéndice I](#) sobre las tasas promedio de RD.

C. Agresión Colateral del agresor (SDA)

C.1. Tasas de agresión colateral del agresor

En el *análisis a nivel de sujetos focales* se encontró que la tasa promedio de SDA fue de 0,72 ($n = 49$ sujetos focales o víctimas) para el curso 2001-02, y de 0,21 ($n = 43$) para el 2002-03. Véase la [tabla 5.6 del apéndice I](#) sobre las tasas promedio de SDA.

C.2. Relación entre la tasa de agresión colateral del agresor y las variables predictoras

En el *análisis a nivel de sujetos focales*, los análisis de contingencia mostraron una relación significativa entre la tasa de SDA (i.e., valores iguales de cero y mayores de cero) y el sexo de las víctimas (i.e., niños y niñas) en el primer curso ($X^2 = 4,553$; g.l. = 1; $p = 0,033$; $n = 49$). En el *análisis a nivel de díadas de antagonistas*, los resultados obtenidos con las pruebas de

contingencia no cumplieran las condiciones para que los resultados se tengan por fiables, i.e., las condiciones de Cochran. Véase la [tabla 5.6](#) del [apéndice I](#) sobre las tasas promedio de SDA.

En concreto, en el primer curso escolar, cuando las víctimas son **niños** se observa una mayor tendencia a que haya SDA, es decir, a que los agresores agredan colateralmente a un tercero no implicado “pasivo”, que cuando las víctimas son niñas (Residuos corregidos, Niñas vs. Niños: -2,4 frente a 2,4; n (niñas) =22; n (niños) =27). Véase la [figura 5.3](#).

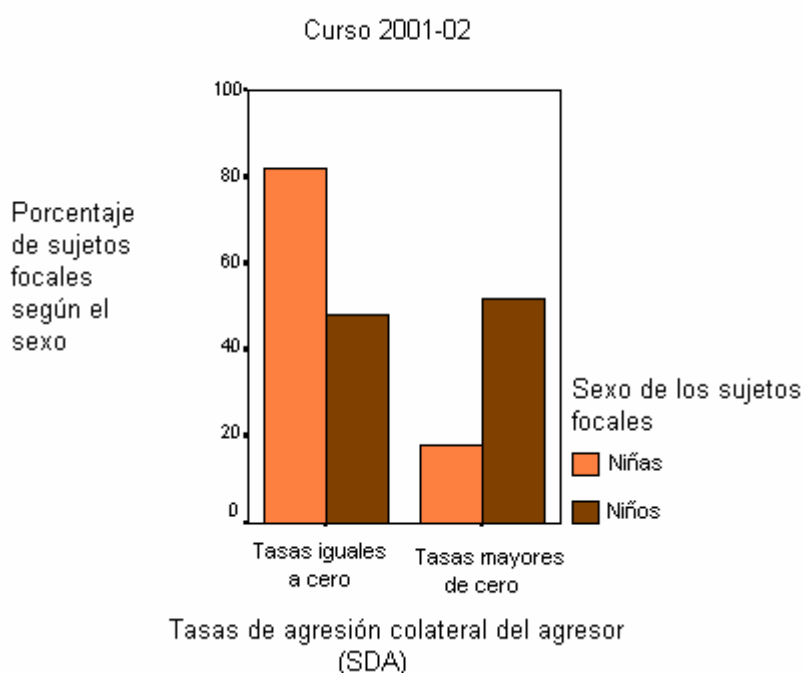


Figura 5.3. Porcentaje de sujetos focales (víctimas) niños y niñas, del primer curso escolar (n = 49), respecto a los valores de las tasas de SDA (tasas con valores iguales a cero, y tasas con valores mayores de cero).

C.3. Predictores de la variación en la tasa de agresión colateral del agresor

En el *análisis a nivel de sujetos focales* del primer curso, la variable edad detectó diferencias estadísticamente significativas entre las tasas de SDA de las tres categorías analizadas ($X^2 = 6,400$; g.l.= 2; $p = 0,041$; n_1 (3 años) = 22; n_2 (4

años) = 17; n_3 (5 años) = 10). En concreto, pruebas a posteriori revelan que los agresores agreden colateralmente más cuando las víctimas tienen 4 años que cuando tienen 5 años (1,31 vs. 0,10; $Z = -2,400$; $p = 0,016$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; n_1 (4 años) = 17; n_2 (5 años) = 10) (véase la [figura 5.4](#)). Por otro lado, en relación con la variable sexo, se encontró que las tasas de SDA son más elevadas cuando las víctimas son niños que cuando son niñas (0,91 vs. 0,48; $Z = -2,280$; $p = 0,023$; n_1 (niños) = 27; n_2 (niñas) = 22) (véase la [figura 5.5](#)). Véase la [tabla 5.6](#) del [apéndice I](#) sobre las tasas promedio de SDA.

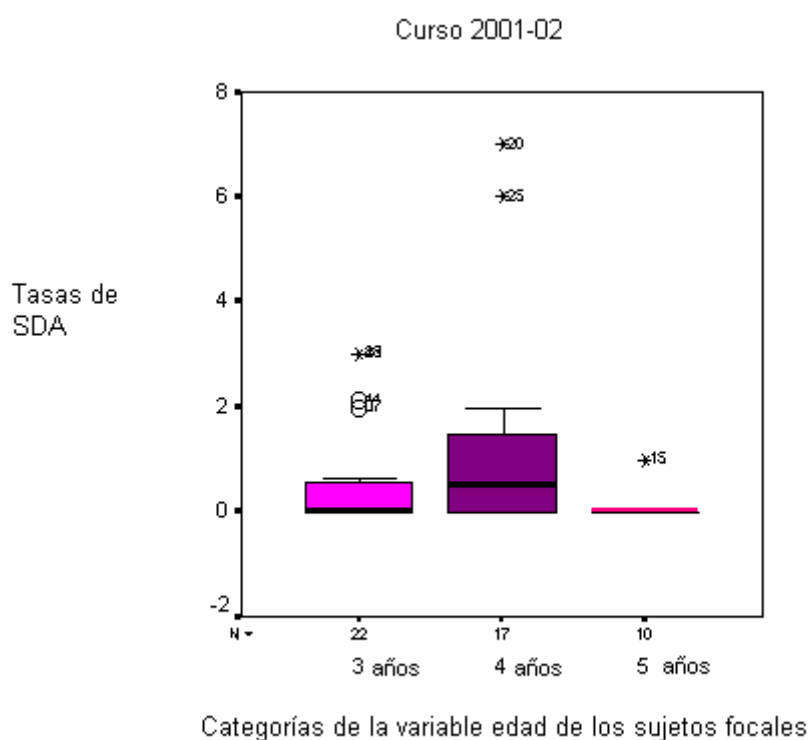


Figura 5.4. Variación de las tasas de SDA entre las tres categorías de la variable edad de los sujetos focales o víctimas (3, 4, y 5 años) del primer curso escolar {Md \pm rango intercuartil}. (SEM, Media \pm SE de sujetos de 4 años vs. de 5 años: 1,31 \pm 0,50 vs. 0,10 \pm 0,10).

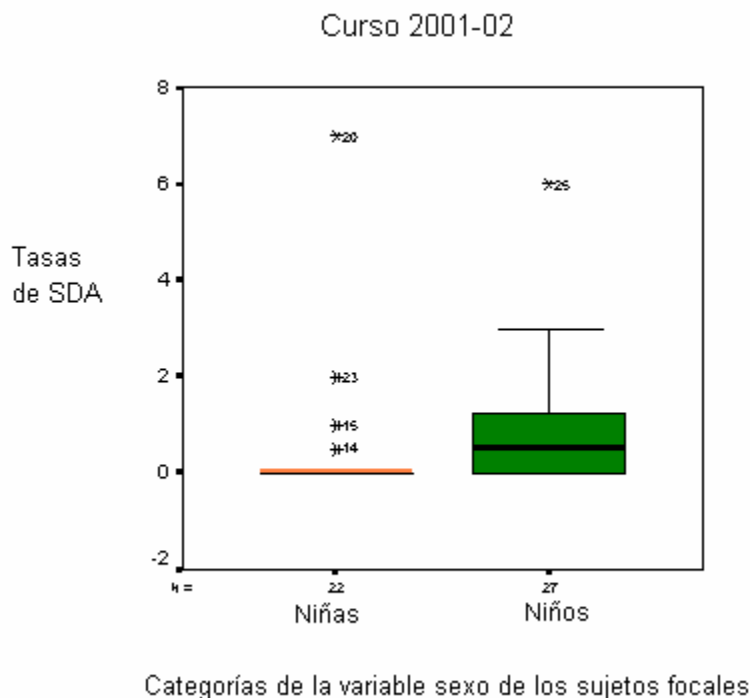


Figura 5.5. Variación de las tasas de SDA entre las dos categorías de la variable sexo de los sujetos focales o víctimas (niños y niñas) del primer curso escolar {Md \pm rango intercuartil}. (SEM, Media \pm SE de sujetos niños vs. niñas: 0,91 \pm 0,27 vs. 0,48 \pm 0,33).

En el nivel de *análisis de las díadas* del primer curso escolar, y con respecto la variable edad, también se encontraron diferencias que rozan la significación entre las tasas de SDA de las cinco categorías analizadas ($X^2 = 7,776$; g.l.= 4; $p = 0,100$; n_1 (3 años) = 39; n_2 (4 años) = 22; n_3 (5 años) = 10; n_4 (3-4 y 4-5 años) = 13; n_5 (3-5 años) = 7). Así mismo, se encontró que, aunque de manera marginal, cuando las díadas de antagonistas son de diferente edad hay más SDA que cuando son de la misma edad (1,10 vs. 0,33; $Z = -1,889$; $p = 0,058$; n_1 (diferente edad) = 20; n_2 (misma edad) = 71). Y en relación con la variable sexo, se encontraron diferencias que rozan la significación entre las tasas de SDA de las tres categorías analizadas ($X^2 = 4,890$; g.l.= 2; $p = 0,087$; n_1 (niñas) = 14; n_2 (niños) = 41; n_3 (díadas mixtas) = 36).

Por otro lado, con respecto a la variable estatus de amistad, se detectaron diferencias que rozan la significación entre las tasas de SDA de las tres categorías analizadas ($X^2 = 5,535$; g.l.= 2; $p = 0,063$; n_1 (no amigos) = 31; n_2 (amigos unilaterales) = 10; n_3 (amigos mutuos y buenos) = 12). También se encontró que, en las

díadas de antagonistas de 3 años, y en relación con la misma variable estatus de amistad, hay diferencias significativas entre las tasas de SDA de las tres categorías analizadas ($X^2 = 6,107$; g.l.= 2; $p = 0,047$; n_1 (no amigos) = 16; n_2 (amigos unilaterales) = n_3 (amigos mutuos y buenos) = 5). En concreto, pruebas a posteriori encontraron que hay más SDA cuando las díadas de antagonistas son de 3 años con estatus de amigos mutuos-y-buenos que cuando son de 3 años con estatus de no-amigos (1,01 Vs. 0,19; $Z = -2,409$; $p = 0,016$; α corregido = 0,0166; n_1 (amigos mutuos y buenos) = 5; n_2 (no amigos) = 16) (véase la [figura 5.6](#)).

Así mismo, se encontró que cuando las díadas de antagonistas son de la misma edad, de este primer curso, y en función de la misma variable estatus de amistad, hay diferencias que rozan la significación entre las tasas de SDA de las tres categorías analizadas ($X^2 = 5,280$; g.l.= 2; $p = 0,071$; n_1 (no amigos) = 30; n_2 (amigos unilaterales) = 10; n_3 (amigos mutuos y buenos) = 12).

También se encontró que cuando las díadas de antagonistas tienen 4 años, y en relación con la variable estatus de amistad-Jugar, hay diferencias significativas entre las tasas de SDA de las cuatro categorías analizadas ($X^2 = 9,252$; g.l.= 3; $p = 0,026$; n_1 (aso. mutuos (-) y neutros) = 8; n_2 (aso. unilaterales negativos) = n_4 (Aso. mutuos (+) y buenos) = 3; n_3 (Aso. unilaterales positivos) = 4). En concreto, pruebas a posteriori revelaron: (a) que de manera marginal hay más SDA cuando las díadas de antagonistas son de 4 años con estatus de asociados mutuos positivos-y-buenos que cuando son de 4 años con estatus de asociados unilaterales-positivos (2,90 vs. 0,00; $Z = -2,341$; $p = 0,019$; α corregido = 0,0083; n_1 (aso. mutuos (+) y buenos) = 3; n_2 (aso. unilaterales positivos) = 4); (b) que hay una mayor tendencia a la SDA cuando las díadas de antagonistas son de 4 años con estatus de asociados mutuos positivos-y-buenos que cuando son de 4 años con estatus de asociados unilaterales-negativos (2,90 vs. 0,00; $Z = -2,087$; $p = 0,037$; α corregido = 0,0083; n_1 (aso. mutuos (+) y buenos) = n_2 (aso. unilaterales negativos) = 3); y (c) que hay una mayor tendencia a la SDA cuando las díadas de antagonistas son de 4 años con estatus de asociados mutuos positivos-y-buenos que cuando son de 4 años con estatus de asociados mutuos negativos-y-neutros (2,90 vs. 0,38; $Z = -1,897$; $p = 0,058$; α corregido = 0,0083; n_1 (aso. mutuos positivos y buenos) = 3; n_2 (aso. mutuos negativos y neutros) = 8) (véase la [figura 5.7](#)). Véase la [tabla 5.6](#) del [apéndice I](#) sobre las tasas promedio de SDA.

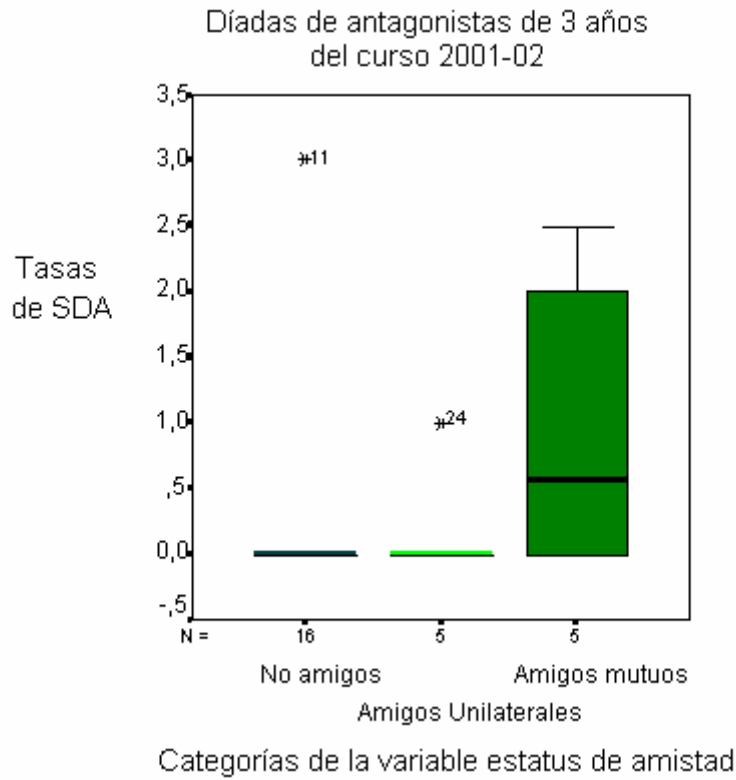


Figura 5.6. Variación de las tasas de SDA entre las categorías de la variable estatus de amistad (mejor amigo), en las díadas de antagonistas de 3 años del primer curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de díadas de antagonistas de 3 años con estatus de mutuos-y-buenos vs. de no-amigos: 1,01±0,52 Vs. 0,19±0,19).

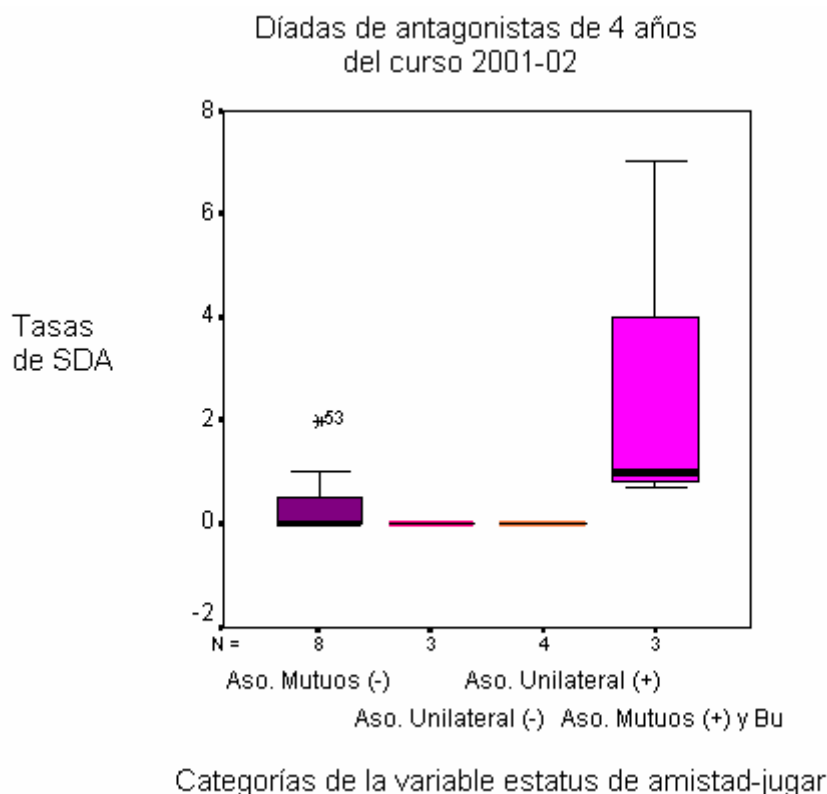


Figura 5.7. Variación de las tasas de SDA entre las categorías de la variable estatus de amistad-jugar, en las díadas de antagonistas de 4 años del primer curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de díadas de antagonistas de 4 años con estatus de asociados mutuos positivos-y-buenos vs. aso. unilaterales positivos: $2,90 \pm 2,05$ vs. $0,00 \pm 0,00$; SEM de díadas de 4 años con estatus de asociados mutuos positivos-y-buenos vs. aso. unilaterales negativos: $2,90 \pm 2,05$ vs. $0,00 \pm 0,00$; SEM de díadas de 4 años con estatus de asociados mutuos positivos-y-buenos vs. aso. mutuos negativos-y-neutros: $2,90 \pm 2,05$ vs. $0,38 \pm 0,26$).

5.3.2. Intervención agresiva

A. Intervención agresiva general (IA)

A.1. Tasas de intervención agresiva general

En el análisis a nivel de sujetos focales se encontró que la tasa promedio de intervención agresiva-general (IA) fue de 0,44 (n = 49 sujetos focales o víctimas) para el curso 2001-02, y de 0,46 (n = 43) para el 2002-03. Véase la [tabla 5.7](#) sobre las tasas promedio de IA en el [apéndice I](#).

A.2. Relación entre la tasa de intervención agresiva general y las variables predictoras

En el *análisis a nivel de sujetos focales*, los análisis de contingencia mostraron una relación que roza la significación entre las tasas de IA y el sexo de las víctimas en el curso primero ($X^2 = 3,720$; g.l. = 1; $p = 0,054$; $n = 49$).

En el *análisis a nivel de díadas*, y en el primer curso, los análisis de contingencia mostraron relaciones estadísticamente significativas entre las tasas de IA y el sexo de las díadas de antagonistas (con las díadas de niñas, de niños, y mixtas: $X^2 = 13,297$; $V_{Cramer} = 0,382$; g.l. = 2; $p = 0,001$; $n = 91$; y con las díadas de mismo y diferente sexo: $X^2 = 6,185$; g.l. = 1; $p = 0,013$; $n = 91$). En el segundo curso escolar también se encontró esta relación, pero solamente entre las tasas de IA y las díadas de antagonistas del mismo y de diferente sexo (Test exacto Fisher: $p = 0,044$; $n = 62$). Véase la [tabla 5. 7](#) en el [apéndice I](#) sobre las tasas promedio de IA.

En concreto, *a nivel de análisis de los sujetos focales*, en el primer curso escolar, cuando las víctimas son **niños**, se observa una tendencia mayor a que haya IA, es decir, a que un tercero inicialmente no implicado “activo” agrede a uno de los antagonistas para intervenir a favor del otro antagonista, que cuando las víctimas son niñas (Residuos corregidos, Niñas vs. Niños: -2,3 frente a 2,3; $n_{(niñas)} = 22$; $n_{(niños)} = 27$).

A nivel de análisis de las díadas, el primer curso escolar, cuando las díadas de antagonistas son **niños** se observa también una mayor tendencia a que haya IA que cuando éstas son mixtas (Residuos corregidos, Niños vs. Mixta: 3,6 frente a -2,8; $n_{(niños)} = 41$; $n_{(sexo mixto)} = 36$). Véase la [figura 5.8](#). Así mismo, cuando las díadas de antagonistas son del **mismo sexo** se evidencia una tendencia mayor a que haya IA que cuando éstas son de diferente sexo (Residuos corregidos, Mismo sexo vs. Sexo diferente: 2,8 frente a -2,8; $n_{(mismo sexo)} = 55$; $n_{(sexo diferente)} = 36$). Véase la [figura 5.9](#).

En el segundo curso escolar, cuando las díadas de antagonistas son de **sexo diferente** se observa una mayor tendencia a que haya IA que cuando éstas son del mismo sexo (Residuos corregidos, Mismo sexo vs. Sexo diferente: -2,2 frente a 2,2; $n_{(mismo sexo)} = 33$; $n_{(sexo diferente)} = 29$). Véase la [figura 5.10](#).

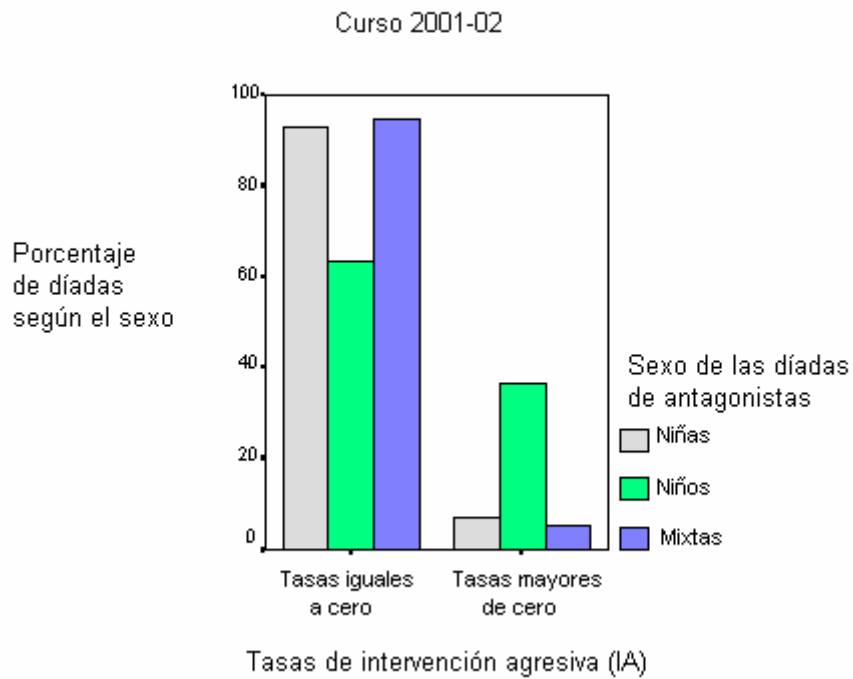


Figura 5.8. Porcentaje de las díadas de antagonistas niñas, de antagonistas niños y de antagonistas de diferente sexo, del primer curso escolar ($n = 91$), respecto a los valores de las tasas de IA (tasas con valores iguales a cero, y tasas con valores mayores de cero).

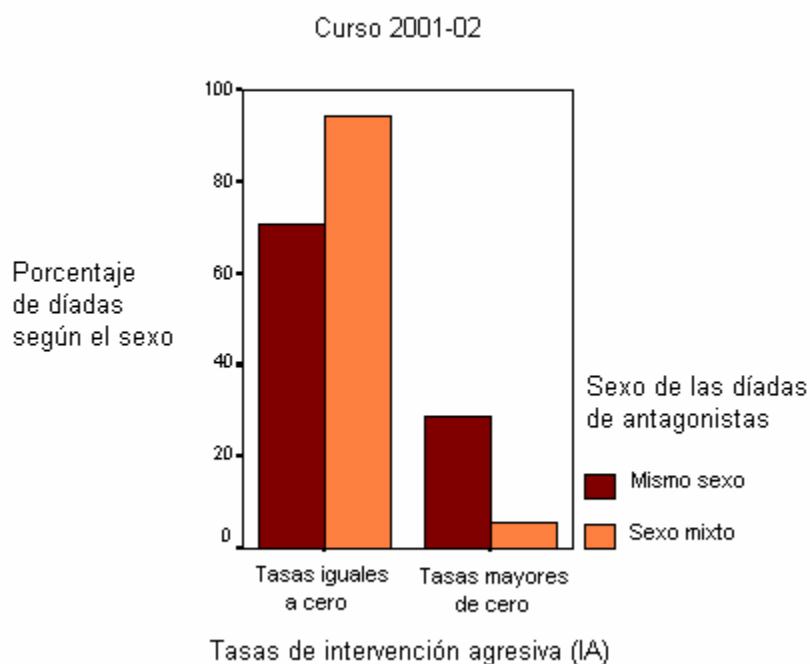


Figura 5.9. Porcentaje de las díadas de antagonistas del mismo sexo y de diferente sexo, del primer curso escolar ($n = 91$), respecto a los valores de las tasas de IA (tasas con valores iguales a cero, y tasas con valores mayores de cero).

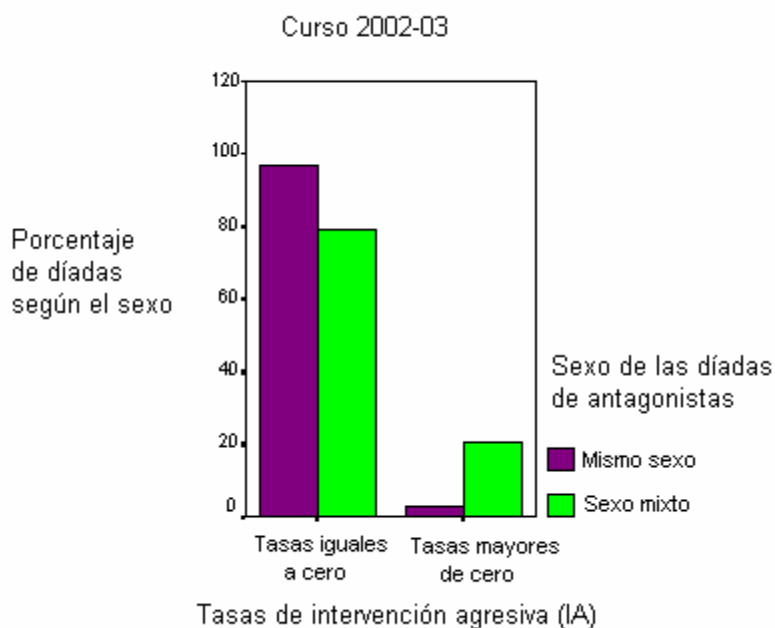


Figura 5.10. Porcentaje de las díadas de antagonistas del mismo sexo y de diferente sexo, del segundo curso escolar ($n = 62$), respecto a los valores de las tasas de IA (tasas con valores iguales a cero, y tasas con valores mayores de cero).

A.3. Predictores de la variación en la tasa de intervención agresiva general

En el *análisis a nivel de sujetos focales* del primer curso escolar, se encontró que hay más intervención agresiva cuando las víctimas son niños que cuando son niñas (0,35 vs. 0,55; $Z = -1,971$; $p = 0,049$; n_1 (niños) = 27; n_2 (niñas) = 22) (véase la [figura 5.11](#)). Véase la [tabla 5. 7](#) en el [apéndice I](#) sobre las tasas promedio de IA.

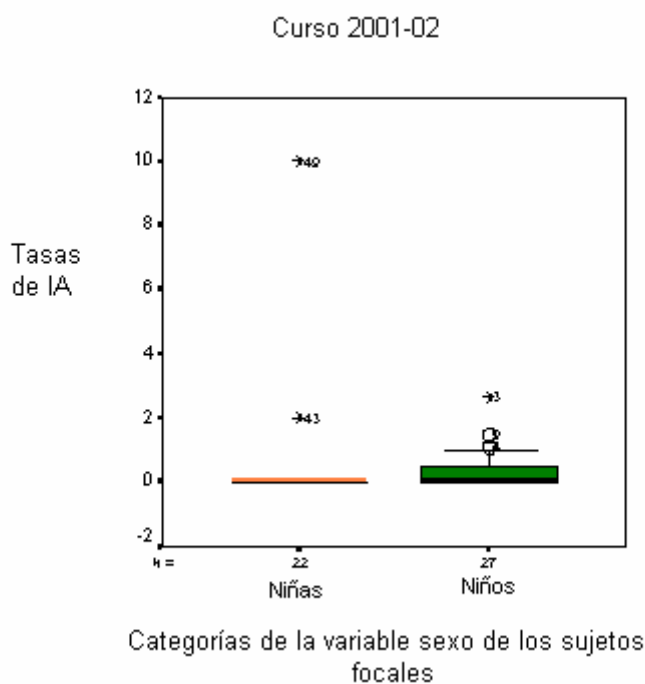


Figura 5.11. Variación de las tasas de IA entre las categorías de la variable sexo de los sujetos focales o víctimas (niños y niñas) del primer curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de niños vs. niñas: 0,35±0,12 vs. 0,55±0,46).

En el *análisis de predictores a nivel de díadas*, del primer curso, y respecto a la variable sexo, se encontraron diferencias significativas entre las tasas de IA de las tres categorías analizadas ($X^2 = 11,339$; g.l.= 2; $p = 0,003$; n_1 (niñas) =

14; n_2 (niños) = 41; n_3 (díadas mixtas) = 36). En concreto, pruebas a posteriori revelaron que, cuando las díadas de antagonistas son niños, hay más IA que cuando son mixtas (0,47 vs. 0,28; $Z = -3,042$; $p = 0,002$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; n_1 (niños) = 41; n_2 (mixtas) = 36), y se evidenció de manera marginal que cuando las díadas de antagonistas son niñas hay más IA que cuando éstas son niños (0,71 vs. 0,47; $Z = -1,859$; $p = 0,063$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; n_1 (niñas) = 14; n_2 (niños) = 41) (véase la [figura 5.12](#)). En relación con la otra variable sexo, se encontró que hay más IA cuando las díadas de antagonistas son del mismo sexo que cuando son de sexo mixto (0,53 vs. 0,28; $Z = -2,581$; $p = 0,010$; n_1 (mismo sexo) = 55; n_2 (diferente sexo) = 36) (véase la [figura 5.13](#)).

Por otro lado, también en el primer curso escolar, cuando las díadas de antagonistas están formadas por niños, y con respecto a la variable estatus de amistad, se encontró que hay diferencias significativas entre las tasas de IA de las tres categorías analizadas ($X^2 = 6,084$; g.l. = 2; $p = 0,048$; n_1 (no amigos) = 13; n_2 (amigos mutuos y buenos) = 7; n_3 (amigos unilaterales) = 5). Pruebas a posteriori revelaron que hay más IA, de manera marginal, cuando las díadas de antagonistas son niños con estatus de amigos-unilaterales que cuando son niños con estatus de no-amigos, y que cuando son niños con estatus de amigos mutuos-y-buenos, respectivamente (1,40 vs. 0,37; $Z = -2,238$; $p = 0,025$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; n_1 (amigos unilaterales) = 5; n_2 (no amigos) = 13; y 1,40 vs. 0,30; $Z = -2,014$; $p = 0,044$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; n_1 (amigos unilaterales) = 5; n_2 (amigos mutuos y buenos) = 7) (véase la [figura 5.14](#)).

Y, por último, cuando las díadas de antagonistas son del mismo sexo del primer curso, y en relación con la misma variable estatus de amistad, se encontró que hay diferencias significativas entre las tasas de IA de las tres categorías analizadas ($X^2 = 6,997$; g.l. = 2; $p = 0,031$; n_1 (no amigos) = 17; n_2 (amigos unilaterales) = 5; n_3 (amigos mutuos y buenos) = 11). En concreto, pruebas a posteriori, revelaron que hay más intervención agresiva cuando las díadas de antagonistas son del mismo sexo con estatus de amigos-unilaterales que cuando son del mismo sexo con estatus de no-amigos (1,40 vs. 0,29; $Z = -2,604$; $p = 0,009$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; n_1 (amigos unilaterales) = 5; n_2 (no amigos) = 17) (véase la [figura 5.15](#)).

En el análisis de predictores a nivel de díadas, pero esta vez en el segundo curso escolar, y respecto a la variable sexo, se encontraron diferencias que rozan la significación entre las tasas de IA de las tres categorías analizadas (X^2

= 4,596; g.l.= 2; p =0,100; n_1 (niñas) = 8; n_2 (niños) = 25; n_3 (díadas mixtas) = 29) Y, para finalizar, respecto a la otra variable sexo, se encontró que hay más IA cuando las díadas de antagonistas son mixtas que cuando son del mismo sexo (0,59 vs. 0,18; Z = -2,119; p =0,034; n_1 (diferente sexo) = 29; n_2 (mismo sexo) = 33) (véase la [figura 5.16](#)). Véase la [tabla 5.7](#) en el [apéndice I](#) sobre las tasas promedio de IA.

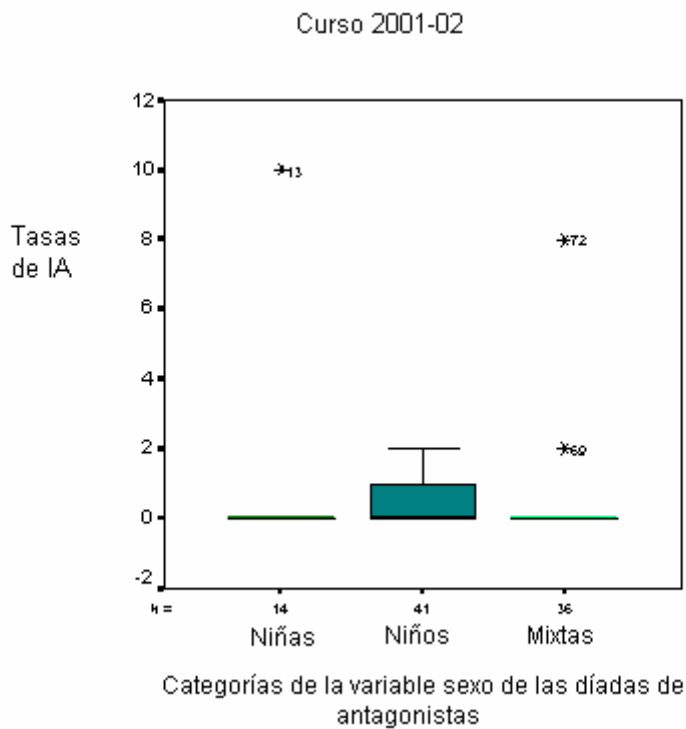


Figura 5.12. Variación de las tasas de IA entre las categorías de la variable sexo diádico (i.e., sexo2) del primer curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de díadas de antagonistas niños vs. díadas de antagonistas mixtas: $0,47 \pm 0,11$ vs. $0,28 \pm 0,23$; SEM de díadas de niñas vs. de niños: $0,71 \pm 0,71$ vs. $0,47 \pm 0,11$).

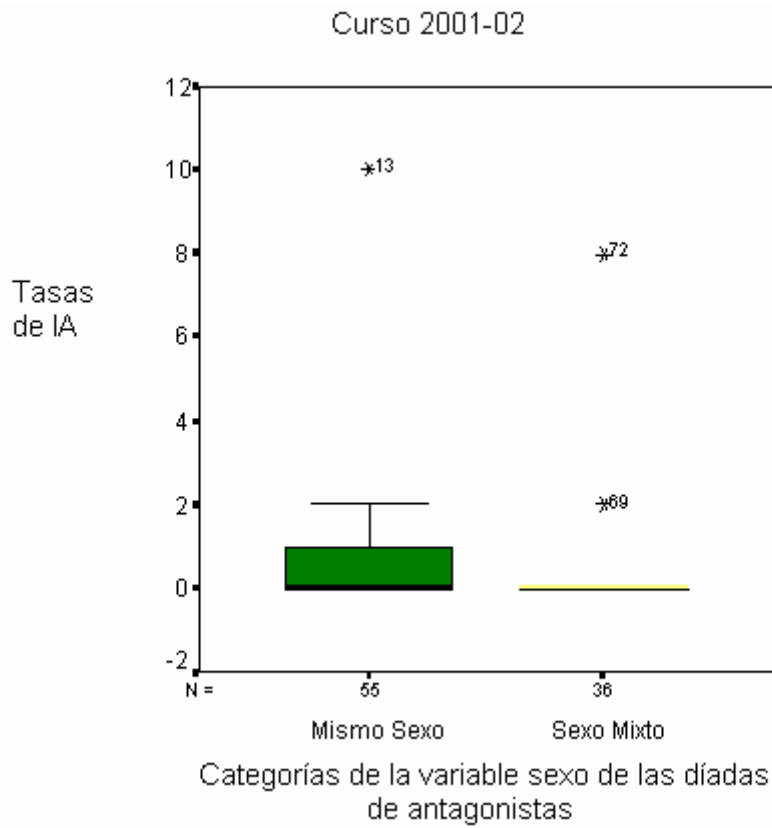


Figura 5.13. Variación de las tasas de IA entre díadas de antagonistas del mismo y de diferente sexo (i.e., sexo1) del primer curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de díadas de antagonistas del mismo sexo vs. de diferente sexo: 0,53±0,19 vs. 0,28±0,23).

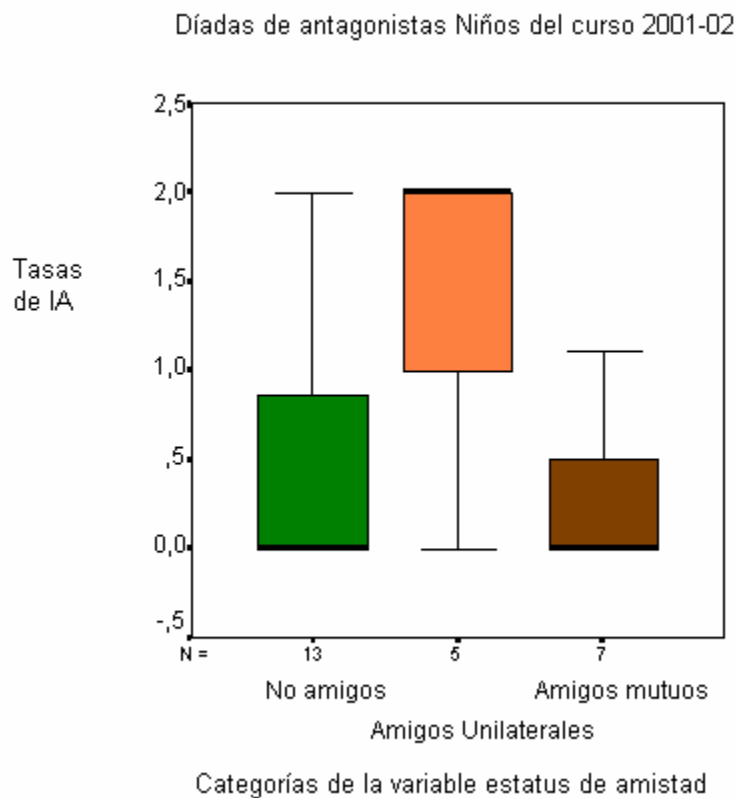


Figura 5.14. Variación de las tasas de IA entre las categorías de la variable estatus de amistad (mejor amigo), en las díadas de antagonistas niños del primer curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de díadas de antagonistas niños con estatus de amigos unilaterales vs. de no-amigos: 1,40±0,40 vs. 0,37±0,18; SEM de díadas de niños con estatus de amigos unilaterales vs. amigos mutuos-y-buenos: 1,40±0,40 vs. 0,30±0,20).

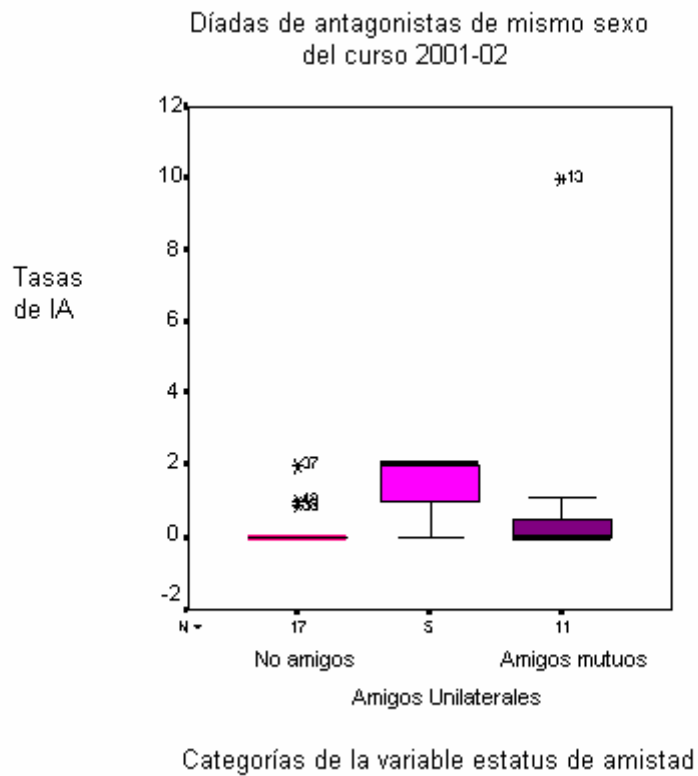


Figura 5.15. Variación de las tasas de IA entre las categorías de la variable estatus de amistad (mejor amigo), en las díadas de antagonistas del mismo sexo del primer curso escolar {Md \pm rango intercuartil}. (SEM, Media \pm SE de díadas de antagonistas del mismo sexo con estatus de amigos unilaterales vs. no-amigos: $1,40 \pm 0,40$ vs. $0,29 \pm 0,14$).

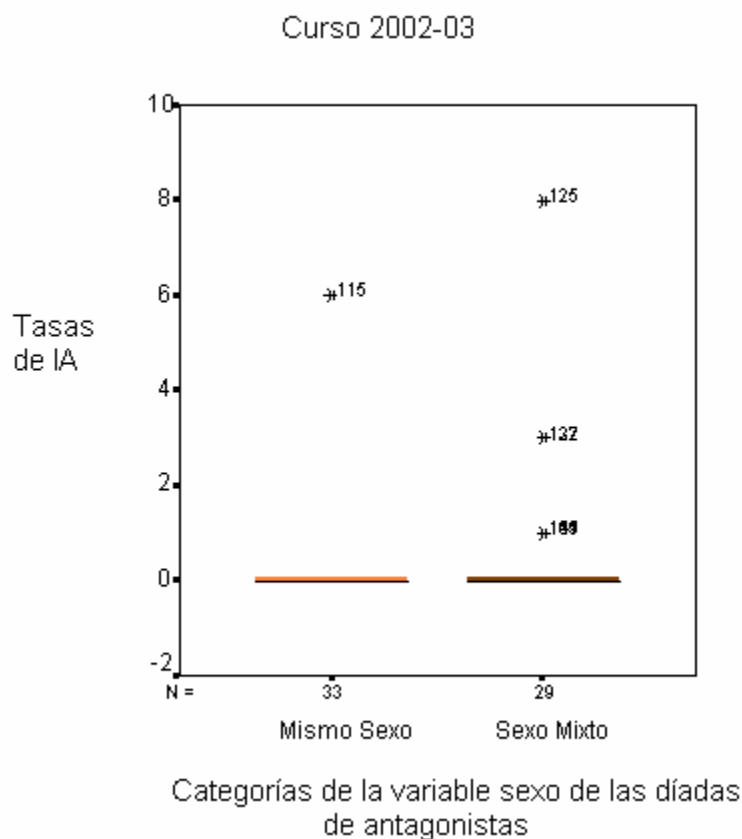


Figura 5.16. Variación de las tasas de IA entre díadas de antagonistas del mismo y de diferente sexo (i.e., sexo1) del segundo curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de díadas de antagonistas de diferente sexo vs. del mismo sexo: 0,59±0,30 vs. 0,18±0,18).

B. Intervención agresiva (receptor agresor), IA1

B.1. Tasas de intervención agresiva cuando el receptor es el agresor

En el análisis a nivel de sujetos focales se encontró que la tasa promedio de intervención agresiva (IA1) fue de 0,19 (n = 49 sujetos focales o víctimas) para el curso 2001-02, y de 0,12 (n = 43) para el 2002-03. Véase la [tabla 5.8](#) sobre tasas promedio de IA1 en el [apéndice I](#).

B.2. Relación entre la tasa de intervención agresiva cuando el receptor es el agresor y las variables predictoras

En el *análisis a nivel de sujetos focales*, los análisis de contingencia no mostraron una relación significativa en ninguno de los casos estudiados. En el *análisis a nivel de díadas de antagonistas*, los análisis de contingencia tampoco mostraron relación alguna entre las tasas de IA1 y las variables estudiadas. Véase la [tabla 5.8](#) sobre las tasas promedio de IA1 en el [apéndice I](#).

B.3. Predictores de la variación en la tasa de intervención agresiva cuando el receptor es el agresor

En el *análisis a nivel de las díadas*, en el primer curso escolar, y con respecto a la variable estatus de amistad-Jugar, se detectó una diferencia que roza la significación entre las tasas de IA1 de las cuatro categorías analizadas ($X^2 = 6,628$; g.l.= 3; $p = 0,085$; n_1 (aso. mutuos (-) y neutros) = 26; n_2 (aso. unilaterales negativos) = 8; n_3 (aso. unilaterales positivos) = 10; n_4 (aso. mutuos (+) y buenos) = 7).

Cuando las díadas de antagonistas del primer curso son del mismo sexo, y en relación con la misma variable, se encontraron diferencias que rozan la significación entre las tasas de IA1 de las cuatro categorías analizadas ($X^2 = 7,779$; g.l.= 3; $p = 0,051$; n_1 (aso. mutuos (-) y neutros) = 15; n_2 (aso. unilaterales negativos) = 4; n_3 (aso. unilaterales positivos) = 7; n_4 (aso. mutuos (+) y buenos) = 5). También, cuando las díadas de antagonistas son niños, y con respecto a la misma variable estatus de amistad-Jugar, se encontraron diferencias que rozan la significación entre las tasas de IA1 de las tres categorías analizadas ($X^2 = 4,529$; g.l.= 2; $p = 0,104$; n_1 (aso. mutuos (-) y neutros) = 14; n_2 (aso. unilaterales positivos) = 5; n_3 (aso. mutuos (+) y buenos) = 4).

En el primer curso escolar, cuando las díadas de antagonistas tienen 4 años, y en relación con la misma variable, se encontraron diferencias que rozan la significación entre las tasas de IA1 de las cuatro categorías analizadas ($X^2 = 7,438$; g.l.= 3; $p = 0,059$; n_1 (aso. mutuos (-) y neutros) = 8; n_2 (aso. unilaterales negativos) = n_4 (aso. mutuos (+) y buenos) = 3; n_3 (aso. unilaterales positivos) = 4). También se encontró que cuando las díadas antagonistas son de la misma edad, y con respecto a la misma variable estatus de amistad-Jugar, hay diferencias que rozan la significación entre las tasas de IA1 de las cuatro categorías analizadas ($X^2 = 6,472$; g.l.= 3; p

=0,091; n_1 (aso. mutuos (-) y neutros) = 25; n_2 (aso. unilaterales negativos) = 8; n_3 (aso. unilaterales positivos) = 10; n_4 (aso. mutuos (+) y buenos) = 7). Véase la [tabla 5.8](#) sobre las tasas promedio de IA1 en el [apéndice I](#).

C. Intervención agresiva (receptor víctima), IA2

C.1. Tasas de intervención agresiva cuando el receptor la víctima

En el *análisis a nivel de sujetos focales*, se encontró que la tasa promedio de intervención agresiva (IA2) fue de 0,25 ($n = 49$ sujetos focales o víctimas) para el curso 2001-02, y de 0,33 ($n = 43$) para el 2002-03. Véase la [tabla 5.9](#) sobre las tasas promedio de IA2 en el [apéndice I](#).

C.2. Relación entre la tasa de intervención agresiva cuando el receptor la víctima y las variables predictoras

En el *análisis a nivel de sujetos focales*, los análisis de contingencia, en el primer curso, mostraron relaciones que rozan la significación entre las tasas de IA2 (iguales de cero y mayores de cero) con el sexo de las víctimas (niñas o niños) (Test exacto Fisher: $p = 0,059$; $n = 49$).

En el *análisis a nivel de díadas*, los análisis de contingencia, en este primer curso, mostraron relaciones estadísticamente significativas entre las tasas de IA2 y el sexo de las díadas de antagonistas (con las díadas de niñas, de niños, y díadas mixtas: $X^2 = 11,197$; $V_{\text{Cramer}} = 0,351$; g.l. = 2; $p = 0,004$; $n = 91$; y con las díadas de mismo y diferente sexo: $X^2 = 5,758$; g.l. = 1; $p = 0,016$; $n = 91$). Y en el segundo curso se encontró una relación que roza la significación entre las tasas de IA2 y el sexo diádico, pero solamente con las díadas de antagonistas del mismo y de diferente sexo ($X^2 = 2,849$; g.l. = 1; $p = 0,091$ $n = 62$). Véase la [tabla 5.9](#) sobre las tasas promedio de IA2 en el [apéndice I](#).

En concreto, al nivel de análisis de los sujetos, en el primer curso escolar, cuando las víctimas son **niños** se observa una tendencia mayor a que haya IA2, es decir, a que un tercero inicialmente no implicado “activo” agrede al antagonista víctima para intervenir a favor del agresor, que cuando las víctimas

son niñas (Residuos corregidos, Niñas vs. Niños: -2,0 frente a 2,0; $n_{(niñas)} = 22$; $n_{(niños)} = 27$).

A nivel de análisis de las díadas, en el primer curso escolar, cuando las díadas de antagonistas son **niños** se evidencia una mayor tendencia a que haya IA2 que cuando éstas son mixtas (Residuos corregidos, Niños vs. Mixta: 3,3 frente a -2,7; $n_{(niños)} = 41$; $n_{(díadas\ mixtas)} = 36$). Véase la **figura 5.17**. Por otro lado, cuando las díadas de antagonistas son del **mismo sexo** se observa una tendencia mayor a que haya IA2 que cuando éstas son de diferente sexo (Residuos corregidos, Mismo sexo vs. Sexo diferente: 2,7 frente a -2,7; $n_{(mismo\ sexo)} = 55$; $n_{(sexo\ diferente)} = 36$). Véase la **figura 5.18**. Y en el segundo curso escolar, cuando las díadas de antagonistas son de **sexo diferente** se da una tendencia mayor a la IA2 que cuando éstas son del mismo sexo (Residuos corregidos, Mismo sexo vs. Sexo diferente: -2,2 frente a 2,2; $n_{(mismo\ sexo)} = 33$; $n_{(sexo\ diferente)} = 29$).

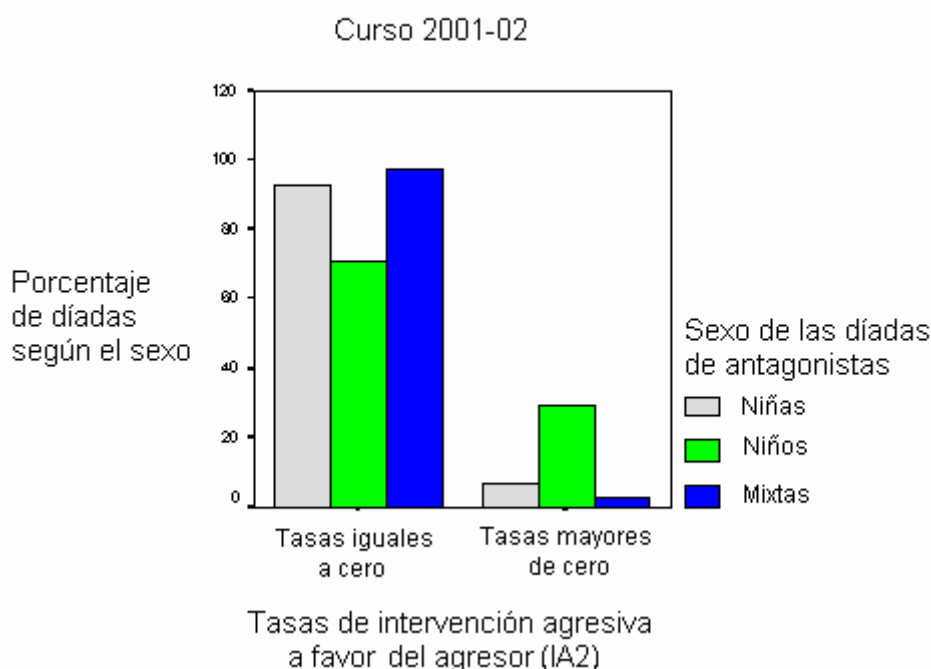


Figura 5.17. Porcentaje de las díadas de antagonistas niñas, de antagonistas niños y de antagonistas de diferente sexo, del primer curso escolar ($n = 91$), respecto a los valores de las tasas de IA2 (tasas con valores iguales a cero, y tasas con valores mayores de cero).

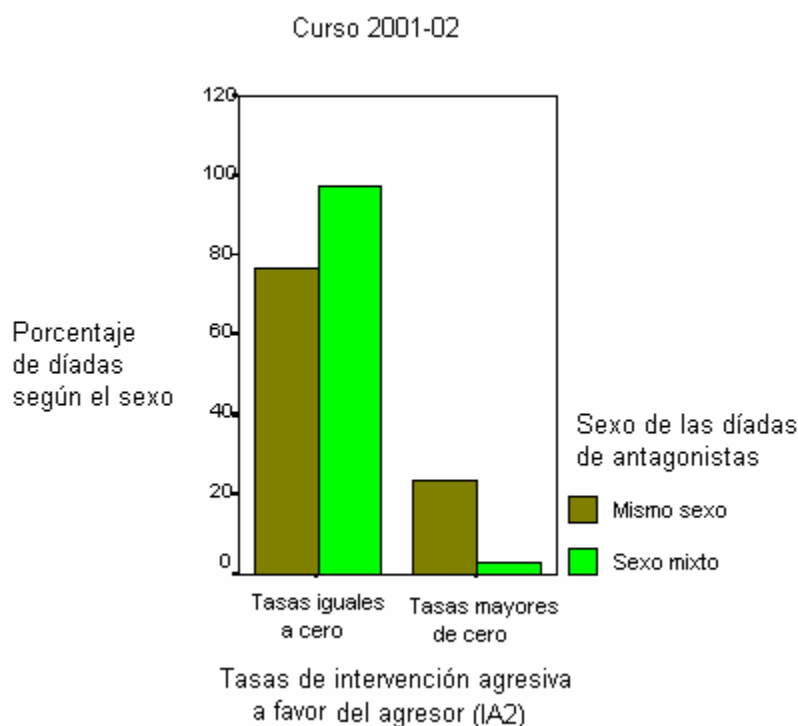


Figura 5.18. Porcentaje de las díadas de antagonistas del mismo sexo y de diferente sexo, del primer curso escolar ($n = 91$), respecto a los valores de las tasas de IA2 (tasas con valores iguales a cero, y tasas con valores mayores de cero).

C.3. Predictores de la variación en la tasa de intervención agresiva cuando el receptor es la víctima

En el *análisis a nivel de los sujetos focales*, las diferencias no son estadísticamente significativas en ninguno de los análisis realizados. No obstante, en el primer curso escolar, y en relación con la variable sexo, se encontró que hay de manera marginal más intervención agresiva a favor del agresor (IA2) cuando las víctimas son niños que cuando son niñas (0,27 vs. 0,23; $Z = -1,874$; $p = 0,061$; n_1 (niños) = 27; n_2 (niñas) = 22). Véase la [tabla 5.9](#) sobre tasas promedio de IA2 en el [apéndice I](#).

En el *análisis de predictores a nivel de las díadas*, en el primer curso escolar, y en relación con la variable sexo, se encontraron diferencias significativas entre las tasas de IA2 de las tres categorías analizadas ($X^2 = 10,036$; g.l.= 2; $p = 0,007$; n_1 (niñas) = 14; n_2 (niños) = 41; n_3 (díadas mixtas) = 36). En

concreto, pruebas a posteriori evidenciaron que hay de manera marginal más IA2 cuando las díadas de antagonistas son niños que cuando son mixtas (0,35 vs. 0,22; $Z = -2,967$; $p = 0,033$; $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$; n_1 (niños) = 41; n_2 (mixtas) = 36) (véase la [figura 5.19](#)).

Con respecto a la otra variable sexo, se encontró más IA2 cuando las díadas de antagonistas son del mismo sexo que cuando son de diferente sexo (0,35 vs. 0,22; $Z = -2,587$; $p = 0,010$; n_1 (mismo sexo) = 55; n_2 (sexo diferente o mixto) = 36) (véase la [figura 5.20](#)).

Por otro lado, en este primer curso escolar, y con respecto a la variable estatus de amistad, se detectaron diferencias que rozan la significación entre las tasas de IA2 de las tres categorías analizadas ($X^2 = 4,963$; g.l.= 2; $p = 0,084$; n_1 (no amigos) = 31; n_2 (amigos unilaterales) = 10; n_3 (amigos mutuos y buenos) = 12). Así mismo, en este curso, cuando las díadas de antagonistas tienen 3 años, y en relación con la misma variable, se encontraron diferencias significativas entre las tasas de IA2 de las tres categorías analizadas ($X^2 = 7,220$; g.l.= 2; $p = 0,027$; n_1 (no amigos) = 16; n_2 (amigos unilaterales) = n_3 (amigos mutuos y buenos) = 5) (véase la [figura 5.21](#)). Además, se encontró que cuando las díadas de antagonistas son de la misma edad, y con respecto a la misma variable, hay diferencias que rozan la significación entre las tasas de A2 de las tres categorías analizadas ($X^2 = 4,748$; g.l.= 2; $p = 0,093$; n_1 (no amigos) = 30; n_2 (amigos unilaterales) = 10; n_3 (amigos mutuos y buenos) = 12).

Cuando las díadas de antagonistas son niños, y en relación con la misma variable estatus de amistad, se detectaron diferencias que rozan la significación entre las tasas de IA2 de las tres categorías analizadas antes citadas ($X^2 = 4,765$; g.l.= 2; $p = 0,092$; n_1 (no amigos) = 13; n_2 (amigos unilaterales) = 5; n_3 (amigos mutuos y buenos) = 7). De la misma manera, se encontró que cuando las díadas de antagonistas son del mismo sexo, y con respecto a la misma variable, hubo diferencias que rozan la significación entre las tasas de IA2 de las tres categorías analizadas ($X^2 = 5,772$; g.l.= 2; $p = 0,056$; n_1 (no amigos) = 17; n_2 (amigos unilaterales) = 5; n_3 (amigos mutuos y buenos) = 11).

En el segundo curso escolar, y con respecto a la variable sexo, se encontraron diferencias que rozan la significación entre las tasas de IA2 de las tres categorías analizadas ($X^2 = 4,781$; g.l.= 2; $p = 0,092$; n_1 (niñas) = 8; n_2 (niños) = 25; n_3 (díadas mixtas) = 29). Además, se encontró más IA2 cuando las díadas de

antagonistas son de diferente sexo que cuando son del mismo sexo (0,52 vs. 0,00; $Z = -2,187$; $p = 0,029$; n_1 (sexo mixto) = 29; n_2 (mismo sexo) = 33) (véase la [figura 5.22](#)). Véase la [tabla 5.9](#) sobre tasas promedio de IA2 en el [apéndice I](#).

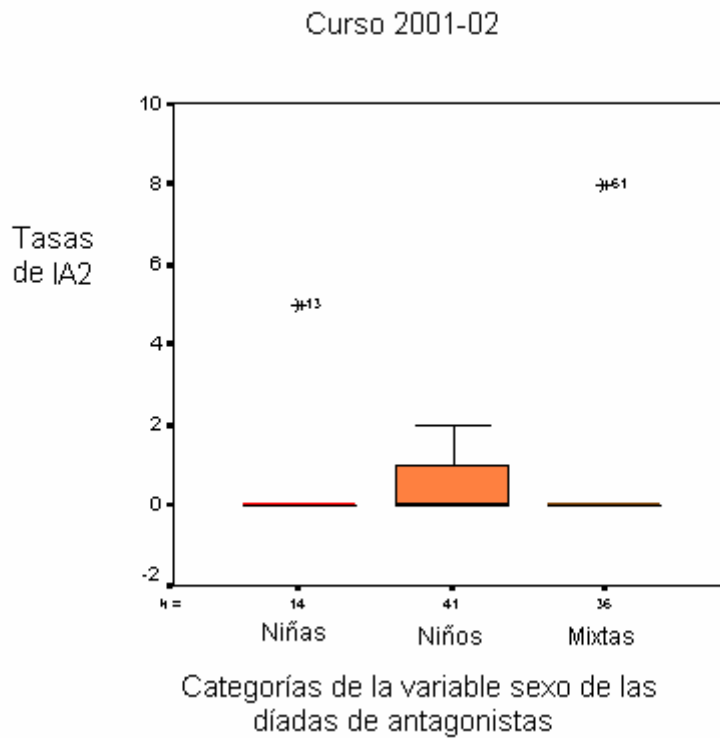


Figura 5.19. Variación de las tasas de IA2 entre las categorías de la variable sexo diádico (i.e., sexo2) del primer curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de díadas de antagonistas niños vs. díadas de antagonistas mixtas: 0,35±0,09 vs. 0,22±0,22).

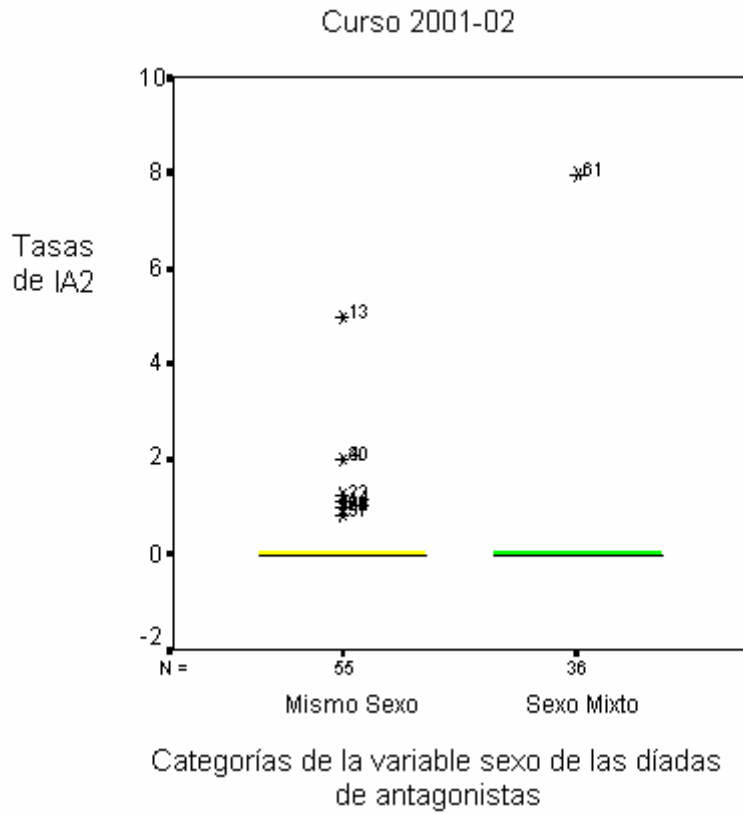


Figura 5.20. Variación de las tasas de IA2 entre las díadas de antagonistas del mismo y de diferente sexo (i.e., sexo1) del primer curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de díadas de antagonistas del mismo sexo vs. de sexo mixto: 0,35±0,11 vs. 0,22±0,22).

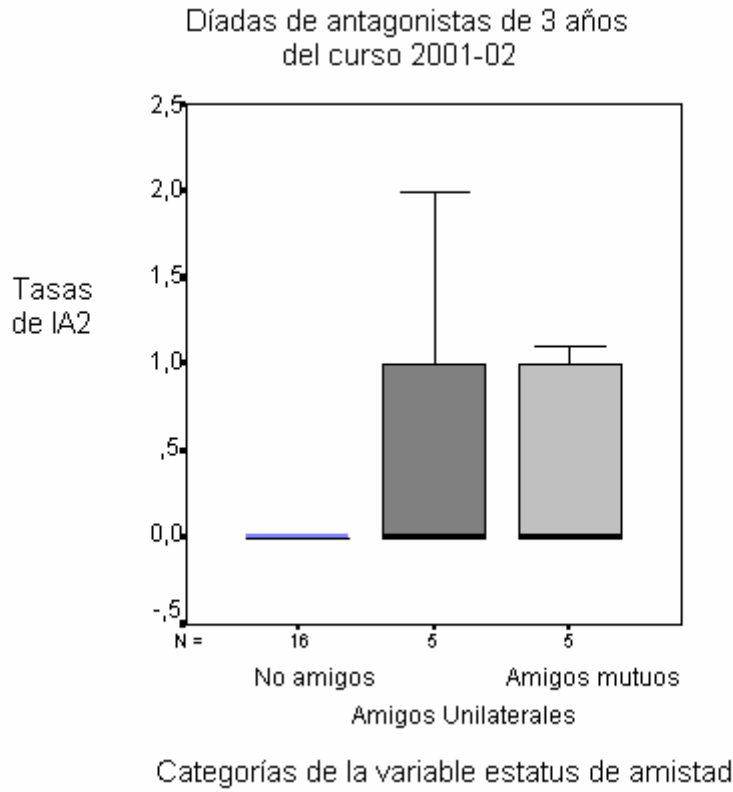


Figura 5.21. Variación de las tasas de IA2 entre las categorías de la variable estatus de amistad (mejor amigo), en las díadas de antagonistas de 3 años del primer curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de díadas de antagonistas de 3 años con estatus de no-amigos vs. amigos unilaterales vs. amigos mutuos-y-buenos: 0,00±0,00 vs. 0,60±0,40 vs. 0,42±0,26).

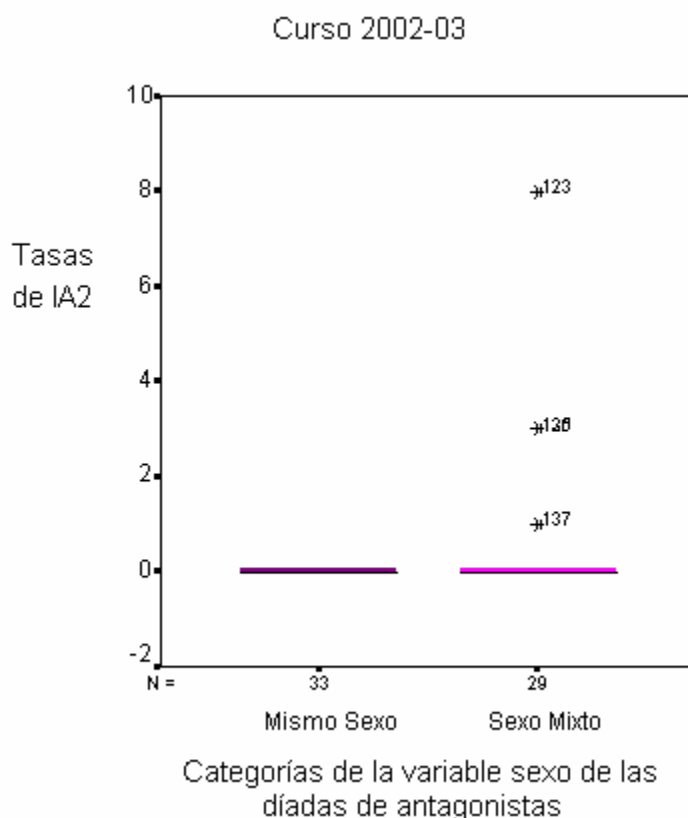


Figura 5.22. Variación de las tasas de IA2 entre las díadas de antagonistas del mismo y diferente sexo i.e., sexo1) del segundo curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de díadas de sexo mixto vs. del mismo sexo: 0,52±0,30 vs. 0,00±0,00).

Y, por último, también en el segundo curso escolar, cuando las díadas de antagonistas son de 4 años, y con respecto a la variable estatus de aceptación social-Jugar2, se encontraron diferencias significativas entre las tasas de IA2 de las cuatro categorías analizadas ($X^2 = 8,00$; g.l.= 3; $p = 0,046$; n_1 (otros) = 5; n_2 (otros-popular) = 7; n_3 (otros-rechazado) = 4; n_4 (otros-aislado) = 2). En concreto, pruebas a posteriori revelaron que hay una mayor tendencia a IA2 cuando las díadas de antagonistas de esta edad tienen estatus social de otros-aislado que cuando tienen estatus de otros-popular (0,50 vs. 0,00; $Z = -1,871$; $p = 0,061$; α corregido = 0,0083; n_1 (otros-aislado) = 2; n_2 (otros-popular) = 7); (Véase la [figura 5.23](#); y véase la [tabla 5.9](#) sobre tasas promedio de IA2 en el [apéndice I](#)).

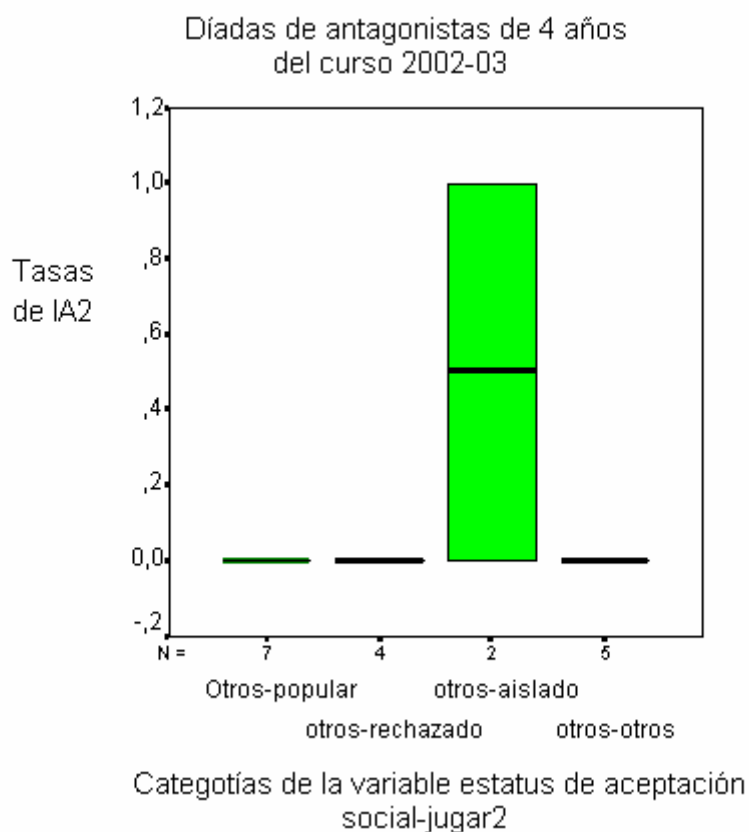


Figura 5.23. Variación en las tasas de IA2 entre las categorías de estatus social-Jugar2 en las díadas de antagonistas de 4 años del segundo curso escolar {Md ± rango intercuartil}. (SEM, Media ± SE de díadas de antagonistas de 4 años con estatus de otros-aislado vs. de otros-popular: 0,50±0,50 vs. 0,00±0,00).

5.4. Discusión

5.4.1. Reagresión (RA)

Ljunberg y colaboradores (1999) encontraron que el porcentaje de ocurrencia de reagresión post-conflicto, RA, en su estudio de niños preescolares de 5 años, fue del 55% (del total de periodos de observación post-conflicto de 30 segundos, n = 219). En este estudio, el *porcentaje de ocurrencia* para el total de periodos de observación post-conflicto (por conteo 1/0 a nivel de pares antagonistas) alcanzó el 17% (véase la [tabla 5.10](#) del [apéndice I](#)). Con respecto a la edad, el porcentaje de ocurrencia fue del 10% para los pares antagonistas de tres años, del 4% para los de 4 años y del 1% para los de 5 años. Y, en relación con el sexo de los pares antagonistas, el porcentaje de

ocurrencia fue del 3% para las niñas, y del 7% para los pares de antagonistas niños y mixtos (véanse las [tablas 5.4 y 5.10 del apéndice I](#)).

Si examinamos los porcentajes de ocurrencia por curso, incluso los referidos a los grupos de pares de antagonistas con relación a su edad y sexo, se observa que éstos son bajos y similares de un curso a otro (véase la [tabla 5.10 del apéndice I](#)). No obstante, si nos centramos en los resultados de los análisis con variables predictoras, éstos son diferentes de un curso a otro, e incluso inexistentes. Es decir, los patrones conductuales no se repiten de un año a otro.

En cualquier caso, los resultados obtenidos muestran que el porcentaje de ocurrencia de RA es bajo y que disminuye con la edad. Y aunque esta tendencia no se ha probado con prueba estadística alguna, se puede suponer que una variable como la socialización (cultura) puede influir en el porcentaje de RA encontrada (e.g., diferencias culturales en agresividad : Fujihara y col., 1999; diferencias culturales en resolución de conflictos: Kagan y col., 1982; Butovskaya y col., 2000; Schwartz y Ross, 1995; Hartup, 1992; Corsaro, 1988, en Fonzi y col., 1997; Kagan, Knight, y Martínez-Romero, 1982; Fry, 2000) y que el desarrollo socio-cognitivo subyacente a cada edad estudiada (3, 4 y 5 años) también puede estar influyendo en que estos valores sean menores a medida que aumenta la edad (e.g., véase Alink y col., 2006, en relación con la agresión física en general). En concreto, la *agresión física* aumenta durante los primeros años de preescolar y disminuye a partir de los 4 años hasta la adolescencia (véase Côté y col., 2006; y Alink y col., 2006). No obstante, esta disminución de la agresión física con la edad va acompañada de un aumento de la agresión verbal y relacional, al desarrollarse las habilidades lingüísticas (véase Alink y col., 2006; y Côté y col., 2006), al aprender a inhibir las conductas físicas agresivas y al aprender estrategias de comportamiento alternativas (Tremblay, 2003), tanto pro-sociales como agonísticas. De hecho, los más jóvenes son más proclives a usar formas de agresión más directas y los mayores más indirectas (véase Monks y col., 2002), que son menos visibles o más sutiles por su naturaleza.

Por otra parte, si lo comparamos con la tendencia conciliadora (V_{RC}), que es del 10% (al nivel de análisis de los pares PC-MC de ambos cursos en su conjunto), o si se considera el porcentaje de ocurrencia de RC (con respecto al

nº total de observaciones post-conflicto del periodo de estudio 2001-03), que es del 43,41%, y si también se tiene en cuenta que en el anterior capítulo se ha encontrado que la ocurrencia de RC no afecta a la ocurrencia de RA (aunque solo se haya podido probar en el primer curso), se puede sugerir que estas dos estrategias, que son análogas en cuanto a que se trata de interacciones post-conflicto entre los antagonistas, pueden funcionar como dos estrategias de resolución de conflictos independientes pero compatibles.

Además, a nivel de análisis de las díadas de antagonistas del primer curso se ha encontrado que hay marginalmente más RA en las díadas de antagonistas de la misma edad que en las de edad diferente. Y en el segundo curso se ha encontrado que hay más RA en las díadas de antagonistas de 3 años que tienen estatus de amigos unilaterales que en las de 3 años que no tienen relación de amistad.

¿Cómo se pueden explicar estos resultados por separado? Hay trabajos que nos muestran que los preescolares interactúan preferentemente con pares de su mismo sexo, edad y conducta, lo que también es característico de sus relaciones de amistad (véase Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998 y 2006; Fuentes, 1999). Además, se ha comprobado que los amigos comparten tantos momentos de interacciones afiliativas como de conflictos (véase Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998 y 2006; Fuentes, 1999). Como consecuencia de ello, es muy posible que la mayor tendencia de RA en los preescolares de la misma edad sea fruto de esa preferencia de edad en las interacciones con otros preescolares. De hecho, en los dos cursos de este estudio, tanto el porcentaje de pares antagonistas implicados en los episodios de conflicto (con post-conflicto y periodo control), como de RA post-conflicto (conteo 1/0, ocurrencia/no-ocurrencia del total de episodios), presentan valores más elevados en los pares antagonistas de la misma edad que en los pares antagonistas de edad diferente (véanse las [tablas 2.1.c](#), del [capítulo 2](#), y [5.10](#) del [apéndice I](#)).

Así mismo, con respecto a lo encontrado en el segundo curso, se puede pensar que al igual que los amigos interactúan más, tanto de forma afiliativa como agonística, que los no-amigos (véase Rubin y col. 1998, 2006; y Fuentes, 1999), los amigos unilaterales también interactuarán más que los no-amigos. Por lo tanto, las díadas de antagonistas de tres años interactuarán más de manera agresiva (y afiliativa) si son amigos unilaterales que si no son amigos.

Por último, hay que señalar que los resultados de ambos cursos, en su conjunto, también podrían reflejar el hecho de que la RA podría ser una manera “directa” de resolver un conflicto mediante agresión. O simplemente, puede funcionar como refuerzo de la postura (pretensión) o de la posición adquirida (o mantenida) con el conflicto por parte del agresor. Así, por ejemplo, la RA puede ser una manera de mantener el estatus de dominancia social existente entre los propios antagonistas (y pares del grupo) o de formar una jerarquía de dominancia social entre ellos en las primeras etapas de preescolar que facilite la convivencia entre ellos y en el grupo. De hecho, los grupos de preescolares van creando sus propias normas sociales y su jerarquía social (López y col., 1999) a través de las interacciones grupales entre ellos. Esta jerarquía de dominancia refleja las habilidades sociales que tienen para resolver los conflictos, ya que tiene la función adaptativa de reducir la agresión entre los miembros del grupo (e.g., véase López y col., 1999, página 255; Rubin y col., 1998, 2006; LaFreniere y Charlesworth, 1983; Strayer, 1984; Strayer y Strayer, 1976; Strayer y Trudel, 1984).

5.4.2. Redirección (RD)

Butovskaya y Konzintsev (1999) encuentran en niños-as de 6-7 años evidencia de RD en los primeros 15 segundos PC. Así mismo, estos autores y Ljunberg y colaboradores (1999), en niños de 4-6 años, encuentran que la RC produce una reducción de la tasa de redirección de la agresión (RD), función que en nuestro caso solo se cumple y de manera marginal cuando los pares de antagonistas son del mismo sexo (en concreto cuando se analizan los tres primeros minutos post-conflicto del primer curso). No obstante, solamente en el trabajo de Ljunberg y colaboradores (1999), con niños preescolares de 5 años, se recoge el porcentaje de ocurrencia de agresión redirigida (tanto por parte de la víctima o RD, como por parte del agresor o SDA), que es del 7% para el total de periodos de observación post-conflicto de treinta segundos.

Años antes, Strayer y Noel (1986), con preescolares de 48 a 72 meses (i.e., de 2 a 6 años), durante tres cursos escolares, también estudiaron esta estrategia RD, que denominaron “desplazamiento”, y encontraron un 23% de ocurrencia, en este caso por conteo 1/0, del total de episodios observados (de

5 minutos) en los tres cursos. Pero, al contrario que Ljunberg y colaboradores, la consideraron una interacción perteneciente al periodo de conflicto, donde terceras partes se involucran en el ataque diádico original, es decir, como una forma de conflicto triádico (junto con la Generalización o SDA, Defensa o IA1, y Alianza o IA2).

En el presente estudio, el porcentaje de ocurrencia (con respecto al nº total de observaciones post-conflicto) es del 31% (véase la [tabla 5.10 del apéndice I](#)). Con respecto a la edad, el porcentaje de ocurrencia es del 14% para los pares antagonistas de tres años, del 12% para los de 4 años, y del 0,5% para los de 5 años. Y en relación con el sexo de los pares antagonistas, el porcentaje de ocurrencia es del 5% para las niñas, del 15% para los pares de antagonistas niños y del 10% para los pares de antagonistas mixtos (véanse las [tablas 5.5 y 5.10 del apéndice I](#)).

Si examinamos los porcentajes de ocurrencia por curso, incluso los referidos a los grupos de pares de antagonistas con relación a su edad y sexo, se observa que éstos son bajos y similares de un curso a otro (véase la [tabla 5.10 del apéndice I](#)). La excepción la encontramos en el porcentaje de ocurrencia general (35 % vs. 24%), así como en las tasas promedio corregidas de RD en relación al curso (centrándonos en el nivel de análisis de los pares; 1,87 vs. 0,81). Solamente en el primer curso se ha encontrado que las tasas de redirección (i.e., iguales y mayores de cero) están relacionadas con las variables sexo del sujeto-focal o víctima (i.e., niñas y niños) y sexo de las diádas de antagonistas (i.e., niñas, niños, y mixtas), de manera marginal y significativa respectivamente. En concreto, los residuos tipificados corregidos han mostrado que hay una tendencia mayor a tener RD cuando las víctimas y diádas de antagonistas son niños, que cuando las víctimas y diádas de antagonistas son niñas. De hecho, el porcentaje de ocurrencia de RD cuando las diádas de antagonistas son niños es mayor que cuando las diádas de antagonistas son niñas, al igual que hay más conflictos entre niños que entre niñas (véase la [tabla 2.1.c del capítulo 2](#) y la [tabla 5.10 del apéndice I](#)). Y este resultado, a su vez, confirma la preferencia que muestran los preescolares por interactuar con pares de su mismo sexo, así como de su misma edad y comportamiento (e.g., Véase Rubin y col., 1998, 2006; Fuentes, 1999).

Lo que sí se evidencia, con estos datos, es que a estas edades tan tempranas los sujetos ponen en práctica estrategias agresivas “indirectas” o no dirigidas directamente al antagonista con el cual han tenido el conflicto, lo que puede interpretarse como un tipo de amenaza encubierta (amenaza dirigida al otro antagonista principal de manera encubierta) ó como una forma de descargar su frustración (similar en primates no humanos, con el sistema de venganza en Aureli y col., 1992; y la reducción del stress inducido por la agresión en Aureli y van Schaik, 1991b).

También se puede plantear que la RD podría ser una manera “indirecta” de la víctima principal de resolver un conflicto mediante agresión. Por un lado, porque puede permitir la disminución de la ansiedad que experimenta por el conflicto. Y porque, a su vez, la redirección de la agresión a un tercero no vinculado de manera alguna con el otro antagonista principal, i.e., el agresor, le puede posibilitar el control de las reacciones en contra de ella, tanto del agresor, al poder ser una forma de cambiar la actitud del agresor hacia ella, de manera que el agresor no haga RA o de que muestre RC con ella (e.g., cambio en la iniciativa de RC en primates no humanos: Aureli y van Schaik, 1991a), como de terceros que tengan algún tipo de vínculo con el antagonista-agresor (pero no con la víctima secundaria). Esta posible “función” también sería coherente con el hecho de que a partir de los tres años se desarrollan otro tipo de estrategias pro-sociales y agresivas más indirectas (véase Côté y col., 2006 y Alink y col., 2006).

Y, para finalizar, también se puede especular acerca de la posibilidad de que el sexo de los antagonistas principales, influya en la ocurrencia de redirección de la agresión de la víctima. Es decir, según el sexo del agresor, la víctima puede experimentar una tensión o estrés, por ejemplo, por sentirse más desprotegido si tiene peor condición física que el agresor, o por la posibilidad de una nueva agresión (RA) con mayor o menor grado de daño físico o psicológico, según el sexo del antagonista (e.g., en los niños es más típica la agresión física, y en las niñas la relacional), o por la posibilidad de que otros sujetos intervengan a favor del agresor.

5.4.3. Agresión colateral del agresor (SDA)

El trabajo de Ljungberg y colaboradores (1999), en niños de 5 años, es hasta el momento el único que encuentra que la RC produce una reducción de la tasa de redirección de la agresión (RD y SDA), función que en nuestro caso solo se cumple para la RD, de manera marginal y cuando los pares de antagonistas son del mismo sexo (en concreto cuando se analizan los tres primeros minutos post-conflicto del primer curso). Estos autores también recogen el porcentaje de ocurrencia de agresión redirigida (tanto por parte de la víctima o RD, como por parte del agresor o SDA) que es del 7% para el total de periodos de observación post-conflicto de treinta segundos.

Strayer y Noel (1986) también estudiaron en preescolares (de 48-72 meses) esta estrategia SDA con el término “generalización”, y encontraron un 25% de ocurrencia (del total de episodios observados de 5 minutos, $n=158$). Pero al contrario que Ljunberg y colaboradores, la consideraron una interacción perteneciente al periodo de conflicto, donde terceras partes se involucran en el ataque diádico original, es decir, como una forma de conflicto triádico (junto al Desplazamiento o RD, Defensa o IA1, y Alianza o IA2).

En este estudio, el porcentaje de ocurrencia (con respecto al nº total de observaciones post-conflicto) es del 15% (véase la [tabla 5.10 del apéndice I](#)). Con respecto a la edad, el porcentaje de ocurrencia es del 5% para los pares antagonistas de tres y 4 años, y del 1% para los de 5 años. Y en relación con el sexo de los pares antagonistas, el porcentaje de ocurrencia es del 0,5% para las niñas, del 9% para los pares de antagonistas niños y del 5% para los pares de antagonistas mixtos (véanse las [tablas 5.6 y 5.10 del apéndice I](#)).

Si examinamos los porcentajes de ocurrencia por curso, incluso los porcentajes de ocurrencia referidos a los grupos de pares de antagonistas con relación a su edad y sexo, se observa que éstos son bajos y que son menores en el segundo curso a excepción de los pares de 5 años (véase la [tabla 5.10 del apéndice I](#)). Las tasas promedio corregidas de SDA de cada curso también son diferentes (0,86 vs. 0,29). Solamente en el primer curso se ha encontrado más frecuencia de SDA cuando los sujetos-focales (víctimas) son niños que cuando son niñas. Así mismo, los agresores redirigen más la agresión hacia terceros cuando las víctimas tienen 4 años que cuando éstas tienen 5 años.

Por último, cuando las díadas de antagonistas tienen la misma edad, en concreto 3 años y 4 años, las tasas de SDA son mayores en las díadas de esas edades con estatus de amigos mutuos-y-buenos frente a las de no-amigos de tres años (del cuestionario del mejor amigo) o frente a las del resto de estatus de amistad de 4 años (del cuestionario de más/ menos jugar), de manera significativa y marginal respectivamente.

Estos resultados muestran que a estas edades tan tempranas, los sujetos ponen en práctica estrategias agresivas “indirectas”, como la SDA, que pueden considerarse un tipo de amenaza encubierta (amenaza dirigida al otro antagonista principal de manera encubierta) ó una forma de descargar su frustración (e.g., en primates no humanos: Das y col., 1998; Castles y Whiten, 1998b). Así mismo, la SDA también podría ser, a su vez, una manera “indirecta” del agresor principal de resolver un conflicto mediante agresión. Por un lado, porque puede permitir la disminución de la ansiedad que siente por el conflicto y así evitar una RA. Y por que, a su vez, la redirección de la agresión a un tercero (con ningún tipo de vínculo con el otro antagonista principal, i.e., la víctima) le puede posibilitar el control de las reacciones de terceros que tengan algún tipo de vínculo con el otro antagonista (pero ningún tipo de relación con la víctima secundaria). Esta posible función también sería coherente con el hecho de que a partir de los tres años se desarrollan otro tipo de estrategias pro-sociales y agresivas más indirectas (véase Côté y col., 2006 y Alink y col., 2006).

Para finalizar, los resultados de los análisis con variables predictoras sugieren que tanto el sexo como la edad del sujeto focal (i.e., la víctima) son variables importantes que predicen la decisión del agresor de redirigir la agresión hacia otro sujeto del grupo en mayor o menor medida (i.e., con mayor o menor frecuencia/ probabilidad). Así, por ejemplo, como la meta social que caracteriza a los niños suele ser la dominancia social y, por ello, sus estrategias suelen ser más hostiles y centradas en sí mismos, en contraposición a las metas y estrategias de las niñas (e.g., Hartup y col., 1993; similar con adolescentes en Butovskaya y col., 2007), ya que también muestran una tendencia mayor a ser agresores en contraposición a las chicas (e.g., Monks y col., 2002, 2003), y ya que los preescolares interactúan preferiblemente con pares de su mismo sexo (Rubin y col., 1998, 2006; y

Fuentes, 1999), es posible que cuando la víctima sea un niño, el agresor (que también puede ser otro niño) decida con más frecuencia redirigir la agresión a un tercero (no relacionado con el otro antagonista) para aliviar las consecuencias del conflicto y resolverlo de ese modo (e.g., Das y col., 1998; Castles y Whiten, 1998b).

Además, el porcentaje de SDA, así como de pares antagonistas niños implicados en los episodios de conflicto (con PC y MC), es mayor que el de los pares antagonistas niñas (que es nulo) y que el de los mixtos (véanse las [tablas 5.10](#), del [apéndice I](#), y [2.1.c](#) del [capítulo 2](#)). Por lo tanto, la mayor frecuencia de SDA cuando la víctima es niño que cuando es niña, es posible que sea consecuencia de estas características descriptivas de la muestra de estudio, y que por lo tanto sea más probable que con mayor frecuencia el agresor sea niño y que la víctima secundaria (tercero al que redirige la agresión) también tenga su mismo sexo.

Por otro lado, partiendo del supuesto de que los agresores comparten edad con la víctima, ya que los preescolares interactúan preferiblemente con pares de su misma edad y sexo (Rubin y col., 1998, 2006; y Fuentes, 1999), el resultado de que los agresores redirijan más la agresión hacia terceros cuando las víctimas tienen 4 años que cuando éstos tienen 5 años, podría ser debido a que, a medida que aumenta la edad, las consecuencias sociales de una agresión hacia un tercero sean peores o menos predecibles. Y esto, por ejemplo, puede ser debido a que la víctima secundaria puede tener algún tipo de relación o vínculo de amistad con otros sujetos del grupo, aunque no los tenga con la víctima, o a que incluso aumente la posibilidad de intervención de los adultos por ser la conducta agresiva peor vista y consentida a mayor edad. De hecho, el porcentaje de SDA (conteo 1/0 del total de episodios, n =108) en los pares antagonistas de 4 años (e incluso en las de 3 años) es mayor que el de SDA en los de 5 años (i.e., 7 y 6% vs. 0%). E incluso el porcentaje de pares antagonistas de 4 y 3 años implicados en los episodios de conflicto (con PC y MC), es mayor que el de los de 5 años (i.e., 30 y 43% vs. 9%) (Véanse las [tablas 2.1.c](#), del [capítulo 2](#), y [5.10](#) del [apéndice I](#)).

Por último, cabe señalar que es posible que la edad de las díadas de antagonistas principales (agresor y víctima principales), al igual que el estatus

de amistad que mantienen, influya en la ocurrencia de redirección de la agresión del agresor hacia un tercero.

Esto último también nos puede sugerir que cuando los agresores de menor edad (3 y 4 años) tienen una relación recíproca de amistad con la víctima del conflicto que él ha generado, se sienten muy afectados o temen las consecuencias del conflicto (i.e., estrés, y/o posibles intervenciones de terceros en apoyo a la víctima) y deciden paliarlo a través de ciertos comportamientos post-conflicto dirigidos a terceros (que no tienen ningún tipo de relación cercana con el otro antagonista, por ejemplo de amistad). Es decir, en este caso también la SDA además de disminuir el estrés que sufre el agresor por el conflicto, y evitar la RA (que afectaría mucho más a la relación de amistad), también podría ser, a su vez, una manera “indirecta” y agresiva de resolver el conflicto con el otro antagonista, al poder funcionar como una forma de control de las reacciones de terceros que quieran intervenir a favor de la víctima o del propio agresor (que pueden tener algún vínculo con uno u otro antagonista principal, respectivamente, pero ningún tipo de relación con la víctima secundaria).

5.4.4. Intervención agresiva (IA)

Además de la RC, Butovskaya (2001) estudia la intervención agresiva post-conflicto, con el nombre de “apoyo agresivo”, en escolares de 6 y 7 años, y encuentra una frecuencia de ocurrencia (por conteo 1/0) de un 25% (del total de PCs de tres minutos, $n = 151$), que es un valor notablemente alejado del encontrado en este trabajo (i.e., un 14%). Strayer y Noel (1986), en preescolares de 48-72 meses, también estudiaron dos subtipos de IA, con el término de “alianza” y “defensa”, que al contrario que en este trabajo y en el de Butovskaya, las situaron en el periodo de conflicto (junto al Desplazamiento o RD, y la Generalización o SDA). Estos autores encontraron un 23 y un 26% de frecuencia de ocurrencia de “alianzas” y “defensas” (del total de focales de 5 minutos, $n = 158$). De todas formas, si no se tiene en cuenta el periodo de observación en el que se ubican, este porcentaje de ocurrencia de “alianzas” y de “defensas” es cercano al de las intervenciones de Butovskaya (2001), pero mucho más elevado que el de las intervenciones a favor de los agresores (IA2)

y a favor de las víctimas (IA1) del presente trabajo (IA2 o “alianzas”: 10%; IA1 o “defensas”: 4%; véase la [tabla 5.10](#) del [apéndice I](#)).

En el presente estudio, se ha encontrado que, con respecto a la edad, los porcentajes de ocurrencia para los pares antagonistas de tres años son del 7% (IA), del 1% (IA1) y del 5% (IA2), para los de 4 años son del 5% (IA), del 2% (IA1) y del 3% (IA2), y para los de 5 años son del 0,5% para los tres tipos de estrategias de intervención agresiva (IA, IA1 e IA2). Y en relación con el sexo de los pares antagonistas, los porcentajes de ocurrencia para las niñas son del 0,5%, para los pares de antagonistas niños son del 9% (IA), del 2% (IA1) y del 7% (IA2), y para los pares de antagonistas mixtos son del 4% (IA), del 2% (IA1) y del 3% (IA2); (véanse las [tablas 5.7](#), [5.8](#), [5.9](#) y [5.10](#) del [apéndice I](#)).

Lo que estos resultados indican es que, a estas edades tan tempranas, los sujetos ponen también en práctica la estrategia de intervención agresiva a favor de uno u otro antagonista principal. Y ésta es una conducta de apoyo a uno u otro de los antagonistas que, según la literatura en primates humanos y no humanos, está estrechamente relacionada no solo con la ganancia de estatus de dominancia sino también con los lazos de amistad (Butovakaya, 2001). Por ello, se sugiere que tener un alto estatus de dominancia social y muchos buenos amigos puede incrementar la eficacia biológica individual o “fitness” (Butovskaya, 2001). Por lo tanto, otros sujetos del grupo pueden adoptar la estrategia de apoyar a aquellos con los que quisieran ser amigos y no apoyar a aquellos que amenacen su propio rango de dominancia (Grammer, 1992). Además, los amigos pueden ser futuros apoyos (de hecho son un apoyo en los momentos de estrés: e.g., Hartup, 1992, 1996; Ladd y col., 1996; Sebanc, 2003; Monks y col., 2002; y Wojslawowicz y col., 2006). No obstante, también es posible que la intervención agresiva post-conflicto sirva de control de la agresión del conflicto (e.g., Ehardt y Bernstein, 1992: intervención de machos adultos de macacos y babuinos dirigida a favor de las víctimas, que disminuye la posibilidad de RA).

Si lo comparamos con la tendencia de consolación general (V_{CSg}), con la de consolación genuina (V_{CS}) y con la de intervención afiliativa (V_{IAF}), se observa que la V_{CSg} es del 12%, la V_{CS} es del 8% y la V_{IAF} del 3%. Por lo que estas estrategias de resolución de conflictos afiliativas, que son similares en cuanto al diseño de la interacción (aunque no en cuanto a su contenido) a la IA, IA1 e

IA2, respectivamente, prácticamente no aparecen. Por lo tanto, en general, estas estrategias afiliativas y agresivas homólogas (CSg e IA, CS e IA1, y IAF e IA2) pueden funcionar como estrategias de resolución de conflictos independientes pero complementarias. De hecho, en el capítulo anterior se ha encontrado que cuando los pares antagonistas son niños (del primer curso), la ocurrencia de consolación general (CSg) está relacionada con la ocurrencia de intervención agresiva (IA) y no con su no-ocurrencia (y viceversa).

Por otro lado, los análisis de variables predictoras, solamente en el primer curso y en la línea de lo encontrado con los residuos tipificados, han encontrado que hay más IA e IA2 cuando las víctimas son niños que cuando son niñas (de manera marginal para la IA2), o cuando las diadas de antagonistas son niños o del mismo sexo que cuando son de sexo diferente (aunque este último resultado para la IA2 sale de manera marginal y significativa, respectivamente). De hecho, en el primer curso, los porcentajes de ocurrencia de IA e IA2 son mucho mayores cuando los pares antagonistas son niños y del mismo sexo que cuando son de diferente sexo y cuando son niños que cuando son niñas (véase la [tabla 5.10](#) del [apéndice I](#)). Esto sugiere que cuando las víctimas son niños hay más intervención agresiva a favor de uno de los antagonistas principales (la víctima o el agresor), y a favor del agresor, que cuando las víctimas son niñas (para la IA2 de manera marginal). Y que cuando los dos antagonistas principales son niños, o del mismo sexo, hay más intervención agresiva a favor de uno de ellos, y a favor del agresor, que cuando son de sexo mixto/diferente (aunque para la IA2 de manera significativa y marginal, respectivamente). Por lo que el sexo de la víctima, y de ambos antagonistas principales, parece ser importante a la hora de que otro u otros sujetos del grupo tomen la decisión de intervenir agresivamente tanto a favor de uno de los antagonistas principales (IA) como a favor del agresor (IA2).

¿Cómo se puede explicar esto? Por un lado, en la línea de lo planteado por Ehardt y Bernstein (1992), en machos adultos de macacos y babuinos, es posible que cuando los antagonistas principales son niños (o del mismo sexo) y cuando la víctima es niño, haya mayor probabilidad de que se produzca un cambio en las relaciones de dominancia de los antagonistas principales, y como consecuencia de alguno-s de los demás sujetos del grupo. Esta situación puede hacer que, seguramente, otros sujetos (niños) del grupo perciban como

necesaria una intervención para mantener o adquirir un mayor rango de dominancia social, e incluso para reforzar o adquirir alianzas (en machos adultos de macacos y babuinos: Ehardt y Bernstein, 1992). Y esta intervención es de tipo agresivo (y a favor del más dominante) ya que las estrategias hostiles suelen ser la forma más frecuentemente utilizada por los niños para el logro de su principal meta social, que es la dominancia social (Crick y Grotpeter, 1995; Crick, 1996b; Hartup y col., 1993; véase Ostrov y Keating, 2004; y Sumrall y col., 2000). Ehardt y Bernstein (1992) plantearon que unas de las funciones de la intervención agresiva eran el reforzamiento de una alianza y consolidación de las relaciones de dominancia, así como la adquisición de un mayor estatus social de dominancia y el establecimiento de alianzas, en concreto, cuando la intervención se realiza contra la víctima y a favor del agresor (dominante).

No obstante, como ya se ha mencionado antes, en primates humanos y no humanos, la conducta de “apoyo” está estrechamente relacionada no solo con la ganancia de estatus de dominancia sino también con los lazos de amistad (Butovskaya, 2001). Además, los amigos pueden ser futuros apoyos (de hecho son un apoyo en los momentos de estrés: e.g., Hartup, 1992, 1996; Ladd y col., 1996; Sebanc, 2003; Monks y col., 2002; y Wojslawowicz y col., 2006). Y, en este sentido, hemos obtenido resultados que sugieren que la amistad, entre los dos sujetos que tienen el conflicto, influye en la decisión de un individuo de intervenir a favor de uno u otro antagonista (IA) o a favor del agresor (IA2).

Es decir, también en el primer curso, se ha evidenciado que hay más intervención agresiva a favor de uno u otro antagonista (**IA**) cuando las díadas de antagonistas están compuestas por niños o por antagonistas del mismo sexo con estatus de amigos unilaterales que cuando las díadas de antagonistas niños no son amigos o son amigos mutuos-y-buenos, o que cuando son del mismo sexo pero no son amigos (de manera marginal y significativa, respectivamente). Y se ha encontrado que hay diferencias entre las tasas de **IA2** (intervención agresiva a favor del agresor) en relación con el estatus de amistad (i.e., de no-amigos, de amigos unilaterales, y de amigos mutuos-y-buenos) de las díadas de antagonistas de tres años de edad (los preescolares más pequeños). No obstante, estas últimas diferencias no nos permiten saber qué tipo o tipos de relaciones de amistad que mantiene la

víctima con el agresor (de esa edad), o viceversa, hacen que haya más intervención a favor del agresor por parte de un tercero. No obstante, también es posible que la intervención agresiva post-conflicto, simplemente sirva de control de la agresión del conflicto (e.g., Ehardt y Bernstein, 1992).

Así mismo, estos resultados nos llevan a suponer que ya que los preescolares interactúan preferentemente con pares de su misma edad y sexo (e.g., Rubin y col., 1998, 2006; Fuentes, 1999), interactúan más y dirigen más apoyo social entre amigos (e.g., Hinde y col., 1985; véase Rubin y col., 1998), y ya que hay una relación entre la conducta de “apoyo” y la ganancia de estatus de dominancia y lazos de amistad (e.g., Véase Butovskaya, 2001; Grammer, 1992; y respecto a la consolidación y ganancia de estatus de dominancia: Ehardt y Bernstein (1992), en machos adultos de macacos y babuinos), es más lógico que entre los pares con los que más se interactúa sea con los que interese mantener o aumentar el estatus de dominancia y las relaciones de amistad, y que por lo tanto se intervenga a su favor.

Por lo tanto, como ya se ha apuntado, todos estos resultados es posible que sólo reflejen la preferencia de los preescolares por interactuar con otros pares de su misma edad y sexo (i.e., Rubin y col., 1998, 2006; Fuentes, 1999), y sean resultado de que los preescolares de menor edad (en concreto, en esta tesis, los de 3 y 4 años) utilicen más las conductas agresivas (muestren más agresión física) ante los conflictos (e.g., Hartup y col., 1993; similar con adolescentes en Butovskaya y col., 2007; véase Côté y col., 2006; Alink y col., 2006). De hecho, los antagonistas de tres seguido de los de cuatro años son los más implicados en episodios de conflicto (con PC y MC). Además, el porcentaje de ocurrencia de intervención agresiva IA e IA2 (conteo 1/0 del total de episodios, n =108) es mayor cuando los pares antagonistas tienen 3 y 4 años que cuando tienen 5 años, y es mayor en los pares del mismo sexo y niños que en los de diferente sexo y niñas (véase la [tabla 5.10 del apéndice I](#), y la [tabla 2.1.c del capítulo 2](#)).

5.5. Conclusiones

5.5.1. Agonismo post-conflicto

1. A diferencia de los estudios realizados hasta el momento en escolares y preescolares, en este trabajo se han estudiado todas las estrategias agonísticas post-conflicto posibles, y se ha mostrado su ocurrencia en mayor o menor medida. El *porcentaje de ocurrencia de RA* alcanzó el 17%, frente al 55% de Ljunberg y colaboradores (1999) en niños preescolares de 5 años. El *porcentaje de RD* alcanzó el 31%, frente al 23% de ocurrencia de “desplazamiento” de Strayer y Noel (1986) con preescolares de 48 a 72 meses, o frente al 7% de agresión redirigida (de RD y SDA) de Ljunberg y colaboradores (1999) con niños preescolares de 5 años. El *porcentaje de SDA* alcanzó el 15%, frente al 25% de ocurrencia de “generalización” de Strayer y Noel (1986), o frente al 7% agresión redirigida (de RD y SDA) de Ljunberg y col. (1999). El *porcentaje de ocurrencia de IA* alcanzó el 14%, frente al 25% de Butovskaya (2001) con escolares de 6 y 7 años. Y el *porcentaje de IA1* alcanzó el 4% y el de *IA2* alcanzó el 10, frente al 26 y 23 % de “defensas” y “alianzas” de Strayer y Noel (1986).

5.5.2. Regresión (RA)

2. En el primer curso hay marginalmente más RA en las díadas de antagonistas de la misma edad que en las de edad diferente. Es muy posible que la mayor tendencia de RA en los preescolares de la misma edad sea fruto de esa preferencia de edad en las interacciones con otros preescolares (véase Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998 y 2006; Fuentes, 1999).
3. En el segundo curso hay más RA en las díadas de antagonistas de 3 años que tienen estatus de amigos unilaterales que en las de 3 años que no tienen relación de amistad. Al igual que los amigos interactúan más, tanto de forma afiliativa como agonística, que los no-amigos (véase Rubin y col. 1998, 2006; y Fuentes, 1999), los amigos unilaterales

también interactuarán más que los no-amigos. Por lo tanto, las díadas de antagonistas de tres años interactuarán más de manera agresiva (y afiliativa) si son amigos unilaterales que si no son amigos.

4. La **RA** podría ser una manera “directa” de resolver un conflicto mediante agresión. Por ejemplo, puede ser una manera de mantener el estatus de dominancia social existente entre los propios antagonistas (e.g., véase López y col., 1999, p. 255; Rubin y col., 1998, 2006; LaFreniere y Charlesworth, 1983; Strayer, 1984; Strayer y Strayer, 1976; Strayer y Trudel, 1984). O simplemente, la RA puede funcionar como refuerzo de la postura (pretensión) o de la posición adquirida (o mantenida) con el conflicto por parte del agresor.

5.5.3. Redirección (RD)

5. Se puede sugerir que el sexo de los antagonistas principales (agresor y víctima), parece influir en la ocurrencia de redirección de la agresión de la víctima hacia un tercero. En el primer curso, los residuos tipificados muestran que hay una tendencia mayor a tener RD cuando las víctimas y díadas de antagonistas son niños, que cuando las víctimas y díadas de antagonistas son niñas. De hecho, el porcentaje de ocurrencia de RD cuando las díadas de antagonistas son niños es mayor que cuando las díadas de antagonistas son niñas, al igual que hay más conflictos entre niños que entre niñas (véase la tabla 2.1.c del capítulo 2, y la tabla 5.10 del apéndice I). Y esto, a su vez, confirma la preferencia que muestran los preescolares por interactuar con pares de su mismo sexo (e.g., Véase Rubin y col., 1998, 2006; Fuentes, 1999).

5.5.4. Agresión colateral del agresor (SDA)

6. Se sugiere que el sexo de la víctima es una variable importante que predice la decisión del agresor de redirigir la agresión hacia un tercero. Solamente en el primer curso se ha encontrado más frecuencia de SDA cuando las víctimas son niños que cuando son niñas.

7. La edad de la víctima puede ser otra variable importante que prediga la decisión del agresor de redirigir la agresión hacia un tercero. En el primer curso, los agresores redirigen más la agresión hacia otros sujetos terceros cuando las víctimas tienen 4 años que cuando éstas tienen 5 años.
8. Es posible que tanto la edad de las díadas de antagonistas principales (agresor y víctima principales), como el estatus de amistad que mantienen, influyan en la ocurrencia de redirección de la agresión del agresor hacia un tercero. En el primer curso, cuando las díadas de antagonistas tienen 3 años y 4 años, las tasas de SDA son mayores en las díadas de esas edades con estatus de amigos mutuos-y-buenos frente a las de no-amigos de tres años (del cuestionario del mejor amigo) o frente a las del resto de estatus de amistad de 4 años (del cuestionario de más/ menos jugar), de manera significativa y marginal respectivamente.

5.5.5. Intervención agresiva (IA)

9. Teniendo en cuenta que la **intervención agresiva** (IA, IA1 e IA2) es una conducta de apoyo a uno de los antagonistas, nuestros resultados sugieren que el sexo de la víctima, y de ambos antagonistas principales, influye en la decisión de intervenir y en la dirección de la intervención (i.e., a favor de uno de los antagonistas o IA, y a favor del agresor o IA2). Solamente en el primer curso, cuando las víctimas son niños hay más intervención agresiva a favor de uno de los antagonistas principales (IA), y a favor del agresor (IA2), que cuando las víctimas son niñas (de manera marginal para la IA2). Cuando los dos antagonistas principales son niños, o del mismo sexo, hay más intervención agresiva (IA e IA2) que cuando son de sexo mixto/diferente (aunque para la IA2 de manera significativa y marginal, respectivamente).
10. Nuestros resultados avalan la idea de que en primates humanos y no humanos, la conducta de “apoyo” está estrechamente relacionada no solo con la ganancia de estatus de dominancia sino también con los lazos de amistad (Butovakaya, 2001). Además, los amigos pueden ser

futuros apoyos (de hecho son un apoyo en los momentos de estrés: e.g., Hartup, 1992, 1996; Ladd y col., 1996; Sebanc, 2003; Monks y col., 2002; y Wojslawowicz y col., 2006). En este sentido hemos, obtenido resultados, en el primer curso, que sugieren que la amistad influye en la decisión de un individuo de intervenir y en la dirección de la intervención (i.e., en la decisión de IA e IA2 y, aunque solo de manera marginal, en la decisión de IA1).

6.1. Discusión general

6.1.1. Estatus de aceptación social y estatus de amistad

Este es el primer trabajo en el que se aplican dos técnicas diferentes de nominación sociométricas para el estudio de la consistencia del estatus de amistad y del estatus de aceptación social, según diferentes criterios o contextos de nominación. El cuestionario del mejor amigo aplica la técnica de las nominaciones de carácter positivo en función de un criterio específico (i.e., mejor amigo). Los cuestionarios para el estudio del estatus de amistad y del estatus social, basados en el sistema CDC (i.e., cuestionarios de más/menos gustar y más/menos jugar), aplican la técnica de las nominaciones de signo positivo y negativo según dos criterios diferentes (uno general y otro específico de situación respectivamente).

Tanto los resultados basados en las medidas categóricas como los basados en las medidas continuas del **estatus de aceptación social** (obtenidas con dos criterios de nominación, i.e., el de gustar y el de jugar), sugieren la existencia de un proceso de adquisición de **consistencia** con la edad. En concreto, solo a los 4 y 5 años de edad se encuentra coherencia, aunque pobre, entre las **clasificaciones sociométricas** de los cuestionarios de gustar y jugar, consideradas en su conjunto. Esto sugiere que a la edad de 3 años, al menos en esta muestra de estudio, los criterios de nominación gustar y jugar tienen un significado distinto, de tal forma que los preescolares de 3 años distinguen entre los criterios de gustar y jugar (entre los niños que les gustan y con los que juegan). Mientras que para los preescolares mayores (a partir de los 4 años) estos criterios de clasificación, aun teniendo un significado distinto, pueden estar basados en conceptos que tienen algún denominador común.

Así mismo, la consistencia varía de pobre a buena, según aumenta la edad, en las categorías sociométricas susceptibles de intervención educativa o clínica, es decir, en los rechazados y los aislados (i.e., pobre a los 3 años (rechazados) y 4 años (aislados) y buena a los 5 años (rechazados y

aislados)). Es decir, para los preescolares de 3 años (rechazados) y de 4 años (populares y aislados), los criterios de nominación (gustar y jugar) tienen un significado distinto (al presentar una consistencia pobre). Mientras que para los de 5 años (populares, rechazados, y aislados) estos criterios de clasificación no tienen un significado diferente (al mostrar una coherencia buena).

Respecto a la coherencia de las **medidas continuas de estatus social**, de preferencia social (SP) y de Like most (LM), ésta presenta un aumento en función de la edad. En concreto, el índice SP (LM - LL) pasa de una relación pequeña (entre las dos clasificaciones, i.e., la de gustar y la de jugar) a la edad de 3 años, es decir, a diferenciar entre pares que les gustan y pares con los que juegan, a una relación moderada a partir de los 4 años (mayor en 5 que en 4 años), es decir, a no diferenciar entre los pares que les gustan y con los que juegan. Y la puntuación LM muestra una relación moderada entre ambos contextos solamente para los 4 y 5 años.

Así mismo, el índice SP es la medida continua más consistente de las cuatro estudiadas (LM, LL, SP y SI): es la única que muestra coherencia en todas las edades estudiadas (3, 4 y 5 años), y como se ha mencionado esta coherencia aumenta con la edad.

En relación con el **estatus de amistad**, los resultados sugieren que los preescolares de esta muestra de edad diferencian de alguna manera entre pares que consideran sus mejores amigos, pares que les gustan y pares con los que juegan, ya que la **consistencia** entre las clasificaciones sociométricas, tanto en su conjunto como para cada categoría de amistad, obtenida con los tres cuestionarios (y las dos técnicas de nominación en las que se basan éstos), es pobre a pesar de que las puntuaciones Kappa aumentan con la edad. Solamente los preescolares de 5 años muestran una consistencia buena entre los cuestionarios “mejor amigo” y “más/menos Jugar” para las categorías “amigos mutuos” y “no amigos”, mientras que esta consistencia es pobre a los 3 y 4 años. Así mismo, se evidencia que los preescolares de nuestra muestra distinguen entre, o hacen clasificaciones de, pares que son amigos y pares que no son sus amigos (i.e., mutuos, buenos y unilaterales positivos vs. no-amigos, asociados neutros, asociados mutuos negativos, unilaterales negativos, y los de elección opuesta +/-), y entre amigos mutuos y amigos buenos.

Con respecto a la **estabilidad de las medidas categóricas del estatus de aceptación social**, se ha evidenciado que no hay estabilidad, a excepción de una continuidad pobre, a todas las edades (3, 4 y 5 años), para las clasificaciones de populares y aislados (en el contexto de nominación de Jugar). Por un lado, este resultado sugiere que éstas edades podrían constituir las primeras etapas de un proceso evolutivo de formación y establecimiento del estatus (véase Coie, 1990; Maassen y col., 2005), lo que es importante a nivel de intervención educativa. Por otro lado, nuestros resultados no coinciden con los que se han descrito hasta el momento, a excepción de la estabilidad de la categoría de aislados, aunque su valor kappa es incluso mayor que el de populares (0,277 frente a 0,192). Los estudios realizados hasta el momento, en preescolares y escolares, han encontrado que, a largo plazo, la categoría rechazado es la más estable (Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984; Asher y Dodge, 1986), seguida de la categoría popular (e.g., Coie y Dodge, 1983; Asher y Dodge, 1986), mientras que las categorías aislado y controvertido son más inestables (Coie y Dodge, 1983; Newcomb y Bukowski, 1984), a pesar de que las medidas categóricas tienen una estabilidad promedio pobre (véase la revisión de Cillessen y col., 2000; y de Rubin y col., 1998; Terry y Coie, 1991; Asher y Dodge, 1986).

Así mismo, las medidas continuas de **preferencia social (SP) y de puntuaciones Like most (LM)**, muestran una **estabilidad moderada y similar para ambos grupos de edad** (los que pasan de un curso al otro de 3-4 años y de los que pasan de 4-5 años). Lo que iría en la dirección de lo encontrado por Terry y Coie (1991) en escolares, es decir, que las medidas SP y LM son igualmente estables en ambos grupos de edad (escolares de 3-4º grado y 4º-5º grado; véase la tabla 8 de la p. 874 de este artículo).

Los resultados también sugieren que **las puntuaciones continuas de aceptación social son medidas más estables** (sobre todo las de SP y LM) que las medidas sociométricas categóricas (i.e., se pasa de puntuaciones Kappa pobres a correlaciones de Pearson moderadas) [Jiang y Cillessen, 2005, para el índice SP y las ratios], y que estas puntuaciones, sobre todo las SP, son más adecuadas para los estudios de estabilidad y cambio (Jiang y Cillessen, 2005, para el índice SP y las ratios).

Por otro lado, se ha encontrado que en general las **relaciones de amistad** a la edad de 3, 4 y 5 años presentan una **estabilidad pobre**, es decir, a estas edades **las amistades no son muy estables**. Los trabajos de Hartup (1992), de Newcomb y Bagwell (1995) y de Rubin y colaboradores (1998, 2006) recogen que las relaciones de los más jóvenes parecen ser menos estables y diferenciadas que las de los más mayores. Todo esto nos sugiere que **este rango de edad podría también constituir una de las primeras etapas de un proceso evolutivo de formación y establecimiento de amistades**, donde posiblemente se busque a los pares “afines” o que se prefieren mutuamente (lo que es una muestra de reciprocidad) (similar en Vandell y Mueller, 1980, en niños-as estudiados a los 16, 19 y 22 meses de edad).

También hay que señalar que a la vista de los resultados obtenidos con los diferentes cuestionarios sociométricos utilizados en este trabajo (i.e., “mejor amigo”, “más/menos gustar”, y “más/menos jugar”), y a que el contexto del juego es uno de los más importantes en el desarrollo evolutivo y social a edades tempranas (e.g., la etapa preescolar) (e.g., véase Rubin y col., 1998, 2006; Fuentes, 1999; Sebanc y col., 2007), **se puede proponer que el criterio de nominación de *más/menos jugar* puede ser el más adecuado para el estudio de la consistencia y estabilidad tanto del estatus de amistad como del estatus de aceptación social en niños-as de 3 a 5 años de edad.**

Para finalizar, cuando se estudia el **sexo como variable predictora del estatus de aceptación social** (cuestionario de más/menos jugar), se evidencia que los tres grupos de edad (3, 4, y 5 años) muestran una tendencia a elegir a sujetos del mismo sexo y a rechazar (elegir negativamente) a sujetos del otro sexo. Y que, en términos generales, no hay diferencias en la preferencia hacia sujetos del mismo sexo entre niños y niñas. Todo esto apoyaría la idea de que, desde los tres años, los preescolares se sienten atraídos por pares que son similares a ellos en edad, sexo y conducta (e.g., Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998; Fuentes, 1999), y que, tanto en preescolares (Grammer, 1988, 1992), como en escolares (Butovskaya, 2001), los niños/as forman lazos amistosos preferentemente con pares del mismo sexo.

6.1.2. Afiliación y agonismo post-conflicto

El análisis de “las dos mitades” de la muestra se ha utilizado a menudo como un procedimiento para determinar si se han recogido suficientes datos. Si los análisis de cada mitad arrojan los mismos patrones, lo que se concluye es que no es necesario recoger más datos puesto que estos seguirían dando los mismos resultados. Por supuesto, lo ideal es tener observaciones longitudinales, es decir, observaciones repetidas de los mismos sujetos en varios momentos distintos. Esto no es posible, al menos no es habitual, en estudios observacionales, por lo que tampoco es habitual que uno encuentre estudios observacionales en los que los autores hayan hecho este análisis.

Para el estudio de la afiliación y agonismo post-conflicto se ha trabajado con la muestra de dos cursos escolares consecutivos, por separado, para ver si se obtienen los mismos patrones (i.e., resultados similares, o al menos no contradictorios). En este estudio se han encontrado resultados diferentes para ambas campañas, lo cual sugiere que no hay un efecto claro, por ejemplo, que la existencia de reconciliación no se encuentra claramente establecida. Así mismo y en general, para algunas de las estrategias agonísticas no se encuentran porcentajes de ocurrencia similares a las descritas en otros estudios, y en los análisis con variables predictoras tampoco encontramos los mismos resultados en ambos cursos. Por un lado, esto puede indicar que los valores de las variables predictoras variaron en cada campaña de forma indeterminada y que, como consecuencia de ello, los patrones fueron distintos (i.e., la edad, el sexo y el estatus sociométrico, u otras no estudiadas, como la diversidad cultural de la muestra de estudio o la socialización, e incluso otras variables no controlables en un estudio observacional, a pesar de aplicar un método cuasi-experimental). Por otro lado, los resultados obtenidos podrían deberse a que el protocolo de comparación PC vs. MC (tan usado y productivo en los primates y otros animales) no funciona con humanos (como dicen Lijunberg y col., 1999). Así mismo, es posible que estén influyendo características de la muestra de ambos periodos de estudio, es decir, es posible que los resultados sean un artefacto del reducido tamaño de la muestra.

A. Ocurrencia de Reconciliación (RC)

La **ocurrencia de RC solo se ha encontrado bajo condiciones restringidas**: En el primer curso hay RC pero no atracción selectiva. Además, ésta ocurre durante los dos primeros minutos post-conflicto, una ventana de tiempo bastante similar a la reportada en otros estudios (Butovskaya y Kozintsev, 1999, y Butovskaya, 2001: primer minuto en escolares de 6 y 7 años; Verbeek y de Waal, 2001: dos primeros minutos en preescolares de 32 meses a 71 meses). Sin embargo, en el segundo curso no se probó estadísticamente la ocurrencia de RC, aunque sí la existencia de atracción selectiva.

Hay diferentes causas que podrían explicar no haber encontrado una asociación entre la ocurrencia de RC y la existencia de atracción selectiva. Una posibilidad, no planteada en otros estudios, es que la gestión de un conflicto no requiera reconciliarse específicamente con el antagonista. Podría ocurrir que la ansiedad provocada por el conflicto se pudiera aliviar interactuando de forma amistosa con individuos distintos del antagonista. De hecho, el método de comparación PC-MC y el de la atracción selectiva son métodos de estudio diferentes, pero complementarios.

Por otro lado, estos resultados también pueden ser debidos a la existencia de **carencias en el método PC-MC**. De hecho, Ljunberg y col. (1999) propusieron una modificación del protocolo para el estudio de la resolución de conflictos en grupos pequeños de niños en espacios cerrados, con lo cual, estarían apoyando la versión de la existencia de carencias en el método PC-MC.

Además, las variables predictoras estudiadas también pueden explicar los resultados. En concreto, se sugiere que en estos resultados no solo podría estar influyendo la edad de los antagonistas, sino también el sexo. Por ejemplo, en el primer curso, se haya la ocurrencia de **RC entre los antagonistas de 3-5 años**, lo que confirma los resultados sobre la existencia de RC en otros estudios de preescolares de estas edades (i.e., Verbeek, 1997; Butovskaya y col., 2000). Así mismo, se ha **encontrado RC en las díadas de antagonistas de la misma edad y del mismo sexo**, lo que confirma lo encontrado por Fujisawa y col. (2005), en preescolares japoneses de 3 años, sobre un mayor

nivel de reconciliación entre díadas del mismo sexo. Y esto puede ser el reflejo de la preferencia de los preescolares por interactuar con pares del mismo sexo, además de con los de la misma edad y tipo de conducta (Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998 y 2006; Fuentes, 1999). De hecho, en el capítulo 3, se ha encontrado una tendencia a elegir a estas edades (3, 4 y 5 años) a sujetos del mismo sexo.

También se evidencia la **importancia que tiene la aceptación social** por parte del grupo de pares y su influencia sobre la tendencia conciliadora, a edades tan tempranas (3 y 4 años). Cada estatus social tiene asociado un grado de aceptación diferente (véase la introducción del **capítulo 3**), y en el presente trabajo, la tendencia conciliadora (V_{RC}) es mayor en los rechazados de 4 años que en los populares de 4 años (en el primer curso). Además, también en el segundo curso, la tendencia conciliadora (V_{RC}) a los 3 años es diferente, aunque de manera marginal, para populares, rechazados y aislados.

Así mismo, se evidencia la **influencia de la variable estatus de amistad** en los resultados sobre RC. En el primer curso hay RC en las díadas de antagonistas que tienen estatus de amistad de asociados mutuos negativos-y-neutros. En el segundo curso, aunque de manera marginal, las díadas de 4 años con estatus de no-amigos muestran mayor frecuencia de RC (V_{RC}) que las de amigos-unilaterales. Esto puede estar reflejando una mayor tendencia conciliadora entre no-amigos que entre amigos (e.g., índices V y R, 6-7 años: Butovskaya y Kozintsev, 1999; y 4 años: Fujisawa y col., 2005, 2006), debido a que los lazos entre amigos son más fuertes y su restauración requiere menos esfuerzo (Butovskaya y Kozintsev, 1999).

De todas formas, en los resultados obtenidos también pueden estar **influyendo otras variables no estudiadas**, como las conductas de proximidad sin interacción, el tipo de desenlace del conflicto, la cultura familiar, etc. Además, como he comentado al comienzo de este apartado, puede estar influyendo el menor número de conflictos del segundo año, así como **el menor tamaño de la muestra** de este curso, en concreto del nº de CFs por sujeto focal y por díadas de antagonistas (i.e., Por sujeto focal: 2,2 y 1,7 según el curso; Por díadas de antagonistas: 1,2 en ambos cursos; véanse también las **tablas 2.1.b y 2.1.c del capítulo 2**).

B. Ocurrencia de Consolación (CSg, CS)

Se ha demostrado la ocurrencia marginal de **consolación general (CSg)** cuando se consideran las víctimas del primer curso, de **CSg y consolación genuina (CS)** cuando se consideran los pares antagonistas de este mismo curso, así como la existencia marginal de **CSg** cuando las víctimas son niños (del primer curso y segundo curso). También se ha evidenciado en el primer curso, aunque de manera marginal, la existencia de **CSg y CS** cuando las víctimas tienen estatus de rechazados. Así mismo, se ha encontrado que la **CSg y CS** ocurren en el primer minuto post-conflicto (del primer curso). Lo que apoya la ventana de tiempo encontrada por Fujisawa y colaboradores (2006) en preescolares de 4 y 5 años y, además, lo confirma para un rango de edad en preescolares más amplio (de 3-5 años).

Esta ventana de tiempo, y la ocurrencia marginal de CSg en este curso, indica que en general también es importante dirigir interacciones afiliativas hacia las víctimas (CS), o hacia alguno de los antagonistas (CSg), seguramente para mitigar su estrés o ansiedad tras el conflicto, lo que a su vez podría disminuir la posibilidad de futuras re-agresiones o la escalada del conflicto (agresión por parte de otro espectador, etc.).

Estos resultados también sugieren que para el control de las tensiones en un grupo es más importante dirigir interacciones afiliativas hacia la víctima de un conflicto, especialmente cuando ésta tiene estatus de **rechazado**, debido a que por su perfil socio-cognitivo y conductual puede potenciar la ocurrencia de conflictos (véase la introducción del **capítulo 3**). Así mismo, se puede sugerir que a estas edades (3-5 años), los sujetos rechazados mantienen relaciones con pares del grupo que les pueden brindar apoyo emocional para sobrellevar la ansiedad del conflicto y de su estatus de rechazado.

Así mismo, la literatura sobre preescolares indica la existencia de diferencias entre los niños y las niñas en las metas perseguidas y en las estrategias puestas en práctica para su consecución. Por lo tanto, el hecho de que en nuestro estudio exista CSg, aunque haya sido sólo de carácter marginal, cuando las víctimas son niños, podría ser indicativo de la necesidad de aliviar su estrés y controlar así las posibles consecuencias del conflicto (e.g., lo discutido posteriormente sobre la función de la CSg de disminución de la

agresión post-conflicto, cuando los antagonistas son niños, también lo sugiere, y, además, en este estudio se observa que los niños tampoco utilizan la RC).

Por otro lado, también en el primer curso de este trabajo, se ha encontrado que cuando las díadas de antagonistas son las de sexo diferente, las que tienen estatus de amigos-unilaterales reciben más **CSg** (V_{CSg}) que las que tienen estatus de no-amigos, aunque de manera marginal. En general, las relaciones con amigos unilaterales (al igual que las de no-amigos; véase Butovskata y Konzintsev, 1999) pueden ser más importantes que las relaciones con amigos, en cuanto a su restablecimiento temprano, porque los lazos sociales son menos fuertes y su restablecimiento (de interacciones afiliativas) podría requerir más esfuerzo. A su vez, los lazos sociales con los amigos-unilaterales pueden ser más inestables (vs. no-amigos) al no tratarse de relaciones mutuas, pero pueden tener un importante interés social, ya sea por querer que la relación pase a ser recíproca, y/o por poder controlar sus repercusiones en las relaciones que tenemos más definidas (ya sean de amistad recíproca o las de no amistad). Así mismo, el restablecimiento de las relaciones en las díadas de diferente sexo, que además son amigos unilaterales, también puede ser más costosa (i.e. frente a díadas de mismo sexo, o frente a las díadas de amigos, con las que es más habitual la interacción en general a estas edades). A consecuencia de ello, cuando las díadas de antagonistas tienen estas características, puede que sea más importante para la estabilidad del grupo que haya CSg, i.e., que sujetos terceros se vean impulsados a dirigir conductas afiliativas hacia uno de los antagonistas, para poder calmarle y controlar las consecuencias negativas que pueda acarrear ese conflicto en otras relaciones con otros pares del grupo (ya que es un tipo de relación menos estable y, por lo tanto, puede hacer más impredecibles las consecuencias del conflicto).

C. Función de la reconciliación y de la consolución

La **reconciliación** (RC) cumple la función de disminuir la redirección (**RD**), aunque de manera marginal, cuando los pares de antagonistas del primer curso tienen el mismo sexo y se analizaban los tres primeros minutos de los PCs. Butovskaya y Kozintsev (1999), en un estudio con escolares de 6-7 años,

y Ljunberg y colaboradores (1999), en niños de 4-6 años, encuentran que la RC produce una reducción de la tasa de redirección de la agresión (RD).

En relación con la hipótesis de la disminución de la ansiedad (Aureli y van Schaik, 1991b), la reconciliación puede hacer que disminuya el estrés que experimentan los antagonistas tras su conflicto, y en concreto la que experimenta la víctima (e.g., en preescolares: Fujisawa y col., 2005; en primates no humanos: Aureli y van Schaik, 1991b; Kutsukake y Castles, 2001) y, como consecuencia de ello, puede llevar a que ésta decida no redirigir su “frustración” o “agresividad” hacia otro sujeto no implicado.

Como se ha comentado anteriormente, es común en los preescolares la interacción entre pares del mismo sexo, edad y tipo de conducta (e.g., Rubin y col., 1998, 2006; López y col., 1999), por lo que es normal que se haya encontrado reconciliación en las díadas del mismo sexo y que a su vez esta estrategia cumpla la función de disminuir la agresión colateral de la víctima del conflicto (redirección o RD) aunque sea de manera marginal.

Por otro lado, las estrategias de **consolación general** (CSg) y **consolación “genuina”** (CS), en el primer curso, cumplen la función de reducir la agresión colateral del agresor (**SDA**) cuando los pares antagonistas son niños o tienen el mismo sexo. La **consolación “genuina”** tiene esta misma función cuando se tienen en cuenta los pares antagonistas en general. En esta línea, se ha evidenciado que hay una tendencia mayor a que haya SDA en los PCs sin CSg o sin CS que en los PCs con CSg o con CS (y viceversa), cuando los pares antagonistas son niños o tienen el mismo sexo.

Estos resultados sugieren que la **CSg** sirve para reducir la ansiedad de los antagonistas principales, y que la **CS** reduce el estrés del antagonista principal-víctima. En el caso de la CS, como resultado de la disminución del estrés de la víctima, puede que también disminuya el estrés del agresor por el conflicto con ésta (Aureli y van Schaik, 1991b), así como la incertidumbre de restablecer o no la relación con ella (e.g., Aureli y Smucny, 1998; Aureli y col., 2002; Cords, 1992; de Waal y Aureli, 1997). A consecuencia de ello, ambos tipos de Consolación, pueden disminuir la frecuencia de agresión colateral del agresor (SDA), al menos en las sub-muestras de pares de antagonistas citados. De hecho, como ya he recogido, en primates no-humanos se ha encontrado que la Consolación general (CSg) disminuye el estrés o ansiedad en los antagonistas

(e.g., para el agresor: Das y col., 1998; para la víctima aún no se ha demostrado).

En concreto, los niños por sus metas sociales (la dominancia social) y características conductuales suelen tener frecuentemente más conflictos (de hecho, la muestra de niños del primer curso está implicada en más conflictos). Por lo tanto, a lo mejor, el uso de la CS (como de la CSg) por parte de terceros, podría ser indicativo de la necesidad de mitigar su estrés (y la ansiedad de los antagonistas niños), y a su vez serviría para controlar las posibles consecuencias del conflicto y restablecer la armonía del grupo (además en este estudio se observa que los niños tampoco utilizan la RC). Por último, ya que los preescolares interactúan más con los pares de su mismo sexo, edad, y conducta (e.g., López y col., 1999; Rubin y col., 1998, 2006), es normal que se haya encontrado que tanto la CS como la CSg reducen la frecuencia de SDA cuando los pares de antagonistas son los del mismo sexo. Es decir, de nuevo, la estrategia de CS (como de CSg), podría ser indicativo de la necesidad de mitigar el estrés de los propios sujetos inicialmente no implicados y el de la víctima (y seguramente el del agresor) y a su vez serviría para controlar las posibles consecuencias del conflicto y restablecer la armonía del grupo.

D. Reagresión (RA)

El *porcentaje de ocurrencia de RA* alcanzó el 17%, frente al 55% de Ljunberg y colaboradores (1999) en niños preescolares de 5 años. En el primer curso hay marginalmente más RA en las díadas de antagonistas de la misma edad que en las de edad diferente. Es muy posible que la mayor tendencia de RA en los preescolares de la misma edad sea fruto de esa preferencia de edad en las interacciones con otros preescolares (véase Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998 y 2006; Fuentes, 1999). De hecho, en los dos cursos de este estudio, tanto el porcentaje de conflictos (con post-conflicto y periodo control), como de RA post-conflicto (conteo 1/0, ocurrencia/ no-ocurrencia del total de episodios), presentan valores más elevados en los pares antagonistas de la misma edad que en los pares antagonistas de edad diferente (véanse las [tablas 2.1.c](#), del [capítulo 2](#), y [5.10](#) del [apéndice I](#)). En el segundo curso hay más RA en las díadas de antagonistas de 3 años que tienen estatus de amigos unilaterales

que en las de 3 años que no tienen relación de amistad. Al igual que los amigos interactúan más, tanto de forma afiliativa como agonística, que los no-amigos (véase Rubin y col. 1998, 2006; y Fuentes, 1999), los amigos unilaterales también interactuarán más que los no-amigos. Por lo tanto, las díadas de antagonistas de tres años interactuarán más de manera agresiva (y afiliativa) si son amigos unilaterales que si no son amigos.

Por último, también se sugiere que la RA podría ser una manera “directa” de resolver un conflicto mediante agresión. Por ejemplo, puede ser una manera de mantener el estatus de dominancia social existente entre los propios antagonistas (y pares del grupo) o de formar una jerarquía de dominancia social entre ellos en las primeras etapas de preescolar que facilita la resolución de conflictos entre ellos y en el grupo (i.e., ya que tiene la función adaptativa de reducir la agresión entre los miembros del grupo; e.g., véase López y col., 1999, p. 255; Rubin y col., 1998, 2006; LaFreniere y Charlesworth, 1983; Strayer, 1984; Strayer y Strayer, 1976; Strayer y Trudel, 1984). O simplemente, la RA puede funcionar como refuerzo de la postura (pretensión) o de la posición adquirida (o mantenida) con el conflicto por parte del agresor.

E. Redirección (RD)

El *porcentaje de ocurrencia de RD* alcanzó el 31%, frente al 23% de ocurrencia de “desplazamiento” de Strayer y Noel (1986) con preescolares de 48 a 72 meses, o frente al 7% agresión redirigida (de RD y SDA) de Ljunberg y colaboradores (1999) con niños preescolares de 5 años.

En el primer curso, los residuos tipificados muestran que hay una tendencia mayor a tener RD cuando las víctimas y díadas de antagonistas son niños, que cuando las víctimas y díadas de antagonistas son niñas. Este resultado sugiere que el sexo de los antagonistas principales (agresor y víctima principales), parece influir en la ocurrencia de redirección de la agresión de la víctima hacia un tercero.

Por lo tanto, se evidencia que los preescolares de nuestra muestra, a edades tan tempranas, ponen en práctica estrategias agresivas “indirectas” o no dirigidas directamente al antagonista con el cual han tenido el conflicto, lo que puede verse como una manera “indirecta” de la víctima principal de

resolver un conflicto mediante agresión. Por un lado, porque puede permitir la disminución de la ansiedad que experimenta por el conflicto (e.g., Aureli y van Schaik, 1991b, en primates no humanos). Y porque, a su vez, la redirección de la agresión a un tercero no vinculado de manera alguna con el otro antagonista principal, i.e., el agresor, le puede posibilitar el control de las reacciones en contra de ella, tanto del agresor, al poder ser una forma de cambiar la actitud del agresor hacia ella, de manera que el agresor no haga RA o de que muestre RC con ella (e.g., cambio en la iniciativa de RC en primates no humanos: Aureli y van Schaik, 1991a), como de sujetos terceros que tengan algún tipo de vínculo con el antagonista-agresor (pero no con la víctima secundaria). Esta posible “función” también sería coherente con el hecho de que a partir de los tres años se desarrollan otro tipo de estrategias pro-sociales y agresivas más indirectas (véase Côté y col., 2006 y Alink y col., 2006).

F. Agresión colateral del agresor (SDA)

El *porcentaje de ocurrencia de SDA* alcanzó el 15%, frente al 25% de ocurrencia de “generalización” de Strayer y Noel (1986) con preescolares de 48 a 72 meses, o frente al 7% agresión redirigida (de RD y SDA) de Ljunberg y colaboradores (1999) con niños preescolares de 5 años.

El sexo de la víctima parece ser una variable importante que predice la decisión del agresor de redirigir la agresión hacia otro sujeto del grupo. Solamente en el primer curso se ha encontrado más frecuencia de SDA cuando las víctimas son niños que cuando son niñas.

La edad de la víctima puede ser también una variable importante que predice la decisión del agresor de redirigir la agresión hacia otro sujeto del grupo. En el primer curso, los agresores redirigen más la agresión hacia otros sujetos terceros cuando las víctimas tienen 4 años que cuando éstas tienen 5 años.

Es posible que la edad de las díadas de antagonistas principales (agresor y víctima principales), como el estatus de amistad que mantienen, influya en la ocurrencia de redirección de la agresión del agresor hacia un tercero. En el primer curso, cuando las díadas de antagonistas tienen 3 años y 4 años, las tasas de SDA son mayores en las díadas de esas edades con estatus de

amigos mutuos-y-buenos frente a las de no-amigos de tres años (del cuestionario del mejor amigo) o frente a las del resto de estatus de amistad de 4 años (del cuestionario de más/ menos jugar), de manera significativa y marginal respectivamente. Esto último también puede sugerir que cuando los agresores de menor edad (3 y 4 años) tienen una relación recíproca de amistad con la víctima del conflicto que él ha generado, se sienten muy afectados o temen las consecuencias del conflicto (i.e., estrés, y/o posibles intervenciones de terceros en apoyo a la víctima) y deciden paliarlo a través de ciertos comportamientos post-conflicto dirigidos a terceros (que no tienen ningún tipo de relación cercana con el otro antagonista, por ejemplo de amistad).

Por último, cabe señalar que los preescolares de nuestra muestra, a estas edades tan tempranas, ponen en práctica estrategias agresivas “indirectas”, como la SDA, que pueden considerarse una manera “indirecta” del agresor principal de resolver un conflicto mediante agresión. Por un lado, porque puede permitir la disminución de la ansiedad que siente por el conflicto (e.g., en primates no humanos: Das y col., 1998; Castles y Whiten, 1998b) y así evitar una RA. Y por que, a su vez, la redirección de la agresión hacia un tercero (con ningún tipo de vínculo con el otro antagonista principal, i.e., la víctima) le puede posibilitar el control de las reacciones de terceros que tengan algún tipo de vínculo con el otro antagonista (pero ningún tipo de relación con la víctima secundaria). Esta posible función también sería coherente con el hecho de que a partir de los tres años se desarrollan otro tipo de estrategias pro-sociales y agresivas más indirectas (véase Côté y col., 2006 y Alink y col., 2006).

G. Intervención agresiva (IA)

El *porcentaje de ocurrencia de IA* alcanzó el 14%, frente al 25% de Butovskaya (2001) con escolares de 6 y 7 años. Y el *porcentaje de ocurrencia de IA2* alcanzó el 10%, frente al 23% de ocurrencia de “alianzas” de Strayer y Noel (1986) en preescolares de 48-72 meses.

El sexo de la víctima, y de ambos antagonistas principales, parece ser importante a la hora de que otro u otros sujetos del grupo tomen la decisión de intervenir agresivamente tanto a favor de uno de los antagonistas principales (IA) como a favor del agresor (IA2). Solamente en el primer curso, cuando las

victimas son niños se recogió más intervención agresiva a favor de uno de los antagonistas principales (la víctima o el agresor), y a favor del agresor, que cuando las víctimas son niñas (de manera marginal para la IA2). Cuando los dos antagonistas principales son niños, o del mismo sexo, hay más intervención agresiva a favor de uno de ellos, y a favor del agresor, que cuando son de sexo mixto (aunque para la IA2 de manera significativa y marginal, respectivamente).

En la línea de lo planteado por Ehardt y Bernstein (1992), en machos adultos de macacos y babuinos, es posible que cuando los antagonistas principales son niños (o del mismo sexo) y cuando la víctima es niño, haya mayor probabilidad de que se produzca un cambio en las relaciones de dominancia de los antagonistas principales, y como consecuencia de alguno de los demás sujetos del grupo. Esta situación puede hacer que, seguramente, otros sujetos (niños) del grupo perciban como necesaria una intervención para mantener o adquirir un mayor rango de dominancia social, e incluso para reforzar o adquirir alianzas (en machos adultos de macacos y babuinos: Ehardt y Bernstein, 1992).

No obstante, en primates humanos y no humanos, la conducta de “apoyo” está estrechamente relacionada no solo con la ganancia de estatus de dominancia sino también con los lazos de amistad (Butovakaya, 2001). Además, los amigos pueden ser futuros apoyos (de hecho son un apoyo en los momentos de estrés: e.g., Hartup, 1992, 1996; Ladd y col., 1996; Sebanc, 2003; Monks y col., 2002; y Wojslawowicz y col., 2006). En este sentido hemos obtenido resultados, en el primer curso, que sugieren que la amistad influye en la decisión de un individuo de intervenir y en la dirección de la intervención (i.e., en la decisión de IA e IA2 y, aunque solo de manera marginal, en la decisión de IA1).

En resumen, lo que estos resultados indican es que, a estas edades tan tempranas, los sujetos ponen también en práctica la estrategia de intervención agresiva a favor de uno u otro antagonista principal, y que ésta es una conducta de apoyo a uno u otro de los antagonistas. No obstante, también es posible que la intervención agresiva post-conflicto sirva de control de la agresión del conflicto (e.g., Ehardt y Bernstein, 1992: intervención de machos

adultos de macacos y babuinos dirigida a favor de las víctimas, que disminuye la posibilidad de RA).

6.2. Conclusiones generales

6.2.1. Estatus de aceptación social y estatus de amistad

1. En este trabajo se aplican **dos técnicas de nominación sociométricas** para el estudio del estatus de amistad y del estatus de aceptación social en función de **diferentes** criterios o **contextos** de nominación. Es la primera vez que se utiliza esta combinación de técnicas y criterios de nominación, para el análisis de la consistencia de dichos estatus sociométricos. Nuestro objetivo fue indagar sobre los criterios que utilizan los preescolares para apreciar y clasificar la amistad y el estatus social, y si éstos varían en función de la edad.
2. En relación con el **estatus de aceptación social**, tanto los resultados de las medidas categóricas como los basados en medidas continuas sugieren la existencia de un proceso de adquisición de consistencia (i.e., entre el cuestionario de gustar y el de jugar) con la edad. Para los preescolares mayores (4 y 5 años), estos criterios de clasificación (gustar y jugar) pueden estar basados en conceptos que tienen algún denominador común.
 - 2.1. Solo a los 4 y 5 años de edad se encuentra coherencia, aunque pobre, entre las clasificaciones sociométricas de los cuestionarios de gustar y jugar, consideradas en su conjunto. Así mismo, la consistencia varía de pobre a buena, según aumenta la edad, en las categorías sociométricas susceptibles de intervención educativa o clínica, es decir, rechazados y aislados.
3. El índice SP es la medida continua más consistente de las cuatro estudiadas (LM, LL, SP y SI). Esta medida sería recomendable para el estudio del estatus social, independientemente del contexto de nominación (en concreto, y derivado de lo anterior, a los 4 y 5 años de edad).

4. No hay estabilidad de **las medidas categóricas del estatus de aceptación social**, a excepción de una continuidad pobre a todas las edades (3, 4 y 5 años) para los estatus de populares y aislados (en el contexto de nominación de Jugar). Estas edades podrían constituir las primeras etapas de un proceso evolutivo de formación y establecimiento del estatus (véase Coie, 1990; Maassen y col., 2005), lo que es importante por las posibles implicaciones en relación con programas de intervención educativa.
5. **Las medidas continuas de preferencia social (SP) y las puntuaciones de Like most (LM)** muestran una estabilidad moderada y similar para ambos grupos de edad, los que pasan de un curso al otro de 3-4 años y de los de 4-5 años (e.g., Terry y Coie, 1991, en escolares).
6. Los resultados también sugieren que las puntuaciones continuas son medidas más estables (sobre todo las SP y LM) que las medidas sociométricas categóricas (i.e., se pasa de puntuaciones Kappa pobres a correlaciones de Pearson moderadas). Por lo tanto, y con respecto a estos dos últimos puntos, las medidas continuas, sobre todo la SP, serían más recomendables para el estudio del estatus social, en general, y serían mejores que las categóricas para el estudio de la estabilidad y el cambio (Jiang y Cillessen, 2005, para el índice SP y las ratios).
7. En relación con el **estatus de amistad**, solamente los preescolares de 5 años muestran una consistencia buena para las categorías “amigos mutuos” y “no amigos” (i.e., entre los cuestionarios de “mejor amigo” y de “más/menos Jugar”). Para los preescolares mayores, los amigos mutuos y los no-amigos lo son independientemente del criterio específico de situación (mejor amigo y jugar) utilizado para su clasificación.
8. De manera global, si examinamos las tablas de resultados sociométricos, se evidencia que los preescolares de nuestra muestra hacen clasificaciones de pares que son amigos y pares que no lo son, así como de pares que son amigos mutuos y de pares que son amigos buenos.

9. En general, **las relaciones de amistad** a la edad de 3, 4 y 5 años no son muy estables (e.g., Hartup, 1992; Newcomb y Bagwell, 1995; Rubin y col., 1998, 2006). Esta franja de edad podría también constituir una de las primeras etapas de un proceso evolutivo de formación y establecimiento de amistades, donde posiblemente se busque a los pares que se prefieren mutuamente (e.g., similar en Vandell y Mueller, 1980 con párvulos).
10. En los preescolares de nuestra muestra se aprecia una **tendencia a elegir a sujetos del mismo sexo**. Esto apoyaría la idea de que, a partir de los tres años, los preescolares se muestran atraídos por pares que son similares a ellos en edad, sexo y conducta (e.g., Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998; Fuentes, 1999).

6.2.2. Afiliación y agonismo post-conflicto

A. Afiliación post-conflicto

1. Este es uno de los pocos estudios (<5) en los que se adopta una aproximación al estudio de las relaciones y de los conflictos en preescolares desde la metodología etológica utilizada en las investigaciones de las estrategias de gestión de resolución de conflictos en primates no humanos.
2. **Ocurrencia de RC bajo condiciones restringidas:** En el primer curso, la RC ocurrió durante los dos primeros minutos post-conflicto. Se confirman los resultados sobre la existencia de RC reportados en otros estudios de preescolares de estas edades, de 3-5 años (i.e., Verbeek, 1997; Butovskaya y col., 2000).
3. No existe ninguna asociación entre **la ocurrencia de RC y la atracción selectiva**. El método de comparación PC-MC y el de la atracción selectiva son métodos de estudio diferentes, pero complementarios. Este resultado sugiere que el protocolo estándar utilizado con primates no humanos puede ser inadecuado para aplicarse a humanos, como sugirieron Ljunberg y col. (1999).

4. Además de la existencia de RC entre los antagonistas de 3-5 años del primer curso, se ha **encontrado RC en las díadas de antagonistas de la misma edad y del mismo sexo**, lo que confirma resultados obtenidos por Fujisawa y col. (2005), en preescolares japoneses de 3 años, sobre un mayor nivel de reconciliación entre díadas del mismo sexo. Esto puede ser el reflejo de la preferencia de los preescolares por interactuar con pares del mismo sexo, además de la similitud en edad y conducta (Rubin y col., 1994; Rubin y col., 1998 y 2006; Fuentes, 1999). De hecho, en el capítulo 3 se ha encontrado una tendencia a elegir a sujetos del mismo sexo a estas edades (3-5 años).
5. Se evidencia la **importancia que tiene la aceptación social por parte del grupo de pares y su influencia sobre la tendencia conciliadora**, en estas edades tempranas (4 años). En este trabajo, la tendencia conciliadora (V_{RC}) es mayor en los rechazados de 4 años que en los populares de 4 años, al menos en los datos recogidos en la primera campaña.
6. También se evidencia la **influencia de la variable estatus de amistad en los resultados sobre RC**. En el primer curso hay RC en las díadas de antagonistas que tienen estatus de amistad de asociados mutuos negativos-y-neutros. En el segundo curso, de manera marginal, las díadas de 4 años con estatus de no-amigos muestran mayor frecuencia de RC (V_{RC}) que las de amigos-unilaterales. Esto puede estar reflejando una mayor tendencia conciliadora entre no-amigos que entre amigos (e.g., índices V y R, 6-7 años: Butovskaya y Kozintsev, 1999; y 4 años: Fujisawa y col., 2005, 2006), debido a que los lazos entre amigos son más fuertes y no se deterioran con tanta facilidad como los existentes entre no amigos (Butovskaya y Kozintsev, 1999).
7. La **reconciliación (RC)** cumple la función de disminuir la redirección (**RD**), aunque de manera marginal, cuando los pares de antagonistas del primer curso tienen el mismo sexo y se analizaban los tres primeros minutos de los PCs. Butovskaya y Kozintsev (1999), en un estudio con escolares de 6-7 años, y Ljunberg y colaboradores (1999), en niños de 4-6 años, encuentran que la RC produce una reducción de la tasa de redirección de la agresión (RD).

8. Se ha encontrado que la **CSg** y **CS** ocurren en el primer minuto post-conflicto (del primer curso). Lo que apoya la ventana de tiempo encontrada por Fujisawa y colaboradores (2006) (en preescolares de 4 y 5 años) y, además, lo confirma para un rango de edad en preescolares más amplio (de 3-5 años).
9. Las estrategias de **consolación general** (CSg) y **consolación “genuina”** (CS), en el primer curso, cumplen la función de reducir la agresión colateral del agresor (**SDA**) cuando los pares antagonistas son niños o tienen el mismo sexo. Y la **consolación “genuina”** tiene esta misma función cuando se tienen en cuenta los pares antagonistas en general.
10. Al igual que en primates no-humanos se ha encontrado que la Consolación general (CSg) disminuye la ansiedad en los antagonistas (e.g., para el agresor: Das y col., 1998; para la víctima aún no se ha demostrado), nuestros resultados sugieren que la **CSg** sirve para reducir la ansiedad de los antagonistas principales, y que la **CS** reduce el estrés de la víctima. En el caso de la CS, como consecuencia de la función citada, puede que también disminuya el estrés del agresor por el conflicto con la víctima (Aureli y van Schaik, 1991b), así como la incertidumbre de restablecer o no la relación con ésta (e.g., Aureli y Smucny, 1998; Aureli y col., 2002; Cords, 1992; de Waal y Aureli, 1997). A consecuencia de ello, ambos tipos de Consolación, pueden disminuir la frecuencia de agresión colateral del agresor (SDA), al menos en las sub-muestras de pares de antagonistas citados.

B. Agonismo post-conflicto

1. El *porcentaje de ocurrencia de RA* alcanzó el 17%, frente al 55% del estudio de Ljunberg y colaboradores (1999) en niños preescolares de 5 años. El *porcentaje de RD* alcanzó el 31%, frente al 23% de ocurrencia de “desplazamiento” del estudio de Strayer y Noel (1986) con preescolares de 48 a 72 meses, o frente al 7% agresión redirigida (de RD y SDA) de Ljunberg y colaboradores (1999) con niños preescolares de 5 años. El *porcentaje de SDA* alcanzó el 15%, frente al 25% de

ocurrencia de “generalización” de Strayer y Noel (1986), o frente al 7% agresión redirigida (de RD y SDA) de Ljunberg y col. (1999). El *porcentaje de ocurrencia de IA* alcanzó el 14%, frente al 25% de Butovskaya (2001) con escolares de 6 y 7 años. Y el *porcentaje de IA2* alcanzó el 10, frente al 23 % de “alianzas” de Strayer y Noel (1986).

2. La **RA** podría ser una manera “directa” de resolver un conflicto mediante agresión. Por ejemplo, puede ser una manera de mantener el estatus de dominancia social existente entre los propios antagonistas (e.g., véase López y col., 1999, p. 255; Rubin y col., 1998, 2006; LaFreniere y Charlesworth, 1983; Strayer, 1984; Strayer y Strayer, 1976; Strayer y Trudel, 1984).
3. La **RD**, se sugiere, puede verse como una manera “indirecta” de la víctima principal de resolver un conflicto mediante agresión, ya que puede permitir la disminución de la ansiedad que experimenta por el conflicto (e.g., Aureli y van Schaik, 1991b), y porque, a su vez, le puede posibilitar el control de las reacciones en contra de ella, tanto del agresor, al poder ser una forma de que el agresor no haga RA o de que muestre RC con ella (e.g., en primates no humanos Aureli y van Schaik, 1991a), como de terceros que tengan algún tipo de vínculo con el agresor (pero no con la víctima secundaria).
4. Se puede sugerir que el sexo de los antagonistas principales (agresor y víctima principales) parece influir en la ocurrencia de redirección de la agresión de la víctima hacia un tercero. En el primer curso, los residuos tipificados muestran que hay una tendencia mayor a tener RD cuando las díadas de antagonistas son niños, que cuando las díadas de antagonistas son niñas.
5. La **SDA**, se sugiere, puede considerarse una manera “indirecta” del agresor principal de resolver un conflicto mediante agresión. Por un lado, porque puede permitir la disminución de la ansiedad que experimenta debido al conflicto (e.g., Das y col., 1998; Castles y Whiten, 1998b) y así evitar una RA. Y por que, a su vez, la redirección de la agresión a un sujeto tercero (con ningún tipo de vínculo con el otro antagonista principal, i.e., la víctima) le puede posibilitar el control de las reacciones

- de terceros que tengan algún tipo de vínculo con el otro antagonista (pero ningún tipo de relación con la víctima secundaria).
6. Se sugiere que el sexo de la víctima es una variable importante que predice la decisión del agresor de redirigir la agresión hacia otro sujeto del grupo. Solamente en el primer curso se ha encontrado más frecuencia de SDA cuando las víctimas son niños que cuando son niñas.
 7. La edad de la víctima puede ser también una variable importante que prediga la decisión del agresor de redirigir la agresión hacia otro sujeto del grupo. En el primer curso, los agresores redirigen más la agresión hacia otros sujetos terceros cuando las víctimas tienen 4 años que cuando éstas tienen 5 años.
 8. Es posible que también la edad de las díadas de antagonistas principales (agresor y víctima principales), así como el estatus de amistad que mantienen, influya en la ocurrencia de redirección de la agresión del agresor hacia un tercero. En el primer curso, cuando las díadas de antagonistas tienen 3 años, las tasas de SDA son mayores en las díadas de esas edades con estatus de amigos mutuos-y-buenos frente a las de no-amigos de tres años.
 9. La **intervención agresiva** (IA, IA1 e IA2) es una conducta de apoyo a uno u otro antagonista. Además, el sexo de la víctima, y de ambos antagonistas principales, influye en la decisión de intervenir y en la dirección de la intervención (i.e., a favor de uno de los antagonistas o IA, y a favor del agresor o IA2). Solamente en el primer curso, cuando las víctimas son niños hay más intervención agresiva (IA e IA2), que cuando las víctimas son niñas. Cuando los dos antagonistas principales son niños, o del mismo sexo, hay más intervención agresiva (IA e IA2) que cuando son de sexo mixto/diferente.
 10. Nuestros resultados avalan la idea de que en primates humanos y no humanos, la conducta de “apoyo” está estrechamente relacionada no solo con la ganancia de estatus de dominancia, sino también con los lazos de amistad (Butovskaya, 2001). Además, los amigos pueden ser futuros apoyos (de hecho son un apoyo en los momentos de estrés: e.g., Hartup, 1992, 1996; Ladd y col., 1996; Sebanc, 2003; Monks y col., 2002; y Wojslawowicz y col., 2006).

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

- Aboud, F. E., and Mendelson, M. J. (1996). Determinants of Friendship selections and quality: Developmental perspectives. In W. Bukowski, A. F. Newcomb and W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 87-111). Cambridge Studies. In Social and Emotional Development.
- Abramovitch, R., and Strayer, F. (1978). Preschool social organization: Agonistic, spacing and attentional behaviors. In P. Pliner, T. Kramer and T. Alloway (Eds.), *Recent advances in in the study of communication and affects* (Vol. 6, pp. 107-127). New York: Plenum.
- Alink, L. R. A., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., et al. (2006). The early childhood aggression curve: Developmental of physical aggression in 10-to 50 month-old children. *Child Development*, 77, 954-966.
- Altmann, J. J. (1974). Observation study of behavior: Sampling methods. *Behaviour*, 49, 227-267.
- Anguera Arguilaga, M. T. (1990). Metodología Observacional. In J. Arnau, M. T. Anguera Arguilaga y J. Gómez (Eds.), *Metodología de la Investigación en ciencias del comportamiento* (pp. 125-237). Murcia: Universidad de Murcia.
- Arnold, K., and Aureli, F. (2007). Postconflict reconciliation. In C. J. Campbell, A. Fuentes, K. C. MacKinnon, M. Panger and S. K. Bearder (Eds.), *Primates in Perspective* (pp. 592-608). Oxford University Press: Oxford.
- Arnold, K., and Barton, R. A. (2001). Post-conflict behavior of spectacles langurs (*Trachypithecus obscurus*). II. Contact with third parties.
- Asher, S. R., and Williams, G. A. (1992). Helping children without friends in home and school. *Developmental Psychology*, 28, 231-241.
- Asher, S. R., and Dodge, K. A. (1986). Identifying Children Who are Rejected by Their Peers. *Developmental Psychology*, 22(4), 444-449.
- Asher, S. R., and Wheeler, V. A. (1985). Children's Loneliness: A Comparison of Rejected and Neglected Peer Status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500-505.

- Asher, S. R., Parker, J. G., and Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb and W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 366-405). Cambridge Studies. In Social and Emotional Development.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., and Hymel, S. (1979). A Relative Sociometric Measure for Preschool Children. *Developmental Psychology*, 15(4), 443-444.
- Aureli, F., Cozzolino, R., Cordischi, C., and Scucchi, S. (1992). Kin-oriented redirections among Japanese macaques: an expression of a revenge system?. *Animal Behavior*, 44, 283-292.
- Aureli, F. (1992). Post-conflict behaviour among wild long-tailed macaques (*Macaca fascicularis*). *Behavioral Ecology and Sociobiology*, 31, 329-337.
- Aureli, F. (1997). Post-Conflict Anxiety in NonHuman Primates: The Mediating Role of Emotion in Conflict Resolution. *Aggressive Behaviour*, 23, 315-328.
- Aureli, F., and de Waal, F. B. M. (2000). A Multicultural View of Peacemaking among Young Children. In F. Aureli and F. B. M. de Waal (Eds.), *Natural Conflict Resolution* (pp. 243-258).
- Aureli, F., and Smucny, D. (1998). New directions in conflict resolution research. *Evol. Anthropol.*, 115-119.
- Aureli, F., and Van Schaik, C. P. (1991a). Post-conflict behaviour in long-tailed Macaques (*Macaca fascicularis*): I. The social events. *Ethology*, 89, 89-100.
- Aureli, F., and Van Schaik, C. P. (1991b). Post-conflict behaviour in long-tailed Macaques (*Macaca fascicularis*): II. Cooping with the uncertainty. *Ethology*, 89, 101-114.
- Aureli, F., Cordischi, C., Cozzolino, R., and Scucchi, S. (1992). Agonistic tactics in competition for grooming and feeding among Japanese macaques. *Folia Primatologica*, 58, 150-154.
- Aureli, F., Cords, M., and van Scaik, C. P. (2002). Conflict resolution following aggression in gregarious animals: a predictive framework. *Animal Behavior*, 64, 325-343.

- Aureli, F., Das, M., Verleur, D., and van Hooff, J. A. R. A. M. (1994). Postconflict social interactions among barbary macaques (*Macaca sylvanus*). *International Journal of Primatology*, 15 (3), 471-485.
- Aureli, F., van Schaik, C. P., and van Hooff, J. A. R. (1989). Funtional aspects of reconciliation among captive long-tailed macaques (*Macaca fascicularis*). *American Journal of Primatology*, 19, 35- 51.
- Aureli, F., Veenema, H. C., Van Panthaleon Van Egk, C. J., and Van Hooff, J. A. R. A. M. (1993). Reconciliation, consolation, and redirection in Japanese macaques (*Macacca fuscata*). *Behavior*, 124(1-2), 1-21.
- Baillargeon, R. H., Zoccolillo, M., Keenan, K., Côté, S. M., Pérusse, D., Wu, H. X., et al. (2007). Gender differences in physical aggression: A porspective population-based survey of children before and sfter 2 years of age. *Developmental Psychology*, 43(1), 13-26.
- Benenson, J. F., and Heath, A. (2006). Boys withdraw more in one-on-one interactions, whereas girls withdraw more in groups. *Developmental Psychology*, 42(2), 272-282.
- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H., and Parnass, J. (1997). Age and Sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*, 33, 538-543.
- Benenson, J. F., Duggan, V., and Markovist, H. (2004). Sex differences in infants' attraction to group versus individual stimuli. *Infant Behavior and Development*, 27, 173-180.
- Benenson, J. F., Maiese, R., Dolenszky, E., Dolensky, N., Sinclair, N., and Simpson, A. (2002). Group size regulates self-assertive versus self-deprecating responses to interpersonal competition. *Child Development*, 73(6), 1818-1829.
- Benenson, J. F., Sinclair, N., and Dolenszky, E. (2006). Children's and Adolescents' expectations of aggressive responses to provocation: Females predict more hostile reactions in compatible dyadic relationships. *Social development*, 15(1), 65-81.
- Bennenson, J. F., and Alavi, K. (2004). Sex differences in children investment in same-sex peers. *Evolution and Human Behavior*, 25, 258-266.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Sciences*, 11, 7-10.

- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 206-223.
- Berndt, T. J., and Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1313-1329.
- Bernstein, I. S. (1991). Social Housing of Monkeys and Apes: Group Formations. *Laboratory Animal Science*, 41, 329-333.
- Beth, D., and Stephen, N. E. (1994). Research Methods. Representativeness of Observed Preschool Social Behaviors: How many data are enough?. *Journal of Early Intervention*, 18(2), 227-238.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., and Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.
- Blurton Jones, N. (1972). Categories of child-child interaction. In *Ethological studies of child behavior* (pp. 97-125).
- Boivin, M., and Vitaro, F. (1995). The impact of peer relationships on aggression in childhood: Inhibition through coercion or promotion through peer support? In J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp. 183-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., and Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12, 551-562
- Boulton, M. J. (1992). Participation in playground activities in middle school. *Educational Research*, 34, 167-183.
- Bowker, A., Bukowski, W. M., Zargarpour, S., and Hoza, B. (1998). A Structural and Functional Analysis of a Two-Dimensional Model of Social Isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(4), 447-463.
- Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., and Muñoz, J. M. (1994). Factors affecting the social ability in Pre-school children: An exploratory study. *Behavioral Processes*, 32, 209-226.
- Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., and Muñoz, J. M. (1997). Development of sex differences in preschool children: Social behavior during an academic year. *Psychological Reports*, 80, 179-188.

- Braza, F., Braza, P., Muñoz, J. M., and Carreras, M. R. (1997). The index of Amplitude of behavior as a measuring instrument of social ability in Preschool children. *Psicothema*, 9(2), 305-310.
- Braza, P. (1986). *Estudio etológico del grupo espontáneo en niños*. Universidad de Sevilla. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Sevilla.
- Braza, P., Braza, F., Carreras, M. R., and Muñoz, J. M. (1993). Measuring the social ability of preschool children. *Social Behavior and Personality*, 21(2), 145-158.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Brame, B., Dodge, K., Fergusson, D., et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six site, cross national study. *Developmental Psychology*, 39, 222–245.
- Bronfenbrenner, U. (1944). A constant frame of reference for sociometric research: Part II. Experiment and reference. *Sociometry*, 7, 40-75.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413–425.
- Bukowski, W. H., and Hoza, B. (1989). Popularity and Friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt and G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., and Boivin, M. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. In B. Laursen (ed.), *Close friendships in adolescence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., and Boivin, M., (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: the development and psychometric properties of friendship avalities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-484.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., and Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: introduction and commnet. In A. H. Harcourt and F. B. M. de Waal (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 1-15): Cambridge Studies. In Social and Emotional Development.

- Burgess, K. B., Wojslawowicz-Bowker, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., and Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of Shy/ Withdrawn and Aggressive children: Does Friendship Matter?. *Child Development*, 77, 371-383.
- Butovskaya, M. (2000). Why children reconcile after conflicts: Ethological analysis of post-conflict interactions in Kalamyk children. *Institute of ethology and antropology. Academia de las ciencias rusa*.
- Butovskaya, M. (2001). Reconciliation after Conflicts: Ethological Analysis of Post- Conflict Interactions in Kalamyk Children. In J. M. Ramirez and D. S. Richardson (Eds.), *Cross-cultural Aproaches to aggression and Reconciliation*. (pp. 167-190). New York (NY): Huntington, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Butovskaya, M., and Kozintsev, A. (1999). Aggression, frienship, and Reconciliation in Russian Primary School children. *Aggressive Behavior*, 25, 125-139.
- Butovskaya, M., Timentschik, V. M., and Burkova, V. N. (2007). Aggression, Conflict Resolution, Popularity, and Attitude to School in Russian Adolescents. *Aggerssive Behavior*, 33, 170-183.
- Butovskaya, M., Verbeeck, P., Ljungberg, T., and Lunardini, A. (2000). A Multucultural view of Peacemaking among young Children. In F. Aureli and F. B. M. de Waal (Eds.), *Natural Conflict Resolution* (pp. 243-258).
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., and Gariepy, J. L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320–330.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D. And Gariepy, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815–823.
- Castles, D. L., and Whiten, A. (1998a). Post-conflict Behaviour of Wild Olive Baboons. I. Reconciliation, Redirection and Consolation. *Ethology*, 104, 126-147.
- Castles, D. L., and Whiten, A. (1998b). Post-conflict Behaviour of Wild Olive Baboons. II. Stress and Self-directed behavior. *Ethology*, 104, 148-160.

- Castles, D. L., Aureli, F., and de Waal, B. M. (1996). Variation in conciliatory tendency and Relationship quality across group of Pigmyl Macaques. *Animal Behaviour*, 52(2), 389-403.
- Castles, D. L., Aureli, F., and de Waal, F. B. M. (1996). Variation in conciliatory tendency and Relationship quality across group of Pigmyl Macaques. *Animal Behaviour*, 52(2), 389-403.
- Chapais, B. (1992). The role of alliances in social inheritance of rank among female primates. In A. H. Hartcourt and F. B. M. De Waal (Eds.), *Coalitions and Alliances in Humans and other Animals* (pp. 29-59). Oxford: Oxford University Press.
- Chapais, B. (1995). Alliances as Means of competition in Primates: Evolutionary, Developmental, and Cognitive Aspects. *Yearbook of Physical Anthropology*, 38, 115-136.
- Charlesworth, W. R., and La Frenière, P. (1983). Dominance, Friendship, and Resource utilization in Preschool Children's Groups. *Ethology and Sociobiology*, 4, 175-186.
- Chaux, E. (2005). Role of Third Parties in Conflicts Among Colombian Children and Early Adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 40-55.
- Cheney, D. L., and Seyfarth, R. M. (1986). The recognition of social alliances by Vervet Monkeys. *Animal Behaviour*, 34, 1722-1731. Cheney, D. L., and Seyfarth, R. M. (1989). Redirected Aggression and Reconciliation among Vervet monkeys, *Cercopithecus aethiops*. *Behavior*, 110(1-4), 258-275.
- Cheney, D. L., Seyfarth, R. M., and Smuts, B. B. (1986). Social relationships and social cognition in nonhuman primates. *Science*, 234, 1361-1366.
- Cillessen, A. H. N., and Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., and Haselager, G. T. J. (2000). Stability of sociometric categories. In A. H. N. Cillessen and W. M. Bukowski (eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp.75-95). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher and J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. (pp. 305-401): Cambridge

- Studies. In *Social and Emotional Development/ or* (pp.365-401): New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., and Cillessen, A. H. N. (1993). Peer rejection: origins and effects on children development. *Current Directions in Psychological Sciences*, 2(3), 89-92.
- Coie, J. D., and Dodge, K. E. (1983). Continuities and Changes in Children's Social Status: A Five-Year Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261-282.
- Coie, J. D., and Dodge, K. E. (1988). Multiple Sources of Data on Social Behavior and Social Status in School: A Cross-Age Comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
- Coie, J. D., and Kupersmidt, J. B. (1983). A Behavioral Analysis of Emerging Social Status in Boys' Groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie, J. D., Cillessen, A. H. N., Dodge, K. A., Hubbard, J. A., Schwartz, D., Lemerise, E. A., et al. (1999). It Takes Two to Fight: A Test of Relational Factors and a Method for Assessing Aggressive Dyads. *Developmental Psychology*, 35(5), 1179-1188.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., and Coppoteli, H. (1982). Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., and Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher and J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., and Wright, V. (1991). The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boys' Play Groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., and Hymán, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 60, 783- 792.
- Coie, J. D., Terry, R., Lenox, K., and Lochman, J. E. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7, 697- 713.
- Colmenares, F. (1992b). Social relationships between adults males and females in a multiharem colony of Baboons: The currency of their reciprocity.

- Comunicación presentada en el XIV Meeting of the International Primatological Society* (pp. 159-160). Estrasburgo, Francia.
- Colmenares, F. (1996a). Conflictos sociales y Estrategias de Interacción en los primates. I.: Esquema conceptual y tipología basada en criterios estructurales. En F. Colmenares (Ed.), *Etología, Psicología Comparada y Comportamiento animal*. (pp. 399-441). Madrid: Madrid: Síntesis.
- Colmenares, F. (1996b). Conflictos Sociales y Estrategias de Interacción en los Primates. II.: Mecanismos, Función y Evolución. En F. Colmenares (Ed.), *Etología, Psicología Comparada y Comportamiento Animal*. (pp. 401-457). Madrid.: Madrid: Síntesis.
- Colmenares, F. (2002). Socioecología y relaciones sociales. En: J. Martínez Contreras y J. J. Veà (Eds.), *Primates: Evolución, cultura y diversidad*. (pp. 271-331). Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales, Vicente Lombardo, México.
- Colmenares, F., and Hazas Cerezo, E. M. (2005). Conflict management and resolution in preschool children: a working social ethogram. V Congreso de la Asociación Primatológica Española, Valencia, 2003. *Folia Primatologica*, 76, 47-48.
- Colmenares, F., and Lázaro- Perea, C. (1994). Grreting and grooming during social conflicts in baboons: Strategic uses and social functions. In J. J. Roeder, B. Thierry, J. R. Anderson, and N. Herrenschmidt (Eds.), *Social Development Learning and Behavior* (pp. 165-174). Strasbourg- France: Universite Louis Pasteur.
- Colmenares, F., and Rivero, H. (1986). A conceptual model for analysing social interactions in baboons: a preliminary report. In P. W. Colgan and R. Zayan (Eds.), *Quantitatives Models in Ethology* (pp. 63-80). Tolouse: Privat, I. E. C.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S., and Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing between reticence and passive- and active-solitude in young children. *Child Development*, 65, 129-138.
- Cords, M. (1988). Resolution of aggressive conflicts by inmature long-tailed machaques (*Macaca fascicularis*). *Animal Behavior*, 36, 1124-1135.

- Cords, M. (1992). Post-conflict reunions and reconciliation in long-tailed macaques. *Animal Behavior*, *44*, 57-61.
- Cords, M. (1993). On Operationally Defining Reconciliation. *American Journal of Primatology*, *29*, 255-267.
- Cords, M., and Aureli, F. (1993). Patterns of reconciliation among juvenile long-tailed macaques. In M. E. Pereira and L.A. Fairbanks (Eds.), *Juvenile Primates: Life History, Development and Behavior* (pp. 271- 284). Oxford: Oxford Univesity Press.
- Cords, M., and Aureli, F. (2000). Reconciliation and Relationship Qualities. In F. Aureli and F. B. M. de Waal (Eds.), *Natural Conflict Resolution* (pp. 177-198).
- Cords, M., and Killen, M. (1998). Conflict resolution in human and nonhuman primates. In L. Langer and M. Killen (Eds.), *Piaget, Evolution, and Development*. (pp. 293-219). Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum.
- Cords, M., and Thurnheer, S. (1993). Reconciling with valuable partners by long-tailed Macaques. *Ethology*, *93*, 315-325.
- Corsaro, W. A. (1988). Routines in the peer culture of American and Italian nurse school children. *Sociology of Education*, *61*, 1-14.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D. S., and Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from Toddlerhood to Pre-adolescence: A Nation Wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Crick, N. R. (1996a). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in children's social adjustment. *Child Development*, *33*, 610–617.
- Crick, N. R. (1996b). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, *67*, 2317–2327.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, *33*, 610–617.
- Crick, N. R., and Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74–101.

- Crick, N. R., and Dodge, K. E. A. (1999). Stability and Change of Behavior in Connection With Bullying in Schools: A Two-Year Follow-Up. *Social development*, 8(1), 128-131.
- Crick, N. R., and Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., and Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the Ends justify Being Mean?. *Developmental Psychology*, 26(4), 612-620.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., and Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Appleyard, K., Jansen, E. A., and Casas, J. F. (2004). Relational aggression in early childhood: "You can't come to my birthday party unless... ". In M. Putallaz and K. L. Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective* (pp. 71–89). New York: Guilford Press.
- Das, M. (2000). Conflict management via third parties: Post- conflict affiliation of the aggressor. In F. Aureli and F. B. M. de Waal (Eds.), *Natural Conflict Resolution* (pp.263-280). California University Press.
- Das, M., Penke, Z., and van Hooff, J. A. R. A. M. (1997). Affiliation between aggressors and third parties following conflicts in long-tailed Macaques (*Macaca fascicularis*). *International Journal of Primatology*, 18(2), 159-181.
- Das, M., Penke, Z., and van Hooff, J. A. R. A. M. (1998). Postconflict affiliation and stress-related behavior of long-tailed macaques aggressors. *International Journal of Primatology*, 19, 53-71.
- Davidson, J., and Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory in practice*, 4(1), 6-13.
- Davis, M. H. (1996). "Empathy: A social Psychological Approach. Social Psychology Series". Boulder, US: Westview Press.
- De Dreu, C. K. W. (2005). A PACT Against Conflict Escalation in Negotiation and Dispute Resolutions. *Current Directions in Psychological Sciences*, 14(3), 149-152.

- de Waal, F. B. M. (1978). Join-aggression and prospective-aggression among captive *Macaca fascicularis*. In D. J. Chivers and Herbert (Eds.), *Recent Advances in Primates Behavior* (pp. 577- 579). New York: New York Academic Press.
- de Waal, F. B. M. (1986). Conflict Resolution in Monkeys and Apes. In K. Benirschke (Ed.), *Primates. The Road to Self-Sustaining Populations*. (pp. 341-350). New York (USA): Springer- Verlag.
- de Waal, F. B. M. (1992). Coalitions as part of reciprocal relations in the Arhem chimpanzee colony. In A. H. Harcourt and F. B. M. de Waal (Eds.), *Coalitions and alliances in Humans and other animals*. (pp. 233-258): Oxford Science Publications. Oxford University Press.
- de Waal, F. B. M. (1993). Reconciliation among Primates: A review of empirical evidence and unresolved issues. In W. A. Mason and S. P. Mendoza (Eds.), *Primates social conflict* (pp. 111-144).
- de Waal, F. B. M. (1996). Conflict as negotiation. In M. W. C., L. F. Manrchant and T. Nishida (Eds.), *Great Apes Societies* (pp. 159-172). Cambridge University Press.
- de Waal, F. B. M., and Aureli, F. (1996). Consolation, reconciliation and possible Cognitive differences between Macaque and Chimpanzee. In A. E. Russon, K. A. Bard and S. T. Parker (Eds.), *Reaching into Thought: The Minds of the Great Apes*. (pp. 80-110). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- de Waal, F. B. M., and Aureli, F. (1997). Conflict resolution and distress alleviation in monkeys and apes. In C. S. Carter, I. I. Lederhendler, et al. (Eds.), *The integrative neurobiology of affiliation* (Vol. 807, pp. 317-328). New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- de Waal, F. B. M., and Luttrell, L. M. (1988). Mechanisms of Social Reciprocity in Three Primate Species: Symmetrical Relationship Characteristics or Cognition?. *Ethology and Sociobiology*, 9, 101-118.
- de Waal, F. B. M., and van Hooff, J. A. R. A. M. (1981). Side-directed communication and agonistic interactions in chimpanzees. *Behaviour*, 77, 164-198.

- de Waal, F. B. M., and Van Roosmalen, A. (1979). Reconciliation and Consolation among Chimpanzees. *Behavioral Ecology and Sociobiology*, 5, 55-66.
- de Waal, F. B. M., and Yoshihara, D. (1983). Reconciliation and Redirected Affection in Rhesus monkeys. *Wiscosin Regional Primate Research Center*, 224-241.
- de Waal, F. B. M., van Hooff, J. A. R. A. M., and Netto, W. J. (1976). An ethological analysis of types of agonistic interaction in a captive group of Java monkeys (*Macaca fascicularis*). *Primates*, 17, 257-290.
- de Wied, M., Branje, S. T. T., and Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations among Adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., and Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- DeRosier, M. E., and Thomas, J. M. (2003). Strengthening sociometric prediction: Scientific advances in the assessment of children's peer relations. *Child Development*, 75(5), 1379-1392.
- DeRosier, M. E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., and Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development*, 65, 1068-1079.
- Dishion, T. J., Andrews, D. W. and Crosby, L. (1995a). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional processes. *Child Development*, 66, 139-151.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral Antecedents of Peer Social Status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Dodge, K. A., and Feldman, E. (1990). Issues in Social cognition and Sociometric Status. In S. R. Asher and J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in Childhood*. (pp. 119-155). Cambridge Studies in Social and Emotional Development.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., and Brakke, N. P. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 389-410.

- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., and Price, J. M. (1990). Peer Status and Aggression in Boys' groups: Developmental and Contextual Analyses. *Child Development*, 61, 1289-1372.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Salzer Burks, V., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., et al. (2003). Peer rejection and social information-Processing factors in the development of aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74(2), 374-393.
- Dunbar, R. I. M. (1980). Determinants and Evolutionary consequences of Dominance among female Gelada Baboons. *Behavioural Ecology and Sociobiology*, 7, 253-265.
- Dunbar, R. I. M. (1988). *Primates social Systems*. London: Croom Helm.
- Dunn, J. and Slomkowski, C. (1992). Conflict and the development of social understanding. In C. U. Shantz and W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 70-92). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dunn, J., and Herrera, C. (1997). Conflict Resolution with friends, siblings, and mothers: A developmental perspective. *Aggressive Behavior*, 23, 343-357.
- Dunnington, M. H. (1957). Behavioral differences in sociometric status groups in a nursery school. *Child Development*, 28, 103-111.
- Ehardt, C. L., and Bernstein, I. S. (1992). Conflict intervention behavior by adult male macaques: structural and functional aspects. In A. H. Harcourt and F. B. M. de Waal (Eds.), *Alliances and Coalitions in Humans and Other Animals* (pp. 83-111). Oxford: Oxford University Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human Ethology*. Hawthorne NY: de Gruyter.
- Eisenberg, N. and Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon and N. Eisenberg (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York: Wiley.
- Ellis, W. E., and Zaratany, L. (2007). Explaining Friendship Formation and Friendship Stability. The role of children's and Friends' Aggression and Victimization. *Merril-Palmer Quarterly*, 53(1), 79-104.

- Erdley, C. A., and Asher, S. R. (1996). Children's Social Goals and Self-efficacy perceptions as Influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development, 67*, 1329-1344.
- Estrem, T. L. (2005). Relational and physical aggression among preschoolers: The effect of language skills and gender. *Early Education and Development, 16*, 207 – 231.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 3). New York: Wiley.
- Fonzi, A., Schneider, B. H., Tani, F., and Tomada, G. (1997). Predicting Children's Friendship Status from Their Dyadic Interaction in Structured Situations of Potencial Conflict. *Child Development., 68*(3), 496-506.
- Fox, C., and Boulton, M. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Aggerssive Behavior, 32*, 110-121.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of Peer-rejected Boys: Aggressive and Nonaggressive Subtypes. *Child Development, 59*, 976-985.
- French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer rejected girls. *Child Development, 61*, 2028-2031.
- Fry, D. P. (2000). Conflict Management in Cross-Cultural Perspective. In *Natural Conflict Resolution* (pp. 334-351).
- Fuentes, M. J. (1999). Los Grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. C. López, I. C. Etxebarria, M. J. C. Fuentes y M. J. C. Ortiz (Eds.), *Desarrollo Afectivo y Social*. (pp. 151-180).
- Fujihara, T., Kohyama, T., Andreu, J. M., and Ramirez, J. M. (1999). Justification of Interpersonal Aggression in Japanese, American, and Spanish Students. *Aggerssive Behavior, 25*, 185-195.
- Fujisawa, k. K., Kutsukake, N., and Hasegawa, T. (2005). Reconciliation pattern after aggression among Japanese Preschool Children. *Aggressive Behavior, 31*, 138- 152.
- Fujisawa, k. K., Kutsukake, N., and Hasegawa, T. (2006). Peacemaking and Consolation in Japanese Preschoolers Witnessing Peer Aggression. *Journal of Comparative Psychology, 120*(1), 48-57.

- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb and W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 41-65): Cambridge Studies in Social and Emotional Development.
- Gaviria, E. (1996). Conflicto Interpersonal en Grupos de Niños. En F. Colmenares (Ed.), *Etología, Psicología Comparada y Comportamiento animal*. (pp. 459-482). Madrid: Síntesis.
- Gimenez, C., et Blatier, C. (2004). Étude de l'agressivité physique chez le jeune enfant: Comparaison d'une population française et d'une population canadienne [Study of physical aggression in toddlers: Comparison of a French and a Canadian population]. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52, 104-111.
- Ginsburg, H. J., and Miller, S. M. (1981). Altruism in children: a naturalistic study of reciprocation and an examination of the relationship between social dominance and aid-giving behavior. *Ethology and Sociobiology*, 2, 75-83.
- Gottman, J., Gonso, J., and Rasmussen, B. (1975). Social Interaction, Social Competence, and Friendship in Children. *Child Development*, 46, 709-718.
- Grammer, K. (1982). Wettbewerb und Kooperation: Strategien des Eingriffs in Konflikte unter Kindern einer Kindergartengruppe. Ph. D. Thesis, University of Munich.
- Grammer, K. (1988). Biologische Grundlagen des Sozialverhaltens. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.
- Grammer, K. (1992). Intervention in Conflicts among Children: context and consequences. In A. H. Harcourt and F. B. M. de Waal (Eds.), *Coalitions and Alliances in Humans and other animals*. (pp. 259-283): Oxford Science Publications. Oxford University Press.
- Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., and Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social development*, 14(1), 2-19.

- Harcourt, A. H. (1989). Social influence on competitive ability: Alliances and their consequences. In V. Standen and R. A. Foley (Eds.), *Comparative Socioecology* (pp.223-242). Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Harcourt, A. H., and de Waal, F. B. M. (1992). Cooperation in conflict: from ants to anthropoids. In A. H. Harcourt and F. B. M. de Waal (Eds.), *Coalitions and Alliances in Humans and other animals* (pp. 493-510). Oxford Science Publications: Oxford University Press.
- Hart, C. H., DeWolf, D., Wozniak, P., and Burst, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63, 879-892.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Series Ed.) and E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4., pp., 103-196). New York: wiley.
- Hartup, W. W. (1992). Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as educational Context. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 345 854.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGarle (Ed.), *Childhood Social Development: Contemporary Perspectives* (pp. 175-205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hartup, W. W. (1992b). Conflict and friendship relations. In C. U. Shantz, and W.W. Hartup (Eds.), *Conflict in Child and adolescent development* (pp. 186-215). New York: Cambridge University Press.
- Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb and W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp. 213-237). Cambridge Studies: In Social and Emotional Development.
- Hartup, W. W. (1996). The company they Keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67,1-13.
- Hartup, W. W. (2005). Peer Interaction: What Causes What? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 387-394.

- Hartup, W. W., and Laursen, B. (1991). Relationships as developmental contexts. In R. Cohen and A. W. Siegel (Eds.), *Context and development* (pp. 253-279). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B., Johnston, M. K., and Ogawa, J. R. (1993). Conflict and Friendship Relations in Middle Childhood: Behavior in a Closed- Field Situation. *Child Development*, *64*, 445-454.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A., y Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child development*, *38*, 1017-1024.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I., and Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, *59*, 1590-1600.
- Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., Van Lieshout, C. F. M., Riksen-Walreven, J. M. A., and Hartup, W. W. (2002). Heterogeneity Among Peer- Rejected Boys across Middle Childhood: Developmental Pathways of Social Behavior. *Developmental Psychology*, *38*(3), 446-456.
- Haselager, G. J. T., Hartup, W. W., Van Lieshout, C. F. M., and Riksen-Walraven, J. M. A. (1998). Similarities between Friends and Nonfriends in Middle Childhood. *Child Development*, *69*(4), 1198-1208.
- Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, agresión, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, *85*(3), 213-235.
- Hemelrijk, C. K., Klomberg, T. J. M., Nooitgedagt, J. H., and van Hooff, J. A. R. A. M. (1991). Side- directed behaviour and recruitment of support in captive chimpanzees. *Behaviour*, *118*, 89-101.
- Henderson, H. Marshall, P., Fox, N. A., and Rubin, K. H. (2004). Psychophysiological and behavioral evidence for varying forms of nonsocial behavior in preschoolers. *Child Development*, *75*, 251-263.
- Henricsson, L., and Rydell, A. M. (2006). Children with Behaviour problems: The influence of Social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, *15*, 347-366.
- Hinde, R. A. (1976). Interacciones, Relationships and Social Structure. *Man.*, *11*, 1-17.

- Hinde, R. A. (1983). A conceptual framework. In R.A. Hinde (Eds.), *Primate Social Relationships: an integrated Approach* (pp. 1-7). Oxford: Blackwell.
- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hinde, R. A., Titmus, G., Easton, D., and Tamplin, A. (1985). Incidence of "friendship" and behavior with strong associates versus non-associates in preschoolers. *Child Development*, *56*, 234-245.
- Howes, C. (1983). Patterns of Friendship. *Child Development*, *54*, 1041-1053.
- Howes, C., Hamilton, C. E., and Philipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, *69*, 418-426.
- Hubbard, J., and Coie, J. D. (1992). *Emotional Correlates of Social Competence in Children's Peer Relationships*. Electronic Source (2002).
- Humphreys, A. P., and Smith, P. K. (1987). Rough and Tumble, Friendship and Dominance in Schoolchildren: evidence for continuity and Change with age. *Child Development*, *58*, 201-212.
- Ironsmith, M., and Poteat, G. M. (1990). Behavioral correlates of preschool sociometric status and the prediction of teacher ratings of behavior in Kindergarten. *Journal of Clinical Child Psychology*, *19*, 17-25.
- Iskandar, N., Laursen, B., Finkelstein, B., and Fredrickson, L. (1995). Conflict resolution among pre-school children: The appeal of negotiation in Hypothetical disputes. *Early Education and Development (Early Educ Dev)*, *26*, 913-934.
- Jiang, X. L., and Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review*, *25*, 1-25.
- Johnson, J. C., Ironsmith, M., Whitcher, A. L., Poteat, G. M., Snow, C. W., and Mumford, S. (1997). The development of social networks in preschool children. *Early Education and Development*, *8*(4), 389-405.
- Judge, P. G. (1982). Redirection of aggression based on kinship in a captive group of pigtail macaques. *International Journal of Primatology*, *1*, 301.
- Judge, P. G. (1991). Dyadic and Triadic Reconciliation in Pigtail Macaques (*Macaca nemestrina*). *American Journal of Primatology*, *23*, 225-237.

- Kagan, S., Knight, G. P., and Martinez- Romero, S. (1982). Culture and The development of Conflict resolution style. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13(1), 43-58.
- Kappeler, P. M., and Van Achaik, C. P. (1992). Methodological and Evolutionary aspects of Reconciliation among Primates. *Ethology*, 92(1), 51-69.
- Keltner, D., and Potegal, M. (1997). Appeasement and Reconciliation: Introduction to an Aggressive Behavior Special Issue. *Aggressive Behavior*, 23, 309-314.
- Killen, M., and Turiel, E. (1991). Conflict resolution in preeschool social interactions. *Early Educational Development*, 2, 240-255.
- Kochanska, G., Coy, K. C., and Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091 – 1111.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2004). Peer Victimization: The role of Emotions in Adaptive and Maladaptive Coping. *Social development*, 13(3), 331-348.
- Kornadt, H. J. (1986). Motivation theory of aggression and its relation to social psychological approaches. In A. Mummendey (Ed.), *Social psychology of aggression: From individual behavior to social interaction* (pp. 21-31). New York: Springer.
- Koski, S. E., de Vries, H., van den Tweel, S. W., and Sterck, E. H. M. (2007). What to do after a fight? The determinants and inter-dependency of post-conflict interactions in chimpanzees. *Behavior*, 144, 529-555.
- Koyama, N. F. (2001). The long-term effects of reconciliation in Japanese macaques (*Macaca fuscata*). *Ethology*, 107, 975-987.
- Kummer, H. (1975). Rules of dyad and group formation among captive Gelada Baboons (*Theropithecus gelada*). In S. Kondo, M. Kawai, A. Ehara and S. Kawamura (Eds.), *Proceedings from the Symposia of the Fifth Congress of the International Primatological Society* (pp.129-159). Tokyo: Japan Science Press.
- Kummer, H. (1979). Intra- and Inter-group Relationships in Primates. On the Value of Social Relationships to Nonhuman Primates: A heuristic scheme. In M. V. G. et al. (Eds.), *Human Ethology* (pp. 381-395).

- Kutsukake, N., and Castles, D. L. (2001). Reconciliation and variation in post-conflict stress in Japanese macaques (*Macaca fuscata fuscata*): testing the integrated hypothesis. *Animal Cognition*, 4, 259-268.
- Ladd, G. W. (1990). Having Friends, keeping friends, making friends, and being like by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., and Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Ladd, G. W., Price, J. M., and Hart, C. H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? In S. R. Asher and J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (pp. 90-115). Cambridge Studies. In Social And Emotional Development.
- LaFontana, K. M., and Cillessen, A. H. N. (1998). The Nature of children's Stereotypes of popularity. *Social development*, 7(3), 301-320.
- LaFrenière, P. J., and Charlesworth, W. R. (1983). Dominance, attention, and affiliation in a preschool group: A nine-month longitudinal study. *Ethology and Sociobiology*, 4, 55-67.
- LaFreniere, P. J., and Charlesworth, W. R. (1987). Effects of foriendship and dominance status on preschooler's resource utilitation in a cooperative/competitive situation. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 345-358.
- LaGreca, A. (1981). Peer acceptance: The correspondence between children's sociometric scores and teacher's ratings of peer intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 167-178
- Lansford, J. E., Putallaz, M., Grimes, C. L., and Schiro-Osman, K. A. (2006). Perceptions of Friendship Quality and Observed Behavior with friends: How do sociometrically Rejected, Average, and Popular Girls Differ?. *Merril-Palmer Quarterly*, 52(4), 694-720.
- Laursen, B., and Hartup, W. W. (1989). The Dynamics of Preschool children's conflicts. *Merril - Palmer Quaterly*, 35(3), 281-297.
- Laursen, B., and Hartup, W. W. (1989). The Dynamics of Preschool children's conflicts. *Merril - Palmer Quaterly*, 35(3), 281-297.

- Laursen, B., Bukowski, W., Aunola, K., and Nurmi, J. E. (2007). Friendships moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development, 78*, 1395-1404.
- Laursen, B., D. Finkelstein, B., and Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review, 21*, 423-449.
- Leadbeater, B. J., Boone, E. M., Sangster, N. A., and Mathieson, L. C. (2006). Sex differences in the personal cost and benefits of relational and physical aggression in high school. *Aggressive Behavior, 32*, 409-419.
- Leimbach, M. P., and Hartup, W. W. (1981). Forming cooperative coalitions during competitive games in same-sex and mixed-sex triads. *Journal of Genetic Psychology, 130*, 165-171.
- Lemerise, E. A. (1997). Modelos de aceptación de los pares, estatus social y reputación social en clases de edad mixta en preescolar y de primaria. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*(2), 199-218.
- Ljungberg, T., Horowitz, L., Jansson, L., Westlund, K., and Clarke, C. (2005). Communicative factors, Conflict progression and Use of Reconciliatory strategies in Pre-School Boys- A series of Random events or a Secuencial process? *Aggressive Behavior, 31*, 303- 323.
- Ljungberg, T., Westlund, K., and Lindqvist Forsberg, A. J. (1999). Conflict resolution in 5-year-old boys: does postconflict affiliative behaviour have a reconciliatory role?. *Animal Behavior, 58*, 1007-1016.
- Loots, G. M. P. (1985). *Social Relationships in Groups of Children: an observational Study*. Dissertation at the Vrije Universiteit of Amsterdam.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Psicología. Ediciones Pirámide.
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. London: Methuen.
- Maassen, G. H., Akkermans, W., and van der Linden, J. L. (1996). Two-dimensional sociometric status determination with rating scales. *Small Group Research, 27*, 56- 78.
- Maassen, G. H., van Boxtel, H. W., and Goossens, F. A. (2005). Reliability of nominations and two-dimensional rating scale methods for sociometric status determination. *Developmental Psychology, 26*, 51-68.

- Maassen, G. H., Van der Linden, J. L., and Akkermans, W. (1997). Status Nominations, Ratings, and the Dimensions of Sociometric Status. *International Journal of Behavioral Development*, 21(1), 179-199.
- Maccoby, E. E. (1996). Peer Conflict and Intrafamily Conflict: are there conceptual bridges?. *Merril-Palmer Quarterly*, 42(1), 165-176.
- Markovits, H., and Strayer, F. F. (1982). Toward an applied social ethology: A cause study of social skills among blind children. In K. H. Rubin and H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 301-322). New York: Springer-Verlag.
- Martin, P., y Bateson, P. (1991). La medición del comportamiento. Alianza Madrid (Eds).
- Mason, W. A. (1993). The nature of social conflict: A psycho-ethological perspective. In W. A. Mason and S. P. Mendoza (Eds.), *Primate Social Conflict* (pp. 13-47). New York: SUNY.
- Mason, W. A., and Mendoza, S. P. (1993b). Primate social conflict: an overview of sources, forms, and consequences. In W. A. Mason and S. P. Mendoza (Eds.), *Primate Social Conflict* (pp. 1-11). New York: SUNY.
- Mayeux, L., Bellmore, A. D., and Cillessen, A. H. N. (2007). Predicting changes in adjustment using repeated measures of sociometric status. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(4), 401-424.
- McGrew, W. C. (1972). An ethological study of children's behavior. New York: Academic Press.
- Mendoza, S. P. (1993). Social Conflict on First Encounters. In W. A. Mason and S. P. Mendoza (Eds.), *Primate Social Conflict* (pp. 85-110). New York: SUNY.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., Bierman, K. L., and Conduct Problems Prevention Research Group (Bierman, K. L. D., Kenneth A.; Greenberg, Mark; Lochman, John E.; McMahon, Robert J.; Pinderhughes, Ellen E.). (2002). Peer Rejection and Aggression and Early Starter Models of conduct Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 217-230.
- Mills, R. S. L., and Rubin, K. H. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 61, 138-151.

- Monks et al., observaciones no publicadas (Monks et al., unpublished Observations).
- Monks, C. P., Ruiz, R. O., and Val, E. T. (2002). Unjustified Aggression in Preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-474.
- Monks, C. P., Smith, P. K., and Swettenham, J. (2003). Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, Self-, and Teacher Reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469.
- Monks, C. P., Smith, P. K., and Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in Preschool: Social Cognitive Skills, Executive Function and Attachments Profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588.
- Montagner, H. (1988). El niño y la comunicación. Paris: Stock/ Laurence Pernoud. ed.
- Moreno, J. L. (1934). Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations. Washington, DC: Nervous and Mental Disease.
- Moreno, J. L. (1953). Who Shall survive? Foundation of sociometry, group psychoterapy and sociodrama. New York: Beacon House. (Original work published 1934).
- Mummendey, A., Linneweber, V. and Löschper, G. (1984). Agresión: From act to interaction. In A. Mummendey (Ed.), *Social psychology of aggression: From individual behavior to social interaction* (pp. 69-106). New York: Springer.
- Murphy, B. C., and Eisenberg, N. (2002). An integrative examination of peer conflict: Children's reported goals, emotions, and behaviors. *Social development*, 11(4), 534-557.
- Murphy, S. M., and Faulkner, D. (2006). Gender Differences in Verbal Communication between Popular and Unpopular Children During an Interactive Task. *Social development*, 15(1), 82-108.
- Nagin, D., and Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and non violent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Nelson, J., and Aboud, F. E. (1985). The Resolution of Social Conflict between Friends. *Child Development*, 56, 1009-1017.

- Newcomb, A. F., and Bagwell, C. L. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Newcomb, A. F., and Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb and W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 289-321): Cambridge Studies in Social and Emotional Development.
- Newcomb, A. F., and Bukowski, W. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55(1434-1447).
- Newcomb, A. F., and Bukowski, W. M. (1983). Social Impact and Social Preference as Determinants of children's Peer Group Status. *Developmental Psychology*, 19 (6), 856-867.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., and Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A Meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Noë, R. (1986). Lasting alliances among adult male savannah baboons. In J. Else, and P. Lee (Eds.), *Primate Ontogeny, Cognition and Social Behaviour* (pp. 381-392). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ostrov, J. M., and Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An Observational study. *Social development*, 13(2), 255-277.
- Packer, C. (1977). Reciprocal altruism in *Papio anubis*. *Nature*, 265, 441-443.
- Park, K. A. (1992). Preschooler's reactions to loss of a best friend: Developmental trends and individual differences. *Child Study Journal*, 22, 233-251.
- Parker, J. G., and Asher, S. R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., and Borge, A. I. J. (2007). The timing of Middle-Childhood Peer Rejection and Friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development*, 78(4), 1037-1051.

- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development, 50*, 1231-1234.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., and Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimisation in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*, 216–224.
- Pellegrini, A. D., Galda, L., Flor, D., Bartini, M., and Charak, D. (1997). Close relationships, Individual Differences, and Early Literacy Learning. *Journal of Experimental and Child Psychology, 67*, 409-422.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., and Roberts, W. L. (1998). Observations of Aggressive and Nonaggressive Children on the School Playground. *Merrill-Palmer Quarterly, 44*(1), 55-76.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., and Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*, 807-814.
- Peterson, C. C., and Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 205-224.
- Petit, O., and Thierry, B. (1994c). Reconciliation in a group of black macaques (*Macaca nigra*). *Dodo. J. Wildl. Preserv. Trusts, 30*, 89-95.
- Preuschoft, S., and Van Schaik, C. P. (2000). Dominance and Communication. Conflict management in various social settings. In F. Aureli and F. B. M. de Waal (Eds.), *Natural Conflict Resolution* (pp. 77-90).
- Prinstein, M. J., and Cillessen, A. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly, 49* (3), 310-342.
- Putallaz, M., and Gottman, J. (1981). An international model of children's entry into peer groups. *Child Development, 52*, 986-994.
- Restoin, A., Montagner, H., Rodriguez, D., Girardot, J. J., Laurent, D., Kontar, F., et al. (1985). Chronologie des comportements de communication et profils de comportement chez les jeunes enfant. In R. E. Tremblay, M. A. Provost y F. F. Strayer (Eds.), *Ethologie et développement de L'enfant*. Stock/Laurence Pernoud. ed.: Paris.
- Rieffe, C., Villanueva, L., and Terwogt, M. M. (2005). Use of trait information in the attribution of intentions by popular, average, and rejected children. *Infant and Child Development, 14*, 1-10.

- Rose, A. J., and Asher, S. (1999). Children's Goals and Strategies in Response to Conflicts Within a Friendship. *Developmental Psychology*, 35(1), 69-79.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., and Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40, 378-387.
- Rubin, K. H. (1982). Social and social-cognitive developmental characteristics of young Isolae, Normal, and Sociable children. In K. H. Rubin and H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and sociable children*. (pp. 353-395). Spring-Verlag: New York.
- Rubin, K. H. (1983). Recent perspectives on social competence and peer status: some introductory Remarks. *Child Development*, 54, 1383-1385.
- Rubin, K. H., and Cohen, J. S. (1986). Predicting peer ratings of aggression and withdrawal in the middle childhood years. In R. J. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families* (Vol. 2., pp. 179-206). Greenwich, CT: JAI Press.
- Rubin, K. H., and Coplan, R. J. (2004). Paying Attention to and Not Neglecting Social Withdrawal and Social Isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 506-534.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., and Parker, J. G. (1998). Peer interactions, Relationships, and groups. In W. Damon (Editor-in-Chief) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. (5th ed., Vol. 3., pp. 619-700). New York: Willey.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., and Parker, J. G. (2006). Peer interactions, Relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner (Editors-in-Chief) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3., pp. 571-645). New York: Willey.
- Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L., and Booth, C. L. (1994). "Birds of a feather...": Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development*, 65, 1778-1785.

- Sackin, S., and Thelen, E. (1984). An Ethological study of Peaceful associative outcomes to conflict in preschool children. *Child Development*, 55, 1098-1102.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., and Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., and Lagerspetz, M. J. (1998). Stability and Change of Behavior in Connection With Bullying in Schools: A Two-Year Follow-Up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Sánchez Martín, J. R., Fano, E., Ahedo, L., Cardas, J., Brain, P. F., and Azpiroz, A. (2000). Relating testosterone levels and free play social behavior in male and female preschool children. *Psychoneuroendocrinology*, 25, 773-783.
- Sandstrom, M. J., and Cillessen, A. H. N. (2003). Sociometric Status and Children's peer experiences: Use of the Daily diary method. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 427-452.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J., Cillessen, A. H. N., Lemerise, E. A., et al. (1998). Social-Cognitive and Behavioral Correlates of Aggression and Victimization in Boy's Play Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 431-440.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., and Bates, J. E. (1999). Early Behavior Problems as a Predictor of Later Peer Group Victimization: Moderators and Mediators in the Pathways of Social Risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(3), 191-201.
- Schwartz, S. H., and Ross, M. (1995). Values in the West: A theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism dimension. *World Psychology*, 1, 91- 122.
- Scucchi, S., Cordischi, C., Aureli, F., and Cozzolino, R. (1988). The use of redirection in a captive group of Japanese macaques. *Primates*, 29, 229-236.
- Seban, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial and aggression. *Social development*, 12(2), 249-268.

- Sebanck, A. M., Kearns, K. T., Hernandez, M. D., and Galvin, K. B. (2007). Predicting having a best friend in young children: Individual characteristics and friendship features. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(1), 81-95.
- Seyfarth, R. M. (1983). Grooming and Social competition in primates. In R. A. Hinde (Ed.), *Primate Social Relationships* (pp. 182-190). Oxford: Blackwell.
- Shantz, D. W. (1986). Conflict, Aggression, and Peer Status: An observational Study. *Child Development, 57*, 1322-1332.
- Siegel, S. and Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric Statistic for the Behavioural Science*. McGraw-Hill. London.
- Silk, J. B. (1997). The function of peaceful post-conflict contacts among primates. *Primates, 264-279*.
- Silk, J. B., Cheney, D. L., and Seyfarth, R. M. (1996). The form and function of post-conflict interactions between female baboons. *Animal Behavior, 52*, 259-268.
- Simpkins, S. D., and Parke, R. D. (2002). Do friends and nonfriends behave differently? A social relations analysis of children's behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*(3), 263-283.
- Smuts, B. (1986). *Sex and Friendship in Baboons*. Hawthorne: Aldine.
- Smuts, B. B., Cheney, D. L., Seyfarth, R. M., Wrangham, R. W., and Struhsaker, T. T. (Ed.). (1987). *Primates Societies*. Chicago: University of Chicago.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stevahn, L. (2004). Integrating conflict resolution training into the curriculum. *Theory into practice, 3*(1), 50-59.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (2002). Effects of conflict resolution training integrated into high school social studies curriculum. *The Journal of Social Psychology, 142*(3), 305-331.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K., and Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child Development, 71*(3), 772-784.
- Strayer, F. F. (1980). Child Ethology and The Study of Preschool Social Relations. In H. C. Foot, A. J. Chapman and J. R. Smith (Eds.),

- Friendship and Social Relations in Children.* (pp. 235-265): Jhon Wiley and Sons Ltd.
- Strayer, F. F. (1984). Biological approaches to the study of the family. In R. D. Parke, R. Emde, H. Macadoo, and G. P. Sackettily (Eds.), *Review of child development research: The family* (Vol. 7). Chicago: University of Chicago Press.
- Strayer, F. F., and Noel, J. M. (1986). The prosocial and antisocial functions of preschool aggression: an ethological study of triadic conflict among young children. In M. L. Hoffman (Ed.), *Altruism and aggression. Biological and social origins.* (pp. 107-131). New York.
- Strayer, F. F., and Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 47, 980-989.
- Strayer, F. F., and Trudel, M. (1984). Developmental changes in the Nature and Function of social dominance among young children. *Ethology and Sociobiology*, 5, 279-295.
- Strayer, J., and Roberts, W. (2004). Empathy and Observerd Anger and Aggression in five-years-olds. *Social development*, 13(1), 1-13.
- Sumrall, S. G., Ray, G. E., and Tidwell, P. S. (2000). Evaluations of Relational Aggression as a Function of Relationship Type and Conflict Setting. *Aggerssive Behavior*, 26, 179-191.
- Sutton, J., and Smith, P. K. (1999). Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach. *Aggerssive Behavior*, 25, 97-111.
- Tapper, K., and Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggerssive Behavior*, 30, 123-145.
- Tapper, K., and Boulton, M. (2005). Victim and peer group responses to different forms of aggression among primary school children. *Aggerssive Behavior*, 31, 238-253.
- Terry, R., and Coie, J. D. (1991). A comparison of Methods for Defining Sociometric Status Among Children. *Developmental Psychology*, 27 (5), 867-880.

- Tinbergen, N. (1972). *The animal in its world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tremblay, R. E. (2003). Why socialization fails?: The case of chronic physical aggression. In B. B. Lahey, T. E. Moffitt, and A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 182–224). New York: Guilford Publications.
- Tremblay, R. E., Japel, C., P´erusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., et al. (1999). The search for the age of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behavior and Mental Health*, *9*, 8–23.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., S´eguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., et al. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, *114*, 43–50.
- Troop-Gordon, W., and Asher, S. R. (2005). Modificatons in Children´s Goals When Encountering Obstacles to Conflict Resolution. *Child Development*, *76*(3), 568-582.
- Underwood, B. and Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, *91*, 143-173.
- Van Lier, P. A. C., Vitaro, F., Wanner, B., Vujik, P., and Crijnen, A. A. M. (2005). Gender Differences in Developmental Links among antisocial behavior, friend´s antisocial behavior, and Peer rejection in childhood: Results from two cultures. *Child Development*, *76*(4), 841-855.
- Vandell, D. L., and Mueller, E. C. (1980). Peer Play and Friendships during the first two years. In H. C. Foot, A. J. Chapman and J. R. Smith (Eds.), *Friendships and social relations in children* (pp. 181-208). John Wiley and Sons.
- Veenema, H. C., Das, M., and Aureli, F. (1994). Methodological improvements for the study of reconciliation. *Behavioural Processes.*, *31*, 29-38.
- Verbeek, P. (1997). Peacemaking of young children (Doctoral disseratation, Emory University, 1996). *Dissertation Abstracts International: Section B: Sciences and Engineering*, Vol. 57, 7253.
- Verbeek, P., and de Waal, F. B. M. (1997). Postconflict behavior of captive brown capuchins in the presence and absence of atracactive food. *International Journal of Primatology*, *18*, 703-725.

- Verbeek, P., and de Waal, F. B. M. (2001). Peacemaking Among Preschool children. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 7*(1), 5-28.
- Warden, D., and Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 367-385.
- Watts, D. (1996). Agonistic interventions in wild Mountain Gorilla groups. *Behavior, 134*, 23-57.
- Watts, D. P. (1995a). Post-conflict social events in wild Mountain Gorillas (Mammalia, Hominoidea). I. Social Interactions between Opponents. *Ethology, 100*, 139-157.
- Watts, D. P. (1995b). Post-conflict social events in wild Mountain Gorillas (Mammalia, Hominoidea). II. Redirection, side direction, and consolation. *Ethology, 100*, 158-174.
- Watts, D. P. (1997). Agonistic interventions in wild mountain gorilla groups. *Behavior, 134*, 23-57.
- Wells, S., and Graham, K. (1999). The frequency of third-party involvement in incidents of barroom aggression. *Contemporary Drug Problems, 26*, 457-480.
- Werner, N. E., and Crick, N. R. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social development, 13*(4), 495-511.
- Wojslawowicz-Bowker, J. C., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, C., and Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 52*(4), 671-693.
- Xie, H., Cairns, R. B., and Cairns, B. D. (2002). The development of social aggression and physical aggression. A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior, 28*, 341-355.
- Zahn-waxler, C., Robinson, J., and Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology, 28*, 1038-1047.
- Zar, J. H. (1996). *Biostatistical Analysis*. Prentice-Hall. New Jersey.

APÉNDICES

Variables de comportamiento

A. Comportamientos o conductas para el estudio del conflicto

En este apartado del Etograma se describen las conductas siguiendo tres niveles de categorización. Estos tres niveles de categorización van de mayor a menor abstracción, de forma que se obtiene diferente información conductual según nuestros objetivos de análisis. Primero, el nivel de mayor abstracción que comprende la categoría general de “conductas agonísticas” o punto 1, la categoría general de “conductas afiliativas” o punto 2, la categoría general de “comportamientos espaciales” o punto 3, y la categoría general de “otros comportamientos” o punto 4. Segundo, el nivel que recoge las subcategorías de conducta que en este caso están ordenadas con los números que van del 1.1 hasta el 1.4 y del 2.1 hasta el 2.6. Tercero, el nivel más molecular, o el de las conductas pertenecientes a cada subcategoría de conducta (marcadas con un punto negro, y un código para su registro o codificación (RAT)).

1. Conductas Agonísticas

Los registros (codificación) de las estrategias agonísticas (RD, RA, SDA, IA, IA1, IA2) se hicieron en función del filtrado de todas las categorías agonísticas, excepto la categoría de evitación/ huida, aunque de esta última categoría sí se ha tenido en cuenta la conducta de protesta.

1.1.- Agresión sin Contacto (*para conflictos de intensidad 1 o baja*):

- Amenaza Verbal y disputa verbal (Ag1)

Amenaza verbal, se describe operativamente como la vocalización del sujeto A seguida del movimiento del dedo índice apuntando al sujeto B, que puede seguir a otra pauta de amenaza no verbal. Incluye las prohibiciones, avisos o advertencias no amables, el gritar

en proximidad espacial al sujeto B. El tipo de pauta o conducta: evento.

Disputa o agresión Verbal, vocalizaciones que pueden ser insultos y/ o gritos de uno o ambos sujetos implicados. Discusión “acalorada” o riña. Interacción verbal entre A y B que está acompañada de gestos y posturas de enfado, ira e incluso amenaza. Tipo de pauta: evento. Calidad social de la pauta: reciprocidad.

- Amenaza no verbal o agresión no verbal (Ag2)

En la Amenaza no existe contacto físico entre los sujetos A y B. Es una pauta que aparece en un contexto claramente agresivo y con la que A “trata de controlar” el comportamiento de B, bien para poner fin a una determinada actividad ofensiva o molesta para A (que B ha iniciado), o bien para censurar alguna otra que ya concluyó. Incluye pautas de conducta motrices o movimientos “de intención” de tipo agresivo. Tipo de pauta de conducta: evento.

Las pautas de conducta que la componen son: **Brazos separados**, y/ o **cabeza adelantada**, y/ o **busto adelantado**. **Gesto de cólera** [i.e., entrecejo fruncido, pudiendo estar la boca abierta y/ o los dientes cerrados y muy descubiertos, o *Cara neutra*, que es una variante del gesto de cólera, i.e., el sujeto A presenta una cara neutra con el morro pronunciado en menor o mayor intensidad (en gorilas es típico del macho alfa), las cejas las presenta fruncidas, con tensión en la frente, los ojos o la mirada es directa y fija, la boca la mantiene neutra o plana y /o con el morro más o menos pronunciado]. **Mirada fija** (el sujeto A mantiene la mirada fija en el sujeto B, sin sonreírle. Se da en un contexto agonístico). **Señalar con el índice** [i.e., señalar o apuntar con el dedo índice a un sujeto y de manera agresiva o violenta. Incluye el movimiento del sujeto A de alzar la mano y moverla de manera brusca hacia el sujeto B, o de hacer el ademán de golpearle, siempre apuntando con el dedo, con la consiguiente huida del sujeto B]. **Simular un golpe** [i.e., el sujeto A da golpes al vacío o amortiguados, con dirección al sujeto B]. **Mantener posición de ataque** [incluye el mostrar por parte del sujeto A los puños cerrados, o una postura “marcial”, etc., como por ejemplo la “*postura*

karateca”: el sujeto A levanta las manos y brazos de manera flexionada a la altura del codo, en dirección a un sujeto B cercano, levantando también la pierna que la flexiona por la rodilla y manteniendo el pié apuntando en dirección del sujeto B]. Y ***pedorreta, sacar la lengua.***

- Agresión (Ag0)

“Agresión” es una conducta común para los casos en los que no se identificó el tipo de agresión del actor hacia el receptor (cuatro conflictos por lloro: los nº 45, 154, 160 y 193)

1.2.- Agresión con contacto (*para conflictos de intensidad 2 o alta*):

- Agresión a sujeto de intensidad baja (AgS1)
- Agresión a sujeto de intensidad media-baja (AgS2)
- Agresión a sujeto de intensidad media-alta (AgS3)
- Agresión a sujeto de intensidad alta (AgS4)
- Agresión mediada por objeto de intensidad baja (AgO1)
- Agresión mediada por objeto de intensidad media-baja (AgO2)
- Agresión mediada por objeto de intensidad media-alta (AgO3)
- Agresión mediada por objeto de intensidad alta (AgO4)

En la **agresión a sujeto** (AgS1-AgS4), el objeto de la agresión es un sujeto. Cada subcategoría de agresión a sujeto recoge pautas de conducta de diferente nivel de intensidad: La **agresión a sujeto de intensidad 1 o baja** (AgS1), incluye pautas de conducta como dar la espalda o apartarse, incluso apartar. La **agresión a sujeto de intensidad 2, o media- baja** (AgS2), incluye pautas de conducta como escupir, zarandear, dar un abrazo de oso o agresivo, agarrar, además de tirar arena, y rodear con los brazos y el cuerpo impidiendo que el sujeto se aparte o huya (i.e., bloquear). La **agresión a sujeto de intensidad 3, o media- alta** (AgS3), incluye pautas de conducta (estados) como perseguir y acoso. Y la **agresión a sujeto de intensidad 4 o alta** (AgS4), incluye pautas de conducta como luchar [un estado que es la suma de todos o algunos de los eventos que se nombran después y de otras agresiones, por lo que

no se registra o categoriza como tal hasta comprobar dicha secuencia recíproca de pautas agresivas entre los sujetos A y B (e.g., los antagonistas principales)], morder, pegar, empujar, tirar del pelo, y arrastrar.

Las pautas de conducta que integran las subcategorías de agresión a sujetos son: **Dar la espalda/ Apartarse** [i.e., un sujeto A gira de repente, parcial o totalmente, mostrando su espalda al sujeto B. Con esta pauta el sujeto A pone o intenta poner fin a su interacción con B. Si se trata de una situación en la cual B se acerca al sujeto A para interactuar afiliativamente, el sujeto A se aleja, con lo cual impide o evita una interacción con B. Es de intensidad 1. Tipo de pauta: evento]. **Apartar** [i.e., un sujeto A (aparta) coge la mano de B y la retira, o con la mano, el canto de ésta, o el brazo hace un movimiento que aparta, corta, rompe o desvía el movimiento del sujeto B de coger su mano, tocarle o cualquier pauta afiliativa de contacto físico. Suele ir seguido de dar la espalda (por parte del sujeto A), amenaza (agresión sin contacto), gesto de negación, disputa verbal (queja, petición y rechazo verbal y/ o no verbal). Tiene la “función” de rechazar el acercamiento afiliativo de B o de su intención. Es de intensidad 1. Tipo de pauta: evento]. **Escupir** [pertenece a la categoría superior de “agresión física” usada por otros autores. Es de intensidad 2. Tipo de pauta: evento]. **Zarandear** [pertenece a la categoría superior de “agresión física”. El sujeto A agarra al sujeto B con una o ambas manos, cogiéndole por la parte superior del tronco o brazo, y con un movimiento rápido de sus brazos hace que se mueva bruscamente hacia atrás y hacia delante o de un lado para el otro. Es de intensidad 2. Tipo de pauta: evento]. **Abrazo Agresivo (“abrazo de oso”)** [pertenece a la categoría superior de “agresión física”. El sujeto A presiona con una fuerza de intensidad alta, rodeando los hombros del receptor o sujeto B, y lo inmoviliza. Así mismo, el sujeto B muestra rechazo por el daño físico que le produce el sujeto A. Ocurre en situación agonística. Es de intensidad 2. Tipo de pauta: evento]. **Agarrar** [pertenece a la categoría superior de “agresión física”. El sujeto A coge a otro sujeto

B, con la mano y dedos flexionados, de la ropa o alguna parte del cuerpo. Es de intensidad 2. Tipo de pauta: evento]. **Perseguir** [i.e., un sujeto A sigue a un sujeto B que huye o escapa corriendo, generalmente después de haber sufrido una agresión por parte de A. El sujeto A imita la trayectoria del sujeto B o sujeto perseguido. Es de intensidad 3. Tipo de pauta: estado]. **Acoso** [pertenece a la categoría superior de “*agresión física*”. Un sujeto A sigue a un sujeto B de manera persistente y en proximidad espacial, con episodios de contacto agresivo leve, rápidos, y repetidos a lo largo de cierto período de tiempo. El sujeto B muestra gestos, posturas o conductas de enfado, molestia o de evitación/ huida, llegando incluso a responder agresivamente (con contacto o amenaza). Es de intensidad 3. Tipo de pauta: estado]. **Luchar** [i.e., interacción agresiva que supone una secuencia recíproca de pautas agresivas entre los sujetos A y B (antagonistas). Es de intensidad 4 o alta. Tipo de pauta: estado. Cualidad social: reciprocidad]. **Pegar (golpear)** [pertenece a la categoría superior de otros autores de “*ataque físico*”. Dar patadas, manotazos, bofetadas, puñetazos, codazos de un sujeto A hacia un sujeto B, con la o las manos abiertas, o con los puños y/ o brazo, o con los pies, en la cabeza del sujeto B u otras partes del cuerpo de éste. Es de intensidad 4. Tipo de pauta: evento]. **Empujar** [pertenece a la categoría superior de “*ataque físico*”. Consiste en desplazar de manera brusca a otro sujeto. El sujeto A alzando las manos y brazos toca el cuerpo del sujeto B, ejerciendo fuerza, de tal modo que le desplaza o le hace caer. En cualquier caso, el sujeto A aumenta la distancia del sujeto B con respecto a él. Es de intensidad 4. Tipo de pauta: evento]. Y la conducta de **morder** [pertenece a la categoría superior de “*ataque físico*”. Es de intensidad 4. Tipo de pauta: evento].

La **agresión mediada por objeto** (AgO1-AgO4) es la agresión de tipo físico donde media un objeto (como objeto de un tipo de Agresión). Las diferentes subcategorías de agresión mediada por objeto recogen pautas de conducta de diferente nivel de intensidad:

La **agresión mediada por objeto de intensidad 1 o baja** (AgO1), incluye la pauta de conducta de agresión redirigida a objeto. La **agresión mediada por objeto de intensidad 2 o media-baja** (AgO2), incluye pautas de conducta como destruir objeto, interferir en actividad (“Break- Up”), e intentar quitar objeto (AgOO). La **agresión mediada por objeto de intensidad 3 o media-alta** (AgO3), incluye las pautas de conducta de quitar objeto o posición (AGO3q), y retener objeto (AgO3). Y la **agresión mediada por objeto de intensidad 4 o alta** (AgO4), cuya pauta de conducta es la lucha por objeto.

Descripciones operativas de las pautas de conducta: **Agresión redirigida a objeto** [pertenece a la categoría superior de otros autores de “agresión por enfado”. El sujeto A dirige una conducta agresiva hacia un objeto cercano, en distancia (menos de 1 metro), del sujeto B. Dicho objeto no tiene valor alguno para el sujeto B (e.g., una pared, una canasta, una portera, una papelera, etc.). Es de intensidad 1. Tipo de pauta: evento]. **Destruir objeto**, también llamada “**agresión por enfado**” [i.e., en este caso el objeto tiene un valor para el sujeto B al tratarse de un juguete, una construcción realizada por él, o similar. El sujeto A se aproxima, como en la pauta anterior, y rompe el objeto que tiene B. Es de intensidad 2. Tipo de pauta: evento]. **Interferir en actividad**, en inglés “**Break- Up**” [i.e., El sujeto A se interpone o rompe la actividad de un grupo o sujeto B, que están o está realizando en ese mismo momento. Dicha interferencia o interrupción puede ser de más o menos intensidad (brusquedad). Es de intensidad 2. Tipo de pauta: evento]. **Intentar quitar objeto** [i.e., consiste en atacar o agarrar, e.g., al antagonista, para quitarle el objeto que tiene en posesión. Es decir, un sujeto A agarra a un sujeto B para quitarle el objeto que tiene. Es de intensidad 2. Tipo de pauta: evento]. **Quitar Objeto**, también llamada “**agresión instrumental**” [i.e., consiste en la aproximación rápida del sujeto A hacia el objeto que tiene el sujeto B, el cual lo está manipulando o tiene a su alrededor. El sujeto A coge el objeto de manera brusca, con un tirón o mediante un empujón, al sujeto B que

finalmente lo pierde. Es de intensidad 3 o Alta. Tipo de pauta: evento]. **Retener Objeto** [i.e., el sujeto A (tras haber quitado el objeto al sujeto B) mantiene el objeto en alto o tira de él, sujetándolo con suficiente fuerza, de tal manera que el sujeto B no puede recuperarlo o cogerlo. Incluye los intentos del sujeto B por alcanzarlo. Es de intensidad 3. Tipo de pauta: evento]. **Lucha por objeto** [i.e., ambos antagonistas retienen el objeto (tanto el sujeto A como el sujeto B), uno por intentar quitárselo al otro, y el otro por retener el objeto para que no se lo quite. Es de intensidad 3. Tipo de pauta: estado. Calidad Social: reciprocidad].

1.3.- Solicitud de intervención (*verbal y no verbal*):

- Petición de ayuda no verbal (Ag3)
- Petición de ayuda verbal (Ag4)

Petición de “Ayuda” (“coalición”) ó “Apoyo” a un tercero por parte de un sujeto A, e.g., un antagonista, que está implicado en un conflicto (por interacción agonística con un sujeto B, e.g., el otro antagonista). Este tercer sujeto o sujeto C no está implicado inicialmente en el conflicto. *Puede ser verbal* (e.g., el sujeto A llama, realiza una petición de intervención, una descripción de lo ocurrido al sujeto C), *y puede ser no-verbal* (e.g., el sujeto A se acerca, y con pautas afiliativas, sin contacto, de sollicitación, o incluso con conducta de liderazgo como señalar en una dirección concreta, y a su vez utiliza otras pautas como gritar, llorar, protestar o quejarse). Tipo de pautas: eventos.

La **petición de ayuda no verbal** (Ag3), incluye las pautas de conducta de **acercarse** y/ o *pautas afiliativas, sin contacto, de petición o sollicitación* (incluido señalar al antagonista actor), y también pertenecerían las pautas de conducta como **gritar, llorar, protestar** (estas pautas de conducta deben realizarse junto con las pautas afiliativas de sollicitación sin contacto). Y la **petición de ayuda verbal** (Ag4) incluye pautas de conducta como **llamar** (verbalmente), y la **petición de intervención de un sujeto A hacia un sujeto B**, a su favor, y de forma verbal.

1.4.- Evitación/ Huida:

Estas conductas evitan el conflicto (excepto la conducta de “protesta”) y, por lo tanto, aunque son agonísticas no se pueden considerar como conductas causantes de conflicto interpersonal y no se tienen en cuenta en los filtrados para la realización del registro de las estrategias de resolución de conflicto. Es decir, son conductas agonísticas pero no agresivas (a excepción de la conducta de “protesta”).

- Evitación-Huida (Ag5)

El sujeto B se aparta de manera brusca del sujeto A, andando o corriendo, ante la amenaza o agresión de A. Pautas de conducta: evitar el contacto ocular, retirarse o alejarse, escapar o huir. Tipo de pauta: evento.

- Sumisión (Ag6)

El sujeto B cede, sin resistencia u oposición verbal, ante la demanda agresiva o conducta de amenaza del sujeto A. Por ejemplo, el sujeto B pierde o cede un objeto o posición (posición espacial, como por ejemplo el sitio). Tipo de pauta: evento.

- Protesta (Ag7)

Incluye las pautas de conducta de llorar explosivamente, protestar o quejarse y gritar. En este caso, estas pautas suponen una “llamada de atención” (tienen este efecto) para los terceros no implicados que lo perciben. También incluye la pauta de Moverse para zafarse. Tipo de pauta: evento.

- No responder/ Ignorar (Ag8)

El sujeto B no dirige ninguna pauta de conducta hacia el sujeto A, tras unos episodios de agresión y/ o amenaza de A hacia B. Tipo de pauta: estado.

2. Conductas Afiliativas o no agonísticas

Los registros (codificación) de las estrategias de resolución de conflictos afiliativas (RC, TA, CSg, CS e IAF) se hicieron en función del filtrado de las

siguientes categorías de conducta: afiliación sin contacto; afiliación con contacto; las conductas de afiliación no verbal con y sin contacto; juego interactivo; y las conductas de compartimiento.

2.1.- Juego no interactivo:

El Juego no interactivo define una situación en la que el sujeto A juega en el seno de un grupo sin que existan interacciones entre él y otros miembros del mismo. El resto de los miembros del grupo podrían estar jugando o no al mismo juego o tipo de juego que A (juego paralelo vs. solitario).

- Juego Solitario (Jso)

El sujeto A juega apartado (solo y a distancia) del grupo de pares, pudiendo jugar o no a lo mismo que el resto de sujetos de grupo de pares. Tipo de pauta: estado.

- Juego Paralelo (JP)

El sujeto A juega al lado de un grupo de pares o de un sujeto B, pero sin interactuar con el sujeto B o grupo. Puede jugar o no a la misma actividad que el sujeto B, aunque generalmente suele ser la misma. Tipo de pauta: estado. Calidad social: reciprocidad.

2.2.- Juego interactivo:

- Juego Simbólico (JSi)

Juegos Simbólicos o sin reglas (normas). Incluye cualquiera de las actividades de carácter lúdico que los niños realizan en un grupo, es decir, interactuando con otros pares, y que se caracteriza por ser un tipo de juego donde los niños-as imaginan, por ejemplo, que un objeto cualquiera es otra cosa del mundo que les rodea (e.g., un palo puede ser un caballo, o un avión, etc.). Son juegos inventados por los niños o juegos simbólicos (e.g., rascar losetas, desplazar el coche por la galería del patio). Puede realizarse con objeto-s, o objeto alguno. Tipo de pauta: estado. Calidad social: reciprocidad.

- Juego de Reglas y de Roles (JRe)
Juegos de Reglas o con Normas. Son juegos tradicionales y de deportes, que incluyen reglas y turnos, llevándose a cabo con o sin objetos. Tipo de pauta: estado. Calidad social: reciprocidad.
Juegos de Roles. También llamado juego socio-dramático. El niño-a juega imitando una actividad social de los adultos de su cultura, generalmente referido a profesiones (e.g. jugar a mamás y papás, a que se celebra un cumpleaños, etc.). También incluye representaciones de héroes televisivos. Tipo de pauta: estado. Calidad social: reciprocidad. Juego de Lucha (JL)
- Juego de Lucha o de acoso y derribo (JL)
Juego de Lucha (“rough- and- tumble play”), también llamado juego turbulento, o de acoso y derribo. Es una combinación de las pautas de conducta como empujarse, tirar del otro, agarrarse, darse puñetazos o codazos, pegarse con las manos/ brazos, perseguir, ocultarse del otro, etc. El matiz que lo diferencia de una secuencia de intercambio de unidades de conducta de agresión es que siempre aparece en combinación con conductas expresivas de juego y afiliación (risas, etc.). Incluye el juego en el que se persiguen, se cogen y se atrapan. El sujeto atrapado (e.g., sujeto B) forcejea para escaparse. Puede haber otro tercer sujeto (e.g., participante o sujeto C) que intente tirar o agarrar al sujeto B para liberarle, o al sujeto que atrapa (e.g., sujeto A) para apartarle del sujeto atrapado. Tipo de pauta: estado. Calidad social: reciprocidad.

2.3.- Afiliación sin contacto (*verbal y no verbal*):

- Vinculación verbal y no verbal (AfSC)
La “Vinculación” recoge pautas de conducta donde un sujeto establece contacto físico, vocal o visual con otro sujeto o grupo (o lo pretende, intenta), de una forma no agonística y sin que tenga que implicar una actividad lúdica. Las pautas de conducta que componen esta subcategoría son: **Sonreír (sonreír, reír)** [i.e., para ello la boca del sujeto A se abre mostrando total o

parcialmente los dientes, con una elevación en la comisura de los labios. No se registra la pauta cuando es un acompañamiento de la conversación o de un juego en curso. Tipo de pauta: evento]. **Contacto ocular** [i.e., el sujeto A mira al sujeto B cuando éste le está hablando o manteniendo cualquier tipo de conducta afiliativa hacia A. Tipo de pauta: evento]. Y/ o **levantar las manos** [tipo de pauta: evento]. **Dar saltitos en el sitio** [i.e., el sujeto A permanece cerca del sujeto B o grupo, aunque aún no haya hecho interacción. Tipo de pauta: evento]. **Saludar** [i.e., el sujeto A mira al sujeto B o a un grupo de sujetos fijamente, generalmente con una sonrisa, luego puede levantar la mano moviéndola de un lado para otro, levantando la cabeza, diciendo hola o adiós, y siguiendo la trayectoria del sujeto B o grupo saludado. Tipo de pauta: evento]. Y **llamar** [i.e., el sujeto A dirige la mirada y cuerpo hacia la dirección de determinado sujeto B y alza la voz para decir su nombre u otra cosa. También puede mover la mano hacia el sujeto B realizando movimientos que le señalan, y que luego se dirigen en sentido del sujeto A (que los realiza). El sujeto B da una respuesta de acercamiento hacia A, o da una respuesta verbal, o incluso ambas. Tipo de pauta: evento].

- Invitar a Jugar (AfSC)

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

- Afiliación verbal (AfV)

Incluye la pauta de conducta de **hablar/ conversar**, que se describe operativamente como: interacción verbal entre los sujetos A y B, que incluye los turnos de escucha recíproca. Tipo de pauta: estado. Cualidad social de la pauta: reciprocidad.

2.4.- Afiliación con contacto (*no verbal*):

- Vinculación con contacto (AfC)

Las pautas de conducta (son eventos) que incluye son: **Acariciar**, **Besar**, **Tocar con la mano**; **Brazo alrededor del otro sujeto**, generalmente acompañado de sonrisa; Y **coger la mano** del otro.

2.5.- Afiliación con y sin contacto, y no verbal:

- Afiliación no verbal (AfNV)

Las pautas de conducta que incluye son: Acompañarse y acicalamiento o “grooming.

Acompañarse o locomoción simultánea de los sujetos A y B, de lado a lado de un espacio físico, juntos y de manera no rápida o pausada. Ninguno de los sujetos imprime movimiento al otro. El desplazamiento puede producirse con los sujetos cogidos de la mano, con el brazo por encima, o simplemente hablando sin tocarse. En este último caso la distancia no deberá ser superior a 1 metro. Es una pauta de desplazamiento donde tiene más importancia el contacto social que la exploración del entorno. Tipo de pauta: estado. Cualidad Social de la pauta: reciprocidad.

Acicalamiento o “grooming”, el sujeto A asea o arregla el aspecto del sujeto B, con sus manos y/ o con algún utensilio específico para ello (e.g., peine, cepillo, gancho, goma para el pelo, maquillaje, colocándole algún objeto para la vestimenta o poniéndoselo mejor, etc.). Tipo de pauta: estado.

2.6.- Compartimiento:

- Coger (D0)

Coger lo ofrecido o dado, sea un recurso, atención social, ayuda en actividad o cooperación. Tipo de pauta de conducta: evento.

- Negar- Rechazar (DX)

Negar o rechazar verbalmente, o no verbalmente, la solicitud de recurso, atención social o ayuda en actividad o cooperación.

Tipo de pauta: evento.

- Compartimiento Paralelo (DP)
Utilización paralela del recurso (hay proximidad). Tipo de pauta: evento. Calidad social de la pauta: reciprocidad.
- Compartimiento de nivel 1 (D1)
Compartimiento de intensidad 1 o solicitar recurso, atención social, o solicitar ayuda o cooperación en actividad. Tipo de pautas: eventos.
Las pautas de conducta son: **Solicitar recurso** [i.e., el sujeto A trata de obtener un recurso (objeto o alimento) sin realizar una conducta agresiva. El sujeto A ladea la cabeza, toca suavemente al sujeto B (que tiene dicho recurso), busca la mirada de B, etc., y coloca la mano extendida en supinación hacia el sujeto B. Puede ir acompañado de una petición verbal]. **Solicitar Atención social o de sujeto** [i.e., el sujeto A busca la atención del sujeto B mediante pautas de conducta no agresivas o afiliativas. El sujeto A ladea la cabeza, toca suavemente al sujeto B (que tiene dicho recurso), busca la mirada de B, etc., y puede colocar las manos hacia el sujeto B en sentido de rogativa. Puede ir acompañado de una petición verbal]. **Solicitar ayuda o cooperación en actividad** [i.e., aparecen las mismas pautas de conducta de solicitud mencionadas, pero en este caso el sujeto A las lleva a cabo para solicitar que el sujeto B participe en la actividad que está llevando a cabo él (sujeto A). Puede ir acompañado de una petición verbal].
- Compartimiento de nivel 2 (D2)
Ofrecer objeto o alimento, ofrecer ayuda en actividad, dar. Los tipos de pautas son eventos.
Ofrecer, *ofrecer algún objeto o alimento, o ayuda en actividad* [i.e., el sujeto A levanta las manos con el recurso a la altura de los hombros (encontrándose cara a cara del sujeto B) con la mano en supinación, y a veces con la cabeza inclinada hacia un lado, pudiendo ir seguido de una sonrisa. Puede ir acompañado de una petición verbal (e.g., ¿Quieres?)]. **Dar** [i.e., el sujeto A acerca el recurso al sujeto B, y se lo pone al alcance de la mano de éste o

se lo pone en sus manos. Puede ir acompañado de una expresión verbal como: “toma, para ti”].

- Compartimiento de nivel 3 (D3)

Utilización coordinada del recurso o ajuste de acciones entre “usuarios”. Recoge la conducta de Cooperación o ayuda en actividad (eventos). Calidad social de la pauta: reciprocidad.

Ayudar en actividad/ cooperar [i.e., dar soporte en actividad. El sujeto A ayuda al sujeto B en alguna actividad, a completar una tarea o acción. El sujeto A tiene posibilidad de ayudar a B y lo hace, aunque no conozcamos sus intenciones, el sujeto A ofrece recursos a B (que los acepta). Tras cierto período corto de tiempo (segundos o minutos escasos) y permaneciendo en proximidad y/ o realizando una misma actividad o similar, el sujeto B hace una ofrenda de similares características (de objeto, etc.) al sujeto A].

3.- Comportamientos espaciales:

- Sólo

El sujeto A no está rodeado de ningún par o adulto, con lo que el sujeto está o permanece sólo. Para registrarse esta subcategoría de conducta, ésta debe darse dentro de (o mantenerse durante) un período de al menos 30 segundos. Tipo de pauta: estado.

- Separación (*Separados*)

Un sujeto A se distancia de un sujeto B o grupo, una distancia de mínima de 2 metros, y permanece distanciado, sin ninguna comunicación e interacción notables con el sujeto B o grupo del que se distancia. Se puede dar como consecuencia de un conflicto entre el sujeto A y B (e.g., antagonistas), es decir, puede tratarse de una separación como desenlace de un conflicto. En inglés recibe el nombre de “separate outcome” (véase Verbeek y de Waal, 2001). Para registrarse esta subcategoría de conducta, ésta debe de mantenerse durante al menos 30 segundos. Tipo de pauta: estado.

- **Acercarse (Ir2)**

Esta pauta tiene que tener como objeto un acortamiento de la distancia del sujeto A respecto del sujeto B, o grupo al que se acerca.

El sujeto A se desplaza hacia el lugar donde B se encuentra. Puede producirse como reacción a una “Llamada” del sujeto B o grupo. Una vez allí, el sujeto A puede o no situarse junto a B o sentarse a su lado. Lo importante no es la exploración (acercarse y aproximarse sin interacción) sino el tratar de acortar la distancia entre ambos sujetos. Tipo de pauta: evento.
- **Locomoción (Ir1)**

El sujeto A se desplaza a través del patio por cualquier medio (andando, corriendo, saltando). Sólo lo registramos si el desplazamiento es superior a un metro. Lo importante en esta pauta es el desplazamiento y no el contacto social. Tipo de pauta: evento.
- **Proximidad sin interacción de tipo A (PxA)**

El sujeto A está con la mirada dirigida y/ o el cuerpo orientado hacia el par o grupo de pares al que está próximo (máximo 2 metros). El sujeto A permanece en proximidad fuerte respecto a un sujeto B, o grupo B, al cual previamente se ha podido acercar, y hacia el cual orienta su cuerpo y mirada. No interactúa con el grupo B o sujeto B. Para registrarse esta subcategoría de conducta, ésta debe darse durante al menos 30 segundos. Tipo de pauta: estado.
- **Proximidad sin interacción de tipo B (PxB)**

El sujeto A está sin la mirada y/ o cuerpo orientado hacia el grupo o par hacia el que está próximo (máximo 2 metros). Para registrarse esta subcategoría de conducta, ésta debe mantenerse durante al menos 30 segundos. Tipo de pauta: estado.

- Proximidad con interacción Agonística (PxG)
El sujeto A permanece cerca del sujeto B, a un máximo de 2 metros de distancia, y en algún instante el Sujeto A dirige una conducta agresiva, con o sin contacto físico, al sujeto B. El sujeto B le ignora o no le responde en manera alguna, o le responde de manera no agresiva. Para registrarse esta subcategoría de conducta, ésta debe durar al menos 30 segundos. Tipo de pauta: estado.
- Proximidad con interacción afiliativa (JuntosAfi)
Un sujeto A permanece en proximidad al sujeto B, a una distancia máxima de 2 metros, mientras interactúa de manera no agonística con el sujeto B. Es una conducta espacial que se puede dar como consecuencia o desenlace de un conflicto entre el sujeto A y B (antagonistas), es decir, inmediatamente después del conflicto (en concreto, en la última fase del conflicto). Esta subcategoría de conducta, debe darse dentro de un período de (o mantenerse durante) al menos 30 segundos. En inglés recibe el nombre de “together outcome”. Los antagonistas (tras el Conflicto) permanecen en proximidad fuerte, con contacto afiliativo (verbal o no verbal, con contacto físico o sin él) (véase Verbeek y de Waal, 2001). Tipo de pauta: estado.

4.- Otros Comportamientos:

- Ausencia de respuesta (“nada”)
Es la ausencia de acto alguno. Sirve de conducta comodín para activar los canales o “Channels” del programa de registro “Observer”. Tipo de pauta: estado.
- Otras
El sujeto hace otras pautas de conducta no registradas. Tipo de pauta: estado.
- Ansiedad (SBD)
El sujeto realiza comportamientos indicativos de conflicto o ambivalencia emocional (i.e., comportamientos de

“desplazamiento”). El sujeto A muestra pautas de conducta (que son estados) auto-centradas y estereotipadas como: (a) **Balancearse y/ o tocarse el pelo repetidamente**, y sin aparente “conciencia” o “autocontrol” (mirada perdida y no dirigida hacia un lugar concreto). El sujeto no presenta sonrisa. Y (b) **estereotipias diversas o conductas repetitivas, auto-centradas o dirigidas al medio no social**, y sin objetivo aparente (“no conciencia o control” del estado, se observa una mirada o vista perdida). El sujeto no presenta sonrisa. Por ejemplo, dar saltitos en un mismo sitio, sólo y reiteradamente, a veces con la mirada perdida o fija hacia ninguna parte determinada, con gesto de ansiedad (gesto no relajado, serio o cercano al enfado).

- Líder (Lid)

Rol de dominante. Unidades o pautas de conducta: ser seguido, ser imitado, reorientar, dirigir u ordenar (podría considerarse estado), dirigir locomoción (podría considerarse estado), señalar o mostrar objeto o alimento, señalar a una dirección. Tipo de pautas: son registradas como eventos.

- Subordinado (Sub)

Rol de subordinado. Unidades o pautas de conducta: conductas complementarias a las anteriores, como seguir, imitar, ser reorientado, etc. Tipo de pautas: son registradas como eventos.

- Exploración (VEO)

Son unidades de conducta de la categoría general de Exploración de Braza, y col. (1997) dirigidas al entorno Social. Es decir, el sujeto A es “espectador” de otros sujetos. Tipo de pautas: son registradas como eventos.

Estas pautas de conducta se registran por la importancia que tiene el estado de la atención de un sujeto hacia otro- s sujetos (o de estos hacia él) en la toma de contacto u interacción posterior, además de porque el nivel de atención prestada a un sujeto está relacionado con su rango de Dominancia/ Liderazgo (LaFreniere, y Charlesworth, 1983; testan la hipótesis de la estructura de la atención).

Esta subcategoría recoge las pautas de conducta de: **Manipular/ Observar objeto** [i.e., un sujeto A explora las características de algún objeto en su posesión (agitación, inspeccionándolo visualmente, etc.)]. **Observar** [i.e., el sujeto A mantiene su cabeza en la dirección en la que se encuentra algún otro sujeto o grupo. A no participa en la actividad que está observando, que puede ser verbal. A puede estar sentado o de pie, en este caso con los brazos flexionados y pegados al cuerpo]. Y **rastrear**, llamado “**vigilar**” en Braza y col. (1997) [i.e., un sujeto A mueve la cabeza a la derecha y a la izquierda, sin fijar su atención de manera sostenida sobre ningún sujeto/ grupo determinado (u objeto determinado en contexto social), pudiendo estar de pie o sentado. Pueden producirse ligeros cambios de posición en el cuerpo o postura de A].

- Mantenimiento (MAN)
Pautas de conducta como **comer, beber, aseo personal** (peinarse, arreglarse la ropa, etc.). Tipo de pautas: estados.

B. Estrategias de interacción en resolución de conflictos

Roles o papeles de los sujetos implicados en los focales de conducta

Sujeto a = Actor o agresor;

Sujeto b = Receptor o víctima;

Sujeto c = Tercero inicialmente no implicado pasivo. Nunca inicia o toma la iniciativa de dirigir una conducta hacia los antagonistas a, b y d; solo recibe y luego puede responder a la conducta recibida;

Sujeto e = Tercero inicialmente no implicado pasivo, que funciona como sujeto objeto o como recurso físico en el juego (es un tipo de sujeto c);

Sujeto d = Tercero inicialmente implicado activo. Inicia o toma la iniciativa de dirigir una conducta hacia los antagonistas principales a, y b, o hacia c o e.

Reconciliación (RC)

Es la afiliación post-conflicto (véanse las categorías de conductas no-agonísticas) entre oponentes principales (sujetos **a** y **b**) o secundarios (sujetos **c** o **e**, y **d**).

Se consideran oponentes a aquellos sujetos que hayan tenido una interacción de tipo agonístico o conflicto, como, por ejemplo, el antagonista agresor (sujeto **a**) y el antagonista víctima (sujeto **b**). Para considerar a los oponentes como principales, estos deben de tener los siguientes roles y realizar la conducta con la dirección a continuación indicada: de **a** hacia **b**, y de **b** hacia **a**. Para considerar a los oponentes como secundarios: de **a** hacia **c**, de **b** hacia **c**, de **d** hacia **a**, de **d** hacia **b**, de **b** hacia **d**, de **a** hacia **d**, de **d** hacia **c**, de **c** hacia **c**, o de **c** hacia **d** (en la literatura solamente se han considerado, hasta el momento, los roles realizados en negrita y subrayados).

Secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta como una RC (lo marcado en gris forma parte del conflicto (CF), no del post-conflicto (PC)):

- **aAGb**, **bCAa**, **aRCb**
aAGb, **bCAa**, **bRCa**

Nota: Las contra-agresiones, o CAs, son requisito de la definición de conflicto (CF) usada en este estudio, y están incluidas en el apartado de CA de esta parte del Etograma.

- **aAGb**, **bCAa**, **aSDAc₁**, **aRCc₁**
aAGb, **bCAa**, **aSDAc₁**, **c₁RCa**
- **aAGb**, **bCAa**, **bRDc₁**, **bRCc₁**
aAGb, **bCAa**, **bRDc₁**, **c₁RCb**
- **aAGb**, **bCAa**, **d₁IAa**, **aRDc₁**, **aRCc₁**
aAGb, **bCAa**, **d₁IAa**, **aRDc₁**, **c₁RCa**
- **aAGb**, **bCAa**, **d₁IAb**, **bRDc₁**, **bRCc₁**
aAGb, **bCAa**, **d₁IAb**, **bRDc₁**, **c₁RCb**
- **aAGb**, **bCAa**, **aSDAc₁**, **c₁RDc₂**, **c₁RCc₂**
aAGb, **bCAa**, **aSDAc₁**, **c₁RDc₂**, **c₂RCc₁**
aAGb, **bCAa**, **bRDc₁**, **c₁RDc₂**, **c₁RCc₂**
aAGb, **bCAa**, **bRDc₁**, **c₁RDc₂**, **c₂RCc₁**

aAGb, bCAa, d₁IAa, aCA_{d1}, d₁RDC₁, c₁RDC₂, c₁RCc₂
 aAGb, bCAa, d₁IAa, aCA_{d1}, d₁RDC₁, c₁RDC₂, c₂RCc₁
 aAGb, bCAa, d₁IAb, bCA_{d1}, d₁RDC₁, c₁RDC₂, c₁RCc₂
 aAGb, bCAa, d₁IAb, bCA_{d1}, d₁RDC₁, c₁RDC₂, c₂RCc₁
 aAGb, bCAa, d₁IAC₁, c₁CA_{d1}, d₁RDC₂, c₂RDC₃, c₂RCc₃
 aAGb, bCAa, d₁IAC₁, c₁CA_{d1}, d₁RDC₂, c₂RDC₃, c₃RCc₂

Nota: El sujeto del rol de “c” es un sujeto diferente a los de c1 y c2 (que también tienen rol de “c”). Esto es aplicable a los sujetos diferentes con rol de “e”.

- aAGb, bCAa, d₁IAa, aCA_{d1}, d₁RCa
 aAGb, bCAa, d₁IAa, aCA_{d1}, aRCd₁
- aAGb, bCAa, d₁IAb, bCA_{d1}, d₁RCb
 aAGb, bCAa, d₁IAb, bCA_{d1}, bRCd₁
- aAGb, bCAa, d₁IAC₁, c₁CA_{d1}, d₁RCc₁
 aAGb, bCAa, d₁IAC₁, c₁CA_{d1}, c₁RCd₁
 aAGb, bCAa, d₁IAa, aCA_{d1}, d₁RDC₁, d₁RCc₁
 aAGb, bCAa, d₁IAb, bCA_{d1}, d₁RDC₁, d₁RCc₁
 aAGb, bCAa, d₁IAa, aCA_{d1}, d₁RDC₁, c₁RCd₁
 aAGb, bCAa, d₁IAb, bCA_{d1}, d₁RDC₁, c₁RCd₁

Afiliación Triádica (TA)

Es la afiliación post-conflicto dirigida por un oponente principal (sujetos **a** y **b**) o secundario (**c** o **e**, **d**) hacia un tercero inicialmente no implicado pasivo (**c** o **e**).

Se consideran como tercero “pasivo” (**c** o **e**) a un sujeto inicialmente no implicado en ningún conflicto y que *recibe conductas*, en este caso, afiliativas: a) porque los oponentes principales o antagonistas principales (i.e., agresor, o sujeto **a**, y víctima, o sujeto **b**) y secundarios (sujeto **d**) han tenido interacciones agonísticas y se acercan a él para pedir “consolación”, siendo en éste caso el sujeto “**c**” o “**e**” el tercero que puede recibir este tipo de interacción afiliativa; b) porque esos oponentes principales (sujetos **a** y **b**) y secundarios (sujetos **c** o **e**, **d**) dirigen una conducta agresiva o agonística hacia él tras haber tenido entre ellos interacciones de tipo agonístico, y luego puede ocurrir que este sujeto **c** dirija una conducta afiliativa a otro sujeto **c**.

La Afiliación triádica también ha sido denominada como Consolación activa, Afecto redirigido, Reconciliación simple, Reconciliación triádica, y Reconciliación sustitutiva.

Secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta como una TA (lo marcado en gris forma parte del CF, no del PC):

- aAGb, bCAa, aTAc₁
aAGb, bCAa, dIAa, aTAc₁
- aAGb, bCAa, bTAc₁
aAGb, bCAa, dIAb, bTAc₁
aAGb, bCAa, aRAb, bTAc₁
- aAGb, bCAa, aSDAc₁, c₁TAc₂
aAGb, bCAa, bRDC₁, c₁TAc₂
aAGb, bCAa, d₁IAC₁, c₁TAc₂
aAGb, bCAa, d₁IAa, aCAD₁, d₁RDC₁, c₁TAc₂
aAGb, bCAa, d₁IAb, bCAD₁, d₁RDC₁, c₁TAc₂
- aAGb, bCAa, d₁IAa, aCAD₁, d₁TAc₁
aAGb, bCAa, d₁IAb, bCAD₁, d₁TAc₁
aAGb, bCAa, d₁IAC₁, c₁CAD₁, d₁TAc₂

Consolación general (Csg): Consolación (CS) e Intervención Afiliativa (IAF)

La consolación general (CSg) es la afiliación post-conflicto de tercero inicialmente no implicado activo (sujeto **d**) a oponente principal (agresor, sujeto **a**, o víctima, sujeto **b**) o secundario (sujeto **c** o **e**). Es decir, la afiliación que dirige alguien de fuera hacia alguien implicado.

El tercero “activo” (sujeto **d**) es el sujeto no implicado inicialmente en el conflicto o interacción agonística, pero que en éste caso *interviene con conductas de tipo afiliativo*. Los oponentes a considerar son los oponentes principales o antagonistas principales (i.e., agresor, o sujeto **a**, y víctima o sujeto **b**) que son los directamente implicados en el conflicto, y los oponentes secundarios o sujetos “**c** o **e**”. Los sujetos “**c** o **e**” son oponentes secundarios porque tras el conflicto entre los sujetos “**a**” y “**b**”, e.g., hay una agresión de **a-c**, o de **b-c**, porque “**a**” o “**b**” dirigen después de su interacción anterior una agresión al tercero no implicado “**c**” o “**e**” (lo que correspondería a las estrategias SDA o RC, respectivamente); y porque hay una agresión de **c-a** o de **c-b**, porque “**c**” termina contra-agrediendo a “**a**” o “**b**”, tras haber sido agredido con un SDA de “**a**” o un RD de “**b**”.

Así mismo, consideramos que ocurre la consolación genuina (CS) cuando el receptor es la víctima (sujeto **b**), e Intervención Afiliativa (IAF) cuando el receptor es el agresor (sujeto **a**), y hablamos de Consolación general (CSg), también conocida por Consolación pasiva, cuando no diferenciamos entre el tipo de sujeto receptor (sujetos **b** o **a**).

Secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta como una CS (lo marcado en gris forma parte del CF, no del PC):

- aAGb, bCAa, dCSa
aAGb, bCAa, aSDAc₁, dCSa
aAGb, bCAa, aSDAc₁, c₁CAa, dCSa
- aAGb, bCAa, dCSb
aAGb, bCAa, bRDc₁, dCSb
aAGb, bCAa, bRDc₁, c₁CAb, dCSb
- aAGb, bCAa, aSDAc₁, d₁CSc₁
aAGb, bCAa, aSDAc₁, c₁CAa, dCSc₁
- aAGb, bCAa, bRDc₁, d₁CSc₁
aAGb, bCAa, bRDc₁, c₁CAb, d₁CSc₁

Contra-agresión (CA)

Es la agresión (véanse las categorías de conductas agonísticas) de la víctima principal (antagonista victima o sujeto **b**, y sujetos **c** o **e**, y **d**) o secundaria (antagonista agresor o sujeto **a**) contra su oponente principal (sujeto **a**) o secundario (sujetos **b**, **c** o **e**, y **d**).

En el caso de ser la agresión del antagonista victima (sujeto **b**) contra su oponente principal o antagonista agresor (sujeto **a**) ocurre durante el *conflicto*, ya que las CA son requisito de la definición de conflicto social usada en este estudio: “un evento agonístico en el cual un niño muestra enfado (a través de expresiones faciales, posturas o tonos de voz), agresión y amenaza, ansiedad o disconformidad, en oposición al enfado, agresión o argumentos del otro niño”. Es decir, para que una interacción fuese considerada un conflicto debe existir un intercambio de conductas agresivas (entre los sujetos a y b).

Se consideran “víctimas” a los participantes **a** (antagonista agresor), **b** (antagonista victima), **c** o **e** (tercero inicialmente no implicados pasivos) y **d**

(tercero inicialmente no implicado activo), ya que todos pueden ser punto de agresiones, y son los que pueden contra-agredir, y “oponentes” a aquellos sujetos que hayan tenido una interacción de tipo agonístico (de **a** hacia **b**, de **b-a**, de **a-c**, de **b-c**, de **d-a**, de **d-b**, de **b-d**, de **a-d**, de **d-c**, de **c-c**, o de **c-d**).

Se denominan “víctimas principales” a los sujetos **b**, **c** y **d**, “víctimas secundarias” al sujeto **a**, “oponente principal” al sujeto “**a**”, y “oponentes secundarios” a los sujetos **b**, **c** o **e**, y **d**. De todas formas, hay que indicar que solamente se ha estudiado la CA ocurrida en el conflicto, por ser, como ya se ha mencionado, requisito necesario de la definición de conflicto utilizada en este estudio.

Secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta una CA (lo marcado en gris forma parte del CF, no del PC):

- aAGb, bCAa (esta secuencia es la que consideramos debe ocurrir para que se dé un conflicto, luego esta secuencia marcada en gris es un CF)
aAGb, bCAa , aSDAc₁, c₁CAa
- aAGb, bCAa , bRDc₁, c₁CAb
- aAGb, bCAa , d₁IAc₁, c₁CAd₁
aAGb, bCAa , d₁IAa, aCAD₁, d₁RDc₁, c₁CAd₁
aAGb, bCAa , d₁IAb, bCAD₁, d₁RDc₁, c₁CAd₁
- aAGb, bCAa , d₁IAa, aCAD₁
- aAGb, bCAa , d₁IAb, bCAD₁
- aAGb, bCAa , d₁IAa, aCAD₁, d₁CAa
- aAGb, bCAa , d₁IAb, bCAD₁, d₁CAb
- aAGb, bCAa , d₁IAc₁, c₁CAd₁, d₁CAC₁

Re-agresión (RA)

Es una nueva agresión del agresor (antagonista agresor o sujeto **a**, y sujetos **b** o antagonista víctima, **c** o **e**, y **d**) a oponente principal (antagonista agresor o sujeto **a**, antagonista víctima o sujeto **b**) o secundario (sujeto **d**), o incluso a una tercera parte (sujeto **c** o **e**), que ocurre durante el post-conflicto.

Donde se considera que un sujeto agresor (**a**, **b**, **c** o **e**, y **d**) es aquel que siempre vuelve a agredir sin haber recibido agresión (a excepción del sujeto “**a**” o antagonista agresor), y donde los oponentes considerados son los

antagonistas que han tenido antes interacciones agonísticas (principales: sujetos “**a**” y “**b**”; y secundarios: sujeto “**d**” o tercero inicialmente no implicado activo). Se considera como tercera parte “pasiva” a los sujetos “**c**” o “**e**” (terceros inicialmente no implicados pasivos), es decir, a los sujetos que reciben agresiones de “**a**”, de “**b**” o de “**d**” tras las interacciones agonísticas previas de éstos últimos.

Secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta como una RA (lo marcado en gris forma parte del CF, no del PC):

- aAGb, bCAa , aRAb
aAGb, bCAa , aSDAc₁, aRAc₁
- aAGb, bCAa , bRDc₁, bRAc₁
- aAGb, bCAa , d₁IAa, d₁RAa
aAGb, bCAa , d₁IAb, d₁RAB
aAGb, bCAa , d₁Iac₁, d₁RAc₁
- aAGb, bCAa , d₁IAa, d₁SDAc₁, d₁RAc₁
aAGb, bCAa , d₁IAb, d₁SDAc₁, d₁RAc₁
aAGb, bCAa , d₁IAa, aCAAd₁, d₁RDc₁, d₁RAc₁
aAGb, bCAa , d₁IAb, bCAAd₁, d₁RDc₁, d₁RAc₁
- aAGb, bCAa , d₁IAa, aCAAd₁, aRAAd₁
aAGb, bCAa , d₁IAb, bCAAd₁, bRAAd₁
- aAGb, bCAa , aSDAc₁, c₁RDc₂, c₁RAc₂
aAGb, bCAa , bRDc₁, c₁RDc₂, c₁RAc₂
aAGb, bCAa , d₁Iac₁, c₁RDc₂, c₁RAc₂
aAGb, bCAa , d₁IAa, aCAAd₁, d₁RDc₁, c₁RDc₂, c₁RAc₂
aAGb, bCAa , d₁IAb, bCAAd₁, d₁RDc₁, c₁RDc₂, c₁RAc₂

Agresión colateral del receptor o “víctima”. Redirección (RD)

Es la agresión *colateral* post-conflicto del receptor de la agresión u oponente principal (antagonista víctima o sujeto **b**) o secundario (antagonista agresor o sujeto **a**, sujetos **c** o **e**, y **d** o sujeto inicialmente no implicado activo) a un sujeto tercero inicialmente no implicado pasivo (**c** o **e**).

Se considera al receptor de la agresión u oponentes a aquellos sujetos que hayan tenido una interacción de tipo agonístico (**a** hacia **b**, de **b-a**, de **a-c**, de **b-c**, de **d-a**, de **d-b**, de **b-d**, de **a-d**, de **d-c**, de **c-c**, o de **c-d**); y como tercero

“pasivo” a “**c**” o “**e**”, o tercera parte inicialmente no implicada pasiva, al que recibe agresiones de **a**, **b** o **d**, tras las interacciones agonísticas previas de éstos últimos.

El receptor u oponente principal sería solamente el sujeto **b** (antagonista víctima), y los secundarios los sujetos **a**, **c** o **e**, y **d** (i.e., antagonista agresor o el que protagoniza el conflicto junto al sujeto “b”, es decir, el antagonista principal de la primera agresión hacia “b”, tercero inicialmente no implicado pasivo, y tercero inicialmente no implicado activo, respectivamente).

Secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta como una RD (lo marcado en gris forma parte del CF, no del PC):

- aAGb, bCAa , bRDc₁
- aAGb, bCAa , aSDAc₁, c₁RDc₂
aAGb, bCAa , bRDc₁, c₁RDc₂
aAGb, bCAa , d₁IAa, aRDc₁
aAGb, bCAa , d₁IAb, bRDc₁
aAGb, bCAa , d₁IAa, d₁SDAc₁, c₁RDc₂
aAGb, bCAa , d₁IAb, d₁SDAc₁, c₁RDc₂
aAGb, bCAa , d₁IAa, aCAd₁, d₁RDc₁, c₁RDc₂
aAGb, bCAa , d₁IAb, bCAd₁, d₁RDc₁, c₁RDc₂
aAGb, bCAa , d₁IAc₁, c₁CAd₁, d₁RDc₂, c₂RDc₃
- aAGb, bCAa , d₁IAa, aCAd₁, d₁RDc₁
aAGb, bCAa , d₁IAb, bCAd₁, d₁RDc₁
aAGb, bCAa , d₁IAc₁, c₁CAd₁, d₁RDc₂

Agresión colateral del agresor (SDA)

Es la agresión *colateral* post-conflicto de un oponente principal agresor (antagonista agresor o sujeto **a**) o secundario (antagonista víctima o sujeto **b**, tercero inicialmente no implicado pasivo o sujetos **c** o **e**, ó tercero inicialmente no implicado activo o sujeto **d**) a un tercero inicialmente no implicado pasivo (**c** o **e**).

Se considera como oponentes tanto a los sujetos “**a**” y “**b**” (oponentes u antagonistas principales, aunque en este caso “b” se considera un oponente secundario) como a los sujetos “**c**” o “**e**”, y “**d**” (oponentes secundarios), es decir, a aquellos sujetos que hayan tenido una interacción de tipo agresivo (de **a** hacia **b**, de **b-a**, de **a-c**, de **b-c**, de **d-a**, de **d-b**, de **b-d**, de **a-d**, de **d-c**, de **c-**

c, o de **c-d**). Como tercero “pasivo” se considera a los sujetos que reciben agresiones de “**a**”, “**b**” o “**d**” tras tener entre ellos interacciones agonísticas, es decir, a los sujetos “**c**” o “**e**” o terceros inicialmente no implicados pasivos.

Secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta como una SDA (lo marcado en gris forma parte del CF, no del PC):

- aAGb, bCAa , aSDAc₁
aAGb, bCAa, bSDAc₁
- aAGb, bCAa , d₁IAa, d₁SDAc₁
aAGb, bCAa , d₁IAb, d₁SDAc₁
- aAGb, bCAa , d₁IAa, aCAAd₁, aSDAc₁
aAGb, bCAa , d₁IAb, bCAAd₁, bSDAc₁
aAGb, bCAa , d₁IAc₁, c₁CAAd₁, c₁SDAc₂
- aAGb, bCAa , d₁IAa, d₁SDAc₁, c₁RDC₂, c₁SDAc₂
aAGb, bCAa , d₁IAb, d₁SDAc₁, c₁RDC₂, c₁SDAc₂

Intervención Agonística (IA)

Es la agresión post-conflicto de tercero inicialmente no implicado activo (sujeto **d**) a oponentes principales (antagonista agresor o sujeto **a**, y antagonista víctima o sujeto **b**) o secundarios (terceros inicialmente no implicados pasivos o sujetos **c** o **e**). También se ha diferenciado entre IA de tipo 1 o a favor de la víctima (de sujeto tercero “**d**” a oponente principal-agresor o “**a**”) e IA de tipo 2 o a favor del agresor (de sujeto tercero “**d**” a oponente principal-víctima o “**b**”).

En ésta estrategia de conducta se considera como tercero al sujeto “**d**”, o tercero inicialmente no implicado en el conflicto que en este caso *interviene de manera agonística* (i.e., tercero inicialmente no implicado activo). Como oponentes u antagonistas principales a los sujetos “**a**” y “**b**”, y como oponentes secundarios a los sujetos “**c**” o “**e**” o terceros inicialmente no implicados pasivos. Los sujetos “**c** o **e**” son oponentes secundarios porque tras el conflicto entre los sujetos “**a**” y “**b**”, e.g., hay una agresión de **a-c**, o de **b-c**, porque “**a**” o “**b**” dirigen después de su interacción anterior una agresión al tercero no implicado “**c**” o “**e**” (lo que correspondería a las estrategias SDA o RC,

respectivamente); y ente **c-a** o **c-b**, porque “**c**” termina contra-agrediendo a “**a**” o “**b**”, tras haber sido agredido con un SDA de “**a**” o un RD de “**b**”).

Secuencia de conductas que debe darse para considerar la última conducta como una IA (lo marcado en gris forma parte del CF, no del PC):

- aAGb, bCAa , d₁IAa
- aAGb, bCAa , d₁IAb
- aAGb, bCAa , d₁IAc₁

APÉNDICE B

Inventario Sociométrico de Estatus de Amistad y de Aceptación Social (EAAS)

Cuestionario Sociométrico A de Estatus de Amistad, o del Autobús/ Tren

a. Nombra a los cuatro o tres mejores amigos-as (Autobús/ Tren) [se le muestran cuatro dedos de la mano y se van bajando a medida que los nombra].

a.1. Asignar Rangos de preferencia de mayor a menor, con valores de 1 a 4. (“Dime cual de los niños-as que me has dicho pondrías el primero,... bien, y cuál el siguiente o segundo,... etc”).

Cuestionario sociométrico B de Estatus de Amistad y de Aceptación Social

b. Nombra a los cuatro o tres niños-as que más te gustan.

b.1. Asignar Rangos de preferencia de mayor a menor, con valores de 1-4.

c. Nombra a los cuatro o tres niños-as que menos te gustan.

c.1. Asignar Rangos de preferencia de mayor a menor, con valores de 1-4.

d. Nombra a los cuatro o tres niños-as con los que más (probabilidad) jugarías, (si no lo entiende se le dice esto otro: “con los que más juegas”; y si sigue sin entender se le dice lo siguiente: “con los que te gusta jugar”).

d.1. Asignar Rangos de preferencia de mayor a menor, con valores de 1-4.

e. Nombra a los cuatro o tres pares (niños-as) con los que menos jugarías, menos juegas o te gusta jugar.

e.1. Asignar Rangos de preferencia de mayor a menor, con valores de 1-4.

Tablas sobre consistencia y estabilidad del estatus de aceptación social

Consistencia del estatus de aceptación social, por edades: ¿Producen gustar y jugar los mismos resultados?

Tabla 3.3. Consistencia del estatus de aceptación social

Consistencia del estatus de aceptación social (cuestionarios de gustar y jugar)				
		Edad de los sujetos		
		3 años (n = 89)	4 años (n = 94)	5 años (n =93)
Datos categóricos (categorías de estatus social)	General	n.s.	Kappa =0.104; p =0.0142	Kappa =0.261; p≤0.001
	Populares	n.s.	Kappa =0.227; p =0.0134	Kappa =0.492; p≤0.001
	Rechazados	Kappa =0.190; p =0.0359	n.s.	Kappa =0.524; p≤0.001
	Aislados	n.s.	Kappa =0.227; p =0.0134	Kappa =0.469; p≤0.001
	Polémicos	n.s.	n.s.	n.s.
	Promedio	n.s.	n.s.	n.s.
	Otros (sin clasificar)	n.s.	n.s.	n.s.
Datos continuos (índices y puntuaciones)	Preferencia social (SP)	r = 0.239; p = 0,024	r = 0.425; p≤0.001	r = 0.710; p≤0.001
	Impacto social (SI)	n.s.	n.s.	r = 0.540; p≤0.001
	Like Most (LM)	n.s.	r = 0.472; p≤0.001	r = 0.651; p≤0.001
	Like least (LL)	n.s.	n.s.	r = 0.670; p≤0.001

Estabilidad del estatus de aceptación social: ¿Cambia con la edad la clasificación respecto a gustar y con relación a jugar?

Tabla 3.4. Estabilidad del estatus de aceptación social

Estabilidad del estatus de aceptación social (cuestionarios de gustar y jugar)							
		Grupos de edad de los sujetos (edad de un año para otro)					
		3-4-5 años (n =78)		3-4 años (n = 42)		4-5 años (n =36)	
		Gustar	Jugar	Gustar	Jugar	Gustar	Jugar
Datos categóricos (categorías de estatus social)	General	n.s.	n.s.	-	-	-	-
	Populares	n.s.	Kappa =0.192; p =0.043	-	-	-	-
	Rechazados	n.s.	n.s.	-	-	-	-
	Aislados	n.s.	Kappa =0.277; p =0.00639	-	-	-	-
	Polémicos	n.s.	n.s.	-	-	-	-
	Promedio	n.s.	n.s.	-	-	-	-
	Otros (sin clasificar)	n.s.	n.s.	-	-	-	-
Datos continuos (índices y puntuaciones)	Preferencia social (SP)	-	-	r = 0.397; p = 0,009	n.s.	r = 0.384; p = 0,021	r = 0.398; p = 0,016
	Impacto social (SI)	-	-	n.s.	r = 0.376; p = 0,014	n.s.	n.s.
	Like Most (LM)	-	-	r = 0.416; p = 0,006	n.s.	n.s.	r = 0.631; p≤0.001
	Like least (LL)	-	-	n.s.	r = 0.346; p = 0,025	n.s.	n.s.

Nota 1.- E guión (-) significa que no hay datos suficientes por grupos de edad a la hora de hacer los análisis de estabilidad con los datos categóricos por lo que se unen los grupos de sujetos de 3-4 y 4-5 años (i.e., grupo 3-4-5 años).

APÉNDICE D

Consistencia y estabilidad del estatus de amistad

Consistencia del estatus de amistad: ¿Producen mejor amigo, gustar y jugar los mismos resultados?

Tabla 3.5. Consistencia en el estatus de amistad

Estatus de amistad (Consistencia)						
	3 años	Kappa	4 años	Kappa	5 años	Kappa
Mejor amigo-Gustar (C1)	Acuerdo pobre: General	0.128; p≤0.001	Acuerdo Pobre: General	0.210; p≤0.001	Acuerdo Pobre: General	0.262; p≤0.001
	Categorías 1°. No amigos 2°. Amigos mutuos 3°. Unilaterales (+) 1-0	0.179; p≤0.001 0.172; p≤0.001 0.098; p≤0.001	1°. No amigos 2°. Amigos m. 3°. Unilt. (+) 0-1 4°. Unilt. (+) 1-0	0.254; p≤0.001 0.221; p≤0.001 0.208; p≤0.001 0.115; p≤0.001	1°. Amigos m. 2°. No amigos 3°. Unilt. (+) 1-0 4°. Unilt.(+) 0-1	0.370; p≤0.001 0.339; p≤0.001 0.181; p≤0.001 0.118; p≤0.001
		N = 946		N = 1062		N = 1036
Mejor amigo-Gustar (C2)	Acuerdo Pobre: General	0.124; p≤0.001	Acuerdo Pobre: General	0.202; p≤0.001	Acuerdo Pobre: General	0.258; p≤0.001
	Categorías 1°. No amigos 2°. Amigos m. 3°. Unilt. (+) 1-0	0.179; p≤0.001 0.140; p≤0.001 0.098; p≤0.001	1°. No amigos 2°. Unilt. (+) 0-1 3°. Amigos m. 4°. Amigos Buenos 5°. Unilt. (+) 1-0	0.254; p≤0.001 0.208; p≤0.001 0.138; p≤0.001 0.150; p≤0.001 0.115; p≤0.001	1°. No amigos 1°. Amigos m. 2°. Amigos Buenos 3°. Unilt. (+) 1-0 4°. Unilt. (+) 0-1	0.339; p≤0.001 0.339; p≤0.001 0.283; p≤0.001 0.181; p≤0.001 0.118; p≤0.001
		N = 946		N = 1062		N = 1036
Mejor amigo-Jugar (C1)	Acuerdo Pobre: General	0.124; p≤0.001	Acuerdo Pobre: General	0.252; p≤0.001	Acuerdo Pobre: General	0.346; p≤0.001
	Categorías 1°. Amigos m. 2°. No amigos 3°. Unilt. (+) 1-0	0.252; p≤0.001 0.181; p≤0.001 0.082; p=0.00518	1°. Amigos m. 2°. No amigos 3°. Unilt. (+) 1-0 4°. Unilt. (+) 0-1	0.366; p≤0.001 0.310; p≤0.001 0.206; p≤0.001 0.118; p≤0.001	1°. Unilt. (+) 0-1 2°. Unilt. (+) 1-0	0.183; p≤0.001 0.182; p≤0.001
		N = 946		N = 1062	Acuerdo Bueno: Categorías 1°. Amigos m. 2°. No amigos	0.531; p≤0.001 0.426; p≤0.001 N = 1036
Mejor amigo-Jugar (C2)	Acuerdo Pobre: General	0.115; p≤0.001	Acuerdo Pobre: General	0.240; p≤0.001	Acuerdo Pobre: General	0.327; p≤0.001
	Categorías 1°. Amigos Buenos 2°. No amigos 3°. Amigos mutuos 4°. Unilt. (+) 1-0	0.196; p≤0.001 0.181; p≤0.001 0.147; p≤0.001 0.082; p=0.00518	1°. Amigos Buenos 2°. No amigos 3°. Amigos m. 4°. Unilt. (+) 1-0 5°. Unilt. (+) 0-1	0.375; p≤0.001 0.310; p≤0.001 0.243; p≤0.001 0.206; p≤0.001 0.118; p≤0.001	1°. Unilt. (+) 0-1 2°. Unilt. (+) 1-0 3°. Amigos Buenos	0.183; p≤0.001 0.182; p≤0.001 0.330; p≤0.001
					Acuerdo Bueno: Categorías	

		N = 946		N = 1062	1°. No amigos 2°. Amigos mutuos	0.426; p≤0.001 0.416; p≤0.001 N = 1036
Jugar-Gustar (C1)	Acuerdo Pobre: General Categorías 1°. Unilt. (+) 4-0 2°. Unilt. (+) 0-4 3°. Amigos mutuos 4°. Unilt. (-) 2-0	0.085; p≤0.001 0.177; p≤0.001 0.149; p≤0.001 0.146; p≤0.001 0.122; p≤0.001 N = 946	Acuerdo Pobre: General Categorías 1°. Amigos mutuos 2°. Elección opuesta (+/-) 3°. Unilt. (+) 0-4 4°. Unilt. (+) 4-0 5°. Unilt. (-) 0-2 6°. Unilt. (-) 2-0	0.089; p≤0.001 0.273; p≤0.001 0.152; p≤0.001 0.138; p≤0.001 0.119; p≤0.001 0.100; p=0.00054 0.058; p=0.0295 N = 1062	Acuerdo Pobre: General Categorías 1°. Amigos m. 2°. Unilt. (+) 4-0 3°. Unilt. (-) 2-0 4°. Aso. Neutros 5°. Elec. Op. (+/-) 6°. Unilt. (+) 0-4 7°. Unilt. (-) 0-2	0.162; p≤0.001 0.390; p≤0.001 0.188; p≤0.001 0.179; p≤0.001 0.166; p≤0.001 0.163; p≤0.001 0.113; p≤0.001 0.081; p=0.00466 N =1036
Jugar-Gustar (C2)	Acuerdo Pobre: General Categorías 1°. Amigos Buenos 2°. Unilt. (+) 4-0 3°. Unilt. (+) 0-4 4°. Unilt. (-) 2-0 5°. Amigos Mutuos	0.082; p≤0.001 0.196; p≤0.001 0.177; p≤0.001 0.149; p≤0.001 0.122; p≤0.001 0.075; p=0.0104 N = 946	Acuerdo Pobre: General Categorías 1°. Amigos Buenos 2°. Elec. Op. (+/-) 3°. Unilt. (+) 0-4 4°. Unilt. (+) 4-0 5°. Amigos mutuos 6°. Unilt. (-) 0-2 7°. Unilt. (-) 2-0	0.088; p≤0.001 0.230; p≤0.001 0.152; p≤0.001 0.138; p≤0.001 0.119; p≤0.001 0.115; p≤0.001 0.100; p≤0.001 0.058; p=0.0259 N = 1062	Acuerdo Pobre: General Categorías 1°. Amigos Buenos 2°. Amigos mutuos 3°. Unilt. (+) 4-0 4°. Unilt. (-) 2-0 5°. Aso. Neutros 6°. Elec. Op. (+/-) 7°. Unilt. (+) 0-4 8°. Unilt. (-) 0-2	0.159; p≤0.001 0.459; p≤0.001 0.342; p≤0.001 0.188; p≤0.001 0.179; p≤0.001 0.166; p≤0.001 0.163 p≤0.001 0.113; p≤0.001 0.081; p=0.00466 N = 1036

Nota 1.- Cuando se compara Mejor amigo con Gustar para las re-codificaciones 1 y 2 (C1 y C2) o cuando se compara Mejor amigo con Jugar (para C1 y C2): la re-codificación C1 no subdivide la categoría de amigos mutuos en dos (amigos mutuos y amigos buenos), y la re-categorización C2 contiene esa categoría de amigos buenos. Las categorías comunes a ambas re-categorizaciones son las de amigos mutuos, amigos unilaterales (i.e., dos tipos: unilaterales 0-1 o la categoría que recoge que el sujeto A no elige al sujeto B, pero el sujeto B elige al sujeto A; y unilaterales 1-0 que muestra una dirección contraria de elección positiva), y la de no-amigos;

Nota 2.- Cuando se compara Gustar y Jugar para las re-codificaciones 1 y 2 (C1 y C2): la re-codificación C2 contiene una categoría más, la de asociados buenos o amigos buenos. Las categorías comunes a ambas re-categorizaciones son las de asociados mutuos positivos, asociados unilaterales positivos (i.e., dos tipos: unilaterales 0-4, o la categoría que recoge que el sujeto A no elige positivamente al sujeto B, pero el sujeto B elige positivamente al sujeto A; y la categoría unilaterales 4-0 que muestra una dirección contraria de elección positiva), asociados mutuos negativos, asociados unilaterales negativos (i.e., dos tipos: unilaterales 0-2, o la categoría que recoge que el sujeto A no elige negativamente al sujeto B, pero el sujeto B elige negativamente al sujeto A; y la categoría unilaterales 2-0 que muestra una dirección contraria de elección negativa), elección opuesta (i.e., dos tipos: elección positiva-negativa y negativa-positiva; es decir, el sujeto A elige al sujeto B positivamente y el sujeto B elige al sujeto A negativamente, ó viceversa), y asociados neutros.

Estabilidad del estatus de amistad: ¿Cambia con la edad la clasificación respecto a mejor amigo, gustar y jugar?

Tabla.3.6. Estabilidad en el estatus de amistad

Estatus de amistad (Estabilidad)				
Comparaciones	Grupo 3-4 años	Kappa	Grupo 4-5 años	Kappa
Mejor amigo (C1)	Estabilidad Pobre: General Categorías 1°. No amigos 2°. Amigos mutuos	0.119; p=0.00278 0.233; p≤0.001 0.129; p=0.0233 N = 238	Estabilidad Pobre: General Categorías 1°. Amigos mutuos 2°. No amigos	0.177; p≤0.001 0.369; p≤0.001 0.238; p≤0.001 N =146
Mejor amigo (C2)	Estabilidad Pobre: General Categorías 1°. No amigos	0.103; p=0.00752 0.233; p≤0.001 N =238	Estabilidad Pobre: General Categorías 1°. Amigos Buenos 2°. Amigos mutuos 3°. No amigos	0.158; p≤0.001 0.269; p≤0.001 0.257; p≤0.001 0.238; p=0.00184 N = 146

Nota 1.- Dos tipos de clasificaciones sociométricas del cuestionario del “mejor amigo”, la C1 y la C2. La clasificación sociométrica C2 contiene una categoría más, la de amigos buenos.

Nota 2.- Las categorías comunes a ambas clasificaciones sociométricas del cuestionario del “mejor amigo” son: no-amigos, amigos unilaterales, y amigos mutuos.

Tabla.3.7. Estabilidad en el estatus de amistad

Estatus de amistad (Estabilidad)		
Comparaciones	Grupo 3-4-5 años	Kappa
Gustar (C1)	Estabilidad Pobre: General Categorías 1°. Elec. Op. (-/ +) 2°. Unilt. (+) 0-4 3°. Unilt. (-) 0-2 4°. Aso. Neutros 5°. Amigos/ Aso. mutuos	0.080; p≤0.001 0.204; p≤0.001 0.164; p≤0.001 0.096; p=0.0297 0.095; p=0.0318 0.085; p=0.0415 N = 384
Gustar (C2)	Estabilidad Pobre: General Categorías 1°. Elec. Op. (-/ +) 2°. Unilt. (+) 0-4 3°. Unilt. (-) 0-2 4°. Aso. Neutros	0.073; p≤0.001 0.204; p≤0.001 0.164; p≤0.001 0.096; p=0.0297 0.095; p=0.0318 N = 384

Jugar (C1)	Estabilidad Pobre: General Categorías 1º. Amigos/ Aso. mutuos 2º. Aso. Mutuos (-) / No amigos 3º. Aso. Neutros	0.095; $p \leq 0.001$ 0.380; $p \leq 0.001$ 0.099; $p = 0.0205$ 0.092; $p = 0.0364$ N = 384
Jugar (C2)	Estabilidad Pobre: General Categorías 1º. Amigos/ Aso. Buenos 2º. Amigos/ Aso. mutuos 3º. Aso. Mutuos (-) / No amigos 4º. Aso. Neutros	0.077; $p \leq 0.001$ 0.253; $p \leq 0.001$ 0.189; $p \leq 0.001$ 0.099; $p = 0.0205$ 0.092; $p = 0.0364$ N = 384

Nota 1.- Dos tipos de clasificaciones sociométricas del cuestionario “más/ menos gustar” y del cuestionario de “más/ menos jugar”, la C1 y la C2. La clasificación sociométrica C2 contiene una categoría más, la de amigos o asociados buenos.

Nota 2.- Las categorías comunes a ambas clasificaciones sociométricas en los dos cuestionarios son: asociados neutros, asociados mutuos negativos, asociados unilaterales negativos, asociados mutuos positivos, asociados buenos, asociados unilaterales positivos, y elecciones opuestas (i.e., dos tipos: elección positiva-negativa y negativa-positiva).

APÉNDICE E

Periodos de observación y duración de los focales

Periodos de observación o Focales				
	Curso 2001-2002		Curso 2002-03	
	totales	utilizados	totales	utilizados
CF	158	108	102	74
PC	110	108	77	74
MC	92	92 (*)	74	74
LB	102	16 (*)	105	0
TOTAL	462	108	358	74
Días (Grabación de focales)	56		72	
Meses (Grabación de focales)	5 (Febrero-Junio)		7 (Octubre-Diciembre, y de Febrero-Mayo)	

Nota 1.- (*) 16 focales LB usados como MC; 92 MCs + 16 MCs = 108 MC del primer curso.

DURACIÓN de los FOCALES				
	Curso 2001-2002		Curso 2002-03	
	totales	utilizados	totales	utilizados
CF	6 h: 22 min.: 12 seg. 382 min.: 12 seg.	4h: 42 min.: 00 seg. 282 min.	4h: 49 min.: 22 seg. 289 min.: 22 seg.	2h: 43 min.: 26 seg. 163 min.: 26 seg.
PC	10h: 03 min.: 10 seg. 603 min.: 10 seg. grabados (549 min.:34 seg. registrados)	524 min. 3 focales de 3 min.= 9 min. 10 de 4 min.= 40 min. 95 de 5 min. = 475 min.	6h: 48 min.: 42 seg. 408 min.: 42 seg. grabados (352 min.:05 seg. registrados)	351 min. 6 focales de 3 min.= 18 min. 7 de 4 min.= 28 min. 61 de 5 min. = 305 min.
MC	9h: 01 min.: 29 seg. 541 min.: 29 seg.	524 min.	8h: 18 min.: 26 seg. 498 min.: 26 seg. grabados (384 min.:27 seg. registrados)	351 min.
Otros focales	7h: 32 min.: 55 seg. 452 min.: 55 seg.	-	9h: 22 min.: 35 seg. 562 min.: 35 seg.	-
TOTAL	26h: 54 min.: 18 seg. 1614 min.:18 seg. grabados (+/-1473 min. y 15 seg. registrados)	1330 min.	29h: 19 min.: 32 seg. 1759 min.:32 seg. grabados (+/-1025 min. y 54 seg. registrados)	865 min.: 26 seg.
Días de Grabación de focales	56 * 30 min./día = 1680 min. de recreo		72 * 30 min./día = 2160 min. de recreo	

APÉNDICE F

Variables para la subdivisión de las muestras y variables predictoras (capítulos cuatro y cinco)

Tabla 4.10. Nivel de sujetos focales. Análisis de Ocurrencia y atracción selectiva (capítulo 4), y análisis de contingencia (capítulo 5)

Nivel de Sujetos	Curso 1º (Año1)	Curso 2º (Año2)
Curso	2001-02	2002-03
Edad	3: 4: 5	3: 4: 5
Sexo	niña: niño	niña: niño
Aceptación-Jugar	Popular: Rechazado: Aislado	Popular: Rechazado: Aislado

Nota 1.- Variables utilizadas para la segmentación de la muestra: curso (solamente para los análisis de ocurrencia y atracción selectiva), curso* sexo, curso* edad, y curso* aceptación-jugar.

Tabla 4.11. Nivel de sujetos focales. Análisis de predictores

Nivel de Sujetos	V. Segmentación (subdivisión de las muestras)		
V. Predictoras	Curso	Edad, en cada curso	Sexo, en cada curso
Edad	3: 4: 5	-	-
Sexo	niña: niño	-	-
Aceptación-Jugar	Popular: Rechazado: Aislado	Popular: Rechazado: Aislado	Popular: Rechazado: Aislado

Nota 1.- Vs. de segmentación o subdivisión de la muestra: Curso: 2001-02 y 2002-03; Edad: 3 años, 4 años y 5 años; Sexo: Niña y niño.

Tabla 4.12.- Nivel de díadas de antagonistas. Análisis de Ocurrencia (capítulo 4) y análisis de contingencia (capítulo 5)

Nivel de Díadas	Curso 1º (Año1)	Curso 2º (Año2)
Sexo1	Mismo y diferente	Mismo y diferente
Sexo2	Niñas, Niños, Mixta	Niñas, Niños, Mixta
Edad1	Misma y diferente	Misma y diferente
Edad2	3; 4; 5; 3-4 y 4-5; 3-5	3; 4; 5; 3-4 y 4-5; 3-5
Aceptación- Jugar	Populares: Rechazados: Aislados	Populares: Rechazados: Aislados
Amistad	No amigos: Amigos unilaterales: Amigos mutuos y buenos	No amigos: Amigos unilaterales: Amigos mutuos y buenos
Amistad- Jugar	No amigos o Aso. neutros y mutuos negativos: Asociados unilaterales negativos: Asociados unilaterales positivos: Asociados mutuos y buenos	No amigos o Aso. neutros y mutuos negativos: Asociados unilaterales negativos: Asociados unilaterales positivos: Asociados mutuos y buenos

Nota 1.- Variables utilizadas para la segmentación de las muestras: curso (solamente para los análisis de ocurrencia), curso* sexo1, curso* sexo2, curso* edad1, curso* edad2, curso* aceptación-jugar, curso* amistad, y curso* amistad-jugar.

Nota 2.- Con el término díadas nos referimos a las díadas o pares de antagonistas principales, agresor y víctima.

Tabla 4.13. Nivel de díadas de antagonistas. Análisis de predictores

Nivel de Díadas	V. Segmentación (subdivisión de las muestras)				
	Curso	Edad1, en cada curso	Edad2, en cada curso	Sexo1, en cada curso	Sexo2, en cada curso
V. Predictoras					
Sexo1	Mismo y diferente	-	-	-	-
Sexo2	Niñas, Niños, Mixta	-	-	-	-
Edad1	Misma y diferente	-	-	-	-
Edad2	3; 4; 5; 3-4 y 4-5; 3-5	-	-	-	-
Aceptación- Jugar	Populares: Rechazados: Aislados	Populares: Rechazados: Aislados	Populares: Rechazados: Aislados	Populares: Rechazados: Aislados	Populares: Rechazados: Aislados
Aceptación-Jugar2	Otros : Otros-Popular: Otros-Rechazado: Otros-aislado	Otros : Otros-Popular: Otros-Rechazado:	Otros : Otros-Popular: Otros-Rechazado:	Otros : Otros-Popular: Otros-Rechazado:	Otros : Otros-Popular: Otros-Rechazado:

		Otros-aislado	Otros-aislado	Otros-aislado	Otros-aislado
Amistad	No amigos: Amigos unilaterales: Amigos mutuos y buenos	No amigos: Amigos unilaterales: Amigos mutuos y buenos	No amigos: Amigos unilaterales: Amigos mutuos y buenos	No amigos: Amigos unilaterales: Amigos mutuos y buenos	No amigos: Amigos unilaterales: Amigos mutuos y buenos
Amistad- Jugar	No amigos o Aso. neutros y mutuos negativos: Asociados unilaterales negativos: Asociados unilaterales positivos: Asociados mutuos y buenos	No amigos o Aso. neutros y mutuos negativos: Asociados unilaterales negativos: Asociados unilaterales positivos: Asociados unilaterales positivos: Asociados mutuos y buenos	No amigos o Aso. neutros y mutuos negativos: Asociados unilaterales negativos: Asociados unilaterales positivos: Asociados unilaterales positivos: Asociados mutuos y buenos	No amigos o Aso. neutros y mutuos negativos: Asociados unilaterales negativos: Asociados unilaterales positivos: Asociados unilaterales positivos: Asociados mutuos y buenos	No amigos o Aso. neutros y mutuos negativos: Asociados unilaterales negativos: Asociados unilaterales positivos: Asociados unilaterales positivos: Asociados mutuos y buenos

Nota 1.- Con el término díada nos referimos a las díadas de antagonistas principales, agresor y víctima;

Nota 2.- Vs. Predictoras:

- a.- Los niveles de Aceptación Jugar: díadas de populares, de rechazados, y de aislados;
- b.- Los niveles de Aceptación-Jugar2: díadas de otros (sin clasificar, promedios, y polémicos), díadas de otros-popular, de otros-rechazado, y de otros-aislado;
- c.- Los niveles de Amistad (cuestionar de “Mejor amigo”) son: No amigos, Amigos unilaterales, Amigos mutuos y buenos;
- d.- Los niveles de Amistad-Jugar son: Asociados mutuos negativos y neutros, Asociados unilaterales negativos, Asociados unilaterales positivos, Asociados mutuos (+) y buenos;
- e.- Edad1 o edad diádica tipo 1: Misma edad [3-3; 4-4; 5-5], y diferente Edad [3-4; 4-5; 3-5];
- f.- Edad2 o edad diádica tipo 2: Díadas de 3 años, 4 años y 5 años, 3-4 y 4-5, y 3-5;
- g.- Sexo1 o sexo diádico tipo 1: Mismo sexo [Niña-Niña; Niño-Niño], y diferente sexo [Niña-Niño];
- h.- Sexo2 o sexo diádico tipo 2: Díadas de Niñas, de niños, y díadas mixtas.

Nota 3.- Vs. de Segmentación:

- a.- Curso: 2001-02, y 2002-03;
- b.- Edad1: Misma edad [3-3; 4-4; 5-5], y diferente Edad [3-4; 4-5; 3-5];
- c.- Edad2: Díadas de 3 años, 4 años y 5 años, 3-4 y 4-5, y 3-5;
- d.- Sexo1: Mismo sexo [Niña-Niña; Niño-Niño], y diferente sexo [Niña-Niño];
- e.- Sexo2: Díadas de Niñas, de niños, y díadas mixtas.

Tabla 4.14. Nivel de Pares pc-mc. Análisis de Ocurrencia (Pruebas de McNemar)

Pares PC-MC	Año1	Año2
Curso	2001-02	2002-03
Sexo diádico o Sexo 1 (nota 1)	Mismo sexo Diferente sexo	Mismo sexo Diferente sexo
Sexo diádico O Sexo 2	Niñas Niños Sexo diferente	Niñas Niños Sexo diferente
Edad diádica o Edad1	Misma edad Diferente edad	Misma edad Diferente edad
Edad diádica O Edad2	3 4 5 edad cercana edad distante	3 4 5 edad cercana edad distante
Aceptación –jugar o estatus social diádico (jugar)	Popular-popular Popular-rechazado Popular-aislado Rechazado-rechazado Rechazado-aislado Aislado-aislado	Popular-popular Popular-rechazado Popular-aislado Rechazado-rechazado Rechazado-aislado Aislado-aislado
Aceptación –jugar2 o estatus social diádico (jugar2)	Otros (nota 2) Otros-Popular Otros-Rechazado Otros-aislado	Otros Otros-Popular Otros-Rechazado Otros-aislado
Amistad (Mejor amigo)	No amigos Amigos unilaterales Amigos mutuos y buenos	No amigos Amigos unilaterales Amigos mutuos y buenos
Amistad-jugar (Jugar)	Asociados Neutros y mutuos (-) Aso. Unilaterales (-) Aso. Mutuos (+) y Buenos Aso. Unilaterales (+)	Asociados Neutros y mutuos (-) Aso. Unilaterales (-) Aso. Mutuos (+) y Buenos Aso. Unilaterales (+)

Nota 1.- Con el término diádico nos referimos a los pares antagonistas, agresor y víctima (en el nivel de análisis de los pares pc-mc o pares antagonistas, varias díadas de antagonistas principales se repiten);

Nota 2.- En el estatus de aceptación social diádico (Jugar2), la categoría de “Otros” recoge los estatus sociales de los pares antagonistas de: “sin clasificar”, “promedio” y “polémico”.

Tablas para los análisis sobre la función de la afiliación post-conflicto. Variables para la subdivisión de las muestras

Tabla 4.15. Niveles de las variables de subdivisión de la muestra (V. I.): Función de la afiliación post-conflicto sobre el agonismo post-conflicto (pruebas de X^2 ; de Fisher; y U de Mann-Whitney)

Variables de segmentación o subdivisión		
Variables diádicas	Año1	Año2
Sexo1	Mismo: Diferente	Mismo: Diferente
Sexo2	Niña: Niño: Mixtas	Niña: Niño: Mixtas
Edad1	Misma: Diferente	Misma: Diferente
Edad2	3: 4: 5: Cercana: Distante	3: 4: 5: Cercana: Distante

Nota 1.- Con el término diádico nos referimos a los pares antagonistas, agresor y víctima (en el nivel de análisis de los pares, varias díadas de antagonistas principales se repiten).

Tabla 4.16. Niveles de las variables de subdivisión de la muestra (V. I.): Función de la RC sobre la Agresión post-conflicto: Ocurrencia de la Agresión post-conflicto (RA, RD, SDA) en PC (+) vs. PC(-) (pruebas de X^2)

Variables subdivisión de N	Año1	Año2
Curso	2001-02	2002-03
Sexo diádico (nota 1)	Niñas: Niños: Sexo diferente	Niñas: Niños: Sexo diferente
Edad diádica	3: 4:5	3: 4:5
Estatus social (Jugar) diádico	Otros (nota 2): Otros-Popular: Otros-Rechazado: Otros-aislado	Otros : Otros-Popular: Otros- Rechazado: Otros-aislado
Estatus de amistad (Mejor amigo)	No amigos: amigos unilaterales: amigos mutuos y buenos	No amigos: Amigos Unilaterales: Amigos mutuos y buenos
Estatus de amistad (Jugar)	Asociados Neutros y mutuos (-): Aso. Unilaterales (-): Aso. Mutuos (+) y Buenos: Aso. Unilaterales (+)	Asociados Neutros y mutuos (-): Aso. Unilaterales (-): Aso. Mutuos (+) y Buenos: Aso. Unilaterales (+)

Nota 1.- Con el término diádico nos referimos a los pares antagonistas, agresor y víctima;

Nota 2.- En el estatus de aceptación social diádico (Jugar), la categoría de "Otros" recoge los estatus sociales de los pares antagonistas de: "sin clasificar", "promedio" y "polémico".

APÉNDICE H

Valores promedio de V, análisis de ocurrencia y análisis de predictores

Tabla 4.17. Reconciliación (RC). Valores promedio de V_{RC} , análisis de ocurrencia y análisis de predictores

Variable	2001-02	2002-03
Análisis Horizontal		
Proporción a:d:n	35:19:54	22:20:32
V_{RC}		
Nivel Sujetos (Valores promedio V_{RC} o SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{RC})	0,17 \pm 0,08*; 0,00 \pm 0,50* n = 49	0,05 \pm 0,10; 0,00 \pm 1,00 n = 43
Nivel Díadas (Valores promedio V_{RC} o SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{RC})	0,19 \pm 0,07**; 0,00 \pm 1,00** n = 91	0,08 \pm 0,09; 0,00 \pm 1,00 n = 62
Nivel Pares (valor V_{RC})	0,15*; n = 108	0,03; n = 74
Ocurrencia RC (SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{RC})		
Nivel Edad (sujetos)	Sujetos de 3 años: 0,18 \pm 0,12 \clubsuit_1 ; 0,13 \pm 0,54 \clubsuit_1 ; n = 22 Sujetos de 4 años: 0,20 \pm 0,09; 0,00 \pm 0,38; n = 17 Sujetos de 5 años: 0,10 \pm 0,24; 0,00 \pm 1,50; n = 10	N.S.
Nivel sexo (sujetos)	Niñas 0,24 \pm 0,12 \clubsuit_2 ; 0,00 \pm 1,00 \clubsuit_2 ; n = 22 Niños 0,12 \pm 0,11; 0,00 \pm 0,50; n = 27	N.S.
Análisis Vertical		
Análisis de predictores (SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{RC})		

<p>V.I. Aceptación-Jugar, en nivel Edad (sujetos)</p>	<p>Sujetos de 3 años: Popular 1,00± 0; 0; n = 1 Rechazado 0,25±0,25; 0,00±0,75; n = 4 Aislado 0,67±0,33; 1,00± 0; n = 3 Sujetos de 4 años: Popular -0,03±0,03*; 0,00±0,05*; n = 6 Rechazado 0,38±0,13*; 0,38± 0* ; n = 2 Aislado n = 1 (eliminado del análisis) Sujetos de 5 años: Popular 1,00± 0; 0; n = 1 Rechazado -0,50±0,50; -0,50± 0; n = 2 Aislado 1,00± 0; 0; n = 1</p>	<p>Sujetos de 3 años: Popular -0,13± 0,13 ♣₃; 0,00±0,38♣₃; n = 4 Rechazado 0,04±0,10 ♣₃; 0,00±0,38♣₃; n = 4 Aislado 0,56±0,26 ♣₃; 0,63±0,94♣₃; n = 4 Sujetos de 4 años: Popular -0,80±0,20; -0,80±0; n = 2 Rechazado 0,00±0,00; 0; n = 2 Aislado 0 Sujetos de 5 años: Popular 0 Rechazado 0 Aislado -0,50± 0,50; -0,50± 0; n = 2</p>
<p>Análisis Horizontal</p>		
<p>Ocurrencia RC (SEM, y Mediana ± Rango Intercuartil de V_{RC})</p>		
<p>Nivel Edad1 (díadas)</p>	<p>Misma Edad: 0,24±0,08**; 0,00±1,00**; n = 71 Diferente Edad: 0,000±0,10; 0,00±0,00; n = 20</p>	<p>N.S.</p>
<p>Nivel Edad2 (díadas)</p>	<p>3 años: 0,26±0,10♣₄; 0,00±1,00♣₄; n = 39 4 años: 0,23±0,14; 0,00±1,00; n = 22 5 años: 0,20±0,29; 0,50±2,00; n = 10 Poco diferentes (3-4 y 4-5 años): 0,08±0,08; 0,00±0,00; n = 13 Muy Diferentes (3-5 años): -0,14±0,26; 0,00±1,00; n = 7</p>	<p>N.S.</p>
<p>Nivel Sexo1 (díadas)</p>	<p>Mismo sexo: 0,22±0,09*; 0,00±1,00*; n =55 Diferente Sexo: 0,14±0,09; 0,00±0,38; n = 36</p>	<p>N.S.</p>
<p>Nivel Amistad (díadas)</p>	<p>N.S.</p>	<p>No amigos 0,32±0,15♣₅; 0,00±1,00♣₅; n = 22 Amigos Unilaterales -0,08±0,26; 0,00±2,00; n = 12 Amigos Mutuos y buenos -0,337±0,67; -1,00±-0; n = 3</p>
<p>Nivel Amistad-Jugar (díadas)</p>	<p>Aso. Mutuos (-) y neutros: 0,35±0,11**; 0,00±1,00**; n = 26 Aso. Unilaterales (-): 0,19±0,27; 0,00±1,38; n = 8 Aso. Unilaterales (+): 0,45±0,19 ♣₃; 0,50±1,00♣₃; n = 10 Aso. Mutuos (+) y Buenos:</p>	<p>Aso. Mutuos (-) y neutros: 0,13±0,24; 0,00±2,00; n = 15 Aso. Unilaterales (-): 0,67±0,21♣₆; 1,00±1,00♣₆; n = 6 Aso. Unilaterales (+): -0,07±0,20; 0,00±1,25; n = 14 Aso. Mutuos (+) y Buenos:</p>

	-0,24±0,35; -0,71±2,00; n = 7	1,00± Ø; Ø ; n = 1
Análisis Vertical		
Análisis de predictores (SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil de V _{RC})		
V. I. Amistad, en Nivel Edad2 (díadas)	N.S.	<p>Díadas 3 años:</p> <p>No amigos: 0,33±0,19; 0,00±1,00; n = 12</p> <p>Amigos Unilaterales: 0,00±0,45; 0,00±2,00; n = 5</p> <p>Amigos Mutuos y Buenos: -1,00± Ø; Ø ; n = 1</p> <p>Díadas de 4 años:</p> <p>No amigos: 0,30±0,26♣₇; 0,50±1,25♣₇; n = 10</p> <p>Amigos Unilaterales: -0,75±0,25♣₇; -1,00±0,75♣₇; n= 4</p> <p>Amigos Mutuos y Buenos: Ø (eliminado del análisis)</p> <p>Díadas de 5 años:</p> <p>No Amigos: Ø</p> <p>Amigos Unilaterales: 0,67±0,33; 1,00± Ø; n = 3</p> <p>Amigos Mutuos: 0,00±1,00; 0,00± Ø; n = 2</p>

Nota 1.- Análisis de predictores para todo valor del índice "V_{RC};

Nota 2.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001);

Nota 3.- Valores p que rozan la significación estadística (i.e., tendenciales o marginales):

- ♣₁: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p = 0,051;
- ♣₂: indica una tendencia de p = 0,083;
- ♣₃: indica una tendencia de p = 0,096;
- ♣₄: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,01$ (tendencial hasta 0,06), y p = 0,016;
- ♣₅: indica una tendencia de p = 0,052;
- ♣₆: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0125$ (tendencial hasta 0,0625), y de p = 0,059;
- ♣₇: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p = 0,043.

Tabla 4.18. Afiliación Triádica (TA). Valores promedio V_{TA} , análisis de ocurrencia y análisis de predictores

Variable	2001-02	2002-03
Análisis Horizontal		
Proporción a:d:n	35:19:54	22:20:32
V_{TA}		
Nivel Sujetos (Valores promedio V_{TA} o SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{TA})	-0,08 \pm 0,12; -0,33 \pm 2,00 n = 49	-0,49 \pm 0,12; -1,00 \pm 1,00 n = 43
Nivel Díadas (Valores promedio V_{TA} o SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{TA})	-0,06 \pm 0,10; 0,00 \pm 2,00 n = 91	-0,48 \pm 0,11; -1,00 \pm 1,00 n = 62
Nivel Pares (valor V_{TA})	-0,12; n = 108	-0,45; n = 74
Análisis Horizontal		
Ocurrencia TA (SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{TA})		
Nivel Edad1 (díadas)	Misma edad: -0,19 \pm 0,11; -1,00 \pm 2,00; n = 71 Diferente edad: 0,40 \pm 0,21 \clubsuit_1 ; 1,00 \pm 2,00 \clubsuit_1 ; n = 20	n.s.
Análisis Vertical		
Análisis Predictores (SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{TA})		
V.I. Edad1 (díadas)	Díadas misma edad: -0,19 \pm 0,11*; -1,00 \pm 2,00; n = 71 Díadas diferente edad: 0,40 \pm 0,21*; 1,00 \pm 2,00; n = 20	n.s.
V.I. Sexo2 (díadas)	n.s.	Niñas: 0,06 \pm 0,31 \clubsuit_2 ; 0,00 \pm 1,88 \clubsuit_2 ; n = 8 Niños: -0,60 \pm 0,16 \clubsuit_2 ; -1,00 \pm 0,00 \clubsuit_2 ; n = 25 Mixta: -0,52 \pm 0,15; -1,00 \pm 1,00; n = 29
V.I. Edad2 (díadas)	n.s.	Díadas 3 años: -0,53 \pm 0,14 \clubsuit_4 ; -1,00 \pm 1,00; n = 29 Díadas 4 años: -0,63 \pm 0,17 \clubsuit_3 ; 1,00 \pm 0,00; n = 19 Díadas 5 años: -0,14 \pm 0,40; 1,00 \pm 2,00; n = 7 Díadas 3-4 y 4-5 años: -1,00 \pm 0,00 \clubsuit_5 ; \emptyset ; n = 5 Díadas 3-5 años: 1,00 \pm 0,00 \clubsuit_3 \clubsuit_4 \clubsuit_5 ; \emptyset ; n = 2

Nota 1.- Análisis de predictores para todo valor del índice "V_{TA};

Nota 2.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001);

Nota 3.- Valores p que rozan la significación estadística (i.e., tendenciales o marginales):

- ♣₁: indica una tendencia de p =0,074;
- ♣₂: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}}=0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,044;
- ♣₃: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}}=0,005$ (tendencial hasta 0,055), y p =0,015;
- ♣₄: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}}=0,005$ (tendencial hasta 0,055), y p =0,023;
- ♣₅: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}}=0,005$ (tendencial hasta 0,055), y p =0,014.

Tabla 4.19. Consolación general (CSg). Valores promedio V_{CSg}, análisis de ocurrencia y análisis de predictores

Variable	2001-02	2002-03
Análisis Horizontal		
Proporción a:d:n	55:39:14	31:26:17
V_{CSg}		
Nivel Sujetos (Valores promedio V _{CSg} o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil de V _{CSg})	0,13±0,11♣ ₁ ; 0,09±1,50♣ ₁ ; n = 49	-0,002±0,11; 0,00±1,50; n = 43
Nivel Díadas (Valores promedio V _{CSg} o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil de V _{CSg})	0,14±0,09; 0,00±2,00; n = 91	0,06±0,11; 0,00±2,00; n = 62
Nivel Pares (valor V _{CSg})	0,15♣ ₂ ; n = 108	0,06; n = 74
Ocurrencia CSg (SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil de V _{CSg})		
Nivel Sexo (sujetos)	Niñas 0,10 ± 0,18; 0,17±2,00; n = 22 Niños 0,16 ± 0,14 ♣ ₃ ; 0,09±1,50♣ ₃ ; n = 27	Niñas -0,20 ± 0,14; 0,00±1,17; n = 21 Niños 0,19 ± 0,17♣ ₄ ; 0,25±1,50♣ ₄ ; n = 22
Nivel Edad (sujetos)	3 años 0,12 ± 0,16; 0,13±1,54; n = 22 4 años 0,30 ± 0,18♣ ₅ ; 0,17±1,17♣ ₅ ; n = 17 5 años -0,13 ± 0,26; 0,00±1,50; n = 10	n.s.
Nivel Aceptación-Jugar (sujetos)	Populares: 0,20 ± 0,33; 0,55±1,88; n = 8 Rechazados: 0,51 ± 0,17♣ ₆ ; 0,54±1,00♣ ₆ ; n = 8 Aislados: -0,40 ± 0,40; -1,00±1,50; n = 5	n.s.
Análisis Vertical		
Análisis de predictores		

(SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil de V_{CSg})		
V. I. Sexo (sujetos)	n.s.	Niñas -0,20 ± 0,14♣ ₇ ; 0,00±1,17; n = 21 Niños 0,19 ± 0,17♣ ₇ ; 0,25±1,50; n = 22
V. I. Aceptación-Jugar, en Nivel Sexo (sujetos)	n.s.	Niñas: Populares 0,63±0,19♣ ₈ ; 0,50± Ø; n = 3 Rechazados 0,00±0,00 ♣ ₈ ; Ø; n = 2 Aislados -0,67±0,33 ♣ ₈ ; -1,00± Ø; n = 3 Niños: Populares -0,50±0,50; -1,00± Ø; n = 3 Rechazados 0,29±0,29; 0,25±1,13; n = 4 Aislados 0,17±0,60; 0,50± Ø; n = 3
Análisis Horizontal		
Ocurrencia CSg (SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil de V_{CSg})		
Nivel Sexo2 (díadas)	n.s.	Díadas Niñas: -0,34±0,28; -0,63±1,38; n = 8 Díadas Niños: 0,34±0,16♣ ₉ ; 1,00±1,00♣ ₉ ; n = 25 Díadas Mixtas: -0,07±0,16; 0,00±2,00; n = 29
Análisis Vertical		
Análisis de predictores (SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil de V_{CSg})		
V. I. Sexo2 (díadas)	n.s.	Díadas de Niñas: -0,34±0,28♣ ₁₀ ; -0,63±1,38; n = 8 Díadas de Niños: 0,34±0,16♣ ₁₀ ; 1,00±1,00; n = 25 Díadas sexo diferente: -0,07±0,16♣ ₁₀ ; 0,00±2,00; n = 29
V. I. Amistad, en nivel Sexo1 (díadas)	Mismo Sexo: No amigos -0,03±0,22; 0,00±2,00; n = 17 Amigos Unilaterales -0,40±0,40; -1,00±1,50; n = 5 Amigos Mutuos y buenos	n.s.

	-0,17±0,25; -0,33±2,00; n = 11 Sexo diferente o mixto: No amigos 0,14±0,25♣ ₁₁ ; 0,50±2,00♣ ₁₁ ; n = 14 Amigos Unilaterales 1,00±0,00♣ ₁₁ ; Ø; n = 5 Amigos Mutuos y buenos -1,00± Ø; Ø; n = 1 (eliminado del análisis)	
V.I. Jugar2 (díadas), en nivel Sexo2	n.s.	Díadas de niñas: Otros: -1,00±0,00♣ ₁₂ ; 0,38±Ø; n = 2 Otros-popular: 0,38±0,63♣ ₁₂ ; Ø; n = 2 Otros-rechazado: Ø Otros-aislado: -1,00±0,00♣ ₁₂ ; Ø; n = 2 Díadas de niños: Otros: 0,00±0,45; 0,00±2,00; n = 5 Otros-popular: 0,75±0,25; 1,00±0,75; n = 4 Otros-rechazado: 0,57±0,20; 1,00±1,00; n = 7 Otros-aislado: 0,75±0,25; 0,75± Ø; n = 2 Díadas mixtas: Otros: -0,05±0,28; 0,00±2,00; n = 10 Otros-popular: -0,50±0,50; -1,00±1,50; n = 4 Otros-rechazado: 0,17±0,40; 0,50±2,00; n = 6 Otros-aislado: -0,13±0,43; -0,25±1,63; n = 4

Nota 1.- Análisis de predictores para todo valor del índice "V_{CS};

Nota 2.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001);

Nota 3.- valores tendenciales:

- ♣₁: indica una tendencia de p =0,079;
- ♣₂: indica una tendencia de p =0,097;
- ♣₃: indica una tendencia de p =0,099;
- ♣₄: indica una tendencia de p =0,084;
- ♣₅: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,073;
- ♣₆: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,034;
- ♣₇: indica una tendencia de p =0,076;
- ♣₈: indica una tendencia de p =0,052;
- ♣₉: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,039;
- ♣₁₀: indica una tendencia de p =0,072;
- ♣₁₁: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,058;
- ♣₁₂: indica una tendencia de p =0,091.

Tabla 4.20. Consolación “genuina” (CS). Valores promedio V_{CS} , análisis de ocurrencia y análisis de predictores

Variable	2001-02	2002-03
Análisis Horizontal		
Proporción a:d:n	55:38:15	31:26:17
V_{CS}		
Nivel Sujetos (Valores promedio V_{CS} o SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{CS})	0,09 \pm 0,10; 0,00 \pm 1,04 n = 49	-0,01 \pm 0,11; 0,00 \pm 1,00 n = 43
Nivel Díadas (Valores promedio V_{CS} o SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{CS})	0,13 \pm 0,09; 0,00 \pm 2,00 n = 91	0,04 \pm 0,11; 0,00 \pm 2,00 n = 62
Nivel Pares (valor V_{CS})	0,15 \clubsuit_1 ; n = 108	0,06; n = 74
Ocurrencia CS (SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{CS})		
Nivel Aceptación- Jugar (sujetos)	Populares: 0,20 \pm 0,23; 0,05 \pm 0,88; n = 8 Rechazados: 0,51 \pm 0,17 \clubsuit_2 ; 0,54 \pm 1,00 \clubsuit ; n = 8 Aislados: 0,00 \pm 0,32; 0,00 \pm 1,00; n = 5	n.s.

Nota 1.- Análisis de predictores para todo valor del índice “ V_{CS} ”;

Nota 2.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001);

Nota 3.- Valores tendenciales:

- ♣₁: indica una tendencia de p =0,099;
- ♣₂: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,034.

Tabla 4.21. Intervención Afiliativa (IAF). Valores promedio V_{IAF} , análisis de ocurrencia y análisis de predictores

Variable	2001-02	2002-03
Análisis Horizontal		
Proporción a:d:n	55:38:15	31:26:17
V_{IAF}		
Nivel Sujetos (Valores promedio V_{IAF} o SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{IAF})	-0,01 \pm 0,08; 0,00 \pm 0,00 n = 49	0,01 \pm 0,06 ; 0,00 \pm 0,00 n = 43
Nivel Díadas (Valores promedio V_{IAF} o SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{IAF})	0,01 \pm 0,05; 0,00 \pm 0,00 n = 91	0,05 \pm 0,05; 0,00 \pm 0,00 n = 62
Nivel Pares (valor V_{IAF})	0,02; n = 108	0,04; n = 74
Ocurrencia IAF (SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{IAF})		
Nivel Edad (sujetos)	n.s.	Sujetos de 3 años: -0,10 \pm 0,06; 0,00 \pm 0,00; n = 21 Sujetos de 4 años: 0,26 \pm 0,12 ♣ ₁ ; 0,00 \pm 0,70♣ ₁ ; n = 14 Sujetos de 5 años: -0,13 \pm 0,13; 0,00 \pm 0,00; n =8
Análisis Vertical		
Análisis de predictores (SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{IAF})		
V.I. Edad (sujetos)	Sujetos de 3 años 0,05 \pm 0,10 ♣ ₂ ; 0,00 \pm 0,00♣ ₂ ; n = 22 Sujetos de 4 años 0,15 \pm 0,14 ♣ ₂ ; 0,00 \pm 0,63♣ ₂ ; n = 17 Sujetos de 5 años -0,40 \pm 0,16 ♣ ₂ ; 0,00 \pm 1,00♣ ₂ ; n = 10	Sujetos de 3 años: -0,09 \pm 0,06**; 0,00 \pm 0,00**; n = 21 Sujetos de 4 años: 0,26 \pm 0,12** ♣ ₃ ; 0,00 \pm 0,70** ♣ ₃ ; n = 14 Sujetos de 5 años: -0,13 \pm 0,13 ♣ ₃ ; 0,00 \pm 0,00 ♣ ₃ ; n = 8
Análisis Horizontal		
Ocurrencia IAF (SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil de V_{IAF})		
Nivel Edad2 (díadas)	n.s.	Díadas 3 años: -0,07 \pm 0,06; 0,00 \pm 0,00; n = 29 Díadas 4 años: 0,26 \pm 0,10♣ ₄ ; 0,00 \pm 1,00♣ ₄ ; n = 19 Díadas 5 años: -0,14 \pm 0,14; 0,00 \pm 0,00; n = 7 Díadas de 3-4 y 4-5 años: 0,20 \pm 0,20; 0,00 \pm 0,50; n = 5 Díadas de 3-5 años: 0,00 \pm 0,00; \emptyset ; n = 2
Nivel Amistad (díadas)	No amigos:	n.s.

	-0,08±0,10; 0,00±0,00; n = 31 Amigos Unilaterales: 0,40±0,16♣ ₅ ; 0,00±1,00♣ ₅ ; n = 10 Amigos Mutuos y buenos: -0,21±0,17; 0,00±0,88; n = 12	
Análisis Vertical		
Análisis de predictores (SEM, y Mediana ± Rango Intercuartil de V _{IAF})		
V. I. Edad2 (díadas)	n.s.	Díadas 3 años: -0,07 ±0,06♣ ₇ ; 0,00±0,00; n = 29 Díadas 4 años: 0,26±0,10♣ ₇ ♣ ₆ ; 0,00 ±1,00; n = 19 Díadas 5 años: -0,14±0,14♣ ₆ ; 0,00±0,00; n = 7 Díadas 3-4 y 4-5 años: 0,20±0,20; 0,00±0,50 ; n = 5 Díadas 3-5 años: 0,00±0,00; ∅ ; n = 2
V. I. Amistad (díadas)	No amigos: -0,07±0,10♣ ₈ ; 0,00±0,00♣ ₈ ; n = 31 Amigos Unilaterales: 0,40±0,16* ♣ ₈ ; 0,00±1,00* ♣ ₈ ; n = 10 Amigos Mutuos y buenos: -0,21±0,17*; 0,00±0,88*; n = 12	No amigos: 0,11±0,08**; 0,00±0,00**; n = 22 Amigos Unilaterales: 0,04±0,16 ♣ ₉ ; 0,00±0,00♣ ₉ ; n = 12 Amigos Mutuos y buenos: -0,67±0,33** ♣ ₉ ; -1,00± ∅** ♣ ₉ ; n = 3
V. I. Amistad, en Nivel Edad1 (díadas)	Misma Edad: No amigos: -0,05±0,10♣ ₁₀ ; 0,00±0,00♣ ₁₀ ; n = 30 Amigos Unilaterales: 0,40±0,16* ♣ ₁₀ ; 0,00±1,00* ♣ ₁₀ ; n = 10 Amigos Mutuos y buenos: -0,21±0,17*; 0,00±0,88*; n = 12 Edad Diferente: No amigos: -1,00± ∅; ∅; n = 1 Amigos Unilaterales: ∅ Amigos Mutuos y buenos: ∅	Misma Edad: No amigos: 0,11±0,08**; 0,00±0,00**; n = 22 Amigos Unilaterales: 0,04±0,16 ♣ ₁₁ ; 0,00±0,00♣ ₁₁ ; n = 12 Amigos Mutuos y buenos: -0,67±0,33** ♣ ₁₁ ; -1,00± ∅** ♣ ₁₁ ; n = 3 Edad Diferente: No amigos: ∅ Amigos Unilaterales: ∅ Amigos Mutuos y buenos: ∅
V. I. Amistad, en Nivel Sexo2 (díadas)	Díadas de Niñas: No amigos 0,00 ± 0,41; 0,00±1,50; n =4 Amigos Unilaterales ∅ Amigos Mutuos y Buenos 0,00 ± 0,41; 0,00±1,50; n =4 Díadas de Niños: No amigos -0,14 ± 0,16; 0,00± 0,50; n = 13	Díadas de Niñas: No amigos -0,25 ± 0,25 ♣ ₁₃ ; -0,25± ∅♣ ₁₃ ; n =2 Amigos Unilaterales 0,33 ± 0,22 ♣ ₁₃ ; 0,00± ∅♣ ₁₃ ; n =3 Amigos Mutuos y Buenos -1,00 ± 0,00 ♣ ₁₃ ; ∅; n = 2 Díadas de Niños: No amigos

	<p>Amigos Unilaterales $0,20 \pm 0,20$; $0,00 \pm 0,50$; $n = 5$ Amigos Mutuos y Buenos $-0,21 \pm 0,15$; $0,00 \pm 0,50$; $n = 7$</p> <p>Díadas Mixtas: No amigos $-0,04 \pm 0,15$♣₁₂; $0,00 \pm 0,13$♣₁₂; $n = 14$ Amigos Unilaterales $0,60 \pm 0,24$♣₁₂; $1,00 \pm 1,00$♣₁₂; $n = 5$ Amigos Mutuos y Buenos $-1,00 \pm \emptyset$; \emptyset; $n = 1$ (eliminado del análisis)</p>	<p>$-0,11 \pm 0,11$; $0,00 \pm 0,00$; $n = 9$ Amigos Unilaterales $-0,50 \pm 0,50$; $-0,50 \pm \emptyset$; $n = 2$ Amigos Mutuos y Buenos $-0,00 \pm \emptyset$; \emptyset; $n = 1$</p> <p>Díadas Mixtas: No amigos $0,18 \pm 0,12$; $0,00 \pm 0,00$; $n = 11$ Amigos Unilaterales $0,07 \pm 0,17$; $0,00 \pm 0,00$; $n = 7$ Amigos Mutuos y Buenos \emptyset</p>
V. I. Aceptación- Jugar2 (díadas)	n.s.	<p>Díadas de Otros: $0,00 \pm 0,09$♣₁₄; $0,00 \pm 0,00$♣₁₄; $n = 17$ Díadas de otros-popular: $2,00 \pm 0,13$♣₁₄; $0,00 \pm 0,25$♣₁₄; $n = 10$ Díadas de otros-rechazado: $0,15 \pm 0,10$♣₁₄; $0,00 \pm 0,00$♣₁₄; $n = 13$ Díadas de otros-aislado: $-0,19 \pm 0,13$♣₁₄; $0,00 \pm 0,38$♣₁₄; $n = 8$</p>

Nota 1.- Análisis de predictores: (1) para todo valor del índice "V_{IAF};

Nota 2.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001);

Nota 3.- Valores tendenciales:

- ♣₁: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y $p = 0,066$;
- ♣₂: indica una tendencia de $p = 0,058$;
- ♣₃: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y $p = 0,05$;
- ♣₄: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,01$ (tendencial hasta 0,06), y $p = 0,034$;
- ♣₅: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y $p = 0,046$;
- ♣₆: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,005$ (tendencial hasta 0,055), y $p = 0,054$;
- ♣₇: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,005$ (tendencial hasta 0,055), y $p = 0,007$;
- ♣₈: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y $p = 0,037$;
- ♣₉: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y $p = 0,072$;
- ♣₁₀: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y $p = 0,047$;
- ♣₁₁: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y $p = 0,072$;
- ♣₁₂: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y $p = 0,048$;
- ♣₁₃: indica una tendencia de $p = 0,086$;
- ♣₁₄: indica una tendencia de $p = 0,089$.

Tabla 4.22. Comparación de la frecuencia de agresión post-conflicto entre PCs positivos (PCs +) y PCs negativos (PCs -)

Comparación de la frecuencia de agresión post-conflicto entre “PCs +” y “PCs -” (SEM y MD ± rango intercuartil)						
Estrategia Afiliativa PC	Agresión PC	Nivel de variable	Tipo PC	N	Grupo de PCs (según duración)	
					3-1º min.	PCs de 5 min.
CS	RA+RD+SDA+IA	Curso 1º	PC (+)	35	-	SEM: 1,37±0,37♣ ₁ Md: 0,00±2,00♣ ₁
			PC (-)	60	-	SEM: 2,45±0,41♣ ₁ Md: 1,00±3,00♣ ₁
		Niños	PC (+)	16	-	SEM: 1,25±0,40♣ ₂ Md: 0,50±2,00♣ ₂
			PC (-)	33	-	SEM: 2,79±0,53♣ ₂ Md: 2,00±3,00♣ ₂
CSg	RA+RD+SDA+IA	Niños	PC (+)	18	-	SEM: 1,28±0,36♣ ₃ Md: 1,00±2,00♣ ₃
			PC (-)	31	-	SEM: 2,87±0,56♣ ₃ Md: 2,00±3,00♣ ₃
		Mismo sexo	PC (+)	21	-	SEM: 1,14±0,32♣ ₄ Md: 1,00±2,00♣ ₄
			PC (-)	38	-	SEM: 2,66±0,52♣ ₄ Md: 1,50±4,00♣ ₄

Nota 1.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001), en las pruebas de U Mann-Whitney.

Nota 2.- Valores p que rozan la significación estadística (i.e., tendenciales o marginales):

♣₁: indica una tendencia de p =0,071;

♣₂: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,055;

♣₃: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y $p = 0,062$;
 ♣₄: indica una tendencia de $p = 0,085$.

Tabla 4.23. Comparación de la frecuencia de las estrategias agresivas post- conflicto (RD, RA, SDA, IA, IA1 e IA2) entre “PCs +” y “PCs -”

Comparación de la frecuencia de estrategias agresivas post- conflicto (RD, RA, SDA, IA, IA1, e IA2) entre “PCs +” y “PCs -” (SEM y MD ± rango intercuartil)						
Estrategia Afiliativa PC	Agresión PC	Nivel de variable	Tipo PC	N	Grupo de PCs (según duración)	
					3-1º min.	PCs de 5 min.
RC	RD	Mismo sexo	PC (+)	25	SEM: 0,00±0,00♣ ₁ Md: 0,00±0,00♣ ₁	-
			PC (-)	43	SEM: 0,16±0,07♣ ₁ Md: 0,00±0,25♣ ₁	-
CSg	SDA	3 años	PC (+)	19; 18	SEM: 0,00±0,00♣ ₂ Md: Ø ± 0,00♣ ₂	SEM: 0,00±0,00♣ ₃ Md: Ø ± 0,00♣ ₃
			PC (-)	27; 21	SEM: 0,41±0,19♣ ₂ Md: 0,00±0,00♣ ₂	SEM: 0,57±0,26♣ ₃ Md: 0,00±0,50♣ ₃
	Niños	PC (+)	20; 18	SEM: 0,00±0,00♣ ₄ Md: Ø ± 0,00♣ ₄	SEM: 0,00±0,00* Md: Ø ± 0,00*	
		PC (-)	33; 31	SEM: 0,45±0,18♣ ₄ Md: 0,00±0,00♣ ₄	SEM: 0,81±0,29* Md: 0,00±1,00*	
CS	SDA	Curso 1º	PC (+)	25; 21	SEM: 0,00±0,00* Md: Ø ± 0,00*	SEM: 0,00±0,00* Md: Ø ± 0,00*
			PC (-)	43; 38	SEM: 0,35±0,14* Md: 0,00±0,00*	SEM: 0,66±0,24* Md: 0,00±0,25*
	3 años	PC (+)	40; 35	SEM: 0,03±0,02* Md: 0,00 ± 0,00*	SEM: 0,09±0,05♣ ₅ Md: 0,00 ± 0,00♣ ₅	
		PC (-)	68; 60	SEM: 0,28±0,10* Md: 0,00±0,00*	SEM: 0,65±0,19♣ ₅ Md: 0,00±0,00♣ ₅	
			PC (+)	17;	SEM: 0,00±0,00♣ ₆ Md: Ø ± 0,00♣ ₆	SEM: 0,00±0,00♣ ₇ Md: Ø ± 0,00♣ ₇

				16		
			PC (-)	29; 23	SEM: 0,38±0,19♣ ₆ Md: 0,00±0,00♣ ₆	SEM: 0,52±0,24♣ ₇ Md: 0,00±0,00♣ ₇
		Niños	PC (+)	18; 16	SEM: 0,00±0,00♣ ₈ Md: Ø ± 0,00♣ ₈	SEM: 0,00±0,00* Md: Ø ± 0,00*
			PC (-)	35; 33	SEM: 0,43±0,17♣ ₈ Md: 0,00±0,00♣ ₈	SEM: 0,76±0,28* Md: 0,00±1,00*
		Mismo sexo	PC (+)	21; 17	SEM: 0,00±0,00♣ ₉ Md: Ø ± 0,00♣ ₉	SEM: 0,00±0,00* Md: Ø ± 0,00*
			PC (-)	47; 42	SEM: 0,32±0,13♣ ₉ Md: 0,00±0,00♣ ₉	SEM: 0,60±0,22* Md: 0,00±0,00*
	RA	Curso 1°	PC (+)	35	-	SEM: 0,14±0,12♣ ₁₀ Md: 0,00 ± 0,00♣ ₁₀
			PC (-)	60	-	SEM: 0,75±0,29♣ ₁₀ Md: 0,00±0,00♣ ₁₀
		Misma edad	PC (+)	29	-	SEM: 0,17±0,14♣ ₁₁ Md: 0,00 ± 0,00♣ ₁₁
			PC (-)	47	-	SEM: 0,87±0,36♣ ₁₁ Md: 0,00±0,00♣ ₁₁
		Sexo diferente	PC (+)	19; 18	SEM: 0,00±0,00♣ ₁₂ Md: Ø ± 0,00♣ ₁₂	SEM: 0,00±0,00♣ ₁₃ Md: Ø ± 0,00♣ ₁₃
			PC (-)	21; 18	SEM: 0,52±0,36♣ ₁₂ Md: 0,00±0,00♣ ₁₂	SEM: 1,06±0,76♣ ₁₃ Md: 0,00±0,00♣ ₁₃

Nota 1.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001), en las pruebas de U Mann-Whitney.

Nota 2.- Valores p que rozan la significación estadística (i.e., tendenciales o marginales):

♣₁: indica una tendencia de p =0,079;

♣₂: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,01$ (tendencial hasta 0,06), y p =0,050;

♣₃: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,01$ (tendencial hasta 0,06), y p =0,029;

♣₄: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,029;

♣₅: indica una tendencia de p =0,074;

- ♣₆: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,01$ (tendencial hasta 0,06), y $p = 0,073$;
- ♣₇: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,01$ (tendencial hasta 0,06), y $p = 0,049$;
- ♣₈: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y $p = 0,044$;
- ♣₉: indica una tendencia de $p = 0,064$;
- ♣₁₀: indica una tendencia de $p = 0,082$;
- ♣₁₁: indica una tendencia de $p = 0,094$;
- ♣₁₂: indica una tendencia de $p = 0,091$;
- ♣₁₃: indica una tendencia de $p = 0,075$.

APÉNDICE I

Tasas promedio de agresión post-conflicto, análisis de contingencia y análisis de variables predictoras

Tabla 5.4. Regresión (RA). Tasas promedio de RA, análisis de contingencia y análisis de variables predictoras

Variable	2001-02	2002-03
Análisis Horizontal		
Tasas promedio RA (Valores promedio o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil)		
Nivel Sujetos	0,74±0,23; 0,00±0,44; n = 49	0,37±0,12; 0,00±0,00; n = 43
Nivel Díadas	0,53±0,14; 0,00±0,00; n = 91	0,31±0,10; 0,00±0,00; n = 62
Nivel Pares	1,08±0,32; 0,00±0,00; n = 108	0,70±0,24; 0,00±0,00; n = 74
Análisis Vertical		
Análisis de predictores (Valores promedio o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil)		
Sexo (sujetos)	Niñas: 0,21±0,11♣ ₁ ; 0,00±0,06♣ ₁ ; n = 22 Niños: 1,17±0,39♣ ₁ ; 0,00±2,00♣ ₁ ; n = 27	n.s.
Aceptación-Jugar, en Nivel sexo (sujetos)	Niñas: Populares 0,00±0,00♣ ₂ ; Ø ♣ ₂ ; n = 4 Rechazados 0,00± Ø; Ø ;n = 1 Aislados 1,50±0,50♣ ₂ ; 1,50± Ø ♣ ₂ ; n = 2 Niños: Populares 1,77±1,58♣ ₃ ; 0,30±4,98♣ ₃ ; n = 4 Rechazados 0,57±0,57♣ ₃ ; 0,00±0,00♣ ₃ ; n = 7 Aislados 0,00±0,00♣ ₃ ; Ø; n = 3	n.s.

Análisis Horizontal		
Crosstabs		
Tasas RA-Edad1 (díadas)	Misma edad: 0,62±0,17♣ ₄ ; 0,00±0,50♣ ₄ ; n = 71 Diferente edad: 0,20±0,20♣ ₄ ; 0,00±0,00♣ ₄ ; n = 20	n.s.
Análisis Vertical		
Análisis de predictores		
V. I. Edad1 (díadas)	Misma edad: 0,62±0,17♣ ₅ ; 0,00±0,50♣ ₅ ; n = 71 Diferente edad: 0,20±0,20♣ ₅ ; 0,00±0,00♣ ₅ ; n = 20	n.s.
V. I. Amistad, en Nivel Edad2 (díadas)	n.s.	Díadas de 3 años: No amigos 0,17 ± 0,17*; 0,00±0,00*; n = 12 Amigos unilaterales 1,55 ± 0,71*; 2,00±2,88*; n = 5 Amigos mutuos y buenos 0,00 ± Ø; Ø; n = 1 Díadas de 4 años: No amigos 0,30 ± 0,21; 0,00±0,25; n = 10 Amigos unilaterales 0,63 ± 0,63; 0,00±1,88; n = 4 Amigos mutuos y buenos Ø Díadas de 5 años: No amigos Ø Amigos unilaterales 0,00 ± 0,00 ; Ø ; n = 3 Amigos mutuos y buenos 0,00 ± 0,00 ; Ø ; n = 2 Díadas de 3-4 y 4-5 años: No amigos Ø Amigos unilaterales Ø Amigos mutuos y buenos Ø Díadas de 3-5 años: No amigos Ø Amigos unilaterales Ø Amigos mutuos y buenos Ø
V. I. Amistad, en Nivel	n.s.	Díadas de Niñas:

<p>Sexo2 (díadas)</p>		<p>No amigos $1,00 \pm 1,00$; $1,00 \pm \emptyset$; $n = 2$ Amigos unilaterales $0,00 \pm 0,00$; \emptyset; $n = 3$ Amigos mutuos y buenos $0,00 \pm 0,00$; \emptyset; $n = 2$</p> <p>Díadas de Niños: No amigos $0,00 \pm 0,00_{\clubsuit 6}$; $\emptyset_{\clubsuit 6}$; $n = 9$ Amigos unilaterales $1,00 \pm 1,00_{\clubsuit 6}$; $1,00 \pm \emptyset_{\clubsuit 6}$; $n = 2$ Amigos mutuos y buenos $0,00 \pm \emptyset$; \emptyset; $n = 1$</p> <p>Díadas Mixtas: No amigos $0,27 \pm 0,19$; $0,00 \pm 0,00$; $n = 11$ Amigos unilaterales $1,18 \pm 0,59$; $0,00 \pm 2,50$; $n = 7$ Amigos mutuos y buenos \emptyset</p>
<p>V. I. Amistad-Jugar, en Nivel Edad2 (díadas)</p>	<p>n.s.</p>	<p>Díadas de 3 años: Aso. Mutuos (-) y Neutros $0,58 \pm 0,40$; $0,00 \pm 0,50$; $n = 10$ Aso. Unilaterales (-) $0,00 \pm \emptyset$; \emptyset; $n = 1$ Aso. Unilaterales (+) $0,57 \pm 0,37$; $0,00 \pm 2,00$; $n = 7$ Aso. Mutuos (+) y buenos \emptyset</p> <p>Díadas de 4 años: Aso. Mutuos (-) y Neutros $1,10 \pm 0,51_{\clubsuit 7}$; $1,00 \pm 2,25_{\clubsuit 7}$; $n = 5$ Aso. Unilaterales (-) $0,00 \pm 0,00_{\clubsuit 7}$; \emptyset; $n = 3$ Aso. Unilaterales (+) $0,00 \pm 0,00_{\clubsuit 7}$; \emptyset; $n = 5$ Aso. Mutuos (+) y buenos \emptyset</p> <p>Díadas de 5 años: Aso. Mutuos (-) y Neutros \emptyset Aso. Unilaterales (-) $0,00 \pm 0,00$; \emptyset; $n = 2$ Aso. Unilaterales (+) $0,00 \pm 0,00$; \emptyset; $n = 2$ Aso. Mutuos (+) y buenos $0,00 \pm \emptyset$; \emptyset; $n = 1$</p> <p>Díadas de 3-4 y 4-5 años: \emptyset</p> <p>Díadas de 3-5 años: \emptyset</p>

V. I. Amistad-Jugar, en Nivel Sexo1 (díadas)	n.s.	<p>Mismo Sexo:</p> <p>Aso. Mutuos (-) y Neutros 0,25±0,25; 0,00± 0,00; n =8</p> <p>Aso. Unilaterales (-) 0,00±0,00 ; Ø ; n = 2</p> <p>Aso. Unilaterales (+) 0,29±0,29; 0,00±0,00; n = 7</p> <p>Aso. Mutuos (+) y buenos 0,00± Ø; Ø ; n = 1</p> <p>Sexo diferente o mixto:</p> <p>Aso. Mutuos (-) y Neutros 1,32±0,56♣₈; 1,00±2,50♣₈; n =7</p> <p>Aso. Unilaterales (-) 0,00±0,00♣₈; Ø ; n = 4</p> <p>Aso. Unilaterales (+) 0,29±0,29♣₈; 0,00±0,00♣₈; n = 7</p> <p>Aso. Mutuos (+) y buenos Ø</p>
----------------------------------------------	------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota 1.- Análisis de predictores para todo valor de las Tasas RA;

Nota 2.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001), en las pruebas de Crosstabs (tablas de contingencia) y U Mann-Whitney;

Nota 3.- Valores p que rozan la significación estadística (i.e., tendenciales o marginales):

- ♣₁: indica una tendencia de p =0,076;
- ♣₂: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,028;
- ♣₃: indica una tendencia de p =0,077;
- ♣₄: indica una tendencia de p =0,062;
- ♣₅: indica una tendencia de p =0,061;
- ♣₆: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,034;
- ♣₇: indica una tendencia de p =0,059;
- ♣₈: indica una tendencia de p =0,084.

Tabla 5.5. Redirección (RD). Tasas promedio de RD, análisis de contingencia y análisis de predictores

Variable	2001-02	2002-03
Análisis Horizontal		
Tasa promedio RD (Valores promedio \pm SEM y Mediana \pm Rango Intercuartil)		
Nivel Sujetos	0,81±0,24; 0,00±1,08; n = 49	0,43±0,14; 0,00±0,60; n = 43
Nivel Díadas	1,09±0,21; 0,00±2,00; n = 91	0,46±0,13; 0,00±0,13; n = 62
Nivel Pares	1,87±0,33; 0,00±2,92; n = 108	0,81±0,22; 0,00±0,42; n = 74

Análisis Horizontal		
Crosstabs (Valores promedio o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil)		
Tasas RD- Sexo (sujetos)	Niñas: 0,71±0,43♣ ₁ ; 0,00±0,00♣ ₁ ; n = 22 Niños: 0,89±0,26♣ ₁ ; 0,00±1,25♣ ₁ ; n = 27	n.s.
Análisis Horizontal		
Crosstabs		
Tasas RA- Sexo (díadas)	Díadas Niñas: 0,30±0,21*; 0,00±0,00*; n =14 Díadas Niños: 1,39±0,32*; 0,00±2,00*; n =41 Díadas Mixtas: 1,07±0,36*; 0,00±1,00*; n = 36	n.s.
Análisis Vertical		
Análisis de predictores (Valores promedio; y Mediana ± Rango Intercuartil)		
V. I. Sexo2 (díadas)	Díadas Niñas: 0,30±0,21♣ ₂ ; 0,00±0,00; n =14 Díadas Niños: 1,39±0,32♣ ₂ ; 0,00±2,00; n =41 Díadas Mixtas: 1,07±0,36♣ ₂ ; 0,00±1,00; n =36	n.s.
V. I. Amistad- Jugar, en Nivel Sexo1 (díadas)	Mismo Sexo: Aso. Mutuos (-) y Neutros 1,00 ± 0,44; 0,00±2,00; n = 15 Aso. Unilaterales (-) 0,00 ± 0,00; ∅; n = 4 Aso. Unilaterales (+) 0,71 ± 0,36; 0,00±2,00; n = 7 Aso. Mutuos (+) y buenos 2,83 ± 1,71; 1,14±6,50; n = 5 Sexo diferente o mixto: Aso. Mutuos (-) y Neutros 1,09 ± 0,81♣ ₃ ; 0,00±1,00♣ ₃ ; n = 11 Aso. Unilaterales (-) 3,38 ± 1,24♣ ₃ ; 3,75±4,50♣ ₃ ; n = 4 Aso. Unilaterales (+) 0,00 ± 0,00♣ ₃ ; ∅; n = 3 Aso. Mutuos (+) y buenos 0,00 ± 0,00♣ ₃ ; ∅; n = 2	n.s.

Nota 1.- Análisis de predictores para todo valor de las Tasas RD;

Nota 2.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001), en las pruebas de Crosstabs (tablas de contingencia) y U Mann-Whitney;

Nota 3.- Valores p que rozan la significación estadística (i.e., tendenciales o marginales):

♣₁: indica una tendencia de p =0,059;

♣₂: indica una tendencia de p =0,075;

♣₃: indica una tendencia de p =0,104.

Tabla 5.6. Agresión colateral del agresor (SDA). Tasas promedio de SDA, análisis de contingencia y análisis de predictores

Variable	2001-02	2002-03
Análisis Horizontal		
Tasa promedio SDA (Valores promedio o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil)		
Nivel Sujetos	0,72±0,21; 0,00±0,92; n = 49	0,21±0,11; 0,00±0,00; n = 43
Nivel Díadas	0,50±0,13; 0,00±0,00; n = 91	0,13±0,08; 0,00±0,00; n = 62
Nivel Pares	0,86±0,21; 0,00±0,00; n = 108	0,29±0,15; 0,00±0,00; n = 74
Análisis Horizontal		
Crosstabs (Valores promedio o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil)		
Tasas SDA- Sexo (sujetos)	Niñas: 0,48±0,33*; 0,00±0,00*; n = 22 Niños: 0,91±0,27*; 0,50±1,50*; n = 27	n.s.
Análisis Vertical		
Análisis de predictores (Valores promedio o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil)		
V.I. Edad (sujetos)	3 años: 0,54±0,21; 0,00±0,57; n = 22 4 años: 1,31±0,50*; 0,50±1,75*; n = 17	n.s.

	5 años: 0,10±0,10*; 0,00±0,00*; n = 10	
V.I. Sexo (sujetos)	Niñas: 0,48±0,33*; 0,00±0,00*; n = 22 Niños: 0,91±0,27*; 0,50±1,50*; n = 27	n.s.
Análisis Vertical		
Análisis de predictores		
V. I. Sexo2 (díadas)	Díadas de Niñas: 0,00 ± 0,00♣ ₁ ; ∅; n = 14 Díadas de Niños: 0,62 ± 0,21♣ ₁ ; 0,00±0,63; n = 41 Díadas Mixtas: 0,56 ± 0,23♣ ₁ ; 0,00±0,00; n = 36	n.s.
V. I. Edad2 (díadas)	Díadas de 3 años: 0,25±0,11♣ ₂ ; 0,00±0,00; n = 39 Díadas de 4 años: 0,62±0,33♣ ₂ ; 0,00±1,00; n = 22 Díadas de 5 años: 0,00±0,00♣ ₂ ; ∅; n = 10 Díadas de 3-4 y 4-5 años: 1,08±0,50♣ ₂ ; 0,00±2,00; n = 13 Díadas de 3-5 años: 1,14±0,77♣ ₂ ; 0,00±3,00; n = 7	n.s.
V. I. Edad1 (díadas)	Díadas misma edad: 0,33±0,12♣ ₃ ; 0,00±0,00; n = 71 Díadas diferente edad: 1,10±0,41♣ ₃ ; 0,00±2,00; n = 20	n.s.
V. I. Amistad1 (díadas)	No amigos: 0,15±0,10♣ ₄ ; 0,00±0,00♣ ₄ ; n = 31 Amigos unilaterales: 0,80±0,70♣ ₄ ; 0,00±0,25♣ ₄ ; n = 10 Amigos mutuos y buenos: 0,67±0,28 ♣ ₄ ; 0,00±1,75♣ ₄ ; n = 12	n.s.
V. I. Amistad, en nivel Edad2 (díadas)	Díadas 3 años: No amigos: 0,19±0,19*; 0,00±0,00*; n = 16 Amigos unilaterales: 0,20±0,20; 0,00±0,50; n = 5 Amigos mutuos y buenos: 1,01±0,52*; 0,56±2,25*; n = 5 Díadas 4 años: No amigos: 0,17±0,12; 0,00±0,18; n = 10 Amigos unilaterales: 1,40±1,40; 0,00±3,50; n = 5 Amigos mutuos y buenos: 0,75±0,48; 0,50±1,75; n = 4 Díadas 5 años:	n.s.

	<p>No amigos: 0,00±0,00; Ø ; n = 4 Amigos unilaterales: Ø Amigos mutuos y buenos: 0,00±0,00; Ø ; n = 3</p> <p>Díadas 3-4 y 4-5 años: Ø</p> <p>Díadas de 3-4 años: No amigos: 0,00± Ø; Ø ; n = 1 Amigos unilaterales: Ø Amigos mutuos y buenos: Ø</p>	
V. I. Amistad, en nivel Edad1 (díadas)	<p>Díadas de Misma Edad: No amigos: 0,16±0,11♣₅; 0,00± 0,00♣₅; n = 30 Amigos unilaterales: 0,80±0,70♣₅; 0,00±0,25♣₅; n = 10 Amigos mutuos y buenos: 0,67±0,28♣₅; 0,00±1,75♣₅; n = 12</p> <p>Díadas Edad diferente: No amigos: 0,00± Ø; Ø ; n = 1 Amigos unilaterales: Ø Amigos mutuos y buenos: Ø</p>	n.s.
V.I. Amistad- Jugar, en Nivel Edad2 (díadas)	<p>Díadas 3 años: Aso. Mutuos (-) y neutros 0,57 ± 0,27; 0,00±1,00; n = 15 Aso. Unilaterales (-) 0,00 ± 0,00; Ø , n = 2 Aso. Unilaterales (+) 0,11 ± 0,11; 0,00±0,28; n = 5 Aso. Mutuos (+) y buenos 0,00 ± 0,00; Ø; n = 3</p> <p>Díadas 4 años: Aso. Mutuos (-) y neutros 0,38±0,26♣₈; 0,00±0,75; n = 8 Aso. Unilaterales (-) 0,00±0,00♣₇; Ø ; n = 3 Aso. Unilaterales (+) 0,00±0,00 ♣₆; Ø , n = 4 Aso. Mutuos (+) y buenos 2,90±2,05♣₆ ♣₇ ♣₈; 1,00± Ø ; n = 3</p> <p>Díadas 5 años: Aso. Mutuos (-) y neutros 0,00 ± 0,00; Ø ; n = 2 Aso. Unilaterales (-)</p>	n.s.

	<p>0,00 ± 0,00; Ø ; n = 3 Aso. Unilaterales (+) 0,00± Ø ; Ø ; n = 1 Aso. Mutuos (+) y buenos 0,00 ± Ø ; Ø ; n = 1</p> <p>Díadas 3-4 y 4-5 años: Ø</p> <p>Díadas 3-5 años: Aso. Mutuos (-) y neutros 0,00 ± Ø; Ø; n = 1 Aso. Unilaterales (-) Ø</p> <p>Aso. Unilaterales (+) Ø</p> <p>Aso. Mutuos (+) y buenos Ø</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Nota 1.- Análisis de predictores para todo valor de las Tasas SDA;

Nota 2.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001), en las pruebas de Crosstabs (tablas de contingencia) y U Mann-Whitney;

Nota 3.- Valores tendenciales:

- ♣₁: indica una tendencia de p =0,087;
- ♣₂: indica una tendencia de p =0,100;
- ♣₃: indica una tendencia de p =0,058;
- ♣₄: indica una tendencia de p =0,063;
- ♣₅: indica una tendencia de p =0,071;
- ♣₆: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0083$ (tendencial hasta 0,0583), y p =0,019;
- ♣₇: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0083$ (tendencial hasta 0,0583), y p =0,037;
- ♣₈: indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0083$ (tendencial hasta 0,0583), y p =0,058.

Tabla 5.7. Intervención Agresiva (IA). Tasas promedio de IA, análisis de contingencia, y análisis de predictores

Variable	2001-02	2002-03
Análisis Horizontal		
Tasa promedio IA (Valores promedio \pm SEM; y Mediana \pm Rango Intercuartil)		
Nivel Sujetos	0,44±0,21; 0,00±0,10; n = 49	0,46±0,22; 0,00±0,00; n = 43
Nivel Díadas	0,43±0,15; 0,00±0,00; n = 91	0,37±0,17; 0,00±0,00, n = 62
Nivel Pares	0,72±0,22; 0,00±0,00; n = 108	0,52±0,24; 0,00±0,00; n = 74
Análisis Horizontal		

Crosstabs (Valores promedio o SEM, y Mediana ± Rango Intercuartil)		
Tasas IA- Sexo (sujetos)	Niñas: 0,55±0,46♣ ₁ ; 0,00±0,00♣ ₁ ; n = 22 Niños: 0,35±0,12♣ ₁ ; 0,00±0,50♣ ₁ ; n = 27	n.s.
Análisis Vertical		
Análisis de predictores (Valores promedio o SEM, y Mediana ± Rango Intercuartil)		
V.I. Sexo (sujetos)	Niñas: 0,55±0,46*; 0,00±0,00*; n = 22 Niños: 0,35±0,12*; 0,00±0,50*; n = 27	n.s.
Análisis Horizontal		
Crosstabs		
Tasa IA- Sexo1 (díadas)	Mismo Sexo: 0,53±0,19**, 0,00±1,00**, n = 55 Sexo Diferente: 0,28±0,23**, 0,00±0,00**, n = 36	Mismo Sexo: 0,18±0,18*; 0,00±0,00*; n = 33 Sexo Diferente: 0,59±0,30*; 0,00±0,00*; n = 29
Tasa IA- Sexo2 (díadas)	Díadas Niñas: 0,71±0,71***, 0,00±0,00***; n = 14 Díadas Niños: 0,47±0,11***, 0,00±1,00***; n =41 Díadas Mixtas: 0,28±0,23***, 0,00±0,00***; n = 36	n.s.
Análisis Vertical		
Análisis de predictores		
V. I. Sexo1 (díadas)	Mismo Sexo: 0,53±0,19**, 0,00±1,00**, n = 55 Sexo Diferente: 0,28±0,23**, 0,00±0,00**, n = 36	Mismo Sexo: 0,18±0,18*; 0,00±0,00*; n = 33 Sexo Diferente: 0,59±0,30*; 0,00±0,00*; n = 29
V. I. Sexo2 (díadas)	Díadas Niñas: 0,71±0,71♣ ₂ ; 0,00±0,00♣ ₂ ; n = 14 Díadas Niños: 0,47±0,11♣ ₂ **, 0,00±1,00♣ ₂ **, n =41 Díadas Mixtas: 0,28±0,23**, 0,00±0,00**, n = 36	Díadas Niñas: 0,00±0,00♣ ₃ ; ∅; n = 8 Díadas Niños: 0,24±0,24♣ ₃ ; 0,00±0,00♣ ₃ ; n = 25 Díadas Mixtas: 0,59±0,30♣ ₃ ; 0,00±0,00♣ ₃ ; n = 29
V. I. Amistad, en Nivel		n.s.

Sexo1 (díadas)	<p>Mismo sexo:</p> <p>No amigos: 0,29±0,14**; 0,00±0,43**; n = 17</p> <p>Amigos Unilaterales: 1,40±0,40**; 2,00±1,50**; n = 5</p> <p>Amigos Mutuos y buenos: 1,10±0,90; 0,00±1,00; n = 11</p> <p>Sexo diferente:</p> <p>No amigos: 0,14±0,14; 0,00±0,00; n = 14</p> <p>Amigos Unilaterales: 0,00±0,00; Ø ; n = 5</p> <p>Amigos Mutuos y buenos: 0,00± Ø; Ø ; n = 1</p>	
V. I. Amistad, en Nivel Sexo2 (díadas)	<p>Díadas Niñas:</p> <p>No amigos: 0,00±0,00; Ø ; n = 4</p> <p>Amigos Unilaterales: Ø</p> <p>Amigos Mutuos y buenos: 2,50±2,50; 0,00±7,50; n = 4</p> <p>Díadas Niños:</p> <p>No amigos: 0,37±0,18♣₄ ; 0,00±0,93; n = 13</p> <p>Amigos Unilaterales: 1,40±0,40♣₄ ♣₅ ; 2,00±1,50; n = 5</p> <p>Amigos Mutuos y buenos: 0,30±0,20♣₅ ; 0,00±1,00; n = 7</p> <p>Díadas mixtas:</p> <p>No amigos: 0,14±0,14; 0,00±0,00; n = 14</p> <p>Amigos Unilaterales: 0,00± Ø; Ø ; n = 1</p> <p>Amigos Mutuos y buenos: 0,00±0,00; Ø ; n = 5</p>	n.s.

Nota 1.- Análisis de predictores para todo valor de las Tasas IA;

Nota 2.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001), en las pruebas de Crosstabs (tablas de contingencia) y U Mann-Whitney;

Nota 3.- Valores p que rozan la significación estadística (i.e., tendenciales o marginales):

- ♣₁: Indica una tendencia de p =0,054;
- ♣₂: Indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,063;
- ♣₃: Indica una tendencia de p =0,100;
- ♣₄: Indica una tendencia: $\alpha_{\text{fcorregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,025;
- ♣₅: Indica una tendencia: $\alpha_{\text{fcorregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,044.

Tabla 5.8. Intervención Agresiva hacia agresor (IA1). Tasas promedio de IA1, análisis de contingencia, y análisis de predictores

Variable	2001-02	2002-03
Análisis Horizontal		
Tasa promedio IA1 (Valores promedio o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil)		
Nivel Sujetos	0,19±0,11; 0,00±0,00; n = 49	0,12±0,08; 0,00±0,00; n = 43
Nivel Díadas	0,13±0,07; 0,00±0,00; n = 91	0,13±0,10; 0,00±0,00; n = 62
Nivel Pares	0,19±0,09; 0,00±0,00; n = 108	0,18±0,14; 0,00±0,00; n = 74
Análisis Vertical		
Análisis de predictores (Valores promedio o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil)		
V. I. Amistad- Jugar (díadas)	Aso. Mutuos (-) y neutros: 0,12±0,08♣ ₁ ; 0,00±0,00♣ ₁ ; n = 26 Aso. Unilaterales (-): 0,00±0,00♣ ₁ ; Ø ; n = 8 Aso. Unilaterales (+): 0,90±0,53♣ ₁ ; 0,00±2,00♣ ₁ ; n = 10 Aso. Mutuos (+) y buenos: 0,00±0,00♣ ₁ ; Ø ; n = 7	n.s.
V. I. Amistad- Jugar, en Nivel Sexo1 (díadas)	Díadas Mismo Sexo: Aso. Mutuos (-) y neutros: 0,07±0,07♣ ₂ ; 0,00±0,00♣ ₂ ; n = 15 Aso. Unilaterales (-): 0,00±0,00♣ ₂ ; Ø ; n = 4 Aso. Unilaterales (+): 1,29±0,71♣ ₂ ; 0,00±2,00♣ ₂ ; n = 7 Aso. Mutuos (+) y buenos: 0,00±0,00♣ ₂ ; Ø ; n = 5 Díadas Sexo Diferente: Aso. Mutuos (-) y neutros: 0,18±0,18; 0,00±0,00; n = 11 Aso. Unilaterales (-): 0,00±0,00; Ø ; n = 4 Aso. Unilaterales (+): 0,00±0,00; Ø ; n = 3 Aso. Mutuos (+) y buenos: 0,00±0,00; Ø ; n = 2	n.s.
V. I. Amistad- Jugar, en Nivel Sexo2 (díadas)	Díadas de Niñas: Aso. Mutuos (-) y neutros:	n.s.

	<p>0,00±∅; ∅ ; n = 1 Aso. Unilaterales (-): 0,00±0,00; ∅; n = 4 Aso. Unilaterales (+): 2,50±2,50; 2,50±∅; n = 2 Aso. Mutuos (+) y buenos: 0,00±∅; ∅; n = 1</p> <p>Díadas de Niños: Aso. Mutuos (-) y neutros: 0,07±0,07♣₃; 0,00±0,00♣₃; n = 14 Aso. Unilaterales (-): ∅ Aso. Unilaterales (+): 0,80±0,49♣₃; 0,00±2,00♣₃; n = 5 Aso. Mutuos (+) y buenos: 0,00±0,00♣₃; ∅ ; n = 4</p> <p>Díadas Mixtas: Aso. Mutuos (-) y neutros: 0,18±0,18; 0,00±0,00; n = 11 Aso. Unilaterales (-): 0,00±0,00; ∅ ; n = 4 Aso. Unilaterales (+): 0,00±0,00; ∅ ; n = 3 Aso. Mutuos (+) y buenos: 0,00±0,00; ∅ ; n = 2</p>	
<p>V. I. Amistad- Jugar, en Nivel Edad1 (díadas)</p>	<p>Díadas misma edad: Aso. Mutuos (-) y neutros: 0,12±0,09♣₄; 0,00±0,00♣₄; n = 25 Aso. Unilaterales (-): 0,00±0,00♣₄; ∅ ; n = 8 Aso. Unilaterales (+): 0,90±0,53♣₄; 0,00±2,00♣₄; n = 10 Aso. Mutuos (+) y buenos: 0,00±0,00♣₄; ∅ ; n = 7</p> <p>Díadas diferente edad: Aso. Mutuos (-) y neutros: 0,00±∅; ∅ ; n = 1 Aso. Unilaterales (-): ∅ Aso. Unilaterales (+): ∅ Aso. Mutuos (+) y buenos: ∅</p>	<p>n.s.</p>
<p>V. I. Amistad- Jugar, en Nivel Edad2 (díadas)</p>	<p>Díadas 3 años: Aso. Mutuos (-) y neutros: 0,20±0,14; 0,00±0,00; n = 15 Aso. Unilaterales (-): 0,00±0,00; ∅ ; n = 2 Aso. Unilaterales (+): 0,00±0,00; ∅ ; n = 5 Aso. Mutuos (+) y buenos: 0,00±0,00; ∅ ; n = 3</p> <p>Díadas 4 años: Aso. Mutuos (-) y neutros: 0,00±0,00♣₅; ∅ ; n = 8</p>	<p>n.s.</p>

	<p>Aso. Unilaterales (-): $0,00 \pm 0,00 \clubsuit_5$; \emptyset; n = 3</p> <p>Aso. Unilaterales (+): $1,00 \pm 0,58 \clubsuit_5$; $1,00 \pm 2,00 \clubsuit_5$; n = 4</p> <p>Aso. Mutuos (+) y buenos: $0,00 \pm 0,00 \clubsuit_5$; \emptyset; n = 3</p> <p>Díadas 5 años:</p> <p>Aso. Mutuos (-) y neutros: $0,00 \pm 0,00$; \emptyset, n = 2</p> <p>Aso. Unilaterales (-): $0,00 \pm 0,00$; \emptyset; n = 3</p> <p>Aso. Unilaterales (+): $5,00 \pm \emptyset$; \emptyset; n = 1</p> <p>Aso. Mutuos (+) y buenos: $0,00 \pm \emptyset$; \emptyset; n = 1</p> <p>Díadas 3-4 y 4-5 años: \emptyset</p> <p>Díadas 3-5 años:</p> <p>Aso. Mutuos (-) y neutros: $0,00 \pm \emptyset$; \emptyset; n = 1</p> <p>Aso. Unilaterales (-): \emptyset</p> <p>Aso. Unilaterales (+): \emptyset</p> <p>Aso. Mutuos (+) y buenos: \emptyset</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Nota 1.- Análisis de predictores para todo valor de las Tasas IA1;

Nota 2.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001), en las pruebas de Crosstabs (tablas de contingencia) y U Mann-Whitney;

Nota 3.- Valores p que rozan la significación estadística (i.e., tendenciales o marginales):

- ♣₁: Indica una tendencia de p =0,085;
- ♣₂: Indica una tendencia de p =0,051;
- ♣₃: Indica una tendencia de p =0,104;
- ♣₄: Indica una tendencia de p =0,091;
- ♣₅: Indica una tendencia de p =0,059.

Tabla 5.9. Intervención Agresiva hacia víctima (IA2). Tasas promedio de IA2, análisis de contingencia, y análisis de predictores

Variable	2001-02	2002-03
Análisis Horizontal		
Tasa promedio IA2 (Valores promedio o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil)		
Nivel Sujetos	0,25±0,12; 0,00±0,00; n = 49	0,33±0,21; 0,00±0,00; n = 43
Nivel Díadas	0,30±0,11; 0,00±0,00; n = 91	0,24±0,14; 0,00±0,00; n = 62
Nivel Pares	0,53±0,17; 0,00±0,00; n = 108	0,34±0,20; 0,00±0,00; n = 74
Análisis Horizontal		
Crosstabs (Valores promedio o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil)		
Tasa IA2- Sexo (sujetos)	Niñas: 0,23±0,23♣ ₁ ; 0,00±0,00♣ ₁ ; n = 22 Niños: 0,27±0,12♣ ₁ ; 0,00±0,38♣ ₁ ; n = 27	n.s.
Análisis Vertical		
Análisis de predictores (Valores promedio o SEM; y Mediana ± Rango Intercuartil)		
V. I. Sexo	Niñas: 0,23±0,23♣ ₂ ; 0,00±0,00♣ ₂ ; n = 22 Niños: 0,27±0,12♣ ₂ ; 0,00±0,38♣ ₂ ; n = 27	n.s.
Análisis Horizontal		

Crosstabs		
Tasa IA2- Sexo1 (díadas)	Díadas Mismo Sexo: 0,35±0,11*; 0,00±0,00*; n = 55 Díadas Diferente Sexo: 0,22±0,22*; 0,00±0,00*; n = 36	Díadas Mismo Sexo: 0,00±0,00♣ ₃ ; ∅ ; n = 33 Díadas Diferente Sexo: 0,52±0,30♣ ₃ ; 0,00±0,00♣ ₃ ; n = 29
Tasa IA2- Sexo2 (díadas)	Díadas Niñas: 0,36±0,36**; 0,00±0,00**; n = 14 Díadas Niños: 0,35±0,09**; 0,00±1,00**; n = 41 Díadas Mixtas: 0,22±0,22**; 0,00±0,00**; n = 36	n.s.
Análisis Vertical		
Análisis de predictores		
V.I. Sexo1 (díadas)	Díadas Mismo Sexo: 0,35±0,11**; 0,00±0,00**; n = 55 Díadas Diferente Sexo: 0,22±0,22**; 0,00±0,00**; n = 36	Díadas Mismo Sexo: 0,00±0,00*; ∅ ; n = 33 Díadas Diferente Sexo: 0,52±0,30*; 0,00±0,00*; n = 29
V.I. Sexo2 (díadas)	Díadas Niñas: 0,36±0,36; 0,00±0,00; n = 14 Díadas Niños: 0,35±0,09♣ ₄ ; 0,00±1,00♣ ₄ ; n = 41 Díadas Mixtas: 0,22±0,22♣ ₄ ; 0,00±0,00♣ ₄ ; n = 36	Díadas Niñas: 0,00±0,00♣ ₅ ; ∅ ; n = 8 Díadas Niños: 0,00±0,00♣ ₅ ; ∅ ; n = 25 Díadas Mixtas: 0,52±0,30♣ ₅ ; 0,00±0,00♣ ₅ ; n = 29
V. I. Amistad (díadas)	No amigos: 0,06±0,04♣ ₆ ; 0,00±0,00♣ ₆ ; n = 31 Amigos Unilaterales: 0,50±0,27♣ ₆ ; 0,00±1,25♣ ₆ ; n = 10 Amigos Mutuos y Buenos: 0,59±0,42♣ ₆ ; 0,00±0,75♣ ₆ ; n = 12	n.s.
V. I. Amistad, en Nivel Edad1 (díadas)	Misma edad: No amigos: 0,06±0,04♣ ₇ ; 0,00±0,00♣ ₇ ; n = 30 Amigos Unilaterales: 0,50±0,27♣ ₇ ; 0,00±1,25♣ ₇ ; n = 10 Amigos mutuos y buenos: 0,59±0,42♣ ₇ ; 0,00±0,75♣ ₇ ; n = 12 Diferente edad:	n.s.

	<p>No amigos: 0,00±∅; ∅; n = 1</p> <p>Amigos Unilaterales: ∅</p> <p>Amigos mutuos y buenos: ∅</p>	
V. I. Amistad, en Nivel Edad2 (díadas)	<p>Díadas 3 años:</p> <p>No amigos: 0,00±0,00*; ∅; n = 16</p> <p>Amigos Unilaterales: 0,60±0,40*; 0,00±1,50*; n = 5</p> <p>Amigos mutuos y buenos: 0,42±0,26*; 0,00±1,06*; n = 5</p> <p>Díadas 4 años:</p> <p>No amigos: 0,19±0,12; 0,00±0,21; n = 10</p> <p>Amigos Unilaterales: 0,40±0,40; 0,00±1,00; n = 5</p> <p>Amigos mutuos y buenos: 0,00±0,00; ∅; n = 4</p> <p>Díadas 5 años:</p> <p>No amigos: 0,00±0,00; ∅; n = 4</p> <p>Amigos Unilaterales: ∅</p> <p>Amigos mutuos y buenos: 1,67±1,67; 0,00±∅; n = 3</p> <p>Díadas 3-4 y 4-5 años: ∅</p> <p>Díadas 3-5 años;</p> <p>No amigos: 0,00±∅; ∅; n = 1</p> <p>Amigos Unilaterales: ∅</p> <p>Amigos mutuos y buenos: ∅</p>	n.s.
V. I. Amistad, en Nivel Sexo1 (díadas)	<p>Díadas Mismo Sexo:</p> <p>No amigos: 0,11±0,08♣₈; 0,00±0,00♣₈; n = 17</p> <p>Amigos Unilaterales: 1,00±0,45♣₈; 1,00±2,00♣₈; n = 5</p> <p>Amigos mutuos y buenos: 0,65±0,45♣₈; 0,00±1,00♣₈; n = 11</p> <p>Díadas Diferente Sexo:</p> <p>No amigos: 0,00±0,00; ∅; n = 14</p> <p>Amigos Unilaterales: 0,00±0,00; ∅; n = 5</p> <p>Amigos mutuos y buenos:</p>	n.s.

	0,00± Ø; Ø ; n = 1	
V. I. Amistad, en Nivel Sexo2 (díadas)	<p>Díadas de niñas: No amigos: 0,00±0,00; Ø , n = 4 Amigos Unilaterales: Ø Amigos mutuos y buenos: 1,25±1,25; 0,00±3,75; n = 4</p> <p>Díadas de niños: No amigos: 0,14±0,10♣₉; 0,00±0,00♣₉; n = 13 Amigos Unilaterales: 1,00±0,45♣₉; 1,00±2,00♣₉; n = 5 Amigos mutuos y buenos: 0,30±0,20♣₉; 0,00±1,00♣₉; n = 7</p> <p>Díadas Mixtas: No amigos: 0,11±0,08; Ø ; n = 14 Amigos Unilaterales: 1,00±0,45; Ø ; n = 1 Amigos mutuos y buenos: 0,65±0,45; Ø ; n = 5</p>	n.s.
V. I. aceptación-Jugar2, en Nivel edad2 (díadas)	n.s.	<p>Díadas 3 años: Otros: 1,83±1,33; 0,00±4,25 ; n = 6 otros-popular: 0,00±0,00; Ø ; n = 3 otros-rechazado: 0,00±0,00; Ø ; n = 6 otros-aislado: 0,60±0,60; 0,00±1,50; n = 5</p> <p>Díadas 4 años: Otros: 0,00±0,00; Ø ; n = 5 otros-popular: 0,00±0,00♣₁₀; Ø ♣₁₀; n = 7 otros-rechazado: 0,00±0,00; Ø ; n = 4 otros-aislado: 0,50±0,50♣₁₀; 0,50± Ø ♣₁₀; n = 2</p> <p>Díadas 5 años: Otros: 0,00±0,00; Ø ; n = 4 otros-popular: Ø otros-rechazado: Ø otros-aislado: 0,00± Ø ; 0,00±1,06; n = 1</p> <p>Díadas 3-4 y 4-5 años:</p>

		<p>Otros: $0,00 \pm \emptyset$; \emptyset ; n = 1 otros-popular: \emptyset otros-rechazado: $0,00 \pm 0,00$; \emptyset ; n = 3 otros-aislado: \emptyset</p> <p>Díadas 3-5 años; Otros: $0,00 \pm \emptyset$; \emptyset ; n = 1 otros-popular: \emptyset otros-rechazado: \emptyset otros-aislado: \emptyset</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota 1.- Análisis de predictores para todo valor de las Tasas IA2;

Nota 2.- El asterisco se utiliza para señalar que el resultado es significativo y cuál ha sido el grado de significación (*<0,05; **<0,01 y ***<0,001), en las pruebas de Crosstabs (tablas de contingencia) y U Mann-Whitney;

Nota 3.- Valores p que rozan la significación estadística (i.e., tendenciales o marginales):

- ♣₁: Indica una tendencia de p =0,059;
- ♣₂: Indica una tendencia de p =0,061;
- ♣₃: Indica una tendencia de p =0,091;
- ♣₄: Indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0166$ (tendencial hasta 0,066), y p =0,033;
- ♣₅: Indica una tendencia de p =0,092;
- ♣₆: Indica una tendencia de p =0,084;
- ♣₇: Indica una tendencia de p =0,093;
- ♣₈: Indica una tendencia de p =0,056;
- ♣₉: Indica una tendencia de p =0,092;
- ♣₁₀: Indica una tendencia: $\alpha_{\text{corregido}} = 0,0083$ (tendencial hasta 0,0583), y p =0,061.

Tabla 5.10. Ocurrencia de agonismo post-conflicto

Porcentaje de ocurrencia de agonismo post-conflicto												
Estrategias	RA		RD		SDA		IA		IA1		IA2	
cursos	Año1 (n= 108)	Año2 (n= 74)	Año1	Año2	Año1	Año2	Año1	Año2	Año1	Año2	Año1	Año2
general	18	16	35	24	20	8	18	9,5	5	4	14	5
3 años	11,11	9,46	14,8	12,16	6,48	2,7	8,33	4,05	1,85	0	6,48	4,05
4 años	3,7	4,05	12,04	10,8	7,41	1,35	6,48	4,05	1,85	2,7	4,63	1,35
5 años	1,85	0	0,93	0	0	2,7	0,93	0	0,93	0	0,93	0
Edad cercana (3-4 y 4-5)	0	0	3,7	1,35	4,63	1,35	0,93	0	0	0	0,93	0
Edad distante (3-5)	0,93	2,7	3,7	0	1,85	0	0,93	1,35	0	1,35	0,93	0
Niñas	2	4,05	3	8	0	1	1	0	1	0	1	0
Niños	11	1,35	22	7	13	4	15	1	3	1	12	0
Mixtas	5	10,81	10	9	7	3	2	8	1	3	1	5
Mismo sexo	12,96	5,41	25	15	13	5	16	1	4	1	13	0
Ambos Cursos	Periodo 2001-03 (N= 182)		2001-03		2001-03		2001-03		2001-03		2001-03	
general	17		3		15		14		4		10	
3 años	10		14		5		7		1		5	
4 años	4		12		5		5		2		3	
5 años	1		0,5		1		0,5		0,5		0,5	
Edad cercana (3-4 y 4-5)	0		3		3		0,5		0		0,5	
Edad distante (3-5)	2		2		1		1		0,5		0,5	
Niñas	3		5		0,5		0,5		0,5		0,5	
Niños	7		15		9		9		2		7	
Mixtas	7		10		5		4		2		3	
Mismo sexo	10		21		10		10		3		8	
Tasa promedio corregida (5 minutos)												
Ambos Cursos	RA		RD		SDA		IA		IA1		IA2	
general	0,89		1,34		0,58		0,62		0,54		0,44	

