

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

---

**UNIDAD AJUSCO**

# **TESIS**

**“RELACIONES SOCIALES: ACEPTACIÓN Y RECHAZO EN  
NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA”**

**PARA OBTENER EL TITULO DE LA  
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA**

**PRESENTAN:**

**PEREA JIMENEZ ALEJANDRA  
RODRIGUEZ CASTILLO VICTORIA**

**ASESOR: MARIA EUGENIA DORANTES GUEVARA**

**MEXICO, D.F.**

**SEPTIEMBRE 2012**

# AGRADECIMIENTOS

## ALEJANDRA PEREA JIMÉNEZ

Antes que nada quiero darle gracias a Dios, por permitirme lograr una de mis ilusiones, estudiar y terminar una carrera.

A mi hijo e hija, Hugo y Mónica, les agradezco por todo el apoyo que me brindaron en toda la carrera en los momentos en que me sentía más desesperada porque no podía con los trabajos en la computadora, por su contribución con sus críticas constructivas en mis exposiciones que ayudaron a corregir mis errores y por presionarme para terminar este proceso. GRACIAS, sin ustedes este sueño no hubiera sido posible.

GRACIAS a mi madre, hermanos y hermanas por apoyarme y echarme porras en este proceso.

GRACIAS Hunny por sentarte pacientemente a escuchar una y otra vez mis exposiciones.

GRACIAS a la Universidad Pedagógica Nacional. Agradezco a esta institución por haberme dado la oportunidad de formarme como profesionista y en el ámbito personal. GRACIAS por haberme permitido alcanzar uno de mis más grandes anhelos. UPN GRACIAS.

GRACIAS a mis profesores por haber compartido su conocimiento en mi formación como profesionista.

GRACIAS a la profesora María Eugenia Dorantes Guevara, nuestra asesora de tesis, por orientarnos y guiarnos, por sus correcciones y sugerencias, por su paciencia y su calidez, por su carácter afable, con el cual me brindó confianza. Aunque no fue en el tiempo planeado, pero al fin lo logramos. GRACIAS Maru.

GRACIAS a las lectoras de tesis Olivia García Pelayo, Amada Elena Díaz Merino y Rosa María San Miguel, por las sugerencias que nos hicieron y por haber sido diligentes en su aprobación.

## VICTORIA RODRÍGUEZ CASTILLO

A mi familia por su apoyo y motivación que me impulsaron a alcanzar esta meta, así como por inculcarme valores que indiscutiblemente determinan mi actuar.

A mis amigos “Hermanos entrañables” gracias por su cariño, por creer y confiar en mí, por alentarme a llegar a cada objetivo que me propongo y también por estar al pendiente de cada vertiente que toma mi vida y compartir cada uno de mis logros. Gracias Fernando Sánchez Rivero y Familia; a Rodrigo, Luis Carlos, Cecilia, Ismael, Osnaya, y a todos aquellos que no menciono, pero que saben quiero mucho.

A mi trabajo actual “La Colmena” y por ende a mis compañeras del mismo, quienes han afianzado mi formación profesional y humana, por apoyar a edificar mi filosofía pedagógica y enriquecer mis ideales; especialmente por demostrar que el juego cooperativo es una herramienta de intervención-transformación para mejorar la convivencia entre iguales y también por fomentar en los niños el “Ser con otros”.

A la UPN nuestra casa de estudios, por contribuir con mi formación académica y acrecentar mi pasión por las ciencias sociales como medio para sensibilizar a los seres humanos.

A nuestra asesora María Eugenia Dorantes Guevara por su dedicación, empeño y compromiso, y también por sus valiosas y acertadas observaciones para la realización de esta investigación.

A mi compañera Alejandra Perea Jiménez por compartir la visión acerca del tema elegido y por su perseverancia para la culminación de esta tesis.

A los sinodales por revisar este trabajo y optimizarlo con sus puntuales sugerencias.

A todos esos niños que contribuyeron indirectamente con sus experiencias para enriquecer este escrito, que con su nobleza impulsan mi andar y por ser fuente de energía que ilumina el mundo.

También agradezco a todas y cada una de las personas que de alguna manera han estado al pendiente del proceso de elaboración de esta tesis, que han contribuido con su ayuda humana, técnica y pedagógica para concluir con ésta o que simplemente me brindaron un consejo o algunas palabras de aliento.

Asimismo agradezco a Yuri H. Marín por su amistad y por acercarme a un inspirador rincón del mundo cerca de “Amecameca”; a Tomy B. por mostrarme las maravillas naturales del lugar, y a todas aquellas personas que he conocido en ese mágico sitio que me ha traído experiencias muy buenas en la última fase de construcción de este trabajo.

## Í N D I C E

<b>RESUMEN</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>2</b>
<b>PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA</b> .....	<b>6</b>
<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>9</b>
General .....	<b>9</b>
Específicos .....	<b>9</b>
<b>Capítulo I. GRUPOS SOCIAL, FAMILIAR Y ESCOLAR, RELACIONES SOCIALES EN EL NIVEL BÁSICO</b> .....	<b>10</b>
<b>1. Socialización</b> .....	<b>10</b>
<b>2. Grupo social</b> .....	<b>12</b>
2.1. Definición y concepto .....	<b>12</b>
2.2. Características .....	<b>14</b>
2.3. Tipos .....	<b>15</b>
2.4. Dinámica .....	<b>17</b>
2.5. Comunicación .....	<b>18</b>
<b>3. Grupo familiar</b> .....	<b>19</b>
3.1. Definición, características y clasificación .....	<b>19</b>
3.2. Socialización .....	<b>21</b>
<b>4. Grupo escolar</b> .....	<b>23</b>
4.1. Características y funciones .....	<b>26</b>
4.2. Relaciones sociales en el aula .....	<b>27</b>
<b>5. Relaciones sociales en la educación básica</b> .....	<b>31</b>
5.1. Educación preescolar .....	<b>31</b>
5.2. Educación primaria .....	<b>32</b>
5.3. Educación secundaria .....	<b>33</b>
<b>Capítulo II. ACEPTACIÓN Y RECHAZO EN EL CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	<b>35</b>
<b>1. Aceptación y rechazo en el aula</b> .....	<b>35</b>
1.1. Niños aceptados y niños rechazados .....	<b>38</b>
<b>2. Sociometría y evaluación de la aceptación y el rechazo</b> .....	<b>44</b>
2.1. Definición y características de la sociometría .....	<b>44</b>
2.2. Pruebas sociométricas .....	<b>47</b>

2.3. Sociometría y educación .....	49
<b>Capítulo III. MÉTODO .....</b>	<b>53</b>
1. Preguntas de estudio .....	53
2. Hipótesis .....	53
3. Tipo y diseño de investigación .....	54
4. Población .....	54
5. Escenario .....	54
6. Variables .....	54
6.1. Aceptación .....	54
6.2. Rechazo .....	55
6.3. Sociodemográficas .....	55
6.4. Tipo y nivel de medición .....	55
7. Diseño muestral .....	56
8. Instrumento de medición .....	57
8.1. Indicadores o unidades de observación .....	57
8.2. Aceptación .....	58
8.3 Rechazo .....	59
9. Material y equipo .....	60
10. Procedimiento .....	60
11. Consideraciones éticas .....	60
Prueba de amistad .....	62
<b>Capítulo IV. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>63</b>
1. Variables sociodemográficas .....	63
1.1. Sexo y edad .....	63
1.2. Nivel socioeconómico .....	65
1.3. Escuelas .....	66
1.4. Grado escolar .....	67
2. Aceptación .....	69
2.1. Opción 1 .....	69
2.2. Opción 2 .....	69
2.3. Opción 3 .....	69
3. Rechazo .....	70
3.1. Opción 1 .....	70
3.2. Opción 2 .....	70

3.3. Opción 3 .....	71
<b>Capítulo V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b> .....	<b>74</b>
<b>1. Datos sociodemográficos</b> .....	<b>74</b>
1.1. Población y sexo .....	74
1.2. Edad .....	74
1.3. Nivel socioeconómico .....	75
1.4. Escuelas .....	75
<b>2. Aceptación</b> .....	<b>75</b>
2.1. Relación agradable .....	75
2.2. Amistad .....	76
2.3. Ayuda o apoyo .....	77
2.4. Relación lúdica .....	79
2.5. Conducta escolar adecuada .....	79
2.6. Aspecto físico agradable .....	80
<b>3. Rechazo</b> .....	<b>80</b>
3.1. Conducta agresiva .....	80
3.2. Enemistad .....	82
3.3. Relación desagradable .....	82
3.4. Conducta escolar inadecuada .....	83
3.5. Aspecto físico desagradable .....	83
3.6. Relación no lúdica .....	83
<b>4. Aceptación y rechazo en relación a la edad y el grado escolar</b> .....	<b>84</b>
4.1. Aceptación .....	84
4.2. Rechazo .....	87
<b>ALCANCES Y LIMITACIONES</b> .....	<b>88</b>
<b>SUGERENCIAS</b> .....	<b>90</b>
1. Metodológicas .....	90
2. Docentes .....	90
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>95</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>99</b>
1. Juegos cooperativos .....	100
2. Aprendizaje colaborativo o cooperativo .....	104
3. Manejo de conflictos .....	110

## RESUMEN

La aceptación y el rechazo entre iguales son dos factores muy importantes, tanto en la adaptación escolar como en la socialización, debido a que una relación adecuada en la niñez y en la adolescencia con los maestros y compañeros de clase se asocia a un buen desarrollo social, emocional y cognoscitivo. La aceptación genera conductas positivas como la seguridad, confianza en sí mismos y en los demás; por su parte, el rechazo genera baja autoestima, aislamiento y comportamiento agresivo, entre otras cosas. Existe un gran número de investigaciones sobre este tema, sin embargo pocos han explorado las razones que los propios niños expresan de por qué les gusta y no les gusta que otros niños interactúen con ellos o sean sus amigos. Por lo anterior, el propósito de este trabajo se orientó a conocer los motivos de los alumnos para aceptar o rechazar a sus compañeros de grupo.

Participaron 3306 alumnos, 1616 hombres y 1690 mujeres de educación primaria con edades entre 6 y 14 años que asistían a 12 escuelas públicas ubicadas en la zona del Ajusco Medio del Distrito Federal, pertenecientes a los niveles socioeconómicos bajo y medio bajo. Se utilizó el método sociométrico de nominación para conocer el motivo por el que los niños y las niñas mostraban preferencia o rechazo hacia sus compañeros de grupo, escribiendo el nombre de tres de ellos con los que les gustaría sentarse o fueran sus amigos y tres con los que no les gustaría sentarse o que no fueran sus amigos, así como la razón de su elección.

Los resultados mostraron que entre los motivos de aceptación: la relación agradable seguida por la amistad fueron las categorías más elegidas por los niños y las niñas, considerándolas prioritarias y más relevantes al aceptar a un amigo y el aspecto físico fue la categoría menos destacada; asimismo, los pequeños de primero y segundo grado dieron más importancia al juego en comparación a los de quinto y sexto grado, quienes consideraron más significativa la ayuda o apoyo y la conducta escolar adecuada. Entre los motivos de rechazo: la conducta agresiva, la relación desagradable y la enemistad fueron las categorías más reportadas por los niños y las niñas de todos los grados al momento de rechazar a sus condiscípulos; la conducta escolar inadecuada dentro del aula, siguió a las anteriores; finalmente, el aspecto físico desagradable y la relación no lúdica fueron las categorías menos señaladas para rechazar a alguien o no querer ser su amigo.

## INTRODUCCIÓN

María Andueza (1997) señala que la *pedagogía* debe desarrollar en los alumnos una serie de habilidades cognoscitivas, pero también debe desarrollar habilidades sociales para que los educandos puedan comunicarse, expresar sus pensamientos y escuchar a los otros, lo que les permitirá establecer relaciones para actuar activamente en un grupo escolar y favorecer los procesos de diálogo y comunicación interpersonal. Por ello, para mejorar el ambiente de aprendizaje, es importante vincular la *pedagogía* con los diversos procesos que se presentan en la escuela, entre los que se encuentra la socialización, especialmente la interacción que se da entre los miembros del grupo que convive en el interior del aula: el maestro y los alumnos.

Por lo anterior, es importante que los pedagogos y los maestros, así como cualquier otro profesionalista que trabaje con grupos escolares, tengan la capacidad de identificar el rol que juegan sus miembros y el tipo de relaciones que se establecen entre ellos, lo que les permitirá favorecer la interacción y el clima social del salón de clases y apoyar de una mejor manera la adaptación al entorno escolar de los educandos, para lograr que éstos sean más felices. Al respecto, Luis Enrique Ruiz (1986) expresa, que la *pedagogía* es la ciencia y el arte que tiene por objeto conocer y comprender el proceso educativo para dirigirlo adecuadamente, siendo su fin mediato que los alumnos alcancen mejor la felicidad.

Cada individuo debe tener claro el papel que juega como integrante de los grupos sociales a los que pertenece, tanto en el macrogrupo (cultura) en el que se desenvuelve, pero también necesita tener clara su identidad de pertenencia respecto a los microgrupos en los que participa, tales como: la familia, la comunidad de la colonia o el barrio en donde vive, la escuela y dentro de ésta, el aula escolar.

El tema que interesa en esta investigación es el microgrupo que se encuentra en el aula escolar, en donde usualmente están en contacto unos alumnos con otros y éstos con el maestro o maestra durante varias horas al día. En el salón de clases por medio de acciones cooperativas se pueden realizar transformaciones que faciliten la interacción y convivencia de los discípulos. Dependiendo de las relaciones que se establezcan al interior del salón de clases,

se tendrá un entorno armónico y agradable o un espacio de presiones y desintegración en el que los estudiantes no quieren estar o les desagrada asistir.

Lo anterior puede generar un ambiente de rechazo o aceptación que obstaculiza o permite a los sujetos con la ayuda de los demás, solucionar los problemas a los que se enfrentan en esta sociedad tan cambiante. Los seres humanos se caracterizan por estar siempre en interacción unos con otros, continuamente necesitan de otras personas en las actividades que realizan, tanto en la vida profesional, social y afectiva, como en la vida escolar y cotidiana. María Victoria Trianes Torres, María Luisa de la Morena Fernández y Ángela María Muñoz Sánchez (1999) consideran que cuando no se genera un clima o un ambiente adecuado en el contexto escolar, las relaciones se pueden convertir en una fuente de tensión y rechazo, provocando sentimientos de soledad, depresión o aislamiento en los niños que no son aceptados.

Actualmente se vive una época bastante difícil caracterizada por el auge de las industrias, la manipulación ideológica, la crisis económica, la soledad ante los avances tecnológicos de la era de la informática y de la comunicación, el ocio y una sociedad de consumo (Lorenzo, 1986); por lo tanto, diversos factores en la vida de los sujetos los pueden llevar a un estado de constante competitividad, que a su vez genera aceptación o rechazo entre los individuos que forman los macro y microgrupos en los que conviven socialmente como seres humanos.

Como se mencionó anteriormente, esta investigación se centró en el estudio de microgrupos específicos como son los que se forman dentro de las aulas o salones de clases de las instituciones educativas. Tuvo por objetivo describir los motivos que los alumnos de los grupos escolares del nivel de educación primaria expresan sobre la aceptación y el rechazo que se genera entre ellos. Por medio de la interacción de unos con otros, los niños y las niñas se sensibilizan, aprenden y obtienen un conocimiento que les permite identificarse y comprenderse a sí mismos, a los demás y al medio que los rodea. De igual modo, les permite adaptarse y actuar de una manera socialmente adecuada, lo que genera la aceptación tanto del profesor como de los compañeros de su grupo; sin embargo, cuando no sucede así, los alumnos muestran una actitud poco adecuada a nivel social, lo que genera el rechazo de los demás e incluso hasta del maestro o maestra.

Ambos procesos, la aceptación y el rechazo, son parte de las relaciones sociales que se establecen al interior de las aulas, además de que forman parte de los principales factores que pueden determinar un buen aprendizaje o, por el contrario, un rendimiento académico deficiente en el ámbito escolar.

Se considera que este trabajo es relevante en el campo de la *pedagogía*, porque uno de los objetivos de esta disciplina es estudiar las relaciones sociales intra-aula que se establecen en la escuela. También, los datos obtenidos podrán ser de utilidad a los profesionistas de la educación, primordialmente a los profesores de educación primaria porque aportan valiosa información sobre las razones por las que algunos alumnos son rechazados y otros son aceptados por sus compañeros de clase. Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2009) comentan que el rechazo y la simpatía de los pares en la niñez intermedia pueden tener efectos a largo plazo marcando para siempre la vida social de los pequeños al facilitar o entorpecer la formación de las relaciones interpersonales con los demás.

Asimismo, la aceptación y el rechazo traen como consecuencia que los niños y las niñas se aislen o integren a las actividades escolares con gusto o disgusto cuando se trabaja en equipo. Por ello, la información que aporte este trabajo también podrá ayudar a los docentes a estimular el desarrollo integral a través de fomentar al interior del salón de clases: buenas relaciones sociales entre los alumnos, la resolución de conflictos entre compañeros, la aceptación de las propias responsabilidades y la reflexión sobre las consecuencias derivadas de las acciones realizadas. De lo anterior, dependerá la creación de un ambiente adecuado que estimule la participación cooperativa, el compañerismo, la comunicación, la solidaridad, así como las relaciones interpersonales de todos los integrantes del grupo; factores que los conducirán a un mejor aprendizaje y a adaptarse de una manera más favorable a la sociedad.

El presente trabajo se encuentra conformado por cinco capítulos, cuyo contenido se describe brevemente en los siguientes párrafos:

En el primer capítulo se plasma el concepto de grupo de acuerdo a varios autores debido a que es importante tenerlo claro, dado que no siempre un conjunto de personas conforman un grupo, pues se deben cubrir ciertas características para que se considere como tal. También trata sobre los diferentes tipos de grupos que se han descrito en algunas sociedades humanas

como son el social y el familiar. Finalmente en los dos últimos tópicos, se analiza el concepto de grupo escolar que es uno de los temas de interés de esta investigación y las relaciones sociales en la educación básica.

En el segundo capítulo se abordan los conceptos de aceptación y rechazo, al ser éstas las principales variables de estudio de esta tesis. Asimismo, se revisa el concepto de sociometría, los tipos en los que se divide, sus características y utilidad como método para evaluar el tipo de relación que se establece al interior de los grupos, así como la aceptación y el rechazo que se da entre sus miembros.

En el tercer capítulo se describe la metodología que se utilizó para el desarrollo del presente trabajo, la cual incluye: preguntas de estudio, hipótesis, tipo y diseño de investigación, población, escenario, variables, diseño muestral, instrumento, material y equipo, procedimiento, análisis de datos y consideraciones éticas.

En el cuarto capítulo se expone la descripción de los resultados obtenidos como producto del análisis realizado de los datos recolectados, así como su ilustración por medio de tablas y gráficas.

En el quinto capítulo se plantean las conclusiones derivadas del análisis de los datos, las cuales se fundamentan y discuten con base en las consideraciones teóricas revisadas en los primeros dos capítulos.

Posteriormente se encuentran los alcances y limitaciones de la investigación, así como las sugerencias o recomendaciones, tanto metodológicas para otras posibles investigaciones, como de apoyo a la praxis de los docentes o de los líderes académicos que trabajan con grupos escolares.

Finalmente, en los dos últimos apartados se ubican las referencias bibliográficas consultadas para la fundamentación y elaboración de este trabajo de tesis, así como el anexo en el que se incluyen algunas estrategias para mejorar el clima y las relaciones sociales dentro del salón de clases como son: los juegos cooperativos, el trabajo colaborativo y el manejo de conflictos.

## PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Los grupos son tan antiguos como el hombre, ya que desde la época primitiva los seres humanos se han visto en la necesidad de agruparse para solucionar los problemas, adaptarse y poder sobrevivir. De esta manera, el hombre como ser social, siempre ha estado en interacción con otros en todas las épocas y contextos sociales. Jesús M. Canto Ortiz (1998) manifiesta que a lo largo de la historia de la humanidad, los seres humanos han tendido a constituir grupos sociales con la finalidad de potenciar su convivencia y desarrollo a través del apoyo que se proporcionan unos miembros a otros.

Al interior de las aulas escolares se dan fundamentalmente dos tipos de relaciones entre los miembros que interactúan en ellas: la relación maestro-alumno y la relación alumno-alumno. Esta interacción va conformando y/o modificando en forma recíproca, la forma de sentir, pensar, expresarse y actuar de ambos. Las relaciones que se dan y los roles que se desempeñan dentro de los salones de clase son una de las principales variables que influyen en forma positiva o negativa en el desarrollo de las personas como seres humanos. En diversas investigaciones se ha encontrado la existencia de un vínculo entre los problemas de adaptación social, el rechazo entre iguales, las dificultades en el aprendizaje escolar y desertar precozmente de la escuela, entre otros índices patológicos (Trianes Torres y Col., 1999).

Margarita Panza González (2001) comenta que la educación tradicional se caracteriza principalmente por mostrar verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo y dejar de lado la parte afectiva y social, remitiéndose los profesores solamente a transmitir conocimientos, quienes nunca o casi nunca se involucran con los intereses e inquietudes de sus alumnos, tampoco consideran el tipo de relaciones que establecen en el aula y la manera como actúan, cosa que usualmente repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, es importante que los pedagogos, profesores y orientadores educativos conozcan el tipo de interacción que se presenta en los centros escolares, así como el grado de aceptación y rechazo que cada uno de los alumnos recibe. Dicha información será de enorme utilidad para fomentar la socialización y crear un entorno estimulador en el aula que permita el desarrollo integral de los educandos y un clima propicio para un aprendizaje eficaz y significativo.

Por lo anteriormente expuesto se considera de primordial importancia, contar con información obtenida a través de investigaciones sistematizadas y apegadas a la realidad que aporten a los profesionistas de la educación, principalmente a los docentes, datos que les sean útiles para mejorar la interacción y las relaciones sociales en su ámbito de trabajo, tanto entre sus alumnos como entre profesor-alumno.

Se debe tomar en cuenta que los alumnos tienen características muy diversas que los hacen únicos en su forma de pensar, sentir y percibir las cosas, por lo que es fundamental considerar esas características para crear en el salón de clases un clima de respeto, responsabilidad y cooperación en todo momento. Las relaciones interpersonales constituyan un factor importante, no sólo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también del desarrollo cognoscitivo, emocional y social de los niños y las niñas que asisten a la escuela y permanecen en ella alrededor de 5 horas diarias de lunes a viernes, tiempo equivalente a aproximadamente 20% del día, al menos en las escuelas públicas mexicanas.

María Victoria Trianes Torres y Col. (1999) mencionan que algunas investigaciones han dado como resultado que el éxito o fracaso percibido en las relaciones entre iguales impacta de manera positiva o negativa, pues los niños aceptados muestran un mejor autoconcepto y una autoestima más alta que los niños rechazados y, de igual forma, aquellos que muestran una baja aceptación social tienen un riesgo más alto de mostrar una baja autoestima, más ansiedad social y una mayor depresión.

Dichas autoras también reportan que el rechazo social está íntimamente asociado a conductas agresivas y molestas para los demás, generando también problemas de violencia y personas tímidas, apáticas, etc., dañando además las relaciones afectivas y la integración a la sociedad, lo que afecta la socialización y el aprendizaje, por lo que el contexto escolar es un espacio vital para que los alumnos, no sólo desarrollen habilidades cognoscitivas y lingüísticas, sino también habilidades socio-emocionales. De ahí la importancia de identificar el tipo de relaciones que se establecen al interior del aula, pues de eso depende la creación de un ambiente adecuado que estimule la participación cooperativa, el compañerismo, la comunicación, la solidaridad, así como las relaciones interpersonales de todos los integrantes del grupo reunido en el salón de clases.

Se considera que la interacción entre iguales dentro del marco escolar debe reflejar conductas de ayuda que contribuyan a solucionar los problemas de manera positiva y que los objetivos educativos deben buscar también la socialización y la estimulación socio-cognoscitiva de los alumnos. Es importante que las instituciones educativas sean las promotoras de una buena integración social, para lo cual deben conocer el tipo de relaciones que se establecen al interior de los grupos y busquen la cohesión de los alumnos que los conforman. Ello aportará elementos para el logro de un aprendizaje significativo, pues la pertenencia al grupo permitirá a su vez, la expresión de las ideas de todos sus miembros sin temor a la burla, crítica o descalificación.

Como se ha mencionado, en el aula se da más importancia al componente intelectual y menos énfasis al factor social, presentándose, por lo tanto, una falta de estimulación de la interacción y socialización en la escuela. Por esta razón, se consideró importante realizar un estudio orientado a conocer el grado de aceptación y rechazo de los alumnos en las aulas escolares, puesto que además de influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el tipo de relaciones interpersonales que se establecen en su interior, también influye en el desarrollo de su personalidad. También se considera que este trabajo es importante, porque aporta información sobre los motivos por los que los alumnos aceptan o rechazan a sus compañeros, lo cual podría servir para que los profesores interesados lo tomaran en cuenta y utilizaran técnicas alternativas para lograr la integración de sus grupos, cosa que conduciría a que sus discípulos tuvieran una mayor confianza en sí mismos y lograran una mejor relación con sus compañeros y demás personas con las que conviven en su medio social inmediato.

Debido a la importancia de la interacción y relaciones que deben establecerse entre los niños y las niñas que asisten a la escuela y conviven un largo tiempo en ella, este trabajo se enfocó al estudio de este tema, haciendo énfasis en la aceptación y rechazo que se da en los salones de clases. Se utilizó el método sociométrico de nominación como herramienta de indagación debido a que permite evaluar las relaciones humanas que se dan al interior de los grupos, el grado de aceptación y rechazo entre iguales, así como la intensidad del contacto entre sus miembros (Moreno, 1966), razón por la cual debe tomarse en cuenta cuando se realizan investigaciones que involucran estas variables.

## OBJETIVOS

### General.

- ★ Conocer las principales razones o motivos que los niños y las niñas de educación primaria expresan para aceptar o rechazar a sus compañeros de grupo.

### Específicos.

- ★ Determinar si se presentan diferencias en el nivel de educación primaria entre las razones o los motivos que expresan los niños a diferencia de las niñas, en relación a por qué son aceptados o rechazados por sus condiscípulos.
- ★ Establecer la relación que existe entre la aceptación y el rechazo con la edad, el grado escolar y la escuela a la que asisten los niños y las niñas del nivel de educación primaria.

## Capítulo I

# GRUPOS SOCIAL, FAMILIAR Y ESCOLAR, RELACIONES SOCIALES EN EL NIVEL BÁSICO

### 1. SOCIALIZACIÓN

La socialización es uno de los principales procesos que se dan al interior de las escuelas, además de ser un factor muy importante en la vida de todos los seres humanos, pues es a través de la interacción y la comunicación que los individuos logran aprender e integrarse en los diferentes grupos sociales.

Alain Blanchet y Alain Trognon (1996) comentan que el individuo se constituye formado por la sociedad en la que vive a través de los grupos, formando así a sus miembros; esta constitución, esta confección de los individuos por mediación de los grupos, es lo que se llama socialización. En el plano de lo individual, Blanchet y Trognon dicen que la socialización se realiza según un doble movimiento integrado por la personalización y la individuación, el cual es continuo y toma gran relevancia en la integración de un individuo a un grupo. A continuación se definen estos dos procesos:

- **Personalización.** Es el proceso por el cual un individuo se convierte en una persona, en un ser humano como los demás y entre los demás, parecido a los demás pero sin ser ellos.
- **Individuación.** Es el proceso por el cual una persona se singulariza de las demás.

La personalización y la individuación van formando la personalidad de los niños con la ayuda del grupo familiar en el hogar y el grupo de pares en el ámbito escolar, ya que tienden a imitar a las demás personas, pero al mismo tiempo luchan por mantener su propia identidad. En el grupo de iguales, es en donde los infantes en edad escolar buscan identificarse y ser aceptados por sus compañeros, muchas veces imitando sus actitudes, conductas, hábitos y tratando de parecerse a ellos.

Bruner (1991; citado en Blanchet y Trognon, 1996) afirma que la personalización es el proceso por el cual un sistema sociocultural forma el espíritu de sus miembros, pero son los grupos a los que se pertenece los que aportan una contribución mayor. Bruner llama interacción a la influencia recíproca entre por lo menos dos personas y los grupos de iguales ofrecen la posibilidad de realizar la inter-identificación entre sus miembros. Blanchet y Trognon (1996) citando a Freud, expresan que activando los mecanismos identificatorios es como los grupos intervienen en el modelado de la personalidad.

Berthelot (1988; citado en Vásquez Bronfman y Martínez Beruete, 1996) considera que la socialización es un proceso en donde los niños y los integrantes de un grupo adquieren conocimiento nuevo, cosa que es necesaria en el contexto de la interacción para establecer lazos sociales. Para Berthelot, la adquisición de este nuevo saber es indispensable debido a que cada integrante posee diferente cultura al venir de diferentes contextos y, por lo tanto, tiene diferentes formas de pensar, actuar, vestir, etc., pero que es en el aula en donde converge esta variedad de culturas y estas diferencias no tienen por que ser un obstáculo para lograr la socialización con los otros, al contrario enriquece a todos los integrantes del grupo, pues al asociar los conocimientos nuevos con los que posee cada sujeto, transformarán éstos y acrecentarán su capital cultural a través del intercambio de formas de pensar, sentir y hacer.

En este compartir se puede retomar lo que se considere importante y reestructurar el conocimiento previo que se tiene, ello permitirá una mejor socialización, así como la solución de diferentes problemas, debido a que en la vida cotidiana los sujetos en interacción con los demás se enfrentan a diversos problemas, también les permite realizar pequeñas transformaciones en su actuar cuando lo consideren necesario.

Montandon (1988; citado en Vásquez Bronfman y Martínez Beruete, 1996) considera que la socialización no es una interiorización ni una adaptación irreversible, sino que es la adquisición de una aptitud para interpretar y comprender las normas y valores de los demás dentro de un marco de “perpetua” negociación de los lazos sociales; por lo tanto, para que cada grupo funcione debe establecer ciertas normas que le permitan un buen funcionamiento, ya que por medio de ello logrará llegar a la meta planteada. De igual forma, Montandon expresa que las reglas no deben establecerse por la fuerza sino que deben ser sometidas a la aprobación de

todos los integrantes del grupo para que cada uno de ellos se identifique como un miembro del mismo, este sentido de pertenencia les permitirá de forma autónoma establecer su identidad social, por lo tanto, no debe considerarse este proceso como una imposición que impide actuar con libertad y conducir a los individuos a comportarse como seres pasivos, sino como seres activos que elaboran y reestructuran su conocimiento.

## **2. GRUPO SOCIAL**

Puesto que los grupos son muy importantes para el proceso de socialización, en este apartado se describe el concepto de grupos, sus características, los diferentes tipos en los que se clasifican, así como la dinámica y comunicación que se da en su interior. Es importante tener claro este concepto, puesto que no siempre un conjunto de gente conforma un grupo debido a que se deben tomar en cuenta ciertas características para que se considere como tal. También trata sobre los diferentes tipos de grupos que se han descrito en algunas sociedades humanas.

### **2.1. Definición y concepto**

Para Kurt Lewin (1947, citado en Vayer y Roncin, 1989), un grupo es un conjunto de personas interdependientes, un organismo (hoy se dice un sistema) y no una suma de individuos. Según este autor, el grupo es la organización de la interdependencia de sus integrantes y el tejido de esa organización consiste en el campo psicológico del grupo, cuyos miembros tienen en común proyectos, actividades, normas, recursos, etc.; al ser un sistema y debido a que todos sus elementos dependen unos de otros para lograr sus objetivos, la ausencia de un integrante afectará a todo el conjunto.

Jacob Levy Moreno (1955; citado en Chaix-Ruy, 1966) expresa que un grupo es un sistema de relaciones socio-afectivas en el que las personas están conectadas unas con otras por tres tipos de relaciones: la simpatía, la antipatía y la indiferencia. Este autor también indica que cada grupo posee una estructura particular compuesta de redes de atracción y repulsión, por lo tanto, para analizar un grupo social hay que sacar a la luz esas redes. Desde la perspectiva de Moreno, cada miembro de un grupo es considerado como un átomo social, es

decir, como un punto en el que se concentran y parten elecciones y rechazos en dirección a los demás.

Para Pierre Vayer y Charles Roncin (1989), el grupo considerado como un sistema es un conjunto de elementos diferenciados que se encuentran en relación unos con otros, concepto que es aplicable inmediatamente a la clase escolar, entendida como un conjunto de personas reunidas en un mismo lugar y año, en el mismo momento y que tienen en común los mismos proyectos.

Para Ma. Antonia Casanova (1991), un grupo consiste en dos o más personas que comparten normas con respecto a ciertas cosas y cuyos roles sociales están estrechamente intervinclados; así, para que se considere que un determinado número de sujetos constituye un grupo, se debe lograr cierta dinámica de acuerdo a las reglas establecidas y a los roles de cada uno de sus integrantes, también deben conocerse y saber unos de otros teniendo en cuenta que todos son diferentes. Este factor en lugar de entorpecer la dinámica del grupo la enriquecerá, pues a través de la interacción de todos sus miembros aprenderán unos de otros.

Gustave Nicolas Fischer (1992) considera que un grupo es un conjunto restringido de personas que se caracteriza por contar con una estructura interna, en donde se establecen normas, valores, fines comunes y lazos recíprocos que les permita lograr sus objetivos; aquí, es importante que cada integrante del grupo se sienta parte del mismo y que todos persigan el mismo propósito, lo que evitará conflictos en su interior. Lo anterior permite el cumplimiento de los objetivos establecidos con menos esfuerzo, al igual que el desarrollo de habilidades en los sujetos que carecen de ellas o, en todo caso, el fortalecimiento de las que poseen.

J. Martín López Calva (2000) plantea que un grupo es más que la suma de individuos que lo conforman y las fuerzas que en él intervienen son múltiples, dinámicas, permanentes y distintas en cada uno de ellos. De acuerdo a este autor, existen grupos naturales que se conforman por afinidad de carácter, intereses comunes de personas, necesidades intrínsecas de sus miembros y grupos artificiales que se forman por necesidades o metas externas impuestas a sus miembros en mayor o menor medida. Tal es el caso de los grupos escolares que se conforman con alumnos que no se conocen ni tienen en su inicio, intereses comunes o afinidad de caracteres.

## 2.2. Características

Knowles (1962; citado en Casanova, 1991) enlista algunas características típicas de los grupos para que puedan ser considerados como tales, a saber:

- **Asociación definible.** Reunión de personas identificables por nombre o tipo.
- **Conciencia de grupo.** Los miembros se consideran como parte de un grupo con fines específicos, distinguiendo conscientemente a cada uno de sus elementos.
- **Sentido de participación en objetivos comunes.** Todos los integrantes se dirigen a una misma finalidad con su actuación.
- **Dependencia recíproca.** Sus miembros deben ayudarse mutuamente para lograr los fines que pretenden.
- **Acción recíproca.** Los participantes deben comunicarse unos con otros.
- **Actuación unitaria.** Todos los integrantes pueden comportarse como un organismo unitario en determinados momentos.
- **Estructura interna.** Cada miembro desempeñará un papel específico conocido por todos los demás.

Por su parte, J. Martín López Calva (2000) cita que todos los grupos poseen ciertas propiedades comunes que los distinguen de otras asociaciones humanas, entre las que se encuentran:

- **Estructura.** Todo grupo posee una estructura compleja semejante a un sistema de estratificación social o jerarquía.
- **Motivos y metas comunes.** Las metas del grupo orientan la marcha en cierta dirección.
- **Normas comunes.** Es cuando en la interacción grupal se van estableciendo normas de forma latente o manifiesta y pautas de comportamiento que son respetadas por todos sus miembros como condición de pertenencia.

- **Interacción.** Es la transformación de las personas cuando entran en contacto con otras por un lapso relativamente duradero.
- **Cohesión.** Se refiere al espíritu de pertenencia que se va formando en la interacción, la cual unifica a los miembros del grupo, los identifica y los separa de quienes no lo son.

Para Alain Blanchet y Alain Trognon (1996), los grupos se caracterizan por las funciones que aparecen según las condiciones de su formación y evolución. Ellos mencionan cuatro funciones principales que marcan el grado de madurez de la evolución de un grupo, las cuales son:

- **La puesta en común de un fin.** La constitución de un grupo presupone que sus miembros tengan un interés común suficientemente importante para que pueda ser interiorizado por cada uno de ellos. El interés en común se convierte entonces, en interés común.
- **La definición de fronteras.** Todo grupo se establece en relación con otros grupos a través de instaurar los límites que formen un sentimiento de pertenencia en los miembros que manifiestan conformidad o rechazo en los integrantes que no están de acuerdo con éstos.
- **El establecimiento de relaciones interpersonales.** Cada miembro del grupo construye una representación mental de los demás, con los cuales se comunica personalmente.
- **La constitución de una organización.** Los miembros de un grupo adoptan funciones y status diferentes y establecen normas. La organización así instituida es susceptible de modificarse en función de la práctica del grupo.

### 2.3. Tipos

Es importante mencionar que existen diferentes tipos de grupos que pueden responder a diversos intereses y objetivos, pero cada grupo en su interior se rige por ciertas normas que establecen sus integrantes para su funcionalidad, en donde el comportamiento de cada miembro depende e influye en los demás para lograr las metas establecidas.

Cartwright y Zanden (1971; citados en Canto Ortiz, 1998) consideran que los diferentes tipos de grupos se pueden clasificar de acuerdo a las características y propiedades más comúnmente utilizadas tales como su tamaño, el grado de interacción física entre sus miembros, el grado de intimidad, el nivel de solidaridad, etc., en donde las tipologías más frecuentes son:

- ✓ Formal – informal.
- ✓ Primario – secundario.
- ✓ Pequeño – grande.
- ✓ Autónomo - dependiente.
- ✓ Temporal - permanente.

Para Ma. Antonia Casanova (1991), los grupos se dividen de manera general en primarios y secundarios.

- **Grupo primario.** Es aquel que cuenta con un número reducido de miembros (casi siempre aunque no obligadamente) con fines muy concretos, cuya interacción es directa e intencionada (por ejemplo: la familia o una pandilla de amigos). En éste tipo de grupo la interacción es cara a cara, siempre se están estableciendo normas en su interior, debe existir una comunicación clara y una actitud participativa de sus integrantes para lograr su buen funcionamiento y la consecución de los objetivos establecidos en el mismo.
- **Grupo secundario.** Es aquel que tiene un número amplio de miembros. La relación y comunicación entre sus componentes es de tipo formal, impersonal e indirecta. Las propuestas o metas a trabajar a veces son directas e inmediatas, pero en la mayoría de las situaciones tienen fines generales, los cuales se consiguen actuando de una forma indirecta ya establecida, en donde cada miembro desempeña un papel específico conocido por todos los demás (por ejemplo: una gran empresa, una escuela, una ciudad).

## 2.4. Dinámica

Gustave Le Bon (1931; citado en Blanchet y Trognon, 1996) atribuye el fenómeno de grupo a la unificación de los pensamientos de los individuos que lo constituyen. Él refiere que todo individuo incorporado a un grupo sufrirá modificaciones psíquicas que, desde todo punto de vista, son análogas a las que sufre un sujeto en la hipnosis. Para Le Bon los estados colectivos son similares a los estados hipnóticos debido a que cuando un sujeto está inmerso en un grupo lo hace motivado por la necesidad de identificarse y pertenecer al mismo, asumiendo de forma inconsciente las normas, reglas, valores y comportamientos del grupo en cuestión, a la par que buscará el mismo objetivo que la mayoría de los miembros comparte.

James Wilfrid Vander Zanden (1990) expresa que los seres humanos tienden a clasificar a los demás según sus características, su comportamiento o las relaciones que mantienen con las personas que los rodean y con la sociedad en general; en otros términos, los roles tienen que ver con las normas establecidas dentro de un grupo pues son las que determinan quién debe hacer cierta tarea, cómo y bajo qué circunstancias específicas debe realizarla o desarrollarla.

Gustave Nicolas Fischer (1992) menciona que al interior de los grupos, se da un fenómeno dinámico referente a la asignación consciente o inconsciente de los roles, en donde los miembros toman una determinada dirección movidos por una serie de fuerzas diferentes y complejas que determinará su manera de actuar y de relacionarse con los demás, a veces difíciles de precisar como son: energía, cambios, reacciones, actividades, retrocesos, equivocaciones, etc.

Jesús M. Canto Ortiz (1998) dice que la dinámica de los grupos es el resultado de las fuerzas del grupo, las fuerzas físicas al comunicarse producen un cambio que permite crecer, estimular y activar potencialidades, cambio que puede ser educativo; es decir, se puede aprovechar ventajosamente para la educación, por lo tanto, la dinámica de los grupos es el elemento eficaz para cambiar a los individuos.

En los grupos se dan diferentes dinámicas entre las que se encuentra establecer las normas que permitan su funcionamiento, lo cual se hace de acuerdo y con la participación de

todos sus componentes, así como establecer los diferentes roles que cada uno desempeñará basado en la comunicación que se da en su interior.

María Andueza (1997) considera que una característica que define a los grupos es que persiguen el mismo fin y no actúan mecánicamente para lograr realizar una tarea, lo que crea una red de relaciones humanas entre sus miembros y, a su vez, de estas relaciones depende su consolidación. Para ella, el grupo es el ambiente humano en donde se ubica al individuo, ambiente que ejerce diferentes efectos sobre él y lo ayuda a superar problemas personales, vencer inhibiciones, superar tensiones, crear sentimientos de seguridad y desarrollar capacidades de cooperación, intercambio, autonomía, creación y responsabilidad.

Kurt Lewin (1947; citado en Blanchet y Trognon, 1996) se inspira en los conceptos del electromagnetismo, siempre de acuerdo con la idea de que el comportamiento de una persona resulta de su relación dinámica con su entorno, relación que se puede describir en términos de valencia positiva (+) o negativa (-), según sea el caso. Lewin además muestra, que la dinámica de los grupos se funda en las ideas de interdependencia de los miembros del grupo, la cual genera las fuerzas que engendran la evolución y los cambios del mismo.

## **2.5. Comunicación**

Gene Stanford (1981) comenta que la comunicación hace la función de un puente modificador de la conducta de los grupos, por lo tanto, los grupos con mayor comunicación son los más maduros y operantes pues entre sus integrantes ésta es clara y coherente, además existe una participación de todos sus miembros en la toma de decisiones o en la solución de las diferentes problemáticas que se presenten en la realización de las tareas.

Respecto a la comunicación en los grupos, Shaw (1981; citado en Canto Ortiz, 1998) distingue aspectos formales (redes de comunicación) y aspectos informales (desarrollo de la comunicación no formal – los rumores - la comunicación no verbal – la comunicación práctica); esto es, no importa en donde esté situado cada miembro del grupo, lo que importa es como se distribuyen entre ellos los canales de comunicación, quién se comunica con quien, si la comunicación es directa o a través de otro miembro del grupo, etc.

Siguiendo las ideas de Shaw, Jiménez Burillo (1985; citado en Canto Ortiz, 1998) establece la siguiente tipología de las diferentes formas de comunicación:

- **Kinestésica.** Comprende los movimientos corporales, la orientación del cuerpo, la postura, los gestos, la expresión de la cara, los movimientos de los ojos y cejas, la dirección de la mirada y los movimientos con un sentido específico.
- **Proxémica.** Se refiere a la proximidad física entre los individuos, la distancia de interacción, la colocación relativa en la interacción y la conducta territorial humana.
- **Paralingüística.** Incluye las cualidades de la voz, el tono, los bostezos, los gruñidos, el ritmo, la velocidad y pausas en el flujo de la conversación, los errores, los acentos, etc.

A partir de que no hay una sola forma de comunicación y todo lo que se hace expresa algo, incluso hasta el silencio transmite un mensaje, el líder del grupo debe cuidar toda posibilidad de transmitir información errónea que afecte a alguno de sus miembros y asimismo cuidar que entre todos sus integrantes se de una comunicación clara y coherente. Respecto a esto, Kurt Lewin (1947; citado en Blanchet y Trognon, 1996) al que se le debe el bosquejo de una teoría dinámica de los grupos, sostiene que es en la interacción de las personas cara a cara, en donde se juega lo esencial de las influencias sociales.

### 3. GRUPO FAMILIAR

#### 3.1. Definición, características y clasificación

Como ya se mencionó, la familia es un grupo primario en donde la interacción entre sus integrantes es directa (cara a cara) e intencionada, siempre se están estableciendo normas en su interior, debe existir una comunicación clara y una actitud participativa de sus integrantes para su buen funcionamiento y la consecución de los objetivos establecidos en el mismo.

María José Rodrigo López y Jesús Palacios (1998) consideran que el modelo estereotipado de familia tradicional es un agrupamiento nuclear compuesto por un hombre y una mujer, unidos o no en matrimonio, más los hijos tenidos en común. Para estos autores el

matrimonio no es necesario para poder hablar de familia, pues hay uniones no matrimoniales o consensuales que dan lugar a nuevas familias.

Diane E. Papalia y Col. (2009) describen que la familia nuclear es una unidad de parentesco, relación económica y doméstica bigeneracional que incluye a uno o ambos padres y a sus hijos biológicos, adoptivos, hijastros o todos ellos, siendo en un sentido histórico la unidad familiar dominante en las sociedades occidentales. Asimismo, ellas comentan que en la actualidad se tienen menos hijos y en muchas familias ambos padres trabajan fuera de casa, por lo que los niños pasan gran parte de su tiempo en la escuela o en la guardería infantil, los niños y niñas de padres divorciados quizá viven con uno u otro progenitor o pasan de uno a otro constantemente y es factible que el hogar incluya a un padrastro o madrastra y hermanastros o a la pareja de uno de los padres. También existe un número cada vez mayor de hogares con adultos solteros y sin hijos, padres que no están casados y parejas gay y lésbicas (Hernández, 1997).

Por su parte Virginia Satir (2002) clasifica el grupo familiar en:

- **Familia natural.** Formada por un hombre y una mujer que se hacen cargo de la crianza de los hijos.
- **Familia de un progenitor.** Se refiere a cuando una de las partes se ausenta de la familia por muerte, divorcio o abandono y el progenitor que queda asume todas las responsabilidades paternas.
- **Familia mixta.** En este tipo de familia, los hijos son criados por padrastros, padres adoptivos, sustitutos u homosexuales.
- **Familia institucional.** Constituyen grupos de adultos que se encargan de la crianza de grupos de niños, como es el caso de instituciones, orfanatos o comunas.
- **Familia extendida.** En este caso, los niños se crían en múltiples configuraciones. Cada una de estas configuraciones familiares tiene problemas y posibilidades específicas, en

esencia se hallan sometidas a las mismas fuerzas operantes: la autoestima, la comunicación, las reglas y los enlaces con la sociedad.

### 3.2. Socialización

En el núcleo familiar inicia la socialización de los niños y las niñas. Al respecto, María Inés Bringiotti (2000) y James Wilfrid Vander Zanden (1990) consideran que el primer socializador del niño es la familia y que es a través del apoyo, la orientación, los cuidados y el amor, que el infante tendrá buena salud en sentido integral.

En los últimos tiempos se han producido cambios en las condiciones sociales, modificando la dinámica familiar, alterando su equilibrio, poniendo en crisis a la familia tradicional. Aunado a ello, contribuyen otros problemas tales como el factor urbano de vivienda, la economía, la política y la cultura, pues como se mencionó anteriormente vivimos en una sociedad de consumismo y competitividad, en donde ambos padres trabajan ocasionando la mayoría de las veces que no se dé la cobertura familiar. Es por ello, que la vida matrimonial y familiar se encuentra con frecuencia desequilibrada por diversos problemas que hacen vivir a los hijos en un estado de abandono y temor, así como de descuido en el aspecto educativo.

Sobre este asunto, Ernesto Bolio y Arciniega (1996) considera que la relación familiar puede ser definida desde el punto de vista psicológico como una coordinación de intereses en donde se ejerce una disciplina familiar, la cual él clasifica en tres modelos:

- **La disciplina de apoyo.** Integrada por la afectividad, el razonamiento y las recompensas.
- **La disciplina coercitiva.** Definida por la coacción física, la coerción verbal y las privaciones.
- **La disciplina indiferente o negligente.** Conformada por los factores de indiferencia, permisividad y pasividad.

Por medio de la disciplina familiar el niño va formando su personalidad y hábitos como ser social, a la par que conforma ideas y representaciones de sí mismo, de su micromundo, macromundo y futuro. Estas ideas varían de acuerdo a las características, sociales, económicas y culturales de cada familia. En la actualidad, la crisis familiar que se vive en la sociedad a consecuencia de los factores mencionados, ocasiona que muchas veces los padres no se involucren en el contexto en donde sus hijos interactúan, llámese colegio, grupo de amigos o comunidad, desconociendo su conducta positiva o negativa.

Francisco José Fernández Millán (2007; citado en González Montes y Col., 2008), opina que la principal respuesta a la violencia escolar está en los padres, pues es claro que éstos no siempre enseñan a sus hijos a resolver los conflictos pacíficamente, ser solidarios y vivir practicando valores como el respeto, la empatía, etc. La aceptación o rechazo que se presenta en las aulas en muchas ocasiones tiene su origen en la familia, ya que depende del tipo de relación y de las normas que imperan en el hogar, así como de los modelos de conducta de los padres, quienes son el espejo de sus hijos y dado que éstos son como esponjitas que absorben todo y después reproducen las pautas de comportamiento que observan en la familia. Por lo anterior, es importante ser coherentes a la hora de educar, estar conscientes del tipo de disciplina que se ejerce, enseñar a los hijos estrategias que les permitan resolver los conflictos de una manera pacífica a través del diálogo y del consenso, así como tener tolerancia a la frustración cuando algo no resulta como se espera o se desea.

Es importante que los padres enseñen a los hijos que todo acto tiene una consecuencia, que si se tienen conductas negativas tales como falta de higiene, el tratar de conseguir lo que desean sin esfuerzo y comportamientos agresivos verbales o físicos, la consecuencia más probable podría ser el rechazo de los demás.

Rocío Ramos-Paúl y Luis Torres Cardona (2009) comentan que es importante saber expresar los sentimientos, emociones, opiniones y críticas teniendo en cuenta el efecto que causará en los demás. Para estos autores también es importante que la familia enseñe valores, que haga saber a los hijos las ventajas que tiene jugar con otros, compartir y ser parte de un grupo, enseñarles a saber pedir disculpas cuando su comportamiento ha sido inadecuado o se ha dañado a otra persona y ayudarlos para que asuman sus responsabilidades.

También se debe ayudar a los niños a comprender que algunas reglas son para su propia seguridad y otras para mantener una convivencia más armónica y agradable y, que algunas cosas pueden no estar escritas o estipuladas en un reglamento, sin embargo, es necesario que las interioricen como positivas para mejorar la convivencia diaria; por ejemplo, respetar la integridad de los otros niños, pues no es necesario golpear, insultar o gritar a sus compañeros para atraer su atención.

El papel desempeñado por la familia como agente socializador es muy importante, debido a que través de la interacción y ejemplo familiar, los hijos aprenden a comportarse de una manera determinada, adquieren actitudes, hábitos y valores positivos o negativos. Más tarde, cuando los niños y las niñas van a la escuela, enfrentan diferentes situaciones con los elementos y estrategias que adquirieron en su hogar, ocasionando que sean aceptados cuando interactúan de una manera adecuada o rechazados cuando sus acciones molestan o perturban a sus compañeros de clase.

#### **4. GRUPO ESCOLAR**

El aula es un lugar a donde los niños asisten para aprender, pero además es un micromundo social, un contexto de relaciones en el seno del cual se desarrollan interacciones e intercambios que conducen a realizar diversas actividades, incluidas las de índole académica, dándose un crecimiento tanto personal como de conocimiento del mundo. Este concepto constituye una de las bases teóricas fundamentales en las que se sustenta esta investigación. Bany y Johnson (1987; citados por López Calva, 2000) afirman que una clase escolar es un grupo, en tanto se satisfacen en ella necesidades explícitas e implícitas de sus miembros como son la afirmación, socialización, interacción, afecto, etc.

Charles Fourier (1837; citado en Blanchet y Trognon, 1996) es el fundador de la reflexión del funcionamiento social de los grupos. El es uno de los primeros analistas de grupo en términos de sistemas, en donde se pretende un equilibrio fundado en sus fuerzas internas. Este autor menciona que el grupo escolar es considerado por los profesionales de la educación como un sistema, cuando un elemento sufre un cambio o específicamente si un alumno es aceptado, rechazado o visto de manera indiferente dentro del salón de clases, esto afectará no

sólo a ese alumno, sino que repercutirá en la organización, conducta y dinámica de todo el grupo escolar, afectando la estructura del sistema.

Pierre Vayer y Charles Roncin (1989) dejan ver el trasfondo social del salón de clases y sacan a la luz algunas de las relaciones que se dan al interior de los grupos de iguales, así como las redes de interacción que suelen mover a sus miembros, las transferencias y proyecciones que los alumnos realizan inconscientemente pero que juegan un papel fundamental en el funcionamiento de los mismos y en la determinación de la aceptación y el rechazo que se presenta entre los miembros que los conforman.

En todos los sistemas grupales se puede observar entre sus integrantes diferentes variables emocionales que determinan si un conglomerado de sujetos constituye un grupo. Respecto al sistema escolar, Gene Stanford (1981) menciona que los individuos que se encuentran en un aula no forman necesariamente un grupo, puesto que sus integrantes pueden no tener un sentido de identidad colectiva, sino solamente sentirse cómodos unos con otros, pero pueden titubear cuando participan en parte por nerviosismo o por miedo al ridículo, aunque estén seguros de saber o considerar que tienen la solución o la respuesta a los problemas y tareas que se plantean; esta inseguridad ocasionada por el grado de aceptación o rechazo de los demás miembros del grupo, limita la actuación de algunos de sus integrantes.

Ullich (1974; citado en López Calva, 2000), opina lo mismo que Gene Stanford, quien considera que el primer día de clases los grupos escolares no son realmente grupos sino “conjuntos incoherentes de alumnos o agregados sociales” sin una forma y una estructura definidas, que comparten solamente un espacio llamado salón de clases y una mirada al frente esperando lo que va a decir el profesor. Ullich dice, esto es porque el primer día de clases los alumnos no se conocen entre sí, se encuentran desconcertados al desconocer a los compañeros con los que comparten el aula, aunado al desconocimiento de la forma de enseñanza del profesor, así como los métodos coercitivos para hacer respetar, obedecer y disciplinar al grupo. Es a través de la interacción diaria que los alumnos y maestro se organizan para formar una estructura grupal que incluye: la designación de roles, el establecimiento de reglas para mantener una buena comunicación e interacción que lleve a la consecución de la tarea, lograr obtener el conocimiento de conceptos nuevos que permita solucionar los

problemas académicos para aprobar el ciclo escolar, así como desarrollar habilidades sociales que propicien una buena integración en todos los contextos en los que se desenvuelven.

De esta forma, un grupo escolar es un grupo que se conforma artificialmente y que al inicio del curso lo único que comparten los integrantes es el grado, pero a partir de su interacción, experiencias, sentimientos, percepciones, información del mundo que los rodea y conocimientos académicos para poder dar solución a los problemas a los que se enfrentan en esta sociedad tan compleja que les tocó vivir, le van dando estructura al grupo al asignarle un lugar y un papel a cada integrante, creando códigos de comportamiento, sancionando a los sujetos que violen las reglas o no quieran modificar las conductas que los lleven a infringir éstas, lo cual puede generar que surjan conflictos entre los integrantes del grupo.

María Andueza (1997) afirma que el aula constituye uno de los principales espacios en donde se da la unión de personas para formar grupos escolares, es un lugar en donde se dan diferentes tipos de relaciones y en donde también se dan diversos intercambios de ideologías y culturas, por lo que es importante que el profesor tome esa diversidad de formas para enriquecer la subjetividad de sus alumnos. De esto se desprende la importancia de conocer el grado de aceptación o rechazo, así como las relaciones y preferencias de los integrantes del grupo en el aula, lo que aunado a su conocimiento del mundo, los conducirá tanto a su crecimiento social, como a la consecución de la tarea.

Este es el tipo de relaciones que se ponen en juego en el grupo escolar, pues es el espacio en donde los alumnos interactúan cara a cara viviendo intensamente dichas relaciones, ya que permanecen en la escuela una buena parte del día, por lo que deben manejar estratégicamente un sinnúmero de relaciones que les permitan una mejor convivencia, buscando cumplir una de las necesidades básicas de los seres humanos: aceptarse y ser aceptados por sus compañeros.

#### **4.1. Características y funciones**

En esta investigación se retomará la concepción de grupo primario debido a que se estudiará el grupo escolar que se encuentra en el aula, cuya interacción es cara a cara y se

establecen reglas internas para su funcionamiento al igual que en el grupo familiar y, en donde además para ser un grupo efectivo, sus integrantes deben compartir determinadas características. Gene Stanford (1981) hace mención de las siguientes:

- Los miembros se comprenden entre sí.
- La comunicación es abierta.
- Los miembros toman la responsabilidad de su instrucción y conducta.
- Los miembros cooperan.
- Se establecen procesos para la toma de decisiones.
- Los miembros son capaces de enfrentar abiertamente los problemas y resolver sus conflictos de modo constructivo.

Los miembros del grupo escolar deben lograr con plena conciencia un ambiente de aprendizaje, compartiendo y facilitando la interacción de acuerdo a la diversidad de aportaciones, lo que tendrá una gran importancia para el logro del desarrollo de las capacidades y habilidades de los alumnos, además de contar con una conducción o liderazgo que haga posible el logro de los objetivos, depositándose este rol en el maestro.

En un grupo, incluso en el grupo escolar, cada uno de sus miembros tiene un determinado rol de acuerdo a sus habilidades para la consecución de la tarea, así como de su compromiso y respeto por las normas establecidas en forma democrática por todos sus integrantes, ya que ello permitirá su mejor funcionamiento. Sargent (1950; citado en Canto Ortiz, 1998) refiere que un rol es un modelo de conducta social que aparece situacionalmente apropiado a las personas en términos de las demandas y expectativas de quienes pertenecen a un grupo. Levine y Moreland (1990; citados en Canto Ortiz, 1998) comparten la concepción de Sargent, quienes definen los roles como las expectativas compartidas por los miembros de un grupo sobre cómo una persona ha de comportarse en dicho grupo.

En la escuela según el rol asignado, se espera que cada uno de los integrantes del grupo escolar cumpla con la parte que le corresponde, ya que la falla de un elemento afecta a todo el grupo, de allí la importancia del cumplimiento de lo asignado debido a que la posición asumida

de un rol específico se basa en la capacidad para el logro de lo encomendado, por lo que a ningún integrante debe asignársele actividades que no pueda realizar.

#### **4.2. Relaciones sociales en el aula**

Las relaciones sociales son un aspecto muy importante en la vida de cada individuo, pues desde que un ser humano nace, su desarrollo y supervivencia dependen de la interacción que establezca con otros seres humanos.

Al respecto, James Wilfrid Vander Zanden (1990) menciona que desde que nacemos estamos expuestos a una serie de interacciones sociales que influyen en nuestra forma de ser, pensar y actuar y, que gracias a ellas, podemos encontrarnos inmersos en el proceso de socialización, en especial dentro de un grupo, pues este surge de las relaciones que tendemos a establecer con los demás, mismas que pueden ser favorables o por el contrario crear un ambiente hostil.

En relación al ámbito escolar, las relaciones sociales en el aula no sólo se remiten a la interacción entre iguales, sino también a la relación que se lleva a cabo entre el maestro y los alumnos. Por lo tanto es necesario que en las escuelas, los alumnos expresen sus puntos de vista y discutan sus problemas sociales, favoreciendo su interacción y por consiguiente la relación de unos con otros.

Lo anterior ayudará a romper el papel pasivo que juegan los alumnos en el modelo tradicional de enseñanza, quienes deben guardar silencio, estarse quietos en su lugar, escuchar atentamente lo que dice el profesor y evitar casi en todo momento socializar, escuchar o intercambiar conocimientos, opiniones, etc. con sus compañeros. El modelo tradicional deja de lado los procesos sociales dentro del aula, que de ser fomentados enriquecerían mucho el desarrollo personal y asimismo facilitarían el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de fortalecer muchas otras habilidades, creando en el aula la necesidad de un clima de cooperación y comunicación clara entre los alumnos.

Por lo anterior es importante tomar en cuenta las relaciones verticales y horizontales que se dan al interior de las aulas. Goffman (1973; citado en Vásquez Bronfman y Martínez Beruete, 1996) define este tipo de relaciones de la siguiente manera:

**Relaciones ó interacciones verticales.** Las interacciones verticales conforman una estructura asimétrica en relación con el poder. Uno de los protagonistas puede ser el profesor que representa a la institución y el conocimiento, por lo tanto posee la autoridad. El otro protagonista es el alumno, quien acepta que no sabe, se encuentra en una posición de sumisión, no pone en duda a la autoridad, aunque algunas veces esta autoridad es asumida por otro alumno, es decir entre pares. Esto determina los diferentes roles que cada integrante del grupo tiene claramente definidos y es muy raro que se produzca el cuestionamiento de estos roles, debido a que esto produciría sanciones.

**Relaciones ó interacciones horizontales.** Las interacciones horizontales se caracterizan por lo siguiente:

- Los protagonistas de estas interacciones son pares.
- Los roles desempeñados por los alumnos son intercambiables.
- Son marginadas por los profesores y las instituciones, quienes desvalorizan estas interacciones, considerándolas como conversaciones, distracciones, irresponsabilidad, barullos, indisciplina, etc.
- Frecuentemente son prohibidas por los profesores, por lo tanto sus características se ven delimitadas.

Debido a lo anterior, los alumnos desafían dicha prohibición a través de acciones disimuladas, es decir, interacciones aparentemente invisibles en donde sus protagonistas utilizan técnicas de disimulo como son: la mímica, los gestos y el lenguaje hablado en voz baja o escrito. Este tipo de relaciones se pueden observar dentro del aula, ya que mientras el profesor se dirige a un alumno o a toda la clase, el resto de los alumnos están interactuando entre ellos.

Según Ana Vásquez Bronfman y María Isabel Martínez Beruete (1996), las relaciones horizontales pueden comenzar de forma fortuita con un movimiento, la solicitud de algo no deseado a lo que sigue un momento de vacilación, debido a que los alumnos determinan si quieren o no interactuar con el compañero. Estas autoras consideran que aquí se da el proceso de aceptación o de rechazo para algunos de los integrantes del grupo según las características de cada sujeto, como ser el mejor en ciertos juegos o en contar cuentos e historias, ser al que se le entiende pues explica de tal forma que no hay dudas etc., ser diferente o sentirse incomprendido, relegado, desvalorizado o limitado, factores que determinarán si se da o no una relación horizontal.

Piaget (1946; citado en Vásquez Bronfman y Martínez Beruete, 1996) se dio cuenta desde 1928, que la discusión y la confrontación de los puntos de vista permite a los niños progresar en la toma de decisiones en relación a los otros y superar el “pensamiento autista”. Esto es de suma importancia, ya que durante las sesiones escolares muchas veces este tipo de interacción entre los alumnos se toma muy poco en cuenta o peor aún se omite, cortando aprendizajes significativos que se pueden adquirir en contacto con los demás y limitando el desarrollo de diversas habilidades que se obtienen de ese tipo de interacción como son: la comunicación y expresión de las ideas, la habilidad para escuchar y ser escuchado, la confianza en sí mismo y en los demás, así como el trabajo en equipo que desarrolla la tolerancia ante otros puntos de vista.

Existen diferentes tipos de relaciones entre los diversos átomos sociales de un grupo. Jacob Levy Moreno (1966) clasifica dichas interacciones como la más pequeña unidad de sentimiento, sea de la clase que sea, transmitida de un individuo a otro, es una elección o un rechazo. Él también habla de otras dos clases de relaciones de tipo psicológico que se describen a continuación:

- **Transferencia.** Se refiere a una proyección inconsciente del dinamismo psicológico individual sobre algún otro átomo social, pero con una carga más bien psicopatológica.

- **Empatía.** Es el sentimiento que un sujeto proyecta en el mundo interior de otro individuo como esfuerzo para participar en sus sentimientos reales e identificarse con él. En este tipo de relación no domina la realidad sino la fantasía.

Debido a que todos los seres humanos tienen una historia de vida antes de entrar a la educación escolarizada, muchas veces se proyectan estas experiencias en otras personas que parecen ser muy similares a las del pasado. Dichas proyecciones pueden ser positivas o negativas hacia los otros individuos, en este caso hacia los compañeros de clase y por lo tanto, desembocan en una aceptación o en un rechazo a causa de fantasías psicológicas.

Labor (1976; citado en Vásquez Bronfman y Martínez Beruete, 1996) menciona que las interacciones grupales se expresan a través del lenguaje escrito o por medio de la frase en los intercambios orales a través de los cuales tienden a formularse y expresarse ideas, que la mayoría de las veces les permite a los alumnos llegar a comprender los contenidos académicos de la clase.

En la interacción entre pares hay una implicación afectiva debido a que no siempre los sujetos están dispuestos a entablar relaciones, es decir, cada sujeto trae consigo su historia de vida y se presenta ante el grupo con toda su subjetividad; por lo tanto, cada alumno proyecta ante el grupo una cierta imagen, prefiriendo aislarse o llevar a cabo todo tipo de interacciones, lo cual tendrá como respuesta por parte de los integrantes del grupo la aceptación o el rechazo.

Hammersley (1990; citado en Vásquez Bronfman y Martínez Beruete, 1996) menciona la importancia de las relaciones sociales debido a que todos los niños desarrollan interacciones entre ellos durante la clase, aunque algunas son breves pero al mismo tiempo duraderas y esto implica a otros niños (ya que entre pares pueden aprender unos de otros). Aquí cabe destacar la importancia que tienen algunos compañeros como modelos de comportamiento en la escuela, barrio, comunidad, etc., para integrarse a un grupo, así como para crear el ambiente adecuado para la realización de las tareas o en la asignación de los diferentes roles a sus miembros.

Es por ello, que ciertas interacciones incluyendo las que se dan en las aulas, continúan lo suficiente para hacer posible que los miembros del grupo queden ligados por un conjunto de

expectativas mutuas, formándose entre ellos una relación social, lo que provoca que ocurran respuestas más o menos predecibles.

El hecho de que un sujeto pueda desenvolverse como un ser autónomo o heterónimo, dependerá del tipo de relaciones que establezca con otros sujetos (padres, hermanos, maestros, compañeros de clase, etc.). La interacción que establecen los niños en algunos grupos como la familia y los pares, es un factor que influye en su formación integral y contribuye en la adaptación a su ambiente.

## **5. RELACIONES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

La información referente a las relaciones sociales en la educación básica fue tomada de los programas de educación preescolar de 2004, educación primaria de 2008 y el plan de estudio de educación secundaria de 2006 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en los cuales se contempla como algo importante el desarrollo personal y social de los alumnos.

### **5.1. Educación Preescolar (SEP, 2004)**

Los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños. En ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social. Estos primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños.

Del tipo de experiencias sociales en las que los niños participen a temprana edad depende mucho del aprendizaje fundamental para su vida futura, incluso de aquellos que por herencia genética o disfunciones orgánicas adquiridas muestren severas limitaciones en su desarrollo. Por lo tanto, la conducta social determinará en gran medida el desarrollo de la percepción de su propia persona (por ejemplo, la seguridad y confianza en sí mismos, el reconocimiento de las capacidades propias), de las pautas de relación con los demás y de sus

capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente, tales como: la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de la información, la imaginación y la creatividad.

La mayor o menor posibilidad de los niños para relacionarse por medio del juego, la convivencia y la interacción con chicos de la misma edad o un poco mayores, ejerce una gran influencia en el aprendizaje y en el desarrollo infantil porque en esas relaciones entre pares también se construye la identidad personal y se desarrollan las competencias socio-afectivas.

El jardín de niños constituye un espacio propicio para que los infantes convivan con sus pares y con otros adultos distintos a sus familiares, participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar e igualmente propicia el desarrollo de una serie de habilidades relativas a la convivencia social, experiencias que contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los pequeños.

## **5.2. Educación Primaria (SEP, 2008)**

De acuerdo al Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la educación que imparte el estado debe contribuir al desarrollo integral de los individuos con el fin de que ejerzan plenamente sus facultades.

Frente a los retos de las sociedades contemporáneas, la sociedad mexicana demanda el desarrollo de personas libres, responsables, capaces de convivir y actuar de manera comprometida con el mejoramiento de la vida social, así como del ambiente diverso y plural en el que se desenvuelven.

Lo anterior queda sistematizado en la parte de los programas que se refiere a la formación cívica y ética de los alumnos, en donde se expresa el carácter democratizador, nacional y laico que orienta a la educación pública y, por tanto, promueve en los educandos el establecimiento y la consolidación de formas de convivencia basadas en el respeto a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la solidaridad, el rechazo a la discriminación, el aprecio por la naturaleza y el cuidado de los recursos.

En congruencia con lo anterior, la educación básica se orienta a que los niños y jóvenes adquieran los conocimientos, habilidades, valores y actitudes básicas necesarios para alcanzar una vida personal plena, actuar como ciudadanos comprometidos y continuar aprendiendo a lo largo de la vida. “La escuela primaria debe ofrecer oportunidades para experimentar y vivir situaciones de convivencia, de participación, de toma de decisiones individuales y colectivas”.

Una de las competencias que se busca en los alumnos de primaria es que dominen el manejo y resolución de conflictos. Esta competencia se refiere a la capacidad para resolver los problemas cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación y la negociación, en un marco de mutuo respeto. Su aplicación implica que los alumnos reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana y que su manejo y resolución demanda de una escucha activa, diálogo, empatía y rechazo a todas las formas de violencia y la capacidad de analizar los factores que los generan. Prácticamente se espera que los educandos vislumbren soluciones pacíficas, que se abran a la comprensión del otro y potencien su capacidad de tolerancia ante las opiniones e intereses divergentes.

Es necesario ayudar a generar un ambiente de confianza y respeto tanto, dentro del aula como fuera de ella, convocar a la reflexión sobre las burlas y los sobrenombres que lesionan la dignidad y estima de las personas, lo que contribuirá a conformar un ambiente escolar que permita la convivencia democrática en el que prevalezca el respeto, la solidaridad y se valore a la diversidad como riqueza.

Asimismo, es necesario que se apliquen las normas a todos, que ante un conflicto se escuche a las partes, que su acatamiento se utilice como una condición necesaria para el respeto y el cumplimiento de las responsabilidades personales con la comunidad escolar y no como castigo impuesto autoritariamente.

### **5.3. Educación secundaria (SEP, 2006)**

La razón de ser de la educación secundaria es asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte y que participen activamente en la

construcción de una sociedad más justa, libre y democrática. También la experiencia de asistir a la secundaria debe representar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades, la construcción de valores y actitudes, así como la oportunidad para que los estudiantes experimenten diversas formas de convivencia, enriquezcan sus potencialidades individuales y sus habilidades para relacionarse con los demás en forma armónica.

El plan de estudios del nivel secundaria menciona que la interacción con otros proporciona diversos beneficios a los alumnos, favorece su sentido de responsabilidad y la motivación individual y de grupo para aprender, además promueve la tolerancia a la frustración, la iniciativa, la capacidad de autocrítica, el sentido de la colaboración, el respeto por los demás y la aceptación de los diferentes ritmos de aprendizaje.

Entre los rasgos deseables del egresado de este nivel educativo se mencionan que los alumnos deben conocer y valorar sus características y potencialidades como seres humanos, identificarse como parte de un grupo social, emprender proyectos personales, esforzarse por lograr sus propósitos y asumir con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.

Entre las competencias para la vida, que se pretende desarrollar en los educandos del nivel secundaria se encuentran: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones y competencias para la convivencia. Las últimas, implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza, comunicarse con eficiencia, trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar con otros, crecer con los demás, manejar adecuadamente las relaciones personales y emocionales, desarrollar la identidad personal, reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.

## Capítulo II

### ACEPTACIÓN Y RECHAZO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

#### 1. ACEPTACIÓN Y RECHAZO EN EL AULA

La aceptación de los niños y las niñas en los diferentes grupos sociales, entre ellos el grupo escolar, proporciona la oportunidad de interactuar con otros chicos y chicas de la misma edad, promoviendo así el desarrollo social, emocional y cognoscitivo. En la actualidad, no parece haber duda de que la relación entre iguales contribuye de manera esencial al desarrollo de las competencias sociales de los infantes. Los educandos que presentan problemas serios en la convivencia con sus compañeros, se ven privados de ocasiones únicas para el aprendizaje de un importante número de habilidades necesarias para establecer relaciones interpersonales adecuadas y, muy posiblemente por esto mismo, presentan un alto riesgo de manifestar desajustes de comportamiento, no sólo en el presente, sino también en el futuro.

Levine y Moreland 1990 (citados en Canto Ortiz, 1998) expresan que los grupos constituyen contextos en los que se desarrollan ciertas formas de comportamiento social, entre las que se incluyen la atracción, el rechazo y las conductas de altruismo. Por su parte, Kurt Lewin (1988; citado en Blanchet y Trognon, 1996) menciona que en todos los grupos se dan problemas sociales como producto de conflictos intra e intergrupales debido a eventos psicológicos más que conductuales; es decir, la percepción y la interpretación que los individuos llevan a cabo de los estímulos sociales y la dinámica interna de los grupos determinan las relaciones, la interdependencia y la influencia de los miembros entre sí, al igual que su funcionamiento y modificación a lo largo del tiempo.

Para J. Martín López Calva (2000), la vivencia de etapas de conflicto es natural en todo grupo humano y en muchos casos es conveniente y saludable para que pueda autocriticarse, retroalimentarse y crecer. Así, en todo grupo existen diferencias, especialmente en el escolar, debido a que cada integrante puede provenir de diferente contexto, diferente esfera social y económica, por lo que también su nivel de conocimiento y sus formas de vida son diferentes, lo

que puede generar conflictos en su interacción diaria. López Calva considera que siempre existen diferencias afectivas hacia distintos miembros del grupo debido al grado de conocimientos y experiencias vividas, por lo que un grupo no es una comunidad de ángeles exenta de conflictos, luchas de poder o dominación, ni implica que todos sus miembros sean amigos o se identifiquen con la misma intensidad, siempre habrá mayor o menor identificación entre éstos, así como elementos negativos; sin embargo, este proceso dialéctico estará motivado por una sincera búsqueda de autenticidad que promoverá el crecimiento de sus miembros y dejará una huella permanente en ellos.

Es por ello, que la educación en el salón de clases debe estar orientada a generar ambientes adecuados que propicien la participación, el aprendizaje y la aceptación de todos sus integrantes. En el aula se comparte la necesidad de comprender conceptos académicos, así como al cumplimiento de reglas y normas establecidas por la institución, el maestro y los propios alumnos, lo que muchas veces aunado a la complejidad del aprendizaje lleva a los escolares a estresarse, aburrirse y confundirse. Como se mencionó anteriormente, el venir de diferentes contextos los pone en desigualdad de condiciones para el aprovechamiento, debido a que algunos alumnos están más adelantados que otros en cuestiones de conocimientos y desarrollo de habilidades, lo que ocasiona la aceptación de algunos y el rechazo de otros.

Slee (1995; citado en Vega Fuente, 2001) menciona que en esta sociedad tan compleja en la que vivimos, en donde las manifestaciones de conducta de algunos alumnos son consecuencia de un intrincado proceso en el que se entremezclan factores culturales, económicos y políticos, lo que genera un creciente conflicto en los centros escolares que se traduce en índices enormes de expulsiones y exclusiones. Lo anterior probablemente se debe a que en el aula es en donde estas diferencias se hacen más evidentes, especialmente las económicas y culturales que se ven reflejadas en la higiene, el aspecto físico y las conductas sociales expresadas a la hora de relacionarse con los compañeros de clase o en la solución de problemas que se presentan en la interacción con los otros, al no poseer conocimientos previos, hábitos y valores morales que les permitan dar una solución adecuada a los mismos.

Al ingresar a una institución educativa, los alumnos descubren cosas que los llevan a interactuar con otros niños y con otros adultos de manera diferente a como lo hacen con los que

cotidianamente tratan, llámense familia, comunidad o compañeros de juego. En su interacción en el salón de clases, los educandos amplían su ámbito de relaciones sociales y con ello la oportunidad de experimentar nuevas formas de relación y confrontación de ideas y puntos de vista con compañeros de su misma edad en un plano de igualdad pero en un contexto diferente, lo que les permite a su vez ir construyendo sus propias reglas para la convivencia con el nuevo grupo, comprender a los demás, al mundo y a sí mismos, para que en el futuro su participación en la sociedad como sujetos activos propicie la transformación de su comunidad, calle, barrio, familia e incluso a ellos mismos.

Sigmund Freud (1856-1939; citado en Blanchet y Trognon, 1996) subraya la potencia de los lazos afectivos en los grupos, enfatizando que los vínculos entre los individuos de un grupo se establecen bajo el impulso del amor, el cual constituye su principal fuerza de cohesión. Sin embargo, estos vínculos están siempre amenazados, fundamentalmente por el descubrimiento de la ausencia de reciprocidad o por la sospecha de que alguno favorece a otros miembros en detrimento de los demás. Blanchet y Trognon (1996) citan que según Freud, un grupo nutre la ilusión de que cada uno ama al otro, que éste les ama igualitariamente, que todos están vinculados los unos con los otros y el compartir ese amor constituye el verdadero cimiento del grupo.

En todo grupo social, ya sea en la familia, en el trabajo o entre iguales en el contexto escolar, los vínculos afectivos son los que guían el comportamiento de todos sus miembros, siendo de tipo positivo en la mayoría de los casos y negativo o de codependencia cuando alguno de sus integrantes necesita de algo que los demás tienen. Pero muchos de estos vínculos son ilusiones o fantasías creadas a partir de un sentimiento de aceptación incondicional por el otro u otros, sin embargo ésta reciprocidad puede ser falsa, constituyendo en ocasiones una fuente de cohesión o por el contrario, una fuente de conflicto entre los alumnos. Por ello, es importante conocer qué es lo que pasa al interior de los grupos, las tensiones que se generan, así como las causas de por qué se aceptan o excluyen a ciertos compañeros con la finalidad de intervenir para evitar ese tipo de situaciones.

La aceptación y el rechazo son procesos de tipo psicosocial que se dan a lo largo de toda la vida de los sujetos, pero toman especial importancia en la escuela cuando éstos se

encuentran inmersos en un grupo de iguales, debido a que gracias a este tipo de procesos en el aula se logran establecer relaciones positivas o negativas con los compañeros; esto es, los niños que tienen algo en común o tratan de tener algo en común con sus condiscípulos, se reúnen más fácilmente que los niños que no se identifican con los otros miembros del grupo.

Existen diversos factores que influyen en la elección o cohesión de los integrantes de un grupo. Entre ellos se encuentra la proximidad, variable que juega un papel decisivo en la atracción entre las personas, porque les brinda la oportunidad para interactuar al hacer que cada una esté disponible para las otras en mayor o menor grado; la proximidad o el uso del espacio en la interacción interpersonal es un elemento más de la comunicación no verbal, pues en cualquier tipo de grupo las personas se comunican no sólo por medio de palabras, sino también por una serie de actitudes, comportamientos, posturas, gestos, etc. (Vander Zanden, 1990).

La proximidad es un factor muy importante en la interacción social en el salón de clases. Al respecto, Ana María Ornelas Huitrón y Enrique Guinsberg (2003) refieren que el espacio comunica, dando lugar al comportamiento próxemico que se refiere al uso del espacio que las personas utilizan en la comunicación interpersonal, el cual revela no sólo la naturaleza de las relaciones humanas, sino también da cuenta del lugar que ocupa una persona en un grupo.

### **1.1. Niños aceptados y niños rechazados**

Además de la categoría del niño popular o altamente aceptado, se encuentran los niños rechazados y los niños ignorados. El término rechazado alude a sujetos que por diversos factores viven en situaciones problemáticas con manifestaciones más o menos graves ocasionando a veces dificultades para vivir en sociedad o fracaso escolar, ya que como se mencionó anteriormente, los alumnos pasan una gran parte de su vida en la escuela y es aquí en donde se originan, manifiestan, refuerzan o reducen diferentes conductas antisociales, entre las que se encuentra la agresión.

Jiménez, Muñoz y Trianes (1993; citadas en Jiménez Hernández, 1995) mencionan que los niños rechazados en comparación con los aceptados parecen ser más agresivos, es más probable que muestren conducta antisocial, que se vean implicados en interacciones negativas con sus compañeros y que sean más desagradables y perturbadores. Cowen, Pederson, Babigian, Izzo, y Trost (1973; citado en Jiménez Hernández, 1995) mencionan que en diversos trabajos se reporta que los niños de bajo status social se muestran más solitarios, más deprimidos, con menos autoestima y más ansiosos que sus compañeros socialmente aceptados. Amando Vega Fuente (2001) considera que algunos individuos que molestan no sólo dentro de la escuela, sino también fuera de ella, son los denominados “rechazados sociales”, los individuos que por sus características y formas de actuar entran en conflicto con las reglas del sistema escolar, manifiestan ausentismo, desinterés por el estudio, conductas agresivas hacia los compañeros o maestros, están en riesgo de fracaso escolar porque éste se asocia al fracaso personal y social.

Los alumnos que no respetan las reglas establecidas por los integrantes del salón de clases, ocasionan que los otros los rechacen debido a la dificultad que tienen para poder integrarse y sentirse miembros del grupo. Sus conductas agresivas, peleas, insultos, burlas, provocaciones y falta de comunicación con los demás, hacen que tanto los pares como el profesor los consideren como alguien no deseado, excluyéndolos de las actividades que se tienen que realizar en equipo porque casi nadie quiere trabajar con ellos.

Los niños rechazados según la definición de Cowen, y Col. (1973; citados en Jiménez Hernández, 1995) son niños con muy pocas nominaciones positivas y muchas nominaciones negativas, este grupo de niños se presenta como el de mayor riesgo de problemas graves de adaptación y psicopatología en la adolescencia y la adultez. Tanto los compañeros como los profesores los describen como niños agresivos y también los compañeros de clase los ven como menos cooperativos, más molestos y perturbadores y con mayor probabilidad de que comiencen una pelea (Coie, Kupersmidt, 1983; citados en Jiménez Hernández, 1995). En estudios que han utilizado la calificación de los profesores y la observación directa, los niños rechazados muestran más conductas de inatención, hiperactividad y perturbadoras que otros grupos. Asher y Coie, (1983; citados en Jiménez Hernández, 1995) mencionan que el rechazo

se presenta como uno de los indicadores más importantes de desajuste social, vinculado a un elevado riesgo de dificultades escolares.

Los niños ignorados que pasan desapercibidos son más difíciles de caracterizar, pues una serie de estudios (Coie, 1985; citado en Jiménez Hernández, 1995) presentan un gran parecido en características conductuales con los niños retraídos y aislados, asimismo son etiquetados por sus compañeros como vergonzosos y aislados.

Greenwood, Todd y Hops, (1982; citados en Jiménez Hernández, 1995) mencionan que existe una controversia entre la conceptualización de los términos: “aislado”, “retraído” e “ignorado”, pues se suelen utilizar como intercambiables y la confusión aumenta cuando se habla de un subgrupo de niños que se caracteriza por su poca implicación social. Estos autores refieren que generalmente los niños señalados como “retraídos socialmente” son aquellos que manifiestan tasas muy bajas de interacción social y que los niños “ignorados” simplemente son aquellos niños que reciben escasas nominaciones positivas o negativas, usualmente esta categoría se refiere a aquellos niños con una interacción muy escasa que evitan activamente o fallan reiteradamente a la hora de interactuar con sus compañeros alejándose de ellos y que normalmente se toma como evidencia de este tipo de problemas, la escasez de contactos con los iguales.

Asendorf (1993; citado en Jiménez Hernández, 1995) en un planteamiento algo similar dice que en principio, la escasa interacción de un niño en un determinado contexto social se puede atribuir a tres causas inmediatas distintas:

- Un elevado motivo de evitación (timidez).
- Un bajo motivo de aproximación (insociabilidad).
- Falta de aceptación por los compañeros (ser rechazado o ignorado).

Asendorf ve a las dos primeras causas como algo propio del niño, quien se aparta de los otros y la tercera causa se atribuye a los compañeros, en donde el niño se ve aislado a causa de los demás.

Otros autores como Kupersmidt, Coie y Dodge, (1990; citados en Jiménez Hernández, 1995) se centran en el rechazo de los iguales, principalmente en la conducta agresiva del rechazado, pues mientras los niños deficitarios muestran conductas poco o nada efectivas para interactuar y conseguir sus objetivos sociales, los agresivos muestran conductas que pueden ser muy efectivas, pero casi nunca apropiadas. El comportamiento agresivo, que hace uso de la fuerza física, psicológica o emocional, conduce a la violación de los derechos y sentimientos de los demás.

El proceso de socialización parece estar gravemente dificultado para muchos niños agresivos, no parece que hayan aprendido las habilidades necesarias para iniciar y mantener relaciones sociales positivas con los demás; en general, este tipo de niños tienden a presentar dificultades serias de aprendizaje, no sólo son menos populares sino que muestran una alta incidencia de fracaso escolar y abandono prematuro de la escuela, provocan la contraagresión y el rechazo de sus compañeros, por lo que sin tratamiento van a tener graves problemas de adaptación cuando sean adultos (Green, Forehand, Beck y Vosk, 1980; citados en Jiménez Hernández, 1995).

Para los autores mencionados, el rechazo social unido a la agresión, es algo que parece no dejar lugar a dudas, pues el rechazo es la consecuencia natural de la agresión; el agredido tiende a evitar al niño agresivo, eso a la larga lo llevará a cierto aislamiento impuesto, privándolo de la oportunidad de aprender formas correctas y apropiadas de comportarse, de regular y de controlar sus impulsos agresivos, ya que es a partir de la interacción con los otros es que se aprenden nuevas formas de socializar.

La investigación de estos autores apoya la distinción introducida por Feshbach (1970; citado en Jiménez Hernández, 1995) entre la agresión instrumental que proporciona alguna recompensa o ventaja al agresor y no muestra relación con el malestar o sufrimiento de la víctima) y la agresión hostil, cuya intención es infligir daño u ofender a la víctima con poco o ningún beneficio para el agresor.

Manuel Jiménez Hernández (1995) plantea que la conducta impulsiva tiene importantes repercusiones en la vida social de los niños, ya que la impulsividad suele ser vista como una condición cognoscitiva y emocional cuyos efectos suelen ser negativos al impedir el aprendizaje

de habilidades sociales concretas o evitar que los niños que poseen determinadas habilidades las pongan en práctica. Según Garrido y Pérez (1988; citados en Trianes Torres y Col., 1999), este problema es traído a consideración repetidamente en el ámbito del estudio de las dificultades del aprendizaje y de la enseñanza de las habilidades sociales en la escuela.

Ross (1981; citado en Jiménez Hernández, 1995) y muchos otros autores consideran la conducta impulsiva como un déficit conductual. Se puede decir que los niños impulsivos son deficitarios en (Kendall y Wilcox, 1979; citados en Jiménez Hernández, 1995):

- Los procesos cognoscitivos de reflexión, solución de problemas, planificación y evaluación previos a la acción.
- La capacidad de inhibir las propias conductas, aunque comprendan que son inadecuadas. Estos niños pueden mostrar una conducta agresiva ante los problemas interpersonales y suelen presentar mayor conducta disruptiva en clase.

Algunos niños en búsqueda de la aceptación de los otros llegan a tener conductas de estilo pasivo, es decir, no son capaces de defender los propios derechos, dejan que los manden y les digan lo que tienen que hacer, quieren pasar inadvertidos, evitan experimentar vergüenza, muestran retraimiento; por regla general, sus necesidades opiniones o sentimientos son ignorados por lo que los otros niños se aprovechen de ellos (Michelson, 1987; citado en Jiménez Hernández, 1995).

M. L. Lorenzo (1986) al igual que Slee (1995; citado en Vega Fuente, 2001), consideran que actualmente vivimos en una sociedad complicada en la que prevalece el consumismo y la competitividad, así como los sentimientos de individualismo, lo que impide comprender y ayudar a los sujetos que en el aula tienen cierto rezago educativo, cultural, social, económico, etc., llevando a que los otros los rechacen o excluyan. Este individualismo lleva a los sujetos a seleccionar a los compañeros con los que se quiere entablar cierta amistad, porque de acuerdo a su percepción se puede trabajar con ellos porque son inteligentes o tienen una apariencia física agradable.

Este ambiente de rechazo que se crea en el aula para ciertos integrantes del grupo, puede generar que no quieran asistir a la escuela ocasionando bajo rendimiento o deserción escolar debido a que el ambiente no los motiva, también puede generar sentimientos de ansiedad o baja autoestima, obstaculizando con sus actitudes el aprendizaje propio y de los demás, ya que molestan y no permiten que los compañeros se concentren.

Es por ello que el maestro debe generar ambientes adecuados que permitan cumplir con la función de la escuela: educar. María Andueza (1997) señala que se deben desarrollar en los alumnos no sólo habilidades cognoscitivas sino también habilidades sociales, que les permita comunicarse entre, sí expresar sus pensamientos, sentimientos y formas de ver el mundo, para que a partir de esta comunicación e interacción se logre la transformación de los hábitos nocivos que impiden la integración de algunos de los miembros del grupo.

Algunas veces los individuos tienen conductas agresivas y hábitos de higiene deplorables como producto de la marginación social de las sociedades consumistas, competitivas e individualistas, así como de políticas gubernamentales y económicas que dan respuesta a organizaciones internacionales. Para Chomsky (1991; citado en Vega Fuente, 2001), el nuevo orden mundial se parece al viejo, aunque con un nuevo disfraz, pues, el gobierno responde a demandas políticas internacionales, económicas y sociales, haciendo cambios y reformas a sus estatutos, siendo el imperio de la ley para el débil y el de la fuerza para el fuerte.

Por lo anterior, se considera que la educación de los sujetos, especialmente de los rechazados es un compromiso social que implica a la familia, a la escuela y a toda la sociedad, con una política coherente que integre los esfuerzos hacia una integración social de todos los individuos. Delors (1996, citado en Vega Fuente, 2001) indica que frente a los numerosos retos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales educativos y hacia la paz, libertad, equidad y justicia social. En palabras de Savater (1996), por medio de la educación es que los sujetos nos humanizamos.

De acuerdo a los estudios realizados por Coie y Chistopoulos (1989; citados en Jiménez Hernández, 1995), unas pobres relaciones en la infancia operativizadas a través del rechazo de los iguales, es el factor más importante a la hora de predecir toda una gama de problemas tanto

de tipo internalizante como ansiedad, inhibición, depresión, etc., al igual que el tipo externalizante como agresión, hiperactividad, no prestar atención en clase, etc.

Las consecuencias de estas conductas repercuten sobre los individuos que son rechazados por los otros, ya que son considerados como sujetos molestos o peligrosos para tener una relación con ellos, debido a que sus compañeros se tienen que cuidar de sus agresiones y la única solución que se plantean es hacerlos a un lado. Lo anterior hace que los alumnos no se sientan motivados para asistir a la escuela o para aprender, pues se concentran en defenderse de sus compañeros, actitudes que repercuten en un bajo rendimiento o deserción escolar.

Los estudios practicados en pandillas han demostrado que los jóvenes abandonados encuentran en los lazos que se anudan en estas bandas, un apoyo y una seguridad que no encuentran en ninguna otra parte. Es decir, muchas veces el rechazo en el grupo de iguales, específicamente en el contexto escolar, puede ser un factor para que los niños y jóvenes no quieran asistir a la escuela y recurran en vez de ello a grupos como las pandillas en las que se sienten más aceptados.

Existe abundante evidencia que indica que unas relaciones positivas con los compañeros son un requisito fundamental para el éxito escolar y la salud mental (Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; citados en Jiménez Hernández, 1995).

## **2. SOCIOMETRÍA Y EVALUACIÓN DE LA ACEPTACIÓN Y EL RECHAZO**

### **2.1. Definición y características de la sociometría**

Debido a que en el presente trabajo se realizó un estudio de las relaciones sociales en el aula para conocer el grado de aceptación o rechazo que se genera en el grupo escolar, se utilizó como método de indagación la sociometría, a fin de entender y manejar adecuadamente la dinámica del mismo, la cual se expone brevemente en los siguientes párrafos.

La sociometría es un método cuantitativo para medir las relaciones sociales, constituye un método objetivo que permite conocer el nivel de rechazo, aceptación o indiferencia que

tienen los miembros de un grupo con respecto a sus demás compañeros. La palabra sociometría se deriva del latín *socius* que significa ser social o compañero y *metrum* que significa medir, palabras que le dan su sentido general: medición social o medición de las relaciones sociales entre los miembros de un grupo (Casanova, 1991).

La sociometría fue desarrollada por Jacob Levy Moreno, un reconocido psiquiatra, teórico y educador, en sus estudios sobre la relación entre las estructuras sociales y el bienestar psicológico, comenzando sus actividades en este campo en 1925. Moreno (1966) define a la sociometría como la investigación sobre la evolución y organización de los grupos (conjunto de seres humanos que se conocen, influyen mutuamente y poseen objetivos en común) y la posición que en ellos ocupan los individuos prescindiendo del problema de la estructura interna de cada individuo. Él considera que los problemas de los grupos deben atacarse no desde su estructura externa, ni desde su superficie, sino desde su estructura interna y escribe "Las exploraciones sociométricas revelan que las estructuras ocultas dan a un grupo su forma: las alianzas, los subgrupos, las creencias ocultas, los programas prohibidos, los acuerdos ideológicos, las –estrellas- del espectáculo".

Una de las innovaciones de Moreno en la sociometría fue el sociograma, método sistemático en el que se representa gráficamente a los individuos como puntos y nodos y a las relaciones entre ellos, con líneas y arcos. Asimismo Moreno afirma, que más allá de las relaciones entre dos personas, la vida humana abarca múltiples relaciones organizadas en redes, definiendo a la red como una trama de interacciones sociales que parten de un individuo ligándolo en forma directa a otros y, a través de éstos, indirectamente a muchos más. La sociometría es el método que se utiliza también para estudiar las redes sociales, en donde la densidad de una red mide hasta qué punto se aproxima al estado en que cada uno de sus miembros está vinculado directamente con todos los demás.

Moreno (1966) describe tres términos fundamentales en el quehacer sociométrico: átomo social, red sociométrica y tele.

- **Átomo social.** Célula de la sociedad, individuo integrante del universo social.
- **Red sociométrica.** Conjunto de relaciones entre los átomos sociales.

- **Tele.** Simpatía o antipatía interpersonal entre dos individuos que constituye la causa de su elección o rechazo mutuo.

La sociometría es una técnica que se ha utilizado en diferentes grupos para conocer ciertos fenómenos sociales como la estructura grupal, el espíritu de grupo y la adaptación social, entre otros. Esta técnica consiste en un cuestionario que incluye preguntas específicas sobre el fenómeno que se quiere estudiar, en este caso la aceptación o rechazo que tienen los miembros de un grupo. En todos los casos se garantiza a los alumnos que sus elecciones serán mantenidas en estricta reserva. También es importante señalar a los alumnos durante la aplicación de la prueba sociométrica, que deben poner las elecciones y los rechazos en orden de preferencia pues de no hacerlo así, eso supone aceptar que todas las elecciones o rechazos están en plan de igualdad.

Bjersted (1969; citado en Arruga, 1983) distinguió 2 matices del término sociometría: en sentido amplio es la ciencia que trata de medir cualquier relación interpersonal y en sentido estricto es la ciencia que trata de medir las relaciones preferenciales en una situación de elección. De esta forma, si consideramos que –socio- significa –social-, la sociometría tendrá un significado amplio, algo así como la medida de las relaciones sociales. Si preferimos la acepción de -compañero, la sociometría será tomada en un sentido más estricto, algo así como la medida de las relaciones entre los compañeros. Para los fines de esta investigación se utilizará la segunda acepción del término, es decir, se medirán las relaciones sociales entre los compañeros de los grupos escolares.

Jack Anton Hardy (2012) refiere que la sociometría a menudo se divide en dos categorías: la sociometría de investigación y la sociometría aplicada, en ambos campos se trabaja para motivar e inspirar a los grupos de individuos a ser más espontáneos, enérgicos y creativos.

La sociometría de investigación a menudo llamada exploraciones de red, está involucrada en la investigación de patrones de red, es la investigación-acción tanto en individuos y grupos pequeños, como en grupos tan grandes como organizaciones y barrios enteros, en donde se exploran las redes socio-emocionales de las relaciones entre sus miembros con criterios especificados, por ejemplo ¿quién en este grupo no quiere sentarse al lado de quien? ¿quién en

este grupo le pide ayuda a qué compañero?. La sociometría de investigación devela los patrones relacionales a través de la aplicación de una serie de métodos para ayudar a las personas y a los grupos a ampliar y desarrollar sus relaciones, las redes psico-sociales y las redes de relaciones. Por su parte, la sociometría aplicada trata de la utilización de varios métodos para ayudar a los individuos y grupos a ampliar y desarrollar sus redes sociales, se aplica en una serie de campos, estando presente en ocupaciones relacionadas con la psicología, y consejería, así como las relacionadas con la dirección ejecutiva, también trabaja en el desarrollo de las comunidades y organizaciones.

## **2.2. Pruebas sociométricas**

Isabel Jáidar, Lilia Esther Vargas y Margarita Baz (2002) comentan que Jacob Levy Moreno diseñó una prueba sociométrica para localizar los comportamientos espontáneos de los individuos que forman grupos, la capacidad de liderazgo de algunos de sus integrantes, el éxito institucional de diversos tipos, las actitudes, los rasgo de personalidad, la cual se ha empleado en grupos escolares, militares, industriales, infantiles, de adultos y étnicos diversos. Moreno eligió este instrumento, debido a que son escasos las pruebas o cuestionarios que pueden jactarse de suministrar a los profesionales tanta información en tan breve tiempo.

Para Artur Arruga I. Valeri (1983) se le llama test sociométrico al método empleado para conocer la estructura básica interrelacional de un grupo a través de las respuestas de sus componentes sobre sus propias atracciones y rechazos, es decir, el test sociométrico es un instrumento que mide el tipo de relación que une a cada alumno con sus demás compañeros y su situación o lugar personal dentro del grupo, tomando como base los datos que ellos mismos expresan de acuerdo a quien prefieren o a quien rechazan y al mismo tiempo por quien son elegidos o rechazados.

Para dicho autor cada sujeto en cuanto se le considere en sus relaciones con todos los otros individuos de su grupo es un átomo social. El átomo social no es el individuo en sí mismo, sino la red de interrelaciones de la que es centro. Esta red se estudia en las pruebas sociométricas desde dos puntos de vista: uno centrífugo correspondiente a los sentimientos de atracción o de rechazo que el sujeto siente hacia algunos miembros de su grupo y otro

centrípeto correspondiente a estos mismos sentimientos en cuanto son dirigidos por los otros miembros del grupo hacia él. Los niños desarrollan su propio sistema de valores sociales, sistema sumamente variable, que sufre numerosas modificaciones en el curso de la vida del grupo.

Moreno (1966) y otros sociómetros han insistido sobre el hecho de que la observación de un grupo y las pruebas sociométricas no suministran resultados comparables entre sí, ya que mientras la observación está centrada alrededor de las relaciones vividas, tanto oficiales como informales, el sociograma pone en evidencia las corrientes afectivas, las relaciones no oficiales y no formales de carácter emotivo en el seno de los grupos y entre los grupos, relaciones que han revelado ser más significativas, tanto en el plano individual como en el plano colectivo.

Las pruebas sociométricas si son bien aplicadas apelan a toda la personalidad de los sujetos, quienes dejan de ser entes pasivos, colocados en una situación estrictamente estandarizada que responde para demostrar su buena voluntad, para convertirse en seres activos, comprometidos y de cuyas respuestas depende el placer o disgusto que experimentarán al encontrarse con determinados compañeros.

Con esa característica, los niños no se ven obligados a contestar de una manera que le agrade al aplicador como es el caso de las pruebas de inteligencia, sino que se sienten con una gran libertad de expresar algo que muy difícilmente harían en el transcurso de una clase cotidiana y sin temor a represalias, ya que se garantiza el carácter anónimo de la prueba.

Las pruebas sociométricas no sólo constituye un instrumento de diagnóstico individual, sino que también pueden ser igualmente fructíferas en el estudio de las relaciones Interpersonales.

Otra cualidad de las pruebas sociométricas es su asombrosa plasticidad, que se refiere a la diversidad de contextos en los que se pueden aplicar modificándolas adecuadamente, las cuales pueden proporcionar:

- La posición social de cada uno de los miembros del grupo.
- Los índices de elecciones y rechazos.

- El conjunto de rasgos característicos de cada miembro.
- El estatus sociométrico de cada individuo.

### 2.3. Sociometría y educación

El educador se puede servir de las pruebas sociométricas para organizar sus equipos de trabajo, juego, etc. En cuanto al conjunto de los rechazos recíprocos le permite descubrir los puntos de tensión, así como los miembros que será necesario mantener bajo vigilancia para evitar la generación de conflictos y la ruptura o desintegración del grupo.

Los resultados de las pruebas sociométricas sacan a la luz diversos tipos de relaciones afectivas que permanecen escondidas la mayor parte del tiempo, pero que repercuten directamente en la dinámica de los grupos y en sus miembros, especialmente en los grupos escolares ocasionando bajo rendimiento y/o deserción. De esta manera, los profesores pueden aprovechar a la sociometría, pues les permitirá organizar de forma distinta a sus grupos de alumnos, favoreciendo por una parte, su ambiente de trabajo y por otra todavía más importante, las interacciones socio-escolares entre sus miembros, potencializando sus habilidades sociales positivas y de proayuda.

En Wordpres (2009) se refiere que el fin que persigue la sociometría en el campo de la educación es el conocimiento de la estructura social interna del grupo de alumnos, pero que este fin sólo se conseguirá mediante la adquisición de datos concretos que en su conjunto faciliten la visión global de lo que se pretende. Los objetivos de la sociometría educativa pueden concretarse en los siguientes:

- Conocer el nivel de aceptación que un alumno posee en su grupo.
- Obtener el grado de cohesión entre los elementos del grupo-clase: si están bien integrados o si, por el contrario, se organizan en grupos aislados unos de otros.
- Localizar a los alumnos especialmente rechazados por los demás.
- Localizar las estrellas o líderes en el grupo que puedan servir como aglutinantes del resto de los componentes.

- Localizar los sujetos aislados que no registran elecciones de ningún tipo. Se observará su mayor o menor grado de integración, relacionándolos con las elecciones o rechazos que ellos manifiestan.
- Comprobar las consecuencias que la incorporación de nuevos sujetos tienen en ese grupo.
- Observar el grado de aceptación social que puede tener un niño «muy estudioso» entre sus compañeros, no descuidando otros factores que influyan en su elección o rechazo.
- Determinar la influencia que tienen algunos factores característicos (sexo, edad, etc.) en las elecciones o rechazos de los miembros del grupo.
- Analizar la repercusión que un líder o estrella tiene en el grupo.
- Aplicar los datos obtenidos a la utilización de una adecuada metodología de trabajo en el aula.

Una vez obtenidos los datos a través de alguna prueba sociométrica, se tendrá la posibilidad de actuar sobre el grupo de manera efectiva y eficaz con el fin de mejorar la relación social entre sus miembros y de lograr una fuerte cohesión en su estructura global; igualmente, se podrán ejercer acciones en el grupo pero dirigidas a cada integrante del mismo, pues al producirse un desarrollo más completo de la personalidad de cada uno, ésta se enriquecerá más con el trato estable y abierto hacia los demás.

En Wordpres (2009) también se mencionan de forma sintética, algunas de las aplicaciones concretas en las que los profesores pueden encontrar gran apoyo utilizando las técnicas sociométricas en el salón de clases, a saber.

- Ante la existencia de **elementos aislados en el grupo no elegidos por nadie**, debe procurarse que los demás les presten atención para que los conozcan más profundamente. Una solución ante este problema, es integrarlos a un grupo de trabajo donde esté el compañero que ellos elijan como preferido para estudiar.

- Si el **grupo-clase se encuentra dividido en subgrupos**, sería conveniente hablar con los líderes de cada subgrupo para hacerles ver la importancia de una buena relación mutua, de

modo que pueda producirse la integración total del grupo mediante ellos. Hacerlos partícipes de esta responsabilidad suele ser un buen aliciente para que cambien su actitud positivamente, debido a que darles a conocer el beneficio que puede derivarse para determinados compañeros, sería una fuerte motivación para su conducta.

- Cuando existan **alumnos rechazados** por la mayoría de los miembros, es necesario examinar las causas que provocan esta marginación (en algunos casos, previsible y en otros no). Habitualmente se presentan motivaciones claras, externas o internas que explican la reacción de los compañeros. Evidentemente, la primera acción es procurar eliminar en el sujeto afectado (y siempre que sea posible) las causas que ocasionan esta postura antisocial, a través de todos los medios disponibles y con la intervención de los especialistas precisos (médico, orientador, asistente social, otros profesores, etc.), según la importancia del caso planteado y los diferentes aspectos implicados. Es indudable que también hay que trabajar en el grupo para que colabore en la aceptación del sujeto, explicando claramente la postura adoptada e intentando superar la situación en el más breve plazo de tiempo posible. Cuanto antes se logre, menos dañada resultará la personalidad y evolución normal del alumno afectado.

- Cuando haya **algún sujeto con dificultades de integración**, el conocimiento estructural del grupo servirá para incorporarlo con los compañeros que más lo puedan motivar y con los que él se encuentre más compenetrado, tanto para el estudio como para el juego o cualquier otro tipo de actividad, resultar así más fácil romper el aislamiento.

- Una de las necesidades psíquicas básicas que toda persona debe tener satisfecha es la de su **aceptación por parte de los grupos sociales** en donde se desenvuelve. Uno de estos grupos, importantísimo para la socialización del niño por integrarse en él en las primeras etapas de su vida, es el centro escolar. El grupo-clase, por tanto, debe ser bien utilizado por el profesor para conseguir este ambiente afectivo agradable y de apoyo al individuo, con el cual se satisfaga la necesidad aludida. La base para una actuación fecunda en este aspecto, es un previo conocimiento de la estructura social del grupo que puede fácilmente ser alcanzada por medio de las pruebas sociométricas.

- Para la determinación de **estrategias metodológicas en el aula**, especialmente en los momentos previstos para el trabajo en grupos operativos a lo largo del desarrollo de una unidad

didáctica, será un dato valioso el de la estructura social del grupo en su conjunto. Se procurará, en principio, que los grupos de trabajo se ajusten a los grupos aparecidos espontáneamente, en función de las preferencias manifestadas por el alumnado, lo que dará un resultado óptimo, siempre que la clase esté bien integrada y sin problemas especiales.

- Un **clima social integrado** dentro del grupo-clase, repercutirá favorablemente en la evolución de cada individuo. Esto es, lo previsible es que se obtengan mayores rendimientos en cualquier faceta de la educación: máximo aprovechamiento de las aptitudes particulares, mayor nivel de estudio, actitudes favorables hacia los compañeros y los profesores, colaboración efectiva entre todos los miembros para lograr objetivos comunes, etc.

- En un diagnóstico inicial, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la reflexión final sobre los resultados alcanzados, se hace imprescindible disponer de datos relativos a la **sociabilidad de la persona**, pues es uno de los componentes de la personalidad decisivos para la vida. Una evaluación formativa no debe dejar sin valorar aspectos cualitativos de la educación, aunque resulten más difíciles de objetivar, ya que dejaría sin evaluar lo que realmente constituye la esencia de la educación, las conductas y actitudes, limitándose a medir lo que siempre ha resultado más sencillo, los contenidos conceptuales adquiridos en la enseñanza.

## Capítulo III

# M É T O D O

### 1. PREGUNTAS DE ESTUDIO

¿Cuáles son los principales motivos por los que los niños y las niñas del nivel de educación primaria aceptan o rechazan a sus compañeros y compañeras de grupo?

¿Los motivos por los que los niños aceptan o rechazan a sus compañeros y compañeras de grupo son las mismas o diferentes a las que reportan las niñas?

¿Cómo se relacionan los motivos de aceptación y rechazo con la edad, el grado escolar y la escuela a la que asisten los niños y las niñas del nivel de educación primaria?

### 2. HIPÓTESIS

- ✓ Entre las principales razones por las que los niños y las niñas de primaria aceptan a sus compañeros y compañeras de clase se encuentra que les prestan sus cosas, los ayudan y juegan con ellos.
- ✓ Entre los principales motivos por los que los niños y las niñas de primaria rechazan a sus compañeros y compañeras de clase se tiene que los molestan, agraden, insultan, están sucios y huelen mal.
- ✓ Los motivos por los que los niños aceptan o rechazan a sus compañeros y compañeras de clase son diferentes a las que expresan las niñas.
- ✓ No hay diferencia en las razones que expresan los niños y las niñas de primaria para aceptar o rechazar a sus compañeros y compañeras de grupo en relación a la edad, el grado escolar y la escuela a la que asisten.

### 3. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo fue de tipo no experimental, debido a que no hubo manipulación de las variables de investigación, solo se observaron, registraron y describieron éstas tal y como se presentaron en la realidad del escenario estudiado.

El diseño de investigación fue exploratorio-descriptivo-transversal. Fue exploratorio porque no se encontró en México en el nivel de educación primaria información sobre las variables de estudio, fue descriptivo porque solamente se realizó una descripción de éstas y fue transversal debido a que la medición únicamente se realizó en una sola ocasión y en un tiempo determinado, además de que no hubo un seguimiento de la evolución de las mismas.

### 4. POBLACIÓN

La muestra de estudio estuvo constituida por 3,306 alumnos y alumnas del nivel de educación primaria, 1616 hombres y 1,690 mujeres, pertenecientes en su mayoría a un nivel socioeconómico bajo y medio bajo, con un rango de edad de 6 a 14 años.

### 5. ESCENARIO

La investigación se llevó a cabo en las aulas de clases de 12 escuelas primarias públicas del turno matutino ubicadas en la zona del Ajusco Medio del Distrito Federal.

### 6. VARIABLES

#### 6.1. Aceptación

**Definición conceptual.** Se retomó la concepción de María Antonia Alcaide y Col. (2003), quienes entienden por aceptación la consecuencia de las acciones positivas como compartir, cooperar, ayudar, participar, animar, etc., que contribuyen al bienestar general del aula, de uno mismo y de los otros; así como la concepción de María Victoria Trianes Torres y Col. (1999),

autoras que consideran que las personas son aceptadas cuando reciben muchas valoraciones o nominaciones positivas y casi ninguna negativa.

**Definición operacional.** Razones o motivos que los niños y las niñas del nivel de educación primaria expresan en la “Prueba de amistad” relacionadas a por qué aceptan a sus compañeros de grupo.

## 6.2. Rechazo.

**Definición conceptual.** De igual forma se retomó la concepción de María Antonia Alcaide y Col. (2003), quienes entienden por rechazo las consecuencias de las acciones negativas como agredir, insultar, gritar, molestar, etc., acciones que no contribuyen al bienestar general del aula, de uno mismo y de los otros, creando un malestar general o individual; al igual que la concepción de María Victoria Trianes Torres y Col. (1999), autoras que consideran que las personas son rechazadas cuando reciben muchas valoraciones negativas y casi ninguna positiva.

**Definición operacional.** Razones o motivos que los niños y las niñas del nivel de educación primaria expresan en la “Prueba de amistad” relacionadas a por qué rechazan a sus compañeros de grupo.

## 6.3. Sociodemográficas

Sexo, edad, grado escolar y escuela a la que se asiste.

## 6.4. Tipo y nivel de medición

Tanto el tipo como el nivel de medición de las variables aceptación y rechazo fue de tipo nominal, dado que sus categorías no tuvieron un valor determinado ni una jerarquía específica, mostrando todas el mismo valor a nivel cualitativo.

En relación a las variables sociodemográficas, su tipo y nivel de medición fue diferente dependiendo de las categorías que las conformaron, a saber:

**Sexo.** Fue una variable de tipo dicotómico nominal porque solamente se consideraron dos categorías: hombres y mujeres.

**Edad.** Fue una variable de tipo intervalar porque la diferencia entre los valores de sus categorías fueron exactos, siendo siempre el valor antecedente menor que el valor consecuente, además de que se conoció el valor de la diferencia entre una categoría y otra. Los valores estudiados se encontraron entre los 5 y los 13 años.

**Grado escolar.** Fue una variable de tipo ordinal porque sus categorías tuvieron un orden y una jerarquía específicas, debido a que la categoría consecuente siempre tuvo un valor más alto que la categoría antecedente. Las categorías estudiadas fueron los seis grados escolares del nivel de educación primaria, mostrando el primer grado el menor nivel y el sexto grado la mayor jerarquía.

## 7. DISEÑO MUESTRAL

**Unidad de análisis y límites de la población.** La unidad de análisis la constituyeron los alumnos y las alumnas de primero a sexto grado del nivel de educación primaria. Respecto al límite de la población, solamente se incluyeron en el estudio los alumnos y las alumnas que estaban inscritos en las escuelas primarias participantes.

**Tamaño de la muestra.** La totalidad de alumnos y alumnas inscritos en alguna de las 12 escuelas primarias públicas del turno matutino ubicadas en la zona del Ajusco Medio del Distrito Federal que participaron en la investigación.

**Tipo de muestra.** La muestra fue de tipo intencional debido a que los sujetos de investigación no fueron seleccionados al azar.

**Criterios de inclusión y exclusión.** Solamente se incluyeron en el análisis de los datos, a los alumnos y las alumnas que contestaron el instrumento de evaluación en forma completa el día que se realizó la aplicación del mismo, excluyéndose a aquellos niños y niñas que no asistieron el día de su aplicación o contestaron la prueba de forma incompleta.

## 8. INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Se utilizó el método sociométrico de nominación para la construcción del instrumento de investigación, el cual llevó por nombre “Prueba de amistad” (ver página 61). La prueba tuvo por objetivo conocer las razones o motivos de los niños y las niñas sobre por qué aceptaban o rechazaban a sus compañeros y compañeras de grupo, integrándose de los siguientes apartados:

- Los datos de identificación para contar con información sobre las variables sociodemográficas estudiadas: nombre, edad, grado escolar, nivel socioeconómico y escuela a la que se asistía.
- El espacio para las respuestas y las instrucciones relacionadas a la variable aceptación, para lo cual se pidió a los niños y las niñas que escribieran el nombre y apellido de tres compañeros o compañeras que quisieran fueran sus amigos o se sentaran junto a ellos y el motivo de su elección.
- El espacio para las respuestas y las instrucciones relacionadas a la variable rechazo, para lo cual se pidió a los niños y las niñas que escribieran el nombre de tres compañeros o compañeras que no quisieran que fueran sus amigos o se sentaran junto a ellos y la razón de por qué no les gustaría que eso sucediera.

Para su aplicación, se repartió la prueba a los alumnos y alumnas, se les informó sobre el objetivo de la misma y que la información proporcionada sería confidencial, ya que nadie la iba a conocer. En seguida, se dieron las instrucciones de cómo contestarla, se resolvieron las preguntas y dudas que se generaron y se pidió a los niños y las niñas que procedieran a hacerlo, ayudando a quienes lo requirieron. No se marcó límite de tiempo para su resolución, dándose el necesario para que se pudiera contestar con toda tranquilidad.

### 8.1. Indicadores o unidades de observación

Los indicadores o unidades de observación de las variables aceptación y rechazo se obtuvieron a partir del análisis cualitativo de los resultados obtenidos del piloteo de la “Prueba de amistad” en todos los grados escolares del nivel de educación primaria. Se determinaron

seis indicadores de cada variable, los cuales fueron contruidos a partir de los motivos que los niños y las niñas escribieron sobre los tres compañeros o compañeras que querían se sentaran junto a ellos o fueran sus amigos (aceptación) y sobre los tres compañeros o compañeras que no querían se sentaran junto a ellos o que no fueran sus amigos (rechazo). Los indicadores de las variables aceptación y rechazo, constituyeron las categorías a partir de las cuales se realizó el análisis de los datos obtenidos de la aplicación del instrumento de investigación. A continuación se definen éstas en los dos procesos estudiados, dando ejemplos de las mismas:

## 8.2. Aceptación

**Relación agradable.** Se refiere a las cualidades sociales que los niños y las niñas identifican en sus compañeros, que les permite establecer una interacción grata, deseable o placentera. Por ejemplo: “es agradable”, “es divertido/a”, “es amable”, “es gracioso/a”, “me cae bien”.

**Amistad.** Indica la satisfacción que los niños y las niñas tienen sobre la relación con sus compañeros, también valora la duración de la amistad. Por ejemplo: “es mi amigo/a”, “es un/a buen/a amigo/a”, “fue de los/as primeros/as amigos/as que tuve”, “nos conocimos hace tiempo”.

**Ayuda o apoyo.** Muestra el interés de los niños y las niñas hacia los demás, así como la ayuda o apoyo que les prestan sus compañeros. Por ejemplo: “comparte”, “me ayuda” o “siempre me ayuda”, “me presta sus cosas”.

**Relación lúdica.** Reseña los momentos considerados estrictamente de juego. Por ejemplo: “jugamos juntos”, “me sigue para jugar”, “está conmigo para jugar”.

**Conducta escolar adecuada.** Puntualiza las conductas que los niños y las niñas consideran como óptimas para el aprendizaje o desempeño académico. Por ejemplo: “es muy inteligente”, “lo hace todo bien”, “es trabajador/a”, “le hace caso a la maestra”, “hace sus tareas”, “no copia”.

**Aspecto físico agradable.** Se relaciona a las características físicas que los niños y las niñas ven en sus compañeros y que consideran visualmente agradables. Por ejemplo: “es muy bonita”, “es guapo”, “me gusta su aspecto”.

### 8.3. Rechazo

**Conducta agresiva.** Puntualiza las conductas específicas de los niños y las niñas que violan la integridad física y psicológica de sus compañeros, también comprende la agresión verbal y el irrumpir en el espacio de los demás. Por ejemplo: “insulta”: “pega”, “grita”, “me persigue”, “hace daño a los demás”, “molesta”, “me roba mis cosas”.

**Relación desagradable.** Se refiere a las características que los niños y las niñas identifican en sus compañeros como obstáculos para establecer un vínculo socio-afectivo. Por ejemplo: “no me cae bien”, no me gusta, “es raro/a”, “no es simpático/a”, “no es agradable”, “tiene mal humor”.

**Enemistad.** Indica la insatisfacción de los niños y las niñas respecto a la relación que tienen con sus compañeros, también expresa si hay poca cercanía o nula relación. Por ejemplo: “no es buen/a amigo/a”, “no me presta sus cosas”, “no se interesa por mí”, “es tímido/a”, “nunca habla”, “me interrumpe”, “es un llorón/a”, “es un pesado/a”.

**Conducta escolar negativa.** Se refiere a las conductas inadecuadas que los niños y las niñas identifican en sus compañeros que entorpecen el aprendizaje o desempeño académico. Por ejemplo: “se porta mal en clase”, “no hace lo que dice el/la profesor/a”, “copia a los otros”, “no estudia”, “es vago/a”, no me ayuda “siempre habla”, “se hace el tonto/a”.

**Relación poco lúdica.** Reseña los momentos que los niños y las niñas señalan en relación a la poca o nula frecuencia de jugar con sus compañeros o compartir el mismo juego. Por ejemplo: “siempre juega con sus amigos/as”, “a veces no me deja jugar”. “no sabe jugar”.

**Aspecto físico desagradable.** Se relaciona a aquellos aspectos que tienen que ver con las características físicas que los niños y las niñas ven en los demás y que consideran como poco gratas para mantenerse cercanos. Por ejemplo: “es fea/o”, “no se peina”, “se quita los mocos”, “está sucio” “huele mal”.

## 9. MATERIAL Y EQUIPO

- “Prueba de amistad” para cada uno de los niños y niñas que participaron en el estudio.
- Listas de los alumnos de las escuelas primarias participantes para conocer el número aproximado de grupos y alumnos a los cuales se les aplicaría el instrumento de investigación.
- Equipo de cómputo e impresora láser para la elaboración e impresión de los documentos necesarios, así como para la captura y el análisis de los datos.
- Programa de estadística para las ciencias sociales (SPSS) para realizar el análisis cuantitativo de la información recopilada.

## 10. PROCEDIMIENTO

***Etapa 1.*** Se realizó una investigación documental para la fundamentación teórica del tema y la construcción del instrumento de investigación. Una vez construido éste, se aplicó a una pequeña muestra de niños y niñas elegidos al azar de cada grado escolar de primero a sexto de primaria para su piloteo. Posterior al piloteo, se realizaron las correcciones pertinentes respecto a las instrucciones y se determinaron los indicadores o unidades de observación de las variables aceptación y rechazo.

***Etapa 2.*** Se solicitó el permiso a las autoridades y personal docente de las escuelas participantes para la aplicación del instrumento de investigación. De igual forma se pidió a los maestros y maestras de dichas escuelas, las listas de los niños y las niñas que se encontraban inscritos en cada grupo para determinar la población aproximada que participaría en la investigación y poder reproducir el número suficiente de ejemplares del instrumento de investigación. Finalmente, se duplicó la versión final de la “Prueba de amistad” y se procedió a aplicarla a la muestra definitiva.

**Etapa 3.** Una vez terminada la aplicación del instrumento de investigación, se capturaron los datos recolectados por medios computarizados y se procedió a realizar el análisis de los mismos utilizando el paquete SPSS. Se construyeron las tablas y gráficas para la ilustración de los resultados y se elaboraron las conclusiones derivadas del análisis estadístico, planteándose asimismo, la discusión de los resultados.

## 11. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se obtuvo el permiso informado de las autoridades y maestros de las escuelas participantes, para lo cual se les explicó el objetivo y razones de la investigación.

Se mantuvo el anonimato de los alumnos y escuelas estudiadas, omitiendo sus nombres y asignándoseles un número de identificación. De igual forma se mantuvo la confidencialidad de los datos sociodemográficos que proporcionaron, los cuales únicamente fueron utilizados con fines estadísticos y de investigación.

## PRUEBA DE AMISTAD

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Nivel socioeconómico: \_\_\_\_\_

Grado y grupo: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

1. Menciona el nombre y apellido de tres niños o niñas de tu salón que quisieras **FUERAN TUS AMIGOS** o **SE SENTARAN JUNTO A TI** y escribe las razones de por qué te gustaría que eso pasara.

1. \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

2. Menciona el nombre y apellido de tres niños o niñas de tu salón que quisieras **NO FUERAN TUS AMIGOS** o **NO SE SENTARAN JUNTO A TI** y escribe las razones de por qué no te gustaría que eso pasara.

1. \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

## Capítulo IV

# ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS

Para el análisis de los datos se consideró el tipo y nivel de medición de las variables estudiadas: aceptación, rechazo y sociodemográficas. Se codificaron los datos obtenidos sobre las variables en las categorías o indicadores especificados para facilitar su procesamiento. El análisis de los mismos se realizó por medio del paquete de Estadística para las Ciencias Sociales (SPSS). Se obtuvieron las frecuencias y los porcentajes de todas las categorías, así como las medias y desviaciones estándar de las variables de tipo intervalar. Una vez realizado el análisis estadístico se procedió a la elaboración de las tablas y gráficas correspondientes para ilustrar los resultados obtenidos.

### 1. Variables sociodemográficas

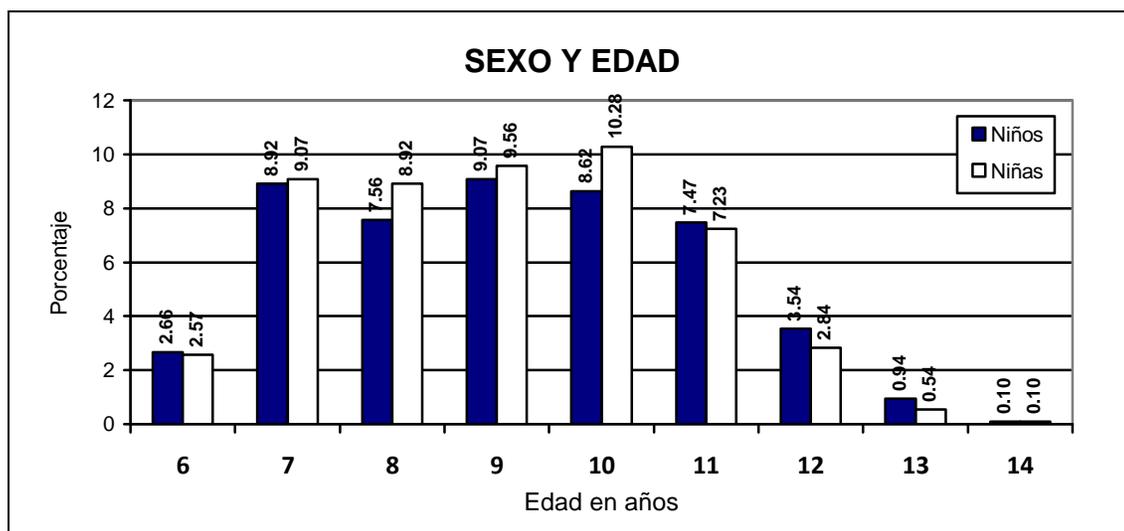
#### 1.1. Sexo y edad

En total se analizaron los datos de 3,306 alumnos: 1,616 correspondiente a 48.88% del sexo masculino y 1,690 correspondiente al 51.12% del sexo femenino. En relación a la edad de los niños y las niñas, la amplitud del rango fue de 9, siendo la edad mínima de 6 años y la edad máxima de 14 años con una media también de 9, tanto para los hombres como para las mujeres. Sin embargo, aquí es pertinente decir que se tenían los datos de un número mayor de alumnas y alumnos, pero no se incluyeron en el análisis porque se encontraban incompletos.

Del total de la población escolar estudiada: 173 (5.23%) alumnos tenían 6 años, 595 (17.99%) tenían 7 años, 545 (16.49%) tenían 8 años, 616 (18.63%) tenían 9 años, 625 (18.91%) tenían 10 años, 486 (14.70%) tenían 11 años, 211 (6.38%) tenían 12 años, 49 (1.48%) tenían 13 años y solamente 3 niñas y 3 niños (0.18%) tenían 14 años. En la tabla 1 se encuentran los datos por sexo en relación a los grupos etarios. Sus porcentajes se graficaron para una apreciación más clara de los mismos, los cuales se encuentran en la gráfica 1.

EDAD	NIÑOS		NIÑAS		TOTAL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
6 años	88	2.66 %	85	2.57 %	173	5.23 %
7 años	295	8.92 %	300	9.07 %	595	17.99 %
8 años	250	7.56 %	295	8.92 %	545	16.49 %
9 años	300	9.07 %	316	9.56 %	616	18.63 %
10 años	285	8.62 %	340	10.28 %	625	18.91 %
11 años	247	7.47 %	239	7.23 %	485	14.67 %
12 años	117	3.54 %	94	2.84 %	211	6.38 %
13 años	31	0.94 %	18	0.54 %	49	1.48 %
14 años	3	0.10 %	3	0.10 %	6	0.18 %
<b>Total</b>	<b>1,616</b>	<b>48.88 %</b>	<b>1,690</b>	<b>51.12 %</b>	<b>3,306</b>	<b>100 %</b>

**Tabla 1.** Frecuencias, porcentajes y población total por sexo y edad de los niños y las niñas de las escuelas participantes en la investigación.

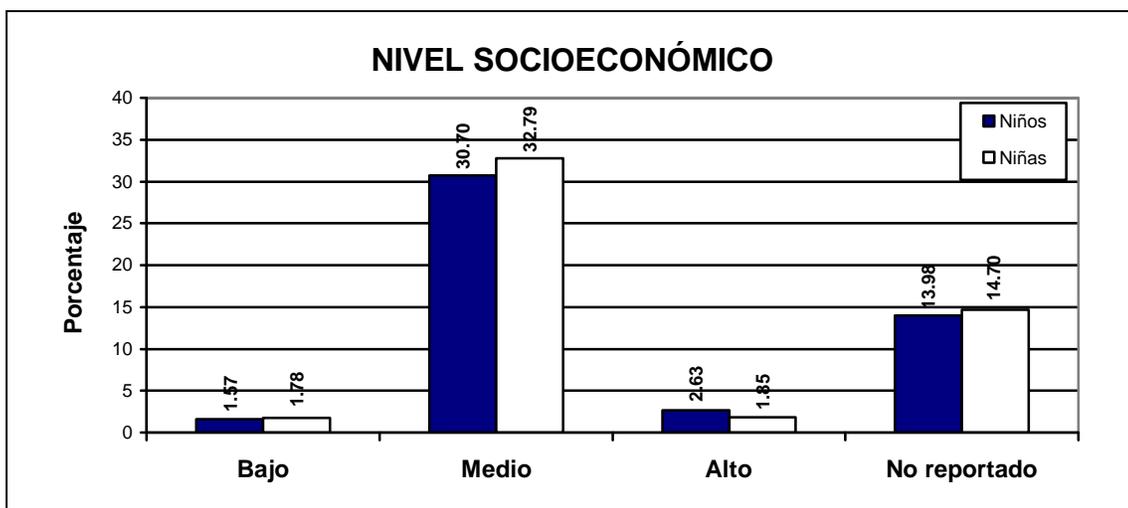


**Gráfica 1.** Se muestran los porcentajes de la edad de los sujetos de investigación considerando el sexo. Se puede observar que la mayor parte de la población se ubicó entre los 7 y 11 años (2,866 = 86.70%), que es el rango de edad correspondiente a los alumnos y alumnas de educación primaria. No se presentaron grandes diferencias en la cantidad de hombres y mujeres en los diferentes grupos de edad.

## 1.2. Nivel socioeconómico

2,099 alumnos (63.49%) manifestaron ser del nivel medio (1,015 = 30.70% niños y 1,084 = 32.79% niñas), solamente 148 alumnos (4.48%) consideraron pertenecer al nivel alto (87 = 2.63% niños y 61 = 1.85% niñas) y 111 alumnos (3.35%) reportaron pertenecer al nivel bajo (52 = 1.57% niños y 59 = 1.78% niñas). Los 948 alumnos restantes correspondiente al 28.67% (462 = 13.98% niños y 486 = 14.70% niñas), no indicaron su estatus socioeconómico debido a que desconocían el nivel al que pertenecían (ver tabla y gráfica 2).

Nivel socioeconómico	NIÑOS		NIÑAS		TOTAL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	52	1.57 %	59	1.78 %	111	3.35 %
Medio	1,015	30.70 %	1,084	32.79 %	2,099	63.49 %
Alto	87	2.63 %	61	1.85 %	148	4.48 %
No reportado	462	13.98 %	486	14.70 %	948	28.67 %
<b>Total</b>	<b>1,616</b>	<b>48.88 %</b>	<b>1,690</b>	<b>51.12 %</b>	<b>3,306</b>	<b>100 %</b>



**Tabla y gráfica 2.** Se muestran los porcentajes del nivel socioeconómico de la población estudiada considerando el sexo. Se puede observar que la mayoría de los niños y las niñas reportaron pertenecer al nivel medio (63.49%) y una minoría a los niveles alto y bajo (7.83%), el resto desconocía el nivel al que pertenecía (28.67%).

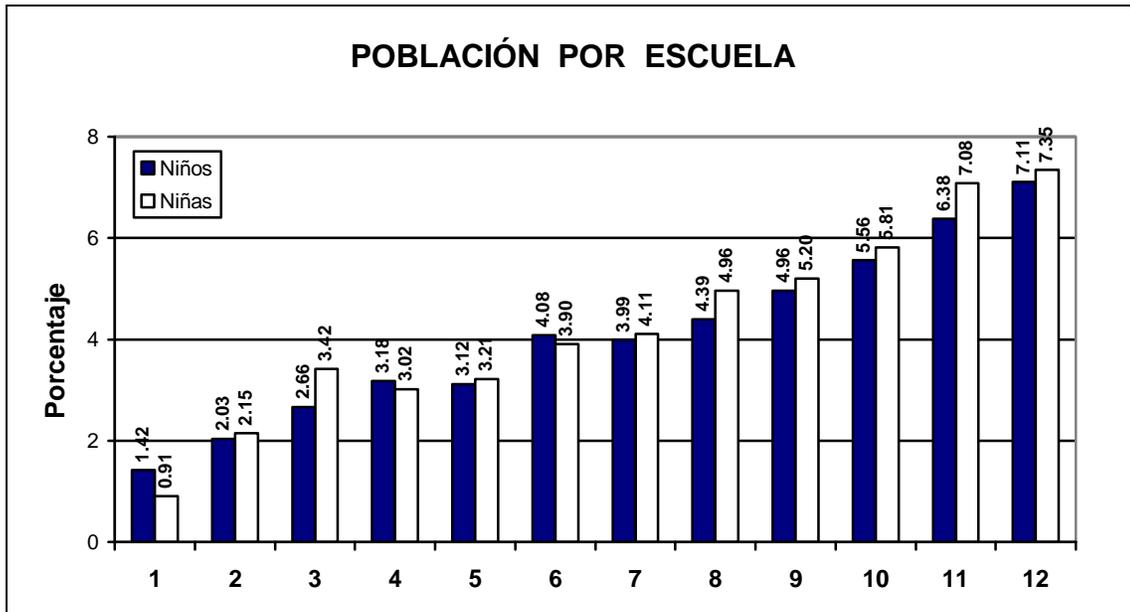
### 1.3. Escuelas

Los sujetos de estudio asistían a 12 escuelas públicas de educación primaria del turno matutino ubicadas en la zona del Ajusco Medio del Distrito Federal. La cantidad de alumnos varió en las diferentes escuelas debido a que en algunas de ellas como la 1 y la 2 solamente tenían un grupo de cada grado (seis en total), en cambio de la 3 a la 8 tenían 2 grupos de cada grado (doce en total), la 9 y la 10 tenían de 2 a 3 grupos en cada grado (13 a 17 en total), finalmente la 11 y la 12 tenían tres grupos de cada grado (18 en total).

En la tabla 3 que se encuentra a continuación se muestra la distribución por hombres y mujeres de las frecuencias, los porcentajes y la población total de cada uno de los centros escolares que colaboraron en la investigación, ordenados de menor a mayor en relación al número de alumnos participantes.

ESCUELA	NIÑOS		NIÑAS		TOTAL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1	47	1.42%	30	0.91%	77	2.33 %
2	67	2.03%	71	2.15%	138	4.17 %
3	88	2.66%	113	3.42%	201	6.08 %
4	105	3.18%	100	3.02%	205	6.20 %
5	103	3.12%	106	3.21%	209	6.32 %
6	135	4.08%	129	3.90%	264	7.99 %
7	132	3.99%	136	4.11%	268	8.11 %
8	145	4.39%	164	4.96%	309	9.35 %
9	164	4.96%	172	5.20%	336	10.16 %
10	184	5.56%	192	5.81%	376	11.37 %
11	211	6.38%	234	7.08%	445	13.46 %
12	235	7.11%	243	7.35%	478	14.46 %
<b>Total</b>	<b>1,616</b>	<b>48.88 %</b>	<b>1,690</b>	<b>51.12 %</b>	<b>3,306</b>	<b>100 %</b>

**Tabla 3.** Frecuencias, porcentajes y población total de las escuelas primarias participantes en la investigación, considerando el sexo de los alumnos.



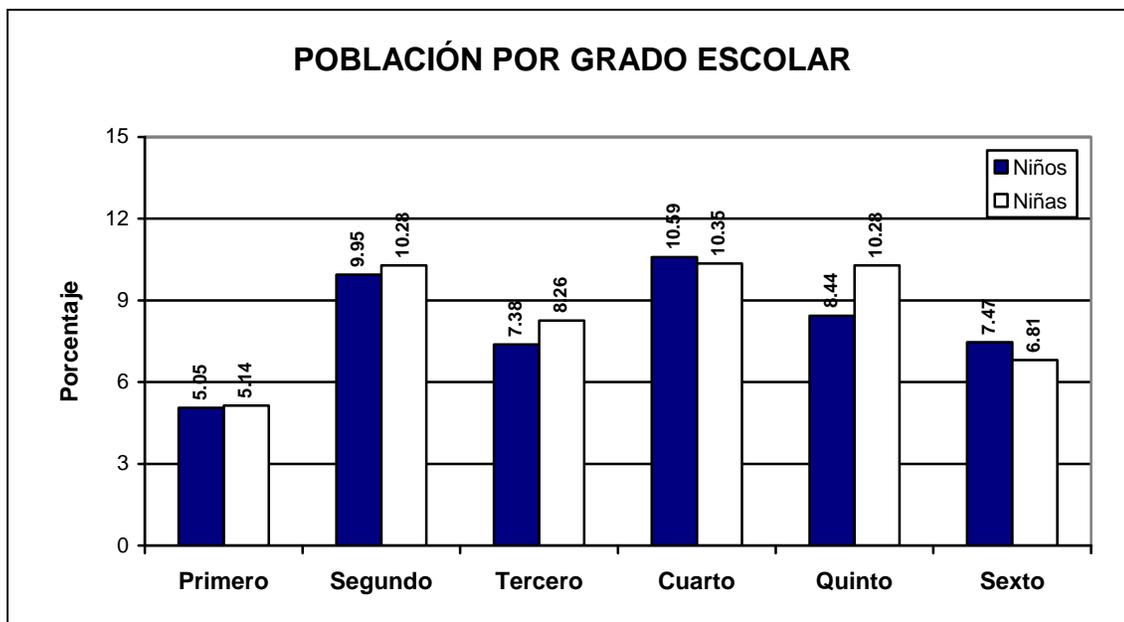
**Gráfica 3.** Se muestran los porcentajes correspondientes a la distribución de la población de alumnos de las escuelas primarias participantes considerando el sexo. Se puede observar que a mayor número de grupos, mayor población de niños y niñas, no siendo significativa la diferencia.

#### 1.4. Grado escolar

Como ya se mencionó, el número de alumnos varió dependiendo del grado, debido principalmente a que el número de grupos por grado escolar era diferente en las escuelas primarias estudiadas, desde un grupo en las instituciones con menos alumnos hasta tres grupos en aquellos que tenían la mayor cantidad de discípulos. En primer año participaron 337 alumnos correspondiente al 10.19% (167 = 5.05% niños y 170 = 5.14% niñas), en segundo año 669 alumnos equivalente el 20.24% (329 = 9.95% niños y 340 = 10.28% niñas), en tercer año 517 alumnos con un porcentaje de 15.64% (244 = 7.38% niños y 273 = 8.26% niñas), en cuarto año 692 alumnos correspondiente al 20.93% (350 = 10.59% niños y 342 = 10.35% niñas), en quinto año 619 alumnos que equivalían al 18.72% (279 = 8.44% niños y 340 = 10.28% niñas) y en sexto año 472 alumnos con un 14.28% (247 = 7.47% niños y 225 = 6.81% niñas) (ver tabla y gráfica 4).

Grado escolar	NIÑOS		NIÑAS		TOTAL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primero	167	5.05 %	170	5.14 %	337	10.19 %
Segundo	329	9.95 %	340	10.28 %	669	20.24 %
Tercero	244	7.38%	273	8.26 %	517	15.64 %
Cuarto	350	10.59 %	342	10.35 %	692	20.93 %
Quinto	279	8.44 %	340	10.28 %	619	18.72 %
Sexto	247	7.47 %	225	6.81 %	472	14.28 %
<b>Total</b>	<b>1,616</b>	<b>48.88 %</b>	<b>1,690</b>	<b>51.12 %</b>	<b>3,306</b>	<b>100 %</b>

**Tabla 4.** Frecuencias, porcentajes y población total de las escuelas primarias participantes en la investigación, considerando el sexo y el grado escolar.



**Gráfica 4.** Se muestran los porcentajes del grado de los sujetos de estudio considerando el sexo. Se puede observar que la mayor parte del alumnado se ubicó en el cuarto grado de primaria, habiendo un poco más de niñas en tercero y quinto año y de niños en sexto grado. La diferencia por sexo no fue significativa.

## **2. ACEPTACIÓN**

### **2.1. Opción 1**

Con relación a las razones o motivos sobre el primer compañero/a que los niños y las niñas reportaron aceptar porque quisieran que fuera su amigo/a o les gustaría que se sentara con ellos, se obtuvieron los siguientes resultados: 1,409 (42.62%) dijeron porque era agradable la forma en que se relacionaban con ellos (641 = 19.39% niños y 768 = 23.23% niñas), 1,030 alumnos (31.16%) porque eran sus amigos (512 = 15.49% niños y 518 = 15.67% niñas), 358 alumnos (10.83%) porque recibían de ellos ayuda o apoyo (177 = 5.35% niños y 181 = 5.48% niñas), 249 alumnos (7.53%) porque jugaban con ellos (158 = 4.78% niños y 91 = 2.75% niñas), 195 alumnos (5.90%) porque tenían una conducta escolar adecuada (96 = 2.90% niños y 99 = 2.99% niñas) y 65 (1.97%) alumnos por su arreglo y/o físico agradables (32 = 0.97% niños y 33 = 1.00% niñas) (ver tabla y gráfica 5).

### **2.2. Opción 2**

Con relación a las razones o motivos sobre el segundo compañero/a que los niños y las niñas reportaron aceptar porque quisieran que fuera su amigo/a o les gustaría que se sentara junto a ellos, dijeron lo siguiente: 1,474 alumnos (44.59%) porque mantenían una relación agradable (686 = 20.75% niños y 788 = 23.84% niñas), 810 alumnos (24.50%) porque mantenían una relación de amistad (390 = 11.80% niños y 420 = 12.70% niñas), 419 alumnos (12.67%) porque recibían de ellos ayuda o apoyo, (221 = 6.68% niños y 198 = 5.99% niñas), 307 alumnos (9.29%) porque mantenían una relación lúdica (184 = 5.56% niños y 123 = 3.72% niñas), 225 alumnos (6.81%) porque tenían una conducta escolar adecuada (109 = 3.30% niños y 116 = 3.51% niñas) y 71 alumnos (2.15%) por su aspecto arreglo y/o físico agradables (26 = 0.79% niños y 45 = 1.36% niñas) (ver tabla y gráfica 5).

### **2.3. Opción 3**

Con relación a las razones o motivos sobre el tercer compañero/a que los niños y las niñas reportaron aceptar porque quisieran que fuera su amigo/a o les gustaría que se sentara con ellos escribieron lo siguiente: 1,456 alumnos (44.04%) porque mantenían una relación

agradable (640 = 19.36% niños y 816 = 24.68% niñas), 823 alumnos (24.89%) porque mantenían una relación de amistad (420 = 12.70% niños y 403 = 12.19% niñas), 415 alumnos (12.55%) porque recibían de ellos ayuda o apoyo (217 = 6.56% niños y 198 = 6.00% niñas), 351 alumnos (10.62%) porque mantenían una relación lúdica (222 = 6.72% niños y 129 = 3.90% niñas), 191 alumnos (5.78%) porque tenían una conducta escolar adecuada (93 = 2.81% niños y 98 = 2.96% niñas) y 70 alumnos (2.13%) por su arreglo y/o aspecto físico agradables (24 = 0.73% niños y 46 = 1.39% niñas) (ver tabla y gráfica 5).

### 3. RECHAZO

#### 3.1. Opción 1

Referente a la opción 1 de rechazo, se obtuvieron los siguientes resultados sobre el motivo de por qué los niños y las niñas no querían que el compañero de clase señalado fuera su amigo o se sentara con ellos: 1,020 alumnos (30.85%) porque manifestaban una conducta agresiva (526 = 15.91% niños y 494 = 14.94% niñas), 992 alumnos (30.04%) porque mantenían una relación de enemistad (441 = 13.34% niños y 551 = 16.70% niñas), 879 alumnos (26.58%) porque la relación no era agradable con ellos (445 = 13.46% niños y 434 = 13.12% niñas), 246 alumnos (7.43%) porque tenían una conducta escolar negativa (127 = 3.84% niños y 119 = 3.59% niñas), 122 alumnos (3.69%) porque su arreglo o aspecto físico era desagradable (54 = 1.63% niños y 68 = 2.06% niñas) y 47 alumnos (1.41%) porque no jugaban con ellos (23 = 0.69% niños y 24 = 0.72% niñas) (ver tabla y gráfica 6).

#### 3.2. Opción 2

En la opción 2 de rechazo, se obtuvieron los siguientes resultados sobre el motivo de por qué los niños y las niñas no querían que el compañero de clase señalado fuera su amigo o se sentara junto a ellos: 1,030 alumnos (31.19%) porque tenían una conducta agresiva (511 = 15.46% niños y 519 = 15.73% niñas), 982 alumnos (29.70%) porque no eran sus amigos, (444 = 13.43% niños y 538 = 16.27% niñas), 841 alumnos (25.44%) porque la relación era desagradable (436 = 13.19% niños y 405 = 12.25% niñas), 262 alumnos (7.92%) porque tenían una conducta escolar negativa, (121 = 3.66% niños y 141 = 4.26% niñas), 109 alumnos (3.29%)

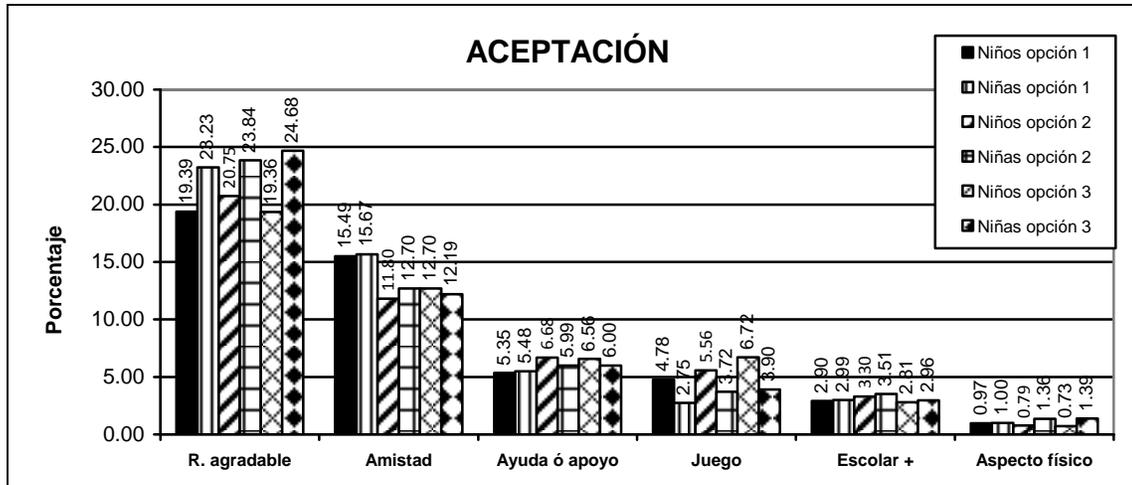
por su aspecto físico desagradable, (55 = 1.66% niños y 54 = 1.63% niñas) y 81 alumnos (2.46%) porque no jugaban con ellos (49 = 1.48% niños y 32 = .98% niñas) (ver tabla y gráfica 6).

### 3.3. Opción 3

Referente a la opción 3 de rechazo, se obtuvieron los siguientes resultados sobre el motivo de por qué los niños y las niñas no querían que el compañero de clase señalado fuera su amigo o se sentara con ellos: 999 alumnos (30.21%) porque manifestaban una conducta agresiva, (500 = 15.12% niños y 499 = 15.09% niñas), 955 alumnos (28.92%) porque mantenían una relación de enemistad, (470 = 14.22% niños y 485 = 14.70% niñas), 897 alumnos (27.12%) porque la relación era desagradable, (417 = 12.61% niños y 480 = 14.51% niñas), 264 alumnos (7.98%) porque tenían una conducta escolar negativa, (127 = 3.84% niños y 137 = 4.14% niñas), 105 alumnos (3.17%) por su arreglo y/o aspecto físico desagradable, (53 = 1.60% niños y 52 = 1.57% niñas) y 86 alumnos (2.60%) porque no jugaban con ellos, (49 = 1.48% niños y 37 = 1.12% niñas) (ver tabla y gráfica 6).

ACEPTACIÓN	OPCIÓN 1				OPCIÓN 2				OPCIÓN 3				MEDIA					
	NIÑOS		NIÑAS		NIÑOS		NIÑAS		NIÑOS		NIÑAS		NIÑOS		NIÑAS		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
R. agradable	641	19.39	768	23.23	686	20.75	788	23.84	640	19.36	816	24.68	655.67	19.83	790.67	23.92	723.17	21.87
Amistad	512	15.49	518	15.67	390	11.80	420	12.70	420	12.70	403	12.19	440.67	13.33	447.00	13.52	443.84	13.43
Ayuda/apoyo	177	5.35	181	5.48	221	6.68	198	5.99	217	6.56	198	6.00	205.00	6.20	192.33	5.82	198.67	6.01
R. lúdica	158	4.78	91	2.75	184	5.56	123	3.72	222	6.72	129	3.90	188.00	5.69	114.33	3.46	150.33	4.55
Esc. positiva	96	2.90	99	2.99	109	3.30	116	3.51	93	2.81	98	2.96	99.33	3.00	104.33	3.15	101.83	3.08
Asp. físico	32	0.97	33	1.00	26	0.79	45	1.36	24	0.73	46	1.39	27.33	0.83	41.33	1.25	34.33	1.04
<b>Total</b>	<b>1616</b>	<b>48.88</b>	<b>1690</b>	<b>51.12</b>	<b>1653</b>	<b>50.00</b>												

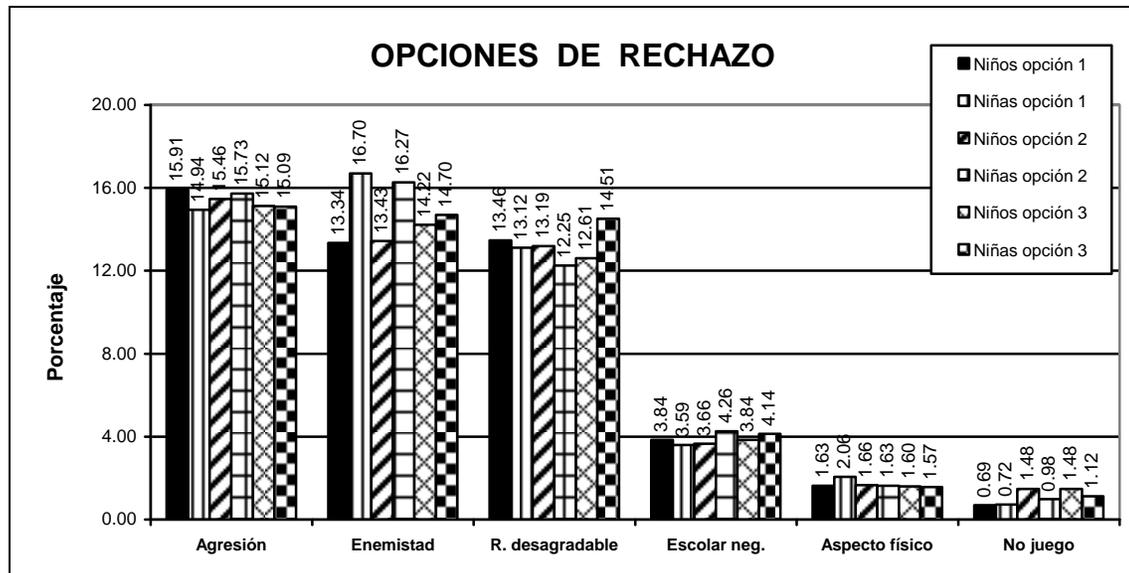
**Tabla 5.** Frecuencias, porcentajes y medias de las respuestas dadas por la población estudiada en las tres opciones de aceptación, considerando las seis categorías o indicadores de dicha variable.



**Gráfica 5.** Se muestran los porcentajes de las respuestas que reportaron las niñas y los niños en las tres opciones de aceptación. Se puede observar que la relación agradable fue el indicador que mostró el mayor grado de aceptación por los niños y las niñas de educación primaria, seguido por la amistad, siendo el aspecto físico fue la categoría que reportaron en menor grado. Asimismo, la gráfica revela que las niñas pusieron mayor énfasis en la relación agradable y los niños en el juego como motivo de aceptación, no presentándose grandes diferencias en el resto de las categorías entre los hombres y las mujeres.

RECHAZO	OPCIÓN 1				OPCIÓN 2				OPCIÓN 3				MEDIA					
	NIÑOS		NIÑAS		TOTAL													
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Agresión	526	15.91	494	14.94	511	15.46	519	15.73	500	15.12	499	15.09	512.33	15.50	504.33	15.25	508.33	15.37
Enemistad	441	13.34	551	16.70	444	13.43	538	16.27	470	14.22	485	14.7	451.67	13.66	524.67	15.87	488.17	14.77
Desagrado	445	13.46	434	13.12	436	13.19	405	12.25	417	12.61	480	14.51	432.33	13.07	439.67	13.3	436.00	13.19
Esc.negativa	127	3.84	119	3.59	121	3.66	141	4.26	127	3.84	137	4.14	125.00	3.78	132.33	4.00	128.66	3.89
Asp. físico	54	1.63	68	2.06	55	1.66	54	1.63	53	1.60	52	1.57	54.00	1.63	58.00	1.75	56.00	1.69
No lúdica	23	0.69	24	0.72	49	1.48	32	0.98	49	1.48	37	1.12	40.33	1.22	31.00	0.94	35.66	1.08
<b>Total</b>	<b>1616</b>	<b>48.87</b>	<b>1690</b>	<b>51.13</b>	<b>1616</b>	<b>48.88</b>	<b>1690</b>	<b>51.12</b>	<b>1616</b>	<b>48.88</b>	<b>1690</b>	<b>51.13</b>	<b>1616</b>	<b>48.86</b>	<b>1690</b>	<b>51.14</b>	<b>1653</b>	<b>50.57</b>

**Tabla 6.** Frecuencias, porcentajes y medias de las respuestas que dieron los niños y las niñas que participaron en la investigación en las tres opciones de rechazo, considerando los seis indicadores de esta variable.



**Gráfica 6.** Se muestran los porcentajes de las respuestas de los niños y las niñas de educación primaria en las tres opciones de rechazo. Se puede observar que las categorías que mostraron ser las más elegidas fueron la conducta agresiva, la enemistad y la relación desagradable y las menos reportadas fueron el arreglo o aspecto físico desagradable y el que no jueguen con ellos. También en la gráfica se refleja que las niñas a diferencia de los niños dieron más importancia a la enemistad como motivo de rechazo, no habiendo grandes diferencias en el resto de los indicadores entre los hombres y las mujeres.

## Capítulo V

### CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se encuentran las conclusiones derivadas de los resultados del presente estudio sobre la aceptación y el rechazo de los alumnos y las alumnas de educación primaria, así como la discusión de las mismas.

#### 1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

##### 1.1. Población y sexo

En cuanto a la población participante en la investigación, la muestra fue de 3,306 sujetos, participando un porcentaje mayor (2.24%) de mujeres (1,690 = 51.12%) que de hombres (1616 = 48.88%). Datos que coinciden con la información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2005), ya que reporta que la asistencia escolar por género en el rango de edad de 5 a 12 años en el Distrito Federal es similar entre niños y niñas, no mostrando diferencias significativas (84.0% de 5 años y 96.9% de 6 a 12 años, tanto de niños como de niñas).

##### 1.2. Edad

El rango de edad de los alumnos se encontró entre los 6 y los 14 años. La edad que se presentó con mayor frecuencia fue 10 años correspondiente a 625 y 18.91% (285 = 8.62% niños y 340 = 10.28% niñas), debido probablemente a que los alumnos al iniciar la primaria tienen en su mayoría entre 6 y 7 años, además de que la edad para ingresar a este nivel educativo según los requisitos de la Secretaría de Educación Pública es de 6 años cumplidos. Respecto a la presencia de adolescentes de 14 años (6 = 0.18 %), posiblemente habían reprobado algún grado escolar y por esa razón todavía no terminaban de cursar la primaria, no obstante, las razones del rezago escolar no se indagaron por no ser parte del objetivo de este trabajo.

### 1.3. Nivel socioeconómico

En cuanto al nivel socioeconómico de los sujetos participantes, el nivel medio 2,099 = fue el nivel al que más niños dijeron pertenecer. 63.49% (1,084 = 32.79% niñas y 1,015 = 30.70% niños) Las estadísticas del INEGI (2005) reportan que 4,391,533 de 8,810,053 de la población en el Distrito Federal pertenecen al estrato socioeconómico medio. El INEGI también reporta que la zona en donde se ubican las 12 escuelas participantes es de escasos recursos, manifestándose en este estudio una correspondencia entre el nivel socioeconómico reportado por los alumnos y los datos de dicho Instituto.

### 1.4. Escuelas

Las escuelas primarias que participaron en este estudio, presentaron características similares, debido a que los 12 centros educativos estudiados se encontraban ubicadas en la zona del Ajusco Medio, en donde el nivel socioeconómico era semejante, bajo y medio bajo; sin embargo, casi dos terceras partes de los alumnos reportaron pertenecer al nivel medio.

## 2. ACEPTACIÓN

Las conclusiones a las que se llegaron sobre los motivos para la aceptación de los compañeros/as de clase se describen en este apartado.

### 2.1. Relación agradable

Como principal motivo de aceptación en la categoría **relación agradable** (“es agradable”, “es divertido/a”, “es amable”, “es gracioso/a”, “me cae bien”), no hubo diferencias entre las tres personas reportadas, situándose entre 42.62% y 44.59% el porcentaje de niños y niñas que opinaron en esta categoría, manteniéndose la misma proporción en relación a la mayor población de niñas que de niños con un rango de 3.09% a 5.32%.

Hartup (1970; citado en Strommen y Col., 1982) afirma que los niños populares son más extrovertidos, sociables y amistosos que los demás niños. Zarbatan, Hartmann y Rankin (1990;

citados en Papalia y Col., 2009) consideran que los niños se benefician al hacer cosas con los pares, cultivan las habilidades necesarias para la sociabilidad y la intimidad, mejoran sus relaciones y adquieren un sentido de pertenencia, están motivados para lograr cosas y alcanzan su identidad, aprenden habilidades de liderazgo y comunicación, cooperación, roles y reglas sociales.

Masten y Coatsworth (1998; citados en Papalia y Col., 2009) mencionan que la popularidad cobra mayor importancia en la niñez intermedia, los niños pasan más tiempo con otros niños infantes y las opiniones de los pares influyen mucho en su autoestima. Las relaciones con los pares en la niñez intermedia son muy buenos indicadores de adaptación posterior.

## 2.2. Amistad

En relación a la categoría **amistad** (“es mi hace amigo/a”, “es un/a buen/a amigo/a”, “fue de los/as primeros/as amigos/as que tuve”, “nos conocimos hace tiempo”), fue una de las categorías más señaladas por los niños y las niñas, encontrándose el porcentaje entre 24.89% y 31.16%, presentando una diferencia mínima entre hombres y mujeres de 0.18% a 0.90%.

Esto se debe a que como menciona Douvan y Adelson (1966; citados en Strommen y Col., 1982), la importancia de la amistad entre iguales radica en que los niños se descubren a sí mismos y aprenden a preocuparse por otras personas mediante el trato mutuo, con los amigos se comparten ideas, secretos y experiencias que no pueden compartirse con nadie más.

Papalia y Col. (2009) expresan que las amistades se cultivan conforme se desarrollan las personas, que los niños de hasta dos años y medio juegan junto o cerca unos de otros, pero no es hasta los tres años cuando los pequeños empiezan a hacer amigos; mediante la amistad y las interacciones con compañeros de juego casuales, los niños de corta edad aprenden a llevarse bien con los demás, aprenden que ser amigo es la forma de tener un amigo, aprenden a resolver los problemas en las relaciones, aprenden a ponerse en el lugar de otra persona y ven modelos de varios tipos de comportamiento, aprenden valores morales y normas.

Asimismo, Papalia y Col. (2009) comentan que el grupo de pares enseña a los niños a relacionarse en sociedad, adaptar sus necesidades y deseos a los de los otros, a saber cuándo ceder y cuándo mantenerse firmes y también les ofrece seguridad emocional; a los niños les tranquiliza saber que no son los únicos que albergan pensamientos que podrían ofender a un adulto. Para Papalia y Col. la popularidad es la opinión que el grupo de pares tiene de un niño, pero la amistad es una vía de dos sentidos.

Para dichas autoras, los niños buscan amigos que sean como ellos en relación a edad, sexo y grupo étnico idénticos y que tengan intereses comunes; un amigo es alguien por quien el niño siente afecto, con quien está a gusto, con quien le agrada hacer cosas y con quien comparte sentimientos y secretos; los amigos se conocen bien entre ellos, confían unos en otros, sienten un compromiso mutuo y se tratan como iguales; con sus amigos los niños aprenden a comunicarse y cooperar, aprenden de ellos mismos y de los demás, se ayudan al atravesar por situaciones estresantes. De acuerdo a Papalia y Col., la amistad ayuda a los niños a sentirse bien consigo mismos, pues es probable que los niños que se sienten bien con su persona se les facilite hacer amigos.

### 2.3. Ayuda o apoyo

La tercera categoría más reportada por los niños y las niñas como motivo de aceptación fue la **ayuda o apoyo** (“me ayuda” o “siempre me ayuda”, “me presta sus cosas”, “comparte conmigo”) cayendo el porcentaje entre 10.83% a 12.56% los niños y las niñas que opinaron esto, no presentando diferencias (0.13% a 1.09%) entre los hombres y las mujeres.

Según Hartup (1970; citado en Strommen y Col., 1982), los niños populares también son socialmente más sensibles hacia los demás, son aceptados con mayor facilidad y son más complacientes y cooperadores que los niños menos queridos. Asimismo Hartup menciona que 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, mostrando en general, un alto nivel de entusiasmo al participar en actividades sociales.

Para Masten y Coatsworth (1998; citados en Papalia y Col., 2009), los niños populares por lo común tienen buenas habilidades cognoscitivas, desarrollan al máximo su potencial, son buenos para resolver problemas sociales, ayudan a otros niños y son asertivos sin resultar problemáticos o agresivos, son dignos de confianza, leales y transparentes y ofrecen apoyo emocional, sus habilidades sociales superiores hacen que los demás disfruten estar con ellos.

Eisenberg, Fabes y Murphy (1996; citados en Papalia y Col., 2009) comentan que en la niñez intermedia, los niños se vuelven más empáticos y tienden al comportamiento prosocial, conducta que es un indicio de adaptación positiva, ya que los niños prosociales suelen actuar apropiadamente en las situaciones sociales, están relativamente libres de emociones negativas y afrontan los problemas de manera constructiva.

Papalia y Col. (2009) menciona que el altruismo es una conducta que surge de un interés interno por ayudar a otras personas sin esperar una recompensa externa, los actos altruistas a menudo suponen un costo, un sacrificio personal o un riesgo, el altruismo es el núcleo de la conducta prosocial, actividad voluntaria que pretende beneficiar a otra persona. Papalia y Col. consideran que después de los seis o siete años, en mayor proporción, los niños se vuelven menos agresivos y más cooperativos, menos egocéntricos, más empáticos y con mejores posibilidades de comunicarse, pueden ponerse en el lugar del otro, entienden por qué la otra persona actúa de cierta manera y se afirman en formas más positivas.

Warner y Chapman (1992; citados en Papalia y Col., 2009) expresan que incluso antes de los dos años, los niños suelen ayudar a los demás, compartir sus pertenencias sus alimentos y ofrecer consuelo; conductas que podrían reflejar una capacidad creciente para imaginar cómo podría sentirse otra persona.

Ladd (1996; citado en Papalia y Col., 2009) considera que los niños cuyas amistades son fuente de ayuda y autovalidación son más alegres, manifiestan actitudes más positivas hacia la escuela y consideran que pueden buscar apoyo en sus compañeros de clase. Ladd dice que conforme crecen los niños, son más conscientes de sus sentimientos y de los de otras personas, regulan mejor sus expresiones emocionales en situaciones sociales y responden a las angustias emocionales de los demás.

## 2.4. Relación lúdica

Sobre la **relación lúdica** (“jugamos juntos”, “me sigue para jugar”, “está conmigo para jugar”), fue una de las categorías medianamente señaladas por los niños y las niñas, encontrándose el porcentaje entre 7.53% y 10.62%, presentando una diferencia entre hombres y mujeres de 1.84% a 2.82%.

Isabel F. del Castillo (s/a) considera que el juego infantil es una necesidad básica para un buen desarrollo de la inteligencia y también para el equilibrio físico emocional acorde a la edad de los niños, quienes no juegan para entretenerse, sino porque es el medio por el que comprenden cómo es el mundo y se integran en él. Ella piensa que jugando los pequeños desarrollan sus aptitudes físicas, su inteligencia emocional, su creatividad, su imaginación, su capacidad intelectual, sus habilidades sociales y al mismo tiempo que desarrollan todo eso, disfrutan y se entretienen.

Por su parte, Teresa Albáñez Barnola (s/a) cita el valor de lo lúdico como medio para el desarrollo del niño y que es necesario continuar el rescate del juego como elemento esencial en su desarrollo integral, en su actividad, en su aprendizaje y en su socialización; por consiguiente, en todos los ambientes y circunstancias de la vida de los niños, en el hogar, en el vecindario, en la escuela, en la comunidad, cualquier persona que establezca contacto con ellos debe introducir el juego como elemento vital para su desarrollo integral. Asimismo, Gerardo Martínez Criado (1998), refiere que el juego y en particular el juego social, puede representar una ocasión única para adquirir formas de comportamiento socializadas.

Papalia y Col. (2009) mencionan que los investigadores categorizan el juego de los niños en función de su contenido (lo que hacen al jugar) y su dimensión social (si juegan solos o con los demás), ya que al estar con los compañeros descubren sus propias actitudes, valores y habilidades.

## 2.5. Conducta escolar adecuada

Referente a la **conducta escolar adecuada** (“es muy inteligente”, “lo hace todo bien”, “es trabajador/a”), los niños y las niñas dieron razones de aprobación relacionadas en general a las

actividades que se realizan en la escuela, siendo un rubro poco elegido (5.77% y 6.80% de niñas y niños) con un rango de 0.21% a 0.95% de los niños y niñas que opinaron esto, no observándose una diferencia significativa.

## **2.6. Aspecto físico agradable**

Respecto al **aspecto físico agradable** (“es muy bonita”, “es muy guapo/a”, “me gusta su aspecto”), los niños y niñas dieron razones de aprobación, las cuales en general fueron poco elegidas por el alumnado encuestado, encontrándose el porcentaje entre 1.97% y 2.15% con una diferencia entre niños y niñas de 0.03% a 0.57%.

## **3. RECHAZO**

Los niños pueden ser impopulares por muchas razones, algunas de las cuales probablemente no estén completamente bajo su control, algunos son agresivos, otros son hiperactivos y distraídos y algunos más retraídos (Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990; citados en Papalia y Col., 2009), otros actúan en forma tonta e inmadura o con ansiedad e inseguridad, con frecuencia son insensibles a los sentimientos de otros niños y no se adaptan debidamente a situaciones nuevas (Bierman, Smoot y Aumiller 1993; citados en Papalia y Col., 2009).

Los motivos más mencionados como factores prioritarios de rechazo entre iguales se encontraron en las categorías de conducta agresiva, enemistad y relación desagradable. En cuanto a los motivos que dieron los niños y las niñas respecto a las razones por las cuales rechazan a sus compañeros o compañeras se describen a continuación:

### **3.1. Conducta agresiva**

La conducta agresiva (“insulta”: “pega”, “grita”, “me persigue”, “hace daño a los demás”, “molesta”) fue una de las categorías más citadas como motivo de rechazo entre los escolares, con un rango de 30.21% a 31.19% el porcentaje de niños y niñas que expresaron esto, presentando una mínima diferencia entre hombres y mujeres (0.03% a 0.97%).

Probablemente ello se debe a lo que menciona Manuel Jiménez Hernández (1995), que el rechazo es la consecuencia natural de la agresión, el agredido tiende a evitar al niño agresivo, lo que lleva a la larga a cierto aislamiento impuesto, privándole de la oportunidad de aprender formas correctas y apropiadas de comportarse, de regular y de controlar sus impulsos agresivos. Este autor considera que los niños agresivos irrumpen constantemente en el espacio privado de los otros, agrediendo, impidiendo sus juegos y conversaciones o presionándolos a volcar la atención sobre ellos.

Las niñas pueden ser más agresivas de lo que parecen, simplemente manifiestan su agresividad en forma distinta (Nelson y Olsen, 1996; citados en Papalia y Col., 2009). Ellas suelen practicar la agresividad relacional (también llamada encubierta, indirecta o psicológica); esta clase de agresividad más sutil consiste en perjudicar o amenazar las relaciones, la reputación o el bienestar psicológico, puede consistir en rumores, sobrenombres, enemistarse o excluir a alguien de un grupo. La agresividad relacional o social puede adoptar formas indirectas como el menosprecio o esparcir rumores sobre otra persona, lo mismo que represalias directas como no elegir a una persona para un equipo (Crack, 2002; citado en Papalia y Col., 2009).

Por su parte, los niños manifiestan una agresividad abierta, sea física o verbal, que se dirige explícitamente hacia un objetivo (Crick, Casas y Nelson, 1994; citados en Papalia y Col., 2009). Los pleitos y su solución pueden concebirse como oportunidades de socialización, en las que los niños aprenden a defender principios morales (Papalia y Col., 2009). Las inevitables riñas entre los niños les ayudan a resolver conflictos (Furman, 1982; citado en Papalia y Col., 2009).

Los preescolares y párvulos que son populares y aquellos a los que los padres y maestros califican como socialmente competentes, en general afrontan debidamente la ira, responden directamente en formas que reducen al mínimo conflictos posteriores y mantienen las relaciones, evitan insultos y amenazas, en cambio, los niños impopulares suelen tomar represalias y acusar (Fabes y Eisenberg, 1992; citados en Papalia y Col., 2009).

Los datos muestran que los niños rechazados o de bajo status sociométrico en comparación con los de status alto, aparecen más agresivos, es menos probable que muestren conducta prosocial, que se vean implicados en interacciones más negativas con sus

compañeros, que sean más desagradables y perturbadores. (Muñoz y Trianes, 1993; citados en Jiménez Hernández, 1995). Como mencionan Coie y Kupersmidt (1983; citados en Jiménez Hernández, 1995), a los niños rechazados, tanto los compañeros como los profesores los describen como niños agresivos, los ven como menos cooperativos, más molestos y perturbadores y con mayor probabilidad de que comiencen una pelea.

### 3.2. Enemistad

**Enemistad** (“no es buen/a amigo/a”, “no me deja las cosas”, “no me ayuda”, “no se interesa por mí”, “es tímido/a”, “nunca habla”, “me interrumpe”, “es un llorón/a”, “es un pesado/a”, “se hace el tonto/a”. “me roba mis cosas”), con un rango de 28.92% a 30.04% con una diferencia entre niños y niñas de 0.48% a 3.36%.

Según Reese, 1961 (citado en Strommen y Col., 1982), los niños que tienen puntuaciones elevadas en las escalas de autoestima y que dan la impresión a sus compañeros de ser orgullosos o presumidos, suelen ser menos queridos.

### 3.3. Relación desagradable

**Interacción social desagradable** (“no me cae bien”, “no me gusta”, “es raro/a”, “no es simpático/a”, “no es agradable”, “tiene mal humor”), el rango se encontró entre 25.44% y 27.12% con una diferencia entre niños y niñas de 0.34% a 1.90%.

Los niños que sufren rechazo social, llaman mucho 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 las solicitudes de otros y no siguen sus sugerencias.

Estos niños se comunican menos con otros niños 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.

### 3.4 Conducta escolar inadecuada

**Referente a la conducta escolar negativa** (“no estudia”, “copia a los otros”, “se porta mal en clase”, “es vago/a”, “siempre está hablado en el salón”, “no hace lo que dice el/la profesor/a”), ubicándose el porcentaje entre 7.43% y 7.98% con una diferencia mínima entre hombres y mujeres de 0.25% a 0.60%.

Estudios en los que se han utilizado la calificación de los profesores y la observación directa, los niños rechazados muestran más conductas de inatención, hiperactividad y conductas perturbadoras en clase que otros grupos sociométricos (Dodge y Schulndt, 1983; citados en Jiménez Hernández, 1995).

### 3.5. Aspecto físico desagradable

El aspecto físico desagradable (“es fea/o”, “no se peina”, “se quita los mocos”, “está sucio/a”, “huele mal”), en general fue poco elegida por los alumnas y alumnas encuestadas con un porcentaje entre 3.17% y 3.69% y una diferencia de 0.03% y 0.43% entre hombres y mujeres.

### 3.6. Relación no lúdica

**Relación no lúdica** (“siempre juega con sus amigos/as”, “a veces no me deja jugar”. “no sabe jugar”), son razones de desaprobación. El porcentaje se encontró entre 1.41% y 2.60% y la diferencia entre hombres y mujeres fue de 0.03% y 0.50%.

El comportamiento de los niños que gozan de poca aceptación pueden deberse a déficits o excesos que son percibidos por sus pares como una molestia o un gran obstáculo para poder establecer una relación positiva.

## 4. ACEPTACIÓN Y RECHAZO EN RELACIÓN A LA EDAD Y EL GRADO ESCOLAR

### 4.1. Aceptación

Las conclusiones de la aceptación y el rechazo en relación a la edad no difieren mucho en relación a las conclusiones sobre el grado escolar, debido a la equivalencia o la relación tan estrecha que hay entre la edad y el grado que cursan los niños y las niñas del nivel primaria. Para todas las edades y todos los grados, así como para los dos sexos se obtuvo lo siguiente:

La **relación agradable** seguida por la **amistad** fueron las categorías más elegidas por los niños y las niñas considerándolas prioridad y más relevantes al aceptar a un compañero o compañera. En cuanto a la categoría que le siguió se encontró la **ayuda o apoyo**, señalada tanto por los niños como por las niñas.

Los niños pequeños le dan más importancia al juego en comparación a los niños y las niñas de quinto y sexto grado, quienes consideraron más importante la categoría **ayuda o apoyo** y la **conducta escolar adecuada**, antes que la **relación lúdica** con sus compañeros o compañeras.

Finalmente, el **aspecto físico** fue la categoría menos importante a considerar cuando se trata de aceptar a algún compañero o compañera.

Al respecto, Rodríguez y González (2002) señalan en cuanto a lo que define como signo de una auténtica amistad en términos generales, entre los niños pequeños basta la cercanía, el juego compartido y los atributos materiales que se pueden ofrecer y entre los niños mayores lo que cuenta, en cambio, es la reciprocidad en las acciones, la confianza y el compromiso mutuo y un buen grado de afinidad en los sentimientos y valores.

Strommen y Col. (1982) argumentan que se dan algunos cambios específicos en el conocimiento social durante los años escolares, en donde un conjunto de cambios versa sobre la percepción de las personas, es decir, sobre el modo como los niños se perciben y describen a las demás personas. Según Strommen y Col. cuando los niños empiezan la escuela, las descripciones que hacen de los demás son por lo general egocéntricas y no tiene nada de

psicológicas, se reducen a rasgos y comportamientos concretos y fácilmente observables tales como lo que hace otra persona, como se viste, lo que tiene, lo que dice, especialmente todo aquello que afecta al niño que está haciendo la descripción (Juanita es muy buena porque me deja andar en su bicicleta) (Strommen y Col., 1982).

Sin embargo, para fines de los años escolares, las descripciones que los niños hacen de las demás personas incluyen ya no solamente un mayor número de atributos, sino proporciones bastante substanciales de rasgos psicológicos que sólo se pueden deducir de la conducta (tímido, poco digno de confianza, amistoso, generoso) y algunas veces afirmaciones sobre por qué la otra persona tiene los atributos en cuestión, también se dan cambios en la capacidad de los niños para la empatía o para la comprensión de cómo sienten las demás personas (Strommen y Col., 1982).

Los rasgos que los niños de corta edad buscan en un compañero de juego son similares a los que buscan en un amigo. De acuerdo a Furman y Bierman (1983; citados en Papalia y Col., 1988), los niños de cuatro a siete años de edad seleccionaron como las características más importantes de la amistad a aquellas relacionadas con realizar actividades juntos, agradarse y cuidarse, compartir cosas y ayudarse y calificaron en menor grado, vivir cerca o ir a la misma escuela. Estos autores reportan que los niños de corta edad eligen rasgos físicos como la apariencia y el tamaño de manera más elevada que los niños mayores y califican en menor grado el afecto y el apoyo.

Los preescolares prefieren a los compañeros de juego prosociales (Hart, 1992; citado en Papalia y Col., 2009) y rechazan a los niños problemáticos, demandantes, impertinentes o agresivos (Ramsey y Lasquade, 1996; citados en Papalia y Col., 2009). Las amistades son más satisfactorias y con mayores probabilidades de perdurar cuando los niños perciben que son armónicas y validan su valía personal, pueden confiar en los amigos y obtienen ayuda de ellos, no obstante esto, es menos importante a esta edad que cuando los infantes crecen (Ladd, Kochenderfer y Coleman, 1996; citados en Papalia y Col., 2009).

Hartup (1970; citado en Strommen y Col., 1982) refiere que los conceptos de amistad que tienen los niños y las formas en que actúan con sus amigos se modifican con la edad, lo cual refleja su crecimiento cognoscitivo y emocional. Para este autor los amigos preescolares juegan

juntos, pero la amistad entre los menores en edad escolar es menos profunda y estable, los niños no pueden ser o tener verdaderos amigos hasta que alcanzan la madurez cognoscitiva para considerar los puntos de vista y las necesidades de los demás y los propios.

Basado en entrevistas con más de 250 personas de entre 3 y 45 años, Robert Selman (1980; citado en Papalia y Col., 2009) trazó el cambio en las concepciones de la amistad a través de cinco etapas que se superponen. Él Descubrió que la mayoría de los niños en edad escolar están en la etapa 2 (amistad recíproca basada en el interés personal) y que los niños mayores, de aproximadamente nueve años en adelante estarían en la etapa 3 (relaciones íntimas, compartidas mutuamente). En la siguiente tabla se encuentran las etapas de la amistad de Selman:

<b>Etapas</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>Etapas 0.</b> Tres a siete años. Compañerismo en el juego momentáneo.	En este nivel indiferenciado de la amistad, los niños son egocéntricos y se les dificulta considerar el punto de vista de otra persona; suelen pensar sólo en lo que quieren de una relación. La mayoría de los niños de muy corta edad definen a sus amigos en términos de cercanía física y los valoran por atributos materiales o físicos.	“Ella vive en mi calle” o “Tiene los Power Rangers”.
<b>Etapas 1.</b> Cuatro a nueve años. Asistencia unidireccional.	En este nivel unilateral, un “buen amigo” hace lo que el niño quiere que haga.	“Ya no es mi amiga, pues no quiso ir conmigo cuando yo quería que fuera” o “Es mi amigo porque siempre dice que sí cuando le pido prestada su goma”.
<b>Etapas 2.</b> Seis a doce años. Cooperación bidireccional en momentos positivos.	Este nivel recíproco se traslapa con la etapa 1. Supone un toma y da, pero aún sirve a muchos intereses personales separados y no a los intereses comunes de los dos amigos.	“Somos amigos; hacemos cosas uno por otro” o “Un amigo es alguien que juega contigo cuando no tienes a nadie más con quien jugar”.
<b>Etapas 3.</b> Nueve a quince años. Relaciones íntimas compartidas mutuamente.	En este nivel mutuo, los niños consideran que una amistad tiene vida propia. Se trata de una relación continua, sistemática y comprometida que incorpora más que el mero hecho de hacer cosas unos por otros. Los amigos se vuelven posesivos y exigen exclusividad.	“Se lleva mucho tiempo hacer un buen amigo, así que te sientes realmente mal cuando te enteras de que tu amigo trata de hacer también otros amigos”.
<b>Etapas 4</b> Doce años en adelante. Interdependencia autónoma.	En esta etapa interdependiente, los niños respetan las necesidades de dependencia y autonomía de los amigos.	“Una buena amistad es un compromiso real, un riesgo que debes asumir, tienes que apoyar y confiar y dar, pero también ser capaz de renunciar”.

**Tabla 7.** Etapas de la amistad propuestas por Selman en 1980 (citado en Papalia y Col., 2009).

## 4.2. Rechazo

Como se mencionó anteriormente en la variable aceptación, las conclusiones referidas al rechazo en relación a la edad y al grado escolar fueron semejantes y se relatan en los siguientes párrafos:

Las categorías **conducta agresiva, enemistad y relación desagradable** fueron las categorías o aspectos principales o más reportadas por los niños y las niñas de todos los grados al momento de rechazar a sus compañeros o compañeras.

La **conducta escolar inadecuada** dentro del aula, cobró mayor relevancia al momento de rechazar a alguien, siendo más elegida por los niños y las niñas antes que el aspecto físico desagradable y la relación no lúdica.

El **aspecto físico desagradable** en comparación a la aceptación en donde era poco relevante, en el rechazo pasó a tomar un papel más significativo, ya que se colocó en el penúltimo lugar, lo que quiere decir que es más importante que la **relación no lúdica** en todos los grados escolares del nivel de educación primaria al momento de rechazar a algún compañero o compañera.

La **relación lúdica**, fue la categoría menos señalada por los niños y las niñas al momento de considerarla para rechazar a alguien, dándole un peso más relevante al **aspecto físico desagradable**.

## ALCANCES Y LIMITACIONES

Se considera que este trabajo es relevante en el campo de la *pedagogía*, porque uno de los objetivos de esta disciplina es estudiar las relaciones sociales intra-aula que se establecen en la escuela. Los datos obtenidos podrán ser de utilidad a los profesionistas de la educación, primordialmente a los profesores de educación primaria porque aportan valiosa información sobre las razones de por qué algunos alumnos son rechazados y otros son aceptados por sus compañeros de clase.

Asimismo, la aceptación y el rechazo traen como consecuencia que los niños y las niñas se aislen o integren a las actividades escolares con gusto o disgusto cuando se trabaja en equipo. Por ello, la información que aporte este trabajo también podrá ayudar a los docentes a fomentar las buenas relaciones sociales entre sus alumnos para su formación integral, conduciéndolos a adaptarse de una manera más favorable a la sociedad. María Victoria Trianes Torres y colaboradoras (1999), al igual que María Andueza (1997), consideran que para que los niños tengan una buena adaptación escolar necesitan habilidades cognitivas, pero también habilidades sociales para poder desarrollarse plenamente en cualquier lugar.

Se considera que este estudio es importante porque arroja datos sobre la aceptación y rechazo de los alumnos, lo cual podría servir para que los profesores interesados lo tomen en cuenta y utilicen técnicas alternativas para lograr la integración del grupo como los juegos cooperativos, el aprendizaje colaborativo y resolución de conflictos, cosa que conduciría a que los alumnos tuvieran una mayor confianza en sí mismos y lograran una mejor relación con sus compañeros y con su medio social inmediato. Como se ha mencionado, en el aula se da más importancia al componente intelectual y menos énfasis al factor social, presentándose, por lo tanto, una falta de estimulación de la interacción y socialización en la escuela.

Respecto a las limitaciones de la sociometría, en Wordpres (2009) se menciona que no obstante las ventajas que presentan, las pruebas sociométricas dejan sin conocer algunas facetas de la personalidad social, debido a que los datos que se obtienen son de tipo cuantitativo por lo que no manifiestan en absoluto la profundidad de los sentimientos

expresados por los sujetos, ni garantizan la verdad total de las respuestas y de igual forma, tampoco arrojan información sobre las relaciones que mantienen los alumnos en ambientes extraescolares tales como: quiénes son sus verdaderos amigos fuera de la escuela con los que mantienen una amistad más profunda que con los compañeros de clase, cuál es la conducta social que desarrollan internamente (dato independiente de sus simpatías o antipatías por un compañero determinado).

Asimismo en Wordpres (2009) se refiere que los datos cualitativos complementarios deberán hallarse posteriormente mediante la observación, la entrevistas y otras técnicas descriptivas como la sociometría, sobre todo con los alumnos que presenten algún problema de socialización en una segunda fase de indagación después del estudio del sociograma y de las implicaciones que de él se deduzcan. También deberá tomarse en cuenta que las preferencias de los niños cambian con facilidad, sobre todo en épocas de maduración progresiva como son las típicamente educativas, por lo cual sus respuestas no siempre son las mismas pues varían con el paso del tiempo, a la vez que cada uno va desarrollando capacidades de todo tipo.

Por ello, para tener al día el conocimiento social del grupo debe aplicarse en repetidas ocasiones pruebas sociométricas en distintos momentos del ciclo escolar y a lo largo de la escolaridad de los alumnos, detectar los problemas en cuanto surjan para intervenir inmediatamente en los problemas de relación que pudieran aparecer posteriormente.

## SUGERENCIAS

### 1. METODOLÓGICAS

Se recomienda que para investigaciones futuras se recolecte información en una muestra de niños y niñas seleccionada al azar, acerca de la aceptación y el rechazo entre iguales por medio de otros instrumentos de investigación, como pueden ser la observación directa o la entrevista para corroborar la información proporcionada por ellos en las escuelas estudiadas y de esta manera contar con testimonios más completos.

De igual forma se sugiere que el nivel socioeconómico se obtenga a través del ingreso de los padres de familia y las características de la vivienda, además de lo que reporten los alumnos y las alumnas en el instrumento de investigación.

### 2. DOCENTES

Los profesores deberían de tomar en cuenta los resultados de la presente investigación acerca de las principales causas de por qué se acepta o excluye a determinadas niños y niñas, con la finalidad de crear estrategias para fomentar de una mejor manera la interacción y relaciones sociales entre los educandos dentro del salón de clases y evitar el rechazo entre compañeros que presentan características físicas, de comportamiento y escolares poco adecuadas, o por lo menos, para tratar de disminuir ese tipo de reacciones en sus grupos para mejorar el clima del aula en particular y globalmente del contexto escolar.

Una manera de lograr lo anterior, sería tomar en cuenta los principios de la inteligencia emocional planteados por Peter Salovey y John Mayer (1990), entre los que se encuentran:

- **Conocer las propias emociones.** Se refiere a tener consciencia de uno mismo y reconocer un sentimiento mientras ocurre.

- **Manejar las emociones.** Se basa en la consciencia de uno mismo para manejar los sentimientos, así como en la capacidad para serenarse y liberarse de la irritabilidad, la ansiedad, la melancolía excesiva y las consecuencias del fracaso.
- **Dominar la propia motivación.** Sirve de base a toda clase de logros. Se refiere al autodomínio emocional, a postergar la gratificación y contener la impulsividad. De igual forma, se orienta a ordenar las emociones para prestar atención a la automotivación, el dominio y la creatividad.
- **Reconocer las emociones de los demás.** Tiene como fundamento la empatía, que es otra de las capacidades que se basa en la autoconsciencia emocional.
- **Manejar las relaciones.** El éxito de las relaciones sociales tiene en gran medida como cimiento la habilidad para encauzar las emociones de los demás, la competencia y la incompetencia social, así como las habilidades específicas que esto supone.

Se considera que si se toman en cuenta las áreas social y afectiva de los alumnos como parte de los propósitos escolares, se desarrollarían habilidades en los niños y las niñas que no sólo les servirían para convivir mejor en la escuela, sino que podrían ser de gran utilidad para su vida en general y en cualquier grupo que se desempeñen, ya sea en otros niveles escolares, en las actividades extracurriculares, con los amigos, en la familia o a futuro en algún trabajo.

Los profesores, pedagogos, psicólogos, orientadores y en general cualquier persona que esté en contacto con niños y niñas en diferentes espacios educativos, deberían estimular y fortalecer las habilidades sociales de éstos, ya que algunos son rechazados simplemente porque no las han desarrollado; es decir, no han aprendido a jugar, escuchar al otro, respetar turnos, discutir un tema o defenderse sin agredir sino reflexionando y acordando cosas.

Algunas de estas habilidades tienen que ver estrictamente con valores aprendidos durante la infancia, los cuales toman mayor relevancia al tener que tomar una decisión y consecuentemente actuar. Algunos de los valores a trabajar en el aula para fortalecer las relaciones sociales podrían ser: el respeto, la honestidad, la responsabilidad, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la amistad, la empatía, etc., que brindarían diversos beneficios

sociales, cognoscitivos y emocionales. Una de las formas en que se recomienda trabajar dichos valores, puede ser tomando como fundamento de intervención las opiniones de los niños y niñas, las cuales podrían dirigir la actuación del profesor. Por ejemplo, hablar tanto con el niño que es rechazado, así como con el niño que rechaza, ya que finalmente el que rechaza es el que posteriormente se queda solo. El profesor podría hacerle saber las ventajas que tiene jugar con otros, compartir y ser parte de un grupo.

El profesor también puede enseñar a los niños y niñas a resolver conflictos con sus compañeros, enseñarles a saber pedir disculpas cuando su comportamiento ha sido inadecuado y sobre todo cuando se ha dañado a otra persona; es importante ayudarlos para que asuman sus responsabilidades. Este aspecto es esencial al momento de dirigir la labor educativa, debido a que las peleas entre los niños ofrecen la oportunidad para enseñarles a resolver los conflictos en forma respetuosa, en lugar de una manera impulsiva, agresiva o con violencia. Asimismo, ayudarles a comprender que algunas reglas son para su propia seguridad y otras son para mantener una convivencia más armónica y agradable, reglas que pueden no necesariamente estar escritas o estipuladas en un reglamento, sin embargo, es necesario que las interioricen como positivas para mejorar la convivencia diaria.

Otra forma de desarrollar las relaciones sociales positivas dentro del aula, sería promover la asertividad en los niños, pues de acuerdo a Rocío Ramos-Paúl y Luis Torres Cardona (2009), hay que saber expresar los sentimientos, emociones, opiniones y criterios teniendo en cuenta el efecto que causará en los demás. Para ellas, la conducta socialmente habilidosa, es el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que normalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. Esto junto con la capacidad para hacer y mantener amigos son habilidades que el profesor debe fomentar y también reforzar las conductas positivas a través de la motivación, lo que los alentará a sacar lo mejor de cada uno.

De igual forma, es importante que los niños y las niñas desarrollen otras habilidades asertivas (por ejemplo, saber cómo pedir a alguien que cambie una conducta que desagrada o

que no contribuye a convivir agradablemente dentro del grupo), pero sobre todo aprender a encontrar soluciones divergentes a determinados problemas (por ejemplo, respetar la integridad de los demás, es decir, no es necesario golpear, insultar o gritarles a los compañeros para atraer su atención); ayudar a los infantes a comprender que hay otras formas para relacionarse con sus compañeros, debido a que algunas veces el niño agresor, pero también el niño agredido, actúan pasivamente ante la situación, argumentando que esa es la manera “acostumbrada” de relacionarse con otros, no dándose cuenta de que por ser común, dicha actitud no necesariamente quiere decir que es la correcta.

A través de un diálogo más cercano, es conveniente hacer saber que algunas actitudes les sirven para tener amigos más duraderos, debido a que muchos niños, especialmente los más pequeños consideran a otros como sus amigos cuando obtienen un beneficio material y superfluo de sus compañeros, argumentando que son sus amigos porque les prestan sus cosas, sus juguetes, sus útiles escolares o les dan dinero; sin embargo, otros niños establecen relaciones de amistad más consolidadas basadas en valores recíprocos como la ayuda, la confianza, el respeto, etc.

La verbalización de los deseos, inquietudes e intereses, también es importante, ya que a veces el simple hecho de pedir las cosas por favor y dar las gracias, permite establecer una relación más adecuada con sus compañeros al igual que con los adultos, así mismo, es esencial desarrollar el valor de ayudarse entre sí (recibir, ofrecer, aceptar y agradecer la ayuda) aspectos importantes en el comportamiento social.

Al igual que es importante la verbalización al momento de entablar o establecer una relación, lo es también la comunicación no verbal, ya que según las investigaciones en una comunicación personal normal: 7% es mensaje verbal, 55% es lenguaje corporal y 38% es tono de voz (Ramos-Paúl y Torres Cardona, 2009), siendo importante ayudar a concientizar dichos componentes en las relaciones infantiles, ya que muchos niños refieren que rechazan a otros niños, porque según ellos “los ven feo” o “les sacan la lengua”, etc., entonces es conveniente que los niños conozcan que es mejor dirigirse a otros niños con una sonrisa que con agresión gestual.

Debe ayudarse a los niños que sólo se preocupan por sí mismos o por conseguir lo que desean, a tratar de tomar en cuenta los sentimientos de los demás, desarrollando su capacidad de empatía, ya que según opiniones de los niños, rechazan a algunos de sus compañeros porque son agresivos verbal, física o psicológicamente, expresando “no me gustaría sentarme con este niño porque se burla de mí”, “provoca peleas”, “me pega”, “me dice cosas feas”, etc.

El profesor debe fungir como un mediador, fomentar las experiencias intelectuales, pero sobre todo las experiencias socioemocionales con la finalidad de que sus alumnos y alumnas aprendan a compartir, a cooperar y a ser parte de una convivencia grata. En la actualidad no sólo se habla de inteligencia académica e inteligencia emocional, sino también está en boga el concepto de inteligencia social, ya que como mencionan Rocío Ramos-Paúl y Luis Torres Cardona (2009), tener buenas relaciones sociales significa contar con una red de amigos, compañeros y familiares capaces de ayudar en los momentos difíciles y de disfrutar en los buenos momentos.

Los profesores deben redirigir las habilidades de sus educandos con el fin de ayudar a la integración escolar. Cuando existen conflictos, luchas de poder, descalificación entre unos y otros, es necesario intervenir para resolver dichas situaciones socio-emocionales con la finalidad de ayudar a que el desarrollo intelectual se dé de una manera más sana.

En el anexo se encuentran diversas estrategias que los maestros y maestras podrían utilizar en el aula para fomentar las relaciones socio-emocionales en su grupo de alumnos, entre las que se encuentran: los juegos cooperativos, el aprendizaje colaborativo o cooperativo y el manejo de conflictos.

## BIBLIOGRAFÍA

Albáñez Barnola, Teresa (s.a). Juego y desarrollo infantil. En: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/4826.pdf>, consultada el 10 de junio de 2012.

Alcaide, María Antonia; Barranco, María Carmen; Cantos, Mercedes; Castillejo, Gema; Maillo, Carlos; Peña, Luis y Redondo, Aurora (2003). Relaciones sociales en un aula de primaria. La Brújula de Papel, Revista de iniciación a la investigación psicoeducativa, No. 3.

Andueza, María (1997). Dinámica de grupos en educación. México: Trillas-ANUIES.

Arruga I Valeri, Artur (1983). Introducción al test sociométrico. Barcelona, España: Herder.

Barkley, Elizabeth F.; Cross, K. Patricia y Howell Major, Claire (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid, España: Morata.

Batelaan, P. (s.a). Hacia un aula equitativa: Aprendizaje cooperativo en la educación intercultural de Europa. [www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/aulaequitativa.pdf](http://www.aulainter-cultural.org/IMG/pdf/aulaequitativa.pdf), consultada el 13 de julio de 2009.

Blanchet, Alain y Trognon, Alain (1996). La psicología de los grupos. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Bolio y Arciniega, Ernesto (1996). Relaciones entre padres e hijos. Preferencias y rechazos (tercera edición). México: Trillas.

Bringiotti, María Inés (2000). La escuela ante los niños maltratados. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cabrera Murcia, Elsa Piedad (2008). La colaboración en el aula: más que uno más uno. Colombia: Magisterio.

Canto Ortiz, Jesús M. (1998). Psicología de los grupos. Estructura y procesos. Archidona, España: Aljibe.

Casanova, Ma. Antonia (1991). La sociometría en el aula. Madrid, España: La Muralla.

Chaix- Ruy, J. (1966). Psicología social y sociometría. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Del Castillo, Isabel F. (s.a). Juego infantil y desarrollo de la inteligencia. En: <http://www.enbuenasmanos.com/articulos/muestra.asp?art=1621>, consultada el 10 junio de 2012.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

- Fischer, Gustave Nicolas (1992). Campos de intervención en psicología social. Grupo-Institución, Cultura-Ambiente social. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Fisher, Roger y Ury, William (1983). Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In. New York, EUA: Penguin Books.
- González Montes, Fernando (Coord.); Garrido Carrillo, Francisco J. e Iboleón Sameron, Belén (Coord. Técnicos) (2008). Violencia escolar: Aspectos socioculturales, penales y procesales. Madrid, España: Dykinson.
- Guitart Aced, Rosa (1999). Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos. Barcelona, España: Graó.
- Hardy, Jack Antón (2012). ¿Qué es la sociometría?. Lular Ciencia. Consultada en <http://www.cantuss.info/a/ciencia/2012/03/Que-es-Sociometr-a.html>. Última actualización: 31 de marzo de 2012.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, D. J. (2004). Child development and the social demoghraphy of childhood. Child Development, 68: 149-169.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2005). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2005). Censo de Población y Vivienda. México: INEGI.
- Jáidar, Isabel; Vargas, Lilia Esther y Baz, Margarita (2002). La psicología: un largo sendero, una breve historia. México. UAM-Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Jiménez Domecq, María Isabel (2004). Jugar: La forma más divertida de educar. Madrid, España: Ediciones Palabra.
- Jiménez Hernández, Manuel (1995). Psicopatología infantil. Málaga, España: Aljibe.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. J. y Smith, K. A. (1998). Active learning. Cooperation in the college classroom. Minnesota, EUA: Edina, Interaction Book Company.
- López Calva, J. Martín (2000). Dinámica de grupos en el aula: Una perspectiva Humanista. México: Trillas.
- Lorenzo, M. L. (1986). Sociedad actual y educación. En: Pedagogía general. Madrid, España. Anaya.

- Martínez Criado, Gerardo (1998). El juego y el desarrollo infantil. Barcelona, España: Octaedro.
- Miguel Blasco, José David (2005). El juego, uno de los caminos hacia la paz. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Moreno, Jacob Levy (1966). Psicoterapia de grupo y psicodrama: Introducción a la teoría y la praxis. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas Huitrón, Ana María y Guinsberg, Enrique (2003). La comunicación en la familia. México: Primero Editores, Colección Construcción Humana.
- Panza González, Margarita (2001). Fundamentación de la didáctica. México: Ediciones Gernika.
- Papalia, Diane E.; Wendkos Olds, Sally y Duskin Feldman, Ruth (2009). Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia (undécima edición). México: McGraw Hill.
- Ramos-Paúl, Rocío y Torres Cardona, Luis (2009). Escolarización: Adaptación y relación con otros. Granada, España: Aguilar.
- Rodrigo López María José y Palacios Jesús (1998). Familia y desarrollo humano. Madrid, España: Alianza.
- Rodríguez Jares, Xesús (2000). El placer de jugar juntos. Técnicas y juegos cooperativos. Madrid, España: CCS.
- Román Pérez, Martiniano y Díez López, Eloisa (1999). Currículum y programación: Diseños curriculares de aula. Madrid, España: EOS.
- Ruiz, Luis Enrique (1986). Tratado elemental de pedagogía. México: UNAM.
- Salovey, Peter y Mayer, John. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3): 185-211.
- Satir, Virginia (2002). Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar (tercera edición). México: Pax México.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Planes y programas de estudios de preescolar. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). Planes y programas de estudios de secundaria. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Programa Integral de Formación Cívica y Ética. Subsecretaría de Educación Pública. Dirección general de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. México: SEP.

Stanford, Gene (1981). Desarrollo de grupos efectivos en el aula: Una guía práctica para profesores. México: Diana.

Strommen, Ellen, Mckinney, John Paul y Fitzgerald, Hiram (1982). Psicología del desarrollo. México: El Manual Moderno.

Trianes Torres, María Victoria; de la Morena Fernández, María Luisa y Muñoz Sánchez, Ángela María (1999). Relaciones Sociales y prevención de la inadaptación social y escolar. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Vander Zanden, James Wilfrid (1990). Manual de psicología social. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Vásquez Bronfman, Ana y Martínez Beruete, María Isabel (1996). La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. España: Paidós Ibérica.

Vayer, Pierre y Roncin, Charles (1989). El niño y el grupo: Dinámica de los grupos de niños en la clase. Buenos Aires, Argentina: Paidós Ibérica.

Vega Fuente, Amando (2001). Los centros escolares ante la inadaptación social. Málaga España: Aljibe.

Wordpress (2009). Concepto de sociometría.  
<http://pochicasta.files.wordpress.com/2009/01/sociometria.pdf>.

Zilberstein Toruncha, José (2005). Aprendizaje, enseñanza y educación desarrolladora. México: CEIDE.

# A N E X O

## JUEGOS COOPERATIVOS

Una estrategia que podría ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades socio-emocionales, es la implementación de juegos cooperativos como parte esencial de las actividades escolares, ya que durante el desarrollo del juego, se muestran tal como son y aportan datos que en otro ambiente o actividad el niño sería incapaz de demostrar.

A continuación se describen algunos beneficios de la implementación de los juegos cooperativos dentro del quehacer escolar, pues éstos tienen como propósito ayudar a que los niños se relacionen, desarrollen actitudes de confianza, colaboración y solidaridad, alcanzando objetivos comunes de manera participativa y también favorecen un ambiente de aprecio recíproco dentro del aula, en donde no se mire al otro como competidor, sino como un compañero de juego. En un principio el profesor mediante juegos de rol, puede fomentar hábitos y valores con la finalidad de que sus alumnos aprendan a distinguir algunas actitudes y conductas adecuadas y posteriormente las interioricen y pongan en práctica.

Los juegos cooperativos también son un instrumento muy útil para modificar las relaciones y estructuras sociales vigentes, claramente violentas. En tanto que “el individuo, la familia y la clase son muchas veces microcosmos de la sociedad entera, buscamos actividades creativas y no violentas en estas áreas” (Judson y otros, 1986; citados en Rodríguez Jares, 2000).

Para Rocío Ramos-Paúl y Luis Torres Cardona (2009), los juegos cooperativos son juegos sencillos que poco a poco llaman la atención sobre prácticas individualistas y competitivas profundamente arraigadas en los esquemas educativos y de interacción social y están asociados a temas como la educación para la paz, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la solidaridad, la participación, la identidad, la interculturalidad y la no violencia. Estos autores comenta que los juegos cooperativos también ayudan a optimizar los siguientes valores y ventajas educativas:

- La construcción de una relación social positiva que genera comportamientos prosociales basados en relaciones solidarias, afectivas y positivas.

- La empatía que es la capacidad para situarse en la posición de otra persona para comprender su punto de vista, sus preocupaciones, sus expectativas, sus necesidades y su realidad.
- La cooperación, valor que es necesario para resolver tareas y problemas de forma conjunta a través de relaciones basadas en la reciprocidad y no en el poder o el control.
- La comunicación que desarrolla la capacidad para expresar deliberada y auténticamente estados de ánimo, percepciones, conocimientos, emociones, perspectivas, etc.
- En una cultura selectiva y discriminatoria, la participación de todos sus miembros.
- El aprecio y el autoconcepto positivos, por medio de los cuales se desarrolla una imagen positiva de sí mismos reconociendo, apreciando y expresando también la importancia de las otras personas.
- La alegría que es un objetivo que no se puede soslayar, en tanto que la finalidad de todo proyecto educativo en cualquier edad debería ser formar personas felices. En los juegos cooperativos, al desaparecer el miedo al fracaso y al rechazo, generalmente asociado con los juegos competitivos, la finalidad última que es la alegría, se devela con toda nitidez.

El venezolano Guillermo Brown (1990) subraya que las características de los juegos cooperativos son liberadoras señalando las siguientes:

***Liberan de la competencia.*** El objetivo es que todos participen para poder lograr una meta común. La estructura asegura que todos jueguen juntos, eliminando la presión que produce la competencia. El participante no se preocupa si va a ganar o a perder, su interés está en participar.

***Liberan de la eliminación.*** El diseño del juego cooperativo busca la incorporación de todos. Muchos juegos tratan de eliminar a los más débiles, a los más lentos, a los más torpes,

etc., junto con la eliminación va acompañado el rechazo y la desvalorización. El juego cooperativo busca incluir y no excluir.

**Liberan para crear.** Crear es construir y para construir, la importancia del aporte de todos es fundamental. Las reglas son flexibles y los participantes pueden contribuir a cambiar el juego. Los juegos se pueden adaptar al grupo, a los recursos, al medio ambiente y al objetivo de la actividad. Muchos juegos competitivos son muy rígidos, inflexibles y dependientes de equipos especiales. Todo esto ocurre porque están excesivamente orientados al resultado final; el juego cooperativo, en cambio, pone énfasis en el proceso. Lo importante es que los jugadores gocen participando.

**Liberan de la agresión física.** Si se promueve la agresión física en contra del otro, estamos aceptando un comportamiento destructivo y deshumanizante. Se busca eliminar estructuras que requieran la agresión contra los demás.

María Isabel Jiménez Domecq (2004) considera que uno de los ámbitos de la personalidad que mejoran los juegos cooperativos es la sociabilidad (consciencia de pertenencia a un grupo), debido a que:

- ▶ Favorecen la generosidad: solidaridad (consciencia del bien común), espíritu de servicio, la comunicación, la unión y la confianza en sí mismos.
- ▶ Potencian el desarrollo de las conductas prosociales (lealtad, amistad, respeto, objetividad y justicia).
- ▶ Elevan el nivel de conformidad social y el sometimiento a una autoridad.
- ▶ Disminuyen las conductas agresivas y pasivas.
- ▶ Facilitan la aceptación interracial.

A diferencia de lo que sucede en los juegos de tipo competitivo, en los juegos cooperativos se enfatizan las estrategias lúdicas de la participación, la comunicación, la cooperación, de tal forma que no hay ganadores ni perdedores, todos participan por igual sin quedar nadie excluido, ya que el objetivo del juego no es ver, quién gana o quién pierde, quién

es capaz de conseguirlo y quién no, sino en participar juntos para buscar el placer, la comunicación y el aprecio de todos (Jares, 2000).

Rosa Guitart Aced (1999) comenta que los maestros y otros educadores, no sólo habrán de creer en las posibilidades del juego, sino también en fomentarlo, así como planteárselo como una herramienta educativa que han de aprovechar, pues da a los profesionistas de la educación muchas posibilidades entre las que se encuentran: utilizarlo para trabajar a partir de su práctica considerando las intenciones educativas que se establecen hacia cada persona y hacia el grupo y utilizarlo para observar cómo es cada niño y cada niña, al igual que para ver cómo funciona el grupo. Los aspectos que se tratan en los juegos no competitivos según esta autora son los siguientes:

- ◆ El niño y la niña juegan por el placer de jugar, por participar en el juego, no para conseguir necesariamente un premio, una victoria. Se valora el proceso del juego.
- ◆ Los niños y las niñas no tienen miedo de ser rechazados por los demás jugadores, ya que son aceptadas toda clase de habilidades y capacidades.
- ◆ Se favorece la participación de todos, de los más dotados y de los que no lo son tanto. No se excluye a ningún niño o niña por el hecho de que “no tenga” habilidades para jugar.
- ◆ Todos los niños y niñas pueden ser protagonistas en el juego.
- ◆ Los niños y niñas se ven en relación de igualdad, como compañeros y compañeras de juego, y no como personas a las que hay que superar.
- ◆ El juego colectivo se vive como una actividad conjunta, no individualizada, ya que no se centra en ningún niño o niña en particular.

## APRENDIZAJE COLABORATIVO O COOPERATIVO

Una herramienta sumamente interesante tanto desde la perspectiva de los resultados académicos como de la práctica de las habilidades sociales es el llamado aprendizaje colaborativo, el cual promueve la ayuda y apoyo entre los estudiantes. Su propósito es conseguir que se ayuden mutuamente para alcanzar los objetivos planteados o que busquen apoyo cuando las cosas no resultan como se espera. El trabajo cooperativo debe hacerse en un ambiente de confianza y simpatía, pues de esta manera se realizará de forma más eficaz y satisfactoria por parte de todos los componentes del grupo, al hacer su mejor esfuerzo para el logro de las tareas y metas propuestas.

Aunque hay que reconocer que la enseñanza debe individualizarse, en el sentido de permitir que cada alumno trabaje con independencia y a su propio ritmo, sin embargo, es necesario promover la colaboración y el trabajo grupal, ya que éste establece mejores relaciones con los demás alumnos, aprenden mejor, les agrada más la escuela, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas al estudiar, aprender y trabajar en grupos colaborativos (Barkley y Col., 2007).

Por lo tanto, otra estrategia que se puede implementar en el salón de clases con el objetivo de integrar a los niños rechazados y lograr las competencias sociales y académicas que se requieren de acuerdo al grado que cursan además de los juegos cooperativos, es el aprendizaje colaborativo. En éste, todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos señalados, ya que si un miembro del grupo realiza la tarea asignada mientras los otros se dedican a mirar, no se está realizando un aprendizaje colaborativo (Barkley y Col., 2007).

El aprendizaje cooperativo hace posible entender los conceptos que tienen que ser aprendidos a través de la discusión y la resolución de problemas a nivel grupal, es decir, a través de una verdadera interrelación. Usando este método, los estudiantes también aprenden las habilidades sociales y comunicativas que necesitan para participar en sociedad y convivir (Delors, 1996).

El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y el profesor trabajan juntos para crear el saber, es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntos y que ese proceso los enriquece y los hace crecer. El aprendizaje colaborativo parte de la base que el saber se produce socialmente por consenso entre compañeros con aprendizajes previos sobre el tema en cuestión, por tanto se deben hacer equipos de dos o más alumnos que trabajen juntos y compartan equitativamente la carga de trabajo asignada (Barkley y Col., 2007).

Así, para llegar a los objetivos que se pretenden, es importante la repartición de roles para evitar que algún integrante sólo observe, los miembros del grupo por consenso determinarán que rol juega cada uno, así como hacer de su conocimiento que todos deben terminar al mismo tiempo, es decir, no importa que todos los integrantes reciban una misma tarea o cada uno realice tareas diferentes, la tarea debe terminarse al mismo tiempo, si alguno termina primero debe esperar al equipo.

Tradicionalmente, en el salón de clases, los estudiantes compiten unos con otros para obtener buenas notas y recibir la aprobación del profesor o profesora. Este tipo de competencia no fomenta el mejoramiento académico ni el compañerismo. El profesor no debe limitarse a observar el trabajo del grupo, sino que debe supervisar activamente (no directivamente) el proceso de construcción y transformación del conocimiento, así como las interacciones de sus miembros. El rol del docente, entonces, debe ser el de un mediador en la generación del conocimiento y del desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos, debe planear actividades que le permitan lograr integrar a los alumnos que son rechazados por medio del trabajo colaborativo (Barkley y Col., 2007).

La percepción de que la solución a los problemas colectivos no pueden resolverse individualmente, exige nuevas formas de aprendizaje cooperativo, de aprendizaje entre iguales, ya que en la práctica "nadie enseña a nadie y nadie se enseña solo, sino que todos se enseñan en comunión". Paralelamente hacer visible en lo cotidiano la justicia, la libertad, la convivencia y la paz, está inseparablemente unido al ejercicio permanente de habilidades dialógicas y de cooperación. En definitiva: si las instituciones educativas formales e informales se sustraen de esta responsabilidad, si desde las escuelas no se interviene diariamente en el ejercicio de

hábitos democráticos, de tolerancia y de solidaridad, no será posible responder a los problemas locales y globales que tiene planteados la humanidad (Barkley y Col., 2007).

El trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo no son los mismo, pues el segundo supone mucho más que acomodar las mesas y sillas de distinta manera a la tradicional y plantear preguntas para ser discutidas en grupo (Batelaan & Van Hoof, 1996; citados por Batelaan, 2009), tampoco supone designar simplemente tareas a un grupo sin estructura y sin roles a desempeñar. La interacción en grupo ofrece una posibilidad de detectar y neutralizar prejuicios, preconcepciones, inhibiciones, falencias en las habilidades sociales, etc., pero para ello es necesario que el maestro haga más que simplemente asignar tareas en grupo (Cohen, 1994; citado por Prieto Navarro, 2007).

Jonhson, Jonhson y Smith (1998) señalan 5 elementos que consideran esenciales para que un grupo colaborativo tenga éxito, a saber:

**Interdependencia positiva.** El éxito de las personas está vinculado al éxito del grupo las personas tienen éxito en la medida que el grupo lo obtiene. Así, los alumnos están motivados por ayudar mutuamente a conseguir los objetivos del grupo.

**Interacción promotora.** Previene que los alumnos se ayuden y apoyen activamente entre sí. Los miembros del grupo comparten recursos, apoyan y estimulan los esfuerzos de los demás por aprender.

**Responsabilidad individual y de grupo.** Se considera al grupo responsable de lograr sus objetivos. Cada miembro se compromete a realizar su parte del trabajo, se evalúa individualmente a los estudiantes.

**Desarrollo de las competencias de trabajo en equipo.** Se exige a los alumnos que aprendan la asignatura (trabajo sobre la tarea) y también que adquieran las competencias interpersonales necesarias para actuar como parte de un grupo (trabajo en equipo). Las competencias de trabajo en equipo deben enseñarse de manera centrada y precisa tal y como se hace con las competencias académicas.

**Valoración del grupo.** Los estudiantes deben aprender a evaluar la productividad de su grupo. Tienen que describir que acciones de los miembros son útiles y cuáles no, así como decidir lo que deben seguir haciendo y lo que han de cambiar.

En el aprendizaje colaborativo, tanto los estudiantes como los profesores adquieren responsabilidades nuevas y diferentes a las que estaban acostumbrados en la educación tradicional. Mac Gregor (1990; citado en Barkley y Col., 2007) señala siete modificaciones que deben hacer los alumnos, cambios importantes que implican nuevos roles y requieren de competencias diferentes, las cuales se encuentran en el siguiente cuadro:

<b>Clase tradicional</b>	<b>Clase colaborativa</b>
Los estudiantes escuchan, observan y toman apuntes.	A resolver problemas, aportar y dialogar activamente.
Los estudiantes tienen expectativas bajas o moderadas de preparación de las clases.	Expectativas elevadas de preparación por las clases.
Presencia privada en el aula con pocos o ningún riesgo.	Presencia pública con muchos riesgos.
Asistencia dictada por la voluntad personal.	Asistencia dictada por las expectativas de la comunidad.
Competir con los compañeros.	Trabajo colaborativo con los compañeros.
Responsabilidades y definición personal asociadas con el aprendizaje independiente.	Responsabilidades y definición personal asociadas con el aprendizaje interdependiente.
Consideran a los profesores y los libros de texto como únicas fuentes de autoridad y saber.	Considerar a los compañeros, a uno mismo y a la comunidad como fuentes adicionales e importantes de autoridad y saber.

Finck (2003; citado en Barkley y Col., 2007) menciona que en el trabajo colaborativo hay técnicas para la resolución de problemas, siendo uno de los temas de interés para casi todos los profesores promover en sus alumnos el desarrollo de la capacidad para solucionarlos. Para Finck, la educación está manifestando la necesidad de nuevos tipos de aprender, aprender a aprender, competencias de liderazgo e interpersonales, ética, competencias de comunicación personal, tolerancia y la capacidad de adaptarse al cambio. Él construyó una nueva taxonomía

guiada por el aprendizaje definido en términos de cambio: si no hay cambio no hay aprendizaje. Su taxonomía es relacional e interactiva y consta de las siguientes categorías:

- **Conocimientos básicos.** Comprender y recordar información e ideas concretas. Estos conocimientos facilitan las competencias básicas para otro tipo de aprendizaje.
- **Aplicación.** Empezar algún nuevo tipo de acción intelectual, física o social; desarrollar ciertas competencias o aprender a dedicarse a algunos tipos de pensamiento crítico, creativo, práctico. La aplicación de este aprendizaje permite que sea útil otra clase de aprendizaje.
- **Integración.** Ser capaz de ver y comprender las conexiones entre diferentes ideas, campos de ideas, personas o diferentes campos de la vida (escuela, amigos, familia, etc.).
- **Dimensión humana.** Aprender cosas importantes sobre uno mismo y sobre los demás, descubrir las implicaciones personales y sociales de lo que se haya aprendido. Este tipo de comprensión ayuda a los estudiantes a entender cómo y por qué pueden interactuar más eficazmente con otros.
- **Interés.** Cambiar el grado en que los estudiantes se interesan por algo que se refleja en forma de nuevos sentimientos, preocupaciones y valores. Cuando los alumnos se interesan por algo, tienen la energía necesaria para aprender más sobre ello y para integrar la información a su vida.
- **Aprender a aprender.** Aprender acerca del proceso del aprendizaje con el fin de convertirse en mejores alumnos y saber cómo iniciar un tipo especial de investigación o llegar a ser estudiantes autónomos.

Las agrupaciones de base cooperativa están definidas por el cumplimiento de ciertos elementos clave. Estos son según Johnson y Johnson (1986) y Johnson et al. (1996) (citados en Cabrera Murcia, 2008):

- **La interdependencia positiva.** Implica que los estudiantes perciban que los logros del grupo aseguran el aprendizaje de todos y cada uno de los miembros del grupo, que sus esfuerzos están coordinados para alcanzar una tarea.
- **La responsabilidad individual.** Hace referencia a cómo cada estudiante se responsabiliza no sólo de sus logros sino también de propiciar ayuda a aquellos que lo requieran para así alcanzar los logros en equipo.
- **La interacción cara a cara.** Supone que dentro del grupo cada uno de los integrantes debe facilitar el éxito del otro, estimulando y facilitando los esfuerzos del otro para lograr la meta común.
- **Las habilidades colaborativas.** Involucran las habilidades interpersonales y grupales que les permite a los estudiantes trabajar en equipo. Estas incluyen habilidades como liderazgo, toma de decisiones, construcción, comunicación y habilidades de manejo de conflictos
- **El trabajo o procesamiento en equipo.** Implica las necesidades del grupo para discutir qué, cuáles y cómo van a alcanzar los logros propuestos, es decir, un tiempo para discutir cómo están alcanzando sus logros y manteniendo las relaciones de trabajo efectivo entre sus miembros (evaluación grupal continua).

## MANEJO DE CONFLICTOS

Para José David Miguel Blasco (2005), la mediación es un puente para la resolución de conflictos. De acuerdo a este autor se debe aprender a convivir con los conflictos y a verlos como aparentes contratiempos dinámicos que permiten y provocan el crecimiento, por tal razón, resulta conveniente afrontarlos como elementos necesarios y positivos de la vida. Para poder lograr esto se tiene que:

- Hacer el esfuerzo de comprender los conflictos.
- Conocer las causas y sus componentes.
- Aprender que no toda divergencia genera conflicto.
- Los conflictos no necesariamente llegan a generar violencia, por lo que no se deben confundir con ésta.

El abordaje para intervenir en la solución de conflictos puede ser triple según este autor:

- a. Prevención. Explicar, ver cuáles son los cambios estructurales que están involucrados y crear, en base a ellos, un clima adecuado para la cooperación.
- b. Análisis y negociación. Buscar soluciones creativas.
- c. Mediación y acción “no violenta”.

En los incisos a y b, las soluciones vienen de las mismas personas involucradas, a diferencia del inciso c, debiendo recurrirse a los servicios de una tercera persona o a un grupo de ellas, que deberán ser elegidas por sus características de imparcialidad y justicia. Para lograr lo anterior es preciso mejorar la comunicación, es decir, la capacidad de entender al otro, no del mero estar o compartir; aprender a tomar decisiones igualitarias, consensuadas, luego de haber oído y respetado todas las opiniones, aún las del enemigo y las del muy diferente (comunicación entendida como la capacidad de compartir no solamente los valores teóricos, sino también los sentimientos y las emociones que aportan el compromiso).

José David Miguel Blasco (2005) considera un valor generar y desarrollar relaciones colaborativas, por lo tanto, es necesario identificar (aún en contextos problemáticos) todas las fuerzas que de alguna manera puedan reconocerse como coincidentes para poder hacerlo y cita a Gandhi para apoyar su afirmación “No hay camino para la paz, la paz es el camino”.

Una manera de manejar los conflictos es a través de las técnicas de negociación, que implica un proceso de comunicación que tiene por finalidad influir en el comportamiento de los demás para que ambas partes ganen al llegar a un acuerdo. La razón para que al final de una negociación ambas partes creen que han ganado, es que ni los intereses ni los valores tienen por qué ser opuestos. El método de negociación de Roger Fisher y William Ury (1983) abarca dos puntos:

**Separar las personas del problema.** Cuando uno se refiere a la “otra parte”, con frecuencia se olvida que igualmente son personas, que asimismo sienten emociones, poseen su propia escala de valores, tienen vivencias diferentes y son impredecibles. Todo negociador tiene dos tipos de intereses: en la esencia y en la relación con la otra parte; por ello, no es bueno comenzar una negociación con el propósito de vencer a toda costa.

**Concentrarse en los intereses y no en las posiciones.** La negociación basada en posiciones (“yo quiero esto”), es menos eficaz que si se realiza basada en intereses (“¿para qué quiero esto?”). Los argumentos, demandas e interpretaciones son la punta del iceberg por lo que se debe buscar la verdadera razón en los sentimientos, frustraciones, temores, emociones, deseos.

Enseñar a los niños y niñas a manejar los conflictos de una manera racional y no meramente impulsiva, hará que mejoren sus habilidades sociales y de convivencia con los demás, especialmente con sus compañeros y compañeras de grupo, lo que los conducirá a ser más bien aceptados en lugar de rechazados.