

# Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad

Jorge Mario Jaramillo\*

Karen Díaz Ortiz

Laura Andrea Niño

Adriana Lorena Tavera

Alexandra Velandia Ortiz<sup>1</sup>

Universidad Santo Tomás

Recibido: marzo 13 de 2006

Revisado: abril 28 de 2006

Aceptado: mayo 20 de 2006

## Resumen

Este artículo es un avance del estudio que busca identificar variables individuales, familiares y escolares asociadas con la aceptación y el rechazo en grupos escolares de niños entre 9 y 11 años de edad. Se consideran dos tipos de variables individuales: los déficit y excesos conductuales y las estrategias de procesamiento de información social. Como variables familiares se tienen cinco estilos de crianza: autoritario, permisivo, descuidado, sobreprotector y democrático. En el contexto escolar se tienen en cuenta tres estilos pedagógicos: el autoritario, el permisivo y el democrático. También se quiere detectar las percepciones que comparten los niños sobre actitudes que hacen a un compañero merecedor de rechazo o aceptación en su grupo escolar. Para la recolección de los datos se diseñaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas que se aplicarán principalmente a los niños. Los datos obtenidos serán sometidos a análisis estadístico correlacional y en algunos casos, a análisis de contenido.

**Palabras clave:** aceptación, rechazo social, déficit y excesos conductuales, estilos de crianza, estilos pedagógicos, percepción social.

\* Correspondencia: Jorge Mario Jaramillo. Facultad de Psicología. Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: jaramillojorgemario@gmail.com. Dirección postal: Cra. 9 No. 51 - 11, Bogotá, Colombia.

## Abstract

This article is an advance of the study which aim is to identify individual, familiar and scholar factors associated to the acceptance and social rejection in scholar children groups between 9 and 11 years old. Two types of individual variables are considered: deficits and behavioural excesses, and the social information processing strategies. Five styles of raising are considered like familiar variables: authoritarian, permissive, careless, overprotector and democratic. In the scholar context are tree pedagogic styles: the authoritarian, the permissive and the democratic. Also is wanted to detect the perceptions that the children share on attitudes that allowed a partner as deserving to be rejected or accepted in a scholar group. To the data gathering questionnaires and semistructured interviews were designed to be applied mainly to the children. The collected information will be analyzed with correlational statistics and in some cases through content analysis.

**Key words:** acceptance, social rejection, deficits and behavioural excesses, styles of raising, pedagogic styles, social perception.

## Introducción

En los grupos escolares es común encontrar niños que gozan de gran aceptación social y niños que, por el contrario, son rechazados por sus compañeros. Varios investigadores se han interesado por estudiar este fenómeno y hacer una caracterización de las variables que lo afectan. El propósito de esta investigación es extender esta caracterización al contexto colombiano, teniendo en cuenta que los patrones de comportamiento que se manifiestan en las relaciones sociales de los niños se encuentran influenciados por variables como la economía, la cultura y el tipo de desarrollo social que predomina en un país.

Cada vez existe mayor consenso sobre lo importante que es gozar de un buen grado de aceptación social y de habilidades para desenvolverse exitosamente en el interior de grupos sociales diversos, siendo esto tan relevante

como el desarrollo de una alta capacidad académica o intelectual (Goleman, 1996).

En este mundo intensamente interconectado e interdependiente en el que vivimos actualmente, las personas tienen que aprender desde muy temprana edad a trabajar en grupo, conciliando intereses, valorando los aportes de otros y haciendo valorar también sus propios aportes personales en un medio de creciente competitividad (Jaramillo, 2002).

La escuela es el lugar por excelencia en donde los niños se preparan cada día para hacer frente a estos retos que les plantea la sociedad moderna. Esta investigación servirá para reunir y sistematizar información sobre procesos de socialización espontáneos que tienen lugar en los grupos escolares. Se espera que esta información sea útil a las instituciones educativas, para comprender mejor cómo funcionan los grupos infantiles y poder intervenir en ellos con mayor eficacia.

## La aceptación y el rechazo social en los grupos infantiles

Cada vez más temprano los niños se ven obligados a pasar una gran parte del día en ambientes distintos al de su familia, compartiendo situaciones de juego o aprendizaje con otros niños de su misma edad. Las investigaciones sugieren que la calidad de estas relaciones sociales tempranas tiene una influencia importante sobre el desarrollo de la autoestima, la estabilidad emocional y la capacidad para interactuar satisfactoriamente con otras personas durante la adolescencia y la edad adulta (Morison y Masten, 1991). Surge entonces el interrogante sobre cómo se construyen estos vínculos sociales en la infancia y de qué variables depende que se desarrollen o no en un sentido positivo.

Selman (1980) ha estudiado la forma como los niños de diferentes edades hacen amistades y ha identificado las etapas a través de las cuales éstas evolucionan. Su interpretación es que a medida que los niños avanzan en su desarrollo cognoscitivo cambian las necesidades e intereses, y como consecuencia cambian también las experiencias que los niños comparten.

Desde esta perspectiva, la clave para que un niño logre iniciar y mantener amistades sería que pueda establecer sintonía con los criterios que predominan en un momento dado en el grupo de iguales y que definen lo que es o no signo de una auténtica amistad. En términos generales, podría decirse que entre los niños pequeños basta la cercanía, el juego compartido y los atributos materiales que se pueden ofrecer. Entre los niños mayores lo que cuenta, en cambio, es la reciprocidad en las acciones, la confianza y el compromiso mutuos y un buen grado de afinidad en los sentimientos y valores (Rodríguez y González, 2002). Un niño que, por ejemplo, se encuentre en un estadio de desarrollo afín al de sus compañeros tendría una mayor probabilidad de ser aceptado, debido a su capacidad para interpretar adecuadamente las necesidades e intereses de éstos. Pero ¿cómo se manifiesta concretamente esta capacidad? Es probable que haya ciertas competencias clave a través de las cuales los niños muestran hasta qué punto están en con-

diciones de construir relaciones de empatía con los otros niños.

Las investigaciones sugieren que hay al menos tres tipos de competencias que podrían ser decisivas para el establecimiento de relaciones sociales dentro de un grupo. Una de ellas es la **competencia conductual**. Se ha observado, por ejemplo, que el grado de aceptación o rechazo que un niño logre dentro de su grupo de iguales depende en gran parte de sus **comportamientos específicos** frente a los compañeros. Los niños que gozan de aceptación social tienden a responder con mayor sensibilidad a las interacciones comenzadas por otros: atienden a lo que se les dice, siguen sugerencias, aprueban, imitan, toman iniciativas, comunican lo que quieren o piensan y, en general, muestran un alto nivel de entusiasmo al participar en actividades sociales (Putallaz y Gottman, 1981, citado en Díaz-Aguado, 1996; Dodge, Cole, Pettit y Price, 1990; Dozier, 1991). Los niños que sufren rechazo social, por el contrario, llaman mucho más la atención sobre sí mismos, colaboran menos, muestran menos interés por los otros niños y expresan más frecuentemente rechazo en forma de agresiones físicas o verbales, disputas, negación de solicitudes de otros y no seguimiento de sugerencias (Díaz-Aguado, 1996; Denham y Holt, 1993). Además, se comunican menos con otros niños (Rubin, 1993, citado en Ladd, 1999) y cuando lo hacen son más propensos a hacer comentarios irrelevantes, a expresar desacuerdo sin explicar razones ni ofrecer alternativas constructivas y a comunicarse impersonalmente (Black y Hazen, 1990).

Monjas (1996) ha sugerido que en los comportamientos de los niños que gozan de poca aceptación social pueden detectarse déficit o excesos que son percibidos por sus pares como una molestia o un gran obstáculo para poder establecer una relación positiva. Por ejemplo, niños muy ansiosos o temerosos que no pueden expresar sus sentimientos ni hacer valer sus derechos llegan pronto a una situación de desventaja con respecto a sus compañeros que difícilmente logran superar (Parker y Seal, 1996). Niños que, por el contrario, irrumpen constantemente en el espacio privado de los otros, agrediendo, impidiendo sus juegos y conversacio-

nes o presionándolos a volcar la atención sobre ellos, terminan siendo víctimas de su animadversión o agresión (Coie y Kupersmidt, 1983; Ladd y Burgess, 1999).

Otra competencia importante es la **cognitivo-social**. Ésta hace referencia a la capacidad del niño para comprender lo que está en juego en situaciones sociales diversas. Los niños aceptados socialmente adoptan con facilidad el esquema de normas que rige en el grupo y por lo mismo reciben reconocimiento y aprobación de parte de los otros (Putallaz y Gottman, 1981). Por el contrario, los niños rechazados muestran frecuentemente un conocimiento deficiente de los principios generales que son claves para mantener una buena interacción con otros (por ejemplo, colaborar o mantenerse en comunicación) y de los comportamientos a través de los cuales pueden poner en práctica estos principios. Así mismo, tienen dificultades para definir metas en situaciones sociales y reconocer el impacto que su comportamiento produce en los demás. Todo lo anterior conduce a que las estrategias que utilizan para manejar situaciones sociales sean más desacostumbradas, menos elaboradas, menos eficaces y con consecuencias menos positivas para otros. Aquellos que presentan además comportamientos agresivos parecen estar afectados por una “deficiencia atribucional” que les hace interpretar señales ambiguas dirigidas a ellos como una muestra intencional de hostilidad por parte de sus compañeros. Esta especie de sesgo cognitivo se relaciona con altos niveles de activación y una capacidad limitada para encontrar en el comportamiento no deseado de otros explicaciones distintas a la hostilidad (Dodge, 1985; Ladd y Crick, 1989 - citados en Ladd, 1999).

Asarnow y Callan (1985), Perry, Perry y Rasmussen (1986) y Crick y Ladd (1990) han sugerido, a partir de estudios independientes, que los niños que presentan problemas de ajuste social están más inclinados a anticipar consecuencias positivas de estrategias agresivas o antisociales, al tiempo que esperan peores resultados de estrategias amables o prosociales.

Otras variables cognitivas que se han relacionado con el rechazo social son: escasas expectativas de autoeficacia, desconfianza en la capacidad de lograr objetivos en el plano social, desconexión entre objetivos y estrategias (Wheeler y Ladd, 1982; Ladd y Asher, 1985; citados en Díaz-Aguado, 1996), y falta de precisión en las expectativas por sobrevaloración o infravaloración (Boivin y Begín, 1989).

En los últimos años, el auge de la investigación sobre inteligencia emocional ha llevado a hacer cada vez mayor énfasis en **competencias emocionales** que resultan determinantes para que alguien pueda lograr un buen grado de empatía, eficacia y vinculación en un grupo social. Se asume en consecuencia que aquellos niños que lleguen a un nivel avanzado en el dominio de estas competencias podrán establecer y mantener lazos fructíferos con otras personas durante la época escolar, mientras que quienes no logren desarrollarlas estarán más expuestos a presentar dificultades de adaptación y a sufrir el rechazo o maltrato de parte de sus compañeros (Fernández y Extremera, 2002). Un modelo de competencia emocional que goza de creciente aceptación en la comunidad científica es el de Mayer y Salovey (1997). Estos autores centran su atención en el *procesamiento emocional de información* y definen a partir de ahí los cuatro componentes fundamentales de la inteligencia emocional que se describen a continuación:

- Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente las propias emociones, identificar lo que se siente y poder darle una etiqueta verbal.
- Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento, con el fin de razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones.
- Comprensión emocional: poder integrar las propias necesidades, deseos y sentimientos, con las necesidades, deseos y sentimientos de otras personas en la misma situación. Es decir, saber

considerar la complejidad de los cambios emocionales que sufren las personas dependiendo de su percepción y de la particular posición que ostentan dentro de una determinada situación.

- Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones positivas y negativas de forma eficaz.

Se percibe en este campo la necesidad de investigaciones que permitan definir mejor estas competencias, aclarar cómo los niños las desarrollan e identificar la repercusión que tienen sobre la integración social en la escuela. Por el momento, se dispone de alguna información sobre la manera como el ambiente primario en la familia, a través de las experiencias emocionales que brinda a los niños, podría estar influyendo sobre su capacidad para lograr un buen ajuste social en la escuela.

Baumrind (1980) ha publicado una serie de estudios sobre la relación que existe entre diferentes estilos de educación en el seno de la familia y la competencia que los niños demuestran para adaptarse socialmente en sus etapas preescolar y escolar. Los datos de sus estudios se consiguieron a través de observaciones y entrevistas realizadas en centros escolares, en el laboratorio y en ambientes familiares, y sugieren la existencia de tres distintos estilos paternos: el autoritario, el pasivo y el autoritativo. Cada uno de estos estilos tendría implicaciones en la competencia que desarrollan los niños para lograr un buen ajuste emocional en grupos sociales. Los tres estilos difieren de manera significativa en dos distintas dimensiones relacionadas con la educación de los hijos: *el grado de ternura* que demuestran los padres durante la interacción con sus hijos, y *el grado de control* que ejercen sobre las actividades de los niños y su comportamiento.

Los padres autoritarios tienden a manifestarles menos ternura a sus hijos y ejercen más control comparado con los otros tipos paternos. Ellos establecen normas de comportamiento absolutas que no se pueden cuestionar ni negociar. Optan por imponer una disciplina forzosa y exigen obediencia inmediata. Se inclinan poco a utilizar métodos persuasivos como el afecto, el elogio y los premios

con sus hijos y ofrecen principalmente modelos agresivos de resolución de conflictos. Los niños criados según este estilo tienden a ser retraídos y temerosos en sus contactos sociales, exhiben poca o ninguna independencia y pueden llegar a ser percibidos por sus compañeros como irritables, poco asertivos, taciturnos o francamente hostiles.

Los padres pasivos (o permisivos) tienden a manifestarles más ternura a sus hijos, pero ejercen menos control sobre ellos. Estos padres son poco exigentes con sus hijos y tienden a ser inconstantes en cuanto a la aplicación de la disciplina. Aceptan los impulsos, deseos y acciones de sus hijos sin intervenir y son poco propensos a vigilar su comportamiento. Aunque sus hijos tienden a ser niños amigables y sociables en comparación con otros niños de su edad, carecen de conocimiento sobre el comportamiento que es apropiado en situaciones sociales básicas y asumen poca responsabilidad por su “mala” conducta.

Los padres autoritativos, en cambio, tienden a ser altamente cariñosos y moderados en términos del control que mantienen sobre el comportamiento de los niños. Es justamente esta combinación de estrategias paternales la que Baumrind y otros investigadores (véase Hoffman, 1975; Putallaz, 1987) consideran como más favorable para el desarrollo de la competencia social en los niños durante su temprana niñez y aun después.

Estudios más recientes tienden a confirmar estos resultados: niños que proceden de hogares autoritativos, es decir, hogares caracterizados por la cohesión, la orientación al logro y un nivel moderado de control, tienden a lograr una mejor adaptación escolar, entendida ésta en términos de éxito académico e integración social (Moore, 1997; Cortés y Canton, 2000; Edell, 2003).

A diferencia de los anteriores estilos de crianza se considerarán otros dos descritos por Petermann (1986) que conducirían a una intensa inseguridad social en los niños a través de la generación de un estado psicológico denominado “desesperanza aprendida” o “indefensión aprendida”. En este estado, las personas no logran establecer una co-

nexión entre las cosas que les suceden y su conducta. Niños que sufren de desesperanza aprendida, y que además experimentan dificultades para construir amistades con otros, tienden a tornarse pasivos o a aferrarse a pautas de comportamiento rígidas que en vez de ayudarles a superar la condición de aislamiento en que viven, la empeoran. Los dos estilos de crianza asociados con la desesperanza aprendida son la sobreprotección y el descuido. Los padres sobreprotectores privan a sus hijos de tomar decisiones y de asumir responsabilidades individuales. Los padres “descuidados” practican un estilo de crianza incoherente, guiándose por impulsos o estados emocionales momentáneos. Ambos estilos se constituyen en un obstáculo para que los niños establezcan relaciones sociales satisfactorias, pues los privan de la flexibilidad necesaria para probar distintos caminos al acceder a otros o solucionar conflictos con ellos.

El análisis anterior lleva a concluir que el estilo de educación predominante en la familia juega un papel importante en la capacidad que los niños desarrollan para lograr un buen ajuste social en la escuela (Ison, 2004). El rechazo o la aceptación social podrían ser, por lo tanto, condiciones que se preparan, al menos parcialmente, en la familia.

Cabría preguntarse también ¿cómo influye la escuela sobre la calidad del clima social que se establece en los distintos grupos de niños?, ¿qué papel juegan los docentes en la conformación de un grupo socialmente integrado o viceversa?, ¿cómo influye su estilo de enseñanza?

Moritz, Gutiérrez y Reina (1990) han identificado tres estilos de docencia diferentes, análogos a los estilos de educación familiar ya descritos, los cuales tendrían claras consecuencias sobre el ambiente social que reina en el aula de clases. Un primer estilo sería el del docente autoritario, quien se interesa principalmente por el orden y la disciplina, conduciendo estrictamente cada actividad que se realiza y dando poca oportunidad a los alumnos de participar en las iniciativas y decisiones que se toman dentro del salón de clases. Un segundo estilo sería el del docente permisivo que acentúa el

“dejar hacer”, otorgando mínima importancia a la disciplina mientras privilegia la expresión libre y espontánea de los niños. Por último, estaría el docente democrático, quien se esfuerza constantemente por mantener un clima equilibrado dentro del aula de clases, en el que haya orden y respeto mutuo, pero también amplias posibilidades para la participación y la iniciativa de cada alumno individual.

El estilo de docencia autoritario tendría como consecuencia un ambiente tenso, pero muy organizado dentro del salón de clases, en el que los niños se mostrarían tímidos y temerosos. El estilo de docencia permisivo (“dejar hacer”) conduciría a un ambiente caótico “lleno de sobresaltos, gritos, agresividad, falta de respeto y desorden”. El estilo de docencia democrático generaría un ambiente agradable y tranquilo, caracterizado por un buen grado de orden, disciplina, participación y respeto mutuo entre las personas. Para el desarrollo de la investigación, el siguiente interrogante es importante: ¿en qué grado el ambiente que forja el profesor durante sus clases se asocia con la calidad de las relaciones sociales que establecen los niños cuando no se encuentran bajo su directa supervisión?

Ahora bien, adicionalmente se considerarán ciertas variables culturales que podrían influir sobre los criterios que tienen en cuenta los niños al establecer o romper vínculos sociales en sus grupos escolares. Las investigaciones han arrojado algunos datos que resultan reveladores en este sentido. Por ejemplo, se ha podido constatar que los grupos de niñas no sólo tienden a ser más pequeños que los de los niños, sino que parecen funcionar bastante diferente. Las niñas le dan más importancia a la proximidad física y la conversación íntima; los niños, a los intereses y juegos compartidos (Chitiva, 1997; Arenas, 1996). Cada vez se pone más de manifiesto la existencia de una “cultura de los compañeros” (Arenas, 1996), cuyos códigos no siempre son fáciles de interpretar para los adultos. Coie, Dodge, Terry y Wright (1991) describieron diferentes manifestaciones de agresión entre niños varones en situaciones de juego que conducían a distintos resultados. La agresión ins-

trumental llevaba a reacciones de rechazo en el grupo que podían prolongarse en el tiempo, mientras que la agresión motivada por un estado de ira producía sólo efectos pasajeros. Juegos bruscos no traían en cambio ninguna consecuencia. En los grupos de varones darse un puntapié o un coscorrón puede incluso ser un indicador de gran confianza y simpatía mutuas (Chitiva, 1997), ya que no se atribuye a estos comportamientos intención agresiva alguna. Entre las niñas, por ejemplo, se estimula la “cursilería romántica” y el grupo castiga con severidad toda expresión de la sexualidad que pueda dejar la impresión de “chica fácil” (Delarmont, 1990; citada por Arenas, 1996).

En los grupos de niños probablemente se comparan ciertas percepciones sobre lo que puede ser aceptable o digno de rechazo en las actitudes o comportamientos de los compañeros y esto podría determinar significativamente el estatus y el grado de aceptación que cada individuo alcanza dentro del grupo.

Actualmente en la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás se está llevando a cabo una investigación que busca profundizar en el conocimiento de los distintos factores asociados con la aceptación y el rechazo social dentro de los grupos escolares. Para la formulación de las preguntas e hipótesis de la investigación se han tomado como referencia algunas de las variables consideradas en las investigaciones que se han mencionado anteriormente.

Estas variables se encuentran agrupadas en tres categorías:

- Aquellas que están relacionadas con la percepción y el comportamiento de las personas individuales.
- Las que tienen su origen en la familia y la escuela como ambientes primarios en los que tiene lugar el desarrollo de los niños.
- Las relacionadas con percepciones o representaciones sociales compartidas por los individuos de un grupo cultural específico.

Concretamente se han formulado los siguientes objetivos:

- Describir el grado en que las percepciones y creencias que sobre el entorno social tienen los niños que gozan de aceptación social se diferencian significativamente de las de los niños que sufren rechazo.
- Observar el grado en que los comportamientos que presentan tanto los niños aceptados como los niños rechazados socialmente se asemejan o diferencian entre sí.
- Comparar los estilos de crianza de las familias de los niños rechazados con los de las familias de los niños que gozan de aceptación social.
- Describir los estilos pedagógicos que al ser aplicados regularmente en el aula de clase tienen un efecto facilitador o inhibitorio en el proceso de integración social dentro de un grupo escolar.
- Observar el grado en que coinciden las percepciones que manifiestan los niños acerca de actitudes de sus compañeros que conducirían a la aceptación o el rechazo social.

En función de los anteriores objetivos se han planteado las siguientes hipótesis:

H1: Existe diferencia significativa entre los niños aceptados y los niños rechazados socialmente respecto al grado en que se sienten ofendidos o agredidos por bromas o comentarios críticos de sus compañeros de edad y la capacidad que creen tener para ejercer un control efectivo sobre comportamientos de otros que experimentan como nocivos.

H2: Los niños rechazados presentan con mayor frecuencia que los niños aceptados déficit o excesos de conducta que contribuyen a que la atención negativa de los otros se centre sobre ellos.

H3: Las familias de los niños que sufren de rechazo social presentan con mayor frecuencia es-

tilos de crianza autoritarios, permisivos, sobreprotectores o descuidados. Por el contrario, las familias de niños aceptados tienden en mayor medida a un estilo de crianza democrático.

H4: En el aula de clase, el desarrollo de condiciones de exclusión o rechazo social entre los alumnos se ve facilitado por la aplicación de estilos pedagógicos que se ubican en alguno de los dos extremos de autoritarismo o permisividad. Por el contrario, un estilo de manejo democrático actúa como un factor de cohesión social y, por lo tanto, de prevención de la exclusión social.

H5: Existen coincidencias significativas entre las percepciones que los niños exteriorizan acerca de actitudes de sus compañeros que conducen a la aceptación o al rechazo social.

## Método

### *Población*

Niños y niñas de clase media-baja, media-media y media-alta de la ciudad de Bogotá, entre los 9 y 11 años de edad.

### *Muestra*

- 15 niños y 15 niñas que presenten altos índices de rechazo social en su grupo escolar.
- 15 niños y 15 niñas que presenten altos índices de aceptación social en su grupo escolar.
- 15 niños y 15 niñas que presenten una aceptación promedio dentro de su grupo escolar.
- 120 niños y niñas escogidos al azar de los grupos escolares examinados (8 por cada colegio).

Todos los niños y niñas elegidos para tomar parte en el estudio procederán de colegios mixtos, 5 colegios masculinos y 5 colegios femeninos de estrato medio de la ciudad de Bogotá.

## *Procedimiento*

Para la recolección de los datos han sido elaborados varios instrumentos que se mencionan a continuación, según el orden en que son aplicados:

### **\* Test sociométrico:**

Tiempo de aplicación: 10 a 15 minutos.

Objetivo: identificar en cada grupo escolar examinado un niño o niña que presente un alto nivel de aceptación social, un niño o niña que presente un alto nivel de rechazo social y un niño o niña que presente un nivel promedio de integración social.

El test sociométrico se aplica independientemente al grupo de niños y niñas así como al profesor que dirige el grupo, con el fin de contrastar la información procedente de ambas fuentes.

### **\* Entrevistas individuales:**

A quienes han sido seleccionados mediante el test sociométrico se les interroga luego individualmente por medio de tres instrumentos diferentes:

- Entrevista sobre situaciones conflictivas hipotéticas

Tiempo de aplicación: 20 a 25 minutos.

Objetivo: Examinar la percepción que tiene el niño o niña que es objeto de rechazo, el niño o niña objeto de aceptación y el niño o niña con integración promedio sobre varias situaciones conflictivas que pueden presentarse con compañeros y compañeras (¿cómo las interpretan?, ¿qué alternativas conciben para buscarles solución?).

- Entrevista sobre estilos de crianza

Tiempo de aplicación: 20 a 25 minutos.

Objetivo: examinar desde la perspectiva del niño o niña el estilo de crianza que utiliza cada uno de los padres para resolver situaciones conflictivas que pueden presentarse

con el niño o niña en el hogar. El cuestionario consta de unas láminas que ofrecen una ilustración visual de cada una de las situaciones acerca de las cuales se hacen preguntas al niño o niña. Para cada pregunta, el investigador propone varias respuestas posibles y el niño o niña debe escoger la que se parece más a lo que su madre (o su padre) haría.

- Entrevista sobre estilo pedagógico del maestro

Tiempo de aplicación: 15 a 20 minutos.

Objetivo: examinar desde la perspectiva de los alumnos el estilo pedagógico predominante del maestro principal del grupo (director de curso). Ante cada pregunta, el investigador propone varias alternativas de respuesta y el niño o niña debe escoger aquella que más se parece a lo que su profesor haría.

**\* Escala de valoración para el maestro(a)**

Tiempo de aplicación: 15 a 20 minutos.

Objetivo: busca obtener información por parte del maestro encargado del grupo escolar sobre las características de comportamiento de cada uno de los niños y niñas que han sido seleccionados para ser entrevistados individualmente.

**\* Entrevistas grupales (8 niños y/o niñas por vez)**

Tiempo de aplicación: 25 minutos

Objetivo: examinar la percepción que tienen los menores sobre actitudes y comportamientos que conducen a la aceptación o el rechazo por parte de los compañeros en un grupo escolar. Se realiza en dos fases: se eligen al azar 8 niños y/o niñas de un grupo escolar y se les lleva a un salón aparte. Allí se entrega a cada uno un cuestionario para ser diligenciado individualmente. En este

cuestionario, deben hacer una estimación sobre actitudes que conducen con mayor o menor probabilidad a que un niño o niña sea objeto de aceptación o rechazo por sus compañeros. Posteriormente se conduce un diálogo con el grupo de niños y/o niñas en el que el investigador utiliza una lista de preguntas clave para guiar el análisis del tema (técnica del grupo focal).

## Resultados

El test sociométrico, la escala de valoración para el maestro, las entrevistas sobre estilos de crianza y estilos pedagógicos y el cuestionario sobre actitudes que conducen a la aceptación o el rechazo social entre compañeros arrojan datos que pueden expresarse cuantitativamente. Las preguntas sobre interpretación y manejo de situaciones conflictivas hipotéticas y la entrevista grupal aportan información que puede ser categorizada a través de un análisis de contenido. Ambos conjuntos de datos pueden ser sometidos a análisis estadístico.

Los datos obtenidos a través de la aplicación del test sociométrico en cada grupo escolar serán cruzados con los datos que arrojen la entrevista sobre situaciones conflictivas hipotéticas, la escala de valoración para el maestro y las entrevistas sobre estilos de crianza y estilos pedagógicos. Esto permitirá poner a prueba las hipótesis H1, H2, H3 y H4, respectivamente.

Los datos que arroje el cuestionario aplicado a los niños y/o niñas sobre características de comportamiento que conducen a la aceptación al rechazo social dentro de un grupo escolar serán analizados en función del grado de acuerdo que logren los niños y/o niñas en las estimaciones que cada uno ha realizado individualmente. Estos datos combinados con los que se deriven de las entrevistas grupales permitirán poner a prueba la hipótesis H5.

## Discusión

En la discusión se analizará hasta qué punto las hipótesis planteadas se confirmaron o no y qué

implicaciones tiene esto para la investigación futura. Se espera que los resultados de este estudio contribuyan a lograr una tipificación más precisa de las diversas variables que están asociadas con la aceptación y el rechazo social en los grupos infantiles. Concretamente, el rechazo social es un fenómeno muy frecuente en las instituciones escolares, aún y es escasa, aún la información disponible para comprender sus orígenes y contrarrestarlo eficazmente.

Se espera poder aportar a los docentes información relevante sobre características cognitivas, actitudes y comportamientos que predisponen a los niños a sufrir rechazo social para, en una segunda instancia, proponer medidas pedagógicas que pueden adoptarse con el fin de brindarles una adecuada protección. Pero la reflexión debe extenderse aún más allá, hacia el impacto que los estilos pedagógicos y los estilos de crianza tienen sobre la calidad de las relaciones sociales que los niños establecen entre sí. Los resultados de las entrevistas realizadas a los niños permitirán algunas conclusiones al respecto.

El informe final estará disponible para los lectores interesados en el primer semestre del 2007.

## Referencias

- Arenas, G. (1996). Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela. Edición: Estudios y Ensayos, Centro de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Asarnow, J. y Callan, J. (1985). Children with peer adjustment problems: sequential and not sequential analyse of school behaviors. *Journal of consulting and clinical Psychology*, 51 (5), 709-717.
- Baumrind, D. (1980). New Directions in socialization research. *American Psychologist*, 35, 639-652.
- Black, B. y Hazen, N. (1990). Social Status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology*, 26, 379-387.
- Boivin, M. y Begin, G. (1989). Peer Status and self perception among early elementary school children: the case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-96.
- Chitiva, M. (1997): Análisis del concepto de amistad a partir de la interacción entre niñas y niños de 9 a 11 años de edad. Tesis de Postgrado en Educación Sexual, Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Coie, J.D. y Kupersmidt, J.B. (1983). A behavioral Analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., Terry, R. & Wright, B. (1991). The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boy's playgroups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Cortés, R. y Canton, J. (2000). Ambiente familiar y dificultades de adaptación de los hijos. *Revista Suma Psicológica*, 7 (1).
- Crick, N. y Ladd, G. (1990). Children's Perceptions of the outcomes of social strategies. Do ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26 (4), 612-620.
- Denham, S.A. y Holt, R.W. (1993). Preschooler's likeability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29, 271-275.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Dodge, K.A., Cole, J.D., Pettit, G.S. y Price, J.M. (1990). Peer status and aggression in boy's groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.

- Dozier, M. (1991). Functional measurement assessment of young children's ability to predict future behavior. *Child Development*, 62, 1091-1099.
- Edel, R. (2003): El desarrollo de habilidades sociales, ¿determinan el éxito académico? Red Científica, Veracruz, México. [www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html](http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html).
- Fernández, P. y Extremera, N. (2002): La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Goleman, Daniel. (1996). La inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual. Buenos Aires: Javier Vergara Editores.
- Hoffman, M.L. (1975). Moral Internalization, Parental Power and the Nature of Parent-Child Interaction. *Developmental Psychology* 11, 228-239.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 36 (2).
- Jaramillo, J. (2002). Familia y Colegio: una integración clave para el desarrollo educativo de los niños. Bogotá: Editorial Norma.
- Ladd, G.W. (1999). Peer Relationships and Social Competence during early and middle Childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 336.
- Ladd, G. y Burgess, K.B. (1999). Charting the relationships trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive-withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) New York: Basic Books.
- Monjas, I. (1996) *Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: Cepe.
- Moore, S. (1997). *El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social*. Eric Digest. Clearing on elementary and early childhood education. Abril, 1997, Edo. p. 97-115.
- Morison, P. y Masten, A.S. (1991). Peer reputation in middle school as a predictor of adaptation in adolescence: A seven year follow up. *Child Development*, 62, 991-1007.
- Moritz, O., Gutiérrez, M. y Reina, M. (1990). ¿Alumnos problema o maestros problema? "Alegria de enseñar: revista de maestros y padres", 2(5), 59-71.
- Parker, J. G. y Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and replacing friendships: applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. *Child Development*, 67, 2248-2268.
- Perry, D., Perry, L. y Rasmussen, P. (1986). "Cognitive social learning mediators of aggression; *Child Development*, 57, 312-319.
- Peterman, Ulrike. (1986). Training mit sozial unsicheren Kindern. Bonn: Psychologie Verlags Union.
- Putallaz, M. (1987). Maternal Behavior and Children's Sociometric Status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Rodríguez, M. y González, P. (2002). Evolución del concepto de amistad en niños de cuatro a doce años. Caracas, *Anales*, 2, 2.
- Selman, R. (1980): The Growth of interpersonal understanding. New York: Academic Press.