

Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de niños con altos niveles de inclusión y exclusión social dentro de su grupo escolar

Teachers' perceptions about children behavior with high levels of social inclusion and exclusion within their school group

Jorge Mario Jaramillo*

Adriana Lorena Tavera

Alexandra Velandia Ortiz

Universidad Santo Tomás,
Bogotá, Colombia

Recibido: 2 de febrero de 2008

Revisado: 15 de mayo de 2008

Aceptado: 22 de junio de 2008

Resumen

Se analizaron las percepciones de los docentes de 20 grupos escolares diferentes sobre el comportamiento de niños que presentaban altos niveles de inclusión y exclusión social. Estos niños fueron seleccionados de una muestra de 539 estudiantes de ambos sexos por haber obtenido altos puntajes al aplicar un procedimiento sociométrico en el grupo escolar al que pertenecían. Para expresar sus percepciones los docentes diligenciaron un Cuestionario de Observación de la Conducta en el Aula de Clase. En dicho cuestionario se estimaba la frecuencia con que se presentaban distintos comportamientos. Se observó que en 25 de los 55 ítems del cuestionario los docentes percibieron diferencias significativas entre el comportamiento de los niños incluidos y el de los niños excluidos. Los comportamientos en que se presentaron estas diferencias se pueden agrupar en las categorías de control emocional, control de impulsos, conducta prosocial, empatía, manejo de conflictos y relación con la autoridad. En cada una de estas categorías de comportamiento los docentes atribuyeron con mayor frecuencia déficits o excesos conductuales a los niños que presentaban altos niveles de exclusión. Los resultados sugieren que los docentes perciben en ambos grupos de niños (incluidos y excluidos) perfiles conductuales significativamente diferentes. Surge el interrogante sobre cómo esta percepción afecta la relación pedagógica y el estatus social de los niños en su grupo escolar.

Palabras clave: docentes, percepciones, comportamiento, niños, inclusión y exclusión 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

Perceptions of teachers from 20 school groups with regards to the behavior of children with high levels of social inclusion and exclusion were analyzed. These children were chosen from a sample of 539 students of both sexes because they obtained high scores in a sociometric procedure administered to the school group they belonged to. In order to express their perceptions, teachers completed a Classroom Behavior Observation Questionnaire in which they estimated the frequency of several behaviors. In 25 out of 55 questionnaire items, teachers perceived significant differences between included and excluded children's behavior. Behaviors in which these differences occurred can be grouped in the categories of emotional control, impulse control, prosocial behavior, sympathy, conflict management and relationship with authority. In each of these behavioral categories, teachers more often attributed behavioral deficits or excesses to children with high levels of exclusion. Results suggest that teachers perceive significantly different behavioral profiles in both groups (included and excluded). The question arises about how this perception affects the pedagogical relationship and the social status of children within their school group.

Key words: teachers; perceptions; behavior; children; social inclusion and exclusion.

Introducción

En la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás se está llevando a cabo una investigación institucional cuyo objetivo es identificar factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y al rechazo social en grupos escolares de niños entre los nueve y once años de edad. En dos números anteriores de esta revista se publicó ya un informe parcial sobre los resultados de esta investigación (Jaramillo, Cárdenas, Forero & Ramírez, 2007). El presente artículo constituye otro avance en el mismo sentido. Se describen los resultados obtenidos al indagar sobre las percepciones que tienen los docentes acerca del comportamiento de niños que presentan altos índices de inclusión y de exclusión social. También se busca ampliar el conocimiento sobre variables del medio escolar que pueden estar relacionadas con el logro o la pérdida de prestigio social en los grupos de niños de la escuela elemental.

Inclusión y exclusión social en los grupos infantiles

En los grupos escolares suele haber niños que encuentran gran aceptación entre sus compañeros, mientras que otros son rechazados o permanecen aislados socialmente. En las últimas dos décadas, un número considerable de investigadores se ha dedicado a estudiar las variables que están aso-

ciadas con la inclusión y la exclusión social en los grupos infantiles. El interés en este fenómeno se ha ido incrementando a medida que distintas investigaciones han mostrado el gran impacto que pueden tener las relaciones tempranas con los pares sobre el desarrollo emocional y social en épocas posteriores de la vida, como la adolescencia y la edad adulta. Uno de los estudios pioneros en este campo fue realizado por Harlow et al. (1969, citado por Ladd, 1999). Se demostró que *monos rhesus* criados con sus madres, pero que no tuvieron contacto con pares, mostraron luego déficits importantes en habilidades sociales, aparte de otras dificultades en su desarrollo. En otros sujetos, el contacto con pares ayudó a moderar los efectos potencialmente nocivos de no crecer bajo el cuidado de la madre.

Estudios posteriores realizados con seres humanos han confirmado estos hallazgos. En términos generales se ha podido constatar que tanto la cantidad como la calidad de las relaciones de amistad que se establecen en la infancia tienen efectos duraderos sobre la forma en que las personas perciben luego su vida social, las competencias que desarrollan y el grado de ajuste que logran (Ladd, 1990; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997).

Una parte de la investigación se ha dirigido a examinar el impacto que tienen experiencias negativas de relación con los pares. Al respecto se ha encontrado que niños que han crecido expe-

rimentando rechazo o aislamiento por parte de sus compañeros están más propensos a presentar en la adolescencia trastornos de ansiedad, baja autoestima, depresión (Daeter-Deckard, 2001) o sentimientos de soledad, (Cassidy & Asher, 1992), así como problemas de ajuste social, tales como agresión, ausentismo o fracaso escolar y conducta antisocial. El tipo y magnitud de las consecuencias de estas relaciones disfuncionales con los pares parece depender de múltiples variables moderadoras como el género, el temperamento de los niños (Wilton, Craig & Pepler, 2000), sus modalidades de procesamiento de información social (Erdley & Asher, 1998; Webster-Stratton & Lindsay, 1999), las relaciones prevalecientes en la familia (Fergusson & Horwood, 1999) y la duración del rechazo o aislamiento experimentado (Ladd, 2006), entre otras.

Una pregunta que se han formulado los investigadores en este campo está relacionada con las variables que son determinantes para que un niño logre integrarse y entablar relaciones de amistad satisfactorias en su grupo de pares. Una variable importante parece ser el grado de dominio de ciertas competencias conductuales, cognitivas y emocionales que son altamente valoradas entre los niños de un mismo grupo de edad. Para poner a prueba esta hipótesis se han realizado diversos estudios en los que se compara en estas dimensiones a niños que gozan de altos niveles de aceptación con niños que, por el contrario, experimentan rechazo (Ladd, 1999).

Los resultados obtenidos sugieren que los niños que presentan altos niveles de aceptación social tienden a mostrar mayor responsividad y asertividad en su comportamiento frente a otros niños: 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 (Díaz, 1996; Dodge, Cole, Pettit & Price, 1990; Dozier, 1991). Los niños que experimentan rechazo llaman más la atención sobre sí mismos, colaboran menos, se interesan menos por atender a los requerimientos y necesidades de 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, 1996; Denham & Holt, 1993). Además, se comunican menos con otros niños (Rubin, 1993; citado por 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 & Hazen, 1990).

En el aspecto cognitivo, los niños con altos niveles de aceptación social se distinguen por su mayor habilidad para captar el esquema de normas que rige en el grupo y los intereses que están en juego en distintos momentos. Lo anterior les permite armonizar con mayor facilidad sus propias intenciones y metas con las intenciones y metas de los otros niños, así obtienen su aprobación y reconocimiento. En los niños que experimentan rechazo social se observa, en cambio, una mayor propensión a interpretar distorsionadamente las percepciones, expectativas o intenciones de sus pares. Estas distorsiones pueden actuar en direcciones opuestas, dependiendo de las características conductuales y temperamentales de los niños.

Aquéllos que frecuentemente utilizan la agresión como medio para buscar solución a sus dificultades relacionales se inclinan más a atribuir intenciones hostiles a otros y a valorar en forma positiva las consecuencias de su propio comportamiento agresivo (Erdley & Ascher, 1998; Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Por otro lado, atribuyen a sus compañeros percepciones sobre sí mismos menos negativas de las que éstos realmente manifiestan (Brendgen, Little & Krappmann, 2001; citados por Deater-Deckard, 2001). Se observa entonces que los comportamientos y las estrategias de procesamiento de información social parecen retroalimentarse mutuamente, contribuyendo a que la relación conflictiva con los pares se mantenga.

Otros estudios sugieren que el control de impulsos y la autorregulación emocional son habilidades que juegan un papel importante en la iniciación y mantenimiento de las amistades con pares. Los niños que presentan características afines con el denominado síndrome de déficit de atención, como son la falta de concentración al participar

en actividades con otros, la tendencia a actuar antes de pensar y la dificultad para esperar su turno o permanecer sentados en su silla, experimentan con frecuencia el rechazo de sus compañeros y encuentran poca acogida y estabilidad en las amistades que logran iniciar (Bagwell, Molina, Pelham & Hoza, 2001; Blachman & Hinshaw, 2002). Estos niños están más predispuestos a asociarse en la adolescencia con jóvenes que presentan desórdenes de conducta o están involucrados en actividades de riesgo como el consumo de sustancias psicoactivas (Diamantopoulou, Henricsson & Rydell, 2005).

También existe alguna evidencia sobre la relación entre prestigio social en el grupo de pares y autorregulación emocional. Ya desde los primeros años escolares los niños que logran regular sus reacciones emocionales frente a la frustración están mejor preparados para cooperar, solucionar diferencias e interactuar positivamente con sus compañeros (Calkins, Smith, Gill & Johnson, 1999). Controlar y expresar adecuadamente emociones negativas parece ser una habilidad clave para lograr un buen nivel de acogida en el grupo. Por el contrario, la carencia de reactividad emocional o el exceso de ésta pueden tener resultados contraproducentes. Wilton, Craig y Peller (2000) han identificado un subgrupo entre los niños victimizados por sus compañeros que se caracteriza por la pobre capacidad para regular emociones negativas; estos niños tienden a perpetuar su condición de víctimas en la medida en que consistentemente muestran reacciones agresivas desproporcionadas frente a las provocaciones de sus compañeros.

Lo expuesto hasta aquí parecería sugerir que son las competencias conductuales, cognitivas o emocionales de cada niño individual el factor determinante para que éste llegue o no a integrarse satisfactoriamente en su grupo de pares. No obstante, la investigación más reciente muestra que más que una relación lineal de causa-efecto, lo que existe es una relación bidireccional en la que el niño o niña y el grupo se influyen mutuamente, lo que genera un estilo particular de interacción que, a su vez, está mediado por otras variables de tipo familiar, escolar o del contexto social (Hay,

Payne & Chadwick, 2004; Xinyin, Yunfeng, Lei & Hongyun, 2005). Un grupo particular entre los niños que experimentan rechazo es, por ejemplo, el de aquéllos que recurren frecuentemente a la agresión como un medio de ganar poder, intimidar o defenderse frente a sus compañeros. Dado que esta modalidad de interacción suele aparecer ya en los años preescolares, se creyó inicialmente que podría constituir una de las principales variables para explicar el surgimiento de actitudes de rechazo en el grupo de pares.

Lo que se observó luego es que la agresión aparece también frecuentemente como una consecuencia del rechazo de los compañeros y lo que hace es contribuir a incrementarlo, con lo que se forma una especie de círculo vicioso (Cillessen, Bryan, & Mayeux, 2005; citados por Cillessen, 2006). Actualmente se tiende a reconocer que las relaciones sociales dentro de un grupo escolar están constituidas por un complejo sistema de interacciones circulares mediadas por múltiples variables que apenas comienzan a ser identificadas (Bierman, 2004; citada por Cillessen, 2006).

El presente estudio constituyó un intento por ampliar el conocimiento sobre una variable que muy probablemente media en la calidad de las interacciones sociales que se establecen en un grupo escolar. Se hace referencia concretamente a las percepciones que tienen los docentes sobre el comportamiento de los niños que están a su cargo. Se planteó la siguiente pregunta: ¿los docentes perciben diferencias entre el comportamiento de los niños que presentan un alto nivel de inclusión social dentro de su grupo escolar y el comportamiento de los niños que presentan un alto nivel de exclusión social?, si es así, ¿qué comportamientos específicos perciben como diferentes? Teniendo en cuenta que los docentes son las personas adultas más cercanas a los niños en el medio escolar, cabe esperar que desarrollen un conocimiento considerable sobre las características de cada uno de sus estudiantes y sobre las interacciones sociales que tienen lugar en el grupo escolar que dirigen. A su vez, este conocimiento podría tener consecuencias sobre la forma en que orientan su relación con los distintos niños e influyen en la dinámica social del grupo.

Se planteó la hipótesis de que los docentes, en efecto, perciben diferencias significativas entre el comportamiento de los niños incluidos y el de los niños excluidos, atribuyendo más frecuentemente a estos últimos déficits o excesos en su conducta en el aula, así como en las interacciones que establecen con sus compañeros y su docente.

Método

Población

Niños y niñas entre los 9 años y 11 años, que asisten a colegios privados en Bogotá y sus alrededores.

Participantes

Para la elección de los colegios que tomarían parte en la investigación se tuvo en cuenta que fueran privados, de estrato socioeconómico medio o alto y que estuvieran representados tanto colegios mixtos, como colegios masculinos y femeninos. En cada colegio se seleccionaron dos grupos escolares de los niveles cuarto o quinto. Así se tuvo acceso a 20 grupos escolares diferentes compuestos por un número total de 329 niños y 210 niñas, respectivamente, a quienes se aplicó un cuestionario sociométrico. Con base en los resultados obtenidos, se seleccionó en cada grupo escolar a dos niños o niñas tomando como referencia los siguientes criterios: un niño (o niña) con alto puntaje de inclusión social y un niño (o niña) con alto puntaje de exclusión social. Por este medio y luego de tener que prescindir de seis participantes por datos incompletos se obtuvo finalmente una submuestra de 34 niños con las siguientes características:

- 18 niños y niñas con altos puntajes de inclusión social;
- 16 niños y niñas con altos puntajes de exclusión social.

Al director de grupo de cada uno de los grupos escolares participantes en el estudio se le pidió hacer estimaciones sobre el comportamiento de los dos niños(as) seleccionados en su grupo, sin proporcionarle información sobre los resulta-

dos obtenidos por cada uno(a) de ellos(as) en la aplicación del Cuestionario Sociométrico. En total se recogieron estimaciones de 20 docentes correspondientes al mismo número de grupos escolares.

Procedimiento

En cada grupo escolar se aplicó colectivamente el Cuestionario Sociométrico, cuidando que cada niño lo diligenciara en forma individual y privada. El docente acompañante se mantuvo al margen de cualquier intervención durante la aplicación del instrumento. Se calculó inicialmente la correlación existente entre los 5 ítems del Cuestionario Sociométrico. Los ítems vinculación, aceptación y cooperación social correlacionaron positivamente entre sí en forma significativa. Lo mismo ocurrió entre los ítems rechazo y aislamiento social. Con base en lo anterior se procedió a calcular el nivel de integración social de cada niño. Se sumaron independientemente los puntajes que obtuvo en las categorías de vinculación, aceptación y cooperación social (ítems 1, 2 y 4) y los que obtuvo en las categorías de rechazo y aislamiento social (ítems 3 y 5). Luego al resultado de la primera suma se le restó el resultado de la segunda. El puntaje resultante constituyó el índice de integración social de cada niño dentro de su grupo escolar. Cuando el puntaje fue positivo se consideró al niño como predominantemente incluido y si fue negativo, como predominantemente excluido. Entre los niños predominantemente incluidos se escogió a aquél que tuviera el puntaje más alto dentro del grupo y de la misma manera se procedió con los niños predominantemente excluidos.

Una vez seleccionados los dos niños del grupo escolar que continuarían siendo objeto de estudio, se pidió al director o docente principal del grupo que diligenciara un cuestionario para la observación de la conducta en el aula de clase, que comprendía 55 ítems agrupados en tres categorías: conducta en el aula, participación en el grupo y actitud frente a la autoridad. Para cada ítem, el docente debía, basándose en su experiencia cotidiana, hacer una estimación de la frecuencia con que el niño presentara el comportamiento des-

crito. Las opciones de respuesta eran: nunca, un poco, bastante, mucho.

Se examinó la relación existente entre los puntajes de integración social (inclusión/exclusión) de los niños de la submuestra y las estimaciones de sus docentes sobre su comportamiento.

Diseño de la investigación

La presente investigación obedece a un diseño de tipo transversal-correlacional, dado que se recolectaron datos en un momento determinado para estudiar la relación existente entre dos variables diferentes: el alto grado de inclusión o exclusión social de los niños dentro de su grupo escolar y la percepción que los docentes tienen sobre su comportamiento en el aula.

Resultados

Los resultados se procesaron estadísticamente haciendo uso del programa SPSS, versión 11.5. Para el análisis de los datos se utilizó la prueba Chi Cuadrado con un 0.05 de significancia.

Lo que muestran las tablas que aparecen a continuación es la asociación entre la clasificación que se realizó de los 34 niños (incluidos y excluidos) en un primer momento a partir del Cuestionario Sociométrico y las estimaciones que hicieron los docentes sobre su comportamiento, tomando como base el Cuestionario para la Observación de la Conducta en el Aula de Clase.

En 25 de los 55 ítems del cuestionario mencionado, las estimaciones realizadas por los docentes sobre el comportamiento de los niños con alto nivel de inclusión social (grupo I) se diferenciaron significativamente de las de los niños con alto nivel de exclusión social (grupo E). Una observación más detenida de los ítems en que se encontraron diferencias significativas permite agruparlos en varias categorías que facilitan su análisis teórico.

Una de estas categorías es control emocional. En la tabla 1 se puede observar que según la percepción de los docentes, los niños del grupo E son con menos frecuencia “equilibrados y tranquilos”. Por el contrario, tienden más frecuentemente a llorar, a cambiar de estado de ánimo, a ser explosivos y a reaccionar con violencia frente a motivos insignificantes.

Tabla 1. Percepciones de los docentes sobre el control emocional en niños con alto nivel de inclusión (I) y niños con alto nivel de exclusión (E) social dentro de su grupo escolar

Conducta	Tipo Niño	Respuestas de los docentes				Nivel signif.
		Nunca	Un poco	Bastante	Mucho	
Control emocional						
1. Es equilibrado y tranquilo	E	18,8%	43,8%	25,0%	12,5%	0,000
	I	0%	0%	44,4%	55,6%	
9. Reacciona con violencia por motivos insignificantes	E	41,2%	17,6%	17,6%	23,5%	0,009
	I	88,9%	11,1%	0%	0%	
12. Lloro con frecuencia	E	29,4%	47,1%	17,6%	5,9%	0,045
	I	83,3%	11,1%	5,6%	0%	
17. Su estado de ánimo cambia constantemente	E	29,4%	35,3%	11,8%	23,5%	0,004
	I	88,9%	11,1%	0%	0%	
25. Es explosivo	E	47,1%	17,6%	11,8%	23,5%	0,048
	I	83,3%	16,7%	0%	0%	

Otra categoría de comportamientos en la que, según los docentes, se diferencian significativamente los niños del grupo I de los niños del grupo E es la de control de impulsos. Los niños del grupo E tien-

den con mayor frecuencia a actuar antes de pensar, a hablar sin parar y a mostrar una conducta impredecible. Por el contrario, logran con menos frecuencia concentrarse en las clases (tabla 2).

Tabla 2. Percepciones de los docentes sobre el control de impulsos en niños con alto nivel de inclusión (I) y niños con alto nivel de exclusión (E) social en su grupo escolar

Conducta	Tipo Niño	Respuestas de los Docentes				Nivel signif.
		Nunca	Un poco	Bastante	Mucho	
Control de impulsos						
5. Impulsivo, actúa antes de pensar	E	35,3%	41,2%	5,9%	17,6%	0,043
	I	83,3%	16,7%	0%	0%	
6. Logra concentrarse en clase	E	5,9%	35,3%	47,1%	11,8%	0,003
	I	,0%	11,1%	27,8%	61,1%	
33. Habla sin parar, irrumpe todo el tiempo	E	35,3%	41,2%	5,9%	17,6%	0,002
	I	88,9%	11,1%	0%	0%	
55. Su conducta es impredecible	E	47,1%	11,8%	5,9%	35,3%	0,023
	I	88,9%	11,1%	0%	0%	

También en la categoría de conducta prosocial se encontraron diferencias significativas en los juicios emitidos por los docentes sobre el comportamiento de los dos grupos de niños. Los niños del grupo I

muestran con mayor frecuencia amabilidad frente a sus compañeros y encuentran gusto en prestarles ayuda. Por otro lado, son menos propensos a mentir y a aislarse de los otros niños (tabla 3).

Tabla 3. Percepciones de los docentes sobre la conducta prosocial de niños con alto nivel de inclusión (I) y niños con alto nivel de exclusión (E) social en su grupo escolar

Conducta	Tipo Niño	Respuestas de los Docentes				Nivel signif.
		Nunca	Un poco	Bastante	Mucho	
Conducta prosocial						
7. Se muestra amable con sus compañeros de clase	E	17,6%	35,3%	41,2%	5,9%	0,016
	I	11,1%	0%	33,3%	55,6%	
11. Le gusta ayudar a los otros niños	E	23,5%	29,4%	29,4%	17,6%	0,051
	I	5,6%	5,6%	38,9%	50,0%	
23. Miente	E	58,8%	29,4%	0%	11,8%	0,046
	I	94,4%	5,6%	0%	0%	
28. Se aísla de otros niños	E	17,6%	35,3%	11,8%	35,3%	0,001
	I	83,3%	16,7%	0%	0%	

En lo relacionado con el manejo de conflictos, los docentes coinciden en que los niños del grupo E se ven envueltos más frecuentemente en peleas con

sus pares, tienden menos a resolver sus conflictos dialogando y recurren más a las quejas sobre sus compañeros que los niños del grupo I (tabla 4).

Tabla 4. Percepciones de los docentes sobre el manejo de conflictos en niños con alto nivel de inclusión (I) y niños con alto nivel de exclusión (E) social en su grupo escolar

Conducta	Tipo Niño	Respuestas de los docentes				Nivel signif.
		Nunca	Un poco	Bastante	Mucho	
Manejo de conflicto						
13. Resuelve sus conflictos dialogando	E	23,5%	47,1%	23,5%	5,9%	0,004
	I	5,6%	0%	31,1%	33,3%	
16. Se ve envuelto en peleas con pares	E	41,2%	23,5%	17,6%	17,6%	0,003
	I	88,9%	11,1%	0%	0%	
21. Se queja de sus compañeros	E	17,6%	35,3%	23,5%	23,5%	0,005
	I	83,3%	16,7%	0%	0%	

Según las percepciones de los docentes, los niños del grupo E son significativamente menos empáticos que sus homólogos del grupo I. Ellos tienden a molestar e interferir más en las actividades de sus com-

pañeros, sufren más rechazo y carecen de liderazgo. Por el contrario, los niños del grupo I despiertan con mayor frecuencia simpatía y tienden a llevársela bien con los compañeros del mismo sexo (tabla 5).

Tabla 5. Percepciones de los docentes sobre el logro de empatía en niños con alto nivel de inclusión (I) y niños con alto nivel de exclusión (E) social en su grupo escolar

Conducta	Tipo Niño	Respuestas de los docentes				Nivel signif.
		Nunca	Un poco	Bastante	Mucho	
Empatía						
14. Molesta a otros niños	E	35,3%	35,3%	17,6%	11,8%	0,008
	I	88,2%	11,8%	0%	0%	
29. Despierta simpatía entre sus compañeros	E	23,5%	58,8%	11,8%	5,9%	0,003
	I	5,6%	5,6%	33,3%	55,6%	
30. Parece ser rechazado por el grupo	E	17,6%	52,9%	11,8%	17,6%	0,004
	I	82,4%	17,6%	0%	0%	
35. Parece carecer de liderazgo	E	18,8%	56,3%	0%	25,0%	0,018
	I	44,4%	44,4%	11,1%	0%	
37. Se lleva bien con los del mismo sexo	E	11,8%	52,9%	23,5%	11,8%	0,002
	I	0%	5,6%	38,9%	55,6%	
38. Molesta a otros e interfiere en sus actividades	E	25,0%	50,0%	6,3%	18,8%	0,000
	I	88,9%	11,1%	0%	0%	

Tabla 6. Percepciones de los docentes sobre la relación con la autoridad de niños con alto nivel de inclusión (I) y niños con alto nivel de exclusión (E) social en su grupo escolar

Conducta	Tipo Niño	Respuestas de los docentes				Nivel signif.
		Nunca	Un poco	Bastante	Mucho	
Relación con la autoridad						
44. Cumple con tareas o labores escolares	E	11,8%	35,3%	23,5%	29,4%	0,005
	I	0%	5,6%	16,7%	77,8%	
47. Obediente	E	11,8%	41,2%	17,6%	29,4%	0,033
	I	5,6%	5,6%	11,1%	77,8%	
52. Exige atención del docente	E	17,6%	35,3%	11,8%	35,3%	0,009
	I	66,7%	22,2%	0%	11,1%	

Por último, también se observan diferencias significativas en las percepciones que expresan los docentes sobre la calidad de su relación con los niños de ambos grupos. Desde su perspectiva, los niños del grupo E tienden con mayor frecuencia a exigir mucha atención por parte del docente, siendo al mismo tiempo menos obedientes y cumpliendo significativamente menos con sus deberes escolares (tabla 6).

En los restantes 30 ítems del Cuestionario para la Observación de la Conducta en el Aula de Clase no se encontraron diferencias significativas entre las percepciones expresadas por los docentes sobre el comportamiento de los niños del grupo E y los niños del grupo I. Debido a esto y a limitaciones de espacio, estos ítems no fueron incluidos en las tablas presentadas anteriormente.

Para examinar si el género (masculino/femenino) medió en los resultados obtenidos se aplicó el análisis estadístico ANOVA, tomando igualmente el 0,05 como criterio de significancia. Se encontró que la variable género, tanto por sí sola como en combinación con la variable inclusión-exclusión, no arrojó diferencias significativas en las percepciones expresadas por los docentes.

Discusión

Con base en los resultados ya expuestos se puede concluir que los docentes perciben a los niños con alto nivel de inclusión y a los niños con alto nivel de exclusión como formando parte de dos grupos con perfiles conductuales significativamente diferentes. Cabría preguntarse de qué manera este conocimiento influye sobre la forma en que se relacionan pedagógicamente con cada grupo de niños. ¿Contribuyen sus intervenciones a cuestionar y a superar la condición desventajosa de los niños excluidos o, por el contrario, la refuerzan? Las investigaciones longitudinales realizadas sobre la aceptación, el rechazo o el aislamiento social en la escuela ponen de relieve la notable estabilidad que estos patrones de interacción tienen durante todo el periodo de la escuela elemental, prolongando sus efectos incluso en la adolescencia. Es decir, que una vez un niño ha alcanzado el estatus de rechazado o aislado dentro de su grupo escolar

es muy probable que lo conserve durante años (Jiang & Cillessen, 2005).

La percepción negativa que los docentes tienden a tener sobre el comportamiento de estos niños, comparado con el de los niños que gozan de aceptación social, podría estar contribuyendo al mantenimiento de su estatus desventajoso, en lugar de constituir un estímulo para impulsar cambios en los patrones de interacción social del grupo escolar. Esto sería tanto más probable cuanto más se inclinan a percibir una conexión de causa-efecto entre el comportamiento de los niños y su falta de inclusión social. Por otro lado, hay buenas razones para pensar que la intervención activa del docente es un componente importante del proceso de superación de una condición de rechazo o aislamiento en un grupo escolar.

Bierman (2004, citada por Cillessen, 2006) sostiene que frecuentemente no basta con que los niños afectados por la exclusión social cambien significativamente sus pautas de comportamiento frente al grupo de compañeros. Éstos pueden continuar aferrados a las percepciones que tenían antes sobre ellos y por lo mismo, seguir rechazándolos o ignorándolos. La acción del docente podría ser clave para desestabilizar estas percepciones desfavorables y generar nuevas oportunidades para los niños que se encuentran en situación desventajosa. Leiva (2005) ha resaltado la importancia de que los centros formadores de educadores fomenten la empatía de los docentes hacia los estudiantes mediante el entrenamiento de la capacidad para detectar estados de ánimo y su correspondiente manifestación conductual. Este conocimiento podría serles útil al menos en un nivel evaluativo para prevenir y si es el caso, para intervenir en compañía de otros profesionales, como los psicólogos, en los procesos de socialización que ocurren entre los niños a su cargo. En relación con la exclusión social, las observaciones de los docentes serán tanto más valiosas cuanto más contribuyan a la detección temprana de esta problemática, ya que así se evitan muchas de sus consecuencias nocivas sobre el desarrollo y la autoestima en la adolescencia (Laukkanen, 2002).

Un aspecto importante de los resultados obtenidos es la mayor frecuencia con que los niños incluidos muestran comportamientos asertivos, amables y cooperativos frente a sus compañeros. La inclusión social aparece fuertemente asociada a manifestaciones de conducta prosocial. En esto parecen coincidir notablemente los juicios que expresan los docentes y los que expresan los niños que asisten a la escuela elemental. En efecto, dos estudios recientes realizados en el contexto latinoamericano encontraron que al establecer relaciones de amistad los niños tienden a valorar en alto grado ciertas “cualidades”, como el respeto, la solidaridad, el intercambio de información privada, las manifestaciones mutuas de afecto, la honestidad, la lealtad y la responsabilidad en el estudio (Pérez & Rodríguez, 2007; Jaramillo, Cárdenas, Forero & Ramírez, 2007).

Por otro lado, llama la atención que los niños excluidos sean percibidos por los docentes como menos solidarios y amables con sus compañeros, más inclinados a mentir, más impulsivos y menos controlados emocionalmente. Estas percepciones apoyan la teoría según la cual los niños que experimentan dificultades relacionales con sus pares tienden con mayor frecuencia a presentar déficits y excesos conductuales (Monjas, 1996). Sin embargo, lo anterior no justifica la conclusión de que son los déficits y los excesos conductuales la “causa” de la exclusión social. La relación es muy probablemente bidireccional. Es decir, si bien los déficits y los excesos conductuales pueden contribuir notablemente a que un niño no obtenga la aceptación de sus compañeros, también es factible que al no ser aceptado por los compañeros se disponga de menos oportunidades para entrenarse en el dominio de comportamientos sociales más refinados que conducen a obtener reconocimiento y aprobación en el grupo de pares.

Cabe mencionar que la variable género no jugó un papel importante en las diferentes percepciones que expresaron los docentes sobre el comportamiento de los niños muy incluidos y el de los niños muy excluidos. Esto podría estar indicando que algunas conductas relacionadas con la inclusión y la exclusión social actúan de la misma manera, tanto en los grupos de niñas como en los de

niños, lo que parece contradictorio con hallazgos de otras investigaciones. Por ejemplo, Laukkanen (2002), con base en los resultados arrojados por su estudio, afirma que los niños están más propensos a ser rechazados que las niñas. Desde su punto de vista, esto se explica por diferencias sutiles entre las normas sociales aprendidas desde corta edad: entre las niñas, por ejemplo, sería más aceptado defender o ayudar a las víctimas, mientras que los niños valorarían más la utilización constructiva de la agresión como parte fundamental en el proceso de desarrollar una identidad masculina saludable, que facilita el distanciamiento progresivo de los padres, así como la integración en condiciones favorables al grupo de pares del mismo género.

Para próximos estudios es importante tener en cuenta que, aunque son muchos los docentes que reconocen su falta de preparación en el tema, sí parece demostrada su capacidad para detectar características comunes en el comportamiento de los niños y niñas vulnerables a la exclusión social. Sería pertinente llevar a cabo programas de capacitación, que estén orientados a fortalecerlos en la comprensión de las variables que están relacionadas con la constitución de amistades y vínculos sociales en los grupos infantiles y asimismo, promover en ellos el manejo de estrategias de intervención que les permitan actuar más efectivamente como mediadores y modelos de aprendizaje en lo referente a las interacciones sociales que tienen lugar en los grupos escolares a su cargo. Así se podrían prevenir problemáticas complejas de autoestima y maltrato entre iguales que suelen afectar a los niños durante su vida escolar.

Referencias

- Bagwell, C., Molina, B., Pelham, W. & Hoza, B. (2001). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Problems in Peer Relations: Predictions from Childhood to Adolescence [versión electrónica]. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40 (11), 1285-1292.
- Blachman, D. & Hinshaw, S. (2002). Patterns of Friendship Among Girls with and without At-

- tion-Deficit/Hyperactivity Disorder [versión electrónica]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (6), 625-640.
- Black, B. & Hazen, N. (1990). Social Status and Patterns of Communication in Acquainted and Unacquainted Preschool Children. *Developmental Psychology*, 26 (3), 379-387. Recuperado en 2006, de la base de datos Ebsco.
- Calkins, S., Smith, C., Gill, K. & Johnson, M. (1999). Emotional Reactivity and Emotion Regulation Strategies as Predictors of Social Behavior with Peers during Toddlerhood [versión electrónica]. *Social Development*, 8 (3), 310-334.
- Cassidy, J. & Asher, S. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children [versión electrónica]. *Child Development*, 63 (2), 350-365.
- Cillessen, A. (2006). Peer Rejection: Bridging theory and Application. *Human Development*, 49, 44-53.
- Deater-Deckard, K. (2001). Annotation: Recent Research Examining the Role of Peer Relationships in the Development of Psychopathology [versión electrónica]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42 (5), 565-579.
- Denham, S. & Holt, R. (1993). Preschooler's Likeability as Cause or Consequence of their Social Behavior. *Developmental Psychology*, 29 (2), 271-275. Recuperado en 2006 de la base de datos Ebsco.
- Diamantopoulou, S., Henricsson, L. & Rydell, A. (2005). ADHD Symptoms and Peer Relations of Children in a Community Sample: Examining Associated Problems, Self-Perceptions and Gender Differences. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 388-398. Recuperado en 2006 de la base de datos Ebsco.
- Díaz, M. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid, España: Pirámide.
- Dodge, K., Cole, J., Pettit, G. & Price, J. (1990). Peer Status and Aggression in Boy's Groups: Developmental and Contextual Analyses [versión electrónica]. *Child Development*, 61 (5), 1289-1309.
- Dozier, M. (1991). Functional Measurement Assessment of Young Children's Ability to Predict Future Behaviour [versión electrónica]. *Child Development*, 62 (5), 1091-1099.
- Erdley, C. & Asher, S. (1998). Linkages between Children's Beliefs about the Legitimacy of Aggression and their Behavior [versión electrónica]. *Social Development*, 7 (3), 321-339.
- Fergusson, D. & Horwood, L. (1999). Prospective Childhood Predictors of Deviant Peer Affiliations in Adolescence [versión electrónica]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40 (4), 581-592.
- Hay, D., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer Relations in Childhood [versión electrónica]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45, 84-108.
- Jaramillo, J., Cárdenas, T., Forero, C. & Ramírez, D. (2007). Juicios expresados por niñas y niños de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o el rechazo social en un grupo escolar. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3 (1), 81-107.
- Jiang, X. & Cillessen, A. (2005). Stability of Continuous Measures of Sociometric Status: A Meta-Analysis. *Developmental Review*, 25, 1-25. Recuperado en 2006 de la base de datos Ebsco.
- Ladd G. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? [versión electrónica]. *Child Development*, 61 (4), 1081-1100.
- Ladd G., Kochenderfer, B. & Coleman C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship and

- Victimization: Distinct Relational Systems that Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? [versión electrónica]. *Child Development*, 68 (6), 1181-1197.
- Ladd, G. (1999). Peer Relationships and Social Competence during Early and Middle Childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of Four Predictive Models [versión electrónica]. *Child Development*, 77 (4), 822-846.
- Laukkanen, E. (2002). Factores que predicen el rechazo escolar a largo plazo. *European Journal of Psychiatry (ed. esp.)*, 16 (1), 47-52. Recuperado en 2006 de la base de datos Ebsco.
- Leiva, V. (2005). Maternalización de la enseñanza básica en el aula [versión electrónica]. *Actualidades investigativas en educación*, 5 (3), 1-24.
- Monjas, I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid, España: CEPE.
- Pérez, L. & Rodríguez, C. (2007). La influencia de la amistad en la formación de cualidades morales en escolares cubanos de 9 y 10 años [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (1), 1-13.
- Webster-Stratton, C. & Woolley, D. (1999). Social Competence and Conduct Problems in Young Children: Issues in Assessment [versión electrónica]. *Journal of clinical child psychology*, 28 (1), 25-43.
- Wilton, M., Craig, W. & Pepler, D. (2000). Emotional Regulation and Display in Classroom Victims of Bullying: Characteristic Expressions of Affect Coping Styles and Relevant Contextual Factors [versión electrónica]. *Social Development*, 9 (2), 226-245.
- Xinyin C., Yunfeng, H., Lei C. & Hongyun L. (2005). The Peer Group as a Context: Moderating Effects on Relations between Maternal Parenting and Social and School Adjustment in Chinese Children [versión electrónica]. *Child Development*, 76, 417-434.