

El rol comunitario de los colegios en Jicamarca y Villa El Salvador (Perú): escenarios de conducta en las redes personales

Isidro Maya Jariego, Daniel Holgado, Esperanza Márquez & Francisco J. Santolaya
Universidad de Sevilla, Spain

Resumen. En este artículo proponemos un nuevo procedimiento para detectar escenarios de conducta (Barker, 1968), consistente en examinar la distribución de relaciones personales en un pequeño conjunto de contextos de interacción habitual en el barrio. Para ello analizamos las redes personales de 138 padres o tutores de niños participantes en una iniciativa de prevención del trabajo infantil en tres colegios de Lima (Perú). Cada entrevistado proporcionó información sobre los 45 alteri con los que mantiene interacción habitualmente, indicando en cada caso el lugar, barrio y distrito donde preferentemente tiene lugar dicha relación. También informaron sobre la implicación de las familias en la escuela, así como la integración en los intercambios de apoyo y las iniciativas de participación ciudadana en su comunidad. La técnica de grafos agrupados puso de manifiesto que el colegio es el segundo espacio más relevante para el desarrollo de relaciones interpersonales en el barrio. Las relaciones entre diferentes hogares familiares fue el predictor más potente de la integración comunitaria en el barrio de residencia. Las tasas más elevadas de prevalencia e intensidad del trabajo infantil coinciden con los entornos comunitarios de creación más reciente, con redes personales más fragmentadas, y con una comunidad menos estructurada en su conjunto. Los colegios funcionan como un *community hub* en la medida en que facilitan la interacción entre las familias del barrio y ponen en contacto con recursos de valor fuera del lugar de residencia habitual.

Palabras clave: escenarios de conducta, redes personales, escuelas, relaciones, trabajo infantil.

PREPRINT. Este artículo es la versión en español de un trabajo publicado en *Psychosocial Intervention*, antes de las revisiones incorporadas durante el proceso editorial. Para citar el artículo, utilice por favor la siguiente referencia:

Maya Jariego, I., Holgado, D., Márquez, E. & Santolaya, F. J. (2018). The community role of schools in Jicamarca and Villa El Salvador (Peru): crosscutting behavior settings in personal networks. *Psychosocial Intervention*, 27 (1). <https://doi.org/10.5093/pi2018>

Introducción

Las escuelas son instituciones principalmente diseñadas para proporcionar un espacio para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, en la práctica los centros educativos cumplen múltiples funciones. En las escuelas se realizan con asiduidad actividades sociales y culturales del entorno geográfico más inmediato (Oetting & Donnenmeyer, 1998; Simons, 2011; Valli, Stefanski & Jacobson, 2014), son lugares de socialización habitual tanto para los niños como para las familias (Neal & Neal, 2012), y en ocasiones permiten el contacto entre colectivos de extracción social diferente (Nast & Bokland 2014). Los centros educativos también se coordinan en su día a día con los servicios sociales y de salud de la comunidad de referencia (Peters, 1994; Worton, Caplan, Nelson, Pancer, Loomis, Peters et al., 2014), y son un escenario ideal para la implementación de programas de prevención y promoción (Elias, Gager & Leon, 1997; Neal & Neal, 2012; Pate, Davis, Robinson, Stone, McKenzie & Young, 2006; Story, Kaphingst & French, 2006; Valli et al., 2014), en parte gracias a que proporcionan una vía de entrada universal a la población y reducen los problemas de accesibilidad (Heinrichs, Bertram, Kuschel & Hahlweg, 2005; Naylor & McKay, 2009). Entre otros, en los últimos años han incorporado de modo bastante generalizado servicios de orientación y escuelas de padres (Worton et al., 2014; Dryfoos, 1995).

Las escuelas son *community hubs* (Clandfield & Martell, 2010; Neal & Neal, 2012), donde confluyen escenarios de conducta privilegiados de la comunidad en la que se ubican. En la tradición de la psicología ecológica, los escenarios de conducta se refieren a contextos espacio-temporales que están asociados a un patrón estable de comportamiento (Barker, 1968). En otras palabras, se trata de contextos que producen relaciones predecibles entre los participantes (o regularidades sociales), que persisten en el tiempo con independencia de los miembros implicados (Seidman, 1988, 1990). Las instituciones educativas están entre las primeras que fueron analizadas con el enfoque de los escenarios de conducta, prestando atención, entre otros aspectos, al tamaño de la escuela (Barker & Gump, 1964; Wicker, 1968), la participación en actividades extracurriculares (Gump & Friedsen, 1964), o el grado en que los espacios están bien definidos físicamente (Moore, 1986). Las clases, en las que se imparten lecciones formales, y los lugares de juego libre son los dos escenarios clave que estructuran el comportamiento de los niños en la enseñanza primaria y pre-escolar (Kounin & Sherman, 1979), junto con los círculos de lectura, el gimnasio o las clases de música (Moore, 1986). Aunque el concepto de “escenario de conducta” no ha sido muy productivo en la investigación empírica posterior (Popov & Chompalov, 2012), el hecho de combinar patrones estables de comportamiento e interacción social con el señalamiento de espacios relevantes de la comunidad, lo convierten en una herramienta con un enorme potencial descriptivo.

En los barrios, varios tipos de espacios pueden ejercer dicho papel. Por ejemplo, las zonas verdes posibilitan la conexión social entre vecinos y promueven la realización de actividades deportivas y recreativas (Cilliers, Timmermans, Van den Goorbergh & Slijkhuis, 2015). Las organizaciones comunitarias tienen una función mediadora en el sentido de comunidad (Hughey, Speer & Peterson, 1999), y en el empoderamiento de los vecinos (Berger & Neuhaus, 1977). Las cafeterías, las peluquerías o las plazas, entre otros “terceros lugares”, son espacios públicos

para el encuentro y la conversación informal, que contribuyen a la integración comunitaria (Oldenburg, 1989). Las escuelas y los lugares de trabajo aparecen de manera consistente entre los espacios de sociabilidad que emergen como conglomerados de relaciones en las redes personales (Maya-Jariego & Holgado, 2005, 2015). Cada vecindario ofrece oportunidades de interacción diferentes en función del diseño urbano y los recursos existentes en la comunidad.

Los residentes desarrollan relaciones en dichos contextos en función de la coyuntura local, ya sean impulsadas por la mera cercanía física o por dinámicas de interacción entre personas con características similares (Neal & Neal, 2014). No obstante, el uso depende al menos en parte del tiempo que pasan en el barrio. Las personas con recursos limitados o con menor movilidad geográfica suelen desplegar un estilo de vida más local, y un menor potencial para integrarse en estructuras sociales más amplias y diversas (Chavis & Wandersman, 1990; Maya-Jariego & Holgado, 2015). En cambio otras pasan sólo una pequeña parte de su tiempo en los entornos residenciales y están más vinculados con las instituciones en las que estudian o trabajan (Chaix, Méline, Duncan, Jardinier, Perchoux, Vallée et al., 2013).

En cualquier caso, la investigación previa se ha centrado en entornos urbanos relativamente estructurados, estables y con cierto grado de organización comunitaria. Se ha prestado menos atención a los contextos residenciales en formación. En este estudio nos centramos en tres asentamientos humanos informales en el conurbano de Lima (Perú). Se trata de establecimientos de población en la periferia del casco urbano que se producen por la invasión irregular de terrenos de propiedad pública. Normalmente lo llevan a cabo familias de bajos ingresos procedentes de entornos rurales, con frecuencia andinos. Los barrios resultantes carecen de las infraestructuras urbanas básicas (Meneses, 1998). La comparación de asentamientos que difieren en su tiempo de existencia y el grado de estructuración comunitaria permite poner en perspectiva el papel de los contextos de interacción local en la vida del barrio. En estas zonas, especialmente en los momentos iniciales, los centros educativos dependen muchas veces de la propia iniciativa de los pobladores. Eventualmente, es uno de los primeros equipamientos públicos en barrios que carecen de otras prestaciones. Esto último es más frecuente en los asentamientos con mayor volumen de población y con más tiempo de existencia.

En este trabajo partimos del supuesto de que las comunidades basadas en la localidad (e. g. barrios, distritos), pueden describirse de un modo eficiente a través de una colección de escenarios de conducta significativos, y las relaciones entre ellos. Para ello, siguiendo un enfoque relacional, nos basamos en muestras de redes personales en tres comunidades específicas para describir los patrones de relaciones que se producen entre el conjunto de lugares más frecuentados en cada barrio de referencia, y prestamos especial atención al papel de las escuelas en cada caso.

Área de estudio

La investigación se llevó a cabo en dos colegios públicos ubicados en Villa El Salvador (VES) y una pequeña escuela en el sector más reciente de San Juan de Lurigancho (SJL). Estas dos zonas están separadas entre sí por más de 40 kilómetros de distancia, ambas en las afueras del núcleo urbano (Figura 1). VES es

un distrito del área sur de Lima metropolitana con unos 543.000 habitantes (Municipalidad de Villa El Salvador, 2014). En sus orígenes, en la década de 1970, se fue constituyendo como una villa auto-organizada. Los propios residentes, provenientes del interior rural de Perú, construyeron sus casas y trazaron las líneas maestras de organización urbana del distrito. El colegio Peruano Suizo se ubica en la primera etapa de la urbanización *Pachacamac*, uno de los sectores más antiguos de VES, mientras que Max Uhle se encuentra en el sector 2 de *Las Brisas de Pachacamac*, de construcción más reciente.

SJL, en el nordeste de Lima, es el distrito más poblado del Perú, con más de un millón de habitantes (Censo Nacional de Población, 2013). Las áreas periféricas de este distrito crecieron de manera muy significativa durante la década de los 1980, coincidiendo con el desplazamiento forzado por la violencia política, en los momentos en los que estuvo más activa la guerrilla de Sendero Luminoso (Meneses, 1998). Jicamarca es un asentamiento humano que ha crecido a través de sucesivas oleadas de inmigrantes rurales que ocupan terrenos no urbanizados. Nassae es una pequeña escuela de gestión privada, vinculada al movimiento de niños trabajadores del Perú, que está ubicada en los cerros de invasión más reciente. El área no cuenta con suministro de agua, red eléctrica, alcantarillado o carretera asfaltada, junto con otras carencias en la infraestructura urbana básica.

Ambos distritos son representativos del crecimiento exponencial del área metropolitana de Lima, que ha multiplicado por 9 su población desde 1950 para convertirse en la quinta ciudad más poblada de América Latina (Thomas, 2014). Se trata de asentamientos que han ido formándose con el desplazamiento interno de población, ya fuese forzado por el conflicto armado o como parte de la emigración del campo a la ciudad (Meneses, 1998). Sin embargo, los tres contextos comunitarios difieren en el tiempo de asentamiento y, en consecuencia, en el grado de estructuración urbana y vecinal (Holgado, Santolaya, Maya-Jariego, Cueto & Anaya, 2016; Maya-Jariego, Aceituno, Santolaya & Holgado, 2015). Concretamente, oscilan desde una comunidad auto-gestionada con más de cuarenta años de existencia (el entorno comunitario del colegio Peruano Suizo en VES) hasta un asentamiento humano de ocupación muy reciente (el entorno comunitario de Nassae en Jicamarca). Max Uhle está en una posición intermedia, aunque comparte más características con el primero que con el segundo.

-AQUÍ FIGURA 1-

Metodología

Participantes

Entrevistamos a 138 padres o tutores de niños estudiantes en los colegios Peruano Suizo ($n= 61$, 44.2%), Max Uhle ($n= 58$, 42%) y Nassae ($n= 19$, 13.8%). La mayoría de las entrevistadas eran mujeres ($n= 118$, 85.5%), con un pequeño número de varones ($n= 20$, 14.5%), y un promedio de edad de 38.1 años ($DT= 9.04$).

Los hogares de los entrevistados están compuestos por 5.39 personas en promedio ($DT= 1.83$), con unos ingresos medios de 1,222.3 soles peruanos. El hijo participante en el programa Edúcame Primero Perú (ya fuese como participante activo o en grupos de comparación) tiene 10.38 años en promedio ($DT= 1.22$), siendo en su mayoría varones (85, 61.6%). El 57.6 por ciento de los niños vivía con

el padre y la madre, mientras que un 36.7 por ciento vive solo con la madre. Los niños cursan 4º curso (67, 48.6%) y 5º curso de primaria (71, 51.4%), y en su mayoría acuden regularmente a la escuela (129, 93.5%).

Instrumentos

Los entrevistados proporcionaron información sobre sus redes personales, la implicación de la familia en la escuela, el apoyo social en el vecindario, las características del hogar y las condiciones de trabajo de sus hijos, en el caso de que realizaran algún tipo de actividad laboral.

Redes personales. Para generar la red personal se formuló la siguiente pregunta: “Por favor, deme un listado de 45 personas con las que mantiene relación habitual a lo largo de la semana. Me interesa que mencione aquellas con las que tiene un contacto más frecuente y habitual. [Pueden ser compañeros de trabajo, vecinos, familiares, amigos, personas con las que comparte hobbies. Pueden ser de tu barrio, de barrios cercanos o incluso de otros distritos. Es importante que sean las 45 personas con las que tienes una relación más frecuente]”. Tras obtener la lista de nombres, se pidió que indicaran para cada uno de ellos cuál es el barrio y distrito en el que se produce habitualmente (preferentemente) la relación. También indicaron cuál es el lugar concreto en el que normalmente se relacionan con ellos (por ejemplo, el colegio, el hogar u otros lugares del barrio). Los lugares específicos no fueron sugeridos por el entrevistador, sino que fueron señalados de manera espontánea por los entrevistados. Para cada par de actores, se les pidió que valoraran la relación de acuerdo con cuatro niveles: 0, “No se conocen”; 1, “Se conocen”; 2, “Tienen bastante relación”; y 3, “Son amigos”.

El establecimiento de un número fijo de alteri es un procedimiento de estudio de las redes personales pensado para facilitar el procesamiento de la información y la comparación interindividual. También sirve para representar adecuadamente la diversidad de estructuras personales, pues parecen necesarios al menos 30 alteri para obtener cierta variabilidad en los indicadores estructurales de la red personal (McCarty, 2002). Las matrices simétricas y valoradas (de 45X45 actores) resultantes, fueron procesadas, analizadas y visualizadas con Ucinet 6 (Borgatti, Everett & Freeman, 2002) y Visone (Brandes y Wagner, 2004). Las 138 redes personales de 45 actores (990 aristas) nos permitieron analizar 6210 *alteri* y 136.620 relaciones en total.

Implicación en la escuela. Aplicamos la escala PASS para evaluar la implicación de los padres en la escuela (Ringenberg, Funk, Mullen, Wilford & Kramer, 2005). Se trata de un instrumento de 24 ítems que miden la participación de los padres en la educación de sus hijos. Con una escala tipo Likert (de 1 a 5), los encuestados valoran la colaboración con la escuela, la comunicación con sus hijos sobre cuestiones educativas y la disponibilidad de recursos para la educación de los hijos en casa. Por ejemplo, algunos de los ítems utilizados son: “En los últimos 12 meses he acudido a actividades en la escuela de mi hijo/a en varias ocasiones”; “Las tareas que hace mi hijo/a en el colegio, siempre se muestran en casa”; “He hecho sugerencias a los profesores de mi hijo/a acerca de cómo ayudarle a aprender”. La fiabilidad de la escala fue de alfa 0.755.

Apoyo social e integración comunitaria. El cuestionario de apoyo social comunitario (Gracia, Musitu & Herrero, 2002) está compuesto por 24 ítems que permiten valorar la integración relacional con la comunidad, la participación comunitaria, el apoyo social en los sistemas informales y el apoyo social en los sistemas formales. Con una escala tipo Likert (de 1 a 5) los encuestados valoraron ítems tales como: “Me gusta mi barrio”; “Participo en las manifestaciones y demandas que se hacen en mi barrio”; “En mi barrio puedo encontrar a alguien que me escuche cuando me siento mal”; “[Los servicios que hay en mi barrio] son para mí una importante fuente de ayuda”. Se obtuvo una fiabilidad de 0.834.

Características del hogar y trabajo infantil. Los padres o tutores indicaron cuántas personas componen el hogar. Al respecto del mismo, proporcionaron información sobre los ingresos mensuales, así como el nivel educativo y la ocupación de los padres. También informaron sobre las condiciones de trabajo infantil: realización de actividades asalariadas por parte del niño/a, razones por las que trabaja, cuánto tiempo trabaja a la semana, días de la semana que trabaja, horario de trabajo, tipo de actividad laboral, salario, y uso del salario para el sustento familiar.

Con las variables anteriores creamos dos índices de trabajo infantil. La relevancia del trabajo infantil (RTI) se basa en los datos sobre la presencia de actividad asalariada en los menores, predisposición a trabajar y relevancia del trabajo para los ingresos familiares. La intensidad del trabajo infantil (ITI) se basa en el grado de dedicación a las actividades laborales, en volumen de tiempo y tipo de trabajo, así como en el espacio que ocupa en la vida del niño. Concretamente, el primero (RT) suma los valores en las siguientes cuatro variables: actividad realizada durante la semana pasada, realización de trabajo asalariado por una hora o más, intención de trabajar pronto, e importancia del trabajo para el sustento de la familia; y divide el resultado por el máximo valor posible, para obtener una puntuación en forma de porcentaje sobre el total. Con el mismo procedimiento de cálculo, el segundo (ITI) se basa en las siguientes variables: número de días que trabaja a la semana, número de días que trabaja entre semana, número de días que trabaja el fin de semana, turno de trabajo, lugar de trabajo, y carácter permanente o temporal de la actividad laboral.

Procedimiento

Para comparar la estructura y la composición de las redes personales, realizamos análisis exploratorios con los indicadores agregados de centralidad y las medidas de cohesión, siguiendo las indicaciones de McCarty (2002). Entre otros, utilizamos los indicadores de grado, intermediación, cercanía, centralización de grado, centralización de intermediación, número de cliques, número de componentes, densidad, índice E-I, e índice IQV. Finalmente, optamos por los tres indicadores que de acuerdo con la tabla de correlaciones mejor discriminaban las dimensiones de cohesión, fragmentación e integración de la red (Lozares, Martí, Molina & García-Macías, 2013; Maya-Jariego & Holgado, 2015), a saber, respectivamente: densidad, número de componentes y número de cliques.

Para describir la estructura de las relaciones entre los diferentes lugares de interacción en el barrio utilizamos la técnica de los grafos agrupados (Brandes, Lerner, Lubbers, McCarty & Molina, 2008; Molina, Lerner & Gómez, 2008; García Macías, 2013; Maya-Jariego, Holgado & Florido, 2016); agregando la información

en función de los tres colegios de referencia. Esta técnica permite resumir visualmente colecciones de redes en las que se da una agrupación de los vértices (Brandes et al., 2008). La lista de lugares en los que cada entrevistado se relaciona preferentemente con cada alter fue resumida en 7 lugares principales de interacción: la casa de ego, otras casas en el barrio, la escuela, el lugar de trabajo, el mercado, la iglesia y los contactos telefónicos. Concretamente, nos basamos en la ponderación de las aristas para comparar los lazos intra-clase e inter-clase (Brandes et al., 2008).

Los valores atípicos fueron eliminados para evitar un sesgo en la representación. Concretamente se eliminaron dos casos de los entrevistados en Jicamarca en los que el número de clics aumentaba la media y la desviación tipo. En la meta-representación de Max Uhle eliminamos el peso de la relación Mercado-Teléfono, que hacía que el peso relativo del resto de relaciones fuera insignificante.

Resultados

Las madres coinciden casi a diario con otras madres cuando acuden al colegio a llevar o recoger a sus hijos. También se encuentran, más ocasionalmente, cuando participan en escuelas de padres, o en sesiones de orientación y tutoría con el profesorado. Puntualmente, los colegios organizan fiestas o actividades deportivas en la que se implican las familias. Sin embargo, esta relación de las familias con el colegio es diferente en cada centro educativo. Por ejemplo, durante la implementación del programa comprobamos que en la entrada del colegio Peruano Suizo se forman corrillos de madres, tanto en la puerta como en los puestos de comida cercanos. Sin embargo, en Jicamarca los niños llegan de manera intermitente y apenas se producen conversaciones entre madres en la puerta del colegio. Para examinar dichas diferencias de un modo sistemático, recurrimos al análisis de las redes personales, y comparamos los diferentes contextos de interacción en cada barrio.

Estructura de las relaciones en tres barrios de Lima

Las redes personales muestran una composición eminentemente local, en la que dos tercios de las relaciones se producen preferentemente en el mismo barrio de residencia de las entrevistadas (Tabla 1). Entre los lugares más habituales de interacción en el barrio destacan el hogar de ego o de alter (15.62%), el colegio (6.51%), el mercado (5.88%) y la iglesia (2.61%).

El lugar de trabajo se cuenta entre los espacios que contribuyen a la diversidad geográfica de las redes personales; mientras que hay un 6.44 por ciento de alteri con los que el contacto preferente no se produce cara a cara, sino a través de teléfono, internet y otros medios digitales. Especialmente, a través de WhatsApp y Facebook.

El colegio es el segundo contexto de interacción más importante en el barrio, aún contando con las pequeñas diferencias que se observan entre las tres áreas geográficas estudiadas. En la comparación a tres parece que en el entorno de Jicamarca el colegio tiene una importancia relativa mayor. Eso coincide con el hecho de que el mercado, la iglesia y otros hogares del barrio tienen menos peso como escenario para el desarrollo de relaciones entre los vecinos. Además, los residentes en Jicamarca son los que tienen más relaciones fuera del barrio. El lugar

de trabajo, normalmente fuera del distrito, tiene también comparativamente más peso como lugar para la formación de relaciones.

- AQUÍ TABLA I -

Las meta-representaciones reflejan la estructura de las relaciones entre los diferentes escenarios en los que se mueve el individuo, así como la densidad interna de relaciones en cada uno de ellos (Figura 2). El hogar del entrevistado es el espacio de mayor centralidad, en torno al cual se estructura en gran parte la red personal (Figura 2, Izquierda). Para el conjunto de participantes, el hogar de ego tiene una centralidad de 25.92, en comparación con el resto que oscila entre 6 (en el caso de la iglesia) y 16.39 (el colegio).

Sin embargo, el colegio tiene también un rol destacado. Concretamente, es el segundo escenario mejor conectado, muestra la mayor densidad de relaciones intra-clase y está especialmente bien conectado con las relaciones que las entrevistadas tienen (preferentemente) en el hogar o en el lugar de trabajo. De acuerdo con esa descripción, el colegio no sólo se caracteriza por ser un espacio interconectado con otros escenarios del barrio sino que las relaciones que se desarrollan en el mismo están vinculadas con el exterior, especialmente con contactos del ámbito laboral. Por otro lado, las relaciones que las madres y padres tienen en el colegio están más entrelazadas entre sí (es decir, son más densas) de lo que ocurre en los demás contextos de interacción que frecuenta el individuo. También cuenta con indicadores moderados de transitividad (0.44 en Peruano Suizo, 0.62 en Max Uhle y 0.70 en Nassae).

La segunda meta-representación, más simplificada, agrupa los diferentes escenarios en tres categorías: relaciones dentro del barrio, relaciones fuera del barrio y contactos que se mantienen preferentemente por teléfono (Figura 1, Derecha). Tanto los pesos intra-clase como las relaciones entre categorías se corresponden con una estructura centro-periferia, en sucesivos círculos concéntricos que van del barrio, a las relaciones fuera del barrio y los contactos por teléfono. El núcleo, es decir las relaciones que el entrevistado tiene en el barrio, es el que muestra mayor conexión interna y también mayor vinculación con las otras dos categorías de relaciones.

- AQUÍ FIGURA 2 -

A continuación repetimos el análisis, de manera específica, para cada contexto (Figura 3). El entorno comunitario del colegio Peruano Suizo es el que muestra una red de lugares más articulada. Los grafos de Max Uhle y Nassae muestran, sucesivamente, una menor densidad. No obstante, en los tres casos el colegio tiene un rol destacado, y se sitúa entre los tres escenarios del barrio con mayor centralidad. Veamos cada caso por separado.

Las relaciones que los entrevistados tienen en el colegio Peruano Suizo están por lo general bien conectadas dentro y fuera del barrio. Las relaciones del colegio están altamente entrelazadas entre sí –tienen una densidad interna elevada-, y conforman un eje de sociabilidad tanto con los hogares de las familias como con el ámbito laboral, normalmente fuera del barrio.

Las relaciones en Max Uhle parecen más localizadas, centradas en el barrio, con vínculos de relación entre las familias del vecindario, los contactos en el

mercado y el colegio. Por lo demás, la estructura guarda bastantes paralelismos con los de Peruano Suizo.

Nassae es el escenario que más se distancia de la descripción general. El colegio emerge como un lugar importante para la interacción en un contexto comunitario menos estructurado. Jicamarca es un asentamiento humano en el que los residentes se buscan la vida normalmente fuera del barrio. Curiosamente las relaciones del colegio tienen un eje de conexión preferente fuera del barrio, en el ámbito laboral. También es de interés mencionar en este caso que los contactos por teléfono se asocian más significativamente con el espacio de sociabilidad fuera del barrio.

Las representaciones simplificadas confirman esto último (Figura 3, sección inferior). Jicamarca es el contexto en el que las relaciones fuera del barrio son más densas internamente y están mejor conectadas en los vínculos inter-clases. También es el único caso en el que los contactos por teléfono están más conectados con las relaciones fuera del barrio.

-AQUÍ FIGURA 3-

Redes, comunidades y trabajo infantil

La mayoría de los padres entrevistados indicaron que sus hijos dedicaron la mayor parte de la semana a estudiar (F= 129, 93.4%). Sin embargo, identificamos un total de 21 niños (15.21%) que realizaron “la semana pasada algún tipo de trabajo bajo pago por una hora o más”. Se trata de un grupo de niños trabajadores y/o en riesgo de trabajo infantil.

Dentro de ese grupo, el tipo y el grado de implicación en actividades laborales resultan muy diversas. Sobre el total de 21 niños que hicieron trabajo asalariado la semana anterior, el 71.4 por ciento (F=15) indica que el trabajo es temporal, y en un 81 por ciento de los casos (F=17), se trata de un trabajo desarrollado en casa o bien en un negocio o actividad familiar. Eso nos permite identificar, para el total de entrevistados, 6 niños (4.35%) que realizan un trabajo de forma permanente, en casi todos los casos fuera del núcleo familiar.

Tomando como referencia los 21 niños que realizaron algún tipo de actividad asalariada la semana anterior, el tiempo medio de dedicación a estas actividades laborales es de 2.79 días a la semana, 0.70 horas al día y 4.89 horas semanales. Los días preferentes de trabajo suelen ser los fines de semana (viernes: 76.2 por ciento, F=16; sábados: 81.0 por ciento, F=17; y domingos: 71.4 por ciento, F=15). En el resto de días de la semana este porcentaje baja ligeramente, situándose en torno al 60 por ciento en casi todos los días. El trabajo se desarrolla principalmente por la tarde (52.4 por ciento, F=11), antes que por la mañana (23.8 por ciento, F=5).

Los índices de relevancia e intensidad del trabajo infantil arrojan algunas diferencias entre los tres contextos analizados (Tabla 2). Concretamente, en Jicamarca se observa la mayor prevalencia del trabajo infantil (el 21.1%) y se dan también las formas de dedicación temporal que son más disruptivas para la asistencia continuada a la escuela (ITI= 19.85). Por el contrario, en el entorno comunitario de Max Uhle se da el porcentaje más bajo de niños trabajadores (12.1%), si bien es significativamente mayor la contribución del trabajo infantil para las familias (RTI= 10.46). Por lo que respecta a las comparaciones por género,

el grado de dedicación o intensidad de las chicas es mucho mayor que la de los chicos (ITI= 16.29 frente a 11.67, $F= 10.58$, $p < .01$).

-AQUÍ TABLA 2-

Los barrios muestran indicadores equivalentes en la implicación de los padres en la escuela y en el grado de integración comunitaria, considerando las escalas en su conjunto. Sin embargo, el análisis por ítems específicos muestra que los residentes en el entorno del colegio Peruano Suizo participan más activamente en iniciativas del barrio y perciben más apoyo disponible por parte de los vecinos. Concretamente, participan significativamente más en grupos deportivos y culturales del barrio ($F_{2,133}=3.648$, $p < .05$), y en actividades de ocio ($F_{2,133}=3.648$, $p < .05$), y acuden con más frecuencia a las manifestaciones vecinales ($F_{2,133}=3.580$, $p < .05$). Además, perciben que en su barrio hay personas que le pueden ayudar a resolver sus problemas ($F_{2,133}=3.096$, $p < .05$), que le ayudan a sentirse feliz ($F_{2,133}=3.801$, $p < .05$), y que le escuchan ($F_{2,133}=3.956$, $p < .05$) o le animan ($F_{2,133}=2.956$, $p = 0.5$) cuando se siente mal. Esta descripción coincide con el distrito de Villa El Salvador con una mayor tradición de reivindicaciones y auto-organización comunitaria. Además, es un contexto comunitario comparativamente más asentado, que ha permitido el desarrollo de relaciones personales entre los vecinos.

Por su parte, los residentes en Jicamarca muestran alguna particularidad en su relación con la escuela. Por ejemplo, es menos probable que los padres lean a sus hijos a diario ($F_{2,133}=7.545$, $p < .01$) y declaran con más frecuencia que “hablar con el profesor actual de mi hijo me hace sentir incómodo” ($F_{2,133}=0.911$, $p = .405$). Además, las redes personales de los entrevistados en Jicamarca muestran casi el doble de camarillas (*cliques*) que en los otros dos contextos comunitarios ($F_{2,129}=3.448$, $p < .05$). Por último, los pesos de las relaciones intra-clase en el hogar familiar son significativamente mayores en NASSAE que en Max Uhle y Peruano Suizo ($F_{2,94}=10.632$, $p < .01$).

En su conjunto, todas estas comparaciones indican que las diferencias más marcadas se observan entre el barrio más antiguo y consolidado (en torno al Peruano Suizo) y el asentamiento humano más reciente y menos organizado (en Jicamarca).

Modelos de regresión: estructura de relaciones en el barrio e integración comunitaria

En primer lugar exploramos las relaciones entre el conjunto de variables consideradas en el análisis descriptivo previo. Las correlaciones bi-variadas mostraron una asociación positiva de la integración comunitaria con algunas propiedades de la estructura de relaciones en el barrio. Concretamente, la escala de integración comunitaria correlaciona de forma significativa con el peso intra-rol de los contactos en otro hogar del barrio ($r=.469$, $p < .05$), el peso intra-rol de los contactos telefónicos ($r=.386$, $p < .01$) y el peso de las relaciones entre el hogar de ego y otro hogar del barrio ($r=.558$, $p < .01$). También se asocia positivamente con la media de la escala de implicación en la escuela ($r=.375$, $p < .01$).

A continuación examinamos la asociación entre la estructura de relaciones en el barrio y la integración comunitaria. En la Tabla 3 resumimos los resultados

del modelo de regresión múltiple. El índice de Durbin-Watson arrojó un valor de 1.274, con niveles aceptables para asumir la ausencia de multicolinealidad entre las variables del modelo. Tanto la densidad de relaciones entre los hogares del barrio ($B = .210, p < .01$), como la conectividad entre el hogar del entrevistado y otros hogares del barrio ($B = .133, p < .01$) se asocian con niveles más elevados de integración comunitaria. Ambos indicadores aluden al eje de relaciones entre familias como un elemento clave en la provisión de apoyo y la conexión emocional compartida en el barrio de residencia. En sentido contrario, disponer de un conjunto de relaciones con las que se contacta habitualmente por teléfono densamente conectadas entre sí es un predictor negativo de la integración comunitaria ($B = -.109, p < .01$).

-AQUÍ TABLA 3-

De modo exploratorio, finalmente examinamos la asociación de estos antecedentes con el hecho de que los niños trabajen. Primero, comprobamos las asociaciones de las variables de estructura de relaciones, implicación en la escuela e integración comunitaria con los indicadores de relevancia e intensidad del trabajo infantil. El índice de relevancia del trabajo infantil correlaciona significativamente con el número de componentes de la red personal ($r = .216, p < .05$), con el peso intra-clase de los contactos en el mercado ($r = .303, p < .05$), con el peso intra-clase de los contactos telefónicos ($r = .292, p < .05$) y con el peso de la relación hogar-mercado ($r = .458, p < .01$). Por su parte, el índice compuesto de intensidad y relevancia del trabajo infantil (generado a partir de la suma de ambos) correlaciona negativamente con la transitividad de los contactos telefónicos ($r = -.309, p < .05$). Seguidamente, para describir las dimensiones que distinguen al grupo de niños trabajadores del resto llevamos a cabo un análisis de función discriminante. Los grupos se definieron con la respuesta a la pregunta sobre si realizaron “la semana pasada algún tipo de trabajo bajo pago por una hora o más”. Se encontró una función discriminante significativa, con una correlación canónica de 0.795 (Chi-cuadrado = 17.994, $p < .0001$). Las variables que distinguen de forma más efectiva ambos grupos fueron el peso intra-clase de los contactos por teléfono (con un coeficiente estandarizado de 1.003) y el peso intra-clase de los contactos en el mercado (con -0.011).

Discusión

El colegio es el segundo contexto de interacción más significativo en el barrio. Es un espacio en el que se inician relaciones con otras familias del vecindario, con oportunidades para la interacción que se reflejan en indicadores comparativamente elevados de densidad y transitividad. Esto hace que el colegio esté por lo general bien conectado con los demás escenarios de conducta relevantes en cada barrio. Además, es un espacio en el que las relaciones están vinculadas con el exterior, preferentemente con otras relaciones del ámbito laboral. De modo que el colegio parece aportar simultáneamente capital social cohesivo y capital social de intermediación. Esta combinación de recursos sociales es relevante desde el punto de vista académico, psicológico y comunitario (Virtanen, Ervasti, Oksanen, Kivimäki, Vahtera, 2013).

La densidad entre los diferentes espacios de sociabilidad es menor en los asentamientos más recientes, o en los que la movilidad geográfica de los residentes hacia otras partes de Lima es más habitual. En un extremo, el asentamiento de Jicamarca dispone de una red de lugares poco articulada, despliega una parte significativa de sus relaciones sociales fuera del barrio, y el colegio –que emerge como uno de los pocos espacios con proyección comunitaria- está especialmente bien conectado con los recursos del exterior. Posiblemente una parte de ellos corresponde a las relaciones que los directores del colegio tienen en otros distritos de Lima. En el otro extremo, el entorno del Peruano Suizo, pese a haber perdido parte del impulso original, aún mantiene algunas de las características de la que fue considerada la primera villa auto-organizada en Latinoamérica. Es un espacio comunitario con niveles comparativamente mayores de participación, en el que los residentes perciben también una mayor disponibilidad de apoyo afectivo por parte de los vecinos. La estabilidad residencial y las oportunidades para desarrollar relaciones a lo largo del tiempo contribuyen al sentido psicológico de comunidad y la participación ciudadana (Perkins & Long, 2002).

En los tres casos, se trata de barrios que no han surgido de una planificación urbana previa, sino de la ocupación informal de terrenos por parte del movimiento de pobladores. Esto da lugar a entornos residenciales con grandes carencias en los servicios y las infraestructuras básicas, formados por viviendas construidas con materiales provisionales (tales como tablas, latones y adobe). Como contrapartida, los residentes cuentan con relaciones informales previas (especialmente cuando comparten el mismo origen rural o andino), ponen en marcha iniciativas de auto-organización vecinal y despliegan acciones de reivindicación de servicios urbanos a la municipalidad. Pese a carecer de los recursos más básicos, los precedentes de participación vecinal, las redes sociales incipientes, la aparición de líderes comunitarios y la capacidad de resistencia se cuentan entre los recursos que pueden contribuir a la resiliencia de la comunidad (Wandersman & Nation, 1998).

En este trabajo hemos explorado la relación entre los contextos de interacción de las familias a nivel local y la implicación de los niños en actividades laborales. La tasa de trabajo infantil en Perú está en torno al 25 por ciento, mientras que en la región de Lima alcanza el 7 por ciento (Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, 2015). En Jicamarca y Villa El Salvador encontramos una tasa por debajo de la media nacional, pero que duplica (y en algún caso triplica) la media regional. La tasa más alta se da en el asentamiento más reciente, coincidiendo con el entorno comunitario menos estructurado. Las relaciones entre familias constituyen un núcleo de sociabilidad clave en las comunidades estructuradas, en los que los vecinos intercambian apoyo y perciben una conexión emocional compartida. Tanto la prevalencia como las formas más disruptivas de trabajo infantil parecen asociarse con redes más fragmentadas, en las que se observa una menor ligazón entre hogares junto con la aparición de espacios alternativos para la relación en el barrio (por ejemplo, el mercado y los contactos por teléfono). Resulta de interés explorar en futuras investigaciones la relación entre la duración del asentamiento o los niveles de organización comunitaria y el trabajo infantil. De algún modo parece que una red de familias bien conectadas entre sí es, a nivel comunitario, un factor preventivo del trabajo infantil. Esto podría relacionarse con las oportunidades de ejercer control sobre la escolaridad de los niños por parte de la comunidad (Ersado, 2005).

El tipo de movilidad geográfica entre diferentes distritos en una mega-urbe como Lima, es uno de los factores que podría tener gran incidencia en la estructuración de las redes personales. En otro contexto hemos observado que la frecuencia de desplazamientos interurbanos se asocia con redes personales con un nivel más bajo de cohesión estructural (Maya-Jariego & Holgado, 2015). En las familias de la periferia de Lima la movilidad geográfica cotidiana entre distritos está en gran medida condicionada por la actividad laboral de los padres. También parece venir forzada por la falta de recursos y oportunidades en el contexto más inmediato, como es el caso especialmente de Jicamarca. La mayoría de los habitantes de la periferia trabaja en el centro de Lima o en las zonas industriales de la ciudad –lejos de su barrio de residencia-, y emplea entre dos y tres horas en promedio en el desplazamiento hasta el lugar de trabajo (Meneses, 1998).

En la periferia de Lima hemos observado dos tipos de funciones de los colegios como contextos para la interacción. Por un lado, la escuela es un lugar en el que se producen relaciones entre las madres y padres (por extensión, relaciones entre las familias), que articulan los intercambios de apoyo e información en la realidad local inmediata. Por otro lado, la escuela es en ocasiones un contexto que facilita la obtención de recursos externos de valor, convirtiéndose en una herramienta de apalancamiento e integración en la estructura social. De la combinación de ambas funciones depende la caracterización de cada colegio concreto como un escenario de conducta más o menos clave en la vida del barrio.

En este estudio la determinación de los contextos comunitarios clave estuvo limitada por el lugar preferente de interacción con cada alter. De ese modo, combinamos la detección de los patrones característicos de interacción interpersonal con un censo de los lugares clave para los encuentros sociales que tienen lugar en el barrio. La contribución de este enfoque es que podemos atender a la estructura de conjunto, es decir, examinar cómo los entornos físicos están conectados por las relaciones sociales, y viceversa. La combinación del análisis de redes personales con un trabajo etnográfico exploratorio previo podría mejorar la descripción de los escenarios de conducta (Georgiu, Carspecken & Willems, 1996). Por otro lado, en este caso nos hemos centrado en los usos relacionales del espacio. También sería de interés profundizar en la diversidad de comportamientos sociales que tienen lugar en cada contexto de interacción (Schoggen, 1989).

Los primeros estudios sobre los escenarios de conducta de los colegios se centraron en el aula y el recreo como contextos preferentes de interacción de los estudiantes y sus profesores (Kounin & Sherman, 1979; Moore, 1986). En este caso hemos mostrado las oportunidades que ofrece el colegio para la interacción directa entre los padres, constituyendo así un centro de referencia para la comunidad.

Referencias

- Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barker, R. & Gump, P. (1964). *Big School, Small School*. Stanford: Stanford University Press.

- Berger, P., & Neuhaus, R. (1977). *To empower people. The role of mediating structures in public policy*. Washington, DC: American Enterprise Institute.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G., & Freeman, L.C. (2002). *Ucinet 6 for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Brandes, U., Lerner, J., Lubbers, M. J., McCarty, C., & Molina, J. L. (2008). Visual Statistics for Collections of Clustered Graphs. *2008 IEEE Pacific Visualization Symposium*, 47-54.
- Brandes, U., & Wagner, D. (2004). Visone - Analysis and Visualization of Social Networks. En M. Jünger, & P. Mutzel (Eds.), *Graph Drawing Software* (pp. 321-340). Verlag: Springer
- Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (2013). *Censo Nacional de Población*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú.
- Chaix, B., Meline, J., Duncan, S., Jardinier, L., Perchoux, C., Vallee, J., ... & Kestens, Y. (2013). Neighborhood environments, mobility, and health: towards a new generation of studies in environmental health research. *Revue d'epidemiologie et de sante publique*, 61, 139-145.
- Chavis, D. M., & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American journal of community psychology*, 18(1), 55-81.
- Cilliers, E., Timmermans, W., Van den Goorbergh, F., & Slijkhuis, J. (2015). The story behind the place: creating urban spaces that enhance quality of life. *Applied Research Quality Life* (10), 589-598.
- Clandfield, D., & Martell, G. (eds.) (2010). *The School as Community Hub: Beyond Education's Iron Cage*. Ottawa, ON: Canadian Centre for Policy Alternatives.
- Dryfoos, J. G. (1995). Full Service Schools: Revolution or Fad? *Journal of Research on Adolescence*, 5(2), 147-172.
- Elias, M.J., Gager, P., & Leon, S. (1997). Spreading a Warm Blanket of Prevention over All Children: Guidelines for Selecting Substance Abuse and Related Prevention Curricula for Use in the Schools. *The Journal of Primary Prevention*, 18(1), 41-69.
- Ersado, L. (2005). Child labor and schooling decisions in urban and rural areas: Comparative evidence from Nepal, Peru, and Zimbabwe. *World Development*, 33(3), 455-480.

- Georgiou, D., Carspecken, P. F. & Willems, E. P. (1996). An expansion of Roger Barker's behavior setting survey for an ethno-ecological approach to person-environment interactions. *Journal of Environmental Psychology*, 16 (4), 319-333. [doi:10.1006/jevp.1996.0027](https://doi.org/10.1006/jevp.1996.0027)
- Gracia, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis
- Heinrichs, N., Bertram, H., Kuschel, A., & Hahlweg, K. (2005). Parent Recruitment and Retention in a Universal Prevention Program for Child Behavior and Emotional Problems: Barriers to Research and Program Participation. *Prevention Science*, 6(4), 275-286.
- Holgado, D., Santolaya, F. J., Maya-Jariego, I., Cueto, R. & Anaya, R. (2015). *Preparación comunitaria y organizativa contra el trabajo infantil en tres colegios de barrios periféricos de Lima (Perú)*. *Apuntes de Psicología*, 33 (3), 103-116.
- Hughey, J., Speer, P., & Peterson, A. (1999). Sense of community in community organizations: Structure and evidence of validity. *Journal of Community Psychology*, 27(1), 97-113.
- Kounin, J. S. and Sherman, L. W. (1979) School environments as behavior settings. *Theory into Practice*, 18 (3), 145-151.
- Lozares, C., Martí, J., Molina, J. L., & García-Macías, A. (2013). La cohesión-integración versus la fragmentación social desde un perspectiva relacional. *Metodología de encuestas*, 15, 57-75.
- Oetting, E. R., & Donnermeyer, J. F. (1998). Primary socialization theory: the etiology of drug use and deviance. I. *Substance Use and Misuse*, 33(4), 995-1026.
- Oldenburg, R. (1989). *The great good place*. New York: Paragon House.
- McCarty, C. (2002). Structure in personal networks. *Journal of social structure*, 3(1), 20.
- Maya-Jariego, I., Aceituno, I., Santolaya, F. J. & Holgado, D. (2016). Diagnóstico de la preparación comunitaria para la reducción del trabajo infantil en dos comunidades de Lima (Perú). In J. Fialho, C. Silva & J. Saragoça (Eds.). *Diagnóstico Social. Teoría, metodología e casos prácticos* (pp 200-229). Lisboa: Edições Sílabo

- Maya-Jariego, I., & Holgado, D. (2005). Lazos fuertes y proveedores múltiples de apoyo: comparación de dos formas de representación gráfica de las redes personales. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 10, 107-128.
- Maya-Jariego, I., & Holgado, D. (2015). Living in the metropolitan area. Correlation of interurban mobility with the structural cohesion of personal networks and the originative sense of community. *Psychosocial Intervention*, 24(3), 185-190.
- Meneses, M. (1998). *La utopía urbana. El movimiento de pobladores en el Perú*. Lima: Editorial Brandon.
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (2015). Estadísticas regionales de trabajo infantil en el Perú.
- Molina, J. L., Lerner, J. & Gómez, S. (2013). Patrones de cambio de las redes personales de inmigrantes en Cataluña. *REDES-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 15(4), 36-60.
- Moore, G. T. (1986). Effects of the spatial definition of behavior settings on children's behavior: A quasi-experimental field study. *Journal of Environmental Psychology*, 6, 205-231.
- Nast, J., & Blokland, T. (2013). Social Mix Revisited: Neighbourhood Institutions as Setting for Boundary Work and Social Capital. *Sociology*, 48(3), 482-499.
- Naylor, P.J., & McKay, H. A. (2009). Prevention in the first place: schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 10-13.
- Neal, Z. P., & Neal, J. W. (2012). The public school as a public good: Direct and indirect pathways to community satisfaction. *Journal of Urban Affairs*, 34(5), 469-486.
- Neal, Z. P. & Neal, J. W. (2014). The (In)compatibility of Diversity and Sense of Community. *American Journal of Community Psychology*, 53, (1-2), 1-12.
- Oldenburg, R. (1989). *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community*. New York: Marlowe & Company.

- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools. *Circulation*, 114 (11), 1214-1224.
- Perkins, D.D., & Long, D.A. (2002). Neighborhood sense of community and social capital: A multi-level analysis. In A. Fisher, C. Sonn, & B. Bishop (Eds.), *Psychological sense of community: Research, applications, and implications* (pp. 291-318). New York: Plenum.
- Peters, R. D. (1994). Better Beginnings, Better Futures: A community-based approach to primary prevention. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13(2), 183- 188.
- Popov, L. & Chompalov, I. (2012). Crossing over: the interdisciplinary meaning of behavior setting theory. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (19), 18-27.
- Ringenberg, M. C., Funk, V., Mullen, K., Wilford, A., & Kramer, J. (2005). The Test-Retest Reliability of the Parent and School Survey (PASS). *School Community Journal*, 15(2), 121-134.
- Schoggen, P. (1989). *Behavior Settings: A revision and extension of Roger G. Barker's Excological Psychology*. Stanford University Press: Stanford, CA.
- Seidman, E. (1988). Back to the future, community psychology: Unfolding a theory of social intervention. *American journal of community psychology*, 16(1), 3-24.
- Seidman, E. (1990) Pursuing the meaning and utility of social regularities for community psychology. In P. Tolan, C. Keyes, F. Chertok, & L. Jason (Eds.), *Researching community psychology: Integrating theories and methods*. (pp. 91-100). Washington, DC: American Psychological Association.
- Simons, R. (2011). *Schools in their communities*. ACER Policy Briefs. [online] Sidney: Australian Council for Educational Research. Retrieved from: <http://research.acer.edu.au/policybriefs/2>
- Story, M., Kaphingst, K.M. & French, S. (2006). The role of schools in obesity prevention. *Childhood Obesity*, 16(1), 109-142.
- Thomas, G. (Ed.) (2014). *Growing greener cities in Latin America and the Caribbean. A FAO report on urban and peri-urban agriculture in the region*. Rome: Food and Agriculture Organization of United Nations (FAO).

- Valli, L., Stefanski, A., & Jacobson, R. (2014). Typologizing School-Community Partnerships: A Framework for Analysis and Action. *Urban Education, 51*(7), 719-747.
- Virtanen, M., Ervasti, J., Oksanen, T., Kivimäki, M. & Vahtera, J. (2013). Social capital in schools. In Ichiro Kawachi, Soshi Takao & S.V. Subramanian (Eds.) *Global perspectives on social capital and health*, pp. 65-85. New York: Springer.
- Wandersman, A. & Nation. M. (1998). Urban neighborhoods and mental health: Psychological contributions to understanding toxicity, resilience and interventions. *American Psychologist, 53*, 647-656.
- Wicker, A. (1968). Undermanning, performances, and students' subjective experiences in behavior settings of large and small high schools. *Journal of Personality and Social Psychology, 10* (3), 255-261.
- Worton, S. K., Caplan, R., Nelson, G., Pancer, S. M., Loomis, C., Peters, R. D., ... & Hayward, K. (2014). Better Beginnings, Better Futures: Theory, research, and knowledge transfer of a community-based initiative for children and families. *Psychosocial Intervention, 23*(2), 135-143.

Tabla 1.

Frecuencia de lugares de contacto. Porcentaje de cada lugar en función a la frecuencia total de todas las categorías.

Lugar en el que se produce habitualmente la relación	Tres colegios		Peruano Suizo		Max Uhle		Nassae	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Barrio de residencia de ego	4.219	67.94	1913	67.48	1763	69.96	542	63.39
Casa de ego	642	10.34	282	9.95	299	11.87	61	7.13
Colegio	404	6.51	172	6.07	177	7.02	55	6.43
Mercado	365	5.88	209	7.37	113	4.48	43	5.03
Otra casa del barrio	328	5.28	179	6.31	106	4.21	43	5.03
Iglesia	162	2.61	78	2.75	72	2.86	12	1.40
Otro lugar en el barrio	2.318	37.33	993	35.03	996	39.52	328	38.36
Barrio diferente al de residencia	1.538	24.77	655	23.10	609	24.16	246	28.77
Trabajo	204	3.29	85	2.99	91	3.61	28	3.27
Otros contextos alternativos	453	7.29	267	9.42	148	5.87	38	4.44
Teléfono y/o online	400	6.44	239	8.43	133	5.28	28	3.27
Otros	53	0.85	28	0.99	15	0.59	10	1.17
TOTAL	6210	100	2835	100	2520	100	855	100

Tabla 2.*Indicadores de redes personales, vinculación comunitaria y trabajo infantil*

	Total		Peruano Suizo		Max Uhle		NASSAE	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Redes personales								
Densidad	0.534	0.204	0.514	0.202	0.566	0.216	0.511	0.168
Cliques	42.86	135.24	26.12	24.28	24.85	22.16	41.94	29.45
Componentes	1.36	0.89	1.43	0.83	1.21	0.49	1.53	1.65
Comunidad								
Implicación en la escuela	2.99	0.67	3.01	0.64	2.98	0.73	2.95	0.57
Integración comunitaria	3.14	0.71	3.28	0.58	3.07	0.77	2.87	0.83
Trabajo infantil								
Relevancia de TI (RTI)	8.74	15.25	7.08	13.43	10.46	17.71	8.57	11.95
Intensidad de TI (ITI)	13.51	16.20	12.66	15.51	12.30	16.19	19.85	17.61

Tabla3.

Modelo de regresión de la estructura de relaciones como predictor de la integración comunitaria

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Relaciones Otro Hogar (Intra)	.210	.064	.622*
Relaciones Teléfono (Intra)	-.109	.036	-.583*
Relaciones Hogar Ego-Otro Hogar	.133	.042	.565*
R ²		.659	
F para el cambio en R ²		8.08**	

*p<.05, **p<.01



Figura 1. Villa el Salvador (SE) y Jicamarca (NE), en las afueras de Lima.

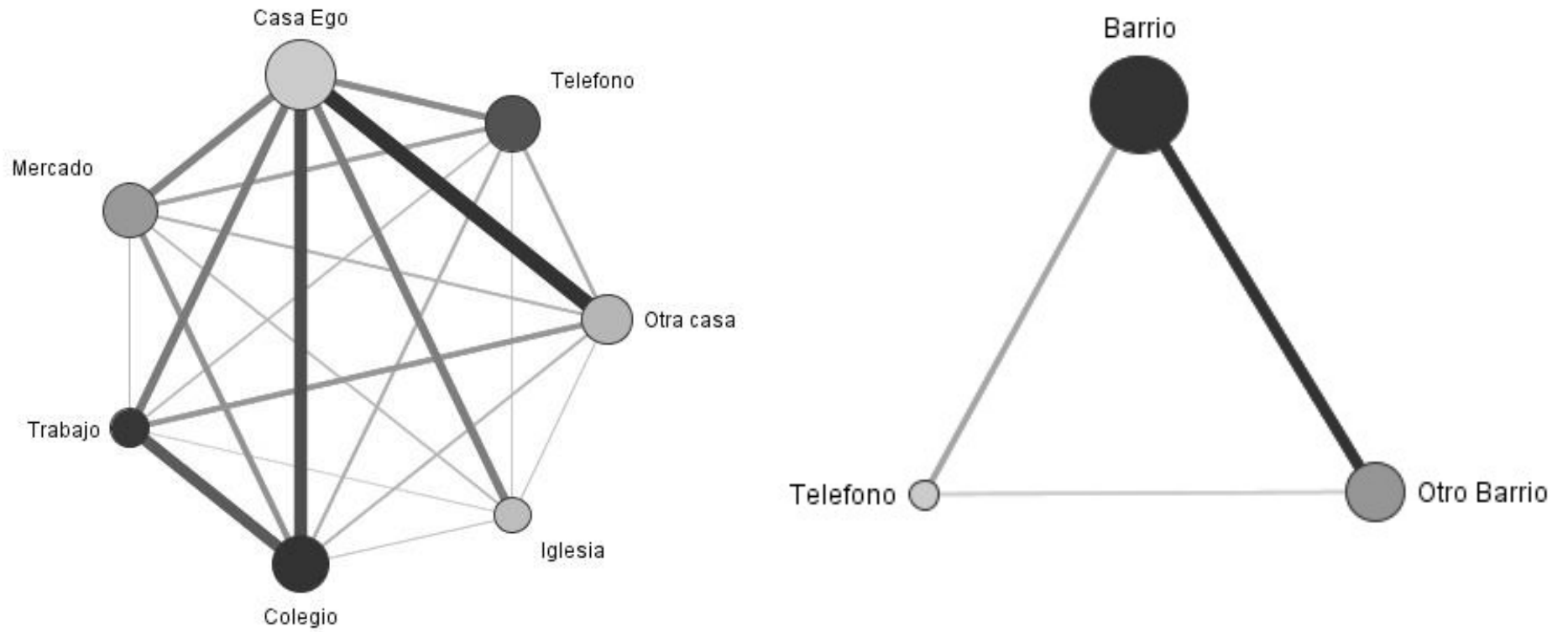


Figura 2. Distribución de las relaciones personales en los escenarios de conducta de tres barrios de la periferia de Lima.

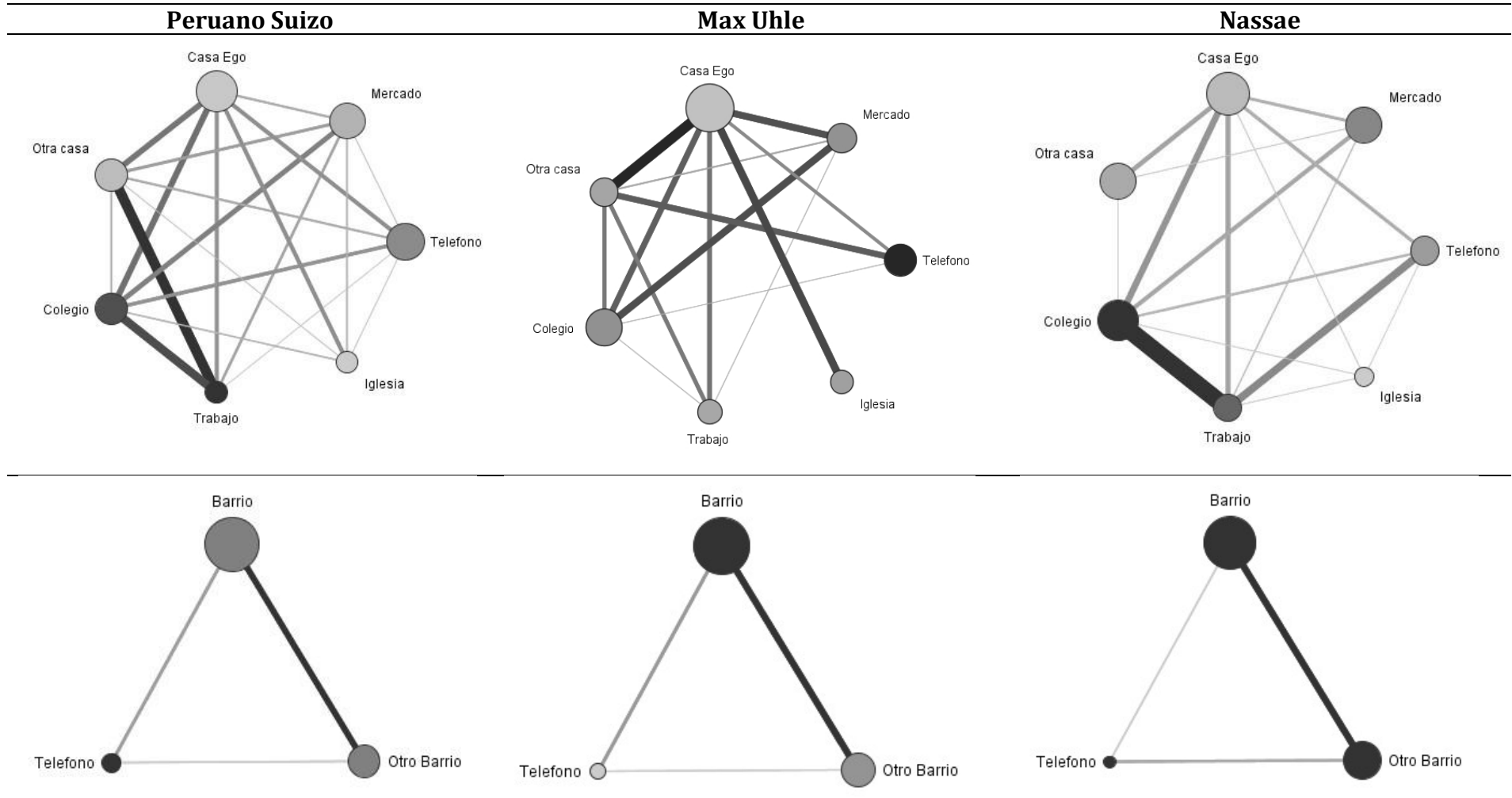


Figura 3. Distribución de las relaciones personales en los escenarios de conducta de los entornos comunitarios de los colegios Peruano Suizo, Max Uhle y Nassae.