



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL
EN ALUMNADO RECHAZADO
DE PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Presentada por M^a del Rosario Andrés Andrés

Dirigida por
M^a Inés Monjas Casares
Luis Jorge Martín Antón

Valladolid 2013



Universidad de Valladolid

Impreso 2T

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE TESIS

(Art. 2.1. c de la Normativa para la presentación y defensa de la Tesis Doctoral en la UVa)

D^a. M^a Inés Monjas Casares, con D.N.I. n^o 12197503M y D. Luis Jorge Martín Antón, con D.N.I. n^o 12374706Q profesores del departamento de Psicología en la Facultad de Educación y Trabajo Social, como Directores de la Tesis Doctoral titulada *Intervención socioemocional en alumnado de primero de Educación Primaria* presentada por D^a. Rosario Andrés Andrés alumna del programa *Intervención psicológica en ámbitos educativos* impartido por el departamento de Psicología, autorizan la presentación de la misma, considerando que reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para ser defendida.

Valladolid, 5 de Abril de 2013

Los Directores de la Tesis,

Fdo.: M^a Inés Monjas Casares

Fdo.: Luis Jorge Martín Antón

SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE DOCTORADO

"Poco a poco descubrimos quiénes somos a través de las experiencias. Al mirar atrás reconoceremos que lo que nos parecieron los mayores problemas ocurrieron durante los momentos de mayor crecimiento y conocimiento propio."

John F. Demartini

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento a mis directores de tesis, Dra. Inés Monjas Casares y Dr. Luis Jorge Martín Antón, por su ayuda constante, apoyo y disponibilidad, que ha hecho mucho más fácil este camino. Por todo cuanto me han aportado tanto académico como personal, que ha sido mucho.

Siempre estaré agradecida al Grupo Interuniversitario de investigación del Rechazo Entre Iguales en contextos escolares (GREI), por darme la oportunidad de trabajar con ellos, y poder formar parte de su proyecto, por todo cuanto me han enseñado y posibilitarme vivir una de las experiencias más interesantes de mi vida.

Gracias al Colegios “Miguel Delibes” y “Ignacio Martín Baró” de Valladolid por permitirnos hacer posible esta investigación y por acogernos con tanto cariño y disponibilidad, al equipo directivo y a los tutores Raúl, Elisa, José Antonio, Tania, María, Sara, Rosa, Roció, Pilar y Trini, por su colaboración inestimable, participación y su buen hacer. Y a todos esos niños y niñas, que contestaron pacientemente, y no tanto, a nuestras preguntas con tremenda espontaneidad e ilusión.

No puedo olvidar la colaboración de los alumnos de la Facultad de Magisterio, que participaron en la recogida de datos, por la ilusión y ganas que demostraron, espero que para ellos supusiera una experiencia tan interesante como lo supuso para mí. Gracias a Natalia, M^a José, Silvia y Sara, por formar tan buen equipo, y hacer del día a día de trabajo un espacio agradable donde poder compartir esta vivencia, su colaboración y disposición tuvo un valor incalculable.

Gracias a todos mis amigos y amigas, por su apoyo, por las fuerzas y energías que me han transmitido durante todo este proceso, que me recuerda cada día lo afortunada que soy de tenerlos.

A mi familia, por disculpar mis ausencias, apoyándome en cada momento, inspirándome, ayudándome a avanzar y confiando en mí.

Gracias especialmente a Roberto, por estar siempre ahí, escuchando con paciencia y cariño. Sin su comprensión y ánimos nada de esto hubiese sido posible, esta tesis tiene algo de los dos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	23
CAPÍTULO 1. El rechazo entre iguales	29
1. El rechazo y la aceptación entre iguales.....	31
1.1. Tipos sociométricos	33
1.2. Características del rechazo entre iguales	37
1.3. Estabilidad del estatus sociométrico	42
1.4. El proceso del rechazo	44
1.5. Razones asociadas al rechazo	49
1.6. Consecuencias afectivas y sociales del rechazo	53
2. Subtipos de Rechazo	57
2.1. Rechazo por inhibición social	59
2.2. Rechazo por agresividad.....	60
2.3. Relación entre victimización y rechazo	
CAPÍTULO 2. Desarrollo socioemocional en la segunda infancia	65
1. El desarrollo de la competencia social durante la segunda infancia.....	67
1.1 La socialización en la infancia.....	67
1.2. La competencia social.....	69
1.3. Las habilidades sociales.....	70
2. Los diferentes agentes socializadores.....	75
2.1. Los iguales	75
2.1.1. Evolución del grupo.....	77
2.1.2. Las funciones de la amistad.....	79
2.2. La escuela	81
2.3. La familia.....	84
2.3.1. El apego	85
2.3.2. Los estilos educativos	87
3. Desarrollo de las emociones y de la personalidad.....	90
3.1. La teoría de la mente.....	90
3.2. Autoconcepto y autoestima.....	92

3.3. Procesos cognitivos	94
4. Timidez e inhibición social.....	95

CAPÍTULO 3. La intervención en el ámbito socioemocional: Programas para la mejora de la competencia social en la escuela.....99

1. Evolución de la intervención con el alumnado rechazado	101
2. Programas para el desarrollo de la competencia social	105
2.1. Programa de habilidades sociales en la infancia (Michelson, 1987).....	111
2.2. Programa de desarrollo de las habilidades sociales en niños de tres a seis años (Álvarez 1990).....	111
2.3. Programa Paths: Promoción de estrategias alternativas de pensamiento	111
2.4. Educación social y afectiva en el aula (Trianes, 1996)	112
2.5. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS) (Monjas 2011c).....	114
3. Contenidos de los programas en habilidades sociales	115
4. Estrategias y técnicas de un programa.....	117
4.1. Secuencia para el entrenamiento de una habilidad.	119
4.1.1. Procedimiento instruccional para la enseñanza y el aprendizaje.....	119
4.1.2. Secuenciación de las habilidades a entrenar	122
4.2. Entrenamiento Autoinstruccional	122
4.3. Aprendizaje cooperativo	123
4.3.1. Ventajas del trabajo cooperativo	124
4.3.2. Modelo de aprendizaje cooperativo.....	125
4.4. Otras estrategias de educación socio-afectiva	127
4.4.1. Uso de la literatura infantil	127
4.4.2. Actividades de lápiz y papel.....	128
4.4.3. Juegos de mesa y dinámicas de grupo.....	129
4.4.4. Juego diádico	130
5. Los profesores y los padres, en la intervención en competencia social	130
5.1. Características de los padres y profesores que justifican su relevancia en el desarrollo de la competencia social.....	131
5.1.1. De los profesores	131

5.1.2. De los padres	133
CAPÍTULO 4. Método	135
1. Planteamiento	137
2. Estudio Exploratorio: Evaluación de las características del alumnado rechazado	138
2.1. Objetivos.....	139
2.2. Hipótesis.....	140
2.3. Participantes.	141
2.4. Diseño de la Investigación.....	141
3. Estudio de intervención	142
3.1. Objetivos.....	142
3.2. Hipótesis.....	143
3.3. Participantes.	144
3.4. Diseño de la Investigación.....	145
4. Variables.....	145
5. Instrumentos.....	147
6. Procedimiento.....	154
6.1. Procedimiento seguido en el estudio exploratorio	155
6.2. Procedimiento seguido en el estudio de intervención	158
CAPITULO 5. Desarrollo de la intervención.....	163
1. Estructura del desarrollo de la intervención	165
1.1. Principios instruccionales de la intervención	166
1.2. Intervención universal	167
1.2.1. Formación del profesorado.....	167
1.2.2. Intervención en las aulas: aplicación del programa socioemocional	168
1.3. Intervención con la familia.	168
1.4. Intervención focalizada.....	170
2. Programa socioemocional (SOE)	171
2.1. Objetivos.....	171
2.2. Estructura.....	171
2.3. Duración	174

3. Descripción de las estrategias y herramientas de trabajo	174
3.1. Técnicas y estrategias	174
3.2. Estrategias permanentes	177
4. Descripción de una sesión	178
CAPITULO 6. Resultados del estudio exploratorio	181
1. Análisis descriptivos de la muestra	183
2. Análisis de las diferencias de medias entre los tipos sociométricos promedio y rechazado.	187
2.1. Diferencias en de los índices sociométricos promedio y rechazado	187
2.2. Diferencias en agresividad, prosocialidad y aislamiento	188
2.3. Diferencias en las variables agresividad, prosocialidad, timidez, aislamiento y me gusta.	192
2.4. Diferencias en la variable victimización	193
2.5. Diferencias en las variables de autocompetencia	195
2.6. Diferencia en la relación con el docente.....	200
2.7. Diferencias en la variable Soledad	203
3. Conclusiones de los resultados del estudio exploratorio	205
CAPÍTULO 7. Resultados del estudio de intervención.....	207
1. Resultados cuantitativos de la intervención.....	209
1.1. Análisis de las diferencias en el tipo sociométrico.....	209
1.2. Análisis de la intervención pre-post	211
1.2.1. Comparación pretest-postest de las variables me gusta, prosocialidad, timidez, agresividad, y aislamiento.....	212
1.2.2. Comparación pretest-postest de las variables de autocompetencia	215
1.2.3. Comparación pretest-postest de las variables de relación con el profesor	220
1.2.4. Comparación pretest-postest de la variable soledad	224
1.3. Resultado obtenidos tras la intervención en la muestra seleccionada: diferencia entre rechazados y promedios.....	226

1.3.1. Diferencia entre el alumnado promedio y rechazado en las variables me gusta, prosocialidad, agresividad, timidez y aislamiento.....	227
1.3.2. Diferencia entre el alumnado promedio y rechazado en las variables relacionadas con la autocompetencia.....	228
1.3.3. Diferencia entre alumnado promedio y rechazado en las variables de relación con el profesor.....	234
1.3.4. Diferencia entre alumnado promedio y rechazado en la variable soledad.....	239
2. Análisis cualitativo de la intervención.....	241
2.1. Valoración cualitativa del profesorado.....	242
2.2. Resultados obtenidos en el cuestionario de satisfacción general.....	245
CAPÍTULO 8. Discusión y conclusiones	249
1. Discusión de los resultados.....	251
2. Conclusiones.....	266
3. Limitaciones de la investigación	268
4. Aportaciones.....	269
5. Líneas futuras de investigación	271
REFERENCIAS	273
ANEXOS	295
Anexo 1. Hoja de datos individuales elaborada por el GREI (2010).....	297
Anexo 2. Cuestionarios de nominaciones sociométricas GREI (2010)	300
Anexo 3. Escala pictórica de la percepción de la competencia y la aceptación por parte de los niños.....	302
Anexo 4. Cuestionario de la relación profesor-alumno (QTI)	302
Anexo 5. <i>Class Play</i> Revisado	308
Anexo 6. La escala de victimización GREI (2010).....	310
Anexo 7. La escala de puntuaciones entre iguales (<i>Peer Rating</i>)	311

Anexo 8. La escala de soledad infantil e insatisfacción social.....	312
Anexo 9. Carta de solicitud de la autorización de los padres.....	313
Anexo 10. Fichas de trabajo del programa SOE	314
Anexo 11. Cuestionario sobre el desarrollo de las actividades	317
Anexo 12. Registro de seguimiento: Programa socioemocional.....	318
Anexo 13. Escala de satisfacción del profesorado con la intervención.....	321

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1.1. Modelo del déficit individual reformulado por Dogde y Feldman (1990).....	46
Figura 1.2. Propuesta del modelo de contribución del grupo de iguales de Hymel, Wagner y Butler (1990)	47
Figura 1.3. Desarrollo del proceso de rechazo (Monjas, 2010).....	48
Figura 1.4. Razones aportadas por los escolares de aceptación a sus compañeros (Monjas, 2010).....	50
Figura 1.5. Razones aportadas por los escolares de rechazo de sus compañeros (Sureda, García Bacete y Monjas, 2009)	52
Figura 1.6. Principales consecuencias producidas por el rechazo escolar (Sureda, García Bacete y Monjas, 2009).....	54
Figura 1.7. Modelo de Bierman sobre las diferentes tipos de agresividad (2004)	61
Figura 2.1. Tipos de juegos en función de la madurez social (Jiménez Lagares y Muñoz Tinoco, 2011)	78
Figura 2.2. Dimensiones y estilos de crianza familiar (basado en Rodrigo, 1994).....	88
Figura 3.1. Programas de competencia social y sus características.....	108
Figura 3.2. Descripción de los módulos del programa de educación social y efectiva de Trianes	113
Figura 3.3. Relación entre los diferentes módulos temáticos y las habilidades desarrolladas en el PATHS	114
Figura 4.1. Número de alumnos por colegio y aula.....	141
Figura 4.2. Distribución por sexos de la muestra del estudio exploratorio	141
Figura 4.3. Distribución por centro y aula de la muestra de intervención.....	145
Figura 4.4. Distribución por sexos de la muestra de intervención	145

Figura 4.5. Relación de variables, según el instrumento de obtención	147
Figura 4.6. Relación de instrumentos de evaluación.....	148
Figura 4.7. Lista de los aspectos sobre los que se recaba información en la hoja de datos	149
Figura 4.8. Relación entre las pruebas y los modelos de aplicación relativos al estudio exploratorio	156
Figura 4.9. Desarrollo del estudio exploratorio.....	158
Figura 4.10. Relación de las pruebas y los momentos de aplicación relativas al estudio de intervención	159
Figura 4.11. Cronograma de las actuaciones llevadas a cabo durante la investigación	161
Figura 5.1. Estructura de la intervención planeada en nuestro estudio	165
Figura 5.2. Estructura de la formación al profesorado	167
Figura 5.3. Descripción de la estructura del programa de intervención SOE	172
Figura 5.4. Cronograma de las sesiones según el bloque temático	174
Figura 5.5. Técnicas y estrategias de intervención del programa SOE	175
Figura 7.1. Porcentajes de los distintos tipos sociométricos antes y después de la intervención	210
Figura 7.2. Relación entre los diferentes tipos sociométricos y el género del alumnado antes y después de la intervención	211
Figura 7.3. Relación entre tipos sociométricos y timidez antes y después de la intervención	212
Figura 7.4. Comparación de medias pretest-postest en las escalas de puntuación....	213
Figura 7.5. Comparación de medias entre niños y niñas en el pretest y el postest en las variables me gusta, prosocial, agresión, timidez y aislamiento...	214

Figura 7.6. Comparación de medias pretest-postest obtenidas en las variables de autocompetencia	215
Figura 7.7. Comparación de medias pretest-postest en género y variables de autocompetencia	216
Figura 7.8. Comparación de medias pretest-postest obtenidas en las variables de relación con el profesor y soledad	220
Figura 7.9. Comparación de medias pretest-postest en género y relación con el docente	221
Figura 7.10. Comparación de medias pretest-postest en género y la variable Soledad	224
Figura 7.11. Comparación de las medias obtenidas en me gusta, prosocialidad, timidez, agresividad y aislamiento en promedios y rechazados	227
Figura 7.12. Comparación de las medias obtenidas en autocompetencia entre promedios y rechazos	229
Figura 7.13. Comparación de las medias obtenidas por rechazados y promedios en las variables proximidad e influencia	325
Figura 7.14. Ejemplos de trabajos realizados por los alumnos durante la intervención	244
Figura 7.15. Resultados del cuestionario de satisfacción de profesor con la intervención realizada	247
Figura 8.1. Relación entre las hipótesis y los resultados obtenidos.	252

INDÍCE TABLAS

Tabla 6.1. Distribución de alumnado en los tipos sociométricos a principio y final de curso	184
Tabla 6.2. Distribución del alumnado por género en cada tipo sociométrico	184
Tabla 6.3. Relación del alumno con NEE en cada tipo sociométrico	185
Tabla 6.4. Alumnado que presenta y no timidez en cada tipo sociométrico	186
Tabla 6.5. Diferencia entre rechazados y promedios en índices sociométricos	188
Tabla 6.6. Diferencias entre las variables agresividad, prosocialidad y aislamiento.....	189
Tabla 6.7. Descriptivos de los ítems del factor agresividad	189
Tabla 6.8. Diferencia entre rechazados y promedios en los ítems del factor agresividad.....	190
Tabla 6.9. Descriptivos de los ítems del factor prosocial	190
Tabla 6.10. Diferencias entre rechazados y promedios en la variable prosocialidad.....	191
Tabla 6.11. Descriptivos del factor aislamiento	191
Tabla 6.12. Diferencia entre rechazados y promedios en la variable aislamiento.....	192
Tabla 6.13. Diferenciación entre promedios y rechazados en agresividad, prosocialidad, timidez, aislamiento y me gusta.....	193
Tabla 6.14. Descriptivos de los ítems de la variable victimización	193
Tabla 6.15. Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems la variable victimización	194
Tabla 6.16. Diferencia entre promedios y rechazados en variables de autocompetencia	195
Tabla 6.17. Descriptivos del factor aceptación de los iguales.....	196

Tabla 6.18. Diferencias entre rechazados y promedios de los ítems del factor aceptación de los iguales	197
Tabla 6.19. Descriptivos del factor autocompetencia cognitiva.....	197
Tabla 6.20. Diferencias entre rechazados y promedios de los ítems del factor autocompetencia cognitiva	198
Tabla 6.21. Descriptivos del factor de autocompetencia física	198
Tabla 6.22. Diferencias entre rechazados y promedios en los ítems del factor autocompetencia física	199
Tabla 6.23. Descriptivos del factor aceptación de los padres.....	199
Tabla 6.24. Diferencia entre rechazados y promedios en los ítems del factor aceptación de los padres	200
Tabla 6.25. Diferencia entre promedios y rechazados en la relación con el docente.....	201
Tabla 6.26. Descriptivos del factor proximidad	201
Tabla 6.27. Diferencia entre rechazados y promedios en los ítems del factor proximidad.....	202
Tabla 6. 28. Descriptivos del factor influencia.....	203
Tabla 6. 29. Diferencia entre rechazados y promedios en los ítems del factor influencia	203
Tabla 6.30. Descriptivos de los ítems de soledad y del factor general.....	204
Tabla 6.31. Diferencia entre rechazados y promedios en el factor soledad y en sus ítems asociados	205
Tabla 7.1. Diferencia de medias entre pretest-postest en me gusta, agresividad, prosocialidad, timidez y aislamiento	213

Tabla 7.2. Diferencia de medias pretest-posttest en las variables de autocompetencia	216
Tabla 7.3. Diferencia de medias pretest-posttest en los ítems del factor de aceptación de los iguales	217
Tabla 7.4. Diferencia de medias pretest-posttest en los ítems del factor de autocompetencia cognitiva	218
Tabla 7.5. Diferencia de medias pretest-posttest en los ítems del factor de autocompetencia física	219
Tabla 7.6. Diferencia de medias pretest-posttest en los ítems del factor de aceptación de los padres	219
Tabla 7.7. Diferencia de medias pretest-posttest en las variables de relación con el profesor	221
Tabla 7.8. Diferencia de medias pretest-posttest en los ítems del factor de proximidad con el profesor.....	222
Tabla 7.9. Diferencia de medias pretest-posttest en los ítems del factor de influencia con e profesor	223
Tabla 7.10. Diferencia de medias pretest-posttest en los ítems del factor soledad	225
Tabla 7.11. Diferencia entre promedios y rechazados en me gusta, agresividad, prosocialidad, timidez y aislamiento	228
Tabla 7.12. Diferencia entre promedios y rechazados en variables de autocompetencia	228
Tabla 7.13. Descriptivos de los ítems del factor aceptación de los iguales.....	230
Tabla 7.14. Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems del factor de aceptación de los iguales	230
Tabla 7.15. Descriptivos de los ítems del factor autocompetencia cognitiva.....	231

Tabla 7.16. Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems del factor de autocompetencia cognitiva	231
Tabla 7.17. Descriptivos del factor autocompetencia física.....	232
Tabla 7.18. Diferencia entre promedios y rechazados de los ítems del factor de autocompetencia física	232
Tabla 7.19. Descriptivos del factor aceptación de los padres.....	233
Tabla 7.20 Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems del factor de aceptación de los padres	234
Tabla 7.21. Diferencia entre promedios y rechazados en las variables de relación con el docente	234
Tabla 7.22. Descriptivos del factor proximidad	236
Tabla 7.23. Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems del factor proximidad.....	236
Tabla 7.24. Descriptivos del factor influencia.....	237
Tabla 7.25. Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems del factor influencia	238
Tabla 7.26. Descriptivos de la variable soledad	239
Tabla 7.27. Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems de la variable soledad	240

Introducción

La escuela es una de las instituciones más importantes gracias a la cuál, la sociedad transmite sus conocimientos de generación en generación, pero también ejerce una labor vital en la educación de sus miembros más jóvenes, actuando como transmisora de valores y actitudes. Por lo tanto, tiene una responsabilidad no solo sobre la formación académica de sus miembros, sino también en la educación personal, social y emocional de estos. Tiene la gran ventaja que permite acceder a todos los niños y niñas, ejerciendo un efecto compensador para aquellos que no disponen de un entorno estructurado.

La escuela supone también, un fantástico escenario donde poner en marcha las habilidades interpersonales que se dominan, y aprender de ellas. Cada vez parece más evidente, la importancia y trascendencia que tiene el desarrollo de una buena competencia socioemocional durante la infancia, para obtener adultos emocionalmente competentes, y socialmente hábiles que sepan desenvolverse sin problema en un mundo cambiante, que requiere de una continua capacidad de adaptación. Favorecer que los niños y niñas crezcan con la sensación de bienestar y felicidad, actúen de forma tolerante y solidaria y sepan resolver conflictos a través del dialogo, eliminando los comportamientos agresivos, discriminatorios e intolerantes. Del mismo modo evolucionen en personas con menos dificultades interpersonales, reduciendo los comportamientos retraídos, tímidos e inhibidos, que les lleven a vivir las situaciones sociales con ansiedad y malestar, repercutiendo de forma negativa en su vida laboral, personal o de pareja.

Queremos reflejar la importancia de la competencia social y las habilidades sociales, para un desarrollo social y personal saludable y feliz. La escuela ofrece la oportunidad única de actuar sobre este elemento, educando social y emocionalmente a sus miembros y favoreciendo unas relaciones interpersonales adecuadas dentro de ella. Se emprende así una lucha contra un fenómeno que a pesar de no ser nuevo en las aulas, ha comenzado a estudiarse y combatirse relativamente hace bastante poco. Nos estamos refiriendo al rechazo escolar y a sus consecuencias sobre la evolución emocional de aquellos que lo padecen, dejando en ocasiones una huella negativa, sobre su autoestima y sobre su capacidad de interacción social.

Cualquier intervención que se plantee, resulta más efectiva cuánto más pequeños sean los niños sobre los que se aplica. En esta investigación se ha trabajado con niños de cinco y seis años, que estaban cursando el primer curso de la etapa de educación primaria, aprovechando el cambio que supone la transición de la etapa de infantil a primaria. Se ha tratado de acostumbrarles a trabajar con contenidos sociales y emocionales desde la más temprana infancia, de modo que junto a las matemáticas o la lengua, vean como natural, aprender a relacionarse con los otros, a desarrollar una buena empatía, aprender a gestionar las propias emociones, autorregularse ellos solos y a resolver los conflictos con los demás de forma dialogada y pacífica.

Para lograr este fin, es importante la creación de programas de intervención y herramientas de trabajo, que ayuden a los profesionales de la educación a poder ejercer su función educadora. Esta investigación evalúa la efectividad y eficiencia de un programa diseñado para la mejora de la competencia social, haciendo un especial hincapié en aquellos alumnos y alumnas que presentan una mayor dificultad social.

La investigación desarrollada se enmarca dentro de un proyecto de mayor envergadura, diseñado y llevado a cabo por el Grupo Interuniversitario de investigación en Rechazo Entre Iguales en contextos escolares (en adelante GREI), cuyos miembros son Francisco García-Bacete, M^a Inés Monjas Casares, Inmaculada Sureda García, M^a Luisa Sánchez Ruiz, M^a Victoria Muñoz Tinoco, Patricia Ferrá Coll, Luis Jorge Martín-Antón e Irene Jiménez Lagares, pertenecientes a las universidades de Jaume I de Castellón, Valladolid, Sevilla y Palma de Mallorca.

El proyecto del GREI, pretendía profundizar en el conocimiento del fenómeno del rechazo entre iguales, para después crear un programa de intervención, que supusiera una herramienta potente con la que poder hacer frente a estas situaciones. Los investigadores que formaban el grupo diseñaron la intervención tanto general como específica, que a lo largo de varios meses aplicamos en esta tesis doctoral, para comprobar su eficacia. Se trata de una intervención que implica a todos los elementos de sistema educativo, profesorado, alumnado y familia. Se hace lo posible porque los mensajes y aprendizajes que se transmiten en la escuela tengan su continuidad fuera de ella, en casa y en el patio. El programa está actualmente sin publicar, ya que se encuentra en periodo de experimentación.

La presente tesis doctoral se ha focalizado en la intervención socioemocional diseñada por el GREI y llevada a cabo en dos colegios públicos de educación primaria de la ciudad de Valladolid, con el objetivo de probar su eficacia. Se estructura en ocho capítulos, los tres primeros referidos a la parte de fundamentación teórica y los cinco siguientes al desarrollo empírico.

El **primer capítulo**, se centra en el análisis del fenómeno de rechazo entre iguales. Describimos las características que lo definen, las teorías que describen el proceso de rechazo, las consecuencias sobre quienes lo experimentan y las razones asociadas a él. Se hace especial hincapié en dos subtipos de niños rechazados, los rechazados agresivos y los rechazados inhibidos, reflexionando sobre las peculiaridades y elementos específicos de cada uno de ellos.

En el **segundo capítulo**, se definen las características concretas del desarrollo emocional de la etapa de los 6 a los 7 años. Comenzando por el proceso de socialización de los niños, qué es la competencia social y qué importancia tiene dentro del desarrollo. Se hará una reflexión sobre el papel que juega cada uno de los tres elementos socializadores, los iguales, la escuela y la familia. Con un mayor detenimiento en las relaciones que se establecen entre los iguales, y las funciones e importancia de la amistad en la infancia. Para finalizar hablando, del desarrollo de las emociones, la teoría de la mente, la autoestima y el autoconcepto personal.

El **tercer capítulo** está dedicado a la intervención en el ámbito socioemocional. Por un lado, repasaremos los diferentes programas existentes y los aspectos concretos que trabajan cada uno de ellos. Por otro, hablaremos de las técnicas y estrategias que se emplean para la intervención socioemocional.

Los **capítulos cuarto y quinto** están dedicados a la descripción del desarrollo de la investigación. Está dividida en dos estudios, uno exploratorio, realizado previamente para mejorar el conocimiento sobre las características del alumnado rechazado y así, adaptar mejor la intervención y otro estudio donde ésta se lleva a cabo.

Los **capítulos sexto y séptimo** están dedicados al análisis de los resultados obtenidos. Dividiendo la información en el estudio exploratorio y el estudio de intervención, En el primero, se compara al alumnado rechazado con el promedio, en busca de las características que definen a cada uno. Mientras que en el segundo, se analizan las diferencias pretest-posttest de estas mismas variables, buscando en cuáles se han producido efectos a tener en cuenta. Al final, se hace un breve análisis cualitativo del desarrollo de la intervención, basándonos en la información obtenida en las sesiones de seguimiento.

El **último capítulo** está dedicado a la discusión y a las conclusiones obtenidas en la investigación. Partiendo de las hipótesis establecidas analizando hasta que punto se han cumplido, e intentando dar una explicación en ambas situaciones, fundamentalmente en los conocimientos adquiridos durante la elaboración del desarrollo teórico. Terminando el capítulo reflexionando sobre algunas limitaciones de la investigación y las perspectivas de futuro.

En los Anexos se ha incluido información sobre las pruebas de evaluación utilizadas en la investigación y algunos ejemplos de actividades de la intervención planteada.

Nota aclaratoria: Por cuestiones de agilidad en la lectura, se ha utilizado el género masculino para referirnos a niños y niñas, a profesores y profesoras,... englobando a ambos sexos.

CAPÍTULO 1

EL RECHAZO ENTRE IGUALES

1. El rechazo y la aceptación entre iguales

Las relaciones que los niños establecen durante la infancia son vitales en su desarrollo posterior, así como en su aprendizaje social. Sin embargo, no todos son capaces de desenvolverse con éxito en este campo. Al contrario, hay un porcentaje que suelen ser rechazados por sus compañeros, lo que indica, que a los otros, no les gusta estar con ellos (Monjas, 2010).

Se ha empleado la sociometría para identificar la aceptación o preferencia otorgada por los iguales. Así, el llamado tipo sociométrico ha sido considerado una medida para evaluar la situación social e integración del niño dentro del aula (Cillessen y Bukowski, 2000) Cada niño evalúa individualmente su afecto, preferencia o percepción respecto a los otros miembros del grupo y a partir de estos datos se obtiene una medición conjunta de las percepciones o sentimientos que cada miembro recibe por parte del grupo (García Bacete, 2006).

La técnica más utilizada para este fin, es la **técnica de nominaciones**. En ésta se le pregunta a cada miembro del grupo por aquellos compañeros con los que más y menos les gusta estar. Aquellos a los que ha nombrado como que sí le gusta estar con ellos se denominan nominaciones positivas y las respuestas referidas a las antipatías o a compañeros con los que no le gusta estar son las nominaciones negativas (Jiménez Lagares y Muñoz Tinoco, 2011).

El número de nominaciones puede ser ilimitado o limitado (generalmente a tres o cinco). Está claro que cuantas más nominaciones se produzcan, más complicado será su cálculo posterior, pero también obtenemos un mejor reflejo de la realidad y de las interacciones que se producen en el aula. La información obtenida se procesa a través de una matriz de nominaciones y actualmente han aparecido algunos programas informáticos como el *sociomet* de García Bacete y González (2010) que nos facilitan este trabajo.

El procesamiento de los resultados obtenidos en estos sociométricos, nos permite obtener para cada miembro del grupo una serie de índices, entre los que destacamos (García Bacete, 2006; Jiménez-Lagares y Muñoz Tinoco, 2011):

- a) Nominaciones positivas recibidas: Es el número total de niños y niñas de la clase que lo han nominado como que quieren estar con él, que les gusta. Se puede utilizar como indicador del nivel de aceptación por parte del grupo.
- b) Nominaciones negativas recibidas: Es el número de compañeras y compañeros que lo han nominado como que no quieren estar con él. Se puede utilizar como indicador del nivel de rechazo por parte del grupo.
- c) Preferencia social: Se calcula restando del total de nominaciones positivas recibidas las de nominaciones negativas recibidas, Su objetivo es obtener un indicador de aceptación tal cuál, es decir, calcular la aceptación excluyendo el nivel de rechazo recibido.

- d) **Impacto social:** Es la suma de las nominaciones positivas y negativas recibidas de cada niño. Esta medida combina ambos tipos de nominaciones para obtener información sobre la visibilidad dentro del aula, esto es, cuánto se nombra a un niño o niña en un grupo independientemente de que sea para aceptarlo o rechazarlo.

1.1. Tipos sociométricos

Diferentes estudios han empleado técnicas sociométricas para estudiar las relaciones dentro del aula, y así analizar los mecanismos que conducen a situaciones de rechazo entre iguales (Cillessen, 2006). La clasificación sociométrica ha seguido un largo proceso hasta llegar a los tipos sociométricos actuales. A lo largo de la historia se han ido planteando diferentes clasificaciones, una de las propuestas más aceptadas es la que establece cinco tipos sociométricos, (Fuentes, 2000; García Bacete, Sureda, y Monjas, 2010; López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 2000), que son:

- a) **Preferidos:** Éstos puntúan alto tanto en la preferencia como en impacto social, ya que obtienen un **gran número de nominaciones positivas y muy pocas nominaciones negativas** de sus pares.

Aproximadamente el 10 % de los niños y niñas del aula pertenecen a esta categoría. Aunque se trata de un porcentaje dinámico, ya que a lo largo de la escolaridad, la proporción de niños preferidos en el aula se va modificando en las

diferentes etapas, siendo en infantil y en secundaria los momentos en que aparecen un menor número de alumnos preferidos (García Bacete, Sureda y Monjas, 2008).

De modo general parece que esta preferencia social está relacionada con un conjunto global de características prosociales, es decir, son niños serviciales, amistosos, interactivos y cumplen las normas. Además los niños preferidos por sus iguales son habilidosos a la hora de solucionar conflictos, de iniciar y mantener amigos, de relacionarse con sus iguales y son cooperativos en su trabajo y juego (Martín y Muñoz, 2009). Mantienen un patrón de conducta que les diferencia claramente de otros niños y niñas menos preferidos. No solo eso, sino que además, presentan unas características socioemocionales y cognitivas diferentes, como son una autoestima más elevada que sus compañeros, especialmente de aquellos que son rechazados y una mejor percepción del clima social (Cava y Musitu, 2000a).

b) **Rechazados:** Son niños que reciben **muchas nominaciones negativas y muy pocas nominaciones positivas**. Tienen un impacto social alto y una preferencia social negativa. Comparados con otros, tienen más dificultad para entender las necesidades y deseos de los otros, y para interpretar correctamente las situaciones sociales; por ejemplo, pueden considerar un acto amistoso como hostil o interpretar un acto accidental como voluntario. Se implican con mayor frecuencia en comportamientos violentos, disruptivos o que conllevan la violación de las normas del centro educativo (Bierman, 2004; Fanger, Frankel, y Hazen, 2012).

Suelen mantener unas relaciones más conflictivas con sus compañeros y profesores y presentan una baja competencia social y académica. Existe una porción de alumnos rechazados que manifiestan un extremo retraimiento social, depresión y ansiedad, hecho que también puede contribuir a ser rechazado (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

Al tratarse éste, de nuestro grupo de estudio, en el apartado 1.2. de este capítulo describiremos sus características con más detalle y se ampliará la información a lo largo de todo el capítulo.

c) **Ignorados**: Estos niños obtienen **muy pocas nominaciones positivas y muy pocas nominaciones negativas**. Puntúan bajo en impacto social y en preferencia social. No son elegidos por sus compañeros y suelen pasar desapercibidos en el grupo. Son menos sociables y agresivos que la media. Suelen ser tímidos, retraídos, descontentos y solitarios. Su timidez, les lleva a pasar mucho tiempo solos, sin interactuar con sus iguales, por lo que apenas se les conoce y no se les tiene en cuenta a la hora de participar en las actividades (Monjas, 2011b).

Son percibidos de forma diferente por sus compañeros y por sus profesores. Mientras que los compañeros se refieren a ellos como tímidos, aislados, deficientes en comportamientos prosociales y ligeramente menos agradables que los no ignorados, los profesores tienen una visión más positiva de ellos, y los describen como niños que mantienen un comportamiento adecuado en el aula, una mayor motivación escolar y autonomía (García Bacete, 2007).

Existe el peligro de considerar que ignorancia sociométrica retraining son fenómenos equivalentes. Los datos empíricos señalan que esto no es así, ya que dentro de este grupo se pueden contemplar otros subgrupos de características diferenciadas. Solamente un pequeño subgrupo de los ignorados, los altamente aislados, aquellos que presentan aislamiento social de forma mantenida y continua y problemas de ansiedad social, son sujetos que presentan desórdenes internalizados (Monjas, 2011b; Rubin, LeMare y Lollis, 1990).

d) **Controvertidos:** Estos niños consiguen **bastantes nominaciones tanto positivas como negativas**. Se sitúan en una posición intermedia en preferencia social y obtienen un alto impacto social. Se implican tanto en actividades antisociales y agresivas que violan las normas del grupo como en conductas prosociales y con ello consiguen la aceptación de unos y el rechazo de otros.

5) **Promedios:** Son aquellos que obtienen **un número moderado tanto de nominaciones positivas como negativas**. Son niños que no sobresalen en nada del grupo y con ello no son especialmente rechazados ni aceptados por los iguales. Este tipo es el más frecuente en los grupos, lo obtienen alrededor de dos tercios de los niños del grupo.

Cada una de estas categorías está representada en el aula de forma diferente, el tipo más representativo sería el de los promedios que supone el 62,2% de los niños; el tipo de los preferidos supondría un 9,9 % y el de los rechazados el 11,3 % ignorados y controvertidos implicarían un 12,4% y un 4,2% respectivamente (García Bacete, 2008).

1.2. Características del rechazo entre iguales

Desde el punto de vista sociométrico, con rechazo entre iguales nos estamos refiriendo a aquellos niños que resultan poco agradables al resto de sus compañeros, y tienen un bajo estatus social, manifestado por recibir un alto número de rechazos por parte de sus compañeros con pocas o ninguna elección. (Coie, 1990; Monjas, 2004).

Entre un 10 y un 20 % de los niños que están en las aulas son rechazados, lo que muestra la magnitud e importancia del problema. Es decir, son numerosos los niños que en el entorno escolar no encuentran a otro con el que jugar o poder establecer vínculos de amistad, y que no disponen de las suficientes oportunidades para experimentar situaciones en las que aprender y desarrollar sus habilidades de relación interpersonal (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

La gran heterogeneidad en las características que presenta este grupo, hace difícil establecer un perfil prototípico del alumno rechazado, pero podemos encontrarnos que los alumnos rechazados son claramente los más agresivos y aislados y sobre todo los menos sociables de todos los tipos sociométricos (Bierman, 2004; García Bacete, 2007).

La descripción de las características socioemocionales de los niños en situación de rechazo, ha estado presente en numerosos investigaciones y ha dado lugar a varias categorizaciones. Sin duda, una de las descripciones más aceptadas es la que hace Karen L. Bierman (2004), en su libro "*Peer rejection*" que describe las siguientes

características: a) **Pocas conductas prosociales**, se muestran poco cooperativos con los compañeros, no toleran bien la frustración cuando pierden en un juego, tienen dificultades para empatizar con los compañeros,... b) **Altas tasas de conductas agresivas o disruptivas**, se pelean, pegan a sus compañeros, interrumpen y molestan en la clase,... c) **Presencia de conductas de inmadurez y falta de atención**, comportarse como un niño pequeño, continuas distracciones en los juegos,... d) **Niveles altos de ansiedad y conductas de evitación**, se ponen nerviosos con facilidad, se muestran inseguros, parecen sentirse incómodos cuando están con otros niños,...

Por su parte, Cillessen (2008), establece que el rechazo se correlaciona con aspectos conductuales como la agresión y el aislamiento; aspectos sociocognitivos como los sesgos de atribución hostil o negativismo y aspectos emocionales como enojarse mucho y perder los nervios. Seguidamente se analizan las características de estos niños atendiendo a variables conductuales, socio-cognitivas, emocionales, pero también familiares y escolares.

El análisis de las **variables conductuales** se refiere a las conductas relacionadas tanto con la agresión y el aislamiento a las que nos hemos estado refiriendo con anterioridad.

En lo que se refiere a las **variables socio-cognitivas** diferentes investigaciones han encontrado que los alumnos rechazados, tanto los agresivos como los sumisos, tienden a interpretar las interacciones ambiguas con los compañeros de manera inapropiada, carecen de la habilidad para supervisar y responder adecuadamente a las

señales e intenciones interpersonales de los pares y no suelen preocuparse por los efectos de sus reacciones ni por los sentimientos de los demás (Dodge, Lansford, Salzer, Bates, Pettit, Fontaine y Price, 2003; Gilfford-Smith y Brownell, 2003).

Estos déficits en el procesamiento de la información se traducen en dificultades en el manejo de numerosas situaciones sociales altamente relevantes para la persona. En situaciones con alto grado de ambigüedad, los niños rechazados interpretan mayor intención de hostilidad en sus iguales y generan respuestas de menor calidad, mas agresivas, ineficaces y menos precisas. En situaciones sociales concretas, seleccionan con mayor frecuencia respuestas agresivas como solución de conflictos y muestran menor competencia en la ejecución de la respuesta seleccionada (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

Algunas investigaciones han demostrado la existencia de relación entre **variables emocionales** y la aceptación social. De este modo las deficiencias en la autoestima, las dificultades en las estrategias de afrontamiento ante los problemas, y la ansiedad, se dan en mayor grado en aquellos niños que presentan mayores dificultades sociales. De este modo las medias en autoestima social, académica y familiar de los niños pertenecientes al tipo de preferidos y medios son significativamente más elevadas que la de los niños en situación de rechazo entre iguales (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

La baja aceptación de los iguales también se relaciona con los problemas de ajuste emocional y comportamental en la escuela. Así, el estrés cotidiano y unas

inadecuadas estrategias de afrontamiento ante los problemas y dificultades habituales en la escuela, son más frecuentes en aquellos niños con una menor aceptación social (Escobar, Fernández Baena, Miranda, Trianes y Cowie, 2011).

Las **variables familiares** han demostrado tener influencia en el proceso del rechazo entre iguales, ya que la calidad de las relaciones familiares está estrechamente relacionada con el comportamiento que los hijos desarrollan en las interacciones sociales con sus iguales (Sandstrom y Coie, 1999; Schneider, Atkinson, y Tardif, 2001).

La **influencia que la familia** ejerce en los niños se produce tanto de forma directa como indirecta. Con la **influencia directa** nos estaríamos refiriendo a la repercusión que tiene el modelado de los padres en lo referente a relaciones sociales, cómo se desenvuelven éstos en situaciones sociales, qué tipo de asesoramiento ofrecen a sus hijos sobre el tipo de amistades que eligen, o cómo valoran la competencia social de los niños (Musitu y García, 2004). Con **influencia indirecta**, hacemos referencia a la relación que existe entre el rechazo de los hijos y los estilos educativos parentales y de apego (Schneider et al., 2001; Verschueren y Marcoen, 2002). Los niños y niñas con estilos de apego seguros tienden a tener unas mejores habilidades y una mejor socialización que aquellos que presentan el resto de tipos de apego. Los padres con estilos educativos que transmiten a sus hijos sensación de seguridad y confianza en sí mismos, tienden a reforzar la confianza de éstos en sus relaciones sociales y en su competencia social. En el lado contrario, los niños rechazados a menudo provienen de familias donde predominan estilos educativos autoritarios y poco flexibles (Estévez et al., 2009; Gracia, Lila, y Musitu, 2005).

En cuanto al análisis de las **variables escolares** hay que hacer referencia a la influencia que tiene el profesor en el ajuste social de sus alumnos. La relación entre profesor-alumno es una fuente importante de información que los propios alumnos utilizan cuando realizan juicios de aceptación y rechazo de sus compañeros (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008).

Por lo general, los alumnos rechazados obtienen peores valoraciones de sus profesores que el resto de tipos sociométricos en lo que se refiere a las expectativas de éxito escolar, cooperación en clase, rendimiento académico y valoración de sus compañeros (Andrés, Monjas y Flores, 2011). Por lo tanto, el profesor tiene una percepción más favorable de los niños y niñas preferidos y medios y una percepción menos favorable de los rechazados por sus iguales, lo que provoca que se refuerce esa condición de rechazado y se mantenga estable en el tiempo (Bierman, 2004). Esta situación también le da poder al profesor de influir en sus alumnos para modificar la situación del aula y por tanto mejorar la percepción que tienen los compañeros de los niños rechazados (Cava y Musitu, 2000b).

Las consecuencias derivadas de las situaciones de rechazo, tienen un gran impacto sobre el desarrollo socioemocional del niño, por ese motivo se ha convertido en un tema de gran interés de estudio. El rechazo se vincula con al menos una de las siguientes conductas problemáticas: **baja implicación en comportamientos prosociales, alta participación de conductas disruptivas o violentas, comportamientos inmaduros e inatentos y conductas evitativas y elevada ansiedad**

(Bierman, 2004). En el apartado 1.6 de este capítulo se analizan con mayor profundidad las consecuencias derivadas de las situaciones de rechazo.

1.3. Estabilidad del estatus sociométrico

El estudio de la estabilidad del rechazo resulta de importancia por dos razones; la primera es que nos permite comprobar la fiabilidad de las técnicas sociométricas utilizadas para su medición y la segunda razón es porque nos indica la invarianza de los fenómenos que subyacen al establecimiento de cada uno de los tipos sociométricos. Comprender los factores que están detrás de la estabilidad de los tipos sociométricos, servirá para saber dónde y sobre qué cuestiones debemos intervenir. El estudio de la estabilidad también sirve para evaluar los efectos de las intervenciones realizadas (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

En general, parece ser que el tipo sociométrico es relativamente estable en el tiempo, principalmente cuando se trata de rechazo. Cillessen, Bukowski y Haselager (2000), encontraron que el 35 % de los niños populares, el 45% de los rechazados, el 23 % de los ignorados y el 65% de los promedios permanecían con el mismo tipo sociométrico al cabo de tres meses. Existe por lo tanto una elevada estabilidad temporal de las situaciones de rechazo, y constituye un importante factor que influye en el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia y de ajuste durante la vida adulta.

No obstante, cabe destacar que el tipo sociométrico no es una categoría inmutable sino que está sujeta a cierta movilidad. De hecho el dinamismo de los tipos sociométricos suelen seguir unas pautas determinadas, de modo que es improbable que los niños populares sean rechazados posteriormente o viceversa. La situación de rechazo parece moverse en una de las direcciones siguientes, o bien se convertirán en ignorados, o bien se moverán hacia el tipo promedio, o permanecerán rechazados (Estévez et al., 2009).

En resumen, se puede afirmar que la estabilidad se incrementa con la edad y decrece a medida que el intervalo entre las medidas es mayor. Es especialmente intensa en el caso de las nominaciones negativas y de los alumnos rechazados (García Bacete, Sureda y Monjas., 2010).

Se han formulado cuatro hipótesis explicativas sobre la causa del rechazo, que aunque se han considerado como alternativas es muy probable que todas ellas sean válidas y sus efectos interactúen para mantener el estatus de rechazo una vez consolidado. De hecho las teorías sistémicas de la conducta social sugieren que hay un *feedback* recíproco entre las expectativas y las conductas sociales, que influyen de manera decisiva en la permanencia en la situación de rechazo (Bierman, 2004). Estas cuatro hipótesis referentes a la estabilidad del tipo sociométrico de rechazo son:

- a) **Carencia de habilidades sociales:** Algunos niños rechazados carecen de las habilidades sociales requeridas para comportarse con efectividad, y además no saben cómo adquirirlas por ellos mismos.

- b) **No-consciencia de la existencia de problemas con los iguales:** Una elevada proporción de niños rechazados no cambian porque no son plenamente conscientes de que tienen un problema con sus iguales o no conocen las razones por las que desagradan a sus compañeros.

- c) **No-percepción de los cambios por parte del grupo:** Cuando un niño efectúa un pequeño cambio en su comportamiento, sus iguales o no lo perciben o no responden a ello adecuadamente. Una vez que un sujeto es categorizado como “no agradable” es probable que sus actuaciones positivas se atribuyan a causas externas. Por el contrario, es más probable que las conductas negativas sean percibidas como intencionales cuando son desempeñadas por un igual que desagrada.

- d) **Expectativas negativas del éxito social:** Algunos niños rechazados anticipan el rechazo del grupo de iguales y en consecuencia inician ciertas compensaciones en respuesta a este rechazo esperado, que con frecuencia suponen garantía de exclusión social.

1.4. El proceso del rechazo

Hasta la década de los años 60, los investigadores creían que la conducta del niño era el principal determinante de las conductas positivas de los iguales y afirmaban que para hacer posible que los niños agresivos o aislados alcanzaran el éxito en sus

relaciones sociales bastaría con incrementar las conductas positivas, como sonreír y reducir sus conductas negativas, como por ejemplo pegar (Bierman, 2004).

Esta idea colocaba toda la responsabilidad de la situación de rechazo en el rechazado, y explicaba el proceso a través de ella, se vio que era incompleta. No bastaba con fijarse en la conducta del niño para comprender el rechazo, sino que consistía en un proceso mucho más complejo, donde el entorno y el desarrollo también desempeñan un papel importante (Cillessen, Bukowski y Haselager, 2000). Ya que algunas conductas se vuelven inapropiadas con la edad, otras lo son para los niños pero no para las niñas, algunas son adecuadas en un contexto, pero no en otro,... Por tanto ser socialmente competente implica la capacidad de participar de forma efectiva en procesos interpersonales dinámicos a través de un rango de contextos sociales, es decir, que la conducta social sea eficiente en cualquier situación, y con cualquier tipo de persona (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010). En la década de los años 90 se fueron proponiendo modelos teóricos que describen cómo ha evolucionado la conceptualización del proceso del rechazo entre iguales.

Por un lado Dodge y Feldman, (1990) propusieron el modelo del déficit individual del procesamiento de la información. Estos autores se centran en las diferencias conductuales y socio-cognitivas que distinguen a niños aceptados y rechazados. Según este modelo, los niños rechazados tienen un procesamiento de la información más deficiente y cometen más sesgos a la hora de atribuir explicaciones a la conducta de los otros. Son niños que tienen un repertorio de alternativas de conducta más pobre y suelen ser respuestas inmaduras, agresivas y extrañas. Tienden a evaluar de

manera menos precisa y realista, las consecuencias de su conducta. Con lo cual a la hora de actuar se observa una actuación menos hábil y con mayor grado de ansiedad. En la figura 1.1 se presenta el esquema del modelo del déficit individual.

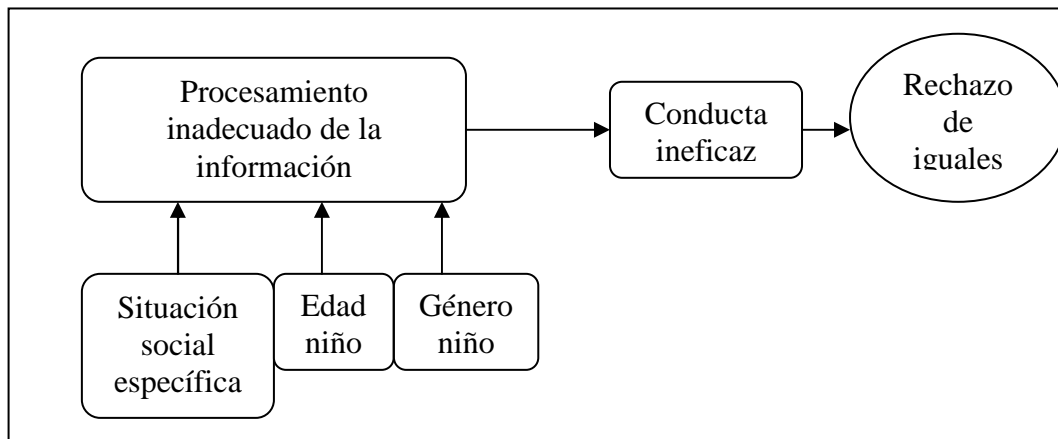


Figura 1.1. Modelo del déficit individual reformulado por Dodge y Feldman (1990).

Este modelo presentaba deficiencias, ya que al centrarse en las limitaciones socio-cognitivas como las únicas responsables del rechazo, se intervenía exclusivamente sobre las habilidades sociales sin tener en cuenta ni al entorno ni al grupo de iguales. Por ello Hymel, Wagner y Butler (1990) proponen un modelo que integra estos tres elementos: El procesamiento inadecuado de la información por parte del niño rechazado, pero también características no conductuales, como la apariencia física y procesos grupales (tales como sesgos o estereotipos), siendo esto último el elemento central. Este modelo presenta la ventaja, de explicar porqué el rechazo se mantiene en el tiempo, además supone una nueva concepción del problema, ya que no carga a los sujetos rechazados con toda la responsabilidad y analiza la respuesta del grupo frente esa situación, tal y como se esquematiza en la figura 1.2.

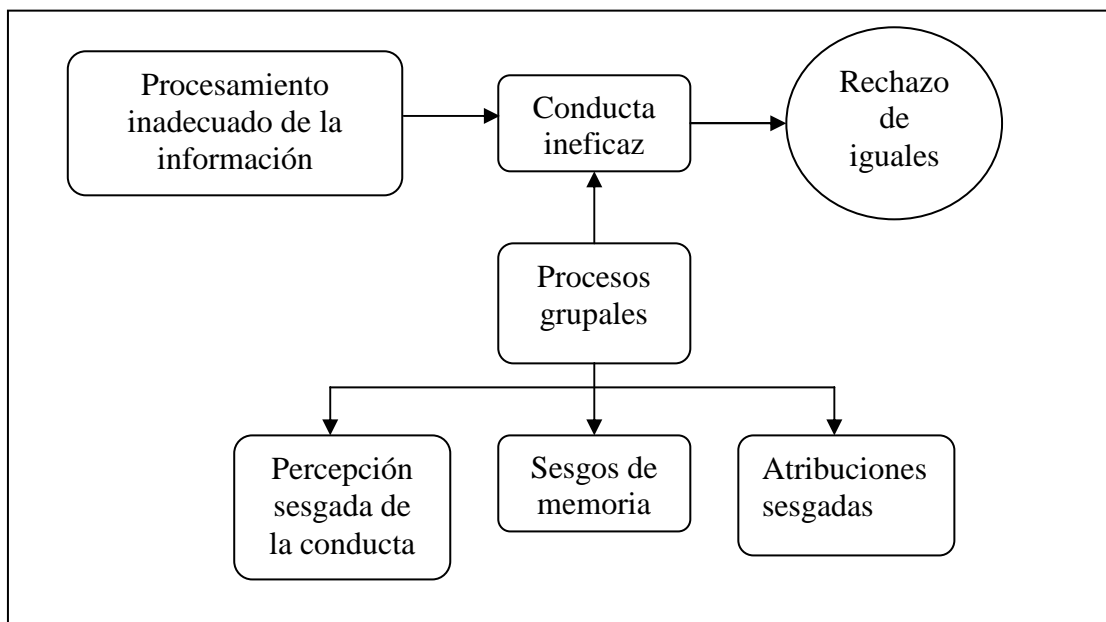


Figura 1.2. Propuesta del modelo de contribución del grupo de iguales de Hymel, Wagner y Butler (1990).

Coie, (1990) presenta una propuesta de integración de teorías que expliquen el rechazo en un modelo de cuatro fases: a) Una **fase precursora** donde entra en juego las competencias y expectativas que tenga el niño y que serán la base desde la cual se desarrolle posteriormente su estatus social. b) Una segunda fase en la que **el niño pone en marcha sus interacciones** que desembocan en una situación de rechazo. c) De ahí, se pasa a la tercera fase en la que esa **situación se estabiliza** y empiezan a cobrar mayor importancia los procesos grupales. d) Finalmente, una **fase de consecuencias** en la que se deteriora la adaptación del niño y comienzan las consecuencias sobre el desarrollo de su sociabilidad.

La idea de que el rechazo social no proviene tan solo de carencias personales, sino que también están implicados procesos sociales, es la que ha tenido más repercusión y se sigue desarrollando en la actualidad. No nos encontramos por lo tanto, ante una cuestión simple, ya que en los mecanismos del rechazo intervienen tanto el

propio niño, los demás niños, la situación, el momento, la edad y el contexto. Los iguales controlan las posibilidades de interacción del niño, es decir, dependiendo si les gusta o no un niño, deciden si quieren o no jugar con él, propiciando que tenga más o menos ocasiones de interactuar con ellos (Bierman, 2004).

De esta forma, los iguales al limitar la disponibilidad de oportunidades para establecer vínculos afectivos positivos, pueden dejar a algunos niños fuera de las interacciones sociales que podrían apoyar las habilidades sociales contribuyendo de forma notable al incremento de retrasos o déficits en habilidades de interacción. Además, la reputación negativa reduce las oportunidades para cambiar y contribuye a las profecías auto cumplidas (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010). Se puede ver un esquema del funcionamiento del ciclo que conduce a las situaciones de rechazo en la figura 1.3.

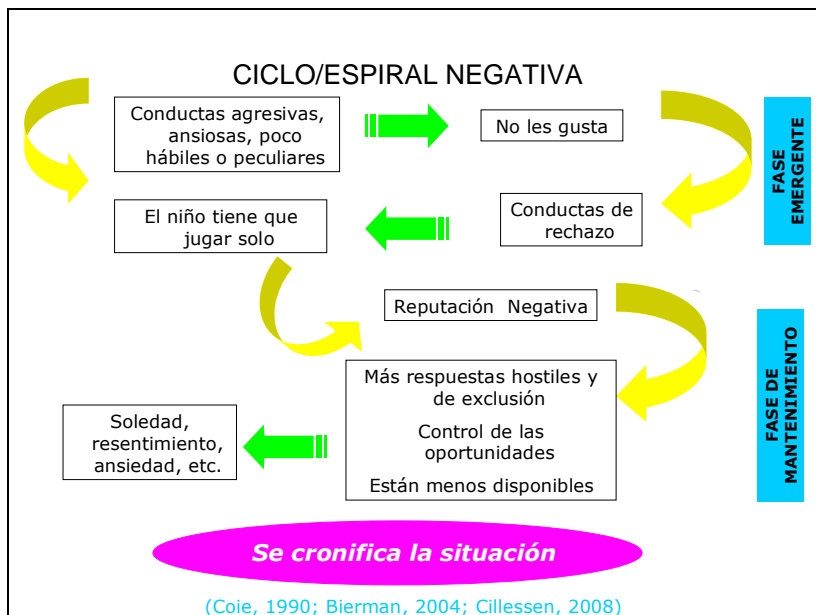


Figura 1.3. Desarrollo del proceso de rechazo (Monjas, 2010).

Del mismo modo, en el que las experiencias que tienen con los iguales y las interpretaciones que hacen de éstas, afectan al desarrollo de su identidad y de sus creencias sobre el mundo social, la percepción que tengan de su tipo sociométrico, influirá en el mantenimiento o mejora de la situación (Sandstrom y Coie, 1999).

En conclusión, de acuerdo con las experiencias sociales positivas, el niño genera estrategias adaptativas, y va desarrollando sus habilidades de interacción social de manera adecuada, generando emociones, expectativas y sentimientos de bienestar y positivos que favorecerán sus relaciones futuras. Al contrario ocurre con los niños que tienen pocas experiencias positivas y no tienen la ocasión de desarrollar estrategias sociales adecuadas. Así, tanto la vulnerabilidad del niño, como las reacciones negativas de los iguales pueden contribuir a un ciclo negativo, en el que las dificultades sociales de los niños se incrementan y pueden llegar a afectar al desarrollo de su identidad, en lo que respecta al autoconcepto, la autoestima, la competencia social, la salud mental y la adaptación escolar (García Bacete, Sureda y Monjas., 2010).

1.5. Razones asociadas al rechazo

El rechazo entre iguales no es un fenómeno simple, sino que está influido por varios factores. Sureda, García Bacete y Monjas (2009), establecen que en cuanto a las razones de aceptación y rechazo que dan los niños, podemos apreciar que niños y niñas justifican sus **elecciones positivas**, principalmente en:

- Características positivas de la otra persona, excepto en el primer ciclo, donde la mayor frecuencia de respuestas se refiere a experiencias y actividades comunes, compañía, intereses comunes y similitud.
- La menor frecuencia de respuestas se encuentra en los aspectos físicos, seguidas de los aspectos intelectuales y académicos.

La figura 1.4 muestra los principales razones por las que los niños y niñas se eligen como amigos, como vemos, divertirse juntos, resultar simpático y percibirlo como amigo son las razones aportadas con mayor frecuencia.

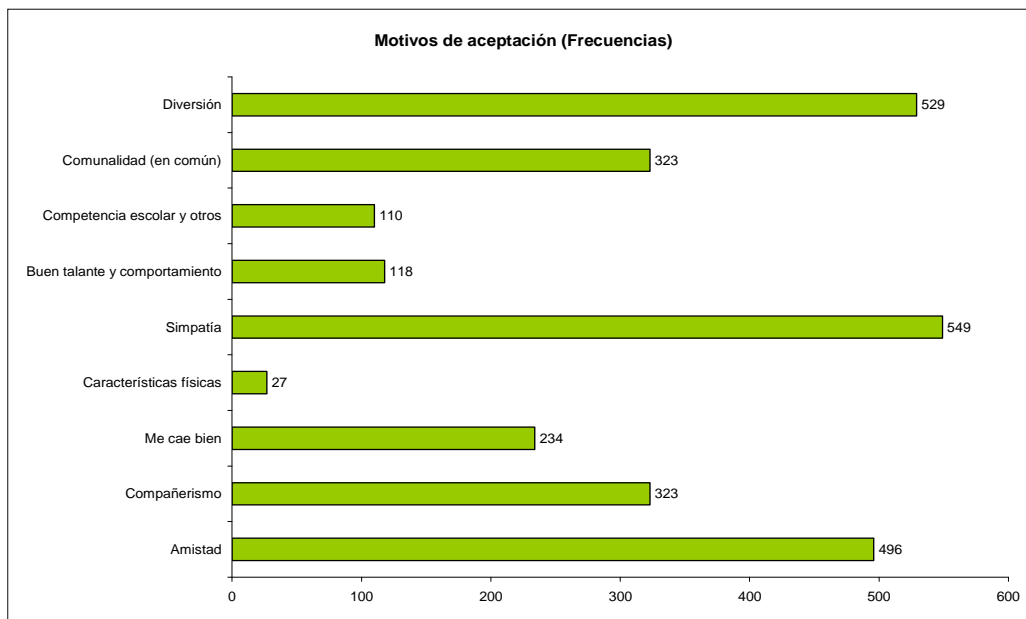


Figura 1.4. Razones aportadas por los escolares de aceptación a sus compañeros (Monjas, 2010).

Tradicionalmente casi todas las investigaciones coincidían en que el principal motivo de rechazo es la agresividad tanto física como verbal (Cillessen, van IJendoorn, van Lieshout, y Hartup, 1992; Cillessen, 2006; García Bacete, Lara y Monjas, 2005;

Haselager, Cillessen y Lieshout, 2002). Los más agresivos eran los más rechazados. En Monjas, Martín, García-Bacete y Sureda (2005), se establecen tres motivos:

- El principal motivo de rechazo con diferencia es la agresividad física.
- En segundo lugar aparecen las características negativas de la otra persona.
- En tercer lugar, las respuestas que indican agresividad psicológica. Tenemos que tener en cuenta que si sumamos lo que se refiere a la agresividad física y psicología nos encontramos con la gran importancia que tiene la conducta agresiva como motivo y justificación del rechazo.

Posteriormente estos estudios han sido matizados, ya que no resulta tan evidente y clara esa relación entre agresividad física y rechazo. Como se aprecia en la figura 1.5, son las actitudes de dominancia y superioridad las que generan un mayor rechazo por parte de los iguales, seguido de las conductas agresivas, físicas y verbales y de las actitudes de inmadurez. Se está comprobando como la presión psicológica, ejerce un efecto más negativo sobre los iguales, que la agresividad física (Sureda, García Bacete y Monjas, 2009).

Los motivos menos frecuentes que se asocian al rechazo son las características físicas en el 3º ciclo y el retraimiento e inhibición en el 1º y 2º ciclo. Otro punto relevante es que los niños son mucho más rechazados que las niñas (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010). Un factor destacado en las investigaciones de rechazo es él

género; Sureda, García Bacete y Monjas (2009) en una investigación realizada con niños de 11 y 12 años indagan sobre las diferencias de género en los motivos de elección y rechazo. En su investigación se aprecia una relación intragénero en las preferencias, los niños eligen a los niños y las niñas a las niñas. También a la hora de los rechazos se ven diferencias, ya que los chicos muestran una mayor antipatía ante conductas agresivas directas y explícitas, mientras que las chicas se decantan por rechazar las conductas no prosociales poco competentes socialmente, introvertidas o inmaduras (Abecassis, Hartup, Haselager, Scholte y Van Lieshout, 2002).

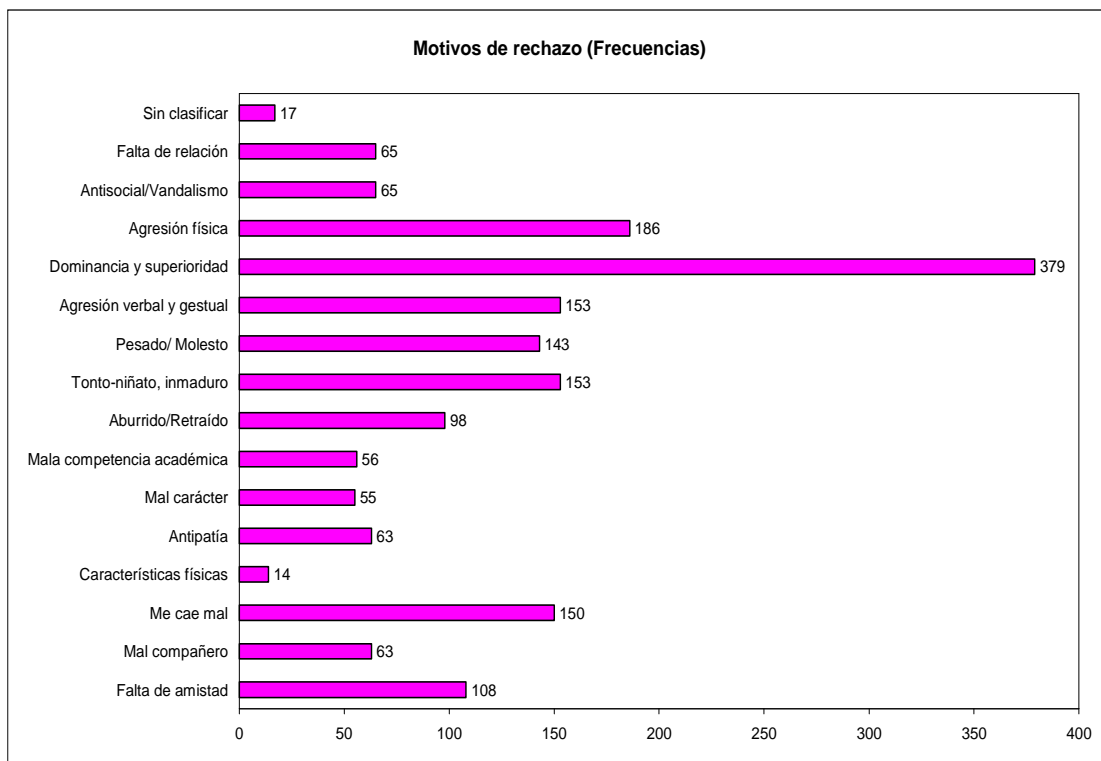


Figura 1.5. Razones aportadas por los escolares de rechazo de sus compañeros (Sureda, García Bacete y Monjas, 2009).

En los motivos de rechazo, la categoría de retraído adquiere relevancia significativa en cuanto al género, siendo las niñas las que emiten con mayor frecuencia

tal motivo. Las chicas son rechazadas en el 5,9% de los casos por aburrida-retraída. Y existen diferencias significativas en cuanto al género, ya que ser una chica aburrida se considera más desagradable que ser un chico aburrido. (Sureda, García Bacete y Monjas, 2009).

Tanto niños como niñas coinciden en rechazar a sus iguales especialmente por actitudes de superioridad o dominancia, pero además los varones rechazan a otros niños y niñas preferentemente por comportamientos disruptivos, agresiones físicas o verbales y por conductas inmaduras o infantiles, mientras que las chicas lo hacen por comportamientos y actitudes inmaduras, y por desagrado hacia la persona nominada, agresiones verbales y comportamientos disruptivos (García Bacete, Lara y Monjas., 2005).

1.6. Consecuencias afectivas y sociales del rechazo

Una situación de rechazo puede provocar en un niño graves consecuencias, no solo porque el mantener menor número de interacciones con sus compañeros hace que tenga menos oportunidades de realizar aprendizajes sociales, sino porque su autoestima puede verse dañada, ya que el niño experimenta emociones de malestar e inseguridad (Burt, Obradovic, Long y Masten, 2008). El rechazo, genera malestar personal en el niño, pero también afecta, y de forma negativa, al clima del aula y al desarrollo de las clases, como se resume en la figura 1.6.

Para comprender cómo puede el rechazo influir en el desarrollo, antes, debemos de tener en cuenta tres aspectos (Díaz-Aguado, 1996): Primero, las relaciones entre compañeros representan el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social entre iguales. En los niños y niñas rechazados por sus compañeros esta interacción no se da y por lo tanto no se cumple esa función socializadora. Se produce entonces un menor número de oportunidades para desarrollar su competencia social, que afecta al desarrollo de su habilidad para relacionarse y de ahí la importancia de conseguir que al menos tengan un amigo, que pueda paliar este efecto negativo.

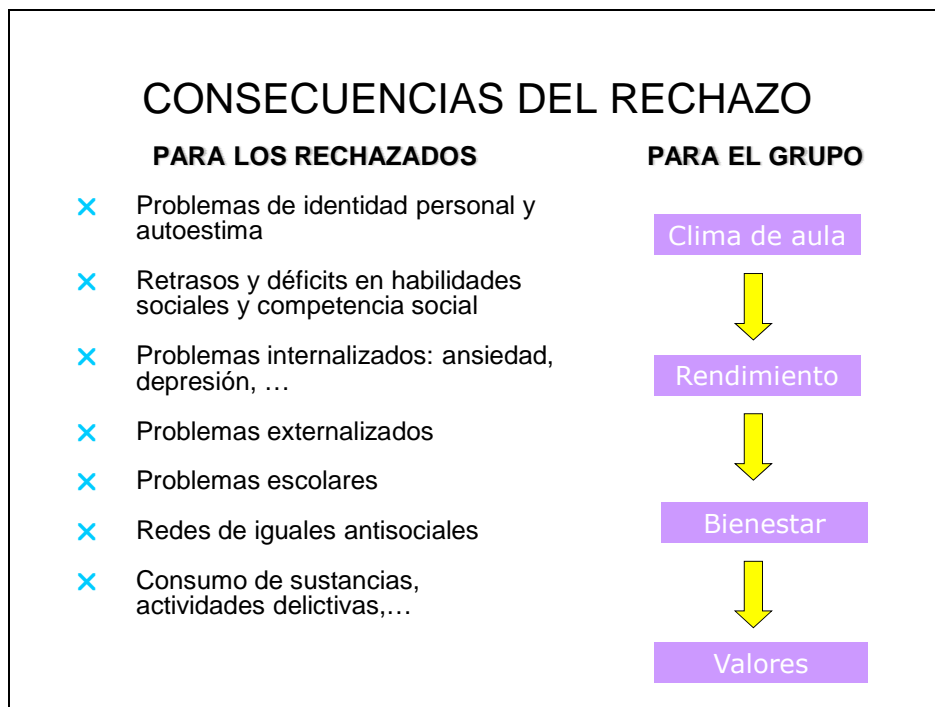


Figura 1.6. Principales consecuencias producidas por el rechazo escolar (Sureda, García Bacete y Monjas. 2010).

Segundo, no todos los alumnos y alumnas están, al llegar a la escuela, capacitados para relacionarse adecuadamente con los otros. Deficiencia que puede ir progresivamente en aumento, obstaculizando que se den las condiciones necesarias para

el desarrollo hasta provocar las graves consecuencias, que suelen aparecer asociadas al rechazo (Martín y Muñoz, 2009).

En tercer lugar, el asumir los dos aspectos anteriores, supone reconocer la existencia de un proceso de influencia recíproca entre la interacción con los compañeros y la competencia social. Existe una relación entre la inadaptación socioemocional y los estilos de afrontamiento de los escolares (Escobar, Trianes, Fernández Baeza y Miranda, 2010).

El tipo de relaciones mantenidas durante la primera infancia, son fundamentales para predecir una adecuada conducta social en el futuro. Además, el grado de aceptación de los compañeros de juego es un indicador de salud mental posterior. Algunos pacientes con trastornos neuróticos y psicóticos, o con otros trastornos de conducta o de adaptación, manifiestan haber tenido dificultades sociales con sus iguales durante su infancia (Hartup, 1989).

Una adaptación pobre en las relaciones con los compañeros y una situación de rechazo escolar es un buen indicador de problemas emocionales en la etapa adulta. La escuela es uno de los principales agentes socializadores de los que disponemos. Pero que esta función se cumpla depende en gran medida de las relaciones que el niño establezca en ella. Si logra integrarse de manera adecuada es una gran oportunidad para poner en práctica y desarrollar todas sus destrezas y habilidades sociales. Sin embargo, si los niños son rechazados por sus compañeros sucede todo lo contrario, la escuela es una fuente de estrés y afecta a su rendimiento escolar (Díaz-Aguado, 1996). Las

situaciones de rechazo pueden influir en el desarrollo de la personalidad adolescente, dirigiéndole hacia el desarrollo de timidez, inseguridad y provocar una deficiencia en la capacidad de relacionarse de manera eficaz con el entorno durante la etapa adulta.

A largo plazo estas consecuencias pueden dividirse en tres grandes problemas (Fuentes, 2000).

En **primer lugar**, puede llevar al **abandono temprano del sistema educativo**. Los adolescentes rechazados tienen muchas más posibilidades de abandonar la escuela que el resto de sus compañeros. Es lógico que los chicos y chicas que se relacionan de manera negativa en la escuela, desarrollen actitudes negativas hacia ella e intenten evitarla.

Una **segunda** consecuencia es que aquellos que lo padecen corren más riesgo de implicarse en **actos delictivos de adolescentes**, especialmente aquellos que son rechazados por motivos agresivos. Se encuentran niveles más altos de conductas violentas o delictivas en aquellos que han sido evaluados de manera negativa por sus compañeros (Allen, Porter, McFarland, McElhaney y Marsh, 2007).

En **tercer** lugar, el rechazo continuado **se asocia a problemas de salud mental**. Si comparamos a dos grupos de adultos, unos diagnosticados con psicosis y otros normales, vemos que en los primeros se encuentra una proporción de aislamiento social más alta que en los segundos. El tipo de trastorno psicológico parece estar relacionado con el tipo de rechazo que haya sufrido el niño. Así la conducta agresiva infantil

produciría formas externalizadas de trastornos, como el comportamiento antisocial, mientras que el rechazo basado en el aislamiento, ansiedad e inhibición social de los chicos y chicas produciría formas internalizadas de trastornos, como depresión y la ansiedad (Hartup 1989; Senra, Arriba y Seoane, 2008).

2. Subtipos de rechazo

No se trata de un grupo homogéneo, no existe un perfil o un prototipo único de alumno rechazado, sino que desde los años 90 existen numerosas investigaciones que identifican varios tipos de rechazados, en especial agresivos y sumisos (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor, y Booth-LaForce, 2006; Verschueren y Marcoen, 2002).

Cillessen, Van IJzendoorn, Van Lieshout y Harput (1992) establecieron cuatro subtipos de rechazo: a) **Rechazados-agresivos**: que puntúan alto en agresividad, y no se ven involucrados en muchas relaciones de amistad recíproca. Además obtienen un nivel medio en timidez y en percepción de rechazo. b) **Rechazados-inhibidos**: Son niños claramente tímidos y que además se ven a sí mismos como rechazados. c) **Rechazo moderado antisocial**: Son niños que tienen dificultades a la hora de resolver problemas sociales, suelen optar por alternativas antisociales, aunque en el resto de aspectos obtienen puntuaciones medias y d) **Rechazo moderado prosocial**: Obtienen puntuaciones moderadas en habilidades de resolución de problemas interpersonales, no obstante, aparecen en la categoría de rechazados, medida con sociométricos.

Uno de los criterios más seguidos en la diferenciación entre los diferentes tipos de rechazo, es el comportamiento social, en lo referente a la agresión, al aislamiento y a la sociabilidad. Gracias a ellos podemos establecer tres subtipos de rechazados (Cillessen et al., 1992; García Bacete, 2008; Haselager, Cillessen, Lieshout, 2002; Verschueren y Marcoen, 2002):

- **Rechazado-agresivo (RA):** A este tipo pertenecen alrededor del 25 % de los niños rechazados. Se corresponde con aquellos niños altamente agresivos, pero que no tienen porque puntuar alto en aislamiento.

- **Rechazado-aislado (RAi):** Subtipo que engloba aproximadamente el 15% de los alumnos clasificados como rechazados. Destaca por sus altas puntuaciones en aislamiento.

- **Rechazado-medio (RM):** A este grupo pertenecen aquellos niños rechazados que no obtienen resultados altos ni en agresión, ni en aislamiento. Únicamente destacan por sus bajas puntuaciones en sociabilidad. Se correspondería con el 60% de los rechazados.

Las diferencias entre los tres subtipos son claramente significativas. Los tres se diferencian en cuanto a agresión, los RA se diferencia de los RAi y RM en el grado de aislamiento. Ninguno se diferencia en lo referente a la sociabilidad, ya que todos los subtipos muestran un bajo nivel de sociabilidad. Por otro lado cabe destacar que hay diferencias en cuanto al género, ya que está claro que los niños son los que presentan

mayores niveles de rechazo, pero especialmente del subtipo agresivo (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

2.1. Rechazo por inhibición social

Las investigaciones han dejado clara la existencia de un grupo de niños y niñas que son rechazados por sus compañeros debido a que se muestran aislados, inhibidos y tienen menos habilidades para relacionarse de forma prosocial con sus compañeros. Este grupo supone entre un 13 y un 15 % de los niños rechazados (Cillessen et al., 1992; García Bacete, 2008; García Bacete, Sureda y Monjas, 2010). Los investigadores coinciden en señalar que estos niños, no son especialmente agresivos, pero tampoco son especialmente cooperativos. Es más, piensan de sí mismos que no gustan a los otros niños, aunque en realidad no exista una evidencia de tal rechazo (Burgess et al., 2006) y son más conscientes de su situación social que los rechazados agresivos, quienes tienden a pensar que gustan más a sus compañeros de lo que lo hacen en realidad (Sandstrom y Coie, 1999).

El rechazo entre iguales ha sido un fenómeno ampliamente estudiado en los últimos años, sin embargo su análisis ha estado mayoritariamente ligado a los aspectos disruptivos de la conducta de los niños rechazados y se ha focalizado en los comportamientos agresivos. Sin embargo el estudio de los niños y niñas rechazados debido a su inhibición social y al retraimiento ha recibido una menor atención por parte de los investigadores. Ha sido recientemente cuando han comenzado a centrarse y a

estudiarse las características concretas de este subtipo (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006).

Antes de comenzar a indagar sobre los aspectos que caracterizan este subtipo, hay que aclarar que del mismo modo que no se puede establecer una relación directa entre retraimiento social y el tipo sociométrico ignorado, tampoco es posible establecer una igualdad entre inhibición social y rechazo no agresivo (Monjas, 2011b). Es decir, no todos los niños tímidos tienen porqué ser ignorados por sus compañeros o tener un bajo nivel de aceptación social. Hay algunos niños y niñas que a pesar de ser descritos como tímidos, poco participativos y retraídos, gozan de una buena aceptación por parte de los compañeros. Esto hace que las investigaciones sobre este tema se dirijan también hacia la búsqueda de las variables y elementos que modulan la relación de los niños tímidos con sus iguales y provocan que estos sean o no aceptados por sus compañeros.

El análisis del perfil que presentan los niños rechazados no agresivos, siempre se ha realizado en oposición a las características de otros grupos sociométricos. En especial, los esfuerzos han ido dirigidos a diferenciar estos niños de los rechazados agresivos y de los ignorados (Estévez et. al. 2006).

2.2. Rechazo por agresividad

No siempre es fácil delimitar lo que se consideran conductas agresivas o no en los niños y niñas. Los límites entre conductas agresivas “normales” y las consideradas anormales son difíciles de precisar. Pequeños roces en el recreo, de poca intensidad y

duración y que se solucionan con un par de empujones mutuos, pueden ser habituales y no suponer grandes problemas. Entonces la agresión que ya no se considera normal es aquella caracterizada por su elevada intensidad, por ser desproporcionada frente al estímulo que la ha provocado, por ser duradera, y porque se da un claro desequilibrio en la fuerza, poder o número de agresores, y sobre todo por sus graves consecuencias físicas y psíquicas en las víctimas (Trianes, Jiménez y Muñoz, 2007).

Esto nos lleva a que, aunque inicialmente parece muy clara, la relación entre rechazo y agresividad, hay matices que modulan esta relación (Bukowski, 2003). Hay que tener en cuenta que algunos niños y niñas que, de vez en cuando actúan de forma agresiva, no tienen problemas de integración dentro del aula o el colegio, ya que además de agredir muestran comportamientos prosociales. Bierman (2004), establece un modelo de relación (figura 1.7) entre los diferentes estilos de comportamiento agresivo y el rechazo.

Agresión Eficaz		Agresión Ineficaz
Bajo Riesgo	Riesgo de rechazo y/o victimización	Alto riesgo
Proactiva: para controlar la conducta de los demás	Uso de la agresión	Reactiva: a partir de una situación de frustración
Muy controlada	Control de la agresión	Poco controlada
Justificada y tolerada	Percepción de la conducta agresiva en el grupo de iguales	Injustificada
Intimidación	Tipo de conducta predominante	Agresión
Muy sociable Alta aceptación	Evaluación del profesor y de los iguales	Poco sociable Baja aceptación
Baja	Estabilidad temporal	Alta

Figura 1.7. Modelo de Bierman sobre los diferentes tipos de agresividad (2004).

Diferencia entre lo que resulta agresión eficaz y agresión ineficaz, la primera no sería “castigada” con el rechazo de sus compañeros, pero no sucede lo mismo con la segunda. Ese tipo de agresión, es la que estaría relacionada con el rechazo, como hemos comentado en el apartado de las razones asociadas al rechazo.

2.3. Relación entre victimización y rechazo

En los ámbitos escolares, es frecuente la presencia de episodios agresivos entre los alumnos. Estas actuaciones cobran una mayor relevancia cuando de hechos ocasionales pasan al acoso y victimización de un sujeto de forma sistemática. Se generaliza la percepción hostil al conjunto del ambiente escolar, lo que se traduce en graves estados de ansiedad, aislamiento y pérdida de interés por aprender (Cerezo, 2002; Garaigordobil y Oñeta, 2008).

Este efecto de agresiones sistematizadas contra una víctima, ha ido cobrando relevancia en los últimos años siendo numerosos los estudios que han investigado sobre su naturaleza, causas y características de los miembros implicados. A este fenómeno se le ha dado el nombre de *Bullying*, adoptado del inglés, ya que no hay ninguna palabra en castellano exactamente equivalente a su significado, aunque acoso y maltrato entre iguales, sea la que engloba en mayor medida las connotaciones del término inglés (Ortega, 2010).

Cerezo (2010, p. 27) define el *bullying* como una forma de maltrato, normalmente intencionada y perjudicial de un estudiante hacia otro compañero,

generalmente más débil, al que convierte en su víctima de forma habitual y persistente.

Los agresores (*bullies*) actúan de esa forma movidos por el abuso de poder y por el deseo de intimidar y dominar, mientras que el alumno víctima se encuentra indefenso. El *bullying* no necesariamente se expresa con agresiones físicas, sino que puede presentarse como una agresión verbal, que es en realidad la manifestación más frecuente o también puede expresarse en forma de exclusión del grupo siendo la forma más utilizada por las chicas (Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2004).

Las situaciones de maltrato entre iguales en todas sus manifestaciones se han estudiado especialmente durante la etapa de la adolescencia, pero a medida que se perfilaba una conceptualización de este fenómeno se han ido observando conductas y situaciones de victimización a edades más tempranas, llegando a realizarse investigaciones durante la etapa infantil, que han constatado que desde los primeros años de escolarización, ya los niños se ven implicados en situaciones de *bullying* (Ortega, 2010).

La investigación en estos temas indica que rechazo y acoso son dos fenómenos que tienen relaciones conceptuales y empíricas, encontrándose una correlación de aproximadamente .50 (Guiford-Smith y Brownell, 2003; Juvonen y Gross, 2004).

CAPÍTULO 2

DESARROLLO

SOCIOEMOCIONAL EN LA

SEGUNDA INFANCIA

1. El desarrollo de la competencia social durante la segunda infancia

1.1. La socialización en la infancia

La conducta social no es diferente de cualquier otro tipo de conducta, es decir, que como ésta, se aprende y se va desarrollando a lo largo de todo el ciclo vital. Para poder estudiar cómo se produce este desarrollo social, un elemento clave es la socialización. Ésta es el proceso mediante el cual, los niños y adolescentes adquieren las pautas de comportamiento, normas, creencias, valores, actitudes y costumbres características del contexto social y cultural en el que están inmersos. La socialización se desarrolla apoyándose en tres procesos fundamentales: a) Procesos **mentales** de socialización como la adquisición de conocimientos. b) Procesos **afectivos** de socialización como la adquisición de vínculos y c) Procesos **conductuales** de socialización como la conformación social de la conducta (Monjas, 2011c).

Estos procesos se inician en el nacimiento y permanecen a lo largo de todo el ciclo vital, aunque con cambios. Cada periodo de la vida exige adquisiciones sociales distintas, según la edad y las funciones que la persona tenga que desempeñar. Durante los primeros años son muy importantes algunos procesos afectivos, el apego, y el inicio de determinados procesos mentales como el conocimiento social de las personas y de sí mismo, adquisición del lenguaje... y hábitos sociales como cierto grado de control de uno mismo, expresiones de afecto a los familiares... (Palacios, Marchesi y Coll, 1990).

Que el niño adquiriera correctamente todos estos aprendizajes de cómo vivir en un contexto social, hace que esa sociedad pueda perpetuar sus valores y estilos de vida. Al mismo tiempo, el niño recibe el apoyo y la ayuda que necesita no solo para la supervivencia, sino también para desarrollar unas relaciones de calidad que le proporcionen bienestar y satisfacción personal (Musitu y García, 2004). Para que el proceso de socialización pueda darse, entran en juego cuatro agentes socializadores que son: la familia, la escuela, los iguales y el entorno (la comunidad, los medios de comunicación, los libros, juguetes, etc...). Es decir, algunos aspectos del desarrollo se logran dentro del contexto familiar, otros aprendizajes se hacen en la escuela, donde entra en juego no solo valores transmitidos de forma institucional, sino que ofrece un espacio privilegiado para que los iguales entren en contacto, interaccionen, se vinculen e influyan en el desarrollo social. Junto con todo esto no podemos olvidarnos, que cada vez con más fuerza los medios de comunicación y las nuevas tecnologías juegan un fuerte papel en la socialización de los menores (Madariaga y Goñi, 2009).

Tanto la transmisión de valores sociales de forma explícita o encubierta de la publicidad, que genera modelos sociales y pautas de conducta a imitar, como las nuevas formas de comunicación que han supuesto las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en especial Internet, afectan e influyen en las expectativas, habilidades y destrezas sociales que desde pequeños van teniendo los niños. Así no solo los padres y la escuela guían el desarrollo social de sus hijos, sino que deben hacerlo en conjunción con elementos externos que ejercen una fuerte influencia en el aprendizaje y en el desarrollo (Monjas, 2011c).

1.2. La competencia social

En los últimos años, ha cobrado relevancia todo lo que hace referencia a lo social, y en especial el desarrollo de conductas, emociones y cogniciones que favorezcan las relaciones con los otros. En el mundo laboral, se premia y fomenta las habilidades sociales como un valor en alza, buscando empleados cada vez más competentes socialmente, y en las escuelas, se reproduce este mismo factor, cada vez más los profesionales demandan ayuda a expertos para mejorar las relaciones en el aula (Justicia, Benítez, Fernández, Fernández, y Pichardo, 2008). Parece que existe un común acuerdo con que una buen desarrollo social desde la infancia favorece una buena integración social en la etapa adulta, y ésta a su vez proporciona mayores niveles de satisfacción personal. Monjas (2011c, p. 37), describe la competencia social como *“Concepto teórico multidimensional referido a un conjunto de capacidades, conductas y estrategias, que permiten a la persona construir y valorar su propia identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otras personas y afrontar de forma positiva, las demandas, los retos y las dificultades de una vida más plena y más satisfactoria.*

Parece claro, que la competencia social es un constructo complejo, formado por multitud de habilidades concretas, habilidades que hay que definir, en función de la situación específica y del momento evolutivo (Monjas, 2002). Estas habilidades sociales incluyen conductas, pensamientos y emociones que nos permiten comunicarnos eficazmente, mantener relaciones satisfactorias, obtener lo que queremos sin dañar a

nadie y conseguir que los otros no nos impidan lograr nuestros objetivos (Jiménez Lagares y Muñoz Tinoco, 2011).

1.3. Las habilidades sociales

Desde el momento en que nacemos, comenzamos de una forma u otra a relacionarlos con los que nos rodean. Con el tiempo cada vez esas interacciones se van volviendo más complejas y van teniendo una mayor influencia en nuestra satisfacción vital. Las habilidades sociales son un medio excepcional de protección y promoción de la salud ya que cuando un niño utiliza comportamientos asertivos logra un ajuste social (Eceiza, Arrieta, y Goñi, 2008). A su vez, el reforzamiento de los pares potencia una valoración positiva del niño, lo que repercute en su autoestima, además los niños con problemas externalizantes, muestran menores habilidades sociales (Lacunza, 2011).

De ahí que la habilidad para llevar a cabo estas interacciones suponga un logro importante en el desarrollo, y al mismo tiempo como toda habilidad no es algo que surja de forma innata, sino que es susceptible de aprendizaje (Senra, 2010). Podemos entonces hablar de **competencia social**, refiriéndonos a un conjunto de capacidades, conductas y estrategias, que permiten a la persona construir y valorar su capacidad de relacionarse satisfactoriamente con otras personas y afrontar de forma positiva las demandas y dificultades de la vida, favoreciendo la satisfacción personal, los mecanismos de adaptación y proporcionando una mayor sensación de bienestar (Trianes y Muñoz, 2003).

Dentro de este concepto se incluyen diversos aspectos referidos a lo personal como son: autocompetencia, autoestima, emociones, optimismo, sentido del humor, manejo de la ansiedad, afrontamiento del estrés, control de la agresividad, autocontrol y autorregulación y aspectos referidos a lo social (como son las habilidades sociales). La competencia social implica una gran área ya que se refiere al desarrollo personal en armonía con el desarrollo social. (Monjas, 2011c).

Toda habilidad social es un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está. Así, las habilidades sociales han sido vistas como comportamientos o pensamientos que son instrumentales para resolver conflictos, situaciones o tareas sociales (Trianes, Jiménez, y Muñoz, 2007). Desde conductas tan básicas como son la sonrisa o el saludo, hasta otras mucho más complejas como puede ser pedir un favor, o ponerse en lugar de un compañero están incluidas en el repertorio de habilidades que son necesarias para poder desarrollar unas buenas interacciones sociales.

La lista de habilidades sociales es larga, por ejemplo, Trianes, Jiménez y Muñoz, (2007) consideran algunas, que resultan más relevantes para la construcción de la competencia social, y que podrían ser introducidas en el currículo educativo para la infancia y la adolescencia: la negociación, la asertividad y el comportamiento prosocial.

1. La **negociación** se define como una estrategia compleja que lleva a una solución para el conflicto en la que se sienten satisfechos todos los participantes. Se

basa en una habilidad cognitiva que supone una coordinación de perspectivas sociales, que integra el punto de vista del yo y de los otros a través de la comprensión de los pensamientos, sentimientos, deseos propios y de las otras personas.

2. La **asertividad** supone la expresión de los propios derechos y opiniones sin vulnerar los derechos de los otros, y es también una expresión abierta de nuestras preferencias, de manera que lleve a otros a tomarlas en cuenta. La conducta asertiva se considera una dimensión de las llamadas habilidades sociales, las cuáles se definen como conductas aprendidas y socialmente deseables que capacitan a la persona a interactuar eficazmente con otros y evitar respuestas socialmente indeseables. La conducta asertiva puede ser un objetivo educativo deseable en niños y niñas, ya que supone emitir la conducta social apropiada en situaciones difíciles (Castanyer, 2011).

3. El **comportamiento prosocial** son aquellas acciones encaminadas a ayudar a otros de forma voluntaria. Compartir, ayudar, cooperar o proteger a otros son comportamientos prosociales que se dan en la infancia. Además niños y niñas que comparten tiene pocas probabilidades de ser rechazados por otros, y por el contrario es probable que reciban aceptación y preferencia de sus iguales.

En un esfuerzo por intentar ser más concretos, y tener una visión más pormenorizada de lo que son las habilidades sociales, veamos algunas de sus características junto con las implicaciones educativas que hemos de tener en cuenta (Álvarez Valdivia, Schneider, Lorenzo, y Chen, 2005).

En primer lugar, son un **conjunto de conductas que se piensan, se siente, se hacen y se dicen**. Las habilidades sociales comprenden elementos cognitivos, sobre lo que pienso; elementos emocionales y afectivos, sobre lo que siento (ansiedad, miedo, alegría,...) y conductuales, sobre lo que hago o digo. A la hora de enseñar estas habilidades en la escuela es necesario tener en cuenta estos tres componentes.

En segundo lugar, son **conductas y repertorios de conductas adquiridos principalmente a través del aprendizaje**. El hecho de que sea una habilidad implica que es una conducta aprendida, que se ha ido adquiriendo a través de la experiencia y el contacto con el mundo social. Los niños y niñas no nacen tímidos o agresivos, o simpáticos, ni nacen sabiendo jugar y relacionarse con otros, sino que son comportamientos que van aprendiendo poco a poco en su relación con las personas que la rodean. La ventaja de esto es que toda conducta que se puede aprender, se puede educar y modificar, por lo tanto es posible entrenarlas, reforzarlas e integrarlas dentro de la educación de los menores, para que las incluyan dentro de su repertorio de conductas habituales. Está clara la importancia que en todo este proceso va a ejercer el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño.

En tercer lugar, son **respuestas específicas a situaciones específicas**. Se responde de diferente modo dependiendo del contexto en el que se encuentre, el conocimiento que se tenga de la situación, la familiaridad con las personas, etc. Se es distinto en el aula, que en casa, o con los amigos en los momentos de ocio, o en lugares y situaciones públicas. Algunos escenarios resultan más difíciles y complejos que otros, causan un mayor grado de incomodidad y ansiedad. Un niño socialmente incompetente

en un contexto puede ser competente en otro escenario en su relación con otros niños, debido a que uno y otro contexto suponen demandas distintas y condiciones particulares a las que responder.

Así hay situaciones que resultan más difíciles, amenazantes y/o desagradables a un alto porcentaje de personas como pueden ser, momentos de intimidad, ser el centro de atención, cuando existe la posibilidad de fracaso o rechazo, en situaciones que causan dolor o daño físico potencial, costumbres sociales complejas,... Lo que se deduce de todo esto, es que para ser socialmente competente de verdad, es necesario saber ser competente en diversos contextos y situaciones (Caballo y Verdugo, 2005).

Son conductas que **se producen o siempre en relación a otra u otras personas** (iguales o adultos). Si como antes indicábamos, la competencia social implica mostrarse hábil en diferentes circunstancias y situaciones, también supone hacerlo frente a diversos tipos de personas, con los que se mantienen vínculos y relaciones, y que pueden ser de diferentes edades, tener una relación de amigo, o de profesor-alumno, ser alguien que resulta simpático y cae bien, o al contrario llevarse mal. En todas las circunstancias es posible verse obligado a convivir y relacionarse. Es más, unas buenas habilidades sociales proporcionan la capacidad de relacionarse de forma adecuada con todo tipo de personas en todo tipo de circunstancias, independientemente de cuál sea el origen o la naturaleza de esa relación.

Se refiere a **conductas de muy distinta complejidad**. No todas las conductas hábiles socialmente implican la misma cantidad de esfuerzo ni suponen la misma

complejidad. Algunas serán sencillas y fáciles de aprender (sonrisa, saludo) y otras resultarán más complejas, entrando en juego un número mayor de elementos personales, cognitivos y emociones. No será lo mismo hacer un cumplido que pedir a otro que modifique su conducta; ni será lo mismo saber aceptar un cumplido que afrontar una crítica sobre la propia conducta. Por ello es importante a la hora de educar las habilidades, de qué tipo de habilidad social se trata, y a qué grado de dificultad nos estamos enfrentando (Monjas, 2011c).

Se destaca la relevancia de todos estos elementos que caracterizan el desarrollo de las habilidades y la evolución social de los niños, ya que se regresará a ellos y serán utilizados durante el programa de la intervención. No es posible intervenir sobre el mundo social, sin antes conocer bien las características y el momento evolutivo en el que estamos actuando.

2. Los diferentes agentes socializadores

2.1. Los iguales

La familia resulta uno de los agentes socializadores más importantes, sin embargo a medida que los niños crecen, va cediendo protagonismo a otros agentes, como puede ser la escuela y en especial los iguales. Los iguales resultan un importante reforzador y un elemento motivador en los aprendizajes sociales, lo que les convierte en un aspecto clave del desarrollo social del niño.

Tener amigos resulta algo gratificante y reconfortante. Permite satisfacer necesidades como ser aceptado, pertenecer a un grupo o sentirse apoyado. Ofrece la oportunidad de desarrollar competencias emocionales y sociales básicas. De ahí que tener amigos tenga efectos muy positivos sobre el desarrollo y la importancia de estudiar las implicaciones de la amistad en los niños.

Los amigos son importantes y ejercen funciones relevantes para los niños, cosa que no hacen los padres y asimismo desempeñan un papel esencial en la configuración de sus destrezas sociales y su sentimiento de identidad. Las experiencias infantiles con los amigos pueden ejercer también importantes efectos en su desarrollo posterior, incluyendo sus orientaciones sobre la amistad y el amor en la edad adulta. Y no menos importancia posee el hecho de que las amistades pueden incidir decisivamente en la calidad de las vidas infantiles (Muñoz Tinoco y Jiménez Lagares, 2011).

Fuentes y Melero (pag 66, 2007) definen la amistad como *“un vínculo afectivo que se construye voluntariamente entre dos personas y que proporciona sentimientos de placer, apoyo emocional y satisfacción cuando los amigos están juntos, y sentimientos de tristeza, ansiedad y abandono cuando se produce la separación o la ruptura de la relación. Se basa en la comunicación intensa, íntima y sincera, y en la realización de múltiples conductas prosociales y de cooperación entre los amigos. Los amigos intentan estar juntos, se aceptan, se preocupan por el bienestar del otro, juegan y se divierten juntos, se cuidan mutuamente, etc...”* Lo que implica la amistad va evolucionando a lo largo del ciclo evolutivo.

2.1.1. Evolución del grupo

A medida que avanza la edad, también el concepto de amistad va evolucionando. De este modo dos niños de tres ó seis años que han jugado juntos ese día en el patio pueden llegar a casa diciendo que son amigos, mientras que en la adolescencia son necesarias semanas conociéndose y cultivando esa amistad para considerarse amigos. A lo largo de la mediana edad los niños basan sus relaciones de amistad en la realización de actividades lúdicas (Rubin, 1985).

A partir de los tres y cinco años, considera de forma característica a los amigos como compañeros físicos y provisionales de juego, es decir, un amigo es quienquiera que sea aquel con el que está jugando en este momento. Los niños no poseen en este estadio una concepción clara acerca de una relación duradera y que exista aparte de encuentros determinados. Tienen efectivamente relaciones duraderas con otros, pero las conciben típicamente en términos de interacción momentánea. Por otra parte, en este estadio no tienen en cuenta sino los atributos físicos y las actividades de compañeros de juego, más que los atributos psicológicos tales como las necesidades, los intereses y los rasgos de carácter personal (Rubin, 1985).

La respuesta más habitual en los niños de seis años, preguntados por los motivos de amistad es “juega conmigo” o “jugamos juntos en el recreo” incluso respuestas del tipo “va conmigo a clase de ballet”.

A **partir de los seis años** se comienzan a producir dos cambios importantes en las interacciones de los niños; por un lado, las agresiones físicas entre ellos, generalmente por la posesión de un objeto, se reducen y se reemplazan por agresiones verbales como amenazas, insultos, desplantes y desprecios, otro cambio es que disminuyen los juegos de simulación por juegos de reglas y charlas con amigos (López et al., 2000).

La evolución de las relaciones entre los iguales y los diferentes tipos de juego que ponen en marcha entre ellos, resultan de gran interés a la hora de aplicar cualquier intervención en el aula, ya que estos conocimientos son necesarios, para adaptar las actividades a realizar al momento evolutivo concreto, como se verá en la descripción de la intervención realizada en esta investigación y que descrita más adelante.

Juego en función de su madurez social	Descripción y evolución
Juego solitario	El niño juega solo aunque haya otros niños. Se centra en la actividad y no se preocupa por las relaciones ni por qué ocurre a su alrededor
Juego de espectador	El niño ve jugar a otros niños. Se interesa activamente por el juego de los otros y puede preguntar, pero no se une al juego.
Juego paralelo	El niño juega separado de otros, pero con juguetes similares o imitando sus juegos. Este tipo de juegos es el que más tiende a disminuir con la edad.
Juego asociativo	Juegos no organizados en los que el niño se muestra más interesado en mantener la interacción con los otros que en el contenido del juego. Ejemplo pedir y prestar juguetes.
Juego cooperativo	Juegos que implican interacción social entorno a una actividad organizada en el que la participación de todos es necesaria para que el juego se lleve a cabo.

Figura 2.1. Tipos de juego en función de la madurez social (Jiménez Lagares y Muñoz Tinoco, 2011)

Es interesante analizar el juego, no solo en función de su contenido, sino especialmente en función de la madurez social, es decir, en función de la complejidad y de la calidad de las interacciones que cada juego requiere y, a su vez promueve. En la figura 2.1 aparece una relación de los diferentes tipos de juegos que pueden establecerse y la complejidad en las interacciones sociales que supone cada uno (Jiménez Lagares y Muñoz Tinoco, 2011).

2.1.2. Las funciones de la amistad

Las amistades infantiles cumplen importantes funciones en el desarrollo afectivo, cognitivo, comunicativo, social y moral de los niños y niñas, y ejercen numerosas influencias positivas en el desarrollo de su personalidad. Siguiendo a Fuentes y Melero (2007), las funciones de la amistad a estas edades serían:

- Las interacciones con los amigos facilitan la **adquisición de numerosas estrategias y habilidades sociales**. A diferencia de las interacciones con los adultos en las que las relaciones no son simétricas, el contacto con los iguales permite poner en juego capacidades como escuchar, dialogar, compartir, negociar, saber decir que no cuando es necesario, seguir las normas o cuestionarlas si es necesario,...
- Las relaciones de amistad hacen diversas **aportaciones al desarrollo emocional tales como seguridad emocional** para hacer frente a las adversidades o a las situaciones nuevas y estresantes; permite el desarrollo de la empatía; favorecen

el control emocional, ya que en las interacciones los niños y las niñas experimentan tanto emociones positivas como negativas y aprenden a controlar estas últimas. Por ejemplo, Matilde de seis años nos dice: “Soy amiga de Clara porque cuando estoy triste ella se acerca a ver lo que me pasa”.

- Las relaciones de amistad constituyen uno de los contextos sociales adecuados para que los niños y las niñas tengan la **oportunidad de aprender a controlar sus impulsos agresivos** y a iniciar relaciones de afecto con los compañeros.

- La amistad contribuye a **desarrollar un autoconcepto y autoestima positivos** en los niños y niñas, ayudándoles a construir una imagen de sí mismos competente, atractiva y valiosa. El contacto con los iguales ofrece a los niños la posibilidad de compararse con los compañeros y ver cuáles son sus capacidades, de modo que pueden crear un sentimiento de sí mismos más realista. Al mismo tiempo el tener amigos es algo valorado socialmente y supone para los niños un motivo de orgullo y bienestar que contribuye a una imagen positiva de sí mismos. Luis: “Yo corro muy rápido, soy el que más corre de toda la clase”.

- Las interacciones sociales **estimulan también el desarrollo cognitivo y la capacidad de toma de perspectiva social**, así como de teoría de la mente. Es decir, los niños aprenden a interpretar los estados mentales de los compañeros a medida que entran en contacto con ellos.

En las relaciones de amistad entran en juego también las diferencias personales de cada niño y sus estrategias para interactuar con otros, así hay niños que manifiestan una mayor habilidad en situaciones sociales y otros por el contrario presentan más dificultades, ya sean por agresividad o por inhibición social. Cabe preguntarse cómo afecta esto a las relaciones de amistad y a la calidad de éstas. Schneider (1999), exploró en un estudio las relaciones entre los niños considerados socialmente inhibidos. Observó su comportamiento interaccionando en díadas, a través de grabaciones de video y comprobó que los más retraídos presentan una menor comunicación y resultan menos competitivos en sus interacciones, sin embargo a pesar de mostrar algunos signos de inhibición social dentro del contexto de la amistad, éstos parecen tener acceso a amistades cercanas que perciben como de gran calidad.

Otro dato que se desprende de este estudio es que esta percepción de la calidad en los niños no inhibidos que formaban parte de díadas mixtas (inhibido con no inhibido), era menor que la de sus compañeros. Es decir, que los retraídos percibían una mayor calidad en esa amistad que sus compañeros ofreciendo una mayor implicación emocional, lo que a largo plazo puede resultar problemático para ellos al tener unas mayores expectativas de amistad que las existentes en realidad.

2.2. La escuela

La etapa escolar constituye un período óptimo para el dominio de los símbolos culturales (normas, habilidades, conocimientos) que regulan las relaciones sociales más allá del medio familiar, así como para el dominio de los códigos y abstracciones del

aprendizaje escolar. La nueva situación social que la escuela constituye, se distingue por demandas de aprendizaje académico de nuevo tipo y por requerimientos de ajuste social altamente complejos debido a la sutileza e indefinición de las normas del mundo social que se construye en el grupo escolar (Álvarez-Valdivia, Schneider, Lorenzo y Chen, 2005).

Además supone un entorno privilegiado donde se desarrollan una gran variedad de interacciones de diferente carácter, interacciones con los compañeros, en situaciones de juego, en situaciones de trabajo individual y en equipo, con los profesores y con otros adultos relacionados con la escuela. En el entorno escolar los niños se ven obligados a dar respuestas a constantes demandas sociales lejos de la seguridad e incondicionalidad de su hogar familiar, lo que les obliga a un proceso de adaptación que no siempre es fácil para todos y al que cada alumno se enfrenta de diferente manera y lo aborda con más o menos éxito. Es por todo ello que la escuela cobra gran relevancia en la dirección que tome el desarrollo social de cada niño (Martín, Monjas, García Bacete y Jiménez Lagares, 2011). Como la interacción con los compañeros y las relaciones de amistad ya las hemos tratado en el apartado anterior, nos centraremos en este apartado en la visión del papel que ejerce el profesor.

Los docentes son las personas adultas más cercanas a los niños en el medio escolar, cabe esperar que desarrollen un conocimiento considerable sobre las características de cada uno de sus estudiantes y sobre las interacciones sociales que tienen lugar en el grupo escolar que dirigen. A su vez, este conocimiento podría tener consecuencias sobre la forma en que orientan su relación con los distintos niños e

influyen en la dinámica social del grupo. Jaramillo, Tavera y Ortiz (2008) comprobaron que los profesores perciben a los niños con un alto nivel de aceptación y rechazo social como formando parte de dos grupos con perfiles conductuales significativamente diferentes.

Así en opinión del profesor, los alumnos preferidos entre los compañeros se caracterizan por disponer tanto de estrategias cognitivas y sociales como de competencias escolares muy positivas. Por su parte los niños rechazados, en opinión de los profesores, tienden a presentar peores puntuaciones en cuanto a estrategias cognitivas y sociales. Los perciben como menos competentes socialmente (Báez de la Fe y Jiménez, 1994).

La percepción negativa que los docentes tienden a tener sobre el comportamiento de los niños rechazados comparado con el de niños de mayor nivel de aceptación podría estar contribuyendo al mantenimiento de su estatus desventajoso en lugar de constituir un estímulo para impulsar cambios en los patrones de interacción social del grupo escolar (Wubbels, Cretón y Hooymayers, 1985). Esto sería tanto más probable cuanto más se inclinen a percibir una conexión de la causa-efecto entre el comportamiento de los niños y su falta de inclusión social. Por otro lado, hay buenas razones para pensar que la intervención activa del docente es un componente importante del proceso de superación de una condición (Jaramillo, Tavera y Ortiz, 2008).

En otro lado, se encontrarían las opiniones de los propios alumnos con respecto al clima escolar. Los alumnos rechazados perciben de forma menos positiva la vida en

el aula, a la vez que tienen una menor expectativa de que esa situación pueda cambiar o mejorar hacia un “ambiente ideal”. En contraste los alumnos preferidos o promedios ofrecen una descripción más favorable sobre la dinámica escolar (Báez de la Fe y Jiménez. 1994).

Cava y Musitu (2001) observaron que los niños rechazados perciben menor ayuda del profesor en comparación con los niños ignorados y preferidos y una menor claridad en las normas que regulan el funcionamiento de la clase comparándolos con los niños preferidos y promedios. También percibían un menor grado de afiliación entre los miembros de la clase que los dos grupos citados anteriormente.

2.3. La familia

La familia es uno de los agentes socializadores más importantes, especialmente en la infancia. El estilo de relación que se establece en ella, influye en el desarrollo de las relaciones futuras con los compañeros. Una vida satisfactoria en casa, promete unas buenas relaciones con los compañeros (Hartup, 1989).

En los años de la niñez intermedia los padres empiezan a pasar menos tiempo con sus hijos. A pesar de este descenso en la interacción paterno-filial los padres siguen desempeñando un papel muy importante como agentes socializadores en la vida de sus hijos. Pero, ¿cuáles son los aspectos más importantes de la relación entre padres e hijos durante la niñez intermedia?

Durante la niñez intermedia y tardía, parte del control pasa de los padres a los niños, aunque el proceso es gradual y suele implicar el reparto de la responsabilidad, y no el ejercicio del control exclusivamente por parte del niño o de los padres. El mayor paso hacia la autonomía no ocurre hasta que el niño alcanza doce años. Durante la niñez intermedia y tardía los padres siguen supervisando y ejerciendo el control, al tiempo que se permite que los niños lleven a cabo una auto-regulación ocasional de su comportamiento. Este reparto de responsabilidad constituye un periodo de transición entre el estricto control paterno de la niñez temprana y la reducción, cada vez mayor, de la supervisión que se produce durante la adolescencia (Santrock, 2006).

2.3.1. El apego

Según Santrock (2007) el apego es un vínculo emocional entre dos personas. El apego se entiende como un lazo afectivo que se forma entre el niño y las personas cercanas que tiene a su alrededor. Es un lazo que le impulsa a buscar la proximidad y el contacto con ellas a lo largo del tiempo (López et al., 2000).

Los adultos se suelen sentir atraídos hacia el bebé y sus rasgos, les inspira la necesidad de consolarlo, cuidarlo y protegerlo y resulta muy reconfortante ser capaces de calmar su llanto, Por su parte los bebés se sienten atraídos por la configuración del rostro humano y por la voz humana, así como por el contacto físico (Rodrigo, 1994).

A partir de los cuatro ó seis años, lo más habitual es que los niños hayan elaborado los posibles celos intrafamiliares, a la vez que desarrollado sus capacidades

de comunicación verbal, ampliando el conocimiento social y mejorado su capacidad de autocontrol. Esto les coloca en una situación especialmente adecuada para los aprendizajes escolares y, desde el punto de vista social para las relaciones armónicas y satisfactorias con las figuras de apego. En condiciones normales, los niños y las niñas pasan por un periodo de largos años, hasta la pubertad de buenas relaciones con las figuras de apego con las que se sienten muy seguros ya que han construido a lo largo de la primera infancia el conocimiento y los sentimientos propios de la representación de los padres como incondicionales y eficaces (mis padres me quieren, mis padres me aceptan, mis padres saben cómo cuidarme y protegerme). El sistema de valores, las normas y las características de funcionamiento social de los padres son aceptados sin conflicto. Los niños saben que forman parte de una familia que no es puesta en cuestión que tienen unos padres que les quieren y están a su disposición, con los que se comunican bien y con los que disfrutan de su presencia, sus juegos y sus cuidados. De todas las etapas del sistema familiar, este suele ser el más armónico y gratificante para todos los miembros del sistema familiar (López et al., 2000).

El estilo de apego también tiene su influencia en el tipo sociométrico, algunas investigaciones han examinado las percepciones de los niños rechazados sobre la relación con sus padres, para ver la influencia que existe entre el tipo sociométrico y el apego seguro o inseguro; tanto en las relaciones con la madre como con el padre. No hay diferencias en cuanto al apego en niños rechazados inhibidos, preferidos y promedios. Solamente, los rechazados agresivos perciben un apego menos seguro por parte de sus padres, pero no por parte de sus madres (Verchneren y Marcoen, 2002).

La integración al sistema escolar les obligará a aprender a aceptar las separaciones breves de las figuras de apoyo y les obligará a relacionarse con los iguales, ofreciéndole una oportunidad de construir vínculos de amistad.

2.3.2. Los estilos educativos

La tarea de educar a un hijo no resulta nada fácil, y existe una gran variedad de estrategias que se pueden poner en marcha a la hora de llevarla a cabo. Además cada hijo, en cada situación, en cada momento vital de su desarrollo, plantea demandas y necesidades diferentes que deben ser atendidas. Todo ello obliga a los padres a diversificarse y a adaptarse continuamente a las demandas exigidas por las circunstancias, con las dificultades que eso implica. Es por ello que la actitud que mantienen los padres en relación a la educación de sus hijos, ha sido fuente de estudio de los psicólogos evolutivos desde hace tiempo.

Aunque hay bastantes variaciones de unos investigadores a otros en las propuestas que realizan sobre el apego, parece que se puede afirmar que hay un acuerdo básico en que la crianza y educación de los niños implica al menos dos grandes dimensiones: una de ellas tiene que ver con el afecto que se expresa al niño y con la medida que se responde a sus necesidades (expresión abierta de afecto, interés por las cosas del niño, cercanía en la comunicación); y la otra dimensión con el control de la conducta del niño y las técnicas de disciplina que se ponen en juego: existencia de normas claras, adaptadas a las posibilidades del niño o niña, normas que se mantengan a lo largo del tiempo, cuyo contenido y significado se razona siempre que sea necesario, y

cuyo cumplimiento se exige con firmeza, ante los problemas de conducta o los errores, se explican las consecuencias y se aportan alternativas de conducta (López et al, 2000; Rodrigo, 1994).

En la figura 2.2 aparecen las diferentes tipologías o estilos educativos o de socialización. El **estilo democrático** se caracteriza porque tanto por el mostrar afecto al niño como el estar atento a sus necesidades se combinan con una cierta firmeza a la hora de mantener las normas y principios, que de forma razonada se establecieron con ese niño (Rodrigo, 1994).

AFECTO Y COMUNICACIÓN		
EXIGENCIAS DE CONTROL	ALTO	BAJO
ALTO	DEMOCRATICO	AUTORITARIO
BAJO	PERMISIVO	NEGLIGENTE

Figura 2.2. Dimensiones y estilos de crianza familiar (basado en Rodrigo 1994)

El **estilo Permisivo** presenta también un alto grado de afecto y comunicación, pero sin embargo unos bajos niveles de exigencia y control. Es decir, que los padres mantienen una escasa supervisión del cumplimiento de las normas. Los padres tienden a adaptarse al niño o niña, centrando sus esfuerzos en identificar sus necesidades y preferencias, y en ayudarles a satisfacerlas (López et al, 2000; Velázquez, Santo, Saldarriaga, López, y Bukowski, 2010). Lo que implica, que con el tiempo el niño presente dificultades para aceptar y seguir las normas, o asumir responsabilidades y pueda repercutir en su comportamiento tanto en la escuela como con los iguales.

En el **Estilo Autoritario**, lo predominante es la existencia de abundantes normas y la exigencia de una obediencia bastante estricta. Las normas raramente se justifican ante el niño y frecuentemente están impuestas con independencia de cuáles puedan ser sus puntos de vista o sus necesidades. Es decir, las madres y padres autoritarios, ejercen un alto control sobre sus hijos, no se comunican con ellos, exigen obediencia y no muestran explícitamente gran afecto por ellos. De ahí, que los hijos tiendan a ser hostiles, descontentos, retraídos y desconfiados (Monjas, 2011c), además se asocia con niveles más bajos de habilidades sociales (Isaza y Henao López, 2010).

Finalmente, en el **Estilo Negligente**, al niño se le da tan poco como se le exige. No hay apenas normas que cumplir, pero tampoco hay afecto que compartir, siendo lo más destacable la escasa intensidad de los afectos y la relativa indiferencia con respecto a las conductas del niño.

Algunas investigaciones han establecido relaciones entre los diferentes tipos sociométricos, en especial el de rechazado y las relaciones familiares, Parece que la relación entre dificultades dentro del seno familiar y dificultades fuera de él, en las relaciones con los iguales está bastante clara (Estévez, Martínez, y Jiménez, 2009; García Bacete, Sureda, y Monjas, 2010).

Los rechazados agresivos informaron del menor apoyo parental, así como de una comunicación más evitativa, más ofensiva y menos abierta, en comparación con los rechazados no-agresivos y con el grupo control. Sin embargo no se encontraron diferencias significativas entre los rechazados no-agresivos y el grupo control en lo que

se refiere a la comunicación. Los niños y niñas rechazados agresivos parecen informar de unas relaciones familiares más negativas, puesto que son el grupo que percibe un menor apoyo parental, informa de mayores problemas de comunicación (comunicación evitativa y ofensiva) y de una mayor utilización de la violencia física y verbal entre sus padres ante situaciones de conflictos familiares. Los adolescentes rechazados no agresivos, sin embargo únicamente difieren del grupo control en percepción de apoyo parental (Estévez, Martínez, Moreno, y Musitu, 2006).

3. Desarrollo de las emociones y de la personalidad

3.1. La teoría de la mente

La teoría de la mente hace referencia al estudio de la comprensión infantil de los estados mentales de los demás, de las emociones, creencias, intenciones, etc. Esta comprensión resulta fundamental para entender la conducta de los demás, y coordinarla con la nuestra, haciendo así posible la interacción social.

Por ello no resulta descabellado suponer que exista un nexo de unión entre la capacidad de interpretar los estados mentales de los otros y la conducta social. Lo más lógico, es pensar que los niños rechazados presentan una comprensión inadecuada de la mente de los iguales, ya que la exposición a situaciones sociales desarrolla la capacidad de comprender los diferentes estados mentales y por lo tanto, si no hay una interacción social positiva esta capacidad puede verse afectada (Villanueva, Clemente y García Bacete, 2002).

Sin embargo han surgido voces matizando esta circunstancia. Parece que existen otras variables como el tipo de rechazo o el tipo de agresividad que modulan y afectan a la relación entre comprensión de la mente y rechazo. Los rechazados agresivos presentan una tendencia a explicar las interacciones de los demás en términos de hostiles y agresivas (Burgess et al.,2006).

Los niños de cuatro a seis años con niveles altos de conducta agresiva, aislamiento y no prosocialidad, no se diferenciaban significativamente en cuanto a tareas de comprensión de la mente, de aquellos sujetos con escasos niveles de conductas desadaptadas. Sin embargo, cuando esto se analizó teniendo en cuenta solo el género masculino, se vio que aquellos que presentaban altos niveles de agresión o aislamiento también presentaban limitaciones en cuanto a su comprensión de la mente. Este mismo estudio llegó a la conclusión de que hay una mejor competencia del género femenino en aspectos de comprensión social (Villanueva, Clemente y García Bacete, 2002).

Otro aspecto que marca diferencias en la capacidad de comprensión de la mente, es el tipo de agresividad. En la agresividad relacional (aislar socialmente, difundir falsos rumores,...) tienden a relacionarse con mayor inteligencia social. Únicamente los sujetos que presentan un tipo de agresión indirecta pueden considerarse como más hábiles en la capacidad de comprender a los demás, y presumiblemente, convertirse en “manipuladores sociales”. Este tipo de agresores predomina en el tipo sociométrico de niños controvertidos. (Villanueva, Clemente y García Bacete, 2002). Además, la agresividad relacional es más frecuente en niñas que en niños, de ahí que existan

diferencias cuando se analizan por separado los datos de chicos y chicas (Muñoz Tinoco, Jiménez Lagares y Moreno, 2008).

3.2. Autoconcepto y autoestima

Desde la infancia comenzamos a definir nuestro autoconcepto que no es más que el conocimiento que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás. El autoconcepto se relaciona con conceptos cognitivos e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí misma como ser único. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto (González, Leal, Segovia, y Arancibia, 2012).

En los niños pequeños esto depende mucho de la opinión o los mensajes que se transmiten por parte de los adultos que los cuidan. Si mamá siempre dice que soy un niño bueno, entonces yo también pensaré que lo soy, y viceversa, si todos los adultos importantes para ese niño, no le prestan atención o le insisten con que es un niño que se porta mal, el pequeño asumirá esta idea como propia y se verá a sí mismo como malo y difícil (Morelato, Maddio, y Valdéz, 2011). De ahí que en la primera etapa de la vida se deba tener cuidado con los mensajes que se transmitan a los niños, porque se servirán de estos para empezar a configurar su autoconcepto y su autoestima (Goñi y Fernández, 2009).

Estos dos constructos, autoconcepto y autoestima también han sido estudiados en relación con los diferentes tipos de rechazo. Hay estudios que han relacionado el autoconcepto con las habilidades sociales, que tienen como finalidad analizar en qué medida existen componentes comunes entre ambos constructos y en qué medida se relacionan esos componentes. En lo referido al autoconcepto del niño de tres a seis años, tienden a concebir las relaciones sociales como simples conexiones entre personas, suelen elaborar la idea de sí mismos en base a evidencias externas o arbitrarias o incluso en hechos concretos ocurridos circunstancialmente y tienden a describirse a sí mismos a partir de las actividades que realizan, de sus logros o habilidades, de su apariencia física o general; esta descripción se hace en términos muy generales (Alonso y Caño, 2002).

Para Hartup y Stevens (1999), los niños pueden realizar juicios concluyentes a través del apoyo socioemocional recibido por las figuras significativas en su vida (padres, profesores, compañeros,...) aunque tienen dificultades para interpretar adecuadamente la información social con respecto a su evaluación. Para esta autora, los orígenes del sentido de confianza en sí mismo del niño pequeño deben buscarse en su historia de socialización. Las interacciones negativas con los compañeros, se corresponderían con percepciones de los padres y profesores de baja autoestima hacia el niño a través de sus conductas.

Algunos estudios han intentado analizar las diferencias de autoestima en los niños dependiendo del nivel sociométrico. Así los niños rechazados presentan niveles menores de autoestima en relación con sus compañeros bien adaptados socialmente. Pero no todas las dimensiones de la autoestima intervienen de la misma manera. En lo

referente a la autoestima social, los niños con problemas de integración social (rechazados e ignorados) presentan niveles inferiores, lo mismo sucede en el caso de la autoestima académica. Sin embargo, en lo referente a la autoestima familiar, sólo los niños rechazados manifiestan niveles inferiores, lo cual concuerda con los resultados de las investigaciones que relacionan las dificultades familiares con la situación de rechazo en el aula. Pero la autoestima familiar de los niños y niñas ignorados no presenta diferencias con respecto a sus compañeros sin dificultades sociales. Finalmente, en cuanto a la autoestima física, los niños rechazados puntúan más bajo que los preferidos, pero sin diferencias con los promedios (Cava y Musitu, 2001).

3.3. Procesos cognitivos

Dentro de los procesos cognitivos que interfieren en el desempeño de una conducta social adecuada, destacan los referidos a un erróneo procesamiento de la información social. Ante una situación social (intentar entrar en un juego, haber sido empujado por un compañero,...), niños y niñas observan esa situación, y leen las claves sociales relevantes, como por ejemplo la cara que pone la otra persona, su posición corporal, etc. Con esta información decodifican la situación, y la interpretan (Muñoz Tinoco y Jiménez Lagares, 2011). Cuando ya tienen una interpretación de lo que está sucediendo buscan dentro de su repertorio conductual la respuesta más adecuada, a lo que consideran que está sucediendo, con el objetivo de obtener el mayor éxito de esa situación (conseguir jugar, aclarar los motivos de porqué ha sido empujado,...).

4. Timidez e inhibición social

Los procesos de inhibición social y el comportamiento tímido de los niños y niñas, suele presentar unas características particulares de relación entre iguales. La amistad puede resultar un factor protector frente a las consecuencias sufridas por el comportamiento retraído (Cano, Pellejero, Ferrer, Iruarrizaga, y Zuazo, 2001). Al mismo tiempo las dificultades sociales no hacen fácil a estos niños el establecer relaciones de amistad con sus iguales, ya que los tímidos necesitan que sean los otros los que inicien las interacciones, los que comiencen la conversación, los que se acerquen a ellos,... (Coplan y Rubin, 2010; Lund, 2008). Parece interesante reflexionar brevemente sobre este tema, ya que las conductas de inhibición, serán uno de los aspectos que tendremos en cuenta en nuestra intervención y que analizaremos en los resultados obtenidos.

Las relaciones de amistad son consideradas como una muestra de la competencia social, y se reconoce lo importante que resulta para el desarrollo social del niño. Los niños con comportamiento retraído generalmente muestran unas habilidades sociales menores a las de sus iguales, en parte porque el retraimiento y las conductas de evitación que suelen venir asociadas, dificultan que estos niños establezcan interacciones con sus iguales y por lo tanto no desarrollen su competencia social del mismo modo que los otros niños (Guimón, 2004; Harrist, Zaia, Bates, Dodge y Pettit, 1997).

Por otro lado la amistad esta considerada como una importante fuente de apoyo social, especialmente en las situaciones estresantes, incluso actúa como factor protector de las consecuencias de la victimización entre iguales. Por tanto, es importante que estos niños puedan consolidar amistades de calidad con sus iguales (Guilford-Smith y Bownell, 2003; Lund, 2008).

Schneider (1999), realizó estudios sobre la calidad de la amistad de los niños retraídos. En las observaciones realizadas en situaciones de juego por parejas, comprobó que los niños inhibidos mostraban una menor comunicación verbal durante el juego con sus amigos, actuaban de forma menos competitiva con los otros niños, de lo que estos lo hacen entre sí. En los casos en los que la diada de juego estaba formada por un niño de comportamiento inhibido y otro que no, el niño retraído percibía la relación como más cercana y amable que el otro niño. A pesar de esto, dentro del contexto de relaciones de amistad, los niños tímidos parecen tener acceso a amistades íntimas de gran calidad. Aunque a medida que avanza la edad, este efecto se va reduciendo, y en la adolescencia la amistad de los tímidos carece de calidad gratificante, durante las negociaciones se muestran más pasivos y ansiosos, son menos participativos en las actividades lúdicas y comparan públicamente menos su trabajo con el de sus compañeros. Estos adolescentes muestran una evidente ansiedad social y aislamiento (incluso con sus amigos). Es por ello que se benefician más de las actividades lúdicas organizadas por diadas. En el siguiente capítulo, al describir las estrategias de intervención, regresaremos sobre este punto, al describir el juego diádico.

Sin embargo, hay que tener cuidado, ya que en estas mismas díadas, existe una disparidad entre la percepción de la relación por parte del inhibido con respecto al niño no inhibido en la dirección de que el primero la percibe como más profunda y cercana que su compañero. Esta falta de equidad, puede deberse a que estos niños reciben más beneficios de las interacciones, pero puede llevar a situaciones de dependencia y dominancia entre ambos niños (Schneider, 1999).

CAPÍTULO 3

LA INTERVENCIÓN EN EL ÁMBITO SOCIOEMOCIONAL: PROGRAMAS PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA ESCUELA

1. Evolución de la intervención con alumnado rechazado

La identificación de las conductas de riesgo en el comportamiento de los niños y niñas, y el desarrollo de medidas y actuaciones tanto preventivas como de intervención requiere un trabajo especializado y sistemático que implique a todos los agentes socializadores, y en especial a la comunidad educativa. Los niños son capaces de incorporar habilidades sociales desde edades muy tempranas, pero para ello es necesario un esfuerzo específico y sistemático en esta dirección (Ayala y Montes, 2011; Pichardo, García, Justicia y Llanos, 2008).

Se han realizado numerosas investigaciones sobre la aplicación de programas de competencia social y habilidades sociales, que han intentado acotar cuáles son las estrategias y técnicas más efectivas, qué formatos de entrenamiento son más aconsejables y qué contenidos son los más adecuados para cada una de las edades. Al mismo tiempo que se han revisado y analizado otros más, referidos a la educación emocional y a la asertividad (Cava y Musitu, 2002; Garaigordobil, 2000; Inglés, 2003; López, 2003; Sureda, 2001 y Trianes y Fernández-Figuerés, 2001). Esto ha permitido una mejora constante de las intervenciones, que todavía sigue avanzando y precisándose.

A lo largo del tiempo se han ido aplicando diferentes planteamientos con el fin de instaurar programas de intervención. En un principio, estos se centraron en las características de los alumnos rechazados, focalizando la intervención exclusivamente en aquellos niños que presentaban mayores problemas, tratándoles de forma individual

y con el objetivo de mejorar su ajuste conductual. En ese momento se utilizaron técnicas de modificación de conducta y entrenamiento en habilidades sociales específicamente conductuales. La visión del problema y el control del cambio se colocaban en el alumno, considerando su déficit conductual como el motivo de ese rechazo y esperando que una mejora en su competencia social, implicase una mejora en las relaciones dentro del aula y de su situación social. Sin embargo estos programas tuvieron un éxito moderado. Ya que aunque se apreciaba una mejora en las habilidades de los niños y niñas, había problemas en la generalización de los aprendizajes. Siendo más positivos los resultados en niños inhibidos y con déficits que en los rechazados agresivos (García Bacete, Jiménez, Muñoz, Monjas, Sureda, Ferrá, Martín-Antón, Marande y Sanchíz, en prensa).

En ese momento se hizo evidente que no solo era cuestión de mejorar las habilidades sociales de aquellos niños y niñas que presentan mayores dificultades, sino que también era necesario cambiar la reputación de los alumnos rechazados. Hay que tener en cuenta la influencia de la reputación del alumno y la repercusión que tiene en el mantenimiento de la imagen de rechazado (Muñoz Tinoco y Jiménez Lagaris, 2011). Como ya hemos comentado anteriormente, el rechazo no sólo es cuestión del niño que lo experimenta, sino que en su mantenimiento ejercen un papel muy importante los compañeros. En la actualidad se ha empezado a percibir el fenómeno del rechazo como un “proceso interpersonal dinámico”, en el que tiene importancia tanto la conducta del propio niño y la de sus compañeros como la dinámica que se establece en el grupo. Las nuevas investigaciones de rechazo afianzan un mayor conocimiento de los tipos sociométricos y de los mecanismos que explican el rechazo (García Bacete, Sureda, y

Monjas, 2010). De ahí que podemos precisar mejores estrategias y técnicas de intervención.

Esta nueva visión del rechazo trae como consecuencia la importancia de incluir programas de intervención de corte universal (Bisquerra, Soldevilla, Ribes, Fililla y Aguyó, 2005). En este momento, los planteamientos de intervención incluyen a los iguales y al entrenamiento en habilidades sociales, que ya no solo se limita a los aspectos conductuales, sino que también incluye estrategias cognitivas y aspectos emocionales, de modo que se trabajan habilidades que están asociadas con la aceptación y el rechazo, la comunicación, la solución de problemas y el comportamiento prosocial (Bierman, 2004). A pesar de estas modificaciones y de la nueva visión del rechazo, siguen apareciendo dificultades a la hora de generalizar y un éxito moderado en los programas, que aunque obtienen resultados positivos, podrían ser mejorables.

Frente a estas propuestas, el grupo GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo Entre Iguales en contextos escolares) en la ponencia presentada en la Jornada internacional sobre rechazo entre iguales (2010), plantea unas directrices de futuro en la intervención en el rechazo escolar:

1. Tener en **cuenta el contexto escolar** y plantear las intervenciones dentro de los planes de mejora y convivencia.

2. Enfatizar la **importancia del profesorado** y los profesionales en la detección de alumnado con problemas, así como la necesidad de formación y actualización constante de los profesores en estos temas.
3. Tener en cuenta los **patrones de funcionamiento del grupo**, el clima social y las dinámicas sociales que se establecen dentro del aula para poder promover intencionalmente oportunidades de interacción positiva y de amistad.
4. Integrar la prevención y la intervención de estos programas en el funcionamiento de la rutina académica, **desarrollando estrategias y técnicas innovadoras de trabajo en el aula**, con una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en el trabajo cooperativo y en redes de ayuda entre los alumnos.
5. **Incluir a las familias** en la labor de prevención e intervención implicándolas en la participación de las actividades y generalizando los aprendizajes al ámbito familiar.
6. Diseñar **intervenciones más duraderas** con programas estructurados y multimodales.

Se aprecia una necesidad de combinar las dos vertientes de intervención anteriores. Por un lado son necesarios programas universales que trabajen la

convivencia y el desarrollo de actitudes inclusivas y prosociales en el aula y por otro lado, una intervención más específica, con aquellos alumnos que presentan mayores dificultades o carencias (Garaigordobil y Berrueco, 2007). Es necesario prestar una mayor atención a su evolución y a sus respuestas, al mismo tiempo que se desarrollan con ellos, estrategias concretas que sirvan para mejorar las habilidades de relación interpersonal, enseñarles a interactuar y jugar con sus iguales, favoreciendo oportunidades de juego exitosas con otros compañeros (Justicia, Benítez, Fernández, Fernández, y Pichardo, 2008).

2. Programas para el desarrollo de la competencia social

Podemos clasificar los programas de desarrollo de las competencias sociales según de diferentes criterios: ya sean simples, basados en la etapa educativa a la que van destinados, hasta otros más complejos, que tienen en cuenta el tipo de estrategias, o universalidad de la intervención.

Trianes, Muñoz y Jiménez (2007), clasifican los programas en dos tipos: En primer lugar, los que están centrados en el niño, que utilizan técnicas operantes y cognitivas. Los contenidos están referidos sobre todo a la solución de problemas interpersonales, a las habilidades de comunicación y a la adaptación a la escuela, sin tener muy en cuenta el ambiente en su diseño. En segundo lugar, estarían los programas centrados en el contexto y en la relación del niño con el medio que le rodea. Parten de la idea de que cambiar ese entorno, va a permitir también cambiar las circunstancias individuales de los niños y niñas.

Corredor, García, Fernández y Justicia (2011), realizan una clasificación de programas de prevención de conductas antisociales, dividiéndolos en dos categorías: los programas que han sido diseñados para una prevención *universal* y por lo tanto intervienen con todos los miembros del aula. Por otro lado los programas que parten de una prevención *selectiva*, y se implementan solamente en las poblaciones de riesgo. Estas dos condiciones se clasifican a su vez siguiendo el criterio del ámbito al que va dirigido. Así nos podemos encontrar con el *ámbito escolar*, referidos a los programas que implican al profesorado y tienen como objeto los alumnos de un aula; *ámbito escolar-familiar*, aquellos que complementan su intervención expandiéndose e implicando a las familias y *ámbito comunitario*, que tiene como base el paradigma ecológico, en el que además de verse implicado el colegio y la familia intervienen agentes externos como los servicios sociales.

Los programas de intervención que tienen como base el desarrollo socioemocional, pueden situarse a lo largo de un continuo, desde aquellos más parciales y específicos (centrados en el desarrollo de un determinado número de habilidades sociales) a aquellos más complejos y abarcadores. De igual modo puede distinguirse entre los que están centrados en la prevención e intervención de problemáticas específicas (agresividad o timidez) y aquellos que lo hacen en el desarrollo de comportamientos más positivos (López Dicastillo, Iriarte y González, 2008).

Es difícil recoger todos los programas relacionados con la mejora de la competencia social que existen. En la figura 3.1 se presenta a título ilustrativo, una

relación de los programas socioemocionales analizados y las características de cada uno, qué habilidades se trabajan y cómo. Están organizados por orden cronológico. No se ha realizado una revisión exhaustiva, sino que se han ido tomando aquellos que resultaban más interesantes, por la relevancia que han tenido en el marco científico y por su impacto en el ámbito escolar. Los criterios seguidos para elegir los programas, han sido: a) programas destinados a una población de cuatro a doce años y b) programas con una amplia relevancia en la literatura.

TÍTULO	AUTORES	AÑO	POBLACIÓN	CONTENIDO
1. Programa de Habilidades sociales en la infancia.	Michelson	1987	Niños y niñas en edad infantil.	Hacer cumplidos. Formular quejas Dar una negativa. Preguntar por qué. Solicitar un cambio de conducta. Defender los propios derechos. Conversaciones. Empatía. HH.SS. no verbales. Interacciones con estatus diferente. Interacciones con el sexo opuesto. Tomar decisiones. Interacciones de grupo. Afrontar conflictos.
2. Programa de desarrollo de las HH.SS en niños de tres a seis años.	Álvarez	1990	De 3 a 6 años	Interacción en el Juego. Expresión de emociones. Autoafirmación. Conversaciones.
3. PATHS currículo.	Kusché y Greenberg	1994	De 6 a 12	1. Autocontrol. 2. Comprensión emocional. 3. Construcción de la autoestima. 4. Relaciones. 5. Habilidades de solución de problemas interpersonales.

Figura 3.1. Programas de competencia social y sus características.

TÍTULO	AUTORES	AÑO	POBLACIÓN	CONTENIDO	
4. Educación social y afectiva en el aula	Trianes	1996	Alumnos de primaria.	Modulo I Mejorar el clima de la clase.	Comunicación y conocimiento interpersonal. Perspectiva de la clase como grupo. Autogestión en la marcha del aula.
				Modulo II: Solución de problemas sin peleas.	Conocimiento e inferencia de emociones y afectos. Aprender pensamiento reflexivo y negociación. Respuesta asertiva.
				Modulo III: Aprender a ayudar y a cooperar.	Trabajo en grupos cooperativos. Aprender habilidades para el trabajo en grupos cooperativos. Podemos ayudar y cooperar en cualquier lugar.

Figura 3.1. Programas de competencia social y sus características.

<p>5. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)</p>	<p>Monjas</p>	<p>2011</p>	<p>Infantil Primaria Secundaria</p>	<p>1. Comunicación verbal y no verbal. 2. Expresar y escuchar activamente. 3. Relación asertiva. 4. Deberes y derechos asertivos. 5. Emociones positivas. 6. Emociones negativas. 7. Cosas positivas. 8. Ayuda, apoyo y cooperación. 9. Críticas, quejas y reclamaciones. 10. Burlas, agresiones, intimidaciones.</p>
---	---------------	-------------	---	---

Figura 3.1. Programas de competencia social y sus características.

2.1. Programa de habilidades sociales en la infancia (Michelson, 1987)

Es uno de los programas pioneros disponibles en castellano, y uno de los más utilizados y reseñados en este campo de investigación. Está dirigido a una población infantil. Es un programa completo porque presenta contenidos conceptuales, evaluativos y metodológicos, basados en el aprendizaje estructurado. Así, además del fundamento teórico aporta instrumentos de evaluación, orientaciones metodológicas y una serie de módulos de enseñanza.

2.2. Programa de desarrollo de las habilidades sociales en niños de tres a seis años (Álvarez, 1990)

El programa constituye una guía práctica para padres y profesores e incluye escalas de observación. Tiene como objetivos: a) El desarrollo de las habilidades de autonomía, es decir, ayudar al alumno a ser independiente, desarrollando habilidades de aseo personal, comida, vestirse y otras tareas sencillas de la vida práctica y b) El desarrollo de las habilidades de interacción, como la relación en el juego, la expresión de emociones, la autoafirmación, y habilidades sociales-verbales. Se trabajan tanto habilidades de autonomía como sociales, y todas ellas cambian ligeramente según la edad a la que van dirigidas.

2.3. Programa PATHS: Promoción de estrategias alternativas de pensamiento

El PATHS (*The PATHS curriculum: promoting alternative thinking strategies*, Kusché y Greenberg, 1994), es un programa de prevención e intervención universal que

La intervención en el ámbito socioemocional dentro de la escuela

pretende lograr el desarrollo saludable. Tiene como objetivos, el conocimiento y control de las emociones, la mejora de la autoestima, la comprensión de las emociones en los otros, la mejora de la motivación, la mejora de la solución de problemas y el desarrollo de la empatía y el sentido de la auto-responsabilidad. Está pensado para la etapa de educación primaria en general, sin señalar lo que corresponde particularmente a cada curso específico. Se aconseja emplear pequeños agrupamientos en su aplicación de cuatro a nueve niños. Se sirve de una metodología que cuenta con técnicas de *role-playing*, cuentacuentos, modelado, diálogo, reforzamiento social, entrenamiento atribucional y mediación verbal.

Está estructurado en cinco áreas o ámbitos de intervención: Autocontrol, comprensión emocional, construcción de la autoestima, relaciones y habilidades de solución de problemas interpersonales. Incluye la participación de las familias, siendo los profesores quienes pasan la información a los padres. Se pretende tenerles informados y estimular el desarrollo de actividades divertidas en casa. Dispone de un libro para familias, formado por las hojas informativas que el profesorado les va enviando.

2.4. Educación social y afectiva en el aula (Trianes, 1996)

Este programa busca contribuir a la educación integral de los alumnos, centrándose especialmente en el ámbito socioafectivo, a través de una intervención en el alumno, pero especialmente en el contexto. De este modo se constituye en un programa educativo y preventivo frente a la violencia interpersonal y a la insolidaridad. Está

La intervención en el ámbito socioemocional dentro de la escuela

especialmente dirigido a alumnos de educación primaria, aunque existe otra versión dirigida a secundaria.

El programa consta de tres módulos, cada uno con tres partes, cuya secuencia general está pensada para ir construyendo ambientes, habilidades individuales y procesos internos progresivamente. El primer módulo, dirigido a la mejora del clima de la clase, el segundo a la solución de problemas sin pelearse y el tercero a aprender a ayudar y a cooperar. Ésta clasificación viene recogida en el figura 3.2. Con esta estructura consigue una progresión en la adquisición de habilidades que comienza en el conocimiento y comunicación interpersonal y concluyen con la solidaridad.

MÓDULOS	TEMÁTICAS
I. Mejorar el clima de la clase.	1. Comunicación y conocimiento interpersonal. 2. Perspectiva de la clase como grupo. 3. Autogestión en la marcha de la clase.
II. Solucionar problemas con los demás sin pelearnos.	1. Conocimiento e inferencia de emociones y afectos. 2. Aprender pensamiento reflexivo y negociación. 3. Respuesta asertiva.
III. Aprender a ayudar y a cooperar.	1. Empezar a trabajar en grupos cooperativos. 2. Aprender habilidades para trabajar en grupos cooperativos. 3. Podemos ayudar y cooperar en cualquier lugar.

Figura 3.2. Descripción de los módulos del programa de educación social y afectiva de Trianes (1996).

2.5. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS) (Monjas 2011c)

Pretende enseñar habilidades de relación a niños, niñas y adolescentes. Implica una enseñanza directa, intencional y sistemática de las habilidades, pero dotado de flexibilidad para que cada profesor y centro puedan aplicarlo y hacerlo suyo siguiendo el contexto concreto donde se encuentran. Se centra en cinco áreas específicas que aparecen descritas en la figura 3.3: comunicación, asertividad, emociones, interacciones sociales positivas e interacciones difíciles. Se trabajan a través de diez habilidades sociales concretas. Parte de enseñar al niño comportamientos que no posee, como pueden ser, iniciar una conversación, defender su punto de vista o acercarse a un compañero que no conoce, disminuir conductas que no son adecuadas, reacciones agresivas, insultos,... y minimizar los aspectos que están interfiriendo en la correcta conducta social como son las atribuciones y expectativas negativas, ansiedad,...

MÓDULOS	HABILIDADES
I. Comunicación interpersonal.	1. Comunicación verbal y no verbal. 2. Expresar y escuchar activamente.
II. Asertividad.	3. Relación asertiva. 4. Deberes y derechos asertivos.
III. Emociones.	5. Emociones positivas. 6. Emociones negativas.
IV. Interacciones sociales positivas.	7. Pensar y decir lo positivo. 8. Ayuda, apoyo y cooperación.
V. Interacciones sociales difíciles.	9. Críticas, quejas y reclamaciones. 10. Burlas, agresiones e intimidaciones.

Figura 3.3. Relación entre los diferentes módulos temáticos y las habilidades desarrolladas en el PAHS.

El PAHS se trabaja desde una aplicación formal, que consistiría en la reserva de momentos y espacios concretos para su desarrollo o desde una aplicación oportuna, es decir, la inclusión de las actividades y contenidos en la rutina habitual del aula. Ésta última favorecerá la transferencia y generalización de los aprendizajes sociales realizados.

Cuando hablamos de programas de intervención en competencia socioemocional muchos de ellos se fijan en la prevención de conductas agresivas, pero menos interés ha suscitado la prevención de conductas inhibidas o las dificultades de participación e interacción social de aquellos niños más retraídos. Especialmente se percibe esta circunstancia en lo que respecta a los programas dirigidos a las poblaciones de riesgo o a las actividades específicas para estos niños. Apenas se tiene en cuenta a los tímidos. Se pretende intervenir en la agresividad, más que en la inhibición conductual.

3. Contenidos de los programas de habilidades sociales

Las teorías relacionadas con la aceptación y el rechazo han resaltado la importancia de considerar los objetivos de intervención en términos generales. Esto es, buscar promover la reducción del rechazo y la promoción de la aceptación de los iguales interviniendo en la generación de nuevas amistades y en la reducción de las situaciones de victimización (Trianes y García Correa, 2002). Con el fin de lograr este objetivo, hay algunos dominios de habilidades que han sido típicamente trabajados en los programas de intervención (Bierman, 2004):

1. **La participación social:** Divertirnos con los otros niños y niñas en los juegos y actividades, sentimientos de satisfacción y bienestar en los contextos de interacción de iguales, ayudar de forma activa a los compañeros e iniciar interacciones y ser capaz de entrar en otras que ya estén en curso.
2. **La comprensión emocional:** A través de la identificación precisa de los sentimientos de los demás, la expresión apropiada de los propios sentimientos y una adecuada respuesta a los sentimientos de los otros.
3. **El comportamiento prosocial:** Aprendizaje del juego cooperativo, dando muestras de amabilidad y simpatía con los demás y respetando los turnos, ayudando y compartiendo.
4. **El autocontrol:** Inhibiendo aquellas respuestas inadecuadas (agresiones, insultos, gritos, rabietas,...), desarrollando estrategias de afrontamiento efectivo frente a la frustración, la ansiedad y el enfado y aprendiendo a trabajar para lograr unos objetivos comunes.
5. **Las habilidades de comunicación:** Saber escuchar y respetar los puntos de vista ajenos aunque se compartan, trabajando la escucha activa y empática, haciendo y respondiendo preguntas para concretar aquellos aspectos que no han quedado claros, ofreciendo sugerencias, buscando la forma más apropiada y precisa de expresarse que permita entenderse con el otro interlocutor.

6. **El juego limpio:** Seguir y cumplir las reglas, realizando siempre un juego deportivo y saber perder.

7. **Habilidades de solución de problemas sociales:** Aprender a identificar y definir el problema.

Queda claro que ya no solo es relevante el aprendizaje de conductas socialmente adecuadas, sino también la importancia y necesidad de una adecuada gestión emocional dentro de las interacciones con los iguales. No se trata ya solo de programas conductuales o de habilidades sociales, sino que se entra en el ámbito de los programas que implican una “educación socio-emocional” teniendo en cuenta tanto variables conductuales como cognitivas y afectivas (Esteban, Sidera, Serrano, Amadó, y Rostan, 2010).

Los contenidos de los programas socioemocionales, incluido el utilizado en esta investigación, parten del conocimiento del desarrollo social y afectivo de los niños, adaptándose a las características de la edad y de la etapa educativa. Es necesario, un buen conocimiento del momento evolutivo en el que se encuentran, y las peculiaridades del desarrollo social a esa edad, descritas en el segundo capítulo de este libro.

4. Estrategias y técnicas

Las investigaciones realizadas y el desarrollo de los diferentes programas de intervención, han ido poniendo a prueba múltiples estrategias y perspectivas de intervención (Ballesterl y Gil, 2002; Fernández, Benítez, Fernández, Justicia, y Justicia,

2011; Lacunza, 2011; Sánchez, Trianes, y Rivas, 2009). A continuación se describen algunas de las técnicas y estrategia más utilizadas, centrándose especialmente en aquellas que se aplican en el programa de intervención socioemocional, diseñado por el grupo GREI y utilizado en esta investigación.

Estos planteamientos se han clasificado siguiendo diferentes criterios. Trianes, Jiménez, Muñoz, (2007) establecen la distinción entre estrategias conductuales y otras cognitivo-conductuales. Las **estrategias conductuales**, generalmente son empleadas en el entrenamiento en habilidades sociales, y están relacionadas con la modificación de la conducta. Engloban entre otras al modelado, el moldeamiento, la práctica dirigida, el *feedback*, el reforzamiento positivo... Las **estrategias cognitivo-conductuales**, asumen que lo importante no es la conducta en sí misma, sino el proceso cognitivo generado bajo esa conducta. La intervención suele partir de cuatro estrategias: el entrenamiento en autoinstrucciones, el entrenamiento para el manejo de emociones (como la ira o la ansiedad), el entrenamiento en solución de problemas y el desarrollo de un adecuado manejo de la información social y de regulación emocional. Actualmente en los programas para el desarrollo socioemocional, son más frecuentes las intervenciones cognitivo-conductuales y especialmente aquellas multimodales, que combinan el uso de diferentes técnicas (Beelmann y Lösel, 2006; Fernández et al, 2011; Sánchez, Trianes, y Rivas, 2009).

Según López de Dicastillo, Iriarte, y González Torres (2008), el trabajo en competencia social, puede contemplarse desde dos perspectivas: una **implícita**, basada en el desarrollo y cuidado del clima social de aula y de las relaciones que se tienen dentro del centro educativo, estableciendo medidas organizativas, como colocación de

La intervención en el ámbito socioemocional dentro de la escuela

las mesas dentro de la clase y normas relacionadas con la convivencia establecidas dentro del reglamento interno del centro. La otra más **explícita**, integrada en el currículo, puede ser llevada a cabo a través de la introducción de contenidos relacionados con este tema en alguna actividad o asignatura, implicando al orientador o a los profesores en programas concretos de actuación, asignando horas de tutoría para este fin o crear una asignatura específica de esta área, lo que implicaría desarrollar acciones concretas en el proyecto educativo de centro y en las programaciones didácticas y de aula.

A continuación se describen algunas de las estrategias más frecuentes en los programas relacionados con el entrenamiento en habilidades sociales y con la intervención socioemocional.

4.1. Secuencia para el entrenamiento de una habilidad

4.1.1. Procedimiento instruccional para la enseñanza y el aprendizaje

Según Monjas (2011a) el procedimiento de enseñanza de una habilidad está compuesto por la secuencia de los siguientes elementos:

- 1. Presentación verbal y diálogo en torno a la habilidad a trabajar.** Supone una reflexión inicial sobre la habilidad que se va a trabajar. ¿Qué vamos a aprender? Se utilizan estrategias como el diálogo, el debate, la asamblea,... Sirve para delimitar cuál es la estrategia que vamos a trabajar y su relevancia.

2. **Instrucción verbal y diálogo** en torno a la habilidad a trabajar. A través de ella, se ofrece al niño información sobre en qué consiste la habilidad. Éste la debe de ir interiorizando, llegando en ocasiones a emplearse autoinstrucciones, donde los alumnos asimilan unas normas pautadas de funcionamiento de una conducta y las interiorizan en la medida en que dominan el lenguaje interno.
3. **Demostración** de cómo se pone en juego la habilidad. El modelado es la técnica básica empleada en este punto. Se muestra a los alumnos y alumnas cómo poner en juego la actividad, articulando los pasos conductuales que la componen. Dentro del modelo escolar se pueden utilizar diferentes medios: los propios alumnos o profesores, grabaciones, marionetas y muñecos (Fernández et al., 2011), dibujos, fotos,...
4. Provisión de **oportunidades de ensayar y practicar** la habilidad bajo la supervisión del profesorado, en situaciones artificiales y en situaciones naturales. Una de las técnicas más utilizadas es el *rol-playing*, que suele implicar una dramatización de la actuación, en la cual se imitan conductas observadas durante el modelado. Ofrece la posibilidad de ensayar en una situación controlada, segura y supervisada, habilidades que después se van a llevar a la práctica en situaciones naturales. Otra, es la **práctica oportuna**, que consiste en que el profesor, durante el funcionamiento habitual del aula, se sirva de las interacciones entre los alumnos y alumnas para promover el uso de los aprendizajes adquiridos, llevándolos a un terreno más natural y generalizando su dominio. Por ejemplo, se puede servir de una pelea ocurrida durante el recreo, para desarrollar habilidades, como pedir disculpas o expresar malestar (Monjas, 2011a).

5. Información de cómo ha sido esa práctica o **feedback**. Es un componente de vital importancia ya que a través de él, el niño sabe cómo ha realizado la práctica. No pretende hacerse una evaluación, sino reforzar las buenas ejecuciones o enumerar las razones por las que la actuación no ha resultado adecuada (Trianes, Jiménez, Muñoz, 2007).

6. **Reforzamiento de la ejecución adecuada y por las mejoras**. El refuerzo utilizado puede provenir de tres fuentes: social, de la actividad y material. Es decir, demostrar al alumno el éxito alcanzado en su actuación, a través de felicitaciones, sonrisas, abrazos,... También se le puede permitir que tras una buena ejecución realice una actividad placentera y reforzante para él o finalmente podemos emplear un refuerzo material, por ejemplo, a través de técnicas como la “economía de fichas” con el fin de aumentar su motivación y favorecer su participación.

7. **Diálogo, debate y reflexión final**. Una vez que ya se ha practicado de forma repetida la habilidad, es conveniente puntualizar y remarcar los procesos más sobresalientes de todo el proceso.

8. **Planificación de oportunidades para la práctica** de la habilidad en situaciones nuevas, no directamente supervisadas por el profesorado. Es decir, encargar al alumno que ponga en práctica la habilidad trabajada fuera del contexto aula y se revisan los resultados ofreciendo un *feedback* sobre estos.

Esta secuenciación en el entrenamiento de habilidades sociales lleva siendo una de las más utilizadas en los últimos años, y será la que posteriormente apliquemos en la intervención.

4.1.2. Secuenciación de las habilidades a entrenar

A la hora de diseñar o elegir un programa de entrenamiento en habilidades, es importante tener en cuenta, no solo las habilidades que se van a trabajar sino también el orden, la secuencia en la que éstas están preparadas, ya que el orden puede llegar a ser tan importante como la elección de las habilidades (Bierman, 2004).

Dentro de las habilidades sociales, nos encontramos con un grado diferente de complejidad, que va desde las habilidades más básicas (sonrisa, mirada, saludo,...) a otras más complejas (hacer críticas constructivas, expresar opiniones,...). Sin el dominio de las más básicas no se puede avanzar en el entrenamiento de las habilidades de mayor dificultad. Por ejemplo, no se puede enseñar cómo iniciar o mantener una conversación, si no se tienen dominadas habilidades como saludar correctamente o mantener la mirada mientras me hablan (Monjas, 2011c).

4.2. Entrenamiento autoinstruccional

Consiste en entrenar al niño en el **control de la propia conducta enseñándole a dialogar consigo mismo**. Se pretende que los niños interioricen las instrucciones que ellos mismos se van dando a la hora de realizar una tarea. Sirve para potenciar el autocontrol emocional. Sigue un proceso en el que pasa por diferentes fases (Trianes y

Muñoz, 2003): a) El instructor representa la conducta adecuada y va expresando en voz alta las preguntas y cogniciones que se va planteando (“¿Qué es lo que tengo que hacer?”, “¿Que debo decir en este momento?”,...) mientras el niño observa. b) El niño realiza la tarea mientras el instructor lo dirige en voz alta, guía y anima la conducta del niño. c) El niño realiza la tarea mientras va hablando en voz alta y ensaya las verbalizaciones modeladas previamente por el instructor. d) El niño ensaya la tarea mientras se dice a sí mismo en voz baja las instrucciones. Y e) Por fin el niño realiza la conducta de manera independiente mientras se va guiando mentalmente.

Esta técnica de entrenamiento en autoinstrucciones es especialmente adecuada cuando se trata de niños con problemas de impulsividad. Además se ha empleado también para el entrenamiento de niños aislados. Éstos pueden aprender por este método a hacer un análisis realista y exhaustivo de las situaciones sociales y a emplear los pasos de la autoinstrucción para analizar el problema. Serviría sobre todo para eliminar los pensamientos negativos que les llevan a no participar de la interacción social (Trianes, Jiménez, Muñoz, 2007).

4.3. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se puede entender como la situación educativa en la que el sujeto alcanza su objetivo, si y sólo si sus compañeros alcanzan los suyos, por consiguiente será necesario que cooperen entre sí para lograr sus respectivos objetivos (Díaz-Aguado, 2006).

4.3.1. Ventajas del trabajo cooperativo

Supone una de las herramientas más útiles para gestionar el aula y dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado. Pero también es una de las mejores estrategias para trabajar competencias de carácter social (López Fuentes, Salmerón, y Salmerón, 2010). Ofrece una oportunidad de interactuar adecuadamente con los compañeros en un contexto estructurado (Díaz Aguado, 1996):

1. Aumenta considerablemente la **cantidad de interacciones con los compañeros**, lo que supone un beneficio en el desarrollo de las habilidades sociales y además, ofrece múltiples oportunidades para ponerlas a prueba.
2. Proporciona un tipo de **interacción entre compañeros, diferente** de la que están acostumbrados a establecer en los contextos informales, estructurada intencionalmente en torno al aprendizaje.
3. Supone un **proceso compensador** a las situaciones de privación social, ya que garantiza que todos los alumnos interactúen con sus compañeros de forma positiva, incluidos los que habitualmente no lo consiguen en contextos informales (niños aislados) o los que se relacionan de forma distorsionada (alumnos rechazados).

Es por ello, que con esta modalidad de enseñanza se recupera el valor de toda persona y su derecho a participar con otros y otras en condiciones de igualdad expresando sus puntos de vista, argumentando sus ideas y sustentándolas sobre aquellos

juicios y razones que considera más válidos. Presenta por tanto, una gran cantidad de ventajas como las siguientes (Del Barrio, Gonzalo, y Vicente, 2004): responde a las necesidades de una sociedad diversa y multicultural, contribuye al desarrollo cognitivo, facilita la aparición y resolución de conflictos sociocognitivos, fomenta la autoestima de los escolares y la confianza en sí mismos, fomenta interacciones controladas de carácter positivo y de calidad, fomenta el trabajo autónomo, facilita la adecuación de los contenidos y ritmo de aprendizaje a la diversidad del alumnado, promueve el desarrollo de destrezas complejas de pensamiento crítico, favorece el desarrollo socioafectivo, aumenta la motivación hacia el aprendizaje y mejora el rendimiento académico.

La mayoría de procedimientos de aprendizaje cooperativo incluyen los tres pasos fundamentales (Díaz Aguado, 2006): a) Se divide la clase en equipo de aprendizaje (de tres a seis miembros) generalmente heterogéneos en rendimiento y que suelen permanecer estables a lo largo de todo el programa, b) Se anima a los alumnos a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada; y c) Se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo en grupo.

4.3.2. Modelos de aprendizaje cooperativo

Díaz Aguado (2003), hace una relación de cuáles son los procedimientos de aprendizaje cooperativo más utilizados:

1. Equipos cooperativos y **juegos de torneo** (TGT). Los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos, la función principal de equipo es entrenar a sus miembros y asegurarse que todos estén preparados para el torneo. Cada alumno

compite con otros de su mismo nivel, durante el torneo, representando al equipo que le ha entrenado. Las puntuaciones obtenidas por cada alumno se unen a la media del equipo.

2. Equipos cooperativos y **divisiones de rendimiento** (STAND). Es una técnica similar a la anterior, pero los torneos se sustituyen por exámenes individuales, que el profesor evalúa, comparando con el de nivel homogéneo (en lugar de compararle con el conjunto de la clase). Cuando un alumno obtiene un resultado mejor, consigue los puntos para el equipo que le ha entrenado.
3. Equipos cooperativos e **individualización asistida** (TAI). Se forman equipos de unos cinco alumnos, cada alumno trabaja dentro de su equipo con un texto programado por unidades de acuerdo con su nivel de rendimiento. En cada unidad los alumnos realizan regularmente un conjunto de actividades. Los compañeros de cada equipo trabajan por parejas de su propia elección, intercambiando las hojas de respuesta y corrigiéndose mutuamente los ejercicios. Cuando aciertan en un porcentaje igual o superior al 80 %, pasan a la evaluación de la unidad, que es corregida por un alumno-monitor. La puntuación de cada equipo, procede de las puntuaciones que obtienen todos sus miembros.
4. **Rompecabezas** (*Jigsaw*). Se organizan equipos heterogéneos y se divide el material académico en tantas secciones como miembros tienen los grupos. Cada alumno estudia el material, en “grupos de expertos”, es decir, con los miembros de otros equipos que les ha correspondido su misma sección. Posteriormente

La intervención en el ámbito socioemocional dentro de la escuela

aporta los conocimientos adquiridos a los miembros de su equipo y finalmente todo el grupo es preguntado sobre la unidad entera individualmente.

5. **Aprendiendo juntos** (*Learning together*). Los alumnos trabajan en grupos pequeños y heterogéneos. La tarea se plantea de tal forma que haga necesaria la interdependencia, ya sea con el empleo del mismo material para todos o de la división de actividades que posteriormente se integran. Se evalúa el producto del grupo, recompensando al que mejor lo ha realizado.

6. **Investigación de grupo** (GI). La distribución de los alumnos por equipos se realiza dependiendo de las preferencias de cada uno. Eligen un tema del programa y distribuyen las tareas específicas que implica entre sus miembros para desarrollarlo y elaborar un informe final. El equipo expone sus resultados en clase y es evaluado tanto por el profesor como por el resto de los alumnos.

El aprendizaje cooperativo va a ser uno de **los puntos claves que se van a usar en la intervención**. Algunas de las actividades y estrategias están basadas en los principios y fundamentos del aprendizaje cooperativo. Por ese motivo nos parece importante profundizar en su conocimiento (Garaigordobil, 2005).

4.4. Otras estrategias de educación socio-afectiva

4.4.1. Uso de la literatura infantil

La literatura posee determinadas características que la convierten en un elemento vital para la educación de los niños y niñas. A través de ella, aprenden, viven historias,

experimentan emociones y situaciones diferentes. Acercan a los niños a mundos de fantasía, pero también a temas intereses y cuestiones más cercanas (Monjas y González, 2000).

El uso de la literatura para la educación socioemocional tiene un efecto motivador, se puede emplear como instrumento de introducción de alguna habilidad o concepto que queramos trabajar. Además presenta una serie de ventajas que la convierten en una buena herramienta a emplear (Monjas, 2011c): nos permite conocer otros puntos de vista y comprender pensamientos y sentimientos ajenos, facilita la identificación del lector con alguno de los personajes, por tanto desarrolla habilidades de empatía; nos ayuda a formarnos una serie de creencias, actitudes, opiniones, ha modificar las que ya tenemos y estimula la reflexión y el análisis crítico a la vez que resulta un instrumento atractivo y motivador a los niños y niñas. La lectura es también una actividad placentera.

Gran parte de la intervención aplicada en esta investigación está asentada sobre el uso de la literatura como herramienta transmisora de valores. Uno de los ejes principales del programa socioemocional será la lectura de cuentos, para entrenar el desarrollo de habilidades, como veremos en el último apartado de este capítulo.

4.4.2. Actividades de lápiz y papel

Resulta una herramienta más que podemos emplear a la hora de trabajar la educación socioemocional. Se las debe de ver más como un complemento que como el eje principal, ya que para este fin, es preferible el uso de estrategias más dinámicas que

La intervención en el ámbito socioemocional dentro de la escuela permitan poner en práctica las habilidades de interrelación. Una de las ventajas de este tipo de actividades es que es posible realizarlas en casa, con la colaboración de los padres, lo que favorece la implicación de éstos. Suelen tener un carácter lúdico que favorezca la motivación y la creación de un clima relajado y divertido (Monjas, 2011c).

4.4.3. Juegos de mesa y dinámicas de grupo

Se han visto hasta ahora, las estrategias y técnicas más empleadas en los programas de competencia social. Sin embargo, se contempla también la posibilidad de servirse de toda una amplia diversidad de actividades que podemos realizar en el aula y de las que se obtienen muy buenos resultados debido a que poseen un alto grado motivador. Nos podemos encontrar con (Monjas, 2011c):

- **Uso de marionetas y caretas.** Pueden sernos útiles para contar historias, modelar habilidades o escenificar situaciones. Las marionetas favorecen la expresión de sentimientos y la identificación con los personajes (Izard, 2001 y Fernández et al., 2011).
- Emplear **actividades de pintar**, dibujos, cómics y manualidades (hacer marcapáginas, murales,...).
- Crear nuevos **juegos de mesa**, basados en juegos tradicionales que ya conocen, pero que incluyan conceptos relacionados con aspectos socio-emocionales.

La intervención en el ámbito socioemocional dentro de la escuela

- **Empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.**

Actualmente las nuevas tecnologías suponen una apertura a nuevas actividades con un gran atractivo para los alumnos: podemos servirnos de películas, pequeños documentales o dibujos animados, utilizar la pizarra digital para diseñar actividades dinámicas de las que puedan participar,...

- **Poesías, rimas, historietas, fábulas,...**

4.4.4. Juego diádico

Es una técnica de intervención basada en actividades de juego. Consiste en interacciones reales entre pares de niños, uno de ellos con problemas de interacción social y dificultades para mantener amigos y el otro es un potencial amigo prosocial. Se intenta a través de esta técnica que los niños con dificultades experimenten una situación normal de amistad, desarrollen destrezas que en el futuro les permita mantener una amistad y que apliquen lo aprendido a su vida diaria, es decir, la generalización.

Se lleva a cabo en varias sesiones estructuradas en las que participa un adulto guiando el juego, pero sólo interviene en los momentos en los que surgen conflictos. Los niños son conscientes que el objetivo de esa actividad es aprender a hacer amigos.

5. Los profesores y los padres en la intervención en competencia social

La educación socioemocional pretende lograr un control emocional por parte de los niños y el desarrollo de la competencia social. Esto implica que el niño debe

La intervención en el ámbito socioemocional dentro de la escuela interiorizar una serie de conductas, cogniciones, emociones y afectos. Enseñarle a solucionar este tipo de problemas de forma puntual en un único contexto, puede presentar problemas de generalización y transferencia a otros contextos (Monjas, 2011a).

A través de la inclusión de padres y profesores en la intervención en competencia social se pretende (Monjas, 2011a): a) Sensibilizar sobre la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo y en la adaptación, b) Estimular su interés por el comportamiento social de los niños y niñas y su papel como motores y modelos de éste y c) Motivarles para que se impliquen y tomen responsabilidades en la enseñanza de conductas interpersonales.

5.1. Características de los padres y profesores que justifican su relevancia en el desarrollo de la competencia social.

5.4.1. Los profesores

Con el fin de incidir sobre los factores escolares, muchos de los programas de intervención desarrollan acciones de formación con los maestros para la promoción de ambientes constructivos en el aula, el manejo acertado de la disciplina y la comunicación clara de normas y expectativas (Henaó, 2005). En muchos casos también se fomenta, entre los maestros, el uso del aprendizaje cooperativo, el desarrollo de actividades pedagógicas que promuevan valores como la tolerancia a la diversidad, la comunicación y la prosocialidad, incluso habría que hacer un esfuerzo en capacitar a los

maestros para implementar en el aula un currículo orientado al desarrollo de competencias sociales en los niños (Greenberg Kusche, Cook, y Quamma, 1995).

La escuela como agente socializador y como institución, presenta unas características que justifican su relevancia en los programas que se ponen en marcha. Su implicación activa o no, influye sobre la eficacia de las intervenciones y tiene repercusión en el desarrollo social de sus alumnos. Un trabajo adecuado en habilidades sociales exige al profesor la constante innovación y mejora de la práctica docente, lo que supone la necesidad de un proceso de formación que se mantenga de forma permanente, y la adquisición de estrategias, conocimientos y habilidades técnico profesionales (Monjas, 2000). Esta formación puede ser de tres tipos:

- Formación desde los inicios, relativa a aquella que **se ofrece desde las universidades** a través de asignaturas específicas durante la formación de los maestros, o de bloques y módulos de contenidos en otras asignaturas. Desde la universidad se debe formar a los futuros maestros para hacerles sensibles a la importancia que tiene la educación socioemocional en el desarrollo de los niños y niñas.
- Formación **permanente**, a través de cursos especializados, seminarios, jornadas,... que se organicen para la actualización y reciclaje constante del profesorado.
- Formación **específica**, incluida en los diferentes programas a aplicar y a través del asesoramiento al profesorado por parte de profesionales especializados.

5.4.2. Los padres

El trabajo desde la escuela presenta grandes ventajas a la hora de intervenir en la competencia social: tiene la capacidad de llegar a todos los niños, se trata de un espacio donde pasan la mayor parte de su día y proporciona numerosas opciones de interacción con sus iguales. Sin embargo, las intervenciones en competencia social restringidas exclusivamente al ámbito escolar presentan algunos problemas de generalización a otros ambientes. Surge de ahí la necesidad de implicar a las familias en las actuaciones de educación socioafectiva para favorecer la transferencia de los aprendizajes realizados a contextos naturales (Henao, 2005).

A pesar de que parece clara la importancia que tiene la familia a la hora de educar las habilidades sociales, no es fácil llegar hasta ella para transferir a otros contextos los aprendizajes realizados en el aula (Isaza y Henao, 2010). Sin embargo, es necesario el esfuerzo de implicación de los padres, dada la importancia y el efecto positivo que puede tener sobre el éxito y la mejora en sus hijos.

Los padres de forma consciente o inconscientemente, desde el inicio instruyen a sus hijos enseñándoles conductas sociales: cómo desenvolverse en situaciones sociales, cómo dirigirse a otras personas adultas o no, cómo comportarse, cuando deben sonreír, ser amables o ayudar a los otros. Ejercen de modelos de esos comportamientos y dirigen a sus hijos en sus primeras interacciones sociales. Los padres por tanto, reúnen unas características que les hace que sea importante incluirles en todo el proceso de trabajo (Monjas, 2011a):

- **Impacto:** Juegan un papel muy importante en el desarrollo social de sus hijos, ya que son ellos quienes les enseñan desde una temprana edad cómo deben comportarse en situaciones sociales y que se espera de ellos.
- **Estabilidad y durabilidad:** Están presentes a lo largo de toda la vida del niño o de la niña y durante una gran cantidad de tiempo. Esto les permite interactuar con sus hijos en una amplia gama de situaciones y contextos.
- **Oportunidades:** La familia ofrece oportunidades emocionales y sociales que no se dan en ningún otro contexto.
- **Reforzamiento:** Los padres son una poderosa fuerza de reforzamiento para sus hijos, lo que les convierte en importantes agentes de facilitación de las interacciones.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

1. Planteamiento

Los iguales constituyen un contexto de relaciones que complementan a la familia en el proceso de socialización, ya que aportan un escenario privilegiado para el aprendizaje de determinadas habilidades, especialmente aquellas relacionadas con la capacidad empática, la cooperación, la comunicación y la gestión y resolución de conflictos. Resulta evidente que los niños y niñas que por diferentes motivos (características temperamentales, condiciones familiares,...) han tenido menos oportunidades de interactuar con otros o más dificultades para aprender estas habilidades, pueden permanecer al margen de las relaciones con los iguales, lo que a su vez conlleva un menor número de ocasiones en las que desarrollar y aprender éstas y otras habilidades sociales (Jiménez Lagares y Muñoz Tinoco, 2011).

La escuela, como institución social encargada de la transmisión de valores culturales, de la educación en la tolerancia y del desarrollo de la personalidad, las habilidades y aptitudes e incremento de conocimientos, tiene un papel fundamental, junto con la familia, en el proceso de adaptación social del individuo y de logro de competencia social. El centro escolar se convierte en uno de sus primeros contextos, alejado de la familia, en el que el niño debe aprender a desenvolverse. El resultado de este “conflicto” tendrá consecuencias a corto, medio y largo plazo, no sólo en el marco académico, sino también en el social. Por ello, es necesario prestar atención a lo que ocurre en las aulas, tanto en lo referido a la transmisión de conocimientos formales, como a otro tipo de aprendizajes incluidos en el currículo oculto y que surgen de la relación con el profesor, y de la que se establece con sus iguales y demás personal no docente de la comunidad educativa.

A lo largo de esta investigación, se profundiza en aquellos aspectos que hacen la intervención socioemocional más efectiva, y adaptada a la edad y características de los alumnos a los que va dirigida.

Un primer **estudio exploratorio**, aplicado sobre varias aulas de dos colegios en niños de educación primaria. Se trata de un análisis sobre cuál es el clima social en las aulas y las características socioemocionales de los niños y niñas de esa etapa. Se busca averiguar qué necesidades presentan, de cara a diseñar una intervención más eficiente.

Un segundo **estudio de intervención**, en el que se aplica una intervención socioemocional en las aulas, para mejorar las relaciones interpersonales dentro y fuera de ellas y así, favorecer una mejor competencia social. Se busca obtener herramientas que permitan a los profesionales afrontar el rechazo entre iguales, favoreciendo su integración en el aula, y evitando que las dificultades se mantengan en el tiempo, enquistándose, con un efecto muy negativo para el desarrollo social del niño.

Se trata de dos estudios diferentes, en los que ha participado una muestra distinta para cada uno de ellos, ya que se han realizado cada uno en un año distinto, aunque se ha tratado de los mismos colegios y de la misma franja de edad. Por ese motivo, los describimos por separado.

2. Estudio exploratorio. Evaluación de las características del alumnado rechazado

Consiste en el análisis de las relaciones interpersonales que se producen dentro de las aulas de primer curso de primaria y las características socioemocionales de los niños rechazados en esas aulas.

2.1. Objetivos

Este estudio, tiene como finalidad detectar los problemas de interacción en el aula, así como indagar en las características socioemocionales de los niños y niñas de primero de educación primaria, focalizando la atención en aquellos que son rechazados por sus compañeros. De forma más concreta los objetivos específicos que se derivan de este estudio son:

1. Clarificar las características personales que suponen un mayor riesgo de rechazo.
2. Averiguar el tamaño y la estabilidad en el tiempo de cada uno de los tipos sociométricos.
3. Investigar sobre la percepción que tienen los compañeros y compañeras de los niños rechazados, en lo que respecta a la agresividad, timidez y prosocialidad.
4. Analizar el grado en el que los niños rechazados y no rechazados se sienten víctimas de sus iguales.
5. Indagar sobre la autocompetencia que tienen de sí mismos, y las diferencias que puedan existir entre los rechazados y los que no lo son.
6. Averiguar qué percepción tiene el alumnado rechazado de la relación con sus profesores.
7. Conocer el grado en el que se sienten solos, y qué características presentan aquellos que se perciben como más solitarios.

2.2. Hipótesis

En este estudio se han planteado las siguientes hipótesis:

1. Los niños se ven más afectados por el rechazo que las niñas.
2. El alumnado con necesidades educativas especiales, presenta un mayor riesgo de sufrir rechazo de sus iguales.
3. El alumnado detectado como tímido tiene un mayor riesgo de ser rechazado.
4. El alumnado rechazado, es considerado más agresivo que el promedio por sus compañeros.
5. El alumnado rechazado es considerado menos prosocial que el promedio por sus compañeros.
6. El alumnado rechazado tiene una mayor puntuación en timidez y aislamiento que el promedio.
7. El alumnado rechazado presenta una mayor probabilidad de ser víctima por parte de sus compañeros.
8. El alumnado rechazado tiene una peor percepción de autocompetencia que el promedio.
9. El alumnado rechazado manifiesta una peor percepción y relación con el profesorado que sus compañeros promedios.
10. El alumnado rechazado obtiene mayores puntuaciones en percepción de soledad que sus compañeros.

2.3. Participantes

En el **estudio exploratorio**, realizado con el objetivo de conocer las características sociales del aula, participó una muestra de dos colegios públicos de Valladolid, ubicados en zonas de un nivel socioeconómico medio o medio-alto, centros en los que posteriormente se realizaría la intervención. La distribución de los alumnos por cada colegio y aula se refleja en la figura 4.1.

La muestra del estudio estaba formada por 119 alumnos, 56 niños (47.1 %) y 63 niñas (52.9 %), como se refleja en la figura 4.2. De estos un 5.9% (7) presentan necesidades educativas especiales y alrededor del 6% son extranjeros.

Centro	Aula			Total
	A	B	C	
1	24	24	24	72
2	24	23		47
Total	48	47	24	119

Figura 4.1. Número de alumnos por colegio y aula.

Muestra		<i>F</i>	<i>%</i>
Estudio exploratorio	Niño	56	47,1
	Niña	63	52,9
	Total	119	100

Figura 4.2. Distribución por sexos de la muestra del estudio exploratorio.

2.4. Diseño de la investigación

La pretensión del estudio exploratorio es conocer cuáles son las características en lo que se refiere a las relaciones interpersonales en el aula y a las características socioemocionales, que presentan sus alumnos. Por lo tanto se trata de un **diseño**

exploratorio, de análisis de frecuencias y medias. Analiza diferentes variables, en busca de aquellas en las que exista diferencia entre rechazados y promedios.

3. Estudio de intervención

Este estudio analizará los resultados obtenidos de la intervención realizada en las aulas.

3.1. Objetivos

El estudio de intervención tiene como objetivo la evaluación del efecto de la intervención socioemocional, así como, la mejora de las relaciones sociales dentro del aula. Se centra, especialmente en el efecto que la intervención tiene sobre el alumnado rechazado, intentando mejorar tanto su situación dentro del aula, como las características socioemocionales.

De forma más específica los objetivos que se pretende alcanzar con esta investigación son:

1. Comprobar el efecto que la intervención tiene sobre las relaciones dentro del aula.
2. Analizar si deja unas consecuencias diferentes entre los alumnos rechazados y los promedios.

3. Implicar a todos los miembros de la comunidad educativa, en la mejora de las relaciones interpersonales y la competencia socioemocional de los alumnos y alumnas.
4. Dotar de habilidades sociales y promover la conducta asertiva entre los niños.
5. Favorecer la generalización del programa, transfiriendo las competencias aprendidas, más allá del contexto escolar.
6. Detectar a aquellos alumnos clasificados como tímidos o inhibidos por sus compañeros.
7. Reducir las conductas agresivas entre los niños ofreciendo vías alternativas de solución los conflictos.
8. Intervenir sobre el comportamiento inhibido del alumnado, favoreciendo los intercambios positivos, y facilitando la integración dentro del grupo.
9. Disminuir la sensación de soledad percibida por las niñas y niños.
10. Analizar la satisfacción del profesorado con la intervención realizada.

3.2. Hipótesis.

Continuamos la numeración de las hipótesis teniendo en cuenta el estudio anterior, para favorecer su explicación posterior en la discusión.

Las hipótesis referidas a la **intervención con la muestra general** son:

11. La participación en el programa de intervención tendrá los siguientes efectos:
 - 11.1. Mejora las puntuaciones en prosocialidad.
 - 11.2. Reduce las puntuaciones en agresividad, timidez y aislamiento.
 - 11.3. Mejora la autocompetencia del alumnado.
 - 11.4. Disminuye la percepción de soledad.

12. El efecto de la intervención sobre el alumnado:
 - 12.1. Es similar en los niños y en las niñas.
 - 12.2. Es menos eficiente sobre el alumnado más tímido.
13. La percepción del tutor por parte del alumnado, mejora tras la intervención.

Las hipótesis referidas a la **muestra seleccionada** son:

14. El alumnado rechazado y promedio obtiene puntuaciones similares en prosocialidad, timidez, agresividad y aislamiento, después de la intervención.
15. El alumnado rechazado y promedio no presenta diferencias significativas en las variables referidas a la autocompetencia tras la intervención.
16. El alumnado rechazado y promedio, no presenta diferencias significativas, en la percepción del tutor tras la intervención.
17. El alumnado rechazado y promedio, presenta unos niveles similares en percepción de soledad.

3.3. Participantes

La muestra utilizada en el **estudio de intervención**, está formada por un total de 107 niños/as de primer curso de Educación primaria, con edades comprendidas entre 5 y 6 años, pertenecientes a cinco clases de dos colegios de Valladolid. En la figura 4.3 aparece la distribución entre los colegios y las aulas. En la mayoría de los casos la procedencia socioeconómica era media o media-alta. La distribución por sexos se correspondía con lo expuesto en la figura 4.4. En la muestra de intervención el 7.5 % (8) presentaba necesidades educativas especiales y el 1.9% eran de nacionalidad extranjera.

Centro	Aula			Total
	A	B	C	
1	24	23	24	71
2	17	19		36
Total	41	42	24	107

Figura 4.3. Distribución por centro y aula de la muestra de intervención.

Muestra		Frecuencia	Porcentaje
Estudio de Intervención	Niño	59	55.1
	Niña	48	44.9
	Total	107	100.0

Figura 4.4. Distribución por sexos de la muestra de intervención.

3.4. Diseño de la investigación

Se trata de un diseño pre-experimental pretest-posttest de un solo grupo y que por consiguiente carece de grupo control. Esto se debe, a las propias limitaciones del tipo de investigación, ya que se realiza en un contexto natural, del grupo aula e impide la asignación aleatoria de los sujetos a las diferentes condiciones de tratamiento. Cada aula presenta unas características propias, imposibles de controlar y diferentes entre un grupo aula y otro. Este diseño implica una comparación intragrupo con mediciones antes y después del tratamiento.

4. Variables

En cuanto a las variables que se contemplan en esta investigación son las siguientes:

La **variable independiente** es la **Intervención** realizada durante el curso y que se describe de forma detallada en el capítulo siguiente. Se compone de diferentes

elementos como son la aplicación de un Programa Socioemocional (SOE), el entrenamiento del profesorado en un nuevo modelo instruccional basado en técnicas cooperativas, el entrenamiento en habilidades sociales utilizando la literatura infantil y el desarrollo de estrategias de transferencia y generalización aplicadas de forma permanente sobre el alumnado. La intervención se explicará con más detalle en el siguiente capítulo.

Las **variables dependientes**, están relacionadas con la situación social del alumno dentro del aula, su tipo de comportamiento social y la percepción de su grado de integración. En la figura 4.5, aparece una relación de las variables utilizadas y los cuestionarios de los que se obtiene la información.

Prueba	Variable
Hoja de datos de grupo	- Sexo - Nacionalidad - NEE
Cuestionarios sociométricos	- Tipo sociométrico - Impacto social
Escalas de puntuaciones entre iguales (<i>Peer Rating</i>)	- Aceptación social - Prosocialidad - Agresividad - Timidez - Aislamiento
<i>Class play</i> revisado	- Agresividad - Prosocialidad - Aislamiento
Cuestionario de Victimización	- Victimización

Escala pictórica de la percepción de la competencia y la aceptación por parte de los niños	- Aceptación iguales - Autocompetencia cognitiva - Aceptación padres - Autocompetencia física
Cuestionario de relación profesor alumno (QTI)	- Proximidad - Influencia
Escala de Soledad infantil e insatisfacción social	- Soledad

Figura 4.5. Relación de variables según el instrumento de obtención.

5. Instrumentos

La recogida de datos, se ajusta a una perspectiva multimodal, es decir, que se han empleado diferentes tipos de pruebas: sociométricas, cuestionarios, implicando el uso de un paquete de pruebas, que se detalla en la figura 4.6. Posteriormente se describe cada una de ellas.

Junto con este paquete de pruebas, se utilizaron otras técnicas más cualitativas, para evaluar el resultado de la intervención, como fueron: las entrevistas al profesorado, cuestionarios de seguimiento y satisfacción del profesorado, el análisis de los materiales producidos por los alumnos, observación casual, etc.

1. Hoja de datos grupal (GREI, 2010).
2. Cuestionario Sociométrico de Preferencias (GREI, 2009).
3. Escala pictórica de la percepción de la competencia y la aceptación por parte de los niños (*The Pictorial scale of perceived competent and*

- acceptance for young children*, Harter y Pike, 1983).
4. *Class Play Revisado (RPC, Revised Class Play*, Wojslawowicz, Rubin, Burgess, Both-La force y Rose-Krasnor, 2006, Adaptado por GREI, 2009).
 5. Cuestionario de conductas y situaciones de victimización (GREI, 2009).
 6. Escala de Soledad infantil e insatisfacción social (*Loneliness y social Dissatisfaction Questionarie*, Asher, Hymel y Renshaw 1984; revisado por Cassidy y Asher, 1992).
 7. Cuestionario de la relación profesor alumno (*Questionarie on Teacher-Student Interacción, QTI-EP*, Wumbbels, Créton y Hooymayer, 1985; adaptación española de García-Bacete, Ferrá, Monjas y Sanchiz, 2010).
 8. Escala de puntuaciones entre iguales (*Peer Rating*, GREI, 2009; adaptado de Hymel y Asher, 1977)

Figura 4.6. Relación de instrumentos de evaluación.

1. Hoja de datos individuales elaborada por el GREI (2010). (Anexo 1), De cada uno de los participantes en el estudio se tomó una serie de datos correspondientes a las variables empleadas en este estudio. Se elaboró una tabla adaptada de la empleada por el GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en contextos escolares) para que la rellenara el tutor de cada grupo. En ella se solicitaba información, de la que los aspectos más relevantes aparecen reflejados en la figura 4.7. En el anexo 1, aparece el instrumento completo.

DATOS INDIVIDUALES	
Género	Inmigrante
Edad	NEE y tipo
Grupo de procedencia	Recibe Apoyo
Asistencia	Competencia social
Etnia	Rendimiento académico

Figura 4.7. Lista de los aspectos sobre los que se recaba información en la Hoja de datos.

2. Los **Cuestionarios de nominaciones sociométricas** (GREI, 2009) (Anexo 2). Para obtener los datos sociométricos se ha utilizado un cuestionario de nominaciones sociométricas entre iguales con un criterio de preferencia indirecta, de nominaciones ilimitadas dentro del grupo clase y de tipo bidimensional (positiva, me gusta estar y negativa, me gusta estar menos). Se realizaba en formato entrevista utilizando una orla con las fotos de todos los alumnos de la clase y debían señalar a aquellos con quién más les gustaba estar (“¿Con qué niños y niñas de la clase es con los que más te gusta estar?”), con quién les gustaba estar menos (“¿Con qué niños y niñas de la clase es con los que te gusta menos estar?”), a quién creían que le gustaba estar con ellos (¿A qué niños y niñas de tu clase crees que les gusta estar contigo?”) y a quién no (¿A qué niños y niñas de tu clase crees que no les gusta estar contigo?”) (GREI, 2010). Para la identificación de los tipos sociométricos se ha utilizado el programa Sociomet (González y García-Bacete, 2010).

3. La **escala pictórica de la percepción de la competencia y la aceptación por parte de los niños** (*The Pictorial scale of perceived competent and acceptance for young children*, Harter y Pike, 1983). (Anexo 3) Esta diseñada para usarse con niños y niñas de entre 6 y 12 años. Es una de las herramientas más citadas y usadas para evaluar el autoconcepto de los niños de cuatro a siete años. Consta de 24 ítems que evalúan las auto-percepciones de los niños en lo que respecta a la competencia

física (por ejemplo, correr, saltar), la competencia cognitiva (por ejemplo, leer, contar), la aceptación entre los iguales (por ejemplo, tiene muchos amigos) y la aceptación materna (por ejemplo, mamá cocina la comida preferida de la niña). Cada ítem se presenta en una lámina con dos imágenes alusivas y una escala de 4 puntos. Se pide al niño/a que señale cuál es el niño/la niña más parecida a él/ella, ya que hay láminas con protagonistas niños y otras con niñas. En la presente investigación siempre que en el documento original se aludía a “mamá”, hemos aludido a “mamá o papá”.

Los resultados obtenidos en el AFC por el método robusto confirman la estructura de 4 factores, cada uno con 6 ítems, propuesta por Harter y Pike (1983). Los índices informan de un buen ajuste de los datos al modelo ($c^2_{S-B}(243)=391.498$, $p=.000$; $c^2_{S-B}/df=1.61$; $BBNN=.94$; $CFI=.95$; $RMSEA=.027$, con el 90% del intervalo de confianza entre .022 y .031). El coeficiente de fiabilidad fue de .70 para el factor de percepción de competencia cognitiva, .54 para la percepción de competencia física, .77 para la aceptación de los pares percibido, y .68 para la aceptación percibida de los padres.

4. El **Cuestionario de la relación profesor alumno** (Anexo 4) (*Questionnaire on Teacher-Student Interacción, QTI-EP*, adaptación española de García-Bacete, Ferrá, Monjas y Sanchiz, 2010). Tiene por objeto indagar sobre las expectativas de los niños respecto de sus relaciones interpersonales con sus profesores, en términos de Influencia y Proximidad. La versión adaptada a la población española de la escala QTI-EP, está constituida por 19 ítems, que los niños contestaban usando una escala tipo *likert* de 5 opciones (Nunca, pocas veces, a veces, bastantes veces, siempre).

Las preguntas se realizaban en forma de entrevista para garantizar la comprensión de los ítems por parte de los niños y apoyados con materiales visuales para facilitar la tarea. Está compuesto por 2 factores: amabilidad/comprensión, represión/insatisfacción, liderazgo y libertad/autonomía. El factor amabilidad/comprensión esta formado por 6 ítems (ej: “El maestro nos ayuda cuando no sabemos hacer la tarea”), el factor represión/ insatisfacción por 5 ítems (ej: “El maestro se enfada enseguida”), el factor liderazgo por 4 ítems (ej: “el maestro siempre explica las cosas con claridad”) y el factor libertad/autonomía por 4 ítems (ej:”El maestro nos deja proponer lo que queremos hacer”).

5. El ***Class Play Revisado*** (*RPC, Revised Class Play*, Wojslawowicz, Rubin, Burgess, Both-La force y Rose-Krasnor, 2006, Adaptado por GREI, 2009) (Anexo 5). Este instrumento proporciona medidas de reputación conductual entre compañeros y compañeras, a partir de las nominaciones que estos hacen en relación a unas conductas concretas. La adaptación consta de 34 ítems, donde a los niños se les pide que nombren a tres compañeros de clase que habitualmente actúen como cada una de las situaciones que se les plantea. Por ejemplo: “A qué tres compañeros les cuesta hacer amigos nuevos”.

Para cada una de las conductas evaluadas se calcula la proporción de veces que cada estudiante ha sido nombrado por el grupo para desempeñar ese papel. En cuanto al contenido, se partió de la propuesta del *Extended Class Play* de Wojslawowicz et al (2006), que contemplaba cinco factores: victimización-exclusión, agresión, sociabilidad-popularidad, conducta prosocial y timidez/retraimiento.

La versión revisada por el GREI del *Class Play*, evalúa tres dimensiones: prosocialidad, agresividad y aislamiento. El factor de Sociabilidad incluía aspectos relacionados con la asertividad, las habilidades comunicativas, la conducta prosocial, etc. (ej. “ayuda a los demás”). El factor agresividad directa incluía ítems como “pega mucho”, la agresividad relacional a través de preguntas como “dice cosas malas o feas de otros niños cuando no están”, la hiperactividad/disrupción con “molesta a los demás cuando están trabajando”, la victimización/exclusión con (que implicaría aislamiento activo, “casi nunca consigue que otros niños le hagan caso” y victimización propiamente dicha “a quien algunos niños de la clase pegan, empujan o dan patadas”) y finalmente el factor timidez/aislamiento con ítems como “es muy tímido” y “casi siempre está solo”.

En cuanto al análisis de la fiabilidad de los factores todos los coeficientes alfa de *Cronbach* se situaron en niveles aceptables: sociabilidad, 0.87; agresión directa, 0.92; agresividad relacional, 0.85; hiperactividad, 0.89; victimización, 0.79; excepto la timidez que salía 0.54.

6. La **escala de victimización** (GREI, 2010) (Anexo 6). Esta dirigida a conocer el grado en que los niños y niñas se sienten victimizados por sus compañeros. Consta de 9 ítems de tipo *likert* con 4 opciones de respuesta (Nunca, pocas veces, bastantes veces y casi todos los días). Los ítems están referidos a la frecuencia con que el niño se percibe víctima de una lista de situaciones como por ejemplo: “Algunos niños de la clase, te insultan, te ponen motes y te dicen cosas feas o desagradables”, “algunos

niños te dejan fuera de los juegos y no quieren estar contigo”,... Se refiere tanto a agresiones directas, indirectas como a exclusión.

7. La **escala de puntuaciones entre iguales** (*Peer Rating*, GREI, 2009; adaptado de Hymel y Asher, 1977) (Anexo 7), empleada para medir la situación social. Cada uno de los niños y niñas de una clase deben puntuar a sus compañeros respecto a un criterio. Es una medida que nos permite conocer la reputación social. Presenta la ventaja de que permite obtener gran cantidad de información de manera rápida. Al alumno se le presenta una lista con sus compañeros de clase y debe puntuarles en relación a varios criterios: Prosocialiad (“¿Cuánto ayuda ____ a sus compañeros?”), Agresividad (“¿Cuánto pega ____ a los otros?”), Timidez (“¿Cuánta vergüenza le da a ____ estar con otros niños?”), Aislamiento (“¿Hay muchos niños que quieren jugar con ____?”) y finalmente Me gusta (“¿cuánto te gusta estar con ____?”). Se le ofrecen tres opciones de respuesta: nada o muy poco, algo y bastante o mucho. La aplicación de la prueba fue a través de entrevistas individualizadas y con el apoyo de materiales visuales (carita sonriente, seria y triste y tres bolas de diferente tamaño).

Mediante el método de Puntuación de los iguales se evalúa la Aceptación general, es decir, la aceptación media del sujeto por el grupo de iguales. Esta aceptación media o puntuación media en cada uno de los criterios se halla multiplicando el número de veces que un niño es señalado en cada una de las categorías por el valor de cada categoría partido por el número de veces que es elegido.

8. La **escala de soledad infantil e insatisfacción social** (*Loneliness y social Dissatisfaction Questionnaire*, Asher, Hymel y Renshaw, 1984; revisado por Cassidy y Asher, 1992) (Anexo 8). El objetivo de esta escala es obtener información aportada por los niños y niñas de los sentimientos de soledad e insatisfacción de las relaciones con los iguales. La respuesta a los ítems es a través de una escala de 3 niveles de respuesta: No, A veces y Sí. La escala está compuesta por 24 ítems de los cuales 16 están referidos a los sentimientos de soledad e insatisfacción (“Te sientes solo en el colegio”, “te resulta difícil hacer amigos nuevos”) y el resto, son ítems de relleno centrados en los aficiones y actividades de los niños con el objetivo de relajarlos durante la ejecución de ejercicio (“te gusta la música”). La consistencia interna del cuestionario medido a través del alfa de *Cronbach* es bastante aceptable, siendo el alfa de 0,79.

6. Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en dos colegios situados en zonas de un nivel socioeconómico medio o medio-alto, sin grandes problemas de conflictividad. A través del equipo directivo y de los tutores de cada curso, solicitamos por escrito la autorización de los padres, para llevar a cabo la investigación con sus hijos en los colegios (Anexo 9).

En Junio de 2009 se entró en contacto con los equipos directivos de los colegios para solicitar la participación de estos en la investigación. La dirección transmitió la propuesta al claustro y quedó aprobada, para poder ser iniciada a principios del curso

siguiente. El estudio exploratorio se realizó durante el curso 2009/2010 y el de intervención, a lo largo del curso 2010/2011.

6.1. Procedimiento seguido en el estudio exploratorio

Al inicio del curso, el equipo de investigación se puso en contacto con la dirección y los tutores en los cursos que iban a participar. En una reunión conjunta se expuso al profesorado en qué consistía la investigación y las actuaciones que se iban a realizar, obteniendo la colaboración de los tutores. Inmediatamente se solicitó a los padres las autorizaciones necesarias para comenzar el trabajo de investigación. Se aprovecharon estas primeras reuniones con los tutores para entrevistarles y obtener la información que se solicita en la hoja de datos grupales (GREI, 2010).

El inicio de las pruebas de evaluación para el estudio descriptivo, comenzó en el mes de noviembre, dejando un tiempo a principio de curso para que se consolidasen los grupos y los niños se conociesen entre ellos, ya que las clases se habían formado de nuevo y había nuevos niños en cada grupo.

La población objeto de estudio se mueve en un rango entre los seis y los ocho años. Se trata del momento en el que los niños comienzan a adquirir las habilidades lectoescritoras, lo que imposibilita una administración colectiva de las pruebas y la necesidad de realizar entrevistas individuales. Esto supone un esfuerzo importante tanto personal como temporal. Esta administración individual, a pesar de resultar más costosa y larga supone un beneficio ya que le da una mayor fiabilidad a los datos obtenidos. En ocasiones, se hace necesaria la ayuda de imágenes y dibujos que faciliten a los niños la

comprensión de ciertos conceptos que no está claro que tengan adquiridos (por ejemplo el uso de diferentes tamaños de bolas para distinguir entre la cantidad “bastante” o “mucho”).

Para este proceso contamos con la colaboración de estudiantes de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, que acudieron a los centros y participaron en diferentes momentos de la administración de pruebas. Antes de comenzar las entrevistas a los niños, cada uno de los colaboradores pasaba por una pequeña fase de formación en la que se explicaba el cuestionario que debía impartir, la técnica utilizada y se entrenaba acompañado de un entrevistador experto. La aplicación de los cuestionarios se dio en varios bloques, para evitar el cansancio de los niños en las respuestas y asegurar la veracidad de los resultados. Los momentos de aplicación de las pruebas se reflejan en la figura 4.8. Entre los meses de noviembre, diciembre y enero, se aplicaron en las aulas los cuestionarios sociométricos, la escala pictórica de competencia social, el *class play* revisado, el cuestionario de victimización, cuestionario de relación profesor/alumno (QTI) y la escala de soledad.

Escala aplicada a los niños/as de la muestra universal					
	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero-Abril	Mayo
Estudio descriptivo	· Cuestionarios sociométricos	<i>Class play</i> Cuestionario de	· Cuestionario de relación profesor/alumno (QTI)	No intervención	· Cuestionarios sociométricos.
	· Escala pictórica de competencia social	de victimización	· Escala de Soledad		· Puntuaciones entre iguales (<i>Peer Rating</i>)

Figura 4.8. Relación de las pruebas y los momentos de aplicación relativas al estudio exploratorio

Como se ha planteado, durante el mes de noviembre se aplicaban los cuestionarios sociométricos, que posteriormente se empleaban para la elección de la muestra seleccionada, es decir, del grupo de alumnos al que prestaríamos una especial atención. La **muestra seleccionada** estaba compuesta por todos los alumnos pertenecientes al tipo sociométrico de rechazado y un número igual de promedios, asegurando la equidad de género. Es decir, por cada niño rechazado, se elegía uno promedio, y por cada niña rechazada se buscaba una niña promedio. Los tipos sociométricos eran establecidos con el programa informático Sociomet (González y García Bacete, 2010), introduciendo los datos obtenidos en los cuestionarios sociométricos. Esta muestra permitía comparar las características y el efecto de la intervención distinguiendo entre el efecto producido en los niños rechazados, del producido en los promedios.

Una vez establecida la muestra seleccionada, el siguiente paso fue **identificar a los niños y niñas tímidos** de cada clase. Esta diferenciación se realizó de acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas *Class Play* y Puntuaciones entre Iguales, la información aportada por el profesor y las observaciones realizadas por los entrevistadores.

Una vez llevado a cabo este proceso, en los meses finales del curso, se regresó de nuevo a las aulas, para volver a obtener información de algunas pruebas como eran los cuestionarios sociométricos y las escalas de puntuación entre iguales. La información obtenida gracias a este estudio, permitió poder adaptar la intervención de forma más específica a las necesidades del alumnado. En la figura 4.9 aparece reflejado el esquema seguido durante el estudio descriptivo.

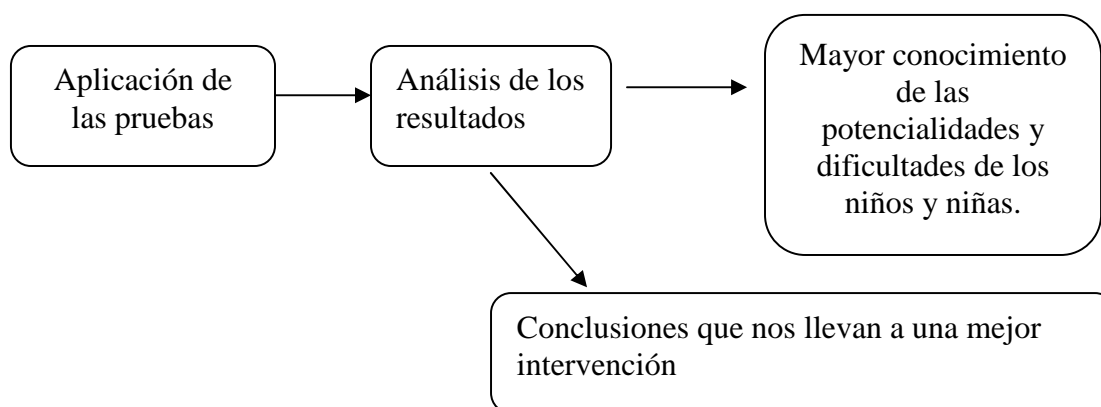


Figura 4.9. *Desarrollo del estudio exploratorio.*

6.2. Procedimiento seguido en el estudio de intervención

Una vez finalizado y obtenidos los datos descriptivos, iniciamos el segundo estudio de la investigación durante el curso 2010/2011. Éste consistía en la aplicación de una intervención en los nuevos grupos que iniciaban la etapa.

Al igual que en el caso anterior, a principio de curso el equipo de investigación entró en contacto con la dirección del centro y los tutores de los cursos con los que se iba a trabajar. Se informó a éstos de las actuaciones que este año se iban a llevar a cabo y se aprovechó estas reuniones para obtener la información requerida de los alumnos en la hoja de datos individuales (GREI, 2010). Este año era muy importante la colaboración con el profesorado, ya que debían recibir una formación específica para implementar la intervención en sus aulas.

Durante el mes de octubre se solicitaron los permisos a los padres para la participación de las niñas y niños en el estudio y en noviembre se iniciaron las

entrevistas individuales para la evaluación pretest. Al igual que el curso anterior, se contó con la colaboración de alumnos de la facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. En la figura 4.10 aparecen detalladas tanto las pruebas aplicadas como los momentos de aplicación.

Durante la evaluación también se extrajo una muestra seleccionada y se identificó a los niños y niñas tímidos, siguiendo el mismo procedimiento descrito en el apartado anterior.

Escala aplicada a los niños/as de la muestra universal					
	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero-Abril	Mayo
Experimental	<ul style="list-style-type: none"> · Cuestionarios sociométricos · Escala pictórica de competencia social 	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Class play</i> 	<ul style="list-style-type: none"> · Puntuaciones entre iguales (<i>Peer Rating</i>) · Cuestionario de relación profesor/alumno (QTI) · Escala de Soledad 	Intervención	<ul style="list-style-type: none"> · Cuestionarios Sociométricos · Cuestionario de relación profesor/alumno (QTI) · Escala de Soledad · Puntuaciones entre iguales (<i>Peer Rating</i>) · Escala pictórica de competencia social

Figura 4.10. Relación de las pruebas y los momentos de aplicación relativas al estudio de intervención.

En los meses de febrero, marzo y abril, se desarrolla la intervención diseñada, durante curso anterior. La intervención implicaba formar al profesorado, para que la aplicara en sus clases. El método empleado fue el asesoramiento y la organización de un seminario, fuera del colegio y del horario lectivo. A los profesores se les certificaron estas horas de formación de manera oficial por la Conserjería de Educación de la Junta de Castilla y León.

El seminario constó de dos sesiones de tres horas, se produjo a principios de febrero, justo después de la evaluación inicial y con el tiempo para poder aplicar la intervención después en las aulas. Acudieron los profesores de los dos colegios y se empleó una metodología muy participativa. La intervención se describe con más detalle en el capítulo siguiente. Durante su proceso, se mantuvieron reuniones de seguimiento en cada colegio, con los tutores del curso. Gracias a estas sesiones se obtuvo información de las actividades que se iban realizando, las dificultades encontradas en la aplicación, los puntos fuertes de la intervención y la integración de las nuevas estrategias didácticas en la dinámica normal del aula. Se pidió al profesorado gran parte de esta información por escrito, con hojas de seguimiento de la intervención. Estas reuniones eran aprovechadas como un espacio para ofrecer las nuevas tareas a desarrollar en la quincena siguiente, así como los materiales que se empleaban y daba la oportunidad de intercambiar impresiones entre los tutores y el equipo de investigación sobre la ejecución de la intervención.

Al finalizar la intervención, se hizo la evaluación posttest, con las mismas pruebas que se habían aplicado en el pretest. En lo que se refiere al profesorado, hubo una reunión final, de evaluación de la intervención, donde reflejaban sus impresiones del trabajo realizado, los cambios que pensaban se habían producido en sus aulas y la idoneidad de los materiales. Esta información posibilita el análisis cualitativo de la intervención.

Para finalizar este apartado, en la figura 4.11 aparece detallado en un cronograma las actuaciones y los tiempos que se han seguido en el proceso de investigación, tanto en el estudio exploratorio como en el de intervención.

Figura 4.11. Cronograma de las actuaciones llevadas a cabo durante la investigación.

Actuaciones		CURSO 2009/2010									CURSO 2010/2011								
		Sep	Oct	Nov	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Sep	Oct	Nov	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun
ESTUDIO DESCRIPTIVO	Contacto con los colegios	■																	
	Entrenamiento de estudiantes/ayudantes		■																
	Primer pase de las pruebas de evaluación de los niños			■	■	■													
	Elección de la muestra de tímidos						■												
	Elección de la muestra seleccionada						■												
	Segundo pase de las pruebas de evaluación de los niños							■	■										
	Evaluación final con el profesorado									■									
ESTUDIO DE INTERVENCIÓN	Nuevo contacto con los colegios para el inicio del estudio descriptivo									■									
	Entrenamiento de los colaboradores										■								
	Evaluación pretest.											■	■						
	Seminarios formativos													■					
	Intervención														■	■			
	Evaluación posttest															■	■		
	Evaluación final de la intervención con el profesorado																	■	

CAPÍTULO 5

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

1. Estructura del desarrollo de la intervención

A lo largo del capítulo tercero se ha descrito cómo se desarrolla la intervención socioemocional en la escuela. A partir de ahora se describirán las actuaciones de intervención concretas que se han desarrollado en la presente investigación. Como ya se mencionó anteriormente, los métodos que parecen resultar más eficaces son aquellos que combinan una intervención universal con otras estrategias más focalizadas en los alumnos con dificultades. Por tanto ha sido el modelo seguido en nuestro estudio, y cuya estructura queda reflejada en la Figura 5.1.

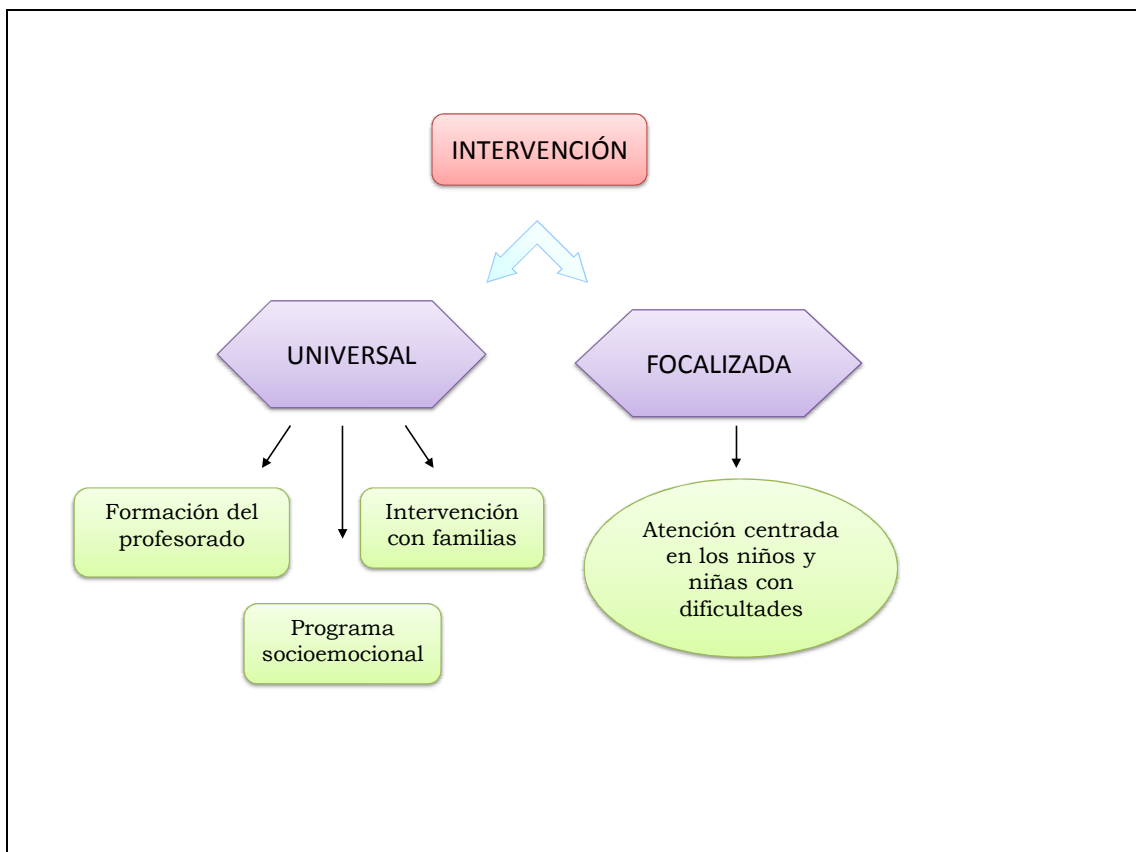


Figura 5.1. Estructura de la intervención planteada en nuestro estudio

1.1. Principios instruccionales de la intervención

Antes de comenzar con la descripción de las actuaciones llevadas a cabo, es importante tener en cuenta, cuáles han sido las características o principios sobre los que se basa la intervención. Destaca que se trata de un modelo flexible, abierto a incorporaciones y ajustes, que resulten apropiados para la mejor adaptación a cada situación y aula. Las principales características que afloran en la filosofía del modelo de intervención son las siguientes:

1. **Intencionalidad:** El desarrollo de la competencia social, así como el entrenamiento de las habilidades sociales, se puede enseñar de forma explícita, directa y sistemática. Por lo tanto, hay que realizar actividades de interacción intencionales y hay que estructurar experiencias que favorezcan la interacción social.

2. **Universalidad:** La intervención está dirigida a todos los alumnos, no solamente a aquellos que presentan mayores dificultades.

3. **Generalización:** Se ha tenido especial cuidado en incorporar determinados elementos para asegurar y garantizar la generalidad y transferencia de los cambios de comportamiento y las habilidades trabajadas en el ámbito escolar. El objetivo último que se pretende es que las niñas y los niños actúen de forma socialmente competente en todos los contextos sociales.

1.2. Intervención universal

No se trata de una intervención directa del investigador sobre el aula, sino que se forma a los profesores para que sean ellos quienes lleven a cabo los trabajos.

1.2.1. Formación del profesorado

La formación de los profesores ha tenido un triple objetivo: En primer lugar, favorecer la innovación y la mejora de la práctica docente; en segundo lugar, profundizar en los conocimientos y aspectos teóricos sobre las relaciones sociales en el aula, y en tercer lugar, recibir entrenamiento con el fin de proporcionarles conocimientos y dotarles de las estrategias y habilidades profesionales necesarias para implementar el programa socioemocional en el aula.

La modalidad en la que se llevó a cabo, fue a través de un seminario inicial y reuniones de seguimiento periódicas a lo largo de toda la intervención. En la figura 5.2 aparece reflejado el contenido de estas sesiones.

MOMENTO	DESARROLLO DE LAS SESIONES
Seminario inicial	Objetivos del programa Devolución de los resultados de evaluación Entrenamiento en las técnicas y estrategias Aprendizaje cooperativo.
Sesiones de seguimiento	Desarrollo de los bloques temáticos. Dificultades encontradas durante la implementación. Adecuación al contexto aula, y sugerencias por parte del profesorado
Evaluación final	Evaluación cualitativa del programa. Satisfacción del profesorado con la intervención realizada.

Figura 5.2. Estructura de la formación al profesorado.

1.2.2. Intervención en las aulas: aplicación del programa socioemocional

Uno de los ejes principales de la intervención es la implementación de un programa socioemocional (en adelante SOE) en las aulas a través del tutor de cada curso. El SOE ha sido elaborado y diseñado por el Grupo Interuniversitario de investigación del Rechazo Entre Iguales en contextos escolares (GREI) (Monjas, Sureda, Ferrá, Martín-Antón, García Bacete, Sanchíz, Muñoz Tinoco y Jiménez Lagares, 2010).

El programa está estructurado en cuatro bloques y trabaja elementos como conducta prosocial, asertividad, gestión de las emociones y resolución de conflictos. En este estudio tan solo se pudieron aplicar los tres primeros por motivos de tiempo. En el apartado segundo de este capítulo aparece una descripción más pormenorizada del programa: sus objetivos, contenidos, actividades, estrategias y técnicas.

1.3. Intervención con la familia

En el trabajo de habilidades sociales, es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa estén directa o indirectamente implicados y por lo tanto las familias juegan un papel relevante en todo el proceso. La intervención con la familia se llevó a cabo con el tutor de mediador. Está basada en dos puntos fundamentalmente:

A. La realización de actividades en el hogar. Los niños llevan tareas diseñadas en el programa de intervención para realizar con sus padres: Es una buena forma de que los padres conozcan y se impliquen de forma activa en la educación de sus hijos.

Implica que los padres compartan un tiempo con sus hijos dedicado a la realización de la tarea, y les lleve a reflexionar juntos sobre los comportamientos, valores y actitudes sociales. Proporciona a los padres situaciones y oportunidades para poder potenciar su desarrollo social. Algunas de las tareas que se proponen para la realización con los padres en el hogar son:

- Contar los cuentos con temáticas socioemocionales trabajados en el aula, es decir, que los niños tienen la tarea, cuando llegan a casa, de contar aquellos cuentos que han sido leídos en clase por el profesor y sobre los que han estado debatiendo, trasladando así el debate a sus hogares y a los padres, para que estos puedan continuar la labor del aula, manteniendo el debate y reforzando el aprendizaje de las conductas socialmente hábiles.

- Hacer con los padres, dibujos, fichas de pintar,... relacionadas con el trabajo en las sesiones, de las cuáles en el apartado 3 del capítulo cinco pondremos en imágenes algunos ejemplos.

- Llevar a casa juegos cooperativos, o de lápiz y papel (por ej, el dominó de las emociones) y jugar en casa con los padres.

B. *Información y reuniones con los padres:* Es importante en cualquier intervención aplicada en niños y niñas de estas edades, hacer lo posible por integrar a los padres al máximo en el proceso. Aunque en muchas ocasiones no se trata de una tarea fácil y surgen dificultades y limitaciones. Una manera factible de lograrlo es a través de tareas como la **organización de reuniones informativas** y de evaluación con

los padres, y también ir a lo largo del programa **ofreciendo información sobre los contenidos** y actividades realizadas con los niños

1.4. Intervención focalizada

La intervención focalizada, se basa en dos principios, que suponían un modo de actuar y una actitud por parte del profesor. En primer lugar era necesaria **la focalización positiva** del profesor sobre los niños con dificultades, centrándose en las cualidades positivas de los niños rechazados, a través de la descripción de sus puntos positivos. Este es un proceso en que es necesario actuar intencionalmente y en ocasiones dirigir y sistematizar esa búsqueda de las cualidades positivas en los niños con dificultades. Se le pedía de forma activa información a este respecto, para favorecer este cambio de perspectiva.

En segundo lugar, la atención especial, a la participación de estos niños en las actividades y en el grupo, lo que supone asegurarse de la participación de los niños con mayores dificultades dentro del grupo y de las estrategias permanentes, la ubicación de esos niños con compañeros que les vayan a facilitar su integración y vigilar su actuación durante la realización de las actividades, para reconducir su funcionamiento en caso de que fuese necesario.

2. Programa socioemocional (SOE)

2.1. Objetivos

El objetivo del programa está destinado a la mejora de las relaciones interpersonales entre los iguales. Para ello intenta modificar algunos de los aspectos relacionados con su estilo de interacción. Nos referimos a cuestiones como: a) Mostrar una conducta más prosocial en sus relaciones con las y los demás, b) Ser capaces de mantener interacciones más asertivas entre ellos, c) Adquirir un conocimiento de las diferentes emociones y tener la habilidad de reconocerlas y proporcionar una respuesta adaptada a cada una de ellas, d) Trabajar sobre el conflicto, conocer las características que presentan y saber aplicar estrategias para resolverlos de manera pacífica y ajustada a la situación, e) Aprender a trabajar en grupo, sabiendo contribuir y cooperar para el logro de los objetivos.

2.2. Estructura

El programa se estructura en tres bloques, que se imparten a lo largo de tres semanas cada uno: Conducta Prosocial, Asertividad y Gestión Emocional. La descripción de estos bloques, así como de sus objetivos y contenidos, aparece reflejada en la figura 5.3.

BLOQUE	OBJETIVOS	CONTENIDOS
CONDUCTA PROSOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Que el alumnado muestre conductas prosociales en sus relaciones con las y los demás. - Trabajar en grupos contribuyendo y cooperando para el logro de objetivos. 	<p>A lo largo de todo el primer bloque los niños van aprendiendo a desarrollar conductas prosociales tales como ayudar, compartir, mostrar interés por los otros,...</p> <p>Los autores del programa definen la conducta prosocial como aquella que se realiza voluntariamente y beneficia a otra persona. Se realiza sin esperar una recompensa a cambio, lo que le da un carácter altruista.</p>
ASERTIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Que sepan relacionarse con los demás, mostrando conductas asertivas. 	<p>El concepto clave sobre el que se va a trabajar a lo largo de todo el bloque es: La Asertividad. El grupo GREI define la asertividad como: “La conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos a los otros”.</p> <p>El contenido de esta habilidad hay que tenerlo en cuenta insistiendo en que la defensa asertiva de nuestros derechos no implica el respecto a los derechos de los demás. Hay que defender nuestros derechos sin herir los de los demás. Distinguiéndola de la agresividad que busca la defensa de los propios derechos por encima de los demás u de la inhibición, que dificulta el adecuado desarrollo personal y la libre expresión de las emociones y sentimientos.</p>

Figura 5.3. Descripción de la estructura del programa de intervención SOE

BLOQUE	OBJETIVOS	CONTENIDOS
GESTIÓN EMOCIONAL	- Identificar emociones positivas y negativas en uno/a mismo/a.	Las emociones son respuestas involuntarias del organismo, ante un acontecimiento externo o interno. No son ni “buenas” ni “malas” pero si que diferenciamos entre emociones positivas, negativas y mixtas.
	- Controlar nuestras emociones para favorecer una buena resolución de los problemas.	El alumnado tiene que aprender a identificar los diferentes estados emocionales, dando nombre a esas emociones permitirá reconocer si dichas emociones son gratas, positivas y favorecen su bienestar o por el contrario son negativas y desagradables.
		Se trabaja, qué es lo que sucede cuando dejamos las emociones sin control, cómo se adueñan de la situación y se pierde la capacidad de toma de decisiones. Así que es importante el reconocimiento de las emociones para poder tomar las medidas adecuadas para superarlas y recuperar el control.

Figura 5.3. Descripción de la estructura del programa de intervención SOE

2.3. Duración.

El programa estaba diseñado para ser aplicado durante nueve semanas, tres por cada uno de los bloques. En cada una, se empleaban dos sesiones de 30 minutos aproximadamente, distribuidos del modo que refleja en la figura 5.4. Desde el equipo investigador se sugería el momento de lectura diario llevarlo a cabo. Junto con estas sesiones, se dan otros tiempos para la generalización de las habilidades aprendidas, gracias al uso de estrategias permanentes, actividades fuera del aula y el uso de nuevas técnicas didácticas por parte del profesorado.

Bloque	Semana	Sesiones	
CONDUCTA PROSOCIAL	1º Semana: Compartir	1 y 2	Tiempos de generalización dentro y fuera del aula
	2º Semana: Inclusión y exclusión	3 y 4	
	3º Semana: Ayuda	5 y 6	
ASERTIVIDAD	1º Semana: El cocodrilo tímido	7 y 8	Tiempos de generalización dentro y fuera del aula
	2º Semana: El niño mandón	9 y 10	
	3º Semana: Agresivo-Asertivo-Inhibido	11 y 12	
GESTIÓN DE LAS EMOCIONES	1º Semana: Identificamos las emociones	13 y 14	Tiempos de generalización dentro y fuera del aula
	2º Semana: Expresamos y regulamos nuestras emociones	15 y 16	
	3º Semana: Reconocemos nuestras emociones	17 y 18	

Figura 5.4. Cronograma de las sesiones según el bloque temático.

3. Descripción de las estrategias y herramientas de trabajo

3.1. Técnicas y estrategias

En el capítulo tercero se han descrito las diferentes maneras de trabajar los aspectos socioemocionales en el aula. Ahora se describirá cuáles de estos elementos han

sido empleados en la intervención que nos ocupa, y cómo se han concretado y puesto en práctica (Figura 5.5).

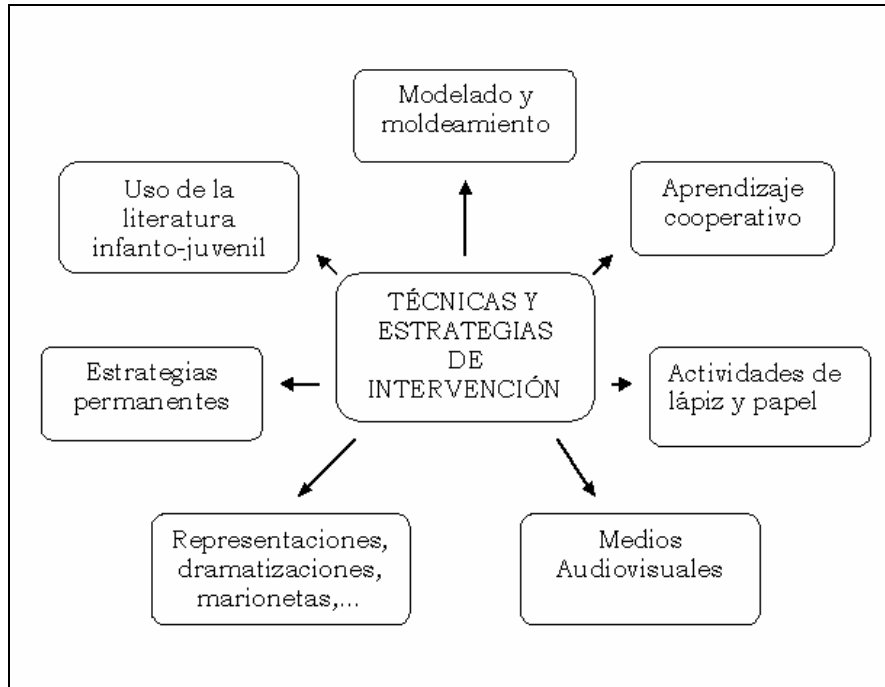


Figura 5.5. Técnicas y estrategias de intervención del programa SOE

1. *Uso de la literatura infanto-juvenil*: Uno de los puntos fuertes de la intervención es el empleo de cuentos, para la transmisión de los conocimientos del programa. En este periodo, los niños son neo-lectores, lo que hace del empleo de la lectura una herramienta interesante y muy útil en ese momento. Por cada uno de los bloques, se asocian dos cuentos donde se narra una historia relacionada con la habilidad que se quiere desarrollar. Así por ejemplo, en el primer bloque sobre la conducta prosocial, se lee la historia de “El pez Arco Iris”, y se enseña a los niños a compartir a través de ella. La lectura de estas narraciones, ejerce un doble papel, de educador de valores y como modelado de las actuaciones.

2. *Técnicas conductuales*: Modelado y moldeamiento. Las lecturas de los cuentos, serán la base del **modelado**, ya que la propia lectura ejerce este papel o también, la profesora puede realizar la tarea de modelado, ejemplificando la habilidad que se trabaja en esa sesión. Una vez se ha realizado esta parte, serán los propios alumnos los que la pongan en práctica recibiendo las correcciones y sugerencias oportunas de la profesora, a través de las cuales irá moldeando su habilidad para hacerla más eficaz.

3. *Dramatizaciones, elaboración y uso de marionetas y rol-playing*, basados en las lecturas propias de cada bloque. Una vez leída la historia, son los propios niños los que la representan, con la supervisión y retroalimentación de la profesora. Sobre los beneficios del uso de esta técnica ya se ha mencionado en el capítulo tres.

4. *Actividades de lápiz y papel*. Los conocimientos y habilidades que los niños van a ir adquiriendo, se ven reforzados por la ejecución de este tipo de actividades en cada uno de los bloques: por ejemplo, sopas de letras, pintar y rellenar fichas con contenidos de los cuentos empleados, juegos de dominó, etc.

5. *Aprendizaje cooperativo*: Se ofrecía a los profesores información, asesoramiento y entrenamiento sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo durante las sesiones de formación. Sobre el aprendizaje cooperativo, en qué consiste y el tipo de técnicas ya se ha comentado de forma más extensa en el capítulo tercero, cuando se hacía referencia a las técnicas y estrategias utilizadas en los programas de intervención socioemocional. La organización de grupos cooperativos tenía en cuenta los resultados de los cuestionarios sociométricos. La aplicación de técnicas

cooperativas permanece constante durante toda la intervención. Su utilización se da tanto en actividades específicas de la intervención, como en otras actividades del aula. Algunas de las técnicas cooperativas que se aplicaron fueron: lápices al centro o el folio giratorio.

La técnica de “lápices al centro”, a modo de ejemplo, es una estrategia que obliga a los niños a pensar antes de iniciar la resolución de una tarea. Ya que no podrán escribir en el folio hasta que no hayan llegado a un acuerdo sobre la resolución de problema. Cada uno tendrá el lápiz de un color distinto, para distinguir y asegurar la aportación de todos.

6. Medios audiovisuales: Como se ha visto anteriormente en el capítulo, el uso de nuevas tecnologías resulta motivador y atractivo a los alumnos. Cada uno de los bloques temáticos del programa, viene acompañado de videos o canciones musicales, que refuerzan el contenido trabajado a través de la literatura y la dramatización. Un ejemplo lo encontramos en la canción de las emociones de Jim y Sunny (<http://www.youtube.com/watch?v=dvNfjJDKyU4yfeature=fvsr>)

3.2. Estrategias permanentes

Se trata de intervenciones que se mantienen a lo largo de todo el programa. Una vez se incorpora una de ellas a nuestro repertorio, se mantiene hasta el final de la aplicación del programa. Cada semana se desarrollará una nueva, eso sí, manteniendo las ya aprendidas.

Son aquellas actividades que se aplicaban de forma permanente, fuera de los límites de las sesiones y se deben integrar al funcionamiento normal del grupo. Se extrapolan a momentos fuera del aula, recreo, juegos en el patio. Duran toda la intervención y tienen un carácter acumulativo, es decir, una vez se ha integrado una, se mantiene, y se van aplicando las demás.

Algunas de las estrategias empleadas son la “pareja de ayudadores”, la “técnica del semáforo” o la “técnica de la tortuga”. La **pareja de ayudadores** (Anexo 10), a modo de ejemplo, consistía en la elección de dos niños o niñas de la clase que durante una semana estén encargados de ayudar a los compañeros que lo necesiten, tanto en clase como fuera de ella. Se les identifica con algún elemento (medalla, banda,...). Una vez finalizada la semana, eran relevados por otros dos ayudadores, esto se repetía sucesivamente hasta que toda la clase, había sido ayudadora en algún momento.

Otro tipo de estrategias permanentes empleadas fueron la ubicación de carteles y murales en la clase, con el fin de favorecer la generalización de los contenidos aprendidos durante las sesiones y de transferirlos a todos los contextos de la vida diaria de los niños.

4. Descripción de una sesión

El programa que ha diseñado el Grupo GREI, ofrece bastante libertad al profesor para que a partir de unas pautas, desarrollen en sus clases las actividades adaptándolas a su dinámica habitual y a su estilo didáctico propio. Dentro de estas pautas se les ofrece

una organización de las sesiones y una estructura de su aplicación al aula. Se cuenta con varios componentes en cada sesión:

1. **Inicio:** Al principio de la sesión se revisan los contenidos trabajados en la anterior y aquellos que quedaron pendientes de hacer para casa, o fuera del aula. Seguidamente comenzamos a introducir la habilidad o contenido a trabajar a lo largo de la sesión. Es aconsejable que la presentación de la actividad siga un mismo proceso:

- Se produzca una reflexión inicial de la habilidad a trabajar, por ejemplo: cuál es, por qué es importante, en qué momentos la ponemos en práctica, cuando solemos comportarnos así,...

- Esta reflexión va seguida de la lectura de un libro de literatura infantil, o de un cuento-cuentos. La historia estará relacionada con el contenido que estemos trabajando, sucederá a sus personajes y aprenderán la importancia de esa habilidad y a cómo ponerla en práctica.

- Una vez que los niños han visto como se desarrolla esa habilidad o contenido en el cuento, la verán modelada en la vida real. Para este paso, se pueden emplear marionetas con los personajes del cuento, o medios audiovisuales, que son sugeridos en el programa. Este modelado sirve a los niños para que sepan que deben hacer cuando quieren actuar como sus personajes de cuento.

2. **Desarrollo.** El desarrollo es el momento en el que son los propios niños los que ponen en práctica la habilidad que han estado viendo desde el inicio de la sesión.

Pueden dramatizarla, realizar un rol-playing o usar marionetas. El fin es que practiquen esa habilidad, sepan como deben hacerlo. Muy importante es que, esa práctica vaya acompañada siempre de un *feedback* y reforzamiento, es decir, que se le transmita al alumno, cómo lo ha realizado, cuáles han sido las cosas que ha hecho bien y lo que no, ofreciéndole las correcciones adecuadas y reforzando las buenas prácticas.

3. **Cierre de la sesión:** Para finalizar se realiza una recapitulación de la ejecución de la misma con una reflexión final. Es un buen momento para poder puntualizar los aspectos importantes.

4. **Transferencia y generalización** a otros momentos de las habilidades trabajadas en el aula, es decir, proporcionar nuevas oportunidades de practicar la habilidad. Esto lo podemos realizar a través **de la práctica oportuna**. Una vez que los alumnos han comenzado a ensayar y practicar la habilidad-objetivo a lo largo de las sesiones estructuradas, se les estimulará para que inicien su puesta en práctica en situaciones distintas en las que es oportuno mostrar la habilidad. Estas situaciones también son supervisadas por el profesor (Monjas, 2011c). Por ejemplo, si al entrar en clase, uno de los alumnos, protesta a la profesora porque Isabel, no le ha dejado los juguetes, es un buen momento, para que el maestro ayude a Isabel a que ponga en práctica lo aprendido.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

Los análisis aplicados al estudio exploratorio, tienen principalmente un carácter descriptivo que buscan obtener información sobre las características del alumnado con dificultades sociales, que permita conocer mejor las necesidades que presentan para poder intervenir de forma conveniente se van a medir las diferencias obtenidas entre ambos grupos, en cada una de las variables estudiadas. La finalidad es reflexionar sobre los aspectos más definitorios de la tipología sociométrica del rechazo, es decir, si realmente se muestran más agresivos, más tímidos, menos prosociales, si sufren más situaciones de victimización, si tienen una forma diferente de verse a sí mismos, o de relacionarse con el profesor. Para estos análisis, se ha empleado los resultados de la muestra seleccionada, es decir. La decisión de utilizar para este estudio tan solo la muestra seleccionada, proviene de las dificultades para comparar dos grupos con tamaños diferentes, ya que en la muestra general es mucho mayor el grupo de los promedios que de los rechazados.

1. Análisis descriptivos de la muestra

El primer apartado está dedicado al análisis de las características del alumnado sobre el que se ha realizado este estudio. Indagaremos sobre los cambios en el tipo sociométrico a lo largo del curso, y la relación que existe entre éste y el género, las necesidades educativas especiales y la timidez. En la tabla 6.1., aparece la distribución del alumnado en los diferentes tipos sociométricos, comparando los datos al principio y final de curso. Como podemos observar, el número de rechazados se sitúa en el 14.3% al inicio de curso, y aumenta al 16% al final del curso. En contra, disminuye el número de promedios del 70.6% al 69.7%; y en lo que respecta al número de ignorados pasa del 6.7% al 1.7%, y el de preferidos aumenta, pasando del 7.6% al 12.6%. Parece claro, que

el paso del curso va aumentando las situaciones de rechazo, y modificando el tipo sociométrico de los niños.

Tabla 6.1.

Distribución de alumnado en los tipos sociométricos a principio y final de curso.

	Principio de curso		Final de curso	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
Promedio	84	70.6%	83	69.7%
Preferido	9	7.6%	15	12.6%
Rechazado	17	14.3%	19	16%
Ignorado	8	6.7%	2	1.7%
Controvertido	1	.8%	0	0%
Total	119	100	119	100

El modo en el que se relacionan estos **resultados sobre el tipo sociométrico y la variable género**, aparece reflejado en la tabla 6.2. Debemos decir que, tanto en esta tabla como en las sucesivas, se han tomado como referencia los tipos sociométricos obtenidos a principio de curso. Se ha realizado un análisis de frecuencias y calculado los residuales tipificados corregidos (en adelante RTC), con el fin de comprobar si resulta significativa la diferencia en el número de niños y niñas pertenecientes a cada tipo sociométrico.

Tabla 6.2.

Distribución del alumnado por género en cada tipo sociométrico.

Tipo Sociométrico		Sexo		Total
		Niño	Niña	
Promedio	<i>F</i>	37	47	84
	%	44 %	56 %	70.6 %
	<i>RTC</i>	-1.0	1.0	
Preferido	<i>F</i>	1*	8**	9
	%	11.1 %	88.9 %	7.6 %
	<i>RTC</i>	-2.2	2.2	
Rechazados	<i>F</i>	14**	3*	17
	%	82.4 %	17.6 %	14.3 %
	<i>RTC</i>	3.1	-3.1	
Ignorado	<i>F</i>	3*	5**	8
	%	37.5 %	62.5 %	6.7 %
	<i>RTC</i>	-.6	.6	
Controvertido	<i>F</i>	1	0	1
	%	100 %		0.8 %
	<i>RTC</i>	1.1	-1.1	

* < -1.96, ** > 1.96

Resultan relevantes aquellos datos cuyos RTC no estén comprendidos entre ± 1.96 . Como podemos observar, al grupo de rechazados está formado en un 82.4% por niños y en un 17.6% por niñas, con un RTC de ± 3.1 . En el caso de los promedios nos encontramos con un 44% de niños frente al 56% de niñas, y un RTC de ± 1 . Significativo también resulta el caso de los preferidos, 11.1% de niños frente al 88.9% de niñas y un RTC de ± 2.2 . En el grupo de los ignorados, el 37.5% son niños y el 62.5% niñas, y un RTC de ± 6 . No hacemos referencia al tipo controvertido ya que es demasiado pequeño para resultar relevante.

En lo que respecta al **alumnado con necesidades educativas especiales**, en la tabla 6.3., aparecen los resultados de la distribución en cada tipo sociométrico.

Podemos apreciar que el 11.8% de los rechazados presentan NEE, frente al 88.2% que no, con un RTC de ± 1.1 . En el caso del tipo promedio es solo 4.8% el que encuentra dificultades y su RTC es de ± 0.8 . Resulta interesante apreciar que ni un solo alumno del tipo preferido presenta esa circunstancia.

Tabla 6.3.
Relación del alumnado con y sin NEE en cada tipo sociométrico.

Tipo sociométrico		NEE		Total
		SI	NO	
Promedio	<i>f</i>	4*	80**	84
	%	4.8 %	95.2 %	70.6 %
	<i>RTC</i>	-0.8	.8	
Preferido	<i>f</i>	0**	9*	9
	%		100 %	7.6 %
	<i>RTC</i>	-0.8	.8	
Rechazados	<i>f</i>	2**	15*	17
	%	11.8 %	88.2 %	14.3 %
	<i>RTC</i>	1.1	-1.1	
Ignorado	<i>f</i>	1**	7*	8
	%	12.5 %	87.5 %	6.7 %
	<i>RTC</i>	.8	-0.8	
Controvertido	<i>f</i>	0*	1**	1
	%		100 %	0.8 %
	<i>RTC</i>	-0.3	.3	

* < -1.96, ** > 1.96

Para finalizar este apartado, se hace referencia a la **distribución del alumnado caracterizado como tímido** en los diferentes tipos sociométricos. En el apartado cinco del capítulo cuatro, referido al procedimiento de nuestra investigación, explicamos el proceso a través del cuál se había extraído el grupo de alumnos tímidos. Los resultados obtenidos de la comparación con los tipos sociométricos, aparecen en la tabla 6.4. Se refleja que el 35.3% del alumnado rechazado, presenta un comportamiento tímido y se corresponde con un RTC de ± 2.9 . En el caso de los promedios, el 11.9% son caracterizados como tímidos y el RTC es de ± 0.8 .

Nuevamente resulta llamativo el caso del alumnado preferido, ya que ninguno de los niños y niñas que lo comprenden son considerados tímidos. En cuanto al tipo ignorado tampoco aparecen niños tímidos en él.

Tabla 6.4.
Alumnado que presenta y no timidez en cada tipo sociométrico.

Tipo sociométrico		Timidez		Total
		NO	SI	
Promedio	<i>F</i>	74	10	84
	%	88.1 %	11.9 %	70.6 %
	<i>RTC</i>	.8	-.8	
Preferido	<i>f</i>	9	0	9
	%	100 %		7.6 %
	<i>RTC</i>	1.2	-1.2	
Rechazados	<i>f</i>	11*	6**	17
	%	64.7 %	35.3 %	14.3 %
	<i>RTC</i>	-2.9	2.9	
Ignorado	<i>f</i>	8	0	8
	%	100 %		6.7 %
	<i>RTC</i>	1.2	-1.2	
Controvertido	<i>f</i>	1**	0*	1
	%	100 %		0.8 %
	<i>RTC</i>	.4	-.4	

* < -1.96 , ** > 1.96

2. Análisis de las diferencias entre los tipos sociométricos promedio y rechazado

Una vez realizados los análisis descriptivos en el apartado anterior, ahora queremos comprobar cuáles son las diferencias que presenta al alumnado en las diferentes variables estudiadas. Debido a la gran diferencia en el número de alumnos promedios y rechazados que hay en la muestra general, se tomaron los datos relativos a la muestra seleccionada para poder comparar ambos grupos, es decir, a la muestra formada por el alumnado rechazado y un grupo equivalente en número y género de alumnos promedios. El proceso de selección de esta muestra, ya fue mencionado anteriormente.

En el análisis, se emplearon pruebas no paramétricas debido al pequeño tamaño de la muestra y a que no se cumplía el supuesto de distribución normal, por lo que se ha utilizado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

2.1. Diferencias en los índices sociométricos entre promedios y rechazados

Realizados los análisis, podemos apreciar en la tabla 6.5, que el tipo sociométrico de los rechazados presenta un rango promedio mayor en las variables de impacto social, ajuste perceptivo positivo y ajuste perceptivo negativo, que el tipo de los promedios. Estas diferencias, resultan significativas en el caso de las variables impacto social e índice de ajuste perceptivo negativo. En el caso del índice de preferencia social, se produce también una diferencia altamente significativa entre los rangos promedios de ambos tipos, pero en este caso es mayor el obtenido por los promedios.

Tabla 6.5.

Diferenciación entre rechazados y promedios en índices sociométricos.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Índice de impacto Social	Promedio	23	25.48	10.38	13.11	301.50	25.50***	.000
	Rechazado	17	47.12	11.21	30.50	518.50		
Índice de Preferencia Social	Promedio	23	5.48	13.81	28.67	659.50	7.50***	.000
	Rechazado	17	-31.18	10.81	9.44	160.50		
Índice de Ajuste Perceptivo Positivo	Promedio	23	28.76	21.74	17.69	371.50	140.50	.268
	Rechazado	17	44.12	39.52	21.74	369.50		
Índice de Ajuste Perceptivo Negativo	Promedio	23	10.80	24.16	15.73	314.50	104.50*	.045
	Rechazado	17	12.47	8.09	22.85	388.50		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Los resultados sobre los índices sociométricos están indicando que el alumnado rechazado presenta un mayor impacto social y un mejor ajuste perceptivo negativo. Son más visibles dentro del aula a la vez son más conscientes de las elecciones negativas de sus compañeros, pero no de las positivas, saben mejor a quienes no le gustan que a quién si que le gustan. Por otro lado, como es lógico dada la naturaleza de los datos, el alumnado promedio, obtiene mayores puntuaciones en preferencia social.

2.2. Diferencias en agresividad, prosocialidad y aislamiento

La información analizada en este apartado se refiere a las variables agresividad, prosocialidad y aislamiento, obtenidas a través de instrumento *Class Play Revisado* (*RPC, Revised Class Play*, Wojslawowicz, Rubin, Burgess, Both-La force y Rose-Krasnor, 2006, Adaptado por GREI, 2009). Como podemos observar en la tabla 6.6. en la variable agresividad obtienen una mayor puntuación los rechazados que los promedios, son significativamente más agresivos.

En lo que respecta a la variable de prosocialidad, las puntuaciones eran más altas en el caso del alumnado promedio que en el caso el tipo rechazado, de forma significativa. Las puntuaciones en la variable aislamiento son mayores en los rechazados. Los resultados obtenidos dejan claro, que los niños rechazados están vistos como menos prosociales y más agresivos y aislados comparándolos con sus iguales de tipo promedio.

Tabla 6. 6.
Diferencias en las variables Agresividad, Prosocialidad y Aislamiento.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Agresividad	Promedio	23	0.09	0.09	14.37	330.50	54.50***	.000
	Rechazado	17	0.24	0.11	28.79	489.50		
Prosocial	Promedio	23	0.08	0.04	26.02	598.50	330.50**	.001
	Rechazado	17	0.03	0.02	13.03	221.50		
Aislamiento	Promedio	23	0.10	0.06	17.09	393.00	117.00*	.032
	Rechazado	17	0.15	0.08	25.12	427.00		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Para poder profundizar y conocer mejor las conductas que están involucradas en cada uno de estos factores, se realizará un análisis de sus ítems.

1. Factor Agresividad:

Los descriptivos de los ítems del factor agresividad (tabla 6.7.) permiten observar que las conductas de *pelear*, *insultar* y *decir cosas malas*, son las que los alumnos manifiestan más relevantes a la hora de considerar a un compañero agresivo.

Tabla 6.7.
Descriptivos del factor agresividad.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
Pelea	40	0.213	0.206	0	0.714
Interrumpe	40	0.154	0.133	0	0.500
Insulta	40	0.160	0.158	0	0.545
Se burla	40	0.153	0.140	0	0.478
Dice cosas malas	40	0.160	0.139	0	0.428
Dice no puedes jugar con nosotros	40	0.110	0.104	0	0.380

Los resultados de la diferencia de medias, comparando cada uno de los ítems del factor agresividad (tabla 6.8), muestran que los niños rechazados, se pelean más, interrumpen con mayor frecuencia, tienen a burlarse e insultar más a sus compañeros, a decir cosas malas y a excluir a otros de los juegos.

Tabla 6.8.
Diferencia entre rechazados y promedios en los ítems del factor agresividad.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Pelea	Promedio	23	0.13	0.16	15.65	360.00	84.00**	.002
	Rechazado	17	0.32	0.20	27.06	460.00		
Interrumpe	Promedio	23	0.07	0.09	14.00	322.00	46.00***	.000
	Rechazado	17	0.25	0.11	29.29	498.00		
Se burla	Promedio	23	0.08	0.10	14.61	336.00	60.00***	.000
	Rechazado	17	0.24	0.12	28.47	484.00		
Insulta	Promedio	23	0.09	0.13	15.02	345.50	69.50***	.000
	Rechazado	17	0.25	0.14	27.91	474.50		
Dice cosas malas	Promedio	23	0.09	0.10	15.24	350.50	74.50**	.001
	Rechazado	17	0.24	0.13	27.62	469.50		
Dice no puedes jugar con nosotros	Promedio	23	0.06	0.07	15.70	361.00	85.00**	.002
	Rechazado	17	0.16	0.10	27.00	459.00		
Factor Agresividad	Promedio	23	0.09	0.09	14.37	330.50	54.50***	.000
	Rechazado	17	0.24	0.11	28.79	489.50		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

1. Factor prosocial

Los descriptivos de los ítems del factor prosocial (tabla 6.9.) que reflejan mayor puntuación media son las conductas de seguir las reglas y sobre todo tener ideas interesantes.

Tabla 6.9.
Descriptivos del factor prosocial del Class Play.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
Sigue reglas	40	.083	.078	.000	.304
Tiene ideas interesantes	40	.104	.086	.000	.363
Ayuda	40	.079	.070	.000	.318
Soluciona problemas hablando	40	.072	.061	.000	.238

El factor prosocial, que aparece en la tabla 6.10. deja unos resultados muy claros, con diferencias marcadas en todos sus ítems. Refleja una imagen de los niños rechazados como que siguen menos las reglas, ayudan menos, solucionan sus problemas hablando y tienen menos ideas interesantes.

Tabla 6.10.
Diferencia entre rechazados y promedios en la variable prosocialidad.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Sigue reglas	Promedio	23	0.11	0.08	25.15	578.50	88.50**	.003
	Rechazado	17	0.04	0.04	14.21	241.50		
Tienen ideas interesantes	Promedio	23	0.13	0.09	24.46	562.50	104.50*	.012
	Rechazado	17	0.06	0.06	15.15	257.50		
Ayuda	Promedio	23	0.10	0.07	25.70	591.00	76.00**	.001
	Rechazado	17	0.03	0.04	13.47	229.00		
Soluciona problemas	Promedio	23	0.09	0.06	24.80	570.50	96.50**	.006
	Rechazado	17	0.04	0.04	14.68	249.50		
Factor Prosocial	Promedio	23	0.08	0.04	26.02	598.50	68.50***	.000
	Rechazado	17	0.03	0.02	13.03	221.50		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

3. Factor aislamiento

En la tabla 6.11 se presenta la información sobre los descriptivos de los ítems del factor aislamiento. El ser percibido como tímido, es el ítem que guarda una mayor relación con este factor, seguido de las conductas de llorar y esta solo.

Tabla 6.11.
Descriptivos del factor aislamiento.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
Tímido	40	0.165	0.124	0.000	0.409
Llorica	40	0.136	0.156	0.000	0.608
Tiene vergüenza	40	0.103	0.080	0.000	0.318
Está triste	40	0.108	0.093	0.000	0.391
Está solo	40	0.114	0.091	0.000	0.347

Los resultados de la diferencia de medias por ítems del factor aislamiento (tabla 6.12), ya no son tan claros como en el caso de los dos anteriores. Pero si se puede observar que los compañeros perciben a los niños rechazados como más “lloricas”, con

una diferencia estadísticamente significativa. También presentan una mayor tendencia a estar solos y a ser vistos como tímidos. Sin embargo no parecen tan claro, que sean mucho más vergonzosos o que estén más tristes.

Tabla 6.12.

Diferencia entre rechazados y promedios en la variable aislamiento.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Tímido	Promedio	23	0.14	0.12	18.35	422.00	146.00	.182
	Rechazado	17	0.19	0.11	23.41	398.00		
Llorica	Promedio	23	0.06	0.07	14.70	338.00	62.00***	.000
	Rechazado	17	0.24	0.18	28.35	482.00		
Siente vergüenza	Promedio	23	0.11	0.07	22.43	516.00	151.00	.232
	Rechazado	17	0.09	0.08	17.88	304.00		
Está triste	Promedio	23	0.09	0.05	19.59	450.50	174.50	.570
	Rechazado	17	0.13	0.12	21.74	369.50		
Está Solo	Promedio	23	0.09	0.09	18.02	414.50	138.50	.120
	Rechazado	17	0.13	0.08	23.85	405.50		
Factor Aislamiento	Promedio	23	0.10	0.09	17.09	393.00	117.00*	.032
	Rechazado	17	0.15	0.08	25.12	427.00		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

2.3. Diferencias en las variables agresividad, prosocialidad, timidez, aislamiento y me gusta

A lo largo de ese apartado veremos los resultados de las variables agresividad, prosocialidad, timidez, aislamiento y me gusta, obtenidas con la escala de puntuaciones entre iguales (*Peer Rating*, Hymel y Asher, 1977), comprobando si existe diferencia entre el alumnado promedio y rechazado. Como podemos observar en la tabla 6.13. se obtienen diferencias significativas en las variables de agresividad, prosocialidad, me gusta y aislamiento. Tanto en agresividad como en me gusta, es el alumnado promedio el que presenta mayor media, mientras que en agresividad y en aislamiento lo es el rechazado. En lo que respecta a la variable timidez, no se aprecia una diferencia significativa, pero si una tendencia, ya que el alumnado rechazado puntúa mas alto de lo que lo hace el promedio.

Tabla 6.13.

Diferenciación entre Promedios y Rechazados en Agresividad, Prosocialidad, Timidez y Aislamiento y me gusta.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Agresividad	Promedio	23	1.44	0.39	14.09	324.00	48.000***	.000
	Rechazado	17	2.13	0.42	29.18	496.00		
Prosocialidad	Promedio	23	2.25	0.36	27.04	622.00	45.000***	.000
	Rechazado	17	1.68	0.31	11.65	198.00		
Aislamiento	Promedio	23	1.86	0.41	17.09	393.00	117.000**	.032
	Rechazado	17	2.30	0.15	25.12	427.00		
Timidez	Promedio	23	1.53	0.22	18.83	433.00	157.000	.302
	Rechazado	17	1.62	0.28	22.76	387.00		
Me gusta	Promedio	23	2.08	0.37	26.04	599.00	68.000***	.000
	Rechazado	17	1.64	0.27	13.00	221.00		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

2.4. Diferencias en la variable victimización.

En la tabla 6.14 se presentan los descriptivos correspondientes a la variable victimización y a los ítems que la constituyen, obtenidos gracias al Cuestionario de conductas y situaciones de victimización (GREI, 2009).

Tabla 6.14.

Descriptivos de la variable victimización

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Algunos niños de la clase te insultan, te ponen mote y te dicen cosas feas o desagradables	37	2.08	1.06	1	4
Algunos niños de la clase te pegan, te empujan o te dan patadas	37	2.27	1.21	1	4
Algunos niños de la clase te tratan mal o te hacen llorar	37	2.03	1.06	1	4
Algunos niños de la clase te pinchan, chinchán, hacen rabiar	37	2.27	1.26	1	4
Algunos niños de la clase te dejan fuera de los juegos y no quieren estar contigo	37	2.00	1.08	1	4
Algunos niños de la clase te obligan a hacer cosas que no quiero hacer	37	1.54	0.76	1	4
Algunos niños de la clase se burlan y se ríen de ti	36	1.78	1.14	1	4
Algunos niños de la clase intentan que los otros niños no sean amigos míos	37	1.78	0.97	1	4
Sabes cómo defenderte cuando otros niños te atacan o se meten contigo	37	2.16	1.25	1	4
Factor Único de Victimización	36	0.48	0.18	0.25	0.90

Los ítems con una puntuación más alta han sido “algunos niños de la clase te pegan, te empujan o te dan patadas” y “algunos niños de la clase te pinchan, te chinchán y hacen rabiar”, mientras que el ítem “me obligan a hacer cosas que no quiero hacer”, es el que obtiene puntuaciones más bajas.

Aunque no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los ítems (tabla 6.15), si es cierto que son mayores las puntuaciones en el caso de los rechazados.

Tabla 6.15.

Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems de la variable victimización..

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Algunos niños de la clase te insultan, te ponen motes y te dicen cosas feas o desagradables	Promedio	21	2.05	1.02	18.86	396.0	165.0	.940
	Rechazado	16	2.13	1.14	19.19	307.0		
Algunos niños de la clase te pegan, te empujan o te dan patadas	Promedio	21	2.14	1.15	18.00	378.0	147.0	.534
	Rechazado	16	2.44	1.31	20.31	325.0		
Algunos niños de la clase te tratan mal o te hacen llorar	Promedio	21	2.00	1.04	18.86	396.0	165.0	.940
	Rechazado	16	2.06	1.12	19.19	307.0		
Algunos niños de la clase te pinchan, chinchán, hacen rabiar	Promedio	21	2.14	1.15	18.24	383.0	152.0	.639
	Rechazado	16	2.44	1.41	20.00	320.0		
Algunos niños de la clase te dejan fuera de los juegos y no quieren estar contigo	Promedio	21	1.86	1.01	17.67	371.0	140.0	.404
	Rechazado	16	2.19	1.16	20.75	332.0		
Algunos niños de la clase te obligan a hacer cosas que no quiero hacer	Promedio	21	1.48	0.60	18.90	397.0	166.0	.964
	Rechazado	16	1.63	0.95	19.13	306.0		
Algunos niños de la clase se burlan y se ríen de tí	Promedio	21	1.62	1.02	17.31	363.5	132.5	.427
	Rechazado	15	2.00	1.30	20.17	302.5		
Algunos niños de la clase intentan que los otros niños no sean amigos míos	Promedio	21	1.62	0.92	17.14	360.0	129.0	.241
	Rechazado	16	2.00	1.03	21.44	343.0		
Sabes cómo defenderte cuando otros niños te atacan o se meten contigo	Promedio	21	2.38	1.28	20.90	439.0	128.0	.229
	Rechazado	16	1.88	1.20	16.50	264.0		
Victimización	Promedio	21	0.46	0.14	17.83	374.5	143.5	.657
	Rechazado	15	0.52	0.22	19.43	291.5		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Se puede observar que las medias de todos los ítems son mayores en el caso de los niños rechazados, especialmente cuando se refiere a situaciones de juego, donde las diferencias se hacen más evidentes (tal es el caso de los ítems “Algunos niños de la clase te dejan fuera de los juegos y no quieren estar contigo” y “Algunos niños de la clase intentan que otros niños no sean amigos tuyos”). Además sienten que los demás niños se burlan y se ríen más de ellos. La tendencia más acusada, se observa en el último ítem “Sabes como defenderte cuando otros niños te atacan”, que presenta una mayor puntuación en los promedios, siendo el punto de todo el cuestionario en el que la significación estadística es mayor.

2.5. Diferencias en las variables de autocompetencia

En las cuatro variables de autocompetencia (aceptación de iguales, autocompetencia cognitiva, aceptación de los padres y autocompetencia física), se obtienen mayores puntuaciones en el alumnado promedio que en el rechazado (tabla 6.16). Sin embargo, ninguna de las variables presenta diferencias significativas en las puntuaciones. Para un conocimiento más exhaustivo, se realiza un análisis de los ítems, que nos ofrezca una información más detallada de cada uno de los factores.

Tabla 6.16.
Diferenciación entre Promedios y Rechazados en Variables de autocompetencia.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Aceptación de Iguales	Promedio	23	0.82	0.16	21.13	486.00	181.000	.705
	Rechazado	17	0.80	0.17	19.65	334.00		
Autocompetencia Cognitiva	Promedio	23	0.87	0.15	21.70	499.00	168.000	.464
	Rechazado	17	0.86	0.10	18.88	321.00		
Aceptación de los Padres	Promedio	23	0.67	0.16	21.80	501.50	165.500	.416
	Rechazado	17	0.64	0.15	18.74	318.50		
Autocompetencia Física	Promedio	23	0.82	0.13	21.17	487.00	180.000	.685
	Rechazado	17	0.81	0.12	19.59	333.00		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

1. Factor aceptación de los iguales

Los ítems que conforman el factor de aceptación, obtienen unas medias muy similares, aunque son sobre todo los referidos a las conductas de jugar “Este/a niño/a tiene muchos amigos para jugar en el patio” y “Este/a niño/a está solo a veces porque los demás niños no le buscan para jugar”, los que presentan la media más alta (tabla 6.17).

Tabla 6.17.
Descriptivos del factor Aceptación de los Iguales.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máy.</i>
Este/a niño/a tiene un montón de amigos	40	3.33	0.888	1	4
Muchos niños comparten sus juguetes con este/a niño/a	40	3.20	0.911	1	4
Este/a niño/a tiene muchos amigos con los que jugar	40	3.33	0.917	1	4
Este/a niño/a tiene muchos amigos para jugar en el patio	40	3.35	0.864	1	4
Este/a niño/a está solo a veces porque los demás niños no le buscan para jugar	40	3.35	0.834	1	4
Muchos niños quieren sentarse al lado de este/a niño/a	40	3.00	0.934	1	4

Ninguno de estos ítems presenta diferencias significativas, sin embargo es curioso que las puntuaciones de los promedios resulten, por lo general, ligeramente superiores. En la tabla 6.18 llama la atención que en el ítem “Este niño está solo a veces porque los demás niños no le buscan para jugar” quienes obtienen mayores puntuaciones son los promedios. También resulta llamativo, que en “Muchos niños quieren sentarse al lado de este niño/a” sean los rechazados los que obtengan puntuaciones más altas.

Tabla 6.18.

Diferencia entre rechazados y promedios de los ítems del factor Aceptación de los Iguales.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Este/a niño/a tiene un montón de amigos	Promedio	23	3.22	0.90	21.13	486.00	181.00	.705
	Rechazado	17	3.76	0.43	19.65	334.00		
Muchos niños comparten sus juguetes con este/a niño/a	Promedio	23	3.35	0.77	21.07	484.50	182.500	.725
	Rechazado	17	3.35	0.86	19.74	335.50		
Este/a niño/a tiene muchos amigos con los que jugar	Promedio	23	3.22	0.90	21.26	489.00	178.00	.645
	Rechazado	17	3.71	0.47	19.47	331.00		
Este/a niño/a tiene muchos amigos para jugar en el patio	Promedio	23	3.22	0.85	20.65	475.00	178.50	.935
	Rechazado	17	3.35	0.70	20.29	345.00		
Este/a niño/a está solo a veces porque los demás niños no le buscan para jugar	Promedio	23	3.17	0.83	21.54	495.50	171.00	.516
	Rechazado	17	3.65	0.49	19.09	324.50		
Muchos niños quieren sentarse al lado de este/a niño/a	Promedio	23	2.96	0.87	19.83	456.00	180.00	.685
	Rechazado	17	3.29	0.68	21.41	364.00		

*p<.05. **p<.01. ***p<.001

2. Factor autocompetencia cognitiva

En el factor de la competencia cognitiva, el ítem “Este niño se sabe las letras”, junto con “Ser bueno con los números” son los dos con una mayor trascendencia (tabla 6.19).

Tabla 6.19.

Descriptivos del factor autocompetencia cognitiva.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Este/a niño/a es bueno/a con los números	40	3.58	0.636	2	4
Este/a niño/a sabe muchas cosas del colegio	40	3.25	0.870	1	4
Este/a niño/a sabe leer	40	3.45	0.876	1	4
Este/a niño/a es muy bueno escribiendo palabras	40	3.45	0.846	1	4
Este/a niño/a se sabe las letras	40	3.70	0.648	1	4
Este/a niño/a es muy bueno sumando	40	3.40	0.778	1	4

Los ítems de este factor reflejan unas medias muy similares sin diferencias significativas (tabla 6.20), aunque sí suelen obtener mayores puntuaciones en el caso de

los promedios, nuevamente. Especialmente en lo que se refiere a los ítems “Este niño/a es muy bueno escribiendo palabras” y “Este niño/a es muy bueno haciendo sumas”.

Tabla 6.20.

Diferencias entre rechazados y promedios de los ítems del factor Autocompetencia cognitiva.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Este/a niño/a es bueno/a con los números	Promedio	23	3.39	0.83	20.76	477.50	189.50	.871
	Rechazado	17	3.35	0.78	20.15	342.50		
Este/a niño/a sabe muchas cosas del colegio	Promedio	23	3.39	0.65	20.02	460.50	184.50	.766
	Rechazado	17	3.41	0.79	21.15	359.50		
Este/a niño/a sabe leer	Promedio	23	3.43	0.84	19.93	458.50	182.50	.725
	Rechazado	17	3.59	0.71	21.26	361.50		
Este/a niño/a es muy bueno escribiendo palabras	Promedio	23	3.43	0.66	21.24	488.50	178.50	.645
	Rechazado	17	3.59	0.79	19.50	331.50		
Este/a niño/a se sabe las letras	Promedio	23	3.61	0.49	20.65	475.00	192.00	.935
	Rechazado	17	3.88	0.33	20.29	345.00		
Este/a niño/a es muy bueno sumando	Promedio	23	3.35	0.77	21.41	492.50	174.50	.570
	Rechazado	17	3.65	0.49	19.26	327.50		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

3. Factor autocompetencia física

Los descriptivos de este factor (tabla 6.21) nos muestran que los ítems “correr muy rápido” y “ser bueno saltando”, son en los que los niños muestran una mayor competencia, puntuando casi todos de forma elevada.

Tabla 6.21.

Descriptivos del factor autocompetencia física

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Este niño es bueno columpiándose	40	3.38	0.807	2	4
Este/a niño/a es muy bueno escalando	40	3.28	0.847	1	4
Este/a niño/a es buenísimo botando la pelota	40	3.40	0.871	1	4
Este/a niño/a es muy bueno saltando	40	3.43	0.781	1	4
Este/a niño/a corre muy rápido	40	3.48	0.784	1	4
Este/a niño/a es muy bueno saltando a la comba	40	2.70	1.137	1	4

El factor de la autocompetencia física nuevamente obtiene unos resultados muy similares en las medias de sus ítems (tabla 6.22) y es difícil observar algún tipo de tendencia, ya que las puntuaciones son muy similares.

Tabla 6.22.

Diferencia entre rechazados y promedios en los ítems del factor autocompetencia física.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Este niño es bueno columpiándose	Promedio	23	3.50	0.80	20.93	481.50	185.50	.787
	Rechazado	17	2.94	0.89	19.91	338.50		
Este/a niño/a es muy bueno escalando	Promedio	23	2.91	0.90	21.02	483.50	183.50	.745
	Rechazado	17	3.24	0.97	19.79	336.50		
Este/a niño/a es buenísimo botando la pelota	Promedio	23	3.09	1.08	20.20	464.50	188.50	.850
	Rechazado	17	3.29	0.77	20.91	355.50		
Este/a niño/a es muy bueno saltando	Promedio	23	3.57	0.66	19.89	457.50	181.50	.705
	Rechazado	17	3.41	0.87	21.32	362.50		
Este/a niño/a corre muy rápido	Promedio	23	3.39	0.72	19.17	441.00	165.00	.416
	Rechazado	17	3.12	0.85	22.29	379.00		
Este/a niño/a es muy bueno saltando a la comba	Promedio	23	2.65	0.83	21.80	501.50	165.50	.416
	Rechazado	17	3.06	1.02	18.74	318.50		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

4. Factor aceptación de los padres

El análisis de los descriptivos de los ítems que conforman este factor (tabla 6.23.) reflejan la importancia que los niños dan a situaciones como “lleva a su hijo a sitios que le gustan”, y “le cocina a su hijo muchas comidas que le gustan”, con medias mayores, mientras que los ítems referidos a pasar tiempo en casa de los amigos, puntúan más bajo.

Tabla 6.23.

Descriptivos de factor aceptación de los padres.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx</i>
Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a merendar a casa de sus amigos	40	2.18	1.01	1	4
Esta mamá/papá lleva a su hijo/a a sitios que le gustan	40	3.15	0.92	1	4
Esta mamá/papá le cocina a su hijo/a muchas comidas que le gustan	40	3.13	0.79	1	4
Esta mamá/papá le lee muchos cuentos a su hijo/a	40	2.53	1.01	1	4
Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a dormir a casa de sus amigos	40	2.00	1.15	1	4
Esta mamá/papá habla mucho con su hijo/a	40	2.98	1.00	1	4

Probablemente sea el factor de Aceptación de los Padres donde exista una mayor diferencia de las puntuaciones aunque sin ser estadísticamente significativa, como se refleja en la tabla 6.24. Se puede observar que las medias más distantes, son aquellas que se corresponden con ítems sobre la permisividad social de los padres. Así los ítems “Esta mamá/papá deja que su hijo/a vaya a merendar a casa de sus amigos” y “Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a dormir a casa de sus amigos”, presentan puntuaciones más altas en el caso de los promedios.

Tabla 6.24.

Diferencia entre rechazados y promedios en los ítems del factor Aceptación de los padres.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a merendar a casa de sus amigos	Promedio	23	2.43	2.04	22.09	508.00	159.00	.329
	Rechazado	17	2.00	0.93	18.35	312.00		
Esta mamá/papá lleva a su hijo/a a sitios que le gustan	Promedio	23	3.35	0.71	19.13	440.00	164.00	.401
	Rechazado	17	3.35	0.86	22.35	380.00		
Esta mamá/papá le cocina a su hijo/a muchas comidas que le gustan	Promedio	23	3.30	0.76	20.61	474.00	193.00	.957
	Rechazado	17	3.00	0.79	20.35	346.00		
Esta mamá/papá le lee muchos cuentos a su hijo/a	Promedio	23	2.39	1.07	21.50	494.50	172.00	.533
	Rechazado	17	2.24	1.14	19.15	325.50		
Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a dormir a casa de sus amigos	Promedio	23	2.13	1.18	22.11	508.50	158.50	.315
	Rechazado	17	1.88	1.11	18.32	311.50		
Esta mamá/papá habla mucho con su hijo/a	Promedio	23	3.13	0.81	20.61	474.00	193.00	.957
	Rechazado	17	3.00	1.00	20.35	346.00		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

2.6. Diferencias en la relación con el docente.

La relación que el alumno establece con el profesorado se ha medido profundizando en dos dimensiones: su proximidad y la influencia. En la tabla 6.25. se ven los resultados obtenidos de la diferencia de medias en estas dos variables. Podemos apreciar que, aunque obtiene una mayor puntuación el alumnado rechazado, no es lo suficientemente significativa como para poder extraer conclusiones.

Tabla 6.25.

Diferencia entre Promedios y Rechazados en la Relación con el docente.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Proximidad hacia el profesor	Promedio	23	0.73	0.06	17.37	399.50	123.50 0	.244
	Rechazado	17	0.75	0.06	21.68	303.50		
Influencia que ejerce el profesor	Promedio	23	0.78	0.08	18.20	418.50	142.50 0	.375
	Rechazado	17	0.80	0.08	21.50	322.50		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Para obtener una información mas pormenorizada de las características de la relación con el profesor, de nuevo se realiza un análisis de los ítems que componen cada factor. En el factor Proximidad, el análisis de los descriptivos de sus ítems, muestran como los niños puntúan alto en las preguntas relacionadas con el control del profesor “Cuando el maestro/a está cerca trabajamos mucho” y “El maestro/a es exigente” (tabla 6.26.).

Tabla 6.26.

Descriptivos del factor Proximidad.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
El maestro/a es exigente	38	2.68	0.62	1	3
El maestro/a nos grita	38	2.05	0.76	1	3
Cuando el maestro/a está cerca trabajamos mucho	38	2.71	0.51	1	3
Cuando no entendemos algo, el maestro/a nos lo vuelve a explicar	38	2.37	0.67	1	3
El maestro/a nos pregunta si sabemos hacer la tarea	38	2.45	0.72	1	3
El maestro/a nos permite un montón de cosas en su clase	38	2.08	0.74	1	3
Cuando el maestro/a dice que nos calleemos no le hacemos caso	38	2.53	0.72	1	3
El maestro/a nos deja pensar las cosas por nosotros	38	2.08	0.88	1	3
Factor Proximidad	37	0.74	0.06	0.62	0.87

Los resultados obtenidos de la diferencia entre rechazados y promedios en el factor Proximidad se reflejan en la tabla 6.27.

Tabla 6.27.

Diferencia entre rechazados y promedios en los ítems el factor Proximidad

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
El maestro/a es exigente	Promedio	23	2.65	0.64	19.04	438.00	162.00	.786
	Rechazado	15	2.73	0.59	20.20	303.00		
El maestro/a nos grita	Promedio	23	2.17	0.77	21.15	486.50	134.50	.260
	Rechazado	15	1.87	0.74	16.97	254.50		
Cuando el maestro/a está cerca trabajamos mucho	Promedio	23	2.78	0.42	20.48	471.00	150.00	.516
	Rechazado	15	2.60	0.63	18.00	270.00		
Cuando no entendemos algo, el maestro/a nos lo vuelve a explicar	Promedio	23	2.39	0.65	19.76	454.50	166.50	.860
	Rechazado	15	2.33	0.72	19.10	286.50		
El maestro/a nos pregunta si sabemos hacer la tarea	Promedio	23	2.35	0.77	18.22	419.00	143.00	.391
	Rechazado	15	2.60	0.63	21.47	322.00		
El maestro/a nos permite un montón de cosas en su clase	Promedio	23	2.04	0.70	18.96	436.00	160.00	.723
	Rechazado	15	2.13	0.83	20.33	305.00		
Cuando el maestro/a dice que nos callemos no le hacemos caso	Promedio	23	2.65	0.64	21.13	486.00	135.00	.273
	Rechazado	15	2.33	0.81	17.00	255.00		
El maestro/a nos deja pensar las cosas por nosotros	Promedio	23	1.91	0.84	17.50	402.50	126.50	.172
	Rechazado	15	2.33	0.90	22.57	338.50		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

En ella podemos percibir que a pesar de la ausencia de diferencias significativas claras, son mayores las puntuaciones de los niños rechazados en la percepción del profesor como “más exigente” y que “grita más”, pero también, como que “les deja pensar las cosas por ellos” y que está más pendiente de ellos (“el maestro nos pregunta si sabemos hacer la tarea”). También resulta llamativo que las puntuaciones de los promedios en “cuando el profesor dice que nos callemos no le hacemos caso” sean mayores, mientras que los rechazados tienden a pensar que sí que le hacen caso.

En los descriptivos de los ítems del factor influencia (tabla 6.28), se puede observar que el ítem más valorado por los alumnos es “Todos los niños aprenden mucho con el maestro”, mientras que el menos es “El maestro/a se queja”

Tabla 6.28.
Descriptivos del factor Influencia

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
El maestro/a se queja	38	1.84	0.75	1	3
El maestro/a explica todo muy bien	38	2.79	0.47	1	3
El maestro/a es un maestro/a amable	38	2.71	0.56	1	3
Cuando el maestro/a hace una promesa, siempre la cumple	38	2.55	0.64	1	3
En clase hacemos cosas que no están permitidas	38	2.05	0.83	1	3
El maestro/a siempre nos trata bien	38	2.66	0.58	1	3
Todos los niños aprenden mucho con el maestro	38	2.82	0.39	2	3
Factor Influencia	38	0.78	0.08	0.62	0.95

En el caso del factor Influencia (tabla 6.29), tampoco se encuentran diferencias significativas, ya que los resultados son muy similares para ambos grupos. Sin embargo, observando las puntuaciones se puede apreciar que los promedios tienen puntuaciones mayores en “Explica todo muy bien” y “Todos los niños aprenden mucho”. Además opinan que el maestro “Les trata bien” con más frecuencia que los niños rechazados.

Tabla 6.29.
Diferencia entre rechazados y promedios en los ítems del factor Influencia

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
El maestro/a se queja	Promedio	23	1.83	0.65	19.50	448.50	172.50	1.00
	Rechazado	15	1.87	0.91	19.50	292.50		
El maestro/a explica todo muy bien	Promedio	23	2.91	0.28	21.39	492.00	129.00	.202
	Rechazado	15	2.60	0.63	16.60	249.00		
El maestro/a es un maestro/a amable	Promedio	23	2.74	0.44	19.30	444.00	168.00	.906
	Rechazado	15	2.67	0.72	19.80	297.00		
Cuando el maestro/a hace una promesa, siempre la cumple	Promedio	23	2.57	0.66	19.80	455.50	165.50	.836
	Rechazado	15	2.53	0.64	19.03	285.50		
En clase hacemos cosas que no están permitidas	Promedio	23	2.09	0.79	19.89	457.50	163.50	.791
	Rechazado	15	2.00	0.92	18.90	283.50		
El maestro/a siempre nos trata bien	Promedio	23	2.74	0.44	20.30	467.00	154.00	.595
	Rechazado	15	2.53	0.74	18.27	274.00		
Todos los niños aprenden mucho con el maestro	Promedio	23	2.91	0.28	21.35	491.00	130.00	.213
	Rechazado	15	2.67	0.48	16.67	250.00		

p<.05. **p<.01. ***p<.001

2.7. Diferencias en la variable soledad

En lo que se refiere a la variable Soledad, se observa que hay una mayor puntuación en el caso de los rechazados, pero no hay una diferencia que pueda considerarse significativa con respecto al alumnado de tipo promedio.

Para profundizar más sobre este tema se han analizado los diferentes ítems, que forman el cuestionario de Soledad, eliminando aquellos, cuya función era la de tranquilizar y entrenar al alumno en la respuesta. En la tabla 6.30. aparecen reflejados los descriptivos de este análisis.

Tabla 6. 30.
Descriptivos de los ítems de soledad y del factor general

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
En el colegio, ¿te resulta fácil hacer nuevos amigos o amigas?	39	2.59	0.67	1	3
En el colegio, ¿tienes otros niños o niñas con los que hablar?	39	2.41	0.75	1	3
En el colegio, ¿te resulta difícil hacer amigos o amigas?	39	2.08	0.80	1	3
En el colegio, ¿tienes muchos amigos o amigas?	39	2.54	0.64	1	3
¿Te sientes solo, sola, en el colegio?	39	1.92	0.90	1	3
¿Puedes encontrar un amigo o una amiga cuando lo necesitas?	39	2.59	0.71	1	3
En el colegio, ¿te resulta difícil gustar a otros niños?	38	2.00	0.87	1	3
En el colegio, ¿tienes niños o niñas con los que jugar?	39	2.67	0.62	1	3
En el colegio, ¿te llevas bien con otros niños o niñas?	39	2.59	0.71	1	3
¿Es difícil para ti llevarte bien con los compañeros en el colegio?	39	1.92	0.87	1	3
¿Tienes amigos o amigas en el colegio?	39	2.79	0.46	1	3
Factor Soledad	38	0.48	0.12	0	0.69

El ítem con una mayor media es “¿Tienes amigos o amigas en el colegio?”, casi todos los niños han contestado que si, mientras que las puntuaciones más bajas han sido para los ítems “¿Te sientes solo, sola, en el colegio?” y “¿Es difícil para ti llevarte bien con los compañeros en el colegio?”.

Lo que se observa en el análisis más pormenorizado de los ítems, reflejado en la tabla 6.31., es que a los niños rechazados “les resulta más difícil hacer amigos” y gustar a los otros niños. Del mismo modo, perciben que se “llevan peor con los otros niños”, y les es más difícil conseguir “llevarse bien con los demás”

Tabla. 6.31.

Diferencia entre rechazados y promedios en el factor Soledad y en los Ítems asociados.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
En el colegio, ¿te resulta fácil hacer nuevos amigos o amigas?	Promedio	23	2.57	0.66	19.39	446.00	170.00	.703
	Rechazado	16	2.63	0.71	20.88	334.00		
En el colegio, ¿tienes otros niños o niñas con los que hablar?	Promedio	23	2.33	0.82	18.76	431.50	155.50	.420
	Rechazado	16	2.56	0.62	21.78	348.50		
En el colegio, ¿te resulta difícil hacer amigos o amigas?	Promedio	23	1.87	0.65	17.20	395.50	119.50	.065
	Rechazado	16	2.38	0.80	24.03	384.50		
En el colegio, ¿tienes muchos amigos o amigas?	Promedio	23	2.43	0.72	18.70	430.00	154.00	.404
	Rechazado	16	2.69	0.47	21.88	350.00		
¿Te sientes solo, sola, en el colegio?	Promedio	23	1.83	0.88	18.87	434.00	158.00	.471
	Rechazado	16	1.63	0.88	21.63	346.00		
¿Puedes encontrar un amigo o una amiga cuando lo necesitas?	Promedio	23	2.52	0.79	19.37	445.50	169.50	.682
	Rechazado	16	2.69	0.60	20.91	334.50		
En el colegio, ¿te resulta difícil gustar a otros niños?	Promedio	23	1.78	0.85	16.89	388.50	112.50	.073
	Rechazado	15	2.38	0.80	23.50	352.50		
En el colegio, ¿tienes niños o niñas con los que jugar?	Promedio	23	2.61	0.65	19.09	439.00	163.00	.563
	Rechazado	16	2.75	0.57	21.31	341.00		
En el colegio, ¿te llevas bien con otros niños o niñas?	Promedio	23	2.43	0.78	17.89	411.50	135.50	.168
	Rechazado	16	2.81	0.54	23.03	368.50		
¿Es difícil para ti llevarte bien con los compañeros en el colegio?	Promedio	23	1.74	0.81	17.78	409.00	133.00	.151
	Rechazado	16	2.19	0.91	23.19	371.00		
¿Tienes amigos o amigas en el colegio?	Promedio	23	2.70	0.55	18.39	423.00	147.00	.301
	Rechazado	16	2.94	0.25	22.31	357.00		
Factor Soledad	Promedio	23	0.49	0.11	18.35	422.00	146.00	.442
	Rechazado	17	0.50	0.04	21.27	319.00		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

3. Conclusiones

Los resultados muestran la existencia de diferencias socioemocionales entre el grupo de alumnos rechazados frente a los promedios, aunque con intensidad diferente dependiendo de las variables.

Es destacable, la evolución que a lo largo del año se produce en el número de alumnos de cada tipo sociométrico. Al final del curso, son más aquellos que se encuentran en una situación de rechazo, especialmente los varones, ya que son los niños los que resultan más rechazados por sus compañeros. Del mismo modo la presencia de

necesidades educativas especiales o de conductas inhibidas o tímidas, aumentan las probabilidades de ser rechazado.

En lo que se refiere a aspectos socioemocionales, aquellos en situación de rechazo, tienen mayores probabilidades de obtener puntuaciones altas en agresividad, aislamiento, timidez y victimización, a la vez que puntúan mas bajo en otras como me gusta o prosocialidad.

Las variables relativas a la autocompetencia de los niños no ofrecen diferencias estadísticamente significativas entre rechazados y promedios, pero si manifiestan una cierta tendencia en los diferentes factores dirigida hacia una visión de sí mismos más negativa por parte de los rechazados. Lo mismo sucede en el modo de relacionarse con los profesores y la percepción de soledad. Ninguno de estos aspectos recibe diferencias lo suficientemente profundas como para ser significativas, pero si se da esa tendencia negativa hacia el alumnado rechazado.

CAPÍTULO 7

RESULTADOS DEL

ESTUDIO DE INTERVENCIÓN

La eficacia de la intervención propuesta en las aulas se ha evaluado analizando los datos obtenidos antes y después de su ejecución. Los análisis aplicados están orientados en tres direcciones: La primera, dirigida a conocer el efecto de la intervención sobre el tipo sociométrico, teniendo en cuenta tanto el género como la timidez. Se quiere comprobar como ha evolucionado. Para ello se han realizado análisis de las frecuencias obtenidas en los tipos sociométricos, en el pretest y en el postest. La segunda, conocer el efecto del programa sobre el total de los alumnos, comparando los resultados obtenidos en las diferentes pruebas antes y después de la intervención. Se han aplicado pruebas *t* de Student de diferencia de medias en muestras relacionadas, comparando los dos momentos de evaluación (pretest y postest). Dentro de estos resultados, se ha buscado el efecto que la variable género produce en las diferencias, y si la intervención ha podido afectar de forma diferente a niños y niñas. La tercera dirección es conocer si la intervención ejerce un efecto diferente sobre el alumnado rechazado que sobre el promedio. Para ellos se ha aplicado la prueba *U* de Mann-Whitney sobre las puntuaciones obtenidas en el postest en la muestra seleccionada, buscando que éstas sean lo más similares posibles y así acabar con las diferencias existentes.

1. Resultados cuantitativos de la intervención

1.1. Análisis de las diferencias en el tipo sociométrico

Para comprobar los efectos pretest-postest en los diferentes tipos sociométricos, hemos aplicado un análisis de frecuencias, teniendo en cuenta los porcentajes. En la figura 7.1 podemos apreciar la gráfica comparativa entre los tipos sociométricos antes

de la intervención, en azul, y los de después de la intervención, en rojo. Por lo que se aprecia en la figura, el grupo de niños rechazados es el que mayor diferencia presenta, aumentando de un 11% a un 16.5%. Este aumento proviene sobre todo de la disminución del tipo promedio, que pasa de un 75.2% al un 71.6%.

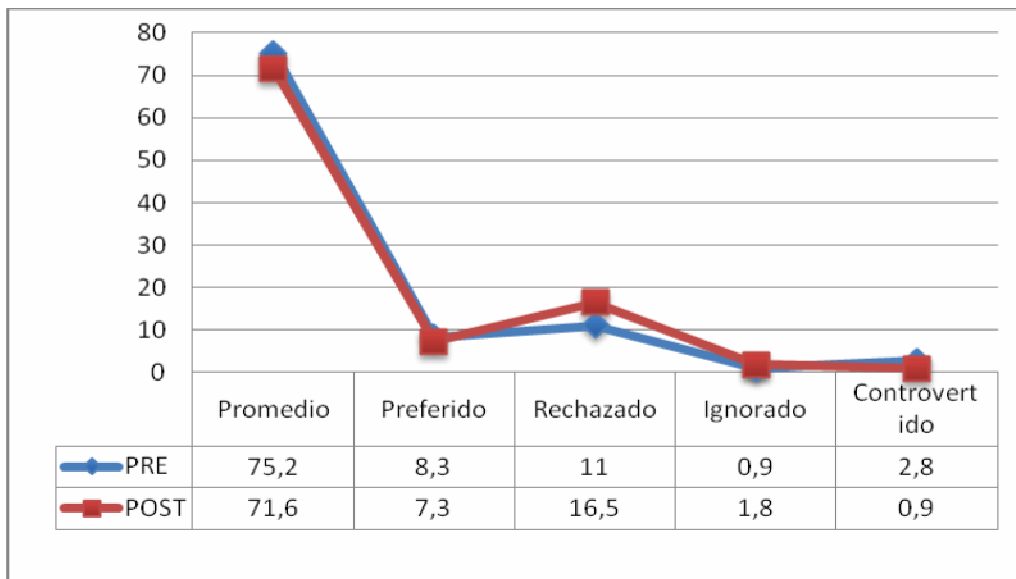


Figura 7.1. Porcentajes de los distintos tipos sociométricos antes y después de la intervención.

La figura 7.2. se corresponde con la gráfica en la que se compara el tipo sociométrico en combinación con la variable género para comprobar si los cambios pretest-postest en los tipos sociométricos están influenciados por el género. El análisis de frecuencias muestra que en el caso de los niños, ha disminuido el número de promedios: de 47 niños iniciales a 39 en el postest, mientras ha aumentado el número de rechazados: de 8 niños a 16.

Cuando se trata de las niñas, se produce justo el efecto contrario, las niñas aumentan en el tipo de los promedios: pasando de 35 casos al principio a 39 al final. Es curioso, porque disminuyen en el número de casos de rechazo. Al finalizar el curso y la intervención, hay menos niñas rechazadas que al principio. También podemos observar

que en el tipo de los preferidos, tanto antes como después de la intervención, siempre hay un mayor número de niñas que de niños.

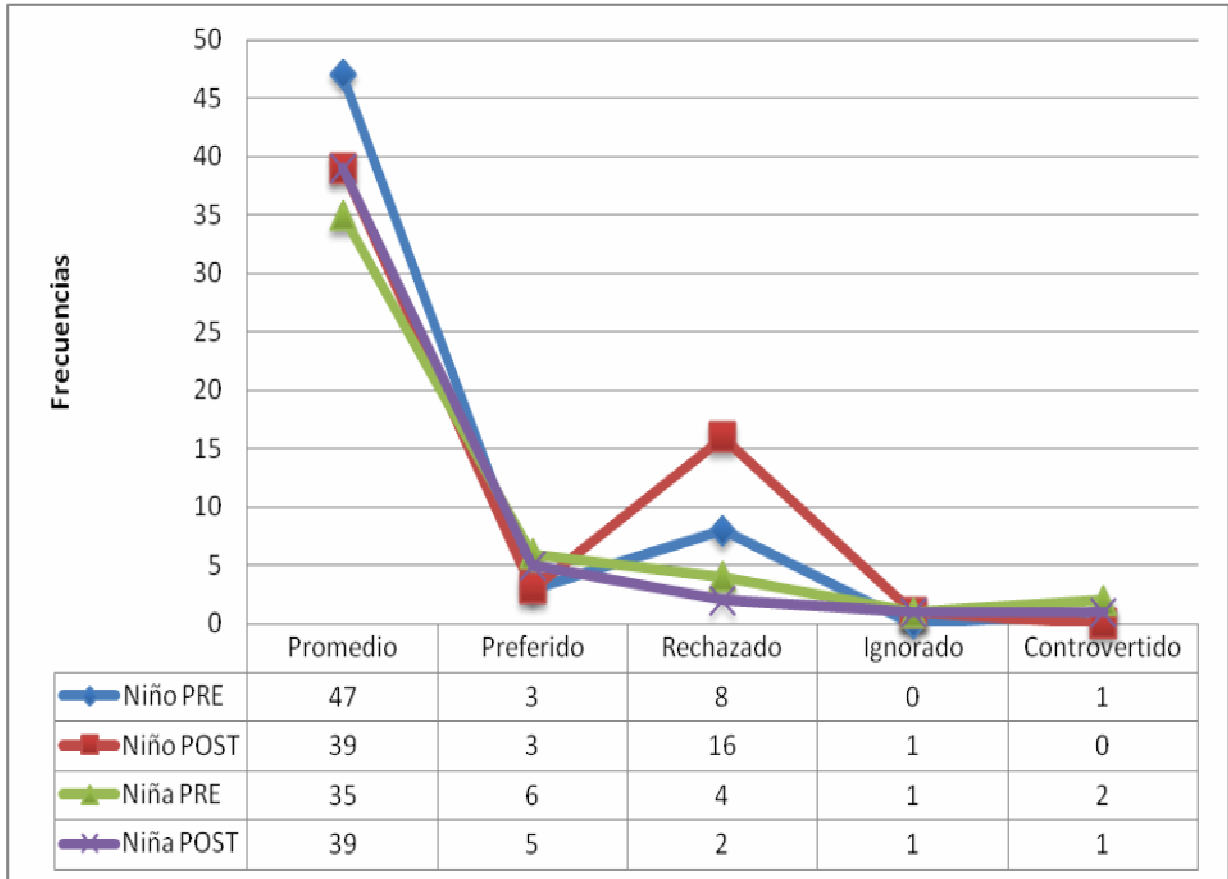


Figura 7.2. Relación entre los diferentes tipos sociométricos y el género del alumnado antes y después de la intervención.

La combinación entre el tipo sociométrico y la variable timidez, se representa en la figura 7.3. Los niños tímidos se ubican dentro de los grupos de rechazados y promedios. En lo que respecta al resto de tipos sociométricos, desde la primera hasta la segunda medida, han disminuido el número de niños tímidos promedio, para aumentar los casos de rechazados y, en menor medida, de ignorados. Cabe resaltar que ni un solo niño tímido es preferido.

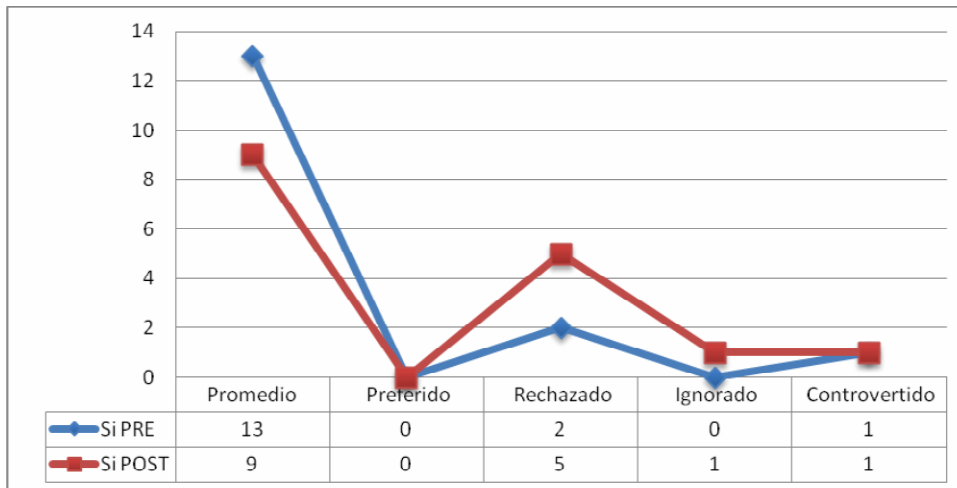


Figura 7.3. Relación entre tipo sociométrico y timidez antes y después de la intervención.

1.2. Análisis de la intervención pre-post

El análisis estadístico, inicialmente, se ha focalizado en una comparación intragrupo pretest-postest. Este análisis pretende comprobar los resultados después del tratamiento de los sujetos frente a ellos mismos en el pretest. Se ha llevado a cabo con las medidas de las variables dependientes: Me gusta, Prosocialidad, Agresividad, Timidez, Aislamiento, Aceptación de los iguales, Autocompetencia Cognitiva, Aceptación de los Padres, Autocompetencia Física, Proximidad hacia el profesor, Influencia que ejerce el profesor y Percepción de Soledad.

1.2.1. Comparación pretest-postest de las variables me gusta, prosocialidad, timidez, agresividad y aislamiento

Los resultados obtenidos a través las escalas de puntuación o *peer rating*, se reflejan en la figura 7.4. Se aprecia la existencia de diferencias en dos variables: prosocialidad y timidez.

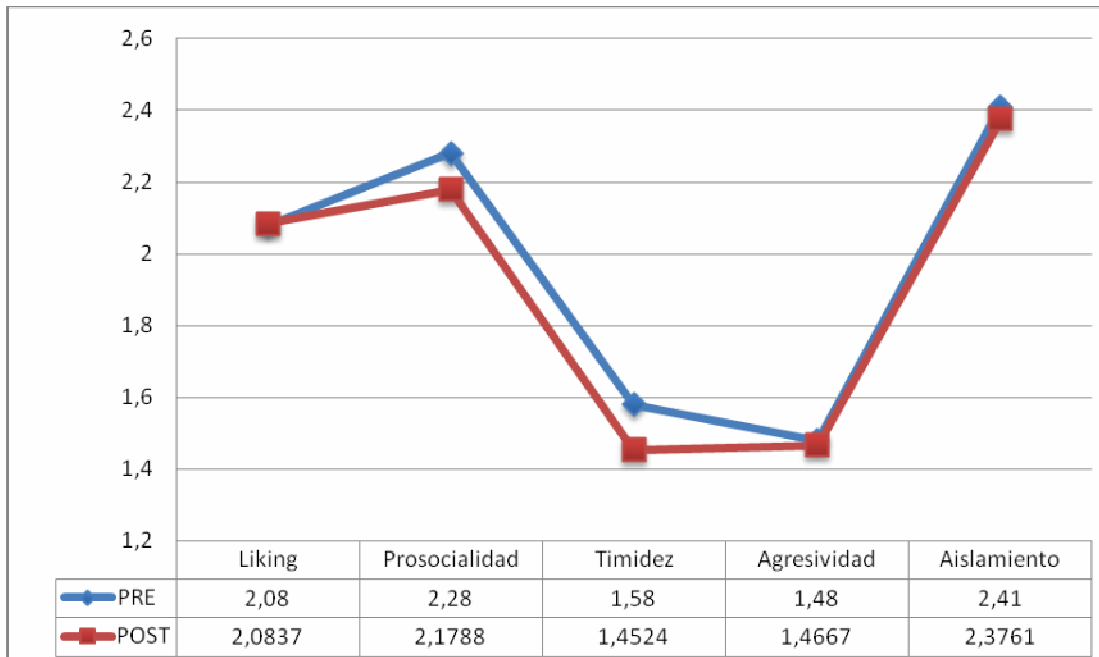


Figura 7.4. Comparación de medias Pretest-Postest en los resultados de las escalas de puntuación.

Para comprobar si esta diferencia es o no significativa acudimos a la tabla 7.1.

Tabla 7.1.

Diferencia de medias entre pretest-postest, en me gusta, agresividad, prosocialidad y timidez y aislamiento

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Me gusta	Pretest	106	2.08	0.34	-0.09	.926
	Postest	106	2.08	0.30		
Prosocialidad	Pretest	106	2.28	0.40	4.40***	.000
	Postest	106	2.17	0.41		
Timidez	Pretest	106	1.58	0.28	6.02***	.000
	Postest	106	1.45	0.22		
Agresividad	Pretest	106	1.48	0.42	0.41	.680
	Postest	106	1.46	0.37		
Aislamiento	Pretest	106	2.41	0.31	1.64	.103
	Postest	106	2.37	0.26		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

La variable Prosocialidad, presenta diferencias estadísticamente significativas, siendo menores las puntuaciones obtenidas en el postest. Las variables Agresividad y Aislamiento, también obtienen menores puntuaciones en el postest que en el pretest sin que esta diferencia resulte significativa. Por otro lado, destaca la variable timidez, donde

la media del postest es significativamente menor que la media del pretest. Tras la intervención, los niños perciben a sus compañeros como menos prosociales, pero también como menos tímidos.

Si se tiene en cuenta el género (figura 7.5.), el descenso de las puntuaciones en la variable prosocial es mayor en el caso de las niñas, y casi imperceptible en el caso de los niños. Mientras en lo que se refiere a la variable agresión, los niños obtienen una considerable mejoría en el postest, mientras que las puntuaciones de las niñas apenas sufren variación. De forma más global, se puede apreciar como las niñas reciben puntuaciones más altas en me gusta y prosociales y más bajas en agresividad que los niños, tanto en el pretest como en el postest. En timidez y aislamiento las puntuaciones de niños y niñas son similares.

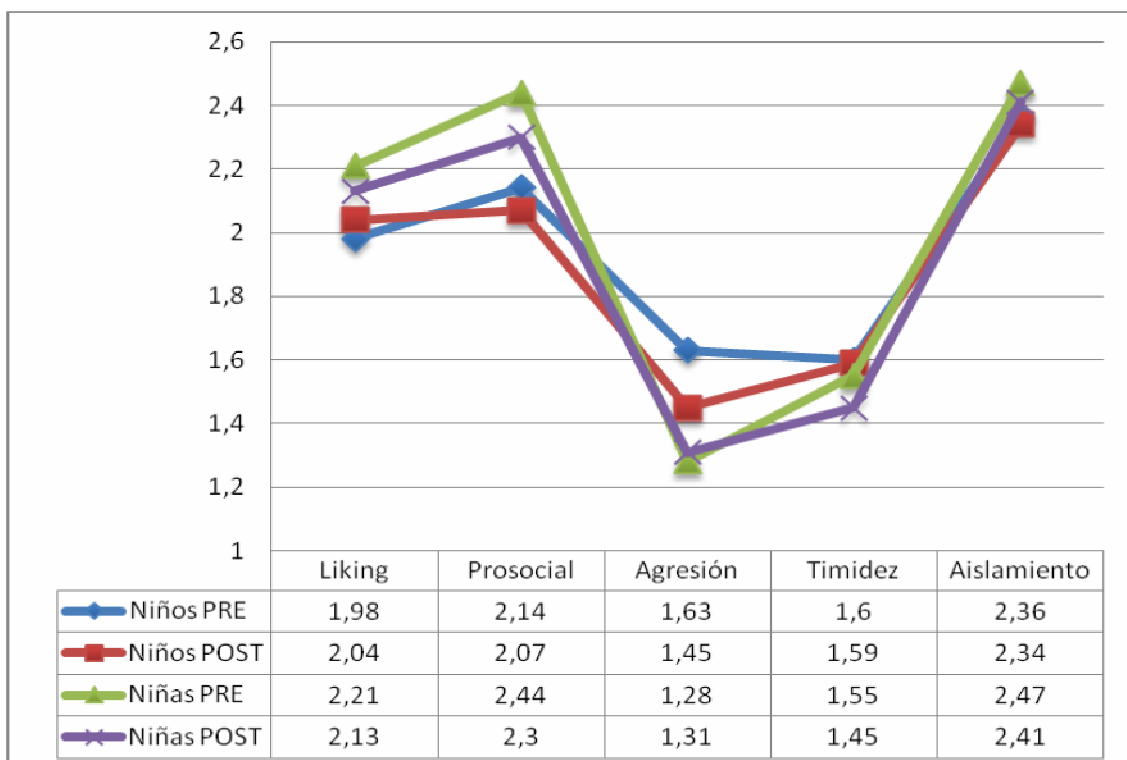


Figura 7.5. Comparación de medias entre niños y niñas en el pretest y en el postest en las variables me gusta, prosocial, agresión, timidez y aislamiento.

1.2.2. Comparación pretest-postest de las variables de autocompetencia

El análisis realizado de la prueba de percepción de autocompetencia se refleja en la figura 7.5. Como podemos apreciar en el gráfico, las puntuaciones obtenidas tras la intervención son ligeramente superiores.

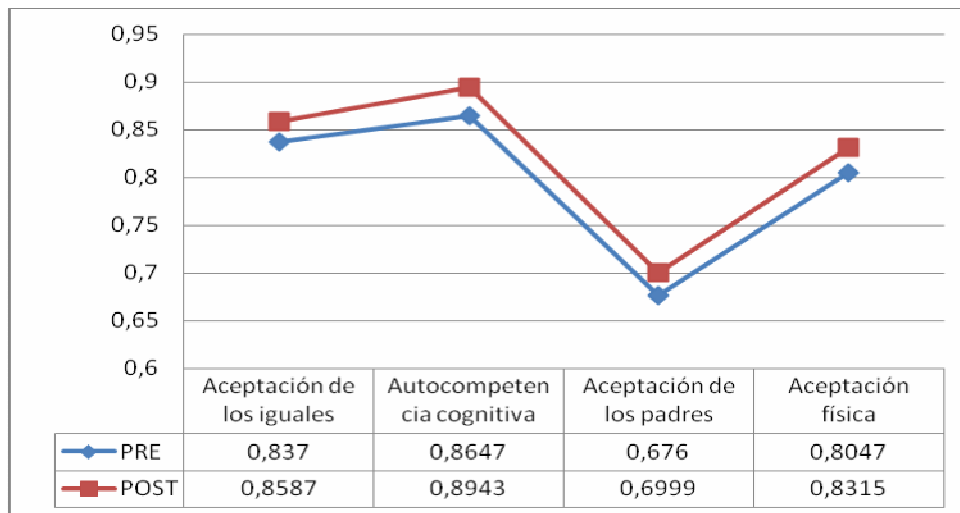


Figura 7.6. Comparación de medias pretest-postest obtenidas en las variables de autocompetencia.

La percepción de autocompetencia obtiene resultados diferentes dependiendo del género, en la figura 7.7 se observa una comparación de los resultados postest-pretest, separados por género. En el pretest, las niñas obtienen claramente unos resultados inferiores a los niños en todos los factores, mientras que en el postest, los resultados de las niñas son similares o superiores a los de los niños. La mejoría es mucho más evidente en el género femenino, mientras que en el masculino, solo hay una leve mejora en autocompetencia cognitiva, y se produce un empeoramiento en autocompetencia física.

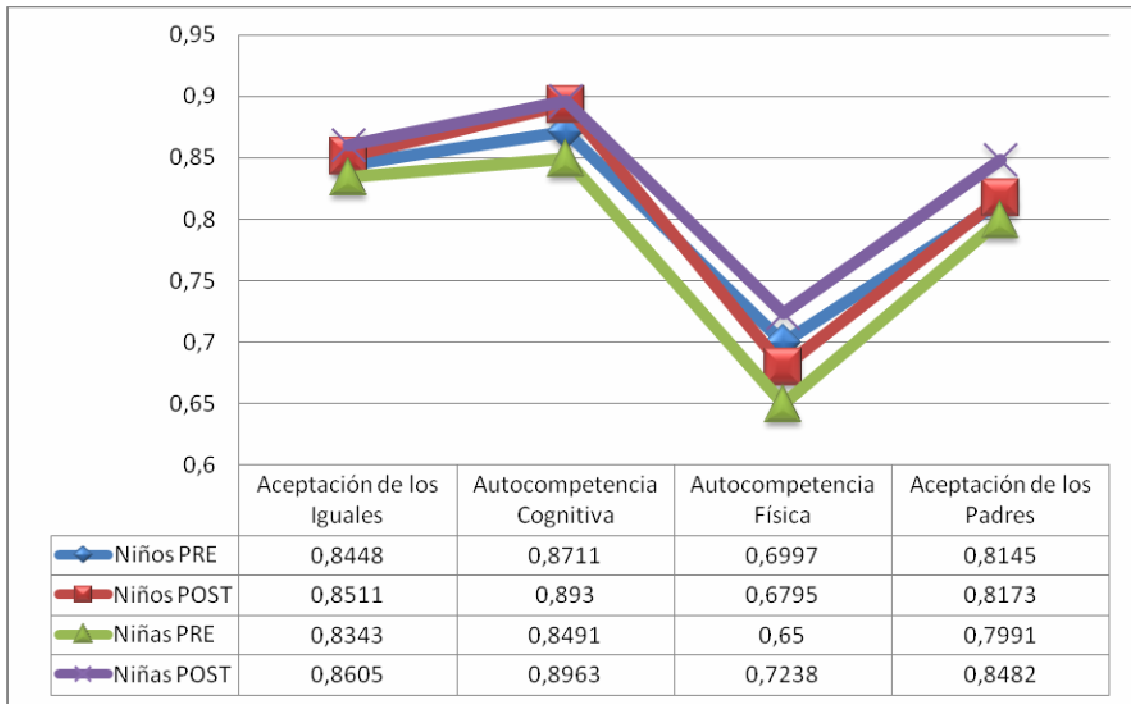


Figura 7.7. Comparación de medias pretest-postest en género y variables de autocompetencia.

Las diferencias pretest-postest en autocompetencia no son siempre significativas. La autocompetencia cognitiva y la autocompetencia física resultan significativas, en ambos casos mejorando sus puntuaciones tras la intervención, como se aprecia en la tabla 7.2. El resto de variables, aceptación de los iguales y aceptación de los padres, presentan una media mayor en el postest que en el pretest, pero sin que esta diferencia sea significativa.

Tabla 7.2. Diferencia de medias pretest-postest en las variables de autocompetencia

		N	M	DT	t	Sig
Aceptación de Iguales	Pretest	92	0.83	0.11	-1.636	.105
	Postest	92	0.85	0.11		
Autocompetencia Cognitiva	Pretest	93	0.86	0.10	-2.538*	.013
	Postest	93	0.89	0.08		
Aceptación de los Padres	Pretest	94	0.67	0.12	-1.547	.125
	Postest	94	0.69	0.12		
Autocompetencia Física	Pretest	93	0.80	0.12	-2.471*	.015
	Postest	93	0.83	0.11		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Para poder profundizar en los resultados se han analizado los diferentes ítems que componen las variables con la finalidad de observar de manera más precisa las diferencias que nos encontramos.

1. Aceptación de los iguales.

En los ítems de la variable aceptación de los iguales, las medias obtenidas en el posttest son mayores que las del pretest. Solo el ítem de “este niño tiene muchos amigos con los que jugar” obtiene una diferencia significativa. Entre los ítems que mejoran tras la intervención se encuentra “Esta solo a veces, porque los demás niños no le buscan para jugar”. El ítem que presenta menos cambio es “Muchos niños comparten sus juguetes con este niño”, ya que las puntuaciones son totalmente iguales en ambos momentos, la intervención no ejerce ningún efecto sobre compartir los juguetes.

Tabla 7.3.

Diferencia de medias pretest y posttest en los ítems del factor de aceptación de los iguales

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>
Este/a niño/a tiene un montón de amigos	Pretest	95	3.47	0.63	-0.13	.897
	Posttest	95	3.48	0.65		
Muchos niños comparten sus juguetes con este/a niño/a	Pretest	95	3.26	0.76	0.00	1.000
	Posttest	95	3.26	0.78		
Este/a niño/a tiene muchos amigos con los que jugar	Pretest	94	3.43	0.69	-1.05	.296
	Posttest	94	3.51	0.60		
Este/a niño/a tiene muchos amigos para jugar en el patio	Pretest	95	3.40	0.67	-2.22*	.029
	Posttest	95	3.58	0.61		
Este/a niño/a está solo a veces porque los demás niños no le buscan para jugar	Pretest	94	3.26	0.77	-1.86	.065
	Posttest	94	3.44	0.79		
Muchos niños quieren sentarse al lado de este/a niño/a	Pretest	94	3.19	0.87	-0.63	.530
	Posttest	94	3.26	0.85		
Factor Aceptación de los Iguales	Pretest	92	0.83	0.11	-1.63	.105
	Posttest	92	0.85	0.11		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

2. Autocompetencia cognitiva:

Después de la intervención, mejoran especialmente dos ítems de esta variable: “Este niño sabe leer” y “Este niño sabe muchas cosas del colegio”. Lo que se observa en la tabla 7.4 es que son éstos ítems los que experimentan una mejora más efectiva, frente a los referidos a números (“Es bueno con los números” y “es muy bueno sumando”).

Tabla 7.4.

Diferencia de medias pretest y postest en los ítems del factor de autocompetencia cognitiva

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>T</i>	<i>Sig.</i>
Este/a niño/a es bueno/a con los números	Pretest	94	3.46	0.61	-0.67	.500
	Postest	94	3.52	0.66		
Este/a niño/a sabe muchas cosas del colegio	Pretest	95	3.18	0.78	-2.04*	.043
	Postest	95	3.38	0.71		
Este/a niño/a sabe leer	Pretest	95	3.44	0.68	-3.73***	.000
	Postest	95	3.71	0.45		
Este/a niño/a es muy bueno escribiendo palabras	Pretest	95	3.44	0.66	-1.70	.091
	Postest	95	3.58	0.57		
Este/a niño/a se sabe las letras	Pretest	94	3.57	0.59	-1.92	.057
	Postest	94	3.70	0.46		
Este/a niño/a es muy bueno sumando	Pretest	94	3.55	0.68	-0.80	.426
	Postest	94	3.62	0.58		
Factor Autocompetencia Cognitiva	Pretest	93	0.86	0.10	-2.53*	.013
	Postest	93	0.89	0.08		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

3. Autocompetencia física:

En esta variable también observamos una mejora significativa en lo que se refiere a su autocompetencia física, como se aprecia en la tabla 7.5, evolucionan en casi todas las actividades físicas propias de su edad. Aunque en las dos que esta mejora es más significativa “es buenísimo botando la pelota” y “es muy bueno saltando a la comba”.

Tabla 7.5.

Diferencia de medias pretest y postest en los ítems del factor de autocompetencia física

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Este niño es bueno columpiándose	Pretest	95	3.33	.916	-.540	.590
	Postest	95	3.38	.889		
Este/a niño/a es muy bueno escalando	Pretest	95	3.20	.906	-.561	.576
	Postest	95	3.25	.922		
Este/a niño/a es buenísimo botando la pelota	Pretest	95	3.08	.986	-2.807**	.006
	Postest	95	3.36	.798		
Este/a niño/a es muy bueno saltando	Pretest	94	3.64	.526	.865	.389
	Postest	94	3.57	.558		
Este/a niño/a corre muy rápido	Pretest	93	3.58	.727	.000	1.00
	Postest	93	3.58	.712		
Este/a niño/a es muy bueno saltando a la comba	Pretest	95	2.49	1.110	-2.418*	.018
	Postest	95	2.78	1.150		
Factor Autocompetencia Física	Pretest	93	.8047	.1242	-2.471*	.015
	Postest	93	0.83	0.11		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

4. Aceptación de los padres:

En lo que se refiere al factor de aceptación de los padres (tabla 7.6.), también parece implicar una diferencia entre los dos momentos de toma de los datos. En las medidas tras la intervención se aprecia un aumento de la permisividad de los padres, lo vemos reflejado en el ítem de “Esta mamá/papá deja a su hijo ir a merendar a casa de sus amigos”, solo se reducen las puntuaciones relativas a “este papa lee muchos cuentos a su hijo”, y lo hace de forma ligeramente significativa, hay que tener en cuenta que es el momento en el que los niños comienzan a leer ellos mismos y ya no requieren que los padres se sienten con ellos cuando quieren leer un cuento.

Tabla 7.6.

Diferencia de medias pretest y postest en los ítems del factor de aceptación de los padres

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a merendar a casa de sus amigos	Pretest	95	2.15	0.87	-2.90**	.005
	Postest	95	2.44	0.85		
Esta mamá/papá lleva a su hijo/a a sitios que le gustan	Pretest	95	3.18	0.78	-1.25	.213
	Postest	95	3.31	0.78		
Esta mamá/papá le cocina a su hijo/a muchas comidas que le gustan	Pretest	95	3.13	0.77	-1.21	.229
	Postest	95	3.24	0.66		
Esta mamá/papá le lee muchos cuentos a su hijo/a	Pretest	94	2.62	1.19	2.16*	.033
	Postest	94	2.33	1.14		
Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a dormir a casa de sus amigos	Pretest	95	1.92	0.99	-1.96	.052
	Postest	95	2.16	1.04		
Esta mamá/papá habla mucho con su hijo/a	Pretest	95	3.24	0.79	-0.80	.424
	Postest	95	3.34	0.82		
Factor Aceptación de los Padres	Pretest	94	0.67	0.12	-1.54	.125
	Postest	94	0.69	0.12		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

1.2.3. Comparación pretest-postest de las variables de relación con el profesor

En este apartado se describen los resultados obtenidos a través del Cuestionario de la relación profesor-alumno (QTI-EP). Como podemos apreciar en la figura 7.8., apenas aparecen diferencias antes y después de la intervención en la variable Proximidad. Pero sí hay un aumento en el postest en las puntuaciones de la variable Influencia.

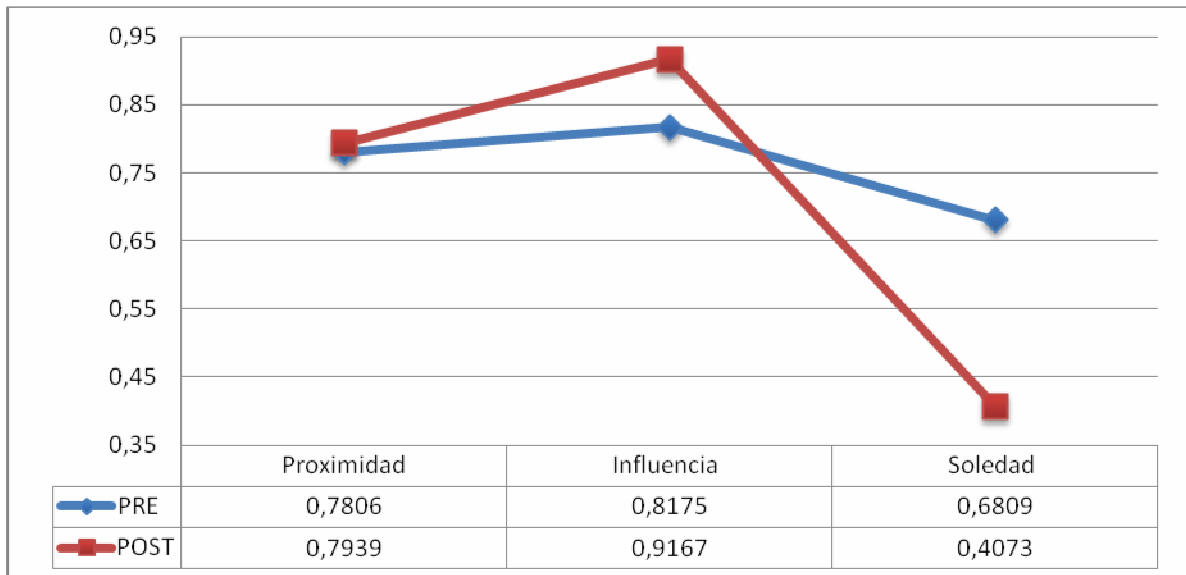


Figura 7.8. Comparación de medias pretest-postest obtenidas en las variables de relación con el profesor y soledad

Los resultados de estas variables cambian si tenemos en cuenta el género (figura 7.9). Las niñas siempre obtienen una puntuación superior en lo que se refiere a proximidad, manifiestan una tendencia a ver a su profesor como más accesible, que en el caso de los niños. Sin embargo, en ninguno de los dos géneros se aprecia una mejoría tras las intervención en ese aspecto. Los resultados pretest de la variable influencia, muestran que ambos géneros parten de puntuaciones muy similares, que se modifican en el postest, de forma más pronunciada en el caso de las niñas.

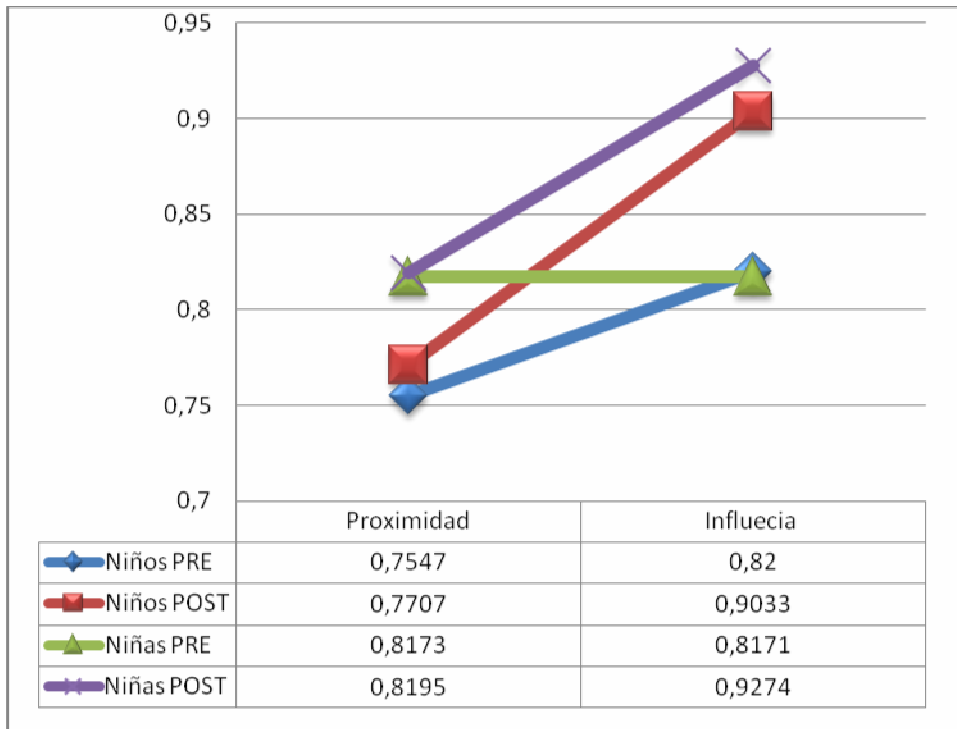


Figura 7.9. Comparación de medias pretest-postest en género y relación con el docente.

La diferencia de medias de ambas variables, muestra que en Proximidad no se obtienen una diferencia significativa. Mientras que en el caso de la variable Influencia, sí resulta significativa, es decir, que el alumnado percibe que el profesor ejerce una mayor influencia sobre ellos tras la intervención.

Tabla 7.7.

Diferencia de medias pretest-postest en las variables de relación con el profesor

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>T</i>	<i>Sig</i>
Proximidad hacia el profesor	Pretest	87	0.78	0.13	-0.91	.366
	Postest	87	0.79	0.12		
Influencia que ejerce el profesor	Pretest	88	0.81	0.10	-6.82***	.000
	Postest	88	0.91	0.13		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Nuevamente hemos profundizado en ambas variables realizando un análisis de los ítems que componen cada una de ellas.

1. Variable Proximidad.

El estudio de las diferencias de los ítems que conforman la variable proximidad (tabla 7.8) muestra que el aspecto donde se produce una diferencia significativa es en el ítem “el maestro piensa que es malo cometer errores”, siendo en el postest donde obtiene puntuaciones más bajas. Además se aprecia una tendencia en el ítem “el maestro se enfada enseguida” con puntuaciones más altas en el postest.

Tabla 7.8.

Diferencia de medias pretest - postes en los ítems del factor de proximidad con el profesor.

		<i>M</i>	<i>N</i>	<i>DT</i>	<i>ET</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
El maestro/a es un maestro/a amable	Pretest	4.11	93	1.07	0.11	-1.13	.259
	Postest	4.24	93	1.00	0.10		
El maestro/a piensa que es malo cometer errores	Pretest	2.99	92	1.38	0.14	2.89**	.005
	Postest	2.46	92	1.38	0.14		
El maestro/a se enfada si cometemos errores	Pretest	2.96	93	1.39	0.14	1.37	.171
	Postest	2.71	93	1.31	0.13		
El maestro/a se enfada.	Pretest	2.81	93	1.21	0.12	0.93	.352
	Postest	2.67	93	0.92	0.09		
El maestro/a (...) se queja	Pretest	1.70	93	1.07	0.11	-0.55	.578
	Postest	1.78	93	1.09	0.11		
El maestro/a nos riñe, nos regaña	Pretest	2.64	90	1.03	0.10	1.42	.157
	Postest	2.43	90	0.97	0.10		
El maestro/a es simpático/a	Pretest	4.48	88	1.01	0.10	0.36	.715
	Postest	4.43	88	1.08	0.11		
El maestro/a se enfada enseguida	Pretest	1.74	89	1.11	0.11	-1.85	0.067
	Postest	2.03	89	1.30	0.13		
El maestro/a nos grita	Pretest	2.21	90	1.13	0.12	0.59	.552
	Postest	2.12	90	1.22	0.12		
El maestro/a nos trata bien	Pretest	4.53	90	0.97	0.10	0.30	.760
	Postest	4.50	90	0.89	0.09		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

1. Variable Influencia.

La diferencia de medias de los ítems contenidos en el factor influencia del profesor, que aparece detallada en la tabla 7.9, manifiesta que la mejora no se da en

todos los elementos del factor. Si mejora de forma significativa, la percepción del comportamiento en la clase, en el ítem “En clase hacemos cosas que no están permitidas”, presenta una diferencia significativa dirigida a una reducción del número de conductas no permitidas en clase que se llevan a cabo por parte de los alumnos. Además en el ítem “cuando el maestro hace una promesa la cumple” se aprecia una tendencia a obtener mayores puntuaciones en el postest.

Tabla 7.9.

Diferencia de medias pretest y postest en el factor de Influencia del profesor.

		<i>M</i>	<i>N</i>	<i>DT</i>	<i>ET</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
El maestro/a explica todo muy bien	Pretest	4.61	93	0.83	0.08	0.24	.810
	Postest	4.59	93	0.83	0.08		
Cuando el maestro/a hace una promesa, la cumple	Pretest	4.20	93	1.13	0.11	-1.80	.075
	Postest	4.46	93	0.96	0.10		
Todos los niños/as aprenden mucho con el maestro/a	Pretest	4.71	93	0.68	0.07	0.33	.738
	Postest	4.68	93	0.71	0.07		
En clase hacemos cosas que no están permitidas	Pretest	1.88	93	1.06	0.10	2.00*	.048
	Postest	1.60	93	0.89	0.09		
Los niños y las niñas le prestan atención al maestro/a	Pretest	4.00	93	1.08	0.11	-0.33	.737
	Postest	4.04	93	0.97	0.10		
El maestro/a (...) explica las cosas con claridad.	Pretest	4.53	90	0.95	0.10	0.09	.926
	Postest	4.52	90	0.89	0.09		
Cuando el maestro/a dice que nos callemos no le hacemos caso y seguimos hablando	Pretest	2.34	89	1.38	0.14	-0.81	.416
	Postest	2.49	89	1.35	0.14		
Los niños hablan sin permiso	Pretest	2.44	89	1.29	0.13	0.37	.708
	Postest	2.37	89	1.33	0.14		
Los niños desobedecen al maestro/a	Pretest	2.31	90	1.08	0.11	0.20	.839
	Postest	2.28	90	1.21	0.12		
Los niños-as son contestones-as en clase	Pretest	2.11	90	1.18	0.12	-0.84	.401
	Postest	2.26	90	1.37	0.14		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

1.2.4. Comparación pretest-postest de la variable soledad

Analizamos los resultados obtenidos a través de la comparación pretest-postest en la Escala de Soledad infantil e insatisfacción social. En lo que se refiere a la variable soledad, los resultados en el pretest ($M = 0.6809$ y $DT = 0.0584$) son superiores que en el postest ($M = 0.4073$ y $DT = 0.0933$), siendo la diferencia estadísticamente significativa $t(92) = 29.391$, $p = .000$. Tras la intervención hay una reducción de la sensación de soledad en el alumnado.

En cuanto a las diferencias por género, la figura 7.10. muestra como los resultados en soledad del pretest son similares para ambos géneros, pero en el postest, observamos que la mejoría es mayor para las niñas ($M = 0.3908$), que obtienen una puntuación menor que en el caso de los niños ($M = 0.427$).

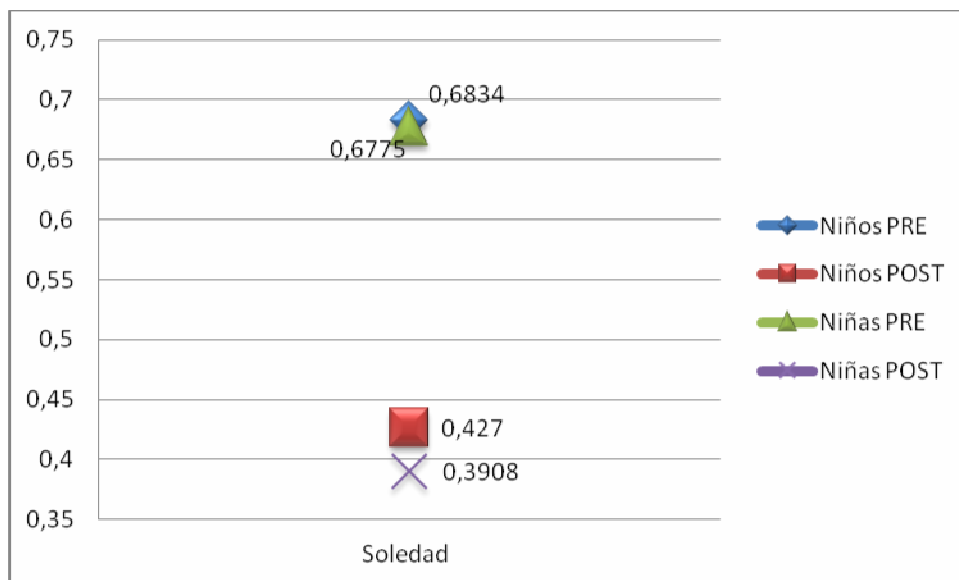


Figura 7.10. Comparación de medias pretest-postest en género y la variable soledad.

También con el factor soledad, se pretende realizar un análisis más pormenorizado de los resultados. Como se aprecia en la tabla 7.10, casi todos los ítems

mejoran ligeramente sus resultados en el posttest. Especialmente aquellos que se refieren a la existencia de amigos. El ítem “tienes amigos con los que jugar” es el único que obtiene una diferencia significativa. Los niños y niñas se sienten con más amigos con los que jugar tras la intervención que en los momentos previos.

También es destacable, la existencia de una tendencia de mejora en varios de los ítems aunque no ésta, no resulte significativa. Estos son “En el colegio ¿tienes otros niños o niñas con los que hablar?”, “En el colegio, ¿tienes muchos amigos o amigas?”, “En el colegio, ¿te resulta difícil gustar a otros niños?” y “En el colegio, ¿tienes niños o niñas con los que jugar?”.

Tabla 7.10.

Diferencia de medias pretest-posttest en los ítems de factor soledad

		<i>M</i>	<i>N</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>Sig</i>
En el colegio, ¿te resulta fácil hacer nuevos amigos o amigas?	Pretest	2.34	93	.801	1.502	.136
	Posttest	2.19	93	.811		
En el colegio, ¿tienes otros niños o niñas con los que hablar?	Pretest	2.58	93	.712	-1.949	.054
	Posttest	2.74	93	.606		
En el colegio, ¿te resulta difícil hacer amigos o amigas?	Pretest	1.72	92	.869	1.298	.197
	Posttest	1.58	92	.802		
En el colegio, ¿tienes muchos amigos o amigas?	Pretest	2.72	93	.632	-1.882	.063
	Posttest	2.86	93	.406		
¿Te sientes solo, sola, en el colegio?	Pretest	1.27	93	.592	-1.25	.901
	Posttest	1.28	93	.614		
¿Puedes encontrar un amigo o una amiga cuando lo necesitas?	Pretest	2.73	93	.574	-1.044	.299
	Posttest	2.81	93	.495		
En el colegio, ¿te resulta difícil gustar a otros niños?	Pretest	1.85	93	.872	1.866	.065
	Posttest	1.63	93	.844		
En el colegio, ¿tienes niños o niñas con los que jugar?	Pretest	2.83	93	.481	-1.733	.086
	Posttest	2.94	93	.323		
En el colegio, ¿te llevas bien con otros niños o niñas?	Pretest	2.77	93	.513	-1.186	.239
	Posttest	2.85	93	.389		
¿Es difícil para ti llevarte bien con los compañeros en el colegio?	Pretest	1.51	93	.775	-4.35	.665
	Posttest	1.55	93	.814		
¿Tienes amigos o amigas en el colegio?	Pretest	2.91	93	.351	-2.163*	.033
	Posttest	2.98	93	.207		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Los resultados de los análisis de comparación entre el pretest y el postest dejan claro que existe una tendencia en todas las variables estudiadas a mejorar las puntuaciones en el postest, aunque no siempre esta mejora resulta ser estadísticamente significativa. La intervención realizada tiene un efecto diferente en los diferentes aspectos estudiados. A través de ella no se logra evitar el aumento del número de alumnado rechazado, lo que si llama la atención es que este efecto se produce tan solo sobre el género masculino, ya que en caso del femenino si que disminuye el número de rechazadas. También es llamativo, que en contra de lo esperado, la variable prosocial obtenga menores puntuaciones, es decir, que perciben que sus compañeros ayudan menos tras la intervención. La percepción de autocompetencia manifiesta una mejora, pero sin que llegue a ser significativa. Por otro, los resultados de esta variable separados por género nos muestran que las niñas obtienen una mejora de sus puntuaciones mayor que los niños, por lo que, al igual, que en el caso anterior parecen beneficiarse en mayor medida de la intervención que sus compañeros varones. En la variable influencia que ejerce el profesor se aprecia un incremento relevante en el postest. Y finalmente, las puntuaciones en la variable soledad disminuyen después de la intervención.

1.3. Resultados obtenidos tras la intervención en la muestra seleccionada: diferencia entre rechazados y promedios

Hasta ahora, se ha hecho referencia a los resultados obtenidos en la muestra general. Sin embargo, parte de la finalidad de este estudio está en conocer el efecto sobre el alumnado rechazado. Por eso es importante estudiar los resultados sobre la muestra seleccionada, que se exponen en el siguiente apartado.

Por este motivo, analizamos las diferencias entre el alumnado rechazado y el promedio en cada una de las variables estudiadas, utilizando una prueba no paramétrica debido al bajo tamaño de la muestra.

1.3.1. Diferencia entre el alumnado promedio y rechazado en las variables me gusta, prosocialidad, agresividad, timidez y aislamiento

La figura 7.11. refleja un alumnado promedio más prosocial, con el que gusta más estar, menos tímido y menos agresivo que el rechazado. Llama la atención la variable de aislamiento, ya que, al contrario de lo esperado, los promedios se perciben como más aislados que los rechazados.

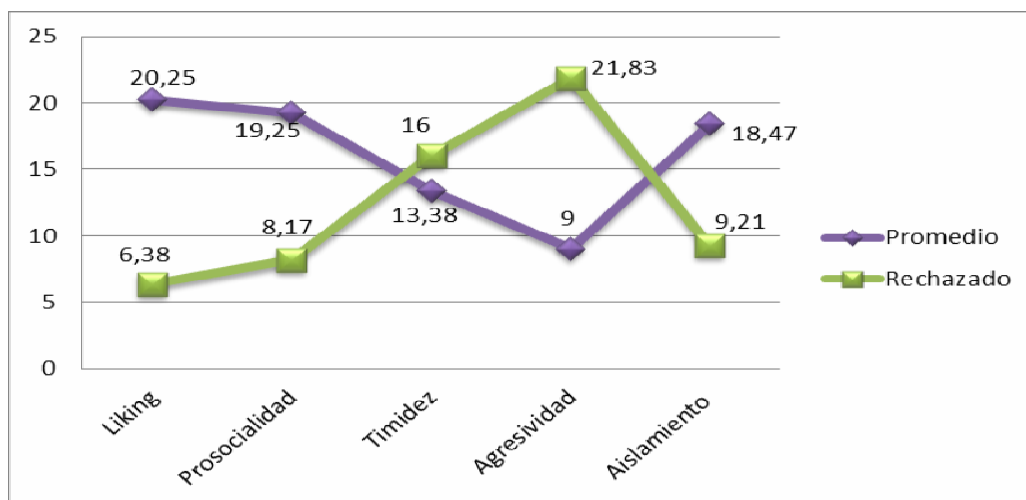


Figura 7.11. Comparación de las medias obtenidas en Me gusta, Prosocialidad, Timidez, Agresividad y Aislamiento en Promedios y Rechazados.

Los resultados en las escalas de puntuaciones o *ratings* reflejados en la tabla 7.11, muestran que el grupo de los promedios obtiene mayor puntuación en las variables de: me gusta, prosocialidad, y, curiosamente también, en la variable aislamiento. Mientras que, en agresividad y timidez, es el alumnado rechazado quien obtiene mayores puntuaciones.

Tabla 7.11.

Diferencia entre promedios y rechazados en me gusta, agresividad, prosocialidad, timidez y aislamiento.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RP</i>	<i>SM</i>	<i>U</i>	<i>Sig</i>
Me gusta	Promedio	16	2.18	0.15	20.25	324.00	4.00***	.000
	Rechazado	12	1.57	0.27	6.83	82.00		
Prosocialidad	Promedio	16	2.25	0.30	19.25	308.00	20.00***	.000
	Rechazado	12	1.55	0.40	8.17	98.00		
Timidez	Promedio	16	1.43	0.23	13.38	214.00	78.00	.423
	Rechazado	12	1.51	0.21	16.00	192.00		
Agresividad	Promedio	16	1.33	0.23	9.00	144.00	8.00***	.000
	Rechazado	12	2.15	0.46	21.83	262.00		
Aislamiento	Promedio	16	2.39	0.15	18.47	295.50	32.50**	.002
	Rechazado	12	1.99	0.41	9.21	110.50		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

1.3.2. Diferencia entre el alumnado promedio y rechazado en las variables relacionadas con la autocompetencia

Los resultados de la comparación de rangos entre el alumnado promedio y rechazado en las variables de autocompetencia, aparecen reflejados en la tabla 7.12. Como podemos observar, en ninguna de ellas se perciben diferencias significativas. Sin embargo, si que se percibe que los promedios obtienen mejores puntuaciones que los rechazados en las variables de aceptación de los iguales y aceptación de los padres. En la autocompetencia cognitiva y física son los rechazados los de mayor puntuación.

Tabla 7.12.

Diferenciación entre promedios y rechazados en las variables de autocompetencia

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RP</i>	<i>SM</i>	<i>U</i>	<i>Sig</i>
Aceptación de Iguales	Promedio	16	0.85	0.08	15.44	247.00	81.000	.483
	Rechazado	12	0.78	0.18	13.25	159.00		
Autocompetencia Cognitiva	Promedio	16	0.86	0.08	12.53	200.50	64.500	.241
	Rechazado	11	0.90	0.10	16.14	177.50		
Aceptación de los Padres	Promedio	16	0.67	0.10	14.59	233.50	94.500	.944
	Rechazado	12	0.67	0.12	14.38	172.50		
Autocompetencia Física	Promedio	15	0.78	0.11	11.83	177.50	57.500	.109
	Rechazado	12	0.86	0.10	16.71	200.50		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

El perfil que según la gráfica de la figura 7.12., podemos extraer del alumnado rechazado con una menor aceptación de los iguales, pero puntuaciones superiores en autocompetencia cognitiva y física y similares en aceptación de los padres.

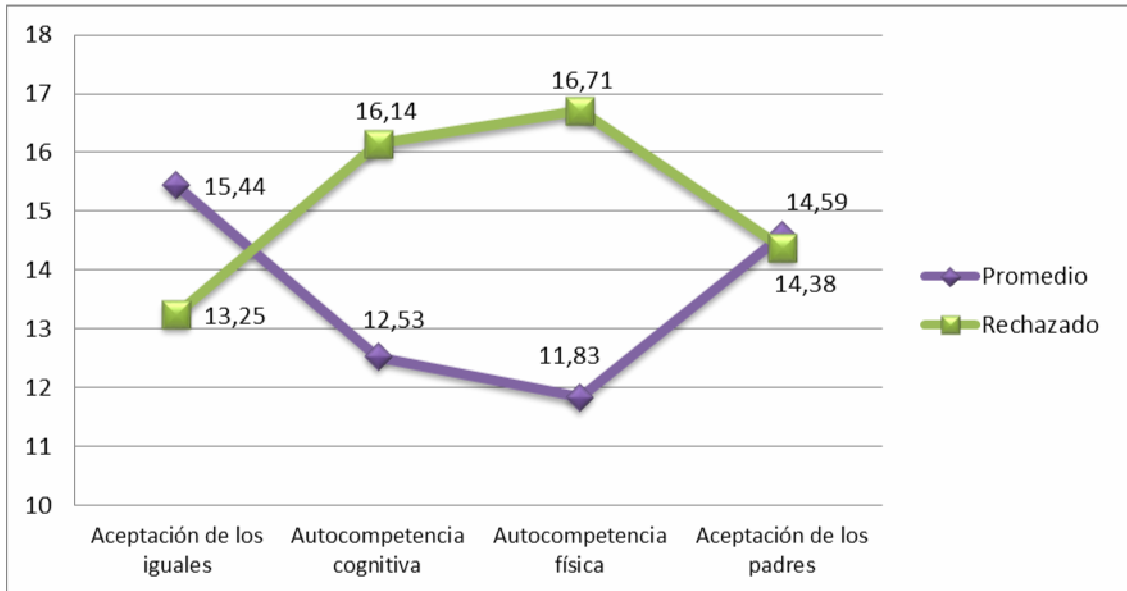


Figura 7.12. Comparación de las medias obtenidas en autocompetencia entre promedios y rechazados.

Con un análisis más profundo de cada una de estas variables, se pueden estudiar cuáles son los ítems o actuaciones que manifiestan una mayor relevancia en cada uno de los grupos, y en las que se comportan de forma más diferente.

1. Aceptación de los iguales

El ítem “tener muchos amigos con los que jugar en el patio” parece ser el que tiene un peso mayor, para definir una buena aceptación de los iguales, mientras que el aspecto que menos tienen en cuenta es “cuantos niños quieren sentarse a su lado” o si “muchos niños comparten sus juguetes con ellos”. Es a través de los juegos que definen si son o no aceptados por sus compañeros (tabla 7.13.).

Tabla 7.13.

Descriptivos de factor aceptación de los iguales

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mím</i>	<i>Máx</i>
Este/a niño/a tiene un montón de amigos	28	3.32	0.670	1	4
Muchos niños comparten sus juguetes con este/a niño/a	28	3.04	1.036	1	4
Este/a niño/a tiene muchos amigos con los que jugar	28	3.50	0.694	1	4
Este/a niño/a tiene muchos amigos para jugar en el patio	28	3.68	0.670	1	4
Este/a niño/a está solo a veces porque los demás niños no le buscan para jugar	28	3.32	0.983	1	4
Muchos niños quieren sentarse al lado de este/a niño/a	28	3.00	1.054	1	4
Factor Aceptación de los Iguales	28	0.82	0.14	.38	1.00

En el análisis de los ítems de este factor de la tabla 7.14., tan solo podemos apreciar una tendencia por parte de los rechazados a obtener puntuaciones menores, pero sin resultados significativos, incluso en algunos casos (“tiene un montón de amigos” ó “tiene muchos amigos con los que jugar en el patio”). Las diferencias son tan pequeñas, que no podrían tomarse a consideración.

Tabla 7. 14.

Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems el factor de aceptación de los iguales

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Este/a niño/a tiene un montón de amigos	Promedio	16	3.38	0.50	14.56	233.00	95.00	.982
	Rechazado	12	3.25	0.86	14.42	173.00		
Muchos niños comparten sus juguetes con este/a niño/a	Promedio	16	3.25	0.57	15.03	240.50	87.50	.698
	Rechazado	12	2.75	1.42	13.79	165.50		
Este/a niño/a tiene muchos amigos con los que jugar	Promedio	16	3.50	0.51	13.75	220.00	84.00	.599
	Rechazado	12	3.50	0.90	15.50	186.00		
Este/a niño/a tiene muchos amigos para jugar en el patio	Promedio	16	3.75	0.44	14.63	234.00	94.00	.945
	Rechazado	12	3.58	0.90	14.33	172.00		
Este/a niño/a está solo a veces porque los demás niños no le buscan para jugar	Promedio	16	3.63	0.50	16.00	256.00	72.00	.280
	Rechazado	12	2.98	1.31	12.50	150.00		
Muchos niños quieren sentarse al lado de este/a niño/a	Promedio	16	3.13	0.88	15.00	240.00	88.00	.732
	Rechazado	12	2.83	1.26	13.83	166.00		
Factor Aceptación de los Iguales	Promedio	16	0.85	0.08	15.44	247.00	81.00	.507
	Rechazado	12	0.78	0.18	13.25	159.00		

p*<.05. *p*<.01. ****p*<.001

2. Autocompetencia cognitiva

Cuando se refiere a autocompetencia cognitiva, los elementos que parecen tener una mayor capacidad definitoria de esta variable, son los referidos “saber leer” y “saberse las letras”. Sin embargo, estos ítems tiene poco capacidad para discriminar diferencias entre el alumnado, ya que como vemos gracias a las puntuaciones mínimas y máximas reflejadas en la tabla 7.15 apenas ha habido variedad en las respuestas.

Tabla 7.15.
Descriptivos del factor autocompetencia cognitiva

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mím</i>	<i>Máx</i>
Este/a niño/a es bueno/a con los números	27	3.48	.753	1	4
Este/a niño/a sabe muchas cosas del colegio	28	3.32	.819	1	4
Este/a niño/a sabe leer	28	3.64	.488	3	4
Este/a niño/a es muy bueno escribiendo palabras	28	3.46	.576	2	4
Este/a niño/a se sabe las letras	28	3.71	.460	3	4
Este/a niño/a es muy bueno sumando	28	3.64	.559	2	4
Factor Autocompetencia Cognitiva	27	0.88	0.09	.67	1.00

Resulta llamativo en la tabla 7.16, que las puntuaciones de los niños rechazados sean mayores, aunque no exista una diferencia estadísticamente significativa, en lo que se refiere a la competencia cognitiva, especialmente sobre el conocimiento de las letras y la escritura de palabras.

Tabla 7.16.
Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems del factor de autocompetencia cognitiva

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Este/a niño/a es bueno/a con los números	Promedio	16	3.50	0.63	13.72	219.50	83.50	.827
	Rechazado	11	3.45	0.93	14.41	158.50		
Este/a niño/a sabe muchas cosas del colegio	Promedio	16	3.38	0.61	14.34	229.50	93.50	.909
	Rechazado	12	3.25	1.05	14.71	176.50		
Este/a niño/a sabe leer	Promedio	16	3.56	0.51	13.38	214.00	78.00	.423
	Rechazado	12	3.75	0.45	16.00	192.00		
Este/a niño/a es muy bueno escribiendo palabras	Promedio	16	3.31	0.60	12.63	202.00	66.00	.174
	Rechazado	12	3.67	0.49	17.00	204.00		
Este/a niño/a se sabe las letras	Promedio	16	3.56	0.51	12.38	198.00	62.00	.121
	Rechazado	12	3.93	0.28	17.33	208.00		
Este/a niño/a es muy bueno sumando	Promedio	16	3.56	0.51	13.09	209.50	73.50	.320
	Rechazado	12	3.75	0.62	16.38	196.50		
Factor Autocompetencia Cognitiva	Promedio	16	0.86	0.08	12.53	200.50	64.50	.251
	Rechazado	11	0.90	0.10	16.14	177.50		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

3. Autocompetencia física

La tabla 7.17 evidencia que las situaciones en las que el alumnado de primaria se percibe más competente son las relacionadas con los ítems “correr rápido”, “ser buenísimo botando la pelota” y “ser bueno saltando”. Lo que les supone mayores dificultades es “saltar a la comba”, que también implica una mayor capacidad de coordinación y dificultad.

Tabla 7. 17.
Descriptivos del factor autocompetencia física

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
Este niño es bueno columpiándose	28	3.21	.957	1	4
Este/a niño/a es muy bueno escalando	28	3.21	.917	1	4
Este/a niño/a es buenísimo botando la pelota	28	3.54	.693	2	4
Este/a niño/a es muy bueno saltando	28	3.50	.577	2	4
Este/a niño/a corre muy rápido	27	3.70	.609	2	4
Este/a niño/a es muy bueno saltando a la comba	28	2.50	1.202	1	4
Factor Autocompetencia Física	27	.082	0.11	0.54	1.00

La tabla 7.18, muestra como el alumnado rechazado presenta una puntuación mayor que el promedio en casi todos los ítems del factor de autocompetencia física.

Tabla 7.18.
Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems del factor de autocompetencia física.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Este niño es bueno columpiándose	Promedio	16	3.06	0.99	13.25	212.00	76.00	.371
	Rechazado	12	3.42	0.90	16.17	194.00		
Este/a niño/a es muy bueno escalando	Promedio	16	3.25	0.77	14.31	229.00	93.00	.909
	Rechazado	12	3.17	1.11	14.75	177.00		
Este/a niño/a es buenísimo botando la pelota	Promedio	16	3.38	0.80	13.09	209.50	73.50	.302
	Rechazado	12	3.75	0.45	16.38	196.50		
Este/a niño/a es muy bueno saltando	Promedio	16	3.50	0.63	14.69	235.00	93.00	.909
	Rechazado	12	3.50	0.52	14.25	171.00		
Este/a niño/a corre muy rápido	Promedio	15	3.60	0.73	13.27	199.00	79.00	.614
	Rechazado	12	3.83	0.38	14.92	179.00		
Este/a niño/a es muy bueno saltando a la comba	Promedio	16	2.00	0.89	11.38	182.00	46.00*	.020
	Rechazado	12	3.17	1.26	18.67	224.00		
Factor Autocompetencia Física	Promedio	15	0.78	0.11	11.83	177.50	57.50	.114
	Rechazado	12	0.86	0.10	16.71	200.50		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

El ítem donde este efecto es más pronunciado es “este niño es bueno saltando a la comba”, donde se percibe una diferencia significativa con respecto del grupo promedio.

4. Aceptación de los padres

Lo que se refleja en la tabla 7.19. es que las situaciones en las que los padres se muestran menos permisivos en general, son aquellas en las que sus hijos deben acudir a los hogares de otros niños (“deja a su hijo ir a merendar a casa de sus amigos” y “deja a su hijo ir a dormir a casa de sus amigos”); mientras que los momentos de “habla muchos con su hijo/a” y “lee muchos cuentos a su hijo/a”, es de los que más participan los padres.

Tabla 7.19.
Descriptivos del factor aceptación de los padres.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mím</i>	<i>Máx</i>
Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a merendar a casa de sus amigos	28	2.25	.928	1	4
Esta mamá/papá lleva a su hijo/a a sitios que le gustan	28	3.14	.756	1	4
Esta mamá/papá le cocina a su hijo/a muchas comidas que le gustan	28	3.21	.630	2	4
Esta mamá/papá le lee muchos cuentos a su hijo/a	28	2.32	1.188	1	4
Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a dormir a casa de sus amigos	28	1.93	.979	1	4
Esta mamá/papá habla mucho con su hijo/a	28	3.36	.780	1	4
Factor Aceptación de los Padres	28	0.67	0.10	.46	.88

En la tabla 7.20. aparecen los resultados relativos a las diferencias entre promedios y rechazados con respecto a la aceptación de los padres, lo que aquí se percibe es que las puntuaciones en los ítems que se refieren a la permisividad de los padres, es decir, dejar ir a casa de otros niños, los resultados presentan puntuaciones a favor a los niños promedio, mientras que los resultados referidos a la lectura de cuentos,

las comidas, o llevarles a lugares que les gustan, se dirigen a favor de los niños del grupo de rechazo.

Tabla 7. 20.

Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems del factor de aceptación de lo padres

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a merendar a casa de sus amigos	Promedio	16	2.31	0.70	15.16	242.50	85.50	.631
	Rechazado	12	2.17	1.19	13.63	163.50		
Esta mamá/papá lleva a su hijo/a a sitios que le gustan	Promedio	16	3.13	0.61	13.88	222.00	86.00	.664
	Rechazado	12	3.17	0.93	15.33	184.00		
Esta mamá/papá le cocina a su hijo/a muchas comidas que le gustan	Promedio	16	3.13	0.50	13.25	212.00	76.00	.371
	Rechazado	12	3.33	0.77	16.17	194.00		
Esta mamá/papá le lee muchos cuentos a su hijo/a	Promedio	16	2.13	1.08	13.38	214.00	78.00	.423
	Rechazado	12	2.58	1.31	16.00	192.00		
Esta mamá/papá deja a su hijo/a ir a dormir a casa de sus amigos	Promedio	16	2.19	0.98	16.81	269.00	59.00	.090
	Rechazado	12	1.58	0.90	11.42	137.00		
Esta mamá/papá habla mucho con su hijo/a	Promedio	16	3.44	0.62	14.84	237.50	90.50	.802
	Rechazado	12	3.25	0.96	14.04	168.50		
Factor Aceptación de los Padres	Promedio	16	0.67	0.10	14.59	233.50	94.50	.945
	Rechazado	12	0.67	0.11	14.38	172.50		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

1.3.3. Diferencia entre alumnado promedio y rechazado en las variables de relación con el profesor.

En la tabla 7.21 se muestran las diferencias entre el alumnado promedio y el rechazado en las variables de relación con profesor. Como podemos ver en la tabla, aunque es mayor la media obtenida por los “promedios”, tanto en proximidad como en influencia, en ninguna de las dos resulta una diferencia significativa. Sin embargo la variable proximidad, sí manifiesta una clara tendencia, hacia los promedios.

Tabla 7.21.

Diferenciación entre promedios y rechazados en la variables de relación con el docente.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RM</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
Proximidad hacia el profesor	Promedio	14	0.82	0.08	16.14	226.00	47.00	.060
	Rechazado	12	0.67	0.21	10.42	125.00		
Influencia que ejerce el profesor	Promedio	14	0.90	0.10	14.75	206.50	66.50	.374
	Rechazado	12	0.82	0.19	12.04	144.50		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

En la gráfica de la figura 7.13. es más fácil apreciar esas mejores puntuaciones del alumnado promedio, en ambas variables.

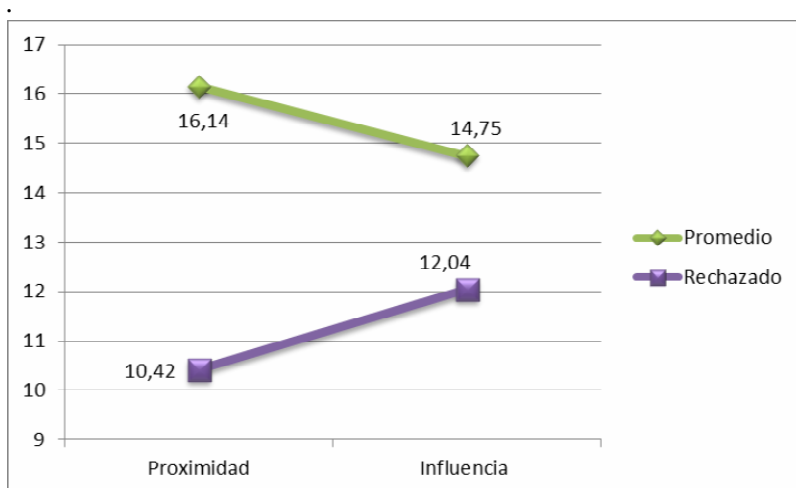


Figura 7.13. Comparación de las medias obtenidas por rechazados y promedios en las variables proximidad e influencia

El análisis de los ítems, ofrece la información de las situaciones específicas que marcan estas diferencias.

1. Proximidad

La visión de los descriptivos de los ítems de este factor (tabla 7.22.), muestra una tendencia del alumnado a ver a su profesor como un personaje “simpático” y “amable”, que “les trata bien”, ya que son estos los ítems con mayores medias. Las medias menores están en los ítems referidos a “quejarse”, “regañar mucho” o “gritar”.

Tabla 7.22.
Descriptivos del factor proximidad.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
El maestro/a es un maestro/a amable	28	4.04	1.290	1	5
El maestro/a piensa que es malo cometer errores	28	2.43	1.52	1	5
El maestro/a se enfada si cometemos errores	28	2.46	1.37	1	5
El maestro/a se enfada.	28	2.86	1.07	1	5
El maestro/a se queja.	28	1.79	1.03	1	5
El maestro/a nos riñe, nos regaña.	26	2.54	1.17	1	5
El maestro/a es simpático/a.	26	4.08	1.54	1	5
El maestro/a se enfada enseguida	26	2.35	1.49	1	5
El maestro/a nos grita	26	2.35	1.35	1	5
El maestro/a nos trata bien.	26	4.35	1.19	1	5
Factor Proximidad	26	0.75	0.17	.33	1.00

En cuanto a las diferencias entre promedios y rechazados, la tabla 7.23, muestra las referencias a la variable proximidad.

Tabla 7.23.
Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems el factor proximidad

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RP</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig</i>
El maestro/a es un maestro/a amable .	Promedio	16	4.25	1.00	15.31	245.00	83.00	.568
	Rechazado	12	3.75	1.60	13.42	161.00		
El maestro/a piensa que es malo cometer errores.	Promedio	16	2.25	1.39	13.78	220.50	84.50	.599
	Rechazado	12	2.67	1.72	15.46	185.50		
El maestro/a se enfada si cometemos errores.	Promedio	16	2.25	1.29	13.31	213.00	77.00	.397
	Rechazado	12	2.75	1.48	16.08	193.00		
El maestro/a se enfada.	Promedio	16	2.63	0.61	13.09	209.50	73.50	.302
	Rechazado	12	3.17	1.46	16.38	196.50		
El maestro/a se queja.	Promedio	16	1.50	0.73	12.69	203.00	67.00	.189
	Rechazado	12	2.17	1.26	16.92	203.00		
El maestro/a nos riñe, nos regaña.	Promedio	14	2.43	0.75	13.29	186.00	81.00	.899
	Rechazado	12	2.67	1.55	13.75	165.00		
El maestro/a es simpático/a.	Promedio	14	4.64	0.75	15.25	213.50	59.50	.212
	Rechazado	12	3.42	1.97	11.46	137.50		
El maestro/a se enfada enseguida	Promedio	14	1.64	1.00	10.21	143.00	38.00	.170
	Rechazado	12	3.17	1.58	17.33	208.00		
El maestro/a nos grita.	Promedio	14	1.86	0.86	11.29	158.00	53.00	.118
	Rechazado	12	2.92	1.62	16.08	193.00		
El maestro/a nos trata bien.	Promedio	14	4.50	0.76	13.32	186.50	81.50	.899
	Rechazado	12	3.00	1.80	13.71	164.50		
Factor Proximidad.	Promedio	14	0.82	0.08	16.14	226.00	47.00	.600
	Rechazado	12	0.67	0.21	10.42	125.00		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Como vemos en los ítems que se refieren a la facilidad de enfado del profesor o a la dureza frente a los enfados, las puntuaciones del grupo de los rechazados son mayores, es decir, perciben a sus profesores de peor humor y más capaces de enfadarse, pero teniendo en cuenta que no existen diferencias significativas en estos ítems. Mientras que el grupo de los promedios tiene la tendencia a observar al profesor como alguien amable o simpático.

2. Influencia.

De nuevo hay una visión del maestro positiva general (tabla 7.24), con medias altas, en los ítems referidos a aspectos positivos del profesor como “explica todo muy bien”, “se aprende mucho” o “explica las cosas con claridad”. Los ítems con medias más bajas son aquellos referidos a malas conductas “hacer cosas que no están permitidas”, “hablar sin permiso” ó “desobedecer”.

Tabla 7.24.
Descriptivos del factor influencia.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
El maestro/a explica todo muy bien	28	4.39	1.100	1	5
Cuando el maestro/a hace una promesa, la cumple	28	4.14	1.145	1	5
Todos los niños/as aprenden mucho con el maestro/a	28	4.64	.780	2	5
En clase hacemos cosas que no están permitidas	28	1.32	.612	1	3
Los niños y las niñas le prestan atención al maestro/a	28	3.86	1.208	1	5
El maestro/a explica las cosas con claridad.	26	4.23	1.210	1	5
Cuando el maestro/a dice que nos callemos no le hacemos caso y seguimos hablando.	26	2.54	1.476	1	5
Los niños hablan sin permiso	26	2.85	1.405	1	5
Los niños desobedecen al maestro/a	26	2.85	1.377	1	5
Los niños-as son contestones-as en clase	26	2.42	1.474	1	5
Factor Influencia	26	0.87	0.15	.47	1.07

En lo que se refiere al factor influencia (tabla 7.25), tampoco hay diferencias significativas en ninguno de los ítems, sin embargo, si que se observa una cierta

tendencia de los niños rechazados a puntuar más alto en aquellos ítems sobre el mal comportamiento, por ejemplo “los niños hablan sin permiso”. Es decir, son más conscientes de las conductas de mal comportamiento hacia el profesor. A excepción del ítem “en clase hacemos cosas que no están permitidas”, donde son los niños del grupo promedio, los que son mas conscientes de las malas conductas que se llevan a cabo en clase.

Tabla 7.25.

Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems del factor influencia.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RP</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig</i>
El maestro/a explica todo muy bien	Promedio	16	4.56	0.62	14.31	229.00	93.00	.909
	Rechazado	12	4.17	1.52	14.75	177.00		
Cuando el maestro/a hace una promesa, la cumple	Promedio	16	4.19	1.04	14.53	232.50	95.50	.982
	Rechazado	12	4.08	1.31	14.46	173.50		
Todos los niños/as aprenden mucho con el maestro/a	Promedio	16	4.56	0.72	13.28	212.50	76.50	.371
	Rechazado	12	4.75	0.86	16.13	193.50		
En clase hacemos cosas que no están permitidas	Promedio	16	1.56	0.72	17.13	274.00	54.00	.053
	Rechazado	12	1.00	0.00	11.00	132.00		
Los niños y las niñas le prestan atención al maestro/a	Promedio	16	4.06	0.85	15.19	243.00	85.00	.631
	Rechazado	12	3.58	1.56	13.58	163.00		
El maestro/a explica las cosas con claridad.	Promedio	14	4.50	0.76	14.36	201.00	72.00	.560
	Rechazado	12	3.92	1.56	12.50	150.00		
Cuando el maestro/a dice que nos callemos no le hacemos caso y seguimos hablando.	Promedio	14	2.43	1.45	13.04	182.50	77.50	.742
	Rechazado	12	2.67	1.55	14.04	168.50		
Los niños hablan sin permiso	Promedio	14	2.36	1.00	11.18	156.50	51.50	.095
	Rechazado	12	3.50	1.56	16.21	194.50		
Los niños desobedecen al maestro/a	Promedio	14	2.57	1.08	12.18	170.50	65.50	.347
	Rechazado	12	3.17	1.64	15.04	180.50		
Los niños-as son contestones-as en clase	Promedio	14	1.93	0.91	11.57	162.00	57.00	.176
	Rechazado	12	3.00	1.80	15.75	189.00		
Factor Influencia	Promedio	14	0.90	0.10	14.75	206.50	66.50	.374
	Rechazado	12	0.82	0.19	12.04	144.50		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

1.3.4. Diferencia entre alumnado promedio y rechazado en la variable soledad

En lo que se refiere a la variable soledad, el alumnado promedio (RP = 11.34) obtuvo puntuaciones menores que el rechazados (RP = 18.71), esta diferencia resulta estadísticamente significativa $U(16) = 45.500$ y $p = .017$. Es decir, que tras la aplicación de la intervención, siguen siendo los rechazados los que tienen una mayor sensación de soledad.

Analizando esta información a través de los diferentes ítems, extraemos en primer lugar, los estadísticos descriptivos, en los que se observa cierta homogeneidad en los resultados reflejada en la tabla 7.26. Las medias más altas se corresponden a los ítems referidos tener amigos (“tienes muchos amigos en el colegio”, “te llevas bien con otros niños”, “tienes amigos con los que jugar”) mientras que los niños y niñas perciben las mayores dificultades en las cuestiones relativas a “hacer nuevos amigos o amigas” y “gustarles o caerles bien a otros niños”.

Tabla 7.26.
Descriptivos de la variable soledad.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín</i>	<i>Max</i>
En el colegio, ¿te resulta fácil hacer nuevos amigos o amigas?	28	2.11	.832	1	3
En el colegio, ¿tienes otros niños o niñas con los que hablar?	28	2.50	.793	1	3
En el colegio, ¿te resulta difícil hacer amigos o amigas?	28	1.61	.786	1	3
En el colegio, ¿tienes muchos amigos o amigas?	28	2.93	.262	2	3
¿Te sientes solo, sola, en el colegio?	28	1.39	.786	1	3
¿Puedes encontrar un amigo o una amiga cuando lo necesitas?	28	2.50	.745	1	3
En el colegio, ¿te resulta difícil gustar a otros niños?	28	1.61	.875	1	3
En el colegio, ¿tienes niños o niñas con los que jugar?	28	2.89	.416	1	3
En el colegio, ¿te llevas bien con otros niños o niñas?	28	2.89	.315	2	3
¿Es difícil para ti llevarte bien con los compañeros en el colegio?	28	1.61	.875	1	3
¿Tienes amigos o amigas en el colegio?	28	3.00	.000	3	3
Factor Soledad	28	0.42	0.10	.31	.67

En la tabla 7.27. apreciamos las diferencias de medias entre los tipos sociométricos y los ítems que componen la variable. Varios de los ítems, presentan diferencias estadísticamente significativa, como es el caso de “en el colegio ¿tienes otros niños o niña con los que hablar?”, siendo los resultados mas favorables en el caso de los promedios, y el ítem “¿te resulta difícil hacer amigos?, en cuyo caso, les resulta más difícil a los niños rechazados entablar lazos de amistad.

Tabla 7.27.

Diferencia entre promedios y rechazados en los ítems de la variable soledad.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>RP</i>	<i>SR</i>	<i>U</i>	<i>Sig</i>
En el colegio, ¿te resulta fácil hacer nuevos amigos o amigas?	Promedio	16	2.06	0.77	14.00	224.00	88.00	.732
	Rechazado	12	2.17	0.93	15.17	182.00		
En el colegio, ¿tienes otros niños o niñas con los que hablar?	Promedio	16	2.88	0.34	17.56	281.00	47.00*	.023
	Rechazado	12	2.00	0.95	10.42	125.00		
En el colegio, ¿te resulta difícil hacer amigos o amigas?	Promedio	16	1.63	0.71	15.00	240.00	88.,00	.732
	Rechazado	12	1.58	0.90	13.83	166.00		
En el colegio, ¿tienes muchos amigos o amigas?	Promedio	16	2.94	0.25	14.63	234.00	94.00	.945
	Rechazado	12	2.92	0.28	14.33	172.00		
¿Te sientes solo, sola, en el colegio?	Promedio	16	1.13	0.50	12.41	198.50	62.50	.121
	Rechazado	12	1.75	0.96	17.29	207.50		
¿Puedes encontrar un amigo o una amiga cuando lo necesitas?	Promedio	16	2.75	0.44	16.50	264.00	64.00	.146
	Rechazado	12	2.17	0.93	11.83	142.00		
En el colegio, ¿te resulta difícil gustar a otros niños?	Promedio	16	1.25	0.57	11.78	188.50	52.50*	.042
	Rechazado	12	2.08	0.99	18,13	217.50		
En el colegio, ¿tienes niños o niñas con los que jugar?	Promedio	16	3.00	0.00	15.50	248.00	80.00	.478
	Rechazado	12	2.75	0.62	13.17	158.00		
En el colegio, ¿te llevas bien con otros niños o niñas?	Promedio	16	2.81	0.40	13.38	214.00	78.00	.423
	Rechazado	12	3.00	0.00	16.00	192.00		
¿Es difícil para ti llevarte bien con los compañeros en el colegio?	Promedio	16	1.31	0.70	12.09	193.50	57.50	.074
	Rechazado	12	2.00	0.95	17.71	212.50		
¿Tienes amigos o amigas en el colegio?	Promedio	16	3.00	0.00	14.50	232.00	96.00	1.00
	Rechazado	12	3.00	0.00	14,50	174.00		
Factor Soledad	Promedio	16	0.38	0.06	11.34	181.50	45.50*	.017
	Rechazado	12	0.48	0.11	18.71	224.50		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

El alumnado perteneciente a los tipos sociométricos promedios y rechazados, sigue mostrando diferencias en las variables estudiadas, y por lo tanto a pesar de la intervención se perciben diferencias en su comportamiento y percepción socioemocional. Viendo estos resultados desde el punto de vista de un alumno rechazado, nos encontramos con que obtienen puntuaciones más bajas en gustar a sus compañeros, ayudan menos, son más agresivos, pero también, se les percibe como menos aislados. Por otro lado en cuanto a la timidez, no parecen diferenciarse mucho de sus compañeros promedios.

La autocompetencia de los rechazados parece estar afectado sobre todo en la variable de aceptación de los iguales, ya que en las referidas a la autocompetencia cognitiva y física las puntuaciones son mayores, y en la aceptación de los padres obtienen puntuaciones similares.

Las relaciones con el profesor son percibidas todavía más positivamente por parte de los promedios, en ambas variables, proximidad e influencia, aunque sin que se aprecien diferencias significativas. La variable que sí presenta estas diferencias es la de soledad. Los rechazados se perciben más solos en el colegio que los promedios.

2. Análisis cualitativo de la intervención

En el punto anterior, se ha ido analizando los datos cuantitativos, que nos ofrecían información sobre la eficacia de la intervención, y sobre cómo había influido en los tipos sociométricos rechazados y promedio.

Nos parece interesante dedicar ahora un espacio a la valoración cualitativa de la intervención.

Durante todo el proceso se llevó un seguimiento de cómo se aplicaba en el aula, observando las actividades y recogiendo las impresiones del profesorado, así como las dificultades con las que se encontraban. Para ello se emplearon instrumentos para el registro del funcionamiento de la intervención donde se obtiene información sobre los materiales o la participación, éstos se muestran en el Anexo 11. Al finalizar la intervención, se les pasó un cuestionario de satisfacción (Anexo 12), y cuyos resultados se describen de forma pormenorizada al final de este capítulo.

Para describir esta valoración cualitativa de la intervención vamos a tener en cuenta tres fuentes de información: Las observaciones realizadas por el equipo investigador, centrándose en el proceso de formación; la valoración cualitativa del profesorado, emitida a lo largo del seguimiento de la intervención y los resultados del cuestionario de satisfacción final.

2.1. Valoración cualitativa del profesorado.

Como ya hemos mencionado anteriormente, a lo largo de la intervención, se fue realizando un seguimiento donde se recogió información de los tutores acerca de cómo se estaba llevando a cabo el desarrollo de las actividades y tareas. Recogimos información tanto del programa emocional como del desempeño de las estrategias de aprendizaje cooperativo (Anexo 10). Los aspectos en los que pedimos a los profesores que se centraran fueron:

- *El grado de participación del alumnado.* El profesorado señala una alta participación de los niños: todos quieren salir voluntarios a las actividades. En algunas tareas que se mantienen de forma continua durante toda la intervención, se percibía un descenso de interés por la motivación al final. Destacan de forma positiva la participación en las dramatizaciones de los cuentos.
- *Rendimiento observado en las tareas.* La mayoría de los tutores perciben las actividades como motivadoras, lo que produce un buen rendimiento en su desempeño. Aunque también señalan que, a algunos niños con más dificultades en su interacción en el aula, les resulta más complicado la participación. El profesorado también percibe una mayor capacidad de ayuda, aunque, como hemos visto en el apartado 2 de ese capítulo, con los alumnos sucede lo contrario: ellos perciben menos capacidad de ayuda.
- *Dificultades con las que se encontraron en su aplicación en las aulas.* La dificultad señalada por los profesores como más frecuente es la falta de tiempo dentro del horario escolar para poder llevar a cabo las actividades, así como la carga extra de trabajo que supuso para los profesores. También se perciben las dificultades de los niños de expresar algunas emociones.
- *Valoración global.* De forma generalizada, se ha valorado la intervención de forma positiva, destacando las actividades, que gustaron mucho entre los profesores por considerar que “*estaban bien programadas y adaptadas al nivel de los niños, lo que despertó el interés y la alta participación de los mismos*”

Queremos hacer un hincapié en la valoración positiva que el profesorado hace de los materiales, en especial de los libros de literatura infanto-juvenil, que pasaron a formar parte de la biblioteca del aula y estuvieron entre los más elegidos por los alumnos para llevárselos a casa. También fueron muy bien valoradas todas fichas que se les proporcionaron como actividades de lápiz y papel, porque resultaron motivadoras para los niños y favorecía la implicación y la participación.



Figura 7.14. Ejemplos de trabajos realizados por los alumnos durante la intervención.

En conclusión, podemos decir que el profesorado valoró de forma positiva la intervención, considerando que tanto los materiales como las actividades, eran muy adecuadas para la edad de los niños.

También percibieron interés y motivación en el alumnado a la hora de participar en las actividades. Aunque había diferencias entre unos niños y otros, aquellos que presentaron más dificultades, también eran a quienes más les costaba integrarse dentro de los grupos de trabajo y desarrollar las diferentes habilidades.

La intensidad con la que percibieron una mejora dentro del clima relacional del aula fue diferente dependiendo del colegio. En uno de los centros, manifestaron que sí

se había producido una mejora en las relaciones interpersonales en el aula; mientras que, en el otro centro, no dieron muestra de que esa mejoría fuese tan manifiesta.

Para todos los profesores, las dificultades con las que se encontraron durante la intervención fueron, por un lado, el tiempo y la mayor carga de trabajo que supuso para ellos, y por otra, lograr la participación adecuada en las actividades de los niños con mayores dificultades.

2.2. Resultados obtenidos en el cuestionario de satisfacción general.

Al finalizar la intervención, preguntamos al profesorado por sus impresiones generales y la satisfacción con el programa y estrategias que se habían llevado a cabo. Con este fin se utilizó un cuestionario de satisfacción con la intervención (Anexo 13). En la figura 5.4 recogemos los resultados. El rango de puntuación de las respuestas iba de 1 -nada satisfecho- a 4 -totalmente satisfecho-.

Como podemos observar, las opiniones son bastante favorables. Las medias más altas, con una puntuación de 3,2, están en los ítems que indagan sobre *la calidad de la intervención, la mejora en la competencia socioemocional, la probabilidad de que el profesor recomendase el uso de la intervención, la posibilidad de que el profesor vuelva a utilizar el programa y finalmente la satisfacción general con el programa...*, Han sido unos resultados muy positivos.

Otros dos ítems obtienen una puntuación de 2.8, son los que señalan hasta qué punto *ha mejorado la percepción de relación con el alumnado* y hasta qué punto *ha favorecido el clima social del aula*.

Por otro lado, los ítems menos valorados, con 2.4, han sido los referidos a que la intervención *ha mejorado el rendimiento académico* y de que *ha mejorado la integración del alumnado rechazado*.

Podemos concluir que la valoración que el profesorado hace de la intervención y de sus efectos en el aula es positiva, ya que han detectado mejoras, tanto en las competencias socioemocionales de sus alumnos, como en el ambiente general del aula.

Además, estarían dispuestos a recomendar esa intervención a otros compañeros y emplear las técnicas y estrategias adquiridas con posterioridad. Es más, en el caso de algunos tutores, integraron el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo como habitual en sus aulas, aplicándolo a todas las áreas de conocimiento y generalizándolo e incorporándolo a su repertorio habitual de actividades.

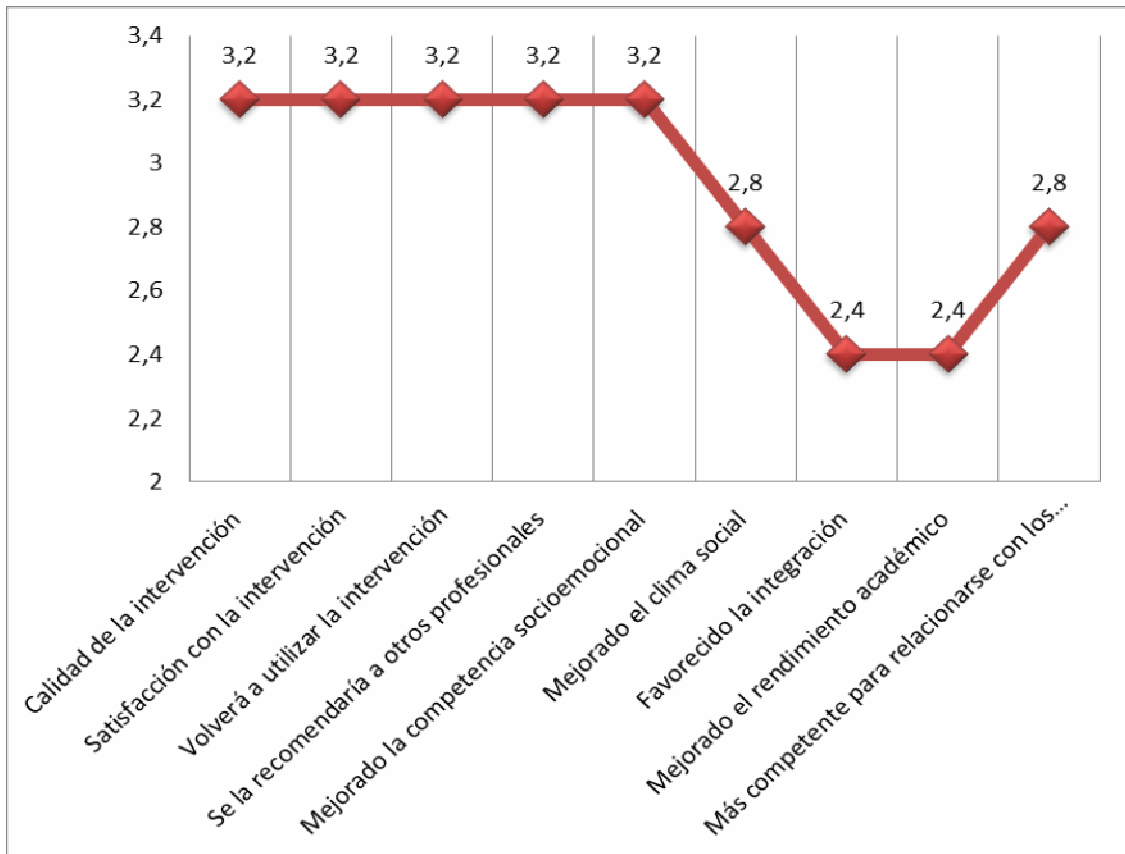


Figura 7.15. Resultados del cuestionario de satisfacción de profesor con la intervención realizada.

CAPÍTULO 8
DISCUSIÓN Y
CONCLUSIONES

1. Discusión de los resultados

La intervención socioemocional en escolares ha sido un ámbito de estudio que ha suscitado un interés creciente en los últimos años. Este trabajo se suma a los esfuerzos realizados en esa dirección intentando ofrecer nuevas aportaciones que ayuden a la mejora de la educación socioemocional. La investigación realizada, venía a dar respuesta a cuestiones relacionadas con los aspectos socioemocionales de los niños rechazados, tratando de descubrir los efectos de un programa de intervención sobre los diferentes alumnos. Para ello se han formulado una serie de hipótesis y se han realizado diferentes análisis estadísticos.

La relación entre las diferentes hipótesis formuladas y el grado de aceptación y rechazo se presenta en la figura 8.1.

Hipótesis		Aceptación	Rechazo	
			Puntuaciones a favor	Puntuaciones en contra
Estudio Exploratorio	1. Los niños se ven más afectados por el rechazo que las niñas	Confirmada		
	2. El alumnado con NEE, presenta un mayor riesgo de sufrir rechazo	Confirmada		
	3. El alumnado detectado como tímido tiene un mayor riesgo de ser rechazado	Confirmada		
	4. El alumnado rechazado es considerado más agresivo que el promedio por sus compañeros	Confirmada		
	5. El alumnado rechazado es considerado menos prosocial que el promedio por sus compañeros	Confirmada		
	6. El alumnado rechazado tiene una mayor puntuación en timidez y aislamiento que el promedio	Parcial		
	7. El alumnado rechazado presenta una mayor probabilidad de ser víctima por parte de sus compañeros		X	
	8. El alumnado rechazado tiene una peor percepción de autocompetencia que el promedio		X	
	9. El alumnado rechazado manifiesta una peor percepción y relación con el profesorado que sus compañeros promedios			X
	10. El alumnado rechazado obtiene mayores puntuaciones en percepción de soledad que sus compañeros.		X	
	11. La participación en el programa...			
	11.1. Mejora las puntuaciones en prosocialidad			X
	11.2. Reduce las puntuaciones en agresividad, timidez y aislamiento	Parcial	X	
	11.3. Mejora la autocompetencia del alumnado	Parcial	X	

EL DI sentar (Uva) 19750 tecol	Muestra general	11.4. Disminuye la percepción de soledad	Confirmada		
		12. El efecto de la intervención sobre el alumnado			
		12.1. Es similar en niños que en niñas		De las niñas	
		12.2. Es menos eficiente sobre el alumnado más tímido			X
		13. La percepción del tutor por parte del alumnado, mejora tras la intervención	Parcial	X	
	Muestra seleccionada	14. El alumnado rechazado y promedio obtiene puntuaciones similares en prosocialidad, timidez, agresividad y aislamiento después de la intervención			X
		15. El alumnado rechazado y promedio no presenta diferencias significativas en las variables referidas a la autocompetencia, tras la intervención	Confirmada		
		16. El alumnado rechazado y promedio, no presenta diferencias significativas, en la percepción del tutor tras la intervención	Confirmada		
		17. El alumnado rechazado y promedio, presenta unos niveles similares en percepción de soledad			X

Figura 8.1. *Relación entre las hipótesis y los resultados obtenidos*

Uno de los propósitos de esta investigación era conocer cuáles son las necesidades de los niños con mayores dificultades de integración en el aula, para poder adaptar la intervención de la mejor manera posible. Alrededor de un 14% de los alumnos estudiados fueron identificados como rechazados, esto se corresponde con los resultados obtenidos por muchos otros investigadores (García Bacete, Sureda, y Monjas, 2010; Muñoz Tinoco y Jiménez Lagares, 2011). El tipo sociométrico rechazado va en claro aumento desde el principio al final de curso, esto se debe a que al inicio del curso todavía no se conocen mucho. La pertenencia a la tipología de rechazado muestra una gran estabilidad tal y como decían Cillessen, Bukowski, y Haselager, (2000), la mayoría de niños que presentan dificultades en las relaciones entre iguales al inicio del curso, las siguen manteniendo hasta el final si no se hace nada para evitarlo.

La hipótesis 1, *los niños se ven mas afectados del rechazo que las niñas*, queda confirmada con los resultados obtenidos, en los que los niños resultan mucho más rechazados que las niñas. Prácticamente toda la literatura sobre este tema, corrobora esta observación, parece ser un continuo, el hecho de que los niños presentan niveles de

rechazo superiores a la niñas (Bierman 2004; Bukwski y Mesa, 2007; García Bacete, Monjas y Sureda, 2010; Rose y Rudolph, 2006).

La hipótesis 2, *el alumnado con necesidades educativas especiales, presenta un mayor riesgo de sufrir rechazo de sus iguales*, manifiesta claramente en sus resultados que los alumnos con NEE presentan un mayor riesgo de rechazo entre iguales, mostrando diferencias significativas, El 11.8% de los rechazados presenta algún tipo de NEE, frente al 4.8% de los promedios. Estos resultados se corresponden con la literatura conocida sobre el tema (Mishna, 2003; Rose, Espelage, Aragon, y Elliot, 2011). Por tanto queda confirmada la hipótesis. Estudios anteriores ponen en evidencia que altas proporciones de alumnado con NEE son más rechazados que sus compañeros sin necesidades especiales (Estell, Jones, Pearl, van Acker, Farmer y Rodking, 2008; Frederikson y Furnham, 2004; Pijl, Frostad y Flem, 2007). Tener algún tipo de NEE resulta un factor de riesgo a la hora de ser rechazado. El origen de esta relación puede encontrarse, en parte, en las dificultades en la comprensión de la conducta social de los niños con NEE, pero también en los problemas que encuentra el resto para integrar a estos niños (Flynt y Morton, 2004; Sheard, Clegg, Standen, y Cromby, 2001). Esto hace que sea interesante aplicar los programas de intervención no solo sobre los alumnos con dificultades, sino también sobre toda la clase

La hipótesis 3, *el alumnado detectado como tímido tiene un mayor riesgo de ser rechazado*, muestra que el comportamiento tímido o no de los niños, también se relaciona de forma significativa con el rechazo, tal y como se refleja en los resultados obtenidos, corroborando la hipótesis planteada. El porcentaje de tímidos dentro de los rechazados es mucho mayor que en los otros grupos sociométricos. Estos resultados se

sitúan en la misma línea de las investigaciones que establecen dos subtipos de niños rechazados: agresivos e inhibidos (Cano, Pellejero, Ferrer, Iruarrizaga, y Zuazo, 2000; Olivares, Rosa, Piqueras, Méndez, y Ramos, 2006; Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria, y López, 2002; Verschueren y Marcoen, 2002).

Sin embargo, no resulta fácil establecer conclusiones fiables y precisas sobre la timidez en edades tan tempranas, porque como se ha podido comprobar a lo largo de toda la investigación, los niños de primero de primaria aún no tienen claro qué significa “ser tímido” o qué conductas deben manifestar para poder etiquetar así a sus compañeros. Siendo ésta una dificultad encontrada sistemáticamente. Una prueba de esta reflexión, es que los compañeros no puntúan a los rechazados como más tímidos, pero sí más aislados. Aún no tienen muy claro el concepto timidez, pero sí observan la conducta de aislamiento. Hay que tener en cuenta que para seleccionar a los niños tímidos de la muestra tuvimos que triangular los resultados de varias pruebas y tener en cuenta las opiniones del profesorado y los entrevistadores.

La timidez como motivo de rechazo comienza a aparecer ahora, pero no se hace evidente hasta etapas más posteriores en las que la amistad está menos basada en el juego y más en la intimidad y confianza mutua, donde comunicarse y expresar sus sentimientos cobra importancia. A pesar de todo esto, podemos seguir afirmando que la timidez y las conductas de inhibición están en la base de uno de los subtipos de rechazo tal y como se afirman (Cillessen, van IJzendoorn, Lieshout y Hartup, 1992; García Bacete, 2008), ya que en nuestros resultados el 35.3% de los rechazados son tímidos.

En los índices sociométricos, los rechazados obtienen unos índices de ajuste perceptivo positivo y negativo mayores que los promedios, en el caso del negativo, es significativo. Autores como Estévez, Martínez y Jiménez (2009), hablan de una peor teoría de la mente por parte de los rechazados, así como que presentan dificultades para interpretar sus relaciones con los demás. Sin embargo, lo que se interpreta en estos datos es que son capaces de reconocer mejor a quien les caen bien y a quien no, por lo tanto que su interpretación del estado de sus relaciones con los iguales son mejores. Tenemos que tener en cuenta que a estas edades a todos los niños les resulta difícil reflexionar sobre lo que opinan de ellos, ya que la teoría de la mente no ha terminado de consolidarse, por lo tanto quizá debamos observar estos resultados con cierto cuidado.

La hipótesis 4, *el alumnado rechazado, es considerado más agresivo que el promedio por sus compañeros*, se refiere a la existencia de una clara relación entre la manifestación de comportamiento agresivo y el rechazo. Esa relación se hace visible también en nuestros resultados, donde las diferencias son estadísticamente significativas. Por lo tanto, se cumple la hipótesis planteada y se corresponde con lo conocido hasta ahora en la literatura sobre el tema donde se mantiene la presencia de esta característica (Cillessen, 2006; Fanger, Frankel, y Hazen, 2012; Menting, Lier, y Koot, 2011; Reijntjes et al., 2011; White y Kistner, 2011). Los niños rechazados manifiestan con mayor frecuencia casi todas las conductas que implican algún tipo de agresividad: pelear, interrumpir, burlarse, insultar, decir cosas malas y no permitir a otros niños participar en el juego.

La hipótesis 5 dice que *el alumnado rechazado es considerado menos prosocial que el promedio por sus compañeros* y los resultados obtenidos muestran una diferencia

muy significativa entre la prosocialidad de los niños y niñas rechazados y los promedios. La hipótesis se cumple y es consecuente con las investigaciones previas. Por otro lado, los rechazados resultan ser los que menos siguen las reglas, y menos ayudan, no solucionan los problemas hablando y parecen tener menos ideas interesantes que sus compañeros, es decir, actúan de forma menos prosocial que el resto. Este aspecto es junto con la agresividad otra de las constantes en la investigación del rechazo entre iguales (Bierman, 2004; Carrasco y Trianes, 2010).

La hipótesis 6, *el alumnado rechazado tiene una mayor puntuación en timidez y aislamiento que el promedio*, se cumple parcialmente. Los compañeros no puntúan a los alumnos rechazados como más tímidos que a los promedios, pero sí que perciben que están más aislados, de forma estadísticamente significativa. Esto se corresponde con el conocimiento actual, que habla de la timidez y la inhibición social como motivos de rechazo (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010; Monjas, 2011c).

La hipótesis 7, *el alumnado rechazado presenta una mayor probabilidad de ser víctima de violencia por parte de sus compañeros*, no se corresponde con los resultados obtenidos, de modo que no se corrobora la hipótesis, aunque sí se obtienen puntuaciones a favor de ella. Estos resultados no se corresponden con la información de la que partíamos en un inicio avalada por investigaciones anteriores, en las que sí hay una relación entre rechazo y maltrato (Cerezo, 2006; Sánchez y Cerezo, 2011; Velázquez, Santo, Saldarriaga, López, y Bukowski, 2010). Sin embargo, nuestra medición se refiere más a la percepción propia de estar siendo victimizados por los compañeros que a datos objetivos y observados por terceros de violencia en las aulas. También se trata de niños de muy corta edad, y todavía los comportamientos maltratadores entre compañeros se

están comenzando a desarrollar; sería más probable que esa relación fuese más firme en cursos superiores.

La hipótesis 8, *el alumnado rechazado tiene una peor percepción de autocompetencia que el promedio*, no se demuestra ya que no aparecen diferencias significativas entre promedios y rechazados en ninguna de las variables relacionadas con la autocompetencia, aunque sí que es cierto que en todas ellas la puntuación de los promedios es mayor que la de los rechazados. Estos resultados no se corresponden con los obtenidos por Cava y Musitu (2001) que señalan niveles de autoestima más bajos en aquellos niños con dificultades sociales en el aula, ni con otros autores que encuentran que el rechazo de los compañeros provoca atribuciones más hostiles y reacciones más agresivas junto con una disminución de grado de autoestima (Reijntjes et al., 2011; White y Kistner, 2011). Estos niños tienen dificultades en ocasiones para evaluar sus propias competencias, así pueden considerarse grandes lectores, aunque en realidad no sepan leer (Cillessen y Bellmore, 2011; Guerra, Asher y DeRosier, 2004). Hay que tener en cuenta que estamos en un momento inicial del desarrollo de la autocompetencia, en el que depende mucho de las opiniones de los adultos que rodean a los niños. Por lo tanto, al no tener todavía clara la imagen de sí mismos, podría ser precipitado sacar conclusiones. Lo que debemos plantearnos es que si ya empiezan a obtener mejores puntuaciones los promedios, esta tendencia pueda mantenerse y llegar a diferencia en etapas posteriores, en cuyo caso, sería ahora un buen momento para intervenir.

La hipótesis 9, plantea que *el alumnado rechazado manifiesta una peor percepción y relación con el profesorado que sus compañeros promedios*, sin embargo no parece que hay diferencias significativas entre los niños promedios y los rechazados

en lo que se refiere a la percepción del profesor, a pesar de que la literatura dice, que los rechazados suelen percibir a sus profesores como más exigentes e intolerantes (Cava y Musitu, 2010; Martín, Monjas, García Bacete y Jiménez Lagares, 2011). Por lo tanto no podemos corroborar la hipótesis. En niños tan pequeños, el profesor todavía tiene un papel de gran relevancia, con lo cual es posible que esas diferencias no se hayan manifestado de forma clara. Esta circunstancia puede verse influida por el hecho de que, en el momento de recogida de los datos, al inicio del curso, el profesor aún no había tenido tiempo de consolidar la relación con sus alumnos, y por lo tanto no se había formado aún ningún tipo de vínculo (Wubbels y Brekelmans, 2005).

La hipótesis 10, *el alumnado rechazado obtiene mayores puntuaciones en percepción de soledad que sus compañeros*, no llega a demostrarse ya que no hay diferencia significativa en los resultados. Tanto los niños rechazados como los promedios, muestran la misma sensación de soledad. Esta información fue recogida al inicio del curso, y por lo tanto es posible que los niños y niñas todavía no se conociesen bien.

Sintetizando los resultados del estudio exploratorio, se encuentra que entre un 11% y 14% de los niños del aula se ven rechazados por sus compañeros. Rechazo centrado especialmente sobre el género masculino, en los niños con algún tipo de discapacidad o que son tímidos. A estas edades, la conducta más agresiva y la falta de prosocialidad se colocan en el centro de las características atribuibles al rechazo y comienzan a apreciarse las conductas inhibidas o tímidas como objeto de rechazo, a pesar de las dificultades que muestran los niños para percibirlas. Los resultados también sugieren discretamente que puedan ser niños con un autocompetencia más bajo, y que se

perciben como más solitarios que sus compañeros. Este perfil indica el camino hacia el que se debe dirigir la intervención, si queremos que pueda resultar más eficiente.

Hasta ahora se ha discutido sobre los resultados obtenidos en el estudio exploratorio, a partir de ahora, la reflexión estará dirigida hacia la intervención y su eficacia.

Una parte de las hipótesis están referidas a **los efectos sobre todo el alumnado**, Sánchez y Cerezo (2011), hablan de la importancia que tienen los iguales en la permisividad de las conductas de victimización y Cillessen (2006) de la importancia de los procesos reputacionales en el mantenimiento de las situaciones de rechazo. Por tanto, si quiere producirse una mejora en el clima socioemocional del aula es necesario actuar dirigiéndonos a toda la clase, tal y cómo se ha efectuado en esta investigación. Además, hemos trabajado con los padres, para favorecer la generalización de las habilidades y actitudes positivas adquiridas (Isaza y Henao, 2010).

En el posttest, no se aprecia una reducción de los casos de rechazo, sino al contrario un aumento. Pero esto no tiene porqué significar que la intervención no haya sido efectiva. La naturaleza y causas del rechazo son más profundas, y necesitan de algo más para poder erradicarse. Hay que tener en cuenta que según las teorías integradoras de rechazo (Bierman, 2004), están implicados tanto la falta de habilidades del sujeto, como los procesos reputacionales, No solo hay que producir cambios en el niño, sino que también en el entorno que lo rodea, para poder mejorar su situación (Muñoz Tinoco, Jiménez Lagares y Moreno, 2008). Partiendo de este punto, la educación

socioemocional favorece tanto unas interacciones más efectivas de los niños con problemas, como una actitud más abierta de profesores y compañeros.

En lo que respecta a las hipótesis sobre la muestra general, la hipótesis 11.1, *la participación en el programa mejorará las puntuaciones en prosocialidad*, se aprecia que la variable me gusta, no obtiene diferencias significativas, por lo tanto, no hay un aumento de las puntuaciones sobre cuanto gusta estar con los compañeros; los niños y niñas no consiguen “caerle mejor” a sus compañeros de forma significativa. Del mismo modo, tampoco se produce un incremento de la percepción de comportamientos prosociales. Al contrario de lo que decía la hipótesis, hay una disminución de la percepción de la conducta de ayuda. Por lo tanto no se cumple la hipótesis planteada.

Disminuyen los niveles de ayuda, en contra de lo que sería esperable. Esta circunstancia puede explicarse teniendo en cuenta que a lo largo de ese curso, se les ha hablado e insistido continuamente sobre la importancia de ayudar a los otros, haciendo así, que su atención recaiga sobre esas conductas lo que les vuelve más conscientes y exigentes sobre quienes ayudan y no, y cuánto. Por tanto que hayan disminuido los niveles de ayuda percibida, no significa que haya disminuido las conductas reales de ayuda, es más, cuando se le pregunta al profesorado, si que perciben esa mejora en el comportamiento.

En relación a la hipótesis 11.2, *la participación en el programa reducirá las puntuaciones en agresividad, timidez y aislamiento*, se observa que en los resultados tanto de agresividad como de aislamiento hay un descenso del comportamiento agresivo, pero no lo suficientemente intenso como para resultar significativo. Se puede

interpretar este resultado como una consecución parcial de nuestra hipótesis, que indica que se está en el buen camino, en la intervención, pero que es necesario profundizar más sobre la erradicación y en el control de comportamientos violentos.

Resulta llamativo el caso de la agresividad que, en principio, parece ser una variable en la que no se produce efecto durante la intervención. Pero si se miran estos resultados relacionándolos con el género, la situación cambia. Apenas hay diferencia en las conductas agresivas de las niñas, que por otra parte son menores que en los niños, pero sí parece haber una disminución en las conductas agresivas en el caso de los niños. Los chicos suelen mantener más conductas agresivas, y por tanto, es sobre ellos, sobre los que la intervención produce mayor efecto. Sin embargo en los resultados generales, este efecto queda oculto por la ausencia de diferencias en el caso de las niñas.

Los resultados obtenidos sobre la percepción de aislamiento, muestran que aunque no ha habido una reducción sustancial del nivel de aislamiento, sin embargo sí parece que empiezan a producirse cambios en esa dirección. Por el momento evolutivo en el que se encuentran estos niños (interacciones basadas en el juego, falta de desarrollo de la teoría de la mente,...), les cuesta observar y ser conscientes de las circunstancias en las que se encuentran sus compañeros. Es decir, aún no son capaces de percibir muy bien si sus compañeros están solos o jugando con otros, como para poder ofrecer una información fiable. Sin embargo, si les preguntamos a cada niño, sobre si se siente solo, vemos que aquí sí hay un efecto. Tras la intervención los niños y niñas se sienten menos solos de forma significativa. Aunque el resto de compañeros no sea capaz de percibir esta inclusión, ellos si tienen esa sensación de mejorar sus relaciones.

La hipótesis 11.3, *La participación en el programa mejora la autocompetencia del alumnado*. En lo que se refiere a la autocompetencia, se puede hacer una reflexión similar a la anterior. Aunque se aprecia un aumento en todos sus factores en el postest, con respecto al pretest, no siempre se trata de una significativa, con lo que la hipótesis queda parcialmente lograda. Mejora especialmente la autocompetencia cognitiva y la autocompetencia física, con una significación ligera. Al darse esta circunstancia se puede pensar que el programa actúa en la línea adecuada.

Nuevamente el género está mediando en el efecto que la intervención tiene sobre esta variable. Las niñas parten de una peor autocompetencia, ya que tienen las puntuaciones más bajas que los niños en el pretest, sin embargo, obtienen puntuaciones más altas en el postest. Su mejoría es mucho más evidente que en el caso de los niños, y de nuevo viene a respaldar la idea de que las niñas son capaces de beneficiarse de la intervención emocional en mayor grado que los niños. Por otro lado los dos ámbitos de la autocompetencia sobre los que la intervención parece producir un mayor efecto son la cognitiva, y la física.

Guillén y Ramírez (2011), establecen que una buena competencia física mejora la autoestima y la visión positiva de sí mismos. Por tanto, la mejora que se produce de la intervención en la autocompetencia física supone también, una visión más positiva de sí mismos. Teneos que tener en cuenta que ayudar a los niños a gestionar sus emociones implica desarrollar un mejor autocontrol de éstas y mejorar la autoestima, ambos, factores que favorecen la autocompetencia cognitiva. Se trata además de un momento académico donde se inicia la lectura y resulta muy importante que se desarrolle una

confianza en sus habilidades académicas y en sus capacidades cognitivas, aspecto que se ha logrado en la intervención (Sisto, Rueda y Urquijo, 2010).

En la hipótesis 11.4, *la participación en el programa disminuye la percepción de soledad*, se aprecia que tras la intervención, disminuye de forma significativa la percepción de soledad del alumnado, por lo tanto se confirma la hipótesis planteada al inicio. Ortiz et al. (2002) detectaban que los niños con problemas mostraban niveles de soledad más elevados; por lo tanto, la intervención socioemocional planteada, parece tener un efecto positivo en la mejora del clima social del aula, tal y lo como lo percibe el profesorado, al mismo tiempo que ofrece a los niños y niñas un importante marco donde reflexionar sobre su propio comportamiento social y emocional, facilitando sus relaciones y disminuyendo la percepción de soledad en el colegio.

Para comprobar el efecto de la intervención sobre el alumnado, partíamos de dos hipótesis. La hipótesis 12.1, *el efecto de la intervención sobre el alumnado es similar en los niños y en las niñas*, era de esperar ya que el planteamiento en el que se basa el diseño de la intervención sigue criterios de igualdad y propone actividades que apoyan este principio. Sin embargo, en los resultados se aprecia que el efecto que se produce es diferente en los niños que en las niñas. En ellos aumenta el número de rechazados y disminuye el de promedios claramente. Mientras que en ellas, aumenta el número de promedios y disminuye el de rechazadas. Por lo tanto no se confirma la hipótesis planteada.

Por otra parte, ya hemos visto que, algunos factores se ven afectados de forma diferente en las niñas que en lo niños (Jiménez Lagares, Muñoz Tinoco, García Bacete,

Martín, Monjas y Sureda, 2011). Este hecho puede estar relacionado con las diferencias en las vivencias emocionales. Garaigordobil y Maganto (2011), encuentra que las niñas tienen un nivel superior de empatía y capacidad de resolución de conflictos; esta circunstancia puede favorecer un aprovechamiento más intensa las actividades de la intervención, y por lo tanto que el efecto sobre ellas sea más positivo.

La segunda, la hipótesis 12.2, se refiere a que *el efecto de la intervención es menos eficaz sobre el alumnado más tímido*. El número de tímidos rechazados ha aumentado en el postest, frente a lo obtenido en el pretest. En principio, la intervención partía del supuesto de que no iba a producirse una diferencia significativa, entre el pretest y el postest en tímidos. Como vemos la hipótesis no se ha cumplido. Los niños tímidos, tienen también peores habilidades (Olivares, Rosa, Piqueras, Méndez, y Ramos, 2006), lo que puede estar dificultando su capacidad de integrar los conocimientos, técnicas y estrategias que se plantean.

La hipótesis 13, *la percepción del tutor por parte del alumnado, mejora tras la intervención* obtiene resultados diferentes en sus variables. La percepción del tutor por parte de los alumnos, se evalúa a través de las variables de proximidad e influencia. Los resultados obtenidos muestran una mejora significativa de la variable influencia, pero no en la de proximidad, por lo tanto, la hipótesis se ha cumplido parcialmente. La visión del profesor se vuelve más positiva, no en los aspectos que tienen que ver con la proximidad de éste, pero sí en la variable influencia, los niños y niñas, aprenden a escuchar y valorar las explicaciones del profesor en mayor grado, en parte, por un mejor comportamiento durante la clase. Uno de los mayores problemas en el aula, son los conflictos constantes que se producen en ella, interfiriendo en la clase y en el proceso

educativo, especialmente entre los iguales, pero también son frecuentes aquellos conflictos entre profesores y alumnos (Ceballos et al., 2012). Emplear técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula, ayuda a los profesores a reducir la intensidad de los conflictos, y a mejorar el clima social en el aula generando unas relaciones interpersonales más constructivas (Carrasco y Trianes, 2010).

Hasta ahora se ha visto el efecto de la intervención sobre el total de los alumnos, queda por reflexionar sobre la influencia que ha tenido sobre la muestra seleccionada.

La hipótesis 14, *el alumnado rechazado y promedio obtiene puntuaciones similares en prosocialidad, timidez, agresividad y aislamiento, después de la intervención*, se refiere a la comparación de los resultados del postest, en el alumnado correspondiente a los tipos sociométricos. Se aprecia que existen diferencias significativas en casi todas las variables, a excepción de la timidez. Con esta información podemos decir que no se ha cumplido la hipótesis de partida. Incluso en el caso de la variable aislamiento, llama la atención porque quienes son percibidos como menos aislados son los rechazados. Es posible que esta circunstancia se explique por el trabajo que los profesores han realizado a favor de integrar a los niños con problemas en el aula, transmitiendo de forma consciente e inconsciente esa información al resto de alumnos.

La hipótesis 15, *el alumnado rechazado y promedio no presenta diferencias significativas en las variables referidas a su autocompetencia tras la intervención*, muestra que en las variables relacionadas con la autocompetencia no encontramos

diferencias entre rechazados y promedios. Los niños rechazados no manifiestan tener una peor imagen de sí mismos que los promedios.

La hipótesis 16 plantea que *el alumnado rechazado y promedio, no presenta diferencias significativas, en la percepción del tutor tras la intervención*, y en los resultados se aprecia una ausencia de diferencias significativas en la percepción del tutor de los rechazados y los promedios que va en la dirección prevista. Atendiendo exclusivamente a estos resultados podemos decir que se confirma la hipótesis.

En lo referente a la hipótesis 17, *el alumnado rechazado y promedio, presentará unos niveles similares en percepción de soledad*, los resultados muestran que las diferencias en la percepción de soledad entre ambos tipos sociométricos siguen persistiendo, tras la intervención. Si bien, es cierto, que ayudó a disminuir la sensación de soledad, no tanto, a reducir las diferencias entre rechazados y promedios, pero indica que la intervención planteada está en la dirección correcta para trabajar este aspecto.

2. Conclusiones

- El rechazo se centra especialmente sobre el género masculino y en aquellos que tienen algún tipo de necesidad educativa especial. Ambos fenómenos se mantienen estables en el tiempo.
- Los niños/as rechazados son percibidos por sus compañeros como más agresivos y menos prosociales.
- La timidez todavía no se manifiesta como uno de los motivos de rechazo aportados por los compañeros, pero los niños tímidos tienen una mayor

probabilidad de experimentar rechazo, ya que presentan mayores dificultades para relacionarse de forma satisfactoria con sus iguales.

- Las niñas parecen beneficiarse más de la intervención que los niños. El número de niños rechazados aumenta tras la intervención, pero disminuye el número de niñas rechazadas.
- En principio la intervención no parece tener efectos sobre la agresividad, sin embargo, sí que se aprecia un descenso de las conductas agresivas en los niños. El profesorado manifiesta una mejora en las relaciones dentro del aula.
- La percepción de las conductas prosociales disminuyen tras la intervención. Los niños y niñas se hacen más conscientes de ellas y son más exigentes a la hora de reconocerlas.
- No se produce todavía una relación clara entre rechazo y victimización, pero sí se aprecia un comienzo de ella.
- La intervención parece ser efectiva favoreciendo una mejora en la autocompetencia, aunque de forma más pronunciada en las niñas. Ellas parten de menores niveles de autocompetencia y terminan con niveles mayores que los niños.
- En lo referente a la relación con el profesor, la intervención influye de forma más positiva en la influencia que perciben que ejerce el profesor sobre ellos, aunque le siguen viendo igual de próximo que antes que después.
- La percepción de soledad de niños y niñas se reduce tras la intervención. Manifiestan tener más amigos y niños con los que hablar.
- Después de la intervención, el alumnado rechazado mejora su percepción de autocompetencia, obteniendo puntuaciones más altas.

- Los profesores valoran las actividades propuestas como muy adecuadas a la edad del alumnado, muy motivadoras y que fomentaban la participación.
- Los profesores integran las técnicas y estrategias de trabajo desarrolladas en la intervención al desarrollo normal de su actividad en el aula.
- Los profesores perciben mejoras en el clima social del aula gracias a la intervención realizada, a la vez que se ven más competentes para afrontar la educación socioemocional del aula.
- Los padres valoraron de forma positiva la participación de sus hijos en el proyecto y perciben mejoras en sus actitudes sociales.

3. Limitaciones de la investigación

Una de las principales limitaciones de esta investigación es la **ausencia de grupo control**. Sería interesante conocer, que parte de las diferencias observadas anteriormente se deben estrictamente a la intervención y que parte, se produce por el avance natural del curso académico. Sin embargo, dado la naturaleza del estudio, resulta muy difícil superar esta limitación, ya que aunque queramos utilizar un grupo control, siempre se trataría de una clase formada por alumnos diferentes y que establecen un sistema de relaciones único y personal, de modo que resultaría muy complicado extraer conclusiones de comparar dos grupos diferentes, que conforman dos sistemas de relación diferentes también.

Una segunda limitación importante ha sido no poder aplicar la intervención durante un mayor periodo de **tiempo**, de modo que favoreciese cambios más profundos en las actitudes y comportamientos de los niños. Esto ha provocado que no se aplicasen

todas las actividades y dinámicas que se tenían planificadas, dejando ciertos temas pendientes para futuras intervenciones. Para poder consolidar nuevas actitudes y observar un cambio más profundo, es necesario mantener una intervención en el tiempo y poder acompañar a los niños a lo largo de su escolaridad.

La **dificultad para llegar a las familias**, es también una de las limitaciones con la que nos encontramos. Cuanto mayor sea la participación de éstas, más efectivas serán las actuaciones realizadas, por eso siempre es importante hacer el mayor esfuerzo posible por contar con su colaboración y trasladar al ámbito familiar los contenidos, estrategias y habilidades socioemocionales trabajadas en la escuela. También una comunicación fluida favorecería el intercambio de información sobre los niños y niñas, y una mejor comprensión sobre su comportamiento. Pero no siempre el día a día o las actitudes familiares, favorecen este intercambio, sino que en ocasiones el trabajo con la familia supone una importante dificultad y limitación de este tipo de investigaciones.

3. Aportaciones

- **Intervención en edades tempranas:** Una aportación importante que ha supuesto esta investigación, ha sido trabajar con alumnado de 6 y 7 años de edad, una población sobre la que todavía no hay muchos estudios. Hasta ahora la mayoría de los estudios sobre el clima social del aula o el rechazo se centraban en etapas posteriores, especialmente en Educación Secundaria, cuando muchas de las conductas perturbadoras ya están consolidadas y resultan difíciles de modificar. Intervenir en estos aspectos sobre niños en primer curso de primaria,

ofrece la ventaja de poder potenciar un buen desarrollo socioemocional desde los inicios, previniendo problemas en etapas posteriores.

- **Aplicación de la intervención sobre el total de alumnos en el aula:** La intervención no ha recaído exclusivamente sobre aquellos alumnos con dificultades, sino que se aplica sobre todos los alumnos de la clase. Esto favorece que la implicación de los compañeros en la integración de los niños rechazados, y deja claro, que no se trata solo de un esfuerzo que deben realizar estos niños y niñas en concreto sino todos los elementos del sistema educativo.

- **Implicación activa del profesorado y del centro educativo:** Ha sido especialmente positiva tanto la implicación del centro educativo como la del profesorado en la aplicación de la intervención, que ha permitido integrar en el aula nuevas formas de trabajo, así como una nueva visión de los alumnos con problemas.

- **Integración de la intervención en el funcionamiento habitual del aula:** Uno de los principios del que se partía era trabajar desde la propia actividad del aula, para que no resultase una intervención externa, sino desarrollar una nueva concepción de la educación socioemocional como algo habitual en el aula y que forme parte de la labor educativa.

- **Focalización de la atención en las conductas de inhibición:** Hasta ahora, cuando se trabajan aspectos relacionados con el clima social, el centro de atención se colocaba en las conductas disruptivas y agresivas. Una aportación

novedosa de esta tesis, es la focalización y exaltación de las conductas tanto de inhibición como disruptivas dentro del aula. Se ha realizado un esfuerzo para concienciar a los profesores sobre lo importante que resulta intervenir tanto en los niños con problemas de conducta disruptiva como en aquellos de comportamiento tímido e inhibido.

- **Implicación de las familias y generalización de los contenidos:** Se ha realizado un esfuerzo para poder llegar hasta las familias, y que se produzca una generalización a todos los contextos de las actitudes y habilidades trabajadas. No se ha tratado de una intervención puntual en el aula, sino que se ha buscado extender los nuevos aprendizajes a otros contextos (lúdico, familiar,...).

5. Líneas futuras de investigación

Uno de los aspectos positivos de esta investigación, ha sido la intervención en alumnado de corta edad, en aspectos socioemocionales, sin embargo, es necesario no quedarnos ahí, sino continuar trabajando este tema a lo largo de toda la etapa de primaria. Esto permitiría la consolidación de las habilidades adquiridas y sería necesario para producir cambios permanentes y profundos en el desarrollo socioemocional de los niños.

También sería interesante continuar aplicando este diseño de intervención sobre nuevos centros educativos para poder generalizar con mayor firmeza sus efectos, poniéndola en práctica sobre diferentes tipos de profesorado y sobre diferentes tipos de alumnado.

Uno de los campos de investigación futuros estaría sobre la implicación de las familias, ya que son un elemento fundamental en el desarrollo de sus hijos. La presente investigación ha participado en esta dirección haciendo un esfuerzo por trasladar a los padres el trabajo realizado en el ámbito escolar. Sin embargo, es necesario continuar esta línea de trabajo, buscando cada vez una mayor implicación de la familias, y viendo el efecto que ésta tiene sobre el desarrollo socioemocional de los niños y niñas a largo plazo.

Una de las líneas de trabajo que se inicia es la focalización sobre los aspectos de inhibición y retraimiento del comportamiento infantil, sería un importante campo de investigación poco explorado por ahora y que por lo tanto ofrece muchas posibilidades. Sería interesante seguir profundizando en los diferentes efectos que tiene la intervención sobre el alumnado con estas características.

REFERENCIAS

- Abecassis, M., Hartup, W. W., Haselager, G. J. T., Scholte, R. H. J., y Van Lieshout, C. F. M. (2002). Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development*, 73(5), 1543-1556.
- Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, F. C., McElhaney, K. B., y Marsh, P. A. (2007). The relation of attachment security to adolescents' paternal and peer relationships, depression, and externalizing behavior. *Child Development*, 78, 1222 - 1239.
- Alonso, J., y Caño, M. (2002). Habilidades sociales y autocompetencia en niños de 4 y 5 años. En M. I. Monjas (Coord) *Jornadas sobre habilidades sociales*. Valladolid.
- Álvarez, A., Álvarez, M. A., Cañas, A., Jiménez, S., y Petit, M. J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años (guía práctica para padres y profesores)*. Madrid: Visor.
- Álvarez Valdivia, I., Schneider, B. H., Lorenzo, K., y Chen, X. (2005). Social withdrawal and maladjustment in a very group-oriented society. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 315-322.
- Andrés, R., Monjas, M.I. y Flores, V. (2011). Relaciones interpersonales en el primer ciclo de la ESO. En Román, J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. (Comp.) (2011). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. (pp. 259-274). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Asher, S. R., Hymel, S., y Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Ayala, M. P., y Montes, J. A. (2011). Funcionamiento cognitivo de niños entre 4 y 6 años para la resolución de conflictos interpersonales. *Diversitas Perspectivas en Psicología*, 7(1), 91-102.

- Báez de la Fe, B. y Jiménez, J. E. (1994). Contexto escolar y comportamiento social. En M. J. Rodrigo (Ed), *Contexto y desarrollo social* (pp. 189-222). Madrid: Síntesis.
- Ballester, R., y Gil, M. D. (2002). *Habilidades Sociales: Evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Beelmann, A., y Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime preventive: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: developmental processs and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bisquerra, R., Soldevilla A., Ribes R., Fililla G., y Aguyó, M.J. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(1), 5-18.
- Bukowski, W. (2003). What does it mean to say that aggressive children are competent or incompetent?. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 390-400.
- Bukowski, W. M., y Mesa, L. M. S. (2007). The study of sex, gender, and relationships with peers: A full or empty experience? *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(3), 507-519.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., y Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of Shy/Withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77(2), 371-383.
- Burt, K. B., Obradovic, J., Long, J. D., y Masten, A. S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79(2), 359-374.

- Caballo, C., y Verdugo, M. A. (2005). *Habilidades sociales: Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Cano, A., Pellejero, M., Ferrer, M. A., Iruarrizaga, D. I., y Zuazo, A. (2001). Aspectos cognitivos, emocionales, genéticos y diferenciales de la timidez. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 2, 67-76.
- Cassidy, J., y Asher, S. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Castanyer, O. (2011). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: DDB. (1ª ed., 33ª imp.).
- Carrasco, R. C., y Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Cava M.J. y Musitu, G. (2000a). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- Cava M.J., y Musitu, G. (2000b). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J., y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cava, M.J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós

- Ceballos, E. M., Correa, N. T., Correa, A. D., Rodríguez, J. A., Rodríguez, R. B., y Vega, N. A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579.
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227717262.pdf
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en el bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2010). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide
- Cillessen, A. H. N. (2006). Peer rejection: Bridging theory and application. *Human Development*, 49(1), 44-53.
- Cillessen, A. H. N. (2008). Sociometric methods. En K. H. Rubin, W. M Bukowski, y B. Laursen (Eds.) *Handbook of peer interacciones relationship, and groups* (pp.82-99).New York: Guilford.
- Cillessen, A. H. N., y Bellmore, A. (2011). Social skills and social competence in interactions with peers. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd ed., pp. 393-412). Malden, MA: Blackwell.
- Cillessen, A. H. N., y Bukowski, W. M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. En A. H. N. Cillessen, y W. M. Bukowski (Eds.), In *Recent advnaces in the measurement of acceptance and rejection in peer system* (pp. 3-10). San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., y Haselager, J. T. (2000). Stability of sociometric categories. En A. H. N. Cillessen, and W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H. N., Van IJzendoorn, H. W., Van Lieshout, C. F. M., y Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63(4), 893-905.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S. R. Asher, y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. (pp. 365-401). New York: Cambridge University Press.
- Coplan, R. J., y Rubin, K. H. (2010). Social withdrawal and shyness in childhood: History, theories, definitions, and assessments. En K. H. Rubin, y R. J. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal*. (pp. 3-20). New York: Guilford Publications.
- Corredor, G. A., García Berbén, T., Fernández, M., y Justicia, A. (2011). Programas de intervención temprana en competencia social. En Román, J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. (Comp.) (2011). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. (pp. 677-693.). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Del Barrio, L., Gonzalo, D. M., y Vicente, C. F. (2004). Factores interpersonales que condicionan la eficacia del aprendizaje cooperativo. El papel de las habilidades sociales. *Ciencia Psicológica*, 9, 79-92.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

- Díaz Aguado, M.J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid; España: Pearson Educación.
- Díaz Aguado, M.J.; Martínez, R., y Martín, G. (2004). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. *Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Dodge, K. A., y Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher, y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119-155). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Salzer, V., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. y Price, J. M. (2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74(2), 374-393.
- Eceiza, M., Arrieta, M., y Goñi, G. A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
- Escobar, M., Trianes, M. V., Fernández Baena, F.J., y Miranda, J. (2010). Relaciones entre Aceptación Sociométrica Escolar e Inadaptación Socioemocional, Estrés Cotidiano y Afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 469-479.
- Escobar, M., Fernández-Baena, F. J., Miranda, J., y Trianes, M. V. y Cowie, H. (2011). Low peer acceptance and emotional/behavioural maladjustment in schoolchildren: Effects of daily stress, coping and sex. *Anales De Psicología*, 27(2), 412-417.

- Esteban, M., Sidera, F., Serrano, J., Amadó, A., y Rostan, C. (2010). Improving social understanding of preschool children: Evaluation of a training program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 841-860.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W. y Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: And analysis of their differents. *Psychology in the School*, 43(3), 387-400.
- Estévez, E., Martinez, B., Moreno, D., y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *CyE Cultura y Educación*, 18(3-4), 335-344.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 15(1), 45-60.
- Fanger, S. M., Frankel, L. A., y Hazen, N. (2012). Peer exclusion in preschool children's play: Naturalistic observations in a playground setting. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 224-254.
- Fernández, M., Benítez, L., Fernández, E., Justicia, F., y Justicia, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 337-347.
- Flynt, S. W., y Morton, R. C. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 330-333.

- Frederickson, N. y Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstreaming peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 391-410.
- Fuentes, M. J. (2000). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y en la adolescencia. En F. López, M. J. Ortiz, I. Etxebarria y M. J. Fuentes (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.
- Fuentes, M. J. y Melero, M.A. (2007). Cómo favorecer las relaciones de amistad en la etapa infantil. En F. López (Eds.), *La escuela infantil, observatorio privilegiado de desigualdades* (pp. 65-79). Barcelona: Graó.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años: Programa juego*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., y Berruero, L. (2007). Efectos de un programa de intervención en niños de 5 a 6 años: evaluación del cambio proactivo en factores conductuales y cognitivos del desarrollo. *Summa Psicológica*, 4(2), 2-22.
- Garaigordobil, M., y Maganto, M. C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Garaigordobil, M. y Oñeta J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació psicològica*, 94, 14-35.

- García Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451.
- García Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-45.
- García Bacete, F. J. (2008). Identificación de los subtipos sociométricos en los niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana De Psicología*, 25(2), 209-222.
- García Bacete, F. J. y González, J. (2010). *La evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas*. Madrid: TEA ediciones.
- García Bacete, F. J., Lara, A. y Monjas, M. I. (2005). ¿Por qué los niños no quieren jugar con otros niños? un análisis exploratorio de los motivos de rechazo entre iguales? En I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz y J. A. Barrio (Eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual dando respuestas* (pp. 257-268). Badajoz: Psitex.
- García Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M. V., Monjas, M. I., Sureda, I., Ferrá, P., Martín-Antón, L. J., Marande, G. y Sanchíz, M. L. (en prensa). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*.
- García Bacete, F. J., Sureda, I. y Monjas, M. I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74.

- García Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood Peer Relationship: Social Acceptance, Friendships and Social Network. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- González, L., Leal, D., Segovia, C., y Arancibia, C. V. (2012). Autoconcepto y talento: Una relación que favorece el logro académico. *Psyche*, 21(1), 37-53.
- Goñi, P. E., y Fernández, A. (2009). El autoconcepto. En A. G. Grandmontagne (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 23-58). Madrid; España: Pirámide.
- Gracia, E., Lila, M., y Musitu, G. (2005). Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud Mental*, 28(2), 73-81.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T. y Quamma, J. P. (1995). Promoting social competence in school-aged children. The effects of the PATH curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Guerra, V.S., Asher, S. R., y De Rosier, M.E. (2004). Effect of Children's Perceived Rejection on Physical Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3(5), 551-563.
- Guillén, G. F., y Ramírez, G. M. (2011). Relación entre el autocompetencia y la condición física en alumnos del tercer ciclo de primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 45-59.
- Guimón, U. J. (2004). ¿Hacia un espectro de la timidez? *Advances in Relational Mental Health*, 3(3). Recuperado de <http://www.bibliopsiquis.com/asmr/0303/5.pdf>.

- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., y Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive difference across four years. *Child Development*, 68(2), 278-294.
- Harter, S. y Pike, R. (1983) The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children». *Child Developmental*, 55, 1969-1982.
- Hartup, W. (1989). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Eds.), *Psicología evolutiva 2. desarrollo cognitivo y social del niño*. (pp. 389-421). Madrid: Alianza.
- Harput, W. y Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*. 8(3), 76-79.
- Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., y Lieshout, C. F. M. (2002). Heterogeneity among peer-rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behavior. *Developmental Psychology*, 38(3), 446-56.
- Henao, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: Una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychological*, 4(2), 161-177.
- Hymel, S., y Asher, S. R. (1977). Assessment and training of isolated children's social skills. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, New Orleans.
- Hymel, S., Wagner, E., y Butler, L. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S. R. Asher, y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). New York: Cambridge University Press.
- Inglés, C. (2003). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades sociales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.

- Isaza, V. L., y Henao, G. C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y tres años de edad y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1051-1076.
- Izard, C. (2001). *The emotion course: helping children understand and manage their feeling. Teacher manual*. Newark D.E.: University of Delaware.
- Jaramillo, J. M., Cárdenas, T., Forero, C., y Ramírez, D. (2007). Juicios expresados por niñas y niños de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social en un grupo escolar. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(1), 81-107.
- Jiménez Lagares, I. y Muñoz Tinoco, M. V. (2011). Desarrollo social: De la sociabilidad innata a las relaciones complejas y diversas. En M. V. Muñoz Tinoco, y I. Jiménez-Lagares (Eds.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. (pp. 167-193). Madrid: Pirámide.
- Jiménez Lagares, I., Muñoz Tinoco, V., García Bacete, F.J., Martín, L.J., Monjas, M.I. y Sureda, I. (2011). La reputación social de niños y niñas rechazados. En Román, J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. (Comp.) (2011). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. (pp. 4792-4802). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 227-236.

- Justicia, J. F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández, E., y Pichardo, M. C. (2008). Aprender a convivir: Programa de prevención de comportamiento antisocial en educación infantil. *Cuadernos de Psicología*, (32), 37-47.
- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2004). The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection, and Bullying. En Williams, K. D., Forgas, J. P. y von Hippel, W. (Eds.). *The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying*. New York: Psychology Press.
- Kusché y Greenberg (1994). *The PATHS Curriculum: Promoting Alternative Thinking Strategies*. South Deerfield: Channing Bete Company.
- Lacunza, A. B. (2011). Habilidades sociales y comportamientos problemáticos en niños de nivel escolar inicial. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 57(3), 190-197.
- López, E. (2003). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. Barcelona: Cisspraxis
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C., y González Torres, M. C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.
- López, R., Salmerón, P., y Salmerón, C. (2010). Desarrollo y evaluación de la cooperación social y ciudadana en la educación inclusiva. Efectos del aprendizaje cooperativo. *Revista De Educación Inclusiva*, 3(2), 29-46.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., y Ortiz, M. J. (2000). *Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Pirámide.
- Lund, I. (2008). "I just sit there": shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of research in special educational needs*. 8(2) 78-87.

- Madariaga, J. M., y Goñi, G. A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 93-118.
- Martín, L.J., Monjas, M.I., García Bacete, F.J., Jiménez Lagares, I (2011). Rechazo entre iguales y comportamiento social en el aula percibido por el profesorado. En Román, J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. (Comp.) (2011). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. (pp. 4803-4817). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Martín, E. y Muñoz, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo en la escuela entre iguales. *Psicothema*. 21(3) 439-445
- Menting, B., Lier, P. A. C., y Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology y Psychiatry y Allied Disciplines*, 52(1), 72-79.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 336-347.
- Monjas, M. I. (Coord). (2002). *La competencia personal y social: presente y futuro*. Jornadas sobre habilidades sociales. Valladolid.
- Monjas, M. I. (2004). *¿Mi hijo es tímido?* Madrid: Pirámide.
- Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales: Conceptos básicos. *En Rechazo entre compañeros en el contexto escolar*. Documentación La UVA en Curso. Universidad de Valladolid.

- Monjas, M. I. (2011a). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. (1ª ed., 9ª imp.).
- Monjas M. I. (2011b). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide. (1ª ed., 5ª imp.).
- Monjas, M. I. (Dir) (2011c). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE. (1ª ed. 3ª imp.).
- Monjas, M. I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Monjas, M. I., Martín, I., García-Bacete, F., y Sureda, I. (2005). Razones que justifican la aceptación y el rechazo entre iguales. En I. Fajardo, Vicente F., A. Ventura, I. Ruiz y J. A. Barrio (Eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual. dando respuestas*. (pp. 395-400). Badajoz: Psitex.
- Monjas, M.I., Sureda, I., Ferrá, P., Martín-Antón, L.J., García Bacete, F.J., Sanchíz, M.L., Muñoz Tinoco, V., y Jiménez Lagares, I. (2010). *Programa socioemocional (SOE)*. Versión experimental.
- Morelato, G. S., Maddio, S., y Valdéz, J. L. (2011). Autoconcepto en niños de edad escolar: El papel del maltrato infantil. *Revista Argentina De Clínica Psicológica Edición Electrónica*, 20(2), 151-159.
- Muñoz Tinoco, M. V., y Jiménez Lagares, I. (2011). Los iguales como contexto de desarrollo. En M. V. Muñoz Tinoco, y I. Jiménez-Lagares (Eds.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp.195-224). Madrid: Pirámide.

- Muñoz Tinoco, M. V., Jiménez Lagares, I., y Moreno Rodríguez, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24(2), 334-340.
- Musitu, G., y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Olivares, J., Rosa, A. I., Piqueras, J. A., Méndez, F. X., y Ramos, V. (2006). Guía de tratamientos psicológicos eficaces para la fobia social y la timidez en niños y adolescentes. En M. Pérez, J. R. Fernández, C. Fernández, y I. Amigo. (Eds.), *Guía de tratamientos psicológicos eficaces III: Infancia y Adolescencia*. (pp. 87-110). Madrid: Pirámide.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (1ª ed.). Madrid: Alianza.
- Ortíz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I., y López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 195-208.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1990). *Desarrollo Psicológico y educación. Psicología Evolutiva*. (v. 3). Madrid: Alianza.
- Pascoe, G.C., y Attkisson, C.C. (1983). The evaluation ranking scale: A new methodology for assessing satisfaction. *Evaluation and Program Planning*, 6(3-4), 335-347.
- Pichardo, M. C., García, T., Justicia, F., y Llanos, C. (2008). Efectos de un programa de intervención para la mejora de la competencia social en niños de educación primaria en Bolivia. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 8(3), 441-452.

- Pijl, S. J., Frostad, P., y Flem, A. (2010). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
- Reijntjes, A., Thomaes, S., Kamphuis, J. H., Bushman, B. J., Castro, B. O. d., y Telch, M. J. (2011). Explaining the paradoxical rejection-aggression link: The mediating effects of hostile intent attributions, anger, and decreases in state self-esteem on peer rejection-induced aggression in youth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(7), 955-963.
- Rodrigo, M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rose, A. J., y Rudolph, K. D. (2006). Review of sex differences in peer relationships processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioural development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98-131.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R. y Elliot, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14.
- Rubin, Z. (1985). *Las amistades infantiles*. Madrid: Morata.
- Rubin, K. H., y Lemare, L. J., y Lollis, S. (1990). Social Withdrawal, inhibition and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in and childhood* (pp. 217-249). Nueva York: Cambridge University Press.
- Sánchez, A. M., Trianes, M. V., y Rivas, M. T. (2009). Resultados de una intervención con el programa de educación de la competencia social en alumnado de primaria (PECSA). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62(4), 303-323.

- Sánchez, L. C., y Cerezo, R. F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying, elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía Edición Electrónica*, 22(2), 137-149.
- Sandstrom, M. J., y Coie, J. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70(4), 955-966.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo: El ciclo vital*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2007). *Desarrollo infantil*. México: McGraw-Hill.
- Schneider, B. H. (1999). A multimethod exploration of the friendships of children considered socially withdrawn by their school peers. *Journal of Abnorm Child Psychology*, 27(2), 115-123.
- Schneider, B. H., Atkinson, L., y Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37(1), 86-100.
- Senra, V. M. (2010). Educar en habilidades sociales para prevenir el abuso de alcohol en la adolescencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 423-433.
- Senra, C., Arriba Rossetto, A. y Seoane, G. (2008). Papel de la experiencia en la aceptación y el rechazo del paciente con esquizofrenia. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 40 (1), 73-83.
- Sheard, C., Clegg, J., Standen, P., y Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 407-415.
- Sisto, F., Rueda, J. M., y Urquijo, S. (2010). Relación entre los constructos autocontrol y autocompetencia en niños y jóvenes. *Liberabit*, 16(2), 217-226.

- Sureda, I. (2001). *Como mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de las habilidades socio-personales en alumnos de secundaria*. Madrid: CCS.
- Sureda García, I., García Bacete, F. J., y Monjas, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 41(2), 305-321.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernandez-Figares, M.C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée.
- Trianes, M.V. y García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de los conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 175-189.
- Trianes, M. V., Jiménez, M., y Muñoz, Á. (2007). *Relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M. V., y Muñoz, Á. M. (2003). Educación de las habilidades sociales. En J. L. G. Ortega, y F. d. H. Eduardo (Eds.), *Enciclopedia de educación infantil: Volumen II* (pp. 197-218). Málaga: Aljibe.
- Velázquez, A. M., Santo, J. B., Saldarriaga, L. M., Lopez, L. S., y Bukowski, W. M. (2010). Context-dependent victimization and aggression: Differences between all-girl and mixed-sex schools. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 283-302.
- Verschueren, K., y Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal of School Psychology*, 40(6), 501-522.

- Villanueva, L., Clemente, R.A., y García Bacete, F. (2002). La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema del rechazo entre iguales. *Infancia y aprendizaje*. 25(1) 85-100.
- White, B. A., y Kistner, J. A. (2011). Biased self-perceptions, peer rejection, and aggression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 645-656.
- Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C., Burgess, K. B. y Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 671–693.
- Wubbels T., y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Wubbels, T., Créton, H. A, y Hooymayers, H. P. (1985), *Discipline problems of beginning teachers, interactional behavior mapped out*. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association en Chicago.

ANEXOS

Anexo 1

Hoja de datos individuales elaborada por el GREI (2010).

Nº DE LISTA, APELLIDOS Y NOMBRE DEL ALUMNO/A	GÉNERO	EDAD	GRUPO PROC.	ASISTENCI A	ÉTNIA	COMP. SOCIAL	RENDIMIENTO (1-5)				INMIGRANTE			OBSERVACIONES
							MAT	CAST	VAL	EF	NACIONALIDAD	Tiempo España	DOM Leng.	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														

GÉNERO: Chica=1 y Chico =0; **EDAD:** años; A rellenar sólo en el caso de que no sea la edad normativa; **GRUPO DE PROCEDENCIA:** **A** (infantil A), **B** (infantil B), **C** (infantil C)... **W** (alumno del centro repetidor de primero), **X** (alumno nuevo en el centro, procedente de infantil), **Y** (alumno nuevo en el centro sin previa escolarización), **Z** (alumno nuevo en el centro y repetidor de primero); **ASISTENCIA:** **R** (Asiste regularmente a clase), **B** (Absentismo Bajo: 1-5 días al mes), **M** (Absentismo Medio: 6-11 días al mes), **A** (Absentismo Alto: Más de 11 días al mes); **ÉTNIA:** Gitana, Árabe...o RAZA (Negra, Oriental, Mulata/Mestiza); **ESTIMACION DE COMPETENCIA SOCIAL Y DE RENDIMIENTO ACADEMICO** Escala: 1 (Muy bajo). 2 (bajo). 3 (medio). 4 (alto). 5 (muy alto). **INMIGRANTE: Nacionalidad** sólo consignar si los dos padres son de nacionalidad no española. **Tiempo en España** en meses. Si ha rellenado la columna nacionalidad y el niño es español escribir "español". **Dominio de la Lengua:** No Comunica (0), Aceptable (1), Bueno (2).

HOJA DE DATOS INDIVIDUALES C.E.I.P: CURSO:

Nº DE LISTA, APELLIDOS Y NOMBRE DEL ALUMNO/A	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (cuando proceda marcar con X o X?)										APOYO	HORAS DE APOYO (Semanal)						MEDIDAS		OBSERVACIONES
	DF	DI	DAU	DVI	NAL	DA	PC	TGD	ACP	PT		CE	AL	RE	OTRO	T	RE	AC		
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
18																				
19																				
20																				
21																				
22																				
23																				
24																				
25																				

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: si el profesor piensa que el alumno presenta alguna necesidad, pero ésta no está diagnosticada, se señalará con una cruz acompañada con un interrogante (X?). **DF** (Deficiencias físicas), **DI** (Deficiencia intelectual); **DAU** (Deficiencia auditiva); **DVI** (Deficiencia visual); **NAL** (Necesidades de Audición y Lenguaje); **DA** (Dificultades de Aprendizaje). **PC** (Problemas de conducta), **TGD** (trastorno general del desarrollo) **AC** (Altas capacidades). **APOYOS QUE RECIBE:** Marcar con una X. **HORAS DE APOYO:** **PT** (Pedagogía Terapéutica), **CE** (Compensación Educativa); **AL** (Audición y Lenguaje) **RE** (Refuerzo educativo en el aula). **OTROS** (Otros profesionales. Consignar en Observaciones) **T** (Total). **MEDIDAS RE** (Refuerzo Educativo); **AC** (Adaptación Curricular)

Colegio: _____ **Localidad:** _____

Etapas Educativas: _____ **Curso/Clase:** _____

Programa Lingüístico _____ **Fecha:** _____

Tutor-a: _____

Experiencia docente en Educación Primaria (en años escolares, incluye actual) _____

Exp_Docente en EI _____ Exp_Docente. en 1C-EP _____ Años en el centro (incluye actual) _____

Formación en convivencia recibida: SÍ / NO

Otros profesores/especialistas que intervienen en el aula (Nombre y Asignatura)

1) _____ 4) _____
2) _____ 5) _____
3) _____ 6) _____

Programas en los que participa el Centro/Ciclo:

	Si-No	Actividades en clase
Compensatoria		
Educación para la Paz		
Animación lectora		
Coeducación		

1.- ¿Cómo describiría a su clase?

2.- ¿Cómo son las relaciones dentro del grupo-aula? Valoración global de la clase de 1 a 10: _____

3.- ¿Cómo es el comportamiento del grupo-aula? Valoración global de la clase de 1 a 10: _____

4.- ¿Cómo es el rendimiento del grupo-aula? Valoración global de la clase de 1 a 10: _____

Respecto a los tres aspectos anteriores, ¿Qué niños/as le preocupan más de la clase? ¿Por qué?
(Nombre y N° Lista)

- Por sus Relaciones con los demás: _____
- Por su Comportamiento en clase: _____
- Por su Rendimiento actual: _____

Respecto a los tres aspectos anteriores, ¿Qué niños/as le preocupan más de la clase? ¿Por qué?
(Nombre y N° Lista)

- Por sus Relaciones con los demás: _____
- Por su Comportamiento en clase: _____
- Por su Rendimiento actual: _____

Anexo 2

Cuestionarios de nominaciones sociométricas (GREI 2010)



Sociomet-Preferencias Muestra Zona Centro Aula N° lista

Nombre y Apellidos: _____ Curso: _____
 Colegio: _____ Fecha: _____

1. *De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos*

1º Señala con quién **te gusta estar** más ¿Por qué?

2º ¿Con qué otros niños o niñas **te gusta estar más?** ¿Por qué?

ORDEN	NOMBRE	L	G	MOTIVO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

2. *De todos los niños y niñas de esta clase que están aquí en las fotos*

1º Señala con quién **te gusta estar menos** ¿Por qué?

2º ¿Con qué otros niños o niñas **te gusta estar menos?** ¿Por qué?

ORDEN	NOMBRE	L	G	MOTIVO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

3. De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos

1º Señala a quién **le gusta estar contigo**. ¿Por qué?

2º ¿A qué otros niños o niñas **les gusta estar contigo**? ¿Por qué?

ORDEN	NOMBRE	L	G	MOTIVO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

4. De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos

1º Señala a quién **NO le gusta** estar contigo ¿Por qué?

2º ¿A qué otros niños o niñas **NO les gusta** estar contigo? ¿Por qué?

ORDEN	NOMBRE	L	G	MOTIVO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Interrumpir las nominaciones (y pasar a otro ítem):

a) **Nominaciones** Se detiene la nominación de compañeros cuando el niño tarda en dar un nombre o no contesta o dice que no sabe. En ningún caso se le anima a que diga mas nombres.

b) **Motivos / Razones.** No se le piden los Motivos cuando haya dejado de nombrar compañeros, cuando se repita dos veces la misma razón, cuando tarde más de 5 segundos en dar una razón. No se piden especificaciones, sólo en el caso de respuestas: Porque no me gusta, porque sí,...

Anexo 3

La escala pictórica de la percepción de la competencia y la aceptación por parte de los niños (*The Pictorial scale of perceived competence and acceptance for young children*, Harter y Pike, 1983).

Nombre:.....

Colegio..... Aula:..... Fecha:.....

“Esto que tengo aquí es algo así como un juego de dibujos y se llama **CUÁL ES LA NIÑA MÁS PARECIDA A MÍ**. En cada dibujo voy a contarte qué están haciendo cada una de las niñas y luego quiero que me digas qué niña se parece más a tí.

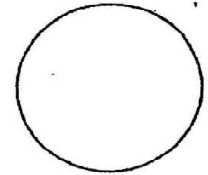
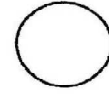
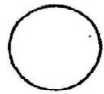
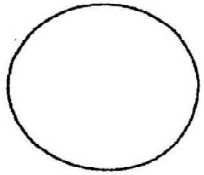
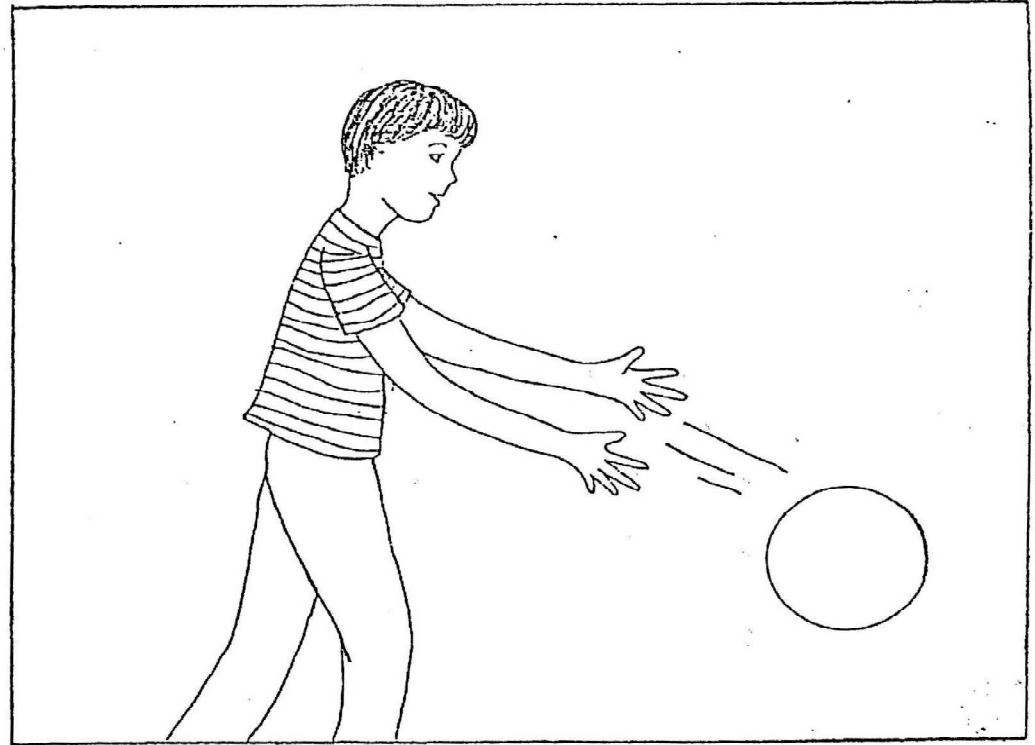
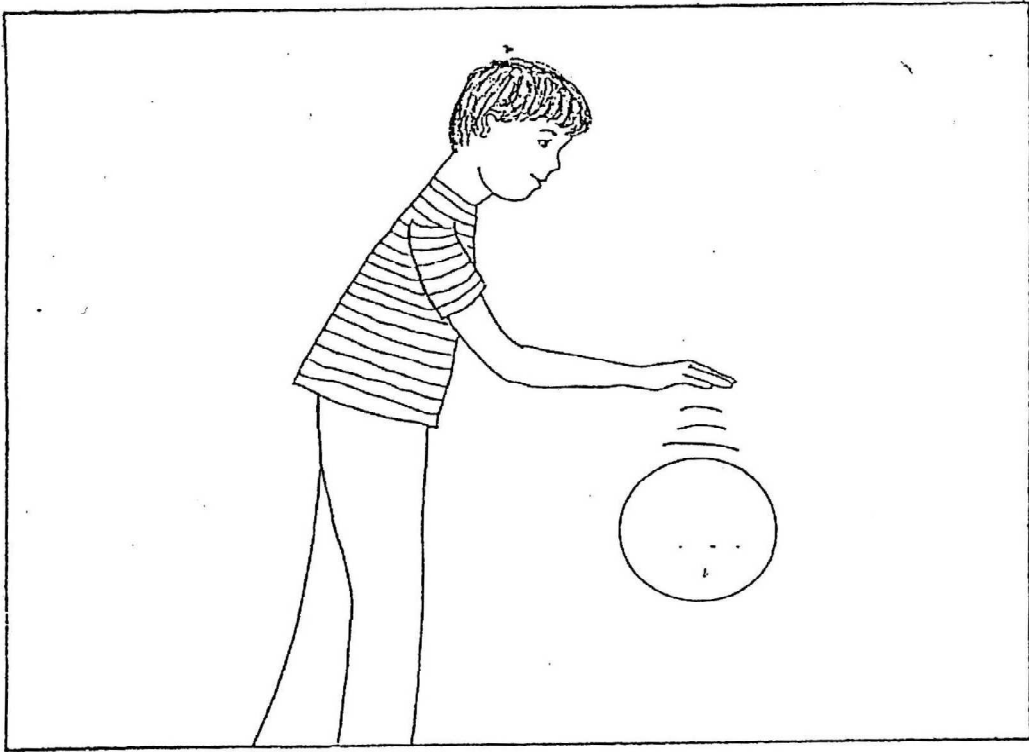
Por ejemplo (señalando cada dibujo), “esta niña está casi siempre contenta y esta otra niña está casi siempre triste. Ahora quiero que me digas cuál de estas dos niñas es más parecida a tí”. Después de que haya elegido a quién se parece más (por ejemplo, la más contenta), se le pregunta: “¿Tú estás **SIEMPRE** contenta? (señalando el círculo grande debajo de la niña contenta) o “¿Estás contenta **A VECES**? (señalando el círculo pequeño).

Siempre se empieza leyendo el dibujo que la niña tiene a su izquierda. Se alterna el orden en el que se le dicen las dos alternativas (círculo grande o pequeño). Si señala en medio de dos círculos se le insiste preguntándole a quién se parece la mayor parte del tiempo. Cuando en la lámina hay una flecha que señala a una niña, hay que señalar con el dedo a esa niña para que la comparación se haga con esa niña.

1.	Esta niña es buena con los números y esta otra niña no es muy buena con los números.	1	2	3	4
2.	Esta niña tiene pocas amigas y esta otra tiene un montón de amigas.	4	3	2	1
3.	Esta niña es buena columpiándose y esta otra niña no es muy buena columpiándose.	1	2	3	4
4.	Los papás de esta niña la dejan ir a merendar a casa de sus amigas y los papás de esta otra niña NO la dejan ir a merendar a casa de sus amigas.	1	2	3	4
5.	Esta niña NO sabe muchas cosas del colegio y esta otra niña sabe de todo.	4	3	2	1
6.	Muchas niñas comparten sus juguetes con esta niña y con esta otra niña sólo unas pocas comparten sus juguetes.	1	2	3	4
7.	Esta niña NO es muy buena escalando y esta otra niña es buena escalando.	4	3	2	1
8.	Esta <u>mamá (o papá)</u> NO lleva a su hija a sitios que le gustan y esta otra <u>mamá (o papá)</u> le lleva a sitios que le gustan.	4	3	2	1
9.	Esta niña sabe leer y esta otra niña no sabe leer.	1	2	3	4
10.	Esta niña NO tiene muchas amigas con las que jugar y esta otra niña tiene muchísimas amigas con las que jugar.	4	3	2	1

11.	Esta niña es buenísima botando la pelota y esta otra niña no es muy buena botando la pelota.	1	2	3	4
12.	Esta <u>mamá o (papá)</u> le cocina a su hija muchas comidas que le gustan y esta otra <u>mamá (o papá)</u> le cocina pocas comidas que le gustan	1	2	3	4
13.	Esta niña NO es muy buena escribiendo palabras y esta otra niña es buenísima escribiendo palabras	4	3	2	1
14.	Esta niña tiene muchas amigas para jugar en el patio y esta otra niña no tiene muchas amigas para jugar en el patio.	1	2	3	4
15.	Esta niña NO es muy buena saltando y esta otra niña es muy buena saltando	4	3	2	1
16.	Este <u>papá (o mamá)</u> le lee muchos cuentos a su hija y este otro <u>papá (o mamá)</u> no le lee mucho.	1	2	3	4
17.	Esta niña se sabe las letras y esta otra niña no sabe muy bien las letras.	1	2	3	4
18.	Esta niña está sola a veces porque las demás niñas no le buscan para jugar y a esta otra niña normalmente le buscan para jugar.	4	3	2	1
19.	Esta niña corre muy rápido y esta otra niña no corre muy rápido.	1	2	3	4
20.	Los papás de esta niña no le dejan ir a dormir a casa de sus amigas y los papás de esta otra niña la dejan ir a dormir a casa de sus amigas	4	3	2	1
21.	Esta niña NO es muy buena sumando y esta otra niña es muy buena sumando	4	3	2	1
22.	Muchas niñas quieren sentarse al lado de esta niña y pocas niñas quieren sentarse al lado de esta otra niña.	1	2	3	4
23.	Esta niña NO es muy buena saltando a la comba y esta otra niña es muy buena saltando a la comba.	4	3	2	1
24.	Este <u>papá (o mamá)</u> NO habla mucho con su hija y este otro <u>papá (o mamá)</u> habla mucho con su hija.	4	3	2	1

The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance For Young Children. Autores: Harter, S. y Pike, R. (1981)
Escala de Competencia percibida de los niños. Adaptación del grupo GREI (2010)



Anexo 4

El Cuestionario de la relación profesor alumno (*Questionnaire on Teacher-student Interacción, QTI-EP*, adaptación española de García-Bacete, Ferrá, Monjas y Sanchiz, 2010).

QTI-EP *Questionnaire on Teacher Interaction- Early Primary* (Wubbels y Zijlstra, 2010)
 Cuestionario de la relación profesor-alumno. Adaptación del grupo GREI (2010)

Nombre y Apellidos: _____ Curso: _____

Colegio: _____ Fecha: _____

Instrucciones:

Donde dice maestro o maestra habrá que decir el nombre del maestro o de la maestra. Explicarle al niño/a que le vamos a hacer preguntas sobre qué cosas hace su maestro/a en clase y con qué frecuencia. Explicarle que sus respuestas son secretas, no se las pueden contar a nadie y que todas las respuestas son correctas.

Items:	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
1.- El maestro/a (...) es un maestro/a amable.					
2.- El maestro/a (...) explica todo muy bien.					
3.- El maestro/a (...) nos permite hablar en clase.					
4.- El maestro/a (...) piensa que es malo cometer errores (que está mal cometer errores).					
5.- Cuando el maestro/a (...) hace una promesa, la cumple [cuando dice que hará una cosa, la hace].					
6.- El maestro/a (...) se enfada si cometemos errores [si hacemos mal una tarea].					
7.- Todos los niños/as aprenden mucho con el maestro/a (...)					
8.- En clase hacemos cosas que no están permitidas [que no deberíamos hacer].					
9.- Cuando a un niño le parece que algo es difícil el maestro (...) le ayuda.					
10.- Los niños y las niñas le prestan atención al maestro/a (...).					
11.- Con el maestro/a (...) podemos dejar la tarea sin terminar [no pasa nada si no terminamos la tarea].					
12.- El maestro/a (...) se enfada.					
13.- Cuando no entendemos algo, el maestro/a (...) nos lo vuelve a explicar.					
14.- El maestro/a (...) se queja.					

QTI

Ítems:	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas veces	Siempre
15.-El maestro/a (...) explica las cosas con claridad.					
16.-Cuando el maestro/a (...) dice que nos callemos no le hacemos caso y seguimos hablando.					
17.- El maestro/a nos riñe, nos regaña.					
18.-El maestro/a (...) nos ayuda cuando no sabemos cómo hacer las cosas.					
19.-Los niños hablan sin permiso.					
20.- El maestro (...) explica cómo hacer las tareas todas las veces que hace falta.					
21.- Los niños desobedecen al maestro/a(...) [se portan mal con él/ella, son desobedientes].					
22.- El maestro/a (...) es simpático/a.					
23.-El maestro/a (...) nos permite un montón de cosas en su clase.					
24.-El maestro/a (...) se enfada enseguida [por nada].					
25.- El maestro (...) se interesa por saber si sabemos cómo hacer una tarea. Al maestro (...) le preocupa si sabemos hacer una tarea.					
26.- El maestro/a (...) nos grita [chilla]					
27.-El maestro/a (...) nos deja proponer lo que vamos a hacer [hacer las cosas a nuestra manera, como queramos].					
28.- El maestro/a (...) nos trata bien.					
29.-Los niños-as son contestones-as en clase [son descarados-as, respondones-as].					



Nunca



Pocas veces



A veces



Muchas veces



Siempre

Anexo 5

El Class Play Revisado (RPC, Revised Calss Play, Wojslawowicz, Rubin, Burgess, Both-La force y Rose-Krasnor, 2006, Adaptado por GREI, 2009).

Nombre y apellidos:

Colegio:

Aula:

Fecha:

Ahora imagínate que vamos a hacer una obra de teatro en clase, que tú eres la directora/el director y tus compañeros van a ser los actores y las actrices. Te vamos a ir diciendo una serie de papeles en la obra y tú tienes que nombrar a tres compañeros para cada papel; recuerda que no puedes nombrarte a ti mismo.

¿Qué tres compañeros o compañeras de tu clase harían mejor el papel de alguien que...?

y para seguir [**hay alguien con quién más..., a quién más...**]

	Nom.1	Nº lista1	Nom.2	Nº lista2	Nom.3	Nº lista3
1. Es divertido y tiene sentido del humor. [nos hace reír]						
?. Sigue las reglas (no hace trampas en los juegos, espera su turno en la fila,...).						
3. Se mete en muchas peleas						
4. Es muy mandón/a.						
5. Interrumpe a los otros niños/as en clase cuando están hablando o trabajando.						
6. Es muy tímido/a. [le da vergüenza]						
7. A quién algunos/as de la clase le pegan, lo empujan, le dan patadas o le hacen daño muchas veces.						
8. Se le ocurren cosas interesantes, tiene buenas ideas para jugar.						
9. Es amable y cariñoso/a con otros niños y niñas.						
10. Insulta o amenaza muchas veces a otros niños o niñas. [DIBUJO]						
11. Dice a otros niños: "Ya no me junto contigo/Ya no te ajunto", "Ya no eres mi amigo".						
1?. No presta atención al profesor.						
13. Tiene muchas amigas y amigos.						
14. Es un/a llorica, enseguida se disgusta. Se disgusta por nada, a la mínima.						
15. A quién muchos niños dicen cosas desagradables, le insultan o se burlan. [DIBUJO]						
16. A quien hacen caso muchos niños/a de la clase [lo escuchan, hacen lo que él/ella dice].						
17. Se burla de los demás.						
18. Ayuda a otros niños/as cuando lo necesitan.						

¿Qué tres compañeros o compañeras de tu clase harían mejor el papel de alguien que...?

y para seguir [**hay alguien con quién más..., a quién más...**]

	Nom.1	Nº lista1	Nom.2	Nº lista2	Nom.3	Nº lista3
19. No gusta mucho a los otros niños (no quieren estar con él/ella, no lo/la buscan para jugar) [DIBUJO]						
?0. Dice cosas malas o feas de otros niños cuando no están. [DIBUJO]						
?1. Cuando no le salen las cosas como él/ella quiere, tira las cosas, da pataletas, grita... (pierde los nervios).						
???. A quien muchos de la clase eligen en último lugar para jugar o trabajar.						
?3. Le da vergüenza hablar delante de los demás, en voz alta. [se pone colorado/a, nervioso/a]						
?4. <u>Casi nunca</u> consigue que otros niños/as le hagan caso [casi nadie lo escucha, casi nadie hace lo que él/ella dice]. [DIBUJO]						
?5. Defiende a los demás cuando alguien se mete con ellos.						
?6. Muchas veces está un poco triste.						
?7. Es el preferido (favorito) de casi todos los niños/as de la clase. [a muchos niños les gusta estar con él/ella]						
?8. Pega muchas veces a otros niños o niñas.						
?9. Casi siempre soluciona los problemas hablando y de buenas maneras.						
30. Dice a otro niño/a: <i>"no puedes jugar con nosotros hasta que no hagas lo que te digamos"</i> .						
31. Casi siempre está solo/a, casi nunca juega con otros niños						
3?. Casi nunca está en su sitio. Casi siempre está dando vueltas por la clase						
33. Cuando no quiere escuchar a otro/a niño/a se da la vuelta (le da la espalda) o se tapa los oídos con las manos y dice "No quiero escucharte".						
34. Comparte sus cosas con los/las demás niños/as.						

Anexo 6
La escala de victimización (GREI, 2010).

Ahora te vamos a hacer unas preguntas sobre ti mismo. En el último mes, ¿te han pasado algunas de estas cosas?:

1. Nunca
- ?. Pocas veces
3. Bastantes veces
4. Casi todos los días

	1	?	3	4
1. Algunos/as niños/as de la clase te insultan, te ponen motes y te dicen cosas feas o desagradables				
?. Algunos/as niños/as de la clase te pegan, te empujan o te dan patadas				
3. Algunos/as niños/as de la clase te tratan mal o te hacen llorar				
4. Algunos/as niños/as de la clase te chinchán, hacen rabiar, enfadar				
5. Algunos/as niños/as de la clase te dejan fuera de los juegos y no quieren estar contigo				
6. Algunos/as niños/as de la clase te obligan a hacer cosas que no quieres hacer.				
7. Algunos/as niños/as de la clase se burlan y se ríen de ti.				
8. Algunos/as niños/as de la clase intentan que otros/as niños no sean amigos tuyos.				
9. ¿No sabes cómo defenderte cuando otros/as niños/as te atacan o se meten contigo?				

Anexo 7
La Escala de puntuaciones entre iguales (Peer Rating, Hymel y Asher, 1977)
PEER RATING

Nombre y Apellidos..... Curso:.....
 Colegio:..... Fecha.....

Orden de pase: prosocial, timidez, agresividad, aislamiento, me gusta

PROSOCIAL-AYUDA: ¿Cuánto ayuda a los demás?
 TIMIDEZ: ¿Cuánta vergüenza le da a ____ estar con otros niños y niñas?
 AGRESIÓN-FÍSICA: ¿Cuánto pega a los demás?
 AISLAMIENTO: ¿Cuánto le buscan para jugar a _____?
 ME GUSTA: ¿Cuánto te gusta estar con.....?.

- | | |
|----------|------------------------|
| 1 | <i>Nada o muy poco</i> |
| 2 | <i>Algo – Bastante</i> |
| 3 | <i>Mucho</i> |

	GRUPO:	Prosocial	Timidez	Agresión	Aislamiento	Me
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						

Anexo 8

La Escala de Soledad infantil e insatisfacción social (*Loneliness y social Dissatisfaction Questionnaire*, Asher, Hymel y Renshaw, 1984; revisado por Cassidy y Asher, 1992).

Nombre y Apellidos: _____ Curso: _____
 Colegio: _____ Fecha: _____

Ahora voy a hacerte algunas preguntas sobre las **cosas que haces en tu colegio y cuánto te gustan**. A cada pregunta puedes contestar: “**NO**” cuando algo no te ocurra o no te guste nunca; “**A VECES**”, cuando algo te ocurra o te guste unas veces sí y otras no y “**SÍ**” cuando algo te ocurra o te guste siempre.

	NO	A veces	SI
1 En el colegio, ¿te resulta fácil hacer <u>nuevos</u> amigos o amigas?			
2 ¿Te gusta leer?			
3 En el colegio, ¿tienes otros niños o niñas con los que hablar? [hablas con otros niños de tus cosas?]			
4 En clase, ¿se te da bien trabajar con otros niños o niñas?			
5 ¿Ves mucho la televisión?			
6 En el colegio, ¿te resulta difícil hacer amigos o amigas?			
7 ¿Te gusta el colegio?			
8 En el colegio, ¿tienes <u>muchos</u> amigos o amigas?			
9 ¿Te sientes solo, sola, en el colegio?			
10 ¿Puedes encontrar un amigo o una amiga cuando lo necesitas?			
11 ¿Haces mucho deporte?			
12 En el colegio, ¿te resulta difícil gustar a otros niños? [¿te cuesta caer bien a otros niños?; ¿te cuesta caer simpático a otros niños?]			
13 ¿Te gustan las matemáticas?			
14 En el colegio, ¿tienes niños o niñas con los que jugar?			
15 ¿Te gusta la música?			
16 En el colegio, ¿te llevas bien con otros niños o niñas? [¿te las apañas bien con otros niños?; ¿te las arreglas con otros niños?]			
17 En clase, ¿sientes que te dejan fuera en algunas cosas? [¿sientes que no te hacen caso...?; ¿sientes que te dan de lado ...?]			
18 En el colegio, ¿hay niños o niñas a los que puedes acudir cuando necesitas ayuda?			
19 ¿Te gusta pintar y dibujar?			
20 ¿Es difícil <u>para ti</u> llevarte bien con los compañeros en el colegio?			
21 En el colegio, ¿Te encuentras solo? [¿estás solo, sola?]			
22 ¿Les gustas (tu) a los niños y niñas de tu clase? [¿Caes bien a los niños y niñas de tu clase?]			
23 ¿Te gusta jugar a los videojuegos? [Wii, Nintendo,...]			
24 ¿Tienes amigos o amigas en el colegio?			

NOTA: las expresiones entre corchetes son enunciados alternativos para ayudar a entender. Solo se dicen si el niño/a da muestras de no entender. Reflejan el sentido del ítem.

Anexo 9.
Carta de autorización a las familias
A LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS
DE 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Estimadas familias:

Somos dos profesores de la Universidad de Valladolid y miembros de un grupo de investigación que, desde hace varios años estamos estudiando las relaciones interpersonales en la infancia, analizando los problemas que pueden tener los niños cuando se relacionan entre ellos y diseñando programas para enseñarles habilidades para convivir con los demás.

En este momento estamos iniciando una investigación en este tema y durante este curso vamos a realizar una evaluación de las relaciones sociales que se producen en las aulas del primer curso de Educación Primaria, con la finalidad de tener datos exhaustivos para diseñar en el futuro procedimientos que puedan mejorar las relaciones y el clima de convivencia en las aulas, previniendo futuros problemas. Dicha evaluación, que consiste básicamente en la realización de una serie de entrevistas individualizadas a cada alumno/a, se llevará a cabo por el propio grupo de investigación en las instalaciones del colegio y en horario lectivo. Para ello, solicitamos su autorización para que su hijo/a participe en esta evaluación, agradeciéndoles su colaboración que sin duda ayudará a seguir profundizando en estos temas tan relevantes actualmente.

Este estudio se va a desarrollar, de forma simultánea, en varios centros de Valladolid y también en otras tres ciudades (Sevilla, Castellón y Palma de Mallorca). Es un proyecto de Investigación subvencionado por el Ministerio de Educación y tiene el apoyo del Observatorio de la Convivencia Escolar de Castilla y León.

Finalmente queremos señalar que se garantiza la total confidencialidad de los datos referentes a cada niño o niña; los resultados serán aportados al tutor/a de su hijo para que conozca más profundamente a su alumnado, pero para el tratamiento global de los datos para la investigación, se eliminarán todos los nombres, asignando a cada alumno/a un número.

Muchas gracias por su colaboración. Reciban un cordial saludo

Inés Monjas Casares y Luis Jorge Martín Antón
Universidad de Valladolid

✂.....
D./Doña _____, con DNI núm. _____

Padre/madre/tutor/a del alumno/a _____ de 1º de EP, Letra ____
(táchese lo que no proceda)

(Marque con una X en la casilla correspondiente la opción elegida).

- AUTORIZA que participe en el estudio
 No AUTORIZA que participe en el estudio

Valladolid, a ____ de _____ de 2009

Fdo. EL PADRE/MADRE/TUTOR/A

Anexo 10
Fichas de trabajo programa SOE

Bloque I: Conducta prosocial

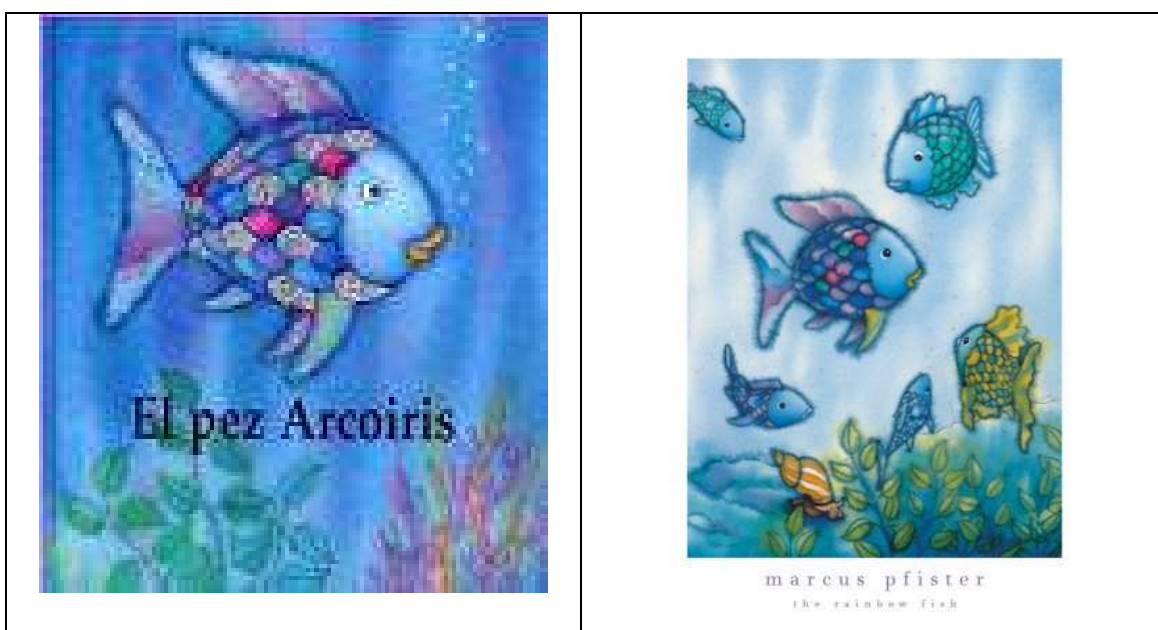
Sesiones nº 1 y nº 2. Compartir

Presentación y Modelado: Libro El pez Arcoiris

- Pág... Un pececillo azul... ¡Lárgate de aquí!
- Pág.... Con mucho cuidado...

→ Vídeo: **El cuento contado por niños/as en youtube**

<http://es.youtube.com/watch?v=IMYbmKXK5NA>



Personajes:

- Pez arco iris
- Otros peces, especialmente el pececillo azul
- Octopus, el pulpo sabio

Diálogo y Preguntas:

- Imagina que eres el Pez Arcoiris: ¿cómo te sentirías con tus escamas plateadas?
- Imagina que eres el pececillo azul: ¿cómo te sentirías si el pez Arcoiris no te da una escama?
- Lo que hace inicialmente el Pez Arcoiris ¿está bien o mal?, ¿Por qué?
- ¿Qué tienes tú que no tengan los demás?
- ¿Qué tienes tú que quieran los demás?
- ¿Qué tienes tú que necesita otro niño o niña?

Bloque II: Asertividad

Sesión nº 11 y nº 12. Agresivo-Asertivo-Tímido

POCOYÓ y sus amigos



<p>PAJAROTO <i>dormilón y gruñón</i></p>	<p>POCOYÓ <i>Asertivo</i></p>	<p>PATO <i>tímido y cauteloso</i></p>

<p>Toño es agresivo</p>	<p>Paula es asertiva</p>	<p>Coco es tímido</p>

Diálogo y Preguntas:

- ¿Qué hacen, qué dicen, que sienten, qué crees que piensan los niños agresivos?
- ¿Qué hacen, qué dicen, que sienten, qué crees que piensan los niños asertivos?
- ¿Qué hacen, qué dicen, que sienten, qué crees que piensan los niños inhibidos?

La Pareja De Ayudadores: Alumnos / Compañeros ayudantes

Qué es: Conjunto de acciones pro-sociales que hacen los niños para ayudar a sus compañeros con dificultades socio-emocionales y/o académicas, o en riesgo de tenerlas.

En concreto se trata de dos niños de la clase que voluntaria (aunque a veces son además elegidos por los propios compañeros), intencional y públicamente (lo aceptan y se comprometen ante el grupo-clase) realizan acciones de apoyo, ayuda, escucha, protección, acompañamiento, conversación, consejo, tutorización... a compañeros de su clase.

Objetivos:

- Hacerse sensible a las propias necesidades y a las necesidades de los otros
- Desarrollar la conducta prosocial
- Desarrollar habilidades de empatía
- Aprender a pedir y recibir ayuda

Estas actividades son beneficiosas tanto para el ayudado como para el ayudador.

A largo plazo se pretende crear redes de apoyo y amistad y que los niños tengan amigos y/o buenos compañeros en su grupo-aula de referencia.

Acciones y contenidos de la ayuda: académicos y socio-emocionales. Ejemplo de acciones:

- Ayudar, proteger, consolar, ofrecer amistad, interesarse, acompañar, aconsejar, jugar, querer, compartir, consolar, ser amable, apoyar, animar, defender, incluir-ajuntar, cuidar, elogiar, escuchar, mediar, pedir ayuda, comunicar y dar a conocer al adulto, estar pendiente, facilitar, amparar, hablar
- Controlar (al agresor), recriminar, parar, impedir, expresar desacuerdo (*no está bien que le insultes*)...
- Explicar, indicar, sugerir, repetir, sintetizar, colaborar, corregir.

Quién:

Inicialmente pueden prestarse voluntariamente o ser elegidos por el resto de compañeros (¡ojo!, después de que la profesora ha explicado qué cosas puede hacer)

¿Qué compañero o compañera crees tú que ayuda a los otros niños y niñas y puede ser Ayudador?

Pero se pretende que, a la larga, rotativamente todos los alumnos pasen por el rol de compromiso activo de ayudar.

Hay que tener en cuenta que se necesitan como *Requisitos*: Habilidades de empatía (ponerse en el lugar del compañero/a y darse cuenta de que necesita ayuda, compañía..., habilidades de escucha, de reforzar....

¿Cuántos y cuánto tiempo?

Una pareja durante una semana. En algunos casos puede plantearse una pareja en la que uno es competente y posee las habilidades de ayudar y el otro no tanto, de forma que el primero puede hacer tareas de modelado.

Es preciso “recalcar” que los niños que han sido Pareja de Ayudadores, cuando dejan de serlo deben incorporar esas conductas de ayuda a su repertorio.

¿Cuándo?

En cada clase hay que buscar y sugerir situaciones en las que puede actuar un Ayudador

En el recreo una compañera está sola muchos días

Un niño se mete muchas veces con otro y le insulta y le pega

Cuando hay que hacer equipos de trabajo, nadie la elige

Recursos materiales:

Un brazalete (de color llamativo) o colgante-con-tarjeta (como los colgantes de los congresos) con un logo (¿?) y la palabra AYUDANTE/AYUDADOR

Anexo 12
Registro de seguimiento. Programa Socioemocional

Centro: Curso: Aula: Bloque: Semana: Fecha:

	Sesiones	Estrategias permanentes	Tareas para casa
Participación			
Rendimiento			

	Sesiones		Estrategias permanentes	Tareas para casa
Dificultades				
Modificaciones				
Val. Global	Sesión 1.	Sesión 2.	(1)	(2)
Observaciones- Otros				

(1) Indicar el grado de satisfacción general; 1 (Nada), 2 (poco), 3 (algo), 4 (bastante), 5 (mucho)

Registro de seguimiento. Aprendizaje Cooperativo

Centro: Curso: Aula: Bloque: Semana: Fecha:

Estrategia/s	
Participación	
Rendimiento	
Dificultades	
Modificaciones introducidas	
Val. Global	
Observaciones- Otros	

(1)

(1) Indicar el grado de satisfacción general; 1 (Nada), 2 (poco), 3 (algo), 4 (bastante), 5 (mucho)

Anexo 13
Escala de Satisfacción del Profesorado con la Intervención
(Adaptado del CSQ-8, Pascoe y Attkinsson, 1983)

Por favor ayúdenos a mejorar la intervención que se está aplicando en su aula contestando algunas cuestiones relativas a dicha intervención. Estamos interesados en su opinión, con independencia de que se positiva o negativa. Conteste todas las preguntas. También agradeceremos sus comentarios y sugerencias. Muchas gracias por su colaboración.

1) ¿Cómo valora la calidad de la intervención que se ha aplicado en su aula?

4	3	2	1
Excelente	Buena	Aceptable	Pobre

2) Globalmente, en sentido general, ¿Cuán satisfecho está usted con la intervención que se ha aplicado en su aula?

4	3	2	1
Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Indiferente o ligeramente insatisfecho/a	Bastante insatisfecho/a

3) Si usted necesitara en otra ocasión incrementar la competencia socioemocional de sus alumnos y promover un clima social positivo en su aula, ¿volverá a utilizar la intervención que le hemos propuesto este curso?

4	3	2	1
Si, con toda seguridad	Probablemente <u>si</u>	Probablemente <u>no</u>	No, rotundamente no

4) ¿Usted recomendaría a otros profesionales que aplicaran esta intervención en sus clases?

4	3	2	1
Si, con toda seguridad	Probablemente <u>si</u>	Probablemente <u>no</u>	No, rotundamente no

5) ¿Cree usted que en general la intervención realizada ha mejorado la competencia socioemocional de sus alumnos?

4	3	2	1
Si, ha mejorado mucho	Si, ha mejorado bastante	No, no ha mejorado mucho	No, ha empeorado

6) ¿Cree usted que en general la intervención realizada ha mejorado el clima social de aula?

4	3	2	1
Si, ha mejorado mucho	Si, ha mejorado bastante	No, no ha mejorado mucho	No, ha empeorado

7) ¿Cree usted que en general la intervención realizada ha favorecido la integración social del alumnado rechazado?

4	3	2	1
Si, ha mejorado mucho	Si, ha mejorado bastante	No, no ha mejorado mucho	No, ha empeorado

8) ¿Cree usted que la intervención realizada ha mejorado el rendimiento académico de sus alumnos?

4	3	2	1
Si, ha mejorado mucho	Si, ha mejorado bastante	No, no ha mejorado mucho	No, ha empeorado

9) ¿Usted se siente más preparado (competente) para relacionarse con sus alumnos (establecer relaciones de ayuda a sus alumnos) después de haber participado en la intervención propuesta?

4	3	2	1
Mucho más	Bastante más	Poco más	Nada más

Por favor, escriba a continuación los comentarios o sugerencias que considere oportunos

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN