



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Trabajo Fin de Grado

**Rechazo entre iguales al
Alumnado con Necesidades
Específicas de Apoyo Educativo**

Grado en Educación Primaria
Mención en Educación Especial

Autora: Estefanía García Miranda

Tutora: M^a Inés Monjas Casares

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar el rechazo entre iguales que experimenta el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), escolarizado en centros ordinarios, y que se encuentra en la etapa académica correspondiente al primer ciclo de Educación Primaria. Para ello, se realizará un estudio empírico sobre la incidencia de este fenómeno en dicho alumnado, esclareciendo los motivos por los que niños/as de 7-8 años eligen y rechazan a sus compañeros/as con discapacidad. Los alumnos/as con NEAE se presentan como un colectivo en riesgo de sufrir rechazo, se autoperiben como alumnos/as con menores competencias conductuales, cognitivas y afectivas, y por tanto, es necesario prestar especial atención a las relaciones que establecen para evitar o intervenir de un modo eficaz en posibles situaciones de rechazo entre iguales.

Palabras clave: rechazo entre iguales; alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE); competencia social; habilidades sociales; relaciones interpersonales; tipos sociométricos.

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the peer rejection that suffer the students that have special educational needs (SEN), schooled in mainstream schools, and who are studying in the first cycle of Primary Education. To achieve this, it will be developed an empirical study about the incidence of this phenomenon in that specific student body, clarifying the reasons why children of seven and eight years accept or reject to their disabled peers. Students with SEN appear as a collective at risk of rejection, they perceive themselves as students with less behavioral and affective competencies, less cognitive skills and therefore, it is necessary to pay greater attention to the relationships that they set in order to avoid or intervene in an effective way in possible situations of peer rejection.

Keywords: peer rejection; students with special educational needs (SEN); social competence; social skills; relationships; sociometric types.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo fin de grado fue realizado bajo la supervisión de M^a Inés Monjas Casares, a quien me gustaría expresar mi agradecimiento por haber hecho posible la realización del mismo. Gracias por su apoyo, por facilitarme toda la información, los métodos y medios necesarios para llevar a cabo este trabajo, sin su ayuda, su tiempo y dedicación no hubiese sido posible.

Mostrar mi gratitud al centro educativo en el que he realizado las prácticas como maestra en la mención de Educación Especial, que me han permitido compaginar dichas prácticas con la realización de este trabajo. En concreto, quiero agradecer a las tutoras de los cursos de Educación Primaria en los que se ha realizado el estudio empírico por haberme facilitado todo lo necesario para poder llevar a cabo el análisis.

A mi tutora de prácticas M^a Carmen Tabarés, le quiero dar un agradecimiento especial, con su experiencia docente como maestra de educación especial me ha ayudado a entender y comprender en profundidad todas las características individuales que presenta el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo objeto de estudio en este documento.

Finalmente, no quiero dejar de agradecer en este trabajo el apoyo incondicional que he recibido por parte de mis padres y mi pareja, que han estado a mi lado y han compartido conmigo todas las inquietudes, dificultades y experiencias vividas durante estos cuatro años de carrera.

ÍNDICE

	Pág.
1. Introducción.....	5
2. Objetivos.....	6
3. Justificación.....	7
3.1. Relevancia del tema.....	7
3.2. Relación con las competencias del título.....	8
4. Fundamentación teórica.....	10
4.1. Convivencia escolar.....	10
4.1.1. Estilos de relación interpersonal.....	11
4.1.2. Evolución de la competencia social y emocional del niño.....	12
4.2. Rechazo escolar.....	15
4.2.1. Concepto de rechazo.....	15
4.2.2. Formación y posición de los grupos: Tipos sociométricos.....	15
4.2.3. Manifestación del rechazo.....	17
4.2.4. Perfil del alumno rechazado.....	18
4.2.5. Motivos y evaluación del rechazo.....	19
4.2.6. Consecuencias del rechazo.....	21
4.3. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.....	23
4.3.1. Situación del alumnado con NEAE: Inclusión.....	23
4.3.2. Alumnado con NEAE y rechazo entre iguales.....	24
4.4. Respuesta psicoeducativa.....	25
4.4.1. Mejora de la convivencia escolar.....	25
4.4.2. Programas de prevención e intervención del rechazo escolar.....	26
5. Estudio Empírico.....	28
5.1. Contexto.....	28
5.2. Objetivo e hipótesis.....	28
5.3. Participantes.....	29
5.4. Instrumentos.....	31
5.5. Procedimiento.....	32

5.6. Resultados.....	33
5.6.1. Resultados del cuestionario sociométrico.....	34
5.6.1.1. Estructura sociométrica del Grupo A.....	34
5.6.1.1.1. Nominaciones Positivas Recibidas (NPR).	34
5.6.1.1.2. Nominaciones Negativas Recibidas (NNR).	36
5.6.1.1.3. Tipos sociométricos.....	38
5.6.1.1.4. Motivos del rechazo.	39
5.6.1.2. Estructura sociométrica del Grupo B.....	41
5.6.1.2.1. Nominaciones Positivas Recibidas (NPR).....	41
5.6.1.2.2. Nominaciones Negativas Recibidas (NNR).	43
5.6.1.2.3. Tipos sociométricos.....	44
5.6.1.2.4. Motivos del rechazo.	45
5.6.2. Resultados del cuestionario de competencia social.....	47
5.6.2.1. Competencia social del Grupo A.....	47
5.6.2.2. Competencia social del Grupo B.....	48
5.7. Discusión y conclusiones.....	49
6. Propuesta de intervención	52
6.1. Presentación.....	52
6.2. Destinatarios.....	52
6.3. Objetivos.....	53
6.4. Metodología.....	53
6.5. Estructura de la intervención.....	54
6.5.1. Intervención general.....	55
6.5.2. Intervención específica.....	55
6.5.3. Intervención individual.....	56
7. Consideraciones y conclusiones.....	58
8. Referencias Bibliográficas.....	61
9. Apéndices.....	64

1. INTRODUCCIÓN

“No puedo decirte si hay un rechazo como tal, pero si te digo que cuando salen a la pizarra y hacen un ejercicio bien, nadie aplaude, ni dice nada, pero si sale él/ella y lo hace bien, aplauden todos...la/lo ven diferente”

Éstas son las palabras de una tutora de 2º curso de Educación Primaria que tiene en su clase un/a alumno/a con Síndrome de Down, y que hacen reflexionar sobre un “¿Por qué?”.

En relación a esta pregunta, bajo la premisa de descubrir la raíz de esas situaciones y la realidad que vive el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) escolarizado en centros ordinarios se desarrolla este documento, en el que se recoge la necesidad de un cambio. Un cambio porque el hecho de implantar modelos inclusivos de educación que promuevan la convivencia en la diversidad, no implica que las relaciones entre iguales que establece el alumnado sean positivas, pudiendo darse situaciones de rechazo e ignorancia social.

El rechazo escolar es una situación de carácter individual, que tiene graves consecuencias para el alumno/a que lo sufre, y grupal ya que afecta al clima y la convivencia del alumnado en el aula interfiriendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alcance y las consecuencias del rechazo es un problema que ha tenido especial relevancia durante los últimos años. Es necesario descubrir las causas y consecuencias de este fenómeno desde edades muy tempranas y determinar las estrategias de actuación para afrontar de manera efectiva cada caso particular.

En el momento en el que alumnos/as con NEAE destacan sobre el resto de compañeros en investigaciones sobre el rechazo, indica qué algo sucede, por algún motivo salen sus nombres y no los de otros, algo hace que sean ellos, y si justo coinciden siempre ellos, se está ante un problema que la escuela debe dar respuesta.

Así pues, este trabajo presenta un estudio sobre el rechazo entre iguales al alumnado con NEAE en el ámbito escolar, en el que se da a conocer las relaciones entre los miembros de un grupo de escolares, mostrando los problemas interpersonales que existen en el aula, todo ello bajo la idea de plantear una propuesta de intervención psicoeducativa eficaz que aporte al aula un clima de confianza y cooperación que garantice la educación de calidad entre todos y con todos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es el estudio de las relaciones entre iguales que establece el alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo (NEAE) en el ámbito escolar, con edades comprendidas entre los 7-8 años y están escolarizados en el 2º curso del 1º ciclo de Educación Primaria, en centros ordinarios. Para ello, los objetivos que se pretenden son:

- Analizar las claves de la convivencia escolar para que se cree un clima interpersonal en el aula que favorezca las relaciones interpersonales de los alumnos/as.
- Conocer los aspectos interpersonales del aula: subgrupos de relaciones, posición de cada alumno y alumna en el aula en función de sus relaciones de aceptación y rechazo, redes de amistad, etc.
- Identificar las variables relacionadas con la interacción entre iguales que influyen en el rechazo/aceptación al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).
- Profundizar en una línea de trabajo sobre el rechazo entre iguales.
- Descubrir la situación del alumnado con NEAE escolarizado en centros ordinarios dentro del sistema educativo.
- Investigar sobre la incidencia de rechazo entre iguales al alumnado con NEAE en un contexto determinado.
- Plantear una propuesta de intervención basada en la adquisición de habilidades sociales y educación en valores para la mejora de las relaciones sociales.

Estos objetivos potencian la puesta en práctica de competencias que hacen referencia a ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos, reflexionar sobre el sentido y finalidad de la praxis educativa y reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, estos objetivos se alcanzarán con la finalidad de adquirir unos aprendizajes y conocimientos propios sobre un tema con tanta relevancia en la comunidad educativa en los últimos años, como es el rechazo entre iguales.

3. JUSTIFICACIÓN

A la hora de realizar un trabajo de reflexión sobre un tema específico, es necesario partir de una serie de inquietudes y motivaciones que impulsen esa tarea, motivaciones que se mantengan a lo largo de su elaboración para sobreponer las dificultades y obtener resultados acordes a las expectativas planteadas.

3.1. RELEVANCIA DEL TEMA

La educación ha cambiado, y afortunadamente queda lejos de aquella idea de enseñanza como vía de sentido único en la que sólo se desarrollaba el plano intelectual. Esto es positivo pero la escuela no debe conformarse, lo que sucede en las aulas día a día va mucho más allá del plano académico, tal es así que la educación se convierte en un camino que recorre el alumno/a con sus iguales, con sus maestros, con sus padres, con su entorno, en el que crece, se forma como persona, y en el que también se encuentra con múltiples dificultades y obstáculos.

Uno de los principales problemas educativos que presenta la escuela en la actualidad, lejos de hacer referencia a dificultades en áreas concretas de aprendizaje, alude a problemas en la **convivencia escolar** que interfieren directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las **relaciones internas** que establece el alumnado en su grupo de iguales es una “estructura invisible” que puede ser favorable o perjudicial, de manera que en un grupo pueden haber alumnos/as aceptados, queridos e integrados en el grupo, o por el contrario, alumnos/as con unas relaciones inestables que los llevan a una situación de **rechazo e ignorancia social** por parte de sus compañeros/as.

En un país como el nuestro, que promueve la diversidad como eje de enriquecimiento personal y social, este tema adquiere especial relevancia ya que es fundamental que el **alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)** escolarizado en centros ordinarios reciba las medidas o estrategias educativas necesarias y se encuentre integrado en su grupo de referencia.

De acuerdo a esta idea de inclusión educativa, y con la mirada puesta en la aceptación o el rechazo social entre iguales, se han creado grupos de investigación como

el **GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar)**, formado por profesionales de la universidad de Valladolid, Sevilla, Islas Baleares y Castellón. Una de las últimas publicaciones realizadas en este año 2014 por algunos los miembros de este grupo, y que es pionera en este país, ha sido “*Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria*”. Este estudio es clave para saber la situación actual en la que se encuentra este tipo de alumnado en el contexto escolar.

De acuerdo a la relevancia que presenta el tema elegido, las principales razones por las que se desarrolla este trabajo parten de la inquietud por descubrir la realidad que vive el alumnado con NEAE escolarizado en centros ordinarios, así como averiguar la prevalencia de este alumnado a sufrir situaciones de rechazo entre iguales.

3.2. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Los estudiantes del Título de Grado *Maestro/a en Educación Primaria con mención en Educación Especial* deben desarrollar durante sus estudios una serie de competencias generales y específicas. En concreto, se exige:

	Competencias de Título
GENERALES	1. Haber demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
	2. Saber aplicar los conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación.
	3. Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
	4. Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

	5. Haber desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
	6. Desarrollar un compromiso ético en la configuración como profesional, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.
ESPECIFICAS	1. Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas.
	2. Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos.

Figura 1.1. Competencias del Título Generales y Específicas.

En relación a las *competencias generales* de Grado en Educación Primaria, en este trabajo, se han puesto en práctica especialmente características psicológicas, sociológicas y pedagógicas del alumnado, principios, procedimientos y técnicas de la práctica educativa y procedimientos eficaces de búsqueda de información. Además, se inicia en actividades de investigación, se fomenta el espíritu y la iniciativa hacia una actitud de innovación y creatividad en la práctica educativa.

De acuerdo a las *competencias específicas* de la Mención en Educación Especial, se ha aplicado la detección, discriminación e identificación de los problemas emocionales, comunicativos, cognitivos, conductuales y sociales más frecuentes en el ámbito escolar por parte del alumnado, se determinan las necesidades educativas específicas que presentan los alumnos/as, y se participa activamente en el proceso de mejora escolar que promueva una mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A pesar de que la enseñanza ha cambiado en los últimos años, continúa centrándose especialmente en la enseñanza de aspectos puramente académicos, dejando a un lado aquellos relacionados con el desarrollo social y afectivo de los alumnos/as. Es en este punto donde se encuentra un cierto desequilibrio, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje, no implica sólo el desarrollo de capacidades intelectuales, al que tanta importancia se le da, sino que es un proceso complejo e integral que lleva consigo el desarrollo personal y social del alumno/a y que se desarrolla en un escenario en el que se dan continuas relaciones interpersonales entre alumnado y profesorado y alumnado entre sí. Olvidar, desde la escuela, la enseñanza de valores, actitudes, emociones, comportamientos y habilidades sociales en los alumnos/as repercute gravemente en el objetivo que ésta pretende.

4.1. CONVIVENCIA ESCOLAR

“La convivencia y el buen clima interpersonal son condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje” (Monjas, 2008, p. 20).

Partiendo de esta premisa, la convivencia escolar constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones escolares, hace alusión a las relaciones interpersonales que se dan en el contexto escolar entre los distintos miembros de la comunidad educativa, y al clima interpersonal que resulta de ese complejo entramado de interacciones que supone la acción de convivir (Caballero, 2010).

Desglosando esta definición es necesario centrarse, por un lado, en las relaciones interpersonales que se producen entre los iguales (el alumnado entre sí) y el clima interpersonal que éste crea de las “buenas” o “malas” interacciones que realizan entre ellos.

Las **relaciones interpersonales** son una necesidad básica que siente el niño por tener amigos, y que satisface su crecimiento emocional y desarrollo moral. Las relaciones con los iguales ayudan al aprendizaje de determinadas habilidades sociales, especialmente aquellas relacionadas con la capacidad empática y la adopción de perspectiva, la comunicación, la cooperación o la gestión y resolución de conflictos de cuya importancia hablaremos más adelante (Jiménez y Muñoz, 2011). Las principales

relaciones interpersonales que tienen los alumnos/as en el contexto escolar pueden ser entre iguales y de grupo, de enseñanza-aprendizaje, de camaradería, de amistad, de afecto o de aceptación social (Monjas, 2008).

Unas relaciones entre iguales de calidad son el mejor componente de ajuste personal, social y escolar, ya que la aceptación está relacionada con sentimientos de satisfacción social, autoeficacia y autoestima. Sin embargo, aquellos alumnos/as que sean rechazados estarán más disgustados y distraídos, presentarán sentimientos de soledad, insatisfacción, baja autoestima y depresión y de igual manera repercutirá en su desarrollo personal, social y escolar pero de forma negativa (Jiménez y Muñoz, 2011).

4.1.1. Estilos de relación interpersonal

Las conductas que se dan cuando dos personas se relacionan, no son siempre las mismas, nunca se actúa de la misma manera, según la situación, los intereses y las características de las personas con las que se establece la comunicación ponemos en curso un tipo de conducta a la hora de comunicarnos. Monjas (2008) expone que cuando dos personas se relacionan pueden hacerlo de tres formas distintas, dando lugar a tres tipos diferentes de conductas, que pueden ser: conducta **agresiva**, en la que una de las personas adopta un papel de superioridad; conducta **asertiva**, en la que ambas personas se tratan con igualdad o conducta **inhibida**, una de las personas se sitúa inferior a la otra. La figura 2.1 muestra los tres estilos de relación interpersonal.

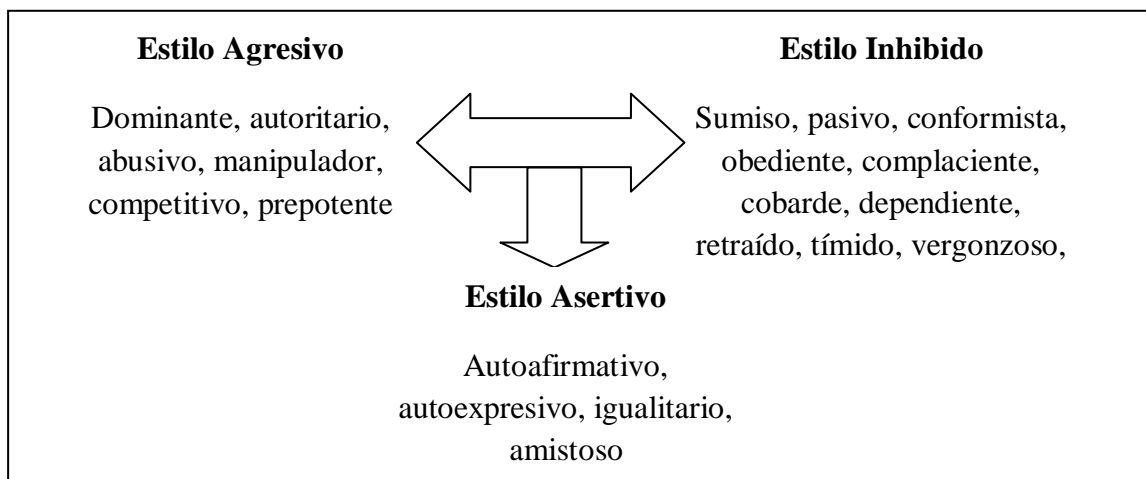


Figura 2.1. Tres estilos de relación interpersonal (Monjas, 2008).

Estas conductas se consolidan en la persona convirtiéndola en asertiva, agresiva o inhibida en sus relaciones, y hacen que tenga unos pensamientos, comportamientos y

emociones acordes con su estilo. Cada uno de ellos provoca consecuencias tanto para sí misma, como para las personas que las rodean y la relación que genera con ellos.

Por otro lado, el **clima interpersonal** del aula es el resultado de las interacciones de los alumnos/as, y como manifestación natural de estas relaciones pueden surgir desavenencias, desacuerdos, etc. que pueden dar lugar a conflictos interpersonales; por tanto, convivencia y conflicto se presentan en un mismo escenario (Caballero, 2010). Para lograr un clima social adecuado es necesario que se consideren las características del grupo y el clima social del aula (estructura y dinámicas sociales, redes y subgrupos, patrones de afiliación y dominancia social), y que se integren en las dinámicas académicas y las rutinas escolares una metodología enseñanza-aprendizaje que promueva el entrenamiento en habilidades socio-emocionales, trabajo cooperativo, redes de ayuda entre iguales, programas de mediadores-amigos, de manera que, sin que el alumnado se dé cuenta, se promueve, de forma intencionada, oportunidades de interacción positiva, de amistad y redes de afiliación para aquellos alumnos/as con menos habilidades y más problemas o dificultades para establecer relaciones con el grupo, previniendo e interviniendo al mismo tiempo posibles problemas de convivencia (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

Tanto las relaciones interpersonales como el clima del aula en grupo son aspectos que van cambiando a medida que los alumnos/as van evolucionando y creciendo en su desarrollo social y emocional. El tipo de relaciones que establecen a medida que avanzan la escolaridad van adquiriendo para ellos cada vez más importancia y son más relevantes.

4.1.2. Evolución de la competencia social y emocional del niño

A medida que los niños/as van creciendo evolucionan de una forma integral, desarrollándose en el ámbito físico-biológico, intelectual y socioemocional. El desarrollo de cada niño es algo interno y personal, marcado por sus propios ritmos, pero la escuela se postula como el contexto ideal para el desarrollo completo de los tres ámbitos por igual. Este documento, se centra en el desarrollo social y emocional de los niños/as cuando se encuentran en 1º ciclo de primaria, con 7 años.

Por un lado, según Bisquerra (2003, p. 22) se entiende **competencia emocional** como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Durante los años de la Educación Primaria los alumnos/as avanzan fuertemente en este campo, las interacciones con los demás les irán enseñando cuándo, cómo y dónde puede expresar sus emociones, favoreciendo así la autorregulación emocional. Además, serán capaces de expresar, percibir y reconocer expresiones verbales y no verbales en todo tipo de contextos y situaciones. En torno a los 7-8 años se puede observar la habilidad de comprender que es posible experimentar emociones contradictorias, como por ejemplo, sentirse contento porque un amigo ha sido felicitado por la profesora, pero sentir también cierta envidia (Ríos y Vallejo, 2011).

Por otro lado, la **competencia social** es un término que ha evolucionado de la conocida expresión “habilidades sociales”. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal (Bisquerra, 2003). La adquisición de esta competencia por parte del alumno es un aspecto complejo que implica un conjunto de *componentes cognitivos, emocionales y conductuales* que le permitirán relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz (Monjas, 2008). La combinación adecuada o inadecuada de dichos componentes conllevan tener o no habilidades sociales, y por tanto tener una buena o mala interacción con los demás (Bueno y Garrido, 2012). El manejo y dominio de las habilidades sociales es multidimensional, puede atenderse desde cinco distintas dimensiones.

1. Sociabilidad
2. Amistad
3. Aceptación y popularidad en el grupo de iguales
4. Ansiedad y evitación
5. Derechos personales

De ésta última, derechos personales, es una de las dimensiones más útiles, de las que se obtienen los tres estilos de relación interpersonal mencionados en el apartado anterior (asertivo, agresivo e inhibido) (Muñoz y Jiménez, 2011).

En estas edades (7-8 años), están en un momento clave para adquirir y potenciar ambas competencias. Las habilidades de comunicación mejoran y les permiten

interpretar y responder a las emociones de los compañeros, la interacción se hace más prosocial, son capaces de entender las necesidades de los compañeros y amplían sus puntos de vista en función del de sus compañeros (Monjas, 2008).

No obstante, al tratarse de una conducta que evoluciona a lo largo de la infancia no se desarrolla de la misma forma en todos los miembros de un mismo grupo, existiendo diferencias individuales de acuerdo a las características personales del niño (temperamento, estilos de apego) y de su familia (estilos educativos). Por un lado, los niños/as con estilos de apego seguros tienden a tener mejores habilidades y socialización que aquellos con otros 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/as rechazados a menudo provienen de familias donde predominan estilos educativos autoritarios y poco flexibles (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009)

Si los alumnos/as aprenden a relacionarse y comunicarse en diferentes situaciones de interacción social de una manera adecuada con los compañeros, desarrollarán de una forma positiva estas habilidades pero si, por el contrario, no se dan estas relaciones con los compañeros por rechazo o exclusión el alumno/a no podrá aprender estas habilidades por lo que disminuirán cada vez sus capacidades de relación en comparación con las de sus compañeros. En cuanto a aprender o entrenarse en habilidades sociales se hace referencia a ser capaz de interiorizar comportamientos que faciliten la relación con los demás del tipo: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, empatizar o ponerte en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás, etc (Monjas y González, 2000).

A modo de cierre de este primer apartado, es necesario señalar que aquellas relaciones entre iguales desequilibradas, en las que hay separaciones y subgrupos, provocan fracturas en la convivencia escolar. Estas fracturas pueden desencadenar problemas entre el alumnado como: enemistades, conflictos interpersonales, faltas de respeto, violencia interpersonal, *bullying* o acoso escolar, inhibición y pasividad, timidez y retraimientos, soledad y aislamiento, rechazo y exclusión social, ignorancia y negligencia, racismo y xenofobia o violencia de género (Monjas, 2008). De entre todos

estos posibles problemas de convivencia, este documento, se centra en el rechazo escolar.

4.2. RECHAZO ESCOLAR

Tal y como se ha comentado, las “relaciones entre iguales” son aquellas interacciones que tienen los niños/as con compañeros de la misma edad y características o en una posición social semejante. Cuando estas relaciones son positivas se habla de aceptación social, término que hace referencia al grado en que un niño es querido, aceptado, reconocido y apreciado en su grupo de iguales (Monjas, 2008). Sin embargo, cuando no es aceptado por sus iguales, a esta situación se la denomina rechazo escolar.

4.2.1. Concepto de rechazo

Antes de abordar lo que lleva implícito este término, es necesario delimitar su significado y conocer la diferencia que presenta con términos similares. El rechazo, aunque sea un fenómeno relacionado, no es acoso. A pesar de que el rechazo puede ser punto de partida de acoso por lo sentimientos de frustración que genera la oposición del grupo, ser rechazado hace referencia a sentimientos negativos que presenta un grupo respecto a uno o varios de sus miembros, pero no conlleva acción intencionada de causar daño de forma recurrente y reiterativa (GREI, 2010).

El rechazo se presenta como un proceso interpersonal en el que hay que considerar tanto las características del alumnado rechazado como las del contexto en el que tiene lugar el rechazo, lo que produce una espiral que limita las oportunidades de aprendizaje y conlleva consecuencias negativas graves para los niños/as rechazados (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

Es por ello que, de la misma manera que la convivencia es un proceso interpersonal y de grupo (clima interpersonal), el rechazo también es un problema individual y grupal que se debe abordar desde ambas perspectivas.

4.2.2. Formación y posición de los grupos: Tipos sociométricos

En un grupo de alumnos/as, a lo largo de la escolaridad, se van creando ciertas relaciones entre ellos que hacen que unos sean más o menos queridos que otros, más o menos valorados y su opinión sea más o menos influyente sobre el resto. Esta posición

dentro del grupo la consiguen los alumnos/as según su personalidad, la competencia socioemocional que tengan y la propia dinámica que tenga el grupo, de esta manera, aquellos alumnos/as que contribuyen, participan y aportan al grupo serán “premiados” y por tanto *aceptados* por el grupo, y aquellos que, por el contrario, no sigan al grupo y lo entorpezcan, por los motivos que sea, serán “castigados” y acabarán siendo *excluidos o rechazados* por no seguir el ritmo o no hacer lo que el grupo espera de ellos (Jiménez y Muñoz, 2011).

No obstante, las relaciones en el grupo no pueden simplificarse a dos posturas de “premiados o castigados”. El rango existente entre la aceptación y el rechazo da combinaciones diferentes, de las que resulta la clasificación sociométrica actual de García-Bacete, Sureda, y Monjas (2010) o Jiménez y Muñoz (2011) entre otros, que establece cinco tipos sociométricos:

- 1) **Preferidos:** tienen alto impacto y preferencia en el grupo. Son alumnos/as con gran competencia socioemocional que se muestran colaboradores, amistosos, dispuestos a ayudar, amables, con buenas ideas y capaces de resolver asertivamente los conflictos que surjan en el grupo. Además, no son agresivos, pero tampoco sumisos ni conformistas.
- 2) **Promedios:** poseen un impacto y preferencia intermedia dentro del grupo, esto quiere decir que habrán niños/as que los quieran y los consideren amigos, otros que prefieren no estar con ellos, y otros a los que simplemente les resulten indiferentes.
- 3) **Rechazados:** cuentan con un alto impacto dentro del grupo, pero en este caso por baja preferencia. Son más vulnerables a problemas externalizados (agresión, impulsividad...), e incluso internalizados (conductas depresivas, ansiedad).
- 4) **Ignorados:** presentan una preferencia media y un impacto bajo dentro del grupo, esto indica que son “invisibles” para sus iguales tanto en términos de aceptación como de rechazo. Normalmente son niños/as tímidos o pocos sociales, con baja sociabilidad que no logran relaciones positivas y mutuas. No obstante, en el caso de este grupo, esta postura sí se ve condicionada al grupo, ya que no son niños/as incompetentes socialmente, por lo que en otros grupos, dentro o fuera del centro escolar, pueden disfrutar de amistades.

- 5) **Controvertidos:** tienen una preferencia media, al igual que los ignorados, pero por el contrario tienen un alto impacto dentro del grupo. Muestran menos sentimientos de insatisfacción y soledad que los rechazados. Esta posición es bastante inestable, puede evolucionar hacia el rechazo (pérdida de aceptaciones) o hacia el tipo promedio (disminución de los rechazos).

Estos cinco grupos se han establecido según el grado de popularidad de un niño en un grupo. Según Jiménez (2003) cada grupo presenta un perfil peculiar y unos repertorios conductuales característicos siendo los tipos rechazados e ignorados los que más se focalizan en situación de riesgo.

4.2.3. Manifestación del rechazo

El rechazo escolar puede manifestarse de diferentes formas, el hecho de aceptar o rechazar a un compañero es una cuestión de preferencias y empatía social que sienten los niños/as hacia el resto del grupo, y se puede dar desde la educación infantil cuando comienzan sus primeras experiencias de relaciones grupales.

Las manifestaciones más frecuentes de rechazo son aquellas que recibe el maestro, de forma habitual en el aula, a modo de “quejas” o “etiquetas” que expresan los propios alumnos/as sobre la reputación que va cogiendo un compañero debido a sus comportamientos negativos, dichas expresiones son del tipo: “siempre molesta”, “pega a los otros”, “me ha empujado”, “me ha quitado el material”, “él/ella es el/la más malo/a de la clase”, “es el/la peor de la clase”, etc. Además a la hora de formar grupos, es fácil que el profesor observe como hay ciertos alumnos/as que los demás tienden a evitar para relacionarse y realizar actividades grupales.

Estas manifestaciones pueden surgir en cualquier tipo de grupo (no sólo en el escolar) y en cualquier tipo de ambiente (no sólo en el aula), expandiéndose al recreo, a las actividades extraescolares, a los juegos en el parque, etc., además de prolongarse considerablemente en el tiempo, haciendo mella en el desarrollo de la competencia social del alumnado que lo sufre. El GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en contextos escolares) afirma que en torno a un 50% de niños/as rechazados mantienen su estatus al cabo de un año y expone que el rechazo a un niño puede ser común aun dándose en diferentes contextos y grupos. Investigaciones demuestran que aún propiciando experiencias de juego con niños/as que son rechazados

con otros niños/as que no lo conocen, se dan como resultados de estos niños/as que no lo conocían, el desarrollo de conductas de rechazo hacia él.

4.2.4. Perfil del alumno rechazado

Los niños/as en situación de rechazo se caracterizan por obtener puntuaciones altas de rechazo y bajas de aceptación en los tests sociométricos. Son numerosos los estudios que citan a Bierman (2004), como autor que establece los cuatro patrones de conductas problemáticas ligadas al rechazo: a) baja tasa de sociabilidad y de conducta prosocial, b) alta conducta agresiva y disruptiva, c) alta conducta inmadura y falta de atención, d) alta ansiedad social y conducta de evitación. Muchos niños/as rechazados tienen problemas relacionados con uno de estos cuatro patrones, pero algunos los pueden tener con varios de ellos (Jiménez y Muñoz, 2011).

Debido a que existen diversos patrones de conducta ligados al rechazo, tanto el GREI, como otros grupos de investigadores, identifican tres tipos diferentes de niños/as rechazados, siendo:

- ***Rechazados agresivos:*** responden en la interacción con conductas agresivas y molestas.
- ***Rechazados aislados:*** permanecen al margen de las interacciones y, en algunos casos, evitan a los demás cuando inician conductas de acercamiento.
- ***Rechazados medios:*** son aquellos que se rechazan sin necesidad de ser agresivos o aislados, sino por presentar características personales que hacen que no encajen en un grupo.

Según esta clasificación Cillessen (2008) señala de los alumnos/as rechazados componentes conductuales, de agresión y aislamiento; socio-cognitivos, de atribución hostil (atribuir hostilidad a una conducta sin mala intención); y emocionales, de pobre regulación emocional (enfadarse excesivamente). En el tercer grupo, rechazados medios, se situarían aquellos alumnos/as que presentan necesidades específicas de apoyo educativo y que no han desarrollado de una forma adecuada las habilidades sociales que les permiten relacionarse con el grupo.

Además de las relaciones interpersonales, la relación grupal juega un papel muy importante en el desarrollo del perfil que tome el alumno rechazado. Si la reacción del grupo es mantener o intensificar el rechazo, la respuesta del alumno/a será la misma:

mantener o intensificar las conductas que tanto molestan. Esta situación lleva a un círculo negativo en el que el alumno rechazado no solo reduce las oportunidades de cambiar su conducta y tener interacciones positivas con sus compañeros, sino que consolida esa reputación dentro del grupo, y es la propia frustración de no poder evitar el rechazo lo que le hará justificar esa conducta negativa que mantiene (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

4.2.5. Motivos del rechazo

Los motivos por los que los niños/as rechazan a sus compañeros/as en los centros educativos son muy diversos, y resulta complicado determinar una única causa que lo provoque. Un artículo de Monjas, Sureda y García-Bacete (2008) recoge 689 razones que argumentan el rechazo escolar en un estudio sociométrico en un contexto determinado. En la figura 2.2 se muestra la categorización de los motivos del rechazo:

Categorías de rechazo	Descripción <i>Respuestas que se refieren a...</i>	Ejemplos
1. Falta de amistad	No ser buenos amigos y características de una mala relación de amistad como ser desleal y/o mostrar falta de reciprocidad hacia la otra persona.	“no es un buen/a amigo/a”, “no me deja las cosas, no me ayuda”, “no se interesa por mí”, “siempre juega con sus amigos/as”,
2. Mal compañero	No ser buenos compañeros, no ayudar al otro y/o buscar el beneficio propio: no comparte, se aprovecha, es egoísta	“no te deja las cosas”, “coje mis cosas”, “es un interesado/a”, “tiene envidia”.
3. Me cae mal	No agrado del otro, especificando características que no gustan del otro niño.	“no me gusta”, “no me agrada”, “me cae mal”
4. Características físicas	Características externas del otro: apariencia física desagradable y/o aspectos de higiene poco cuidadosa.	“es fea”, “no se peina”, “se quita los mocos”
5. Antipatía	Características y cualidades poco agradables del otro niño, concretamente su antipatía	“es muy antipático”, “no es una persona simpática”, “no es majo/a”.
6. Mal carácter	Cualidades no positivas del otro niño: mal humorado, negativo, que se enfada	“tiene un carácter muy fuerte”, “no acepta ninguna broma”

7. Mala competencia académica	Carencia de habilidades académicas y/o comportamiento negativo en el centro escolar: es vago, interrumpe, no viene a clase o se porta mal, no hace los deberes, no trabaja	“no es buen estudiante”, “es muy gandul/a”, “no sabe nada”, “es un analfabeto/a”, “saca malas notas”
8. Aburrido /Retraído	Relación poco atractiva, nada divertida; el otro niño es soso, no tiene sentido del humor y con él no se lo pasan bien	“nunca te cuenta chistes”, “no te ríes nada con él/ella”, “es mustio”, “no es gracioso”, “no sabe hacer bromas”
9. Tonto-niñato, inmaduro	Comportamiento infantil, indeciso: conductas inmaduras, patosas, mimadas, queriendo llamar la atención de los otros	“no sabe jugar”, “es tímido/a”, “nunca habla”, “molesta”, “me interrumpe”, “es un llorón”, “es un pesado/a”, “hace el tonto”.
10. Pesado/ Molesto	Comportamiento molesto, agobiante, pesado y que no favorece la relación	“es un plasta”, “no para de hablar”, “es inaguantable”
11. Agresión verbal y gestual	Conducta agresiva verbal y/o gestual manifestada en insultos, gestos feos y malas palabras	“me dice palabrotas”, “se burla de mi”, “habla mal de la gente”, “se ríe los demás”
12. Dominación y superioridad	Ser prepotente, rechazar a los demás, manipular e intimidar	“se cree el rey del mundo”, “es mandón”, “no deja jugar a los demás”, “es muy liante”
13. Agresión física	Conductas de pegar, arañar, empujar o pellizcar, etc.	“pega”, “me persigue”, “hace daño a los demás”
14. Antisocial/ Vandalismo	Conductas que violan las normas: ladrón, tramposo	“destroza el material”, “hace trampas”
15. Falta de relación	Ausencia de relación y de conocimiento del otro, no se hablan, no juegan ni hacen nada juntos	“no lo conozco”, “no jugamos juntos”, “no es amigo/a”, “no hablamos”.

Figura 2.2. Categorías del rechazo (Monjas, Sureda y García-Bacete, 2008)

Éstos son los motivos que enuncian los alumnos/as ante el rechazo que hacen a un compañero. A modo de síntesis, los principales motivos de rechazo serían por agresión física, características escolares, agresión psicológica y la categoría de “no me gusta, no me resulta agradable”.

En cuanto a la evaluación del rechazo, el instrumento de mayor importancia y efectividad, considerado como una medida para evaluar la situación social e integración del niño dentro del aula, así como para identificar la aceptación o preferencia otorgada por los iguales, es la sociometría (Cillessen y Bukowski, 2000).

Con la aplicación de un test sociométrico se dispone de una información completa acerca de las preferencias afectivas entre compañeros, indiferencias hacia otros o rechazo total hacia algunos. Tras su aplicación se descubre el líder que no se tenía identificado, el alumno que no se sabía que era rechazado, ya que no es lo mismo la apariencia delante del docente a las relaciones que puedan tener entre ellos dentro del grupo cuando el profesor no está, esas son las reales, y es ese dato el que proporciona la sociometría, dando la posibilidad de conocer si un alumno con necesidades educativas especiales, o de una cultura o etnia diferente, o con alta capacidad intelectual está aceptado en el grupo o se encuentra totalmente aislado, aunque no lo parezca (Casanova, 2013).

En la actualidad, el programa informático SOCIOMET de García-Bacete y Gonzalez (2010) es un *software* diseñado para realizar de forma automática análisis sociométricos. Este programa permite obtener abundante información numérica y gráfica sobre las relaciones sociales entre los evaluados, el clima social del aula, los afectos y desafectos entre dos alumnos/as concretos (explícitos, implícitos, recíprocos, no correspondidos), la existencia de subgrupos y el tipo sociométrico de cada componente dentro del grupo (García-Bacete y González Álvarez, 2010).

4.2.6. Consecuencias del rechazo

Un artículo de Estévez, Martínez y Jiménez (2009) recopila, de acuerdo a las diferentes revisiones teóricas realizadas sobre las consecuencias del rechazo social en la escuela tres aspectos fundamentales, que son:

1. Problemas de ajuste escolar.

Se derivan en: mayores dificultades académicas, fracaso escolar y desajuste psicosocial. Las dificultades académicas que derivarán en fracaso escolar se justifican por el propio rechazo en el sentido de que un alumno socialmente aceptada recibe la motivación y empuje a participar en las actividades de aprendizaje que hace que avance

académicamente, sin embargo, el alumno rechazado reciben menos ayudas y más críticas por sus compañeros. El desajuste psicosocial se ve en la escasez de recursos interpersonales que desarrolla el alumno como consecuencia de la limitada o nula participación en experiencias de aprendizaje social con sus compañeros.

2. Comportamiento desviado y violento.

La conducta violenta es considerada como causa de rechazo y al mismo tiempo como consecuencia del propio hecho de ser rechazado. No obstante, autores como Gifford-Smith y Brownell (2003) establecen una diferencia entre la agresividad de los alumnos/as según sean o no rechazados, de manera que los rechazados agreden de una manera ineficaz, esto quiere decir que es una agresión reactiva, incontrolada y asociada a situaciones negativas que siente como frustrantes. Por otro lado, los no rechazados son efectivos, agreden de forma activa, y la lesión es asociada a actos de poder y obtención de aquello que desea.

3. Problemas emocionales.

Se vinculan aspectos emocionales como: síntomas de ansiedad y depresión, sentimientos de soledad y estrés y baja satisfacción con la vida. Los síntomas de depresión tienen diferente origen según si el niño es rechazado agresivo o aislado: en los agresivos radica en los problemas interpersonales con el grupo de iguales, y en los aislados en el bajo nivel de interacción social y la carencia de amigos. Por otro lado, el sentimiento de soledad que ambos manifiestan viene determinado por la propia percepción de incompetencia social que tienen sobre sí mismos, las pocas expectativas de éxito social y los reducidos intentos de acercamiento para interactuar con los demás por los continuos rechazos a los que en se acaba “acostumbrado”.

Estas consecuencias hacen que el alumno se aísle cada vez más del grupo, y es ese aislamiento el que hace, por otro lado, que sea más rechazado por los compañeros y lo lleva de nuevo a círculo sin salida. Por todo ello, es importante evitar que el niño acumule experiencias negativas que afecten a su desarrollo integral.

En definitiva, el rechazo es un ciclo en el que determinados problemas conductuales o emocionales provocan dificultades en las interacciones y hacen que el alumno sea rechazado por parte del grupo. Resulta difícil salir de esa espiral, el rechazo hace que la conducta molesta aumente y el incremento de esa conducta implica más

rechazo, por tanto es necesario llevar a cabo una estrategia de intervención tanto individual como grupal.

4.3. ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

La vigente legislación recoge como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (en adelante NEAE) a aquellos alumnos/as que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, e integra al alumnado que presenta: necesidades educativas especiales (ACNEE), dificultades específicas de aprendizaje (ADEA), altas capacidades intelectuales (AACIn), integración tardía al sistema educativo español (AITSEE), y al alumnado con condiciones personales o historia escolar (ACPHE) para que puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y aquellos objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (ORDEN EDU/1152/2010).

4.3.1. Situación del alumnado con NEAE: Inclusión

La situación de este alumnado dentro del sistema educativo ha evolucionado a lo largo de los años, hasta llegar a la situación actual en la que se defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género, clase social o pertenencia a una minoría étnica o lingüística. De acuerdo a esta idea, la heterogeneidad del alumnado se ve como una situación normal en la que se pone en marcha una planificación educativa acorde. Todo ello exige por tanto, un cambio organizativo y curricular del centro, del pensamiento y actitud del profesorado y, por consiguiente, de las prácticas educativas (Fernández, 2012).

Es en éste último punto, las prácticas educativas, es dónde según Fernández (2012) es necesario hacer especial atención. La atención al alumnado con NEAE ha quedado reducida, en muchos contextos, a una perspectiva individualista, caracterizada por percibir al alumno con discapacidades como el centro de toda su atención. De ahí que sea fácil encontrar que el trabajo que realiza el alumnado con NEAE está descontextualizado de su grupo-clase; ver como reciben los apoyos fuera del aula ordinaria junto a otros alumnos/as que también tienen dificultades; y encontrar situaciones, en las que el profesorado de apoyo se convierte en el principal profesor del alumnado con NEAE.

Un reciente artículo de Martos y Del Rey (2013) señala que a pesar los múltiples aspectos positivos de la educación integradora para conseguir una normalización educativa, existen aspectos negativos que precisamente apuntan al tema que nos ocupa: rechazo social, aislamiento y mayor riesgo de implicación en *bullying*.

4.3.2. Alumnado con NEAE y rechazo escolar entre iguales

El alumnado con NEAE suele presentar por cuestiones individuales, un desarrollo físico-intelectual, físico-biológico, intelectual y socioemocional diferente al resto de sus compañeros con la misma edad. Algunas de estas diferencias hacen referencia a las relaciones interpersonales, los estilos de relación interpersonal, la competencia social y emocional y por tanto en habilidades sociales, a la que se hace referencia en el primer punto de este capítulo. Estos alumnos/as suelen tener un peor autoconcepto que sus compañeros y presentar ciertas características físicas que los diferencian. La mayoría suele mostrar baja competencia social e integración y aceptación, debido a las dificultades que tienen en las habilidades sociales necesarias para relacionarse adecuadamente con los demás. Todo ello, hace que les pueda resultar más difícil lograr su aceptación social y la integración activa en el grupo de pares (García-Bacete et al, 2013).

Descubrir la “implicación” real que tiene este alumnado con NEAE en comparación con sus compañeros sin NEAE en el rechazo ha sido motivo de estudio durante los últimos años. Un estudio de Sabeh y Monjas publicado en 2002 cuestiona aspectos relacionados con la aceptación social del alumnado con NEAE por el ímpetu de la educación inclusiva en los últimos años, y llegan a la evidencia de que la mayoría del alumnado con NEAE suelen tener escasa popularidad entre sus iguales, poca probabilidad de ser elegidos como compañeros preferidos de juego, muchas veces son rechazados o ignorados, y cuando son aceptados ellos no indica que tengan amistades próximas recíprocas.

Estas conclusiones se aproximan mucho a las obtenidas en un reciente estudio de Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz publicado en mayo de este año 2014, en el que los resultados obtenidos evidencian que el alumnado con NEAE son más rechazados, tienen peor reputación social, se autoperciben más negativamente, se sienten víctimas de malos tratos por sus compañeros/as y son considerados menos competentes por sus profesores. Cuando se les compara con otros alumnos/as sin

dificultades, tienen peor reputación social y el profesorado les califica más bajo en su competencia social.

No obstante, a pesar de que el alumnado con NEAE, presenta mayor riesgo, es positivo señalar que no están significativamente más implicados que el resto de sus iguales, lo que da cierto indicio de cambio en la tendencia de relacionarlos significativamente con la implicación en rechazo. En este sentido, los resultados ayudan a ser optimistas respecto a las medidas de integración, prevención de la violencia y educación para la convivencia, en la calidad de vida del alumnado con NEAE. No obstante, es importante señalar que la integración educativa no funciona por sí sola, y que es necesario llevar a cabo programas de intervención y concienciación de mejora de actitud hacia el alumnado con NEAE y con discapacidad, fomentando la igualdad y la sensibilización, tanto a nivel de aula como de centro (Martos y Del Rey, 2013).

4.4. RESPUESTA PSICOEDUCATIVA

A lo largo de esta fundamentación, se ha profundizado sobre tres puntos esenciales: convivencia escolar, rechazo escolar y alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para establecer, en este último apartado, algunas pautas de actuación.

4.4.1. Mejora de la convivencia escolar

De todos los aspectos relevantes de la escuela, el clima social, es uno de los elementos más importantes para un buen ajuste y desarrollo de competencias socioemocionales. Para ello se deben favorecer vínculos de apoyo entre el alumnado y el profesorado que den pie a prácticas educativas basadas en la confianza que optimicen esa parte del desarrollo del alumno (Ríos y Vallejo, 2011).

Para ello, los docentes deberán hacer del aula un espacio que atienda a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de las habilidades sociales en sus tres componentes: conductuales, cognitivos y emocionales. Esto no conlleva la realización de nada especialmente elaborado, simplemente el profesor deberá aprovechar cualquier situación que se dé habitualmente en el aula para, por ejemplo, reforzar las conductas de ayuda, amabilidad, respeto de turnos, asertividad, planear dilemas morales de

situaciones concretas, trabajar textos de filosofía para niños/as, etc (Muñoz y Jiménez, 2011).

Monjas (2008) plantea en su libro “Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)” una triple perspectiva de actuación para mejorar la convivencia escolar.

1. *Educación para la convivencia*: supone la promoción y enseñanza de habilidades, recursos y competencias necesarias para convivir como el diálogo, el respeto, la tolerancia, la ayuda mutua, la justicia, la participación, el pluralismo, la consideración de los demás, la solidaridad...enseñanza de valores que son necesarios aprender.

2. *Prevención*: implica minimizar factores de riesgo y maximizar aquellos que posibilitan la competencia personal y social, los valores morales, las habilidades de empatía y la conducta prosocial. Para ello, es necesario insertar estos temas en el currículum ordinario (contenidos curriculares y actividades escolares) y de manera transversal mediante actividades musicales, manuales, de expresión corporal, etc.

3. *Intervención*: se debe abordar curricular y pedagógicamente de forma general desde el aula y el centro con estrategias globales como: Solución de conflictos, Mediación entre iguales, Programas de modificación de conducta, Entrenamiento en habilidades sociales, etc, y de manera individual, utilizando con aquellos casos graves recursos especiales y adicionales como “*Programas específicos e individualizados para el tratamiento de los alumnos/as implicados*” que completan la intervención global con elementos de carácter individual, grupal (aula y grupo), institucional (de centro), familiar y social.

4.4.2. Programas de prevención e intervención del rechazo escolar

Los **programas de prevención** del rechazo escolar son todavía muy escasos, no obstante, de acuerdo a los resultados de un estudio de Mateu-Matínez, Piqueras, Jiménez-Albiar, Carballo y Orgilés (2013) sobre la prevención del rechazo en niños/as, demuestra los efectos positivos que tienen este tipo de programas, siendo evidente la necesidad de emplearlos para prevenir la aparición del rechazo en edades tempranas.

En este estudio la intervención se basó en el *desarrollo de competencias sociales e inteligencia emocional*, combinando técnicas cognitivo-conductuales, utilizando

técnicas de resolución de problemas, reestructuración cognitiva, modelado, autocontrol, entrenamiento en habilidades sociales, etc. Al final del programa se hallaron cambios y mejorías en las medidas de ciertas variables consideradas en el pretest y el posttest realizado a los alumnos/as. A pesar de que los resultados obtenidos en el periodo de tiempo que duró el programa son satisfactorios es necesario realizar seguimientos que permitan valorar si las mejoras se mantienen y se generalizan (Mateu-Martínez et al, 2013).

En cuanto a los **programas de intervención**, son numerosas las investigaciones que apuntan a la *enseñanza de habilidades sociales* como método efectivo para el aprendizaje de conductas socialmente hábiles, ya que está demostrado que el desarrollo de estas habilidades mejora la convivencia y previene problemas de violencia interpersonal, indisciplina y disrupción. Estos programas persiguen un doble objetivo: promover la competencia social y prevenir posibles desajuste en el alumnado "con y sin" dificultades, e intervenir con el alumnado de riesgo y solucionar los problemas de incompetencia social (Monjas, 2008).

El GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en contextos escolares) plantea una propuesta de intervención que acoge el carácter complejo, interpersonal y evolutivo del rechazo mediante un modelo de intervención en dos niveles: general, dirigido al profesorado, a la adquisición de competencias personales del alumnado, al grupo y a la creación de redes y a las familias, y específica, dirigida al alumno en situación de rechazo y su familia. De manera que se lleva a cabo un programa de larga duración, con un profesorado activo que combina aspectos grupales con individuales, en el que se dota al currículo aspectos socioemocionales y se utiliza la literatura infantil como apoyo del proceso (García-Bacete et al, 2013). En definitiva, lo necesario en una intervención de estas características es que sea un proceso global en el que se involucre activamente toda la comunidad educativa para paliar el rechazo escolar así como las patologías asociadas a este.

5. ESTUDIO EMPÍRICO

En este punto del documento se describe el estudio llevado a cabo, de acuerdo a la información recopilada en la fundamentación teórica. El objetivo que persigue es contrastar todas aquellas discusiones y resultados que aportan las investigaciones sobre la incidencia y prevalencia del rechazo en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en el ámbito escolar.

5.1. CONTEXTO

El centro escolar en el que se ha realizado este estudio es de titularidad concertada, dependiente de la Consejería de Educación de Castilla y León. Se trata de un centro mixto que imparte los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con dos líneas en cada uno. Se caracteriza por tener secciones bilingües de inglés en toda la etapa de Educación Primaria y está catalogado como *centro de atención a la diversidad* para alumnos/as con necesidades educativas especiales acogido a un *programa de integración escolar de deficientes psíquicos*.

El contexto sociocultural en el que está situado el centro es una zona urbana de población joven, en pleno centro de la ciudad de Valladolid. El nivel socioeconómico de la zona es medio, existe un alto porcentaje de asalariados industriales y pequeños comerciantes, bares y profesiones liberales. En cuanto al alumnado, la mayoría de los alumnos/as son de la zona en la que está ubicado el centro, aunque es llamativo el gran número de alumnos/as que viven en las afueras de la ciudad o en pueblos de alrededor. Además, cuentan con alumnos/as de diferentes nacionalidades, minorías culturales, que presentan problemas de aprendizaje y que reciben un tratamiento individual adaptado a sus características y peculiaridades.

5.2. OBJETIVO E HIPÓTESIS

Este estudio empírico tiene los siguientes objetivos:

- 1) Analizar la incidencia de rechazo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por parte de sus iguales en centros ordinarios,
- 2) Averiguar los motivos por los que los niños/as de 7-8 años eligen y rechazan a sus compañeros con discapacidad,

- 3) Establecer, de acuerdo a los resultados obtenidos, una propuesta de intervención ajustada al contexto y a las características personales del alumnado.

De acuerdo a lo que afirman las investigaciones realizadas sobre el rechazo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se formulan en este estudio las siguientes hipótesis: En comparación con los alumnos/as sin NEAE, los alumnos/as con NEAE son más rechazados por sus iguales, tienen una peor reputación conductual, atribuida ésta a la agresividad o inmadurez, son menos prosociales y están más aislados, se autoperceben más negativamente y son valorados por sus profesores como menos competentes socialmente.

5.3. PARTICIPANTES

Este estudio se centra en un momento determinado de la etapa educativa, concretamente en el 1º ciclo, 2º curso de Educación Primaria, en la que los alumnos/as tiene una edad comprendida entre los 7-8 años. Los participantes fueron un total de 50 alumnos/as, 29 niñas (58%) y 21 niños (42%). El alumnado está distribuido en dos clases de 25 alumnos/as cada una. El Grupo “A” está formado por 14 niñas (56%) y 11 niños (44%) y en el Grupo “B” hay un total de 15 niñas (60%) y 10 niños (40%).

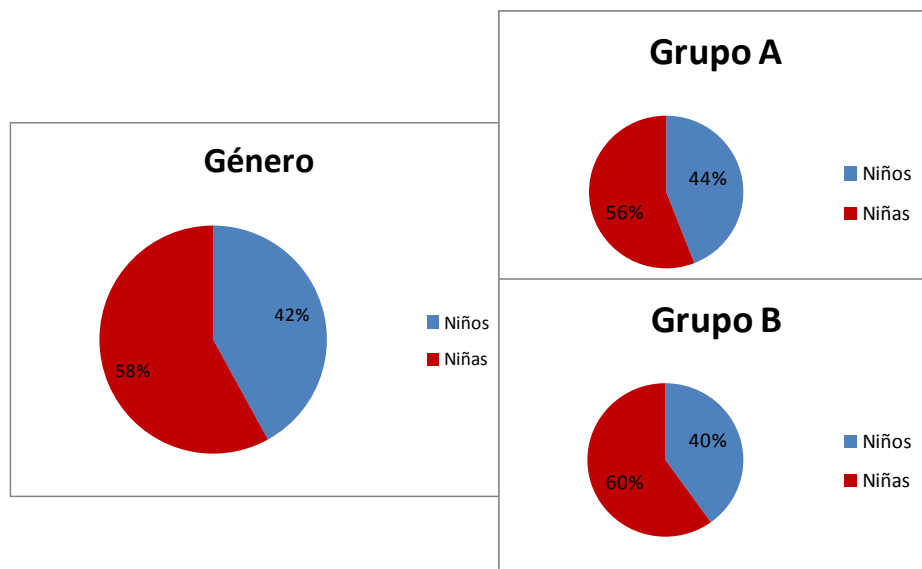


Figura 3.1. Datos generales grupo-aula.

La muestra de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) es de 5 alumnos/as (10%), los cuales también están repartidos en dos clases: Grupo “A” 2 niños/as NEAE (8%) y Grupo “B” (3 niños/as NEAE (12%).

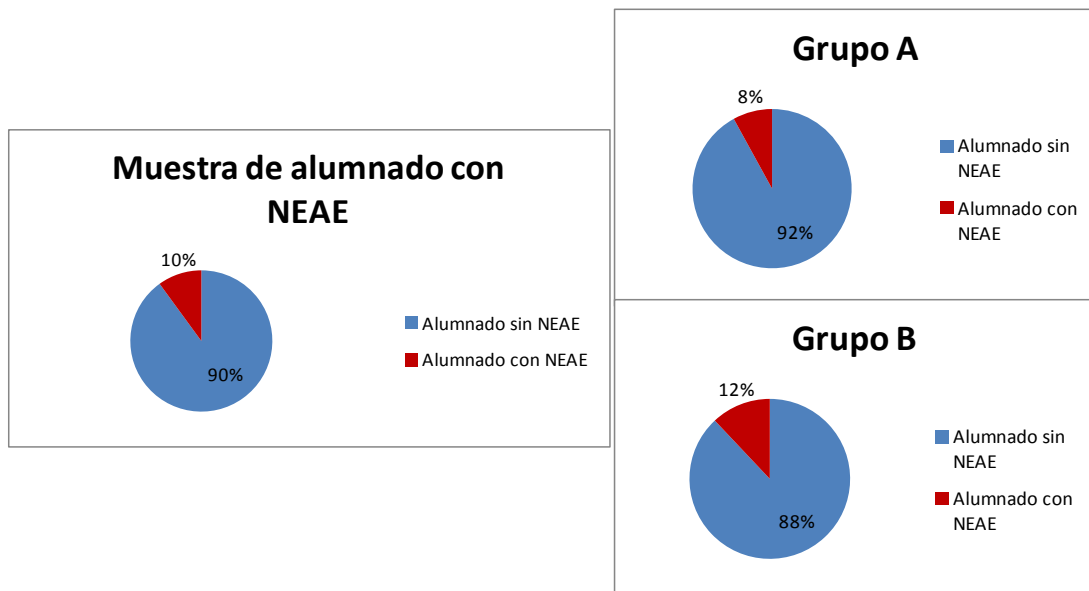


Figura 3.2. Muestra de alumnado con NEAE.

Los principales sujetos de este estudio y sobre los que se enfocan los resultados obtenidos, son aquellos alumnos/as que presentan necesidades específicas y están incluidos en el plan de atención a la diversidad que recoge el centro, por tanto, es necesario tener una perspectiva global de los miembros que conforman este grupo. Para garantizar la confidencialidad de los alumnos/as y acogiéndose a ley de protección de datos del menor, cada alumno/a tiene asignado el número de lista de su grupo-clase, números por los que se identificarán tanto en los cuestionarios realizados, como en la recopilación de los datos obtenidos en este estudio. En la siguiente figura 3.3 se recogen las principales características generales, a nivel personal y escolar de cada alumno/a.

Alumnado con NEAE								
Nº Alumno	Grupo	Edad	ATDI	Déficit		Apoyo	Horas de apoyo	Nivel de Competencia Curricular
23	A	8	ACNEE	TDAH		RE	11	2º Primaria
2				Retraso Madurativo	ACI	15	3-4 años Infantil	
4	Hipoacusia	11				1º Primaria		
16				Síndrome de Down		15	1º - 2º Primaria	
24	B	9						5años Infantil-1º Primaria

Figura 3.3. Datos del alumnado con NEAE.

Todos los alumnos/as están registrados en la ATDI (fichero de datos relativos al alumnado con Necesidades Educativas Específicas) dentro del grupo de alumnos/as con

ACNNE (Necesidades Educativas Especiales), con una discapacidad psíquica leve, excepto el N° 2 ° que presenta TDAH (Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad).

El potencial de aprendizaje está condicionado por su diagnóstico. Cuatro de los alumnos/as requieren de un ACI (Adaptación Curricular Individual Significativa) por no llevar el mismo nivel de competencia curricular que su grupo de referencia. Sólo el N°2 tiene un RE (Refuerzo Educativo) porque a pesar de tener el mismo nivel curricular que su grupo de referencia, no tiene el mismo ritmo de aprendizaje, necesita apoyo directo y continuo del adulto. Todos los alumnos/as acuden al aula de apoyo 11 horas a la semana, en las áreas instrumentales (6 horas de Lengua y 5 horas Matemáticas) a excepción de dos de ellos (n° 2 y n° 24) que tienen 15 horas semanales porque también dan en el aula de apoyo Conocimiento del Medio (4 horas).

Para una mejor visión de cada alumno/a se adjunta al final de este documento una breve descripción de las principales características y observaciones realizadas a cada uno de ellos a nivel individual, escolar y familiar (*véase apéndice 1*).

5.4. INSTRUMENTOS

Los instrumentos que se han utilizado para este estudio han sido: Cuestionario de nominaciones sociométricas entre iguales y Cuestionario de competencia social estimada por el profesorado.

Por un lado, el *Cuestionario de nominaciones sociométricas entre iguales*, es una prueba sociométrica de nominación entre iguales que se reparte a los alumnos/as y que conlleva un criterio de preferencia directo por parte del alumnado. Este cuestionario es una estrategia mixta que consta de tres partes, y que se ha adaptado en tres versiones diferentes en función de la edad cronológica y el nivel educativo (Monjas, 2008). En este caso, para este estudio, se han utilizado el cuestionario sociométrico (I) de Monjas, García, Elices, Francia y de Benito (2003), que consta de dos partes (Monjas, 2008) (*véase apéndice 2*):

En la primera parte del cuestionario se utilizó el “*Método de las Nominaciones*”, en el que se pide a cada alumno/a que haga dos elecciones o nominaciones positivas y dos negativas de sus compañeros/as de acuerdo al criterio de amistad. Pidiéndoles, además, que justifiquen su respuesta. Las preguntas son: *¿quién es el niño o niña de*

esta clase con el que más te gusta jugar? y ¿quién es el niño o niña de esta clase con el que menos te gusta jugar?

En la segunda parte del cuestionario se utilizó el “*Método de Adivina quién*”, en el que se pide a los alumnos/as que escriban el nombre de compañero/a que mejor responda a cada una de las preguntas. Las preguntas tienen un contenido positivo (comportamientos de sociabilidad y asertividad) o negativo (comportamientos de agresividad, inhibición, soledad y timidez). Algunas de las preguntas son: *¿Quién tiene muchos amigos y amigas?*, *¿Quién está triste muchas veces?*, *¿Quién pega a los otros niños/as?*, etc.

Por otro lado, el *Cuestionario de Competencia social estimada por el profesorado*, es una estrategia de nominación en la que se pide al profesorado que, desde su punto de vista, estime la competencia social de cada alumno en una escala de 1 a 5, desde muy incompetente o muy competente (*véase apéndice 3*).

5.5. PROCEDIMIENTO

Para cumplir con los objetivos que se propone este estudio, descubrir la situación real del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) que se encuentra escolarizado en centros ordinarios, el primer paso que se tomó fue la elección de un centro que cumpliera con estas características y en el que poder llevar a cabo esta investigación.

Una vez que se obtuvieron los permisos necesarios para realizar el estudio, se llevo a cabo un periodo de observación y análisis de la totalidad de alumnado con necesidades especiales que contaba el centro. Era necesario saber en qué ciclos y cursos se encontraban los alumnos/as, cuántos alumnos/as con dificultades había en cada clase, así como las características que presentaban cada uno, los apoyos que necesitaban, las horas semanales que acudían con el maestro de pedagogía terapéutica (PT), su comportamiento en el aula de apoyo y con su grupo clase, etc. Todo ello, era imprescindible para determinar las posibilidades que daban los alumnos/as a la hora de estudiar la tendencia de este colectivo a sufrir algún tipo de rechazo por parte de los compañeros/as de su aula o grupo de referencia.

La administración de los cuestionarios se hizo bajo la autorización y supervisión de las tutoras de cada grupo. Se aplicaron en el mes de abril, fecha en la que el grupo-

aula ya se encuentra casi a final de curso y por tanto, las relaciones que se establecen entre los iguales se perciben más claras y consolidadas por a la convivencia durante todo el año.

El cuestionario se repartió en los dos grupos el mismo día y en las dos horas antes de recreo. Se hizo de esta manera, para que no se avisasen de una clase a otra, y para que tampoco se pudiesen dar nombres o decir las preguntas en el recreo. El cuestionario sociométrico se les presentó a los niños/as como un examen que les hacía “Pupi” (la mascota de este año del colegio), y se les aseguró que era totalmente secreto, cuando terminaron de completarlo se metieron los cuestionarios en un sobre que “sólo vería Pupi” (*véase apéndice 2*).

Teniendo en cuenta la edad de los participantes, 7-8 años, los cuestionarios se pudieron aplicar de forma grupal ya que la mayoría tiene adquirida la competencia lectora. En el caso de los alumnos/as con necesidades específicas que, a pesar de la edad, todavía no han alcanzado esa competencia lectora, realizaron el cuestionario con ayuda. A modo de entrevista, se le fueron haciendo todas las preguntas y anotando sus respuestas, siempre con la certeza de que hubiesen entendido la pregunta y escribiendo la primera respuesta que decían los niños/as.

Después de aplicar el cuestionario a los alumnos/as, las tutoras de cada uno de los cursos completaron el cuestionario de competencia social que estiman tienen cada uno de sus estudiantes (*véase apéndice 3*).

5.6. RESULTADOS

Los datos obtenidos por el cuestionario se analizaron de dos formas diferentes. Para analizar la primera parte (“Método de las Nominaciones”), se utilizó el programa SOCIOMET (Programa para la Realización de Estudios Sociométricos) de González y García-Bacete (2010) del que dispone la Universidad de Valladolid. Para la segunda parte (“Método de Adivina quién”) se analizaron las respuestas de los alumnos/as de forma manual e individual, recogiendo los datos en tablas y realizando graficas de porcentajes para una mejor comprensión global de las respuestas dadas por el alumnado.

Los resultados se exponen en dos partes, en primer lugar, se presentan los *resultados del cuestionario sociométrico* proporcionado a los estudiantes, diferenciando cada uno de los grupos, ya que, así como cada niño/a es diferente, el contexto en el que

se desenvuelve, el aula, también lo es. En segundo lugar, se muestran los **resultados del cuestionario de competencia social** realizado por el profesorado, también de cada uno de los grupos.

5.6.1. Resultados del cuestionario sociométrico

Los resultados del cuestionario se exponen de acuerdo a las dos partes de las que éste consta (“Método de las nominaciones” y “Método de Adivina quién”), ya que cada parte aporta datos diferentes sobre rechazo/aceptación. Las respuestas de los alumnos/as muestran las nominaciones positivas y negativas que se dan entre iguales, lo que permite conocer la estructura interna del grupo, así como la posición que ocupa cada uno de sus miembros y los motivos del rechazo. Por tanto, el estudio de la estructura sociométrica de cada grupo cuenta con cuatro apartados: 1) nominaciones positivas, 2) nominaciones negativas, 3) tipo sociométrico, 4) motivos del rechazo.

Para una mejor observación de las relaciones que mantiene y la posición que presenta el alumnado con NEAE dentro de los grupos, irán señalados con un círculo en todo el proceso.

5.6.1.1. Estructura sociométrica del Grupo A

Los alumnos/as con NEAE que forman parte de este grupo son el **nº 23** con TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad) y el **nº 2** con discapacidad psíquica (retraso madurativo).

5.6.1.1.1. Nominaciones Positivas Recibidas (NPR)

En función del número de veces que el grupo ha nombrado a un compañero/a como respuesta a las preguntas: *¿quién es el niño o niña con el que más te gusta estar?* (1º nominación) y *¿con qué otro niño o niña te gusta mucho jugar?* (2ª nominación). Se expone en la figura 4.1 una clasificación los alumnos/as según el grado de aceptación que tienen dentro del grupo, pudiendo ser éste alto, medio-alto, medio-bajo o bajo.

La mayoría de los alumnos/as destacan por presentar un número medio-alto de nominaciones positivas, resaltan el nº 24 y 25 como alumnos/as elegidos por gran parte de los compañeros. Han sido seis los alumnos/as que sólo han recibido una nominación positiva y tres, el nº 2, 5 y 18, alumnos/as que no han sido mencionados por sus

compañeros. El alumnado con NEAE en las NPR se encuentra en el grupo de medios-bajos (nº23) y bajos (nº2).

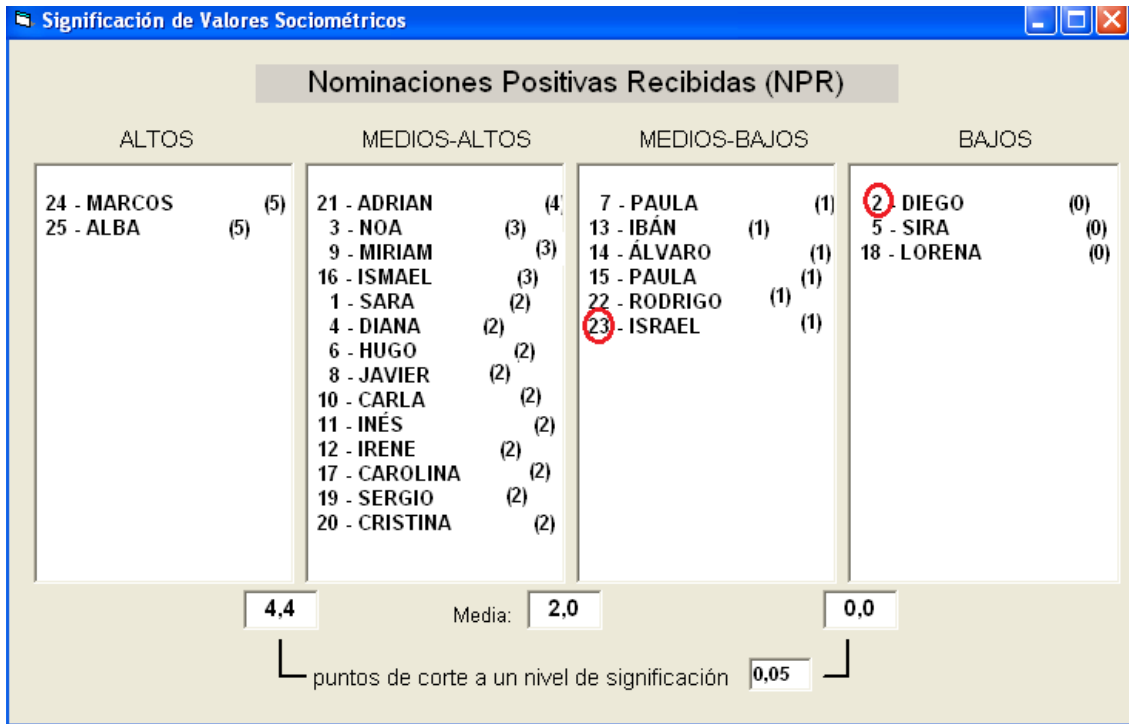


Figura 4.1. Nominaciones positivas recibidas (NPR).

En la siguiente figura 4.2 se muestran las relaciones positivas en el aula en función de la primera elección recibida (1ª Nominación). Deben observarse las flechas entre niños/as, y su posición con respecto al círculo central, de manera que, en el círculo central están los estudiantes altos en NPR y fuera de él, según su proximidad al centro, están los medios-altos, medios-bajos y bajos.

Las relaciones entre los iguales están claramente diferenciadas por sexos, como es frecuente a estas edades, de tal forma que los niños se eligen entre ellos y las niñas entre ellas, sólo hay una excepción en toda la clase, y es el niño nº14 que elige a la niña nº3 y la niña nº3 a su vez elige al niño nº24. La clase en general, no está demasiado interrelacionada, no se percibe que se relacionen todos con todos, sino todo lo contrario, se aprecian varias “parejas” y pequeños “grupos” de amigos, lo que muestra que en cierto modo no hay una conexión como grupo.

Un total de diez alumnos/as no reciben ninguna nominación por parte de sus compañeros, lo que sitúa a los niños/as nº 21, 24, 25 como “líderes” del grupo, no eligiéndose entre ellos sino siendo elegidos por los demás compañeros. El alumno con NEAE nº2 no es elegido por nadie, y él a elige a su compañero de clase de apoyo nº23,

Le siguen el nº 4 y 2, pero éstos con un número significativamente inferior, 4 y 3 nominaciones. En los alumnos/as con mayores nominaciones negativas, se encuentran a los dos alumnos/as de la clase con NEAE. El resto de la clase apenas recibe nominaciones, habiendo un total de 8 niños/as con una sola nominación y 7 niños/as que no reciben ninguna. En la figura 4.3 se observa como el nº23 está claramente marcado por el grupo como niño que no gusta a sus compañeros/as.

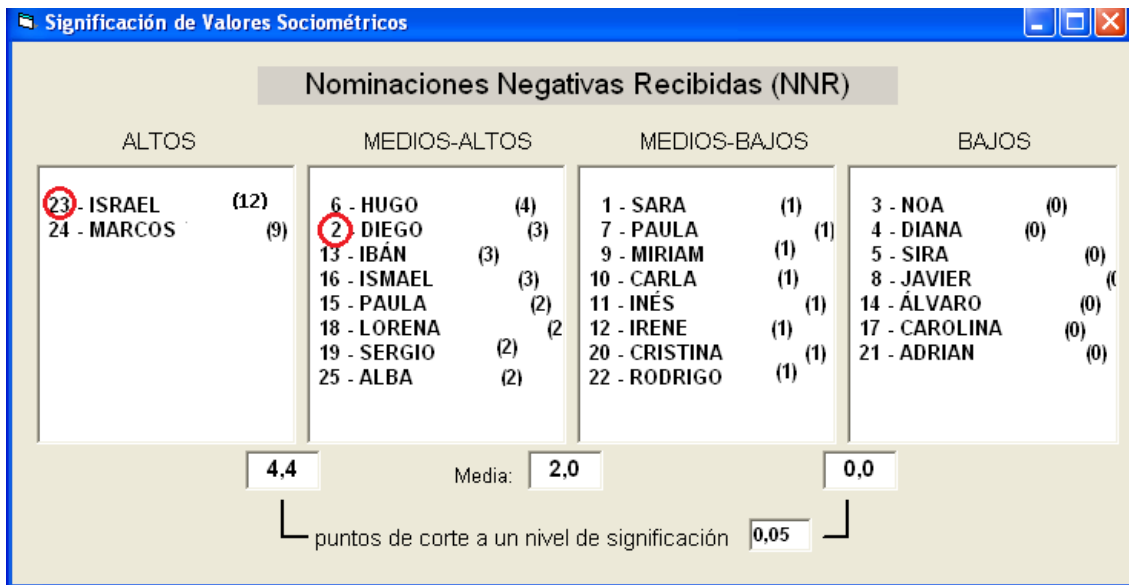


Figura 4.3. Nominaciones negativas recibidas (NNR).

Al igual que en las nominaciones positivas, la siguiente figura 4.4 refleja las relaciones negativas o rechazos que hay en el aula en función de la primera elección recibida (1ª Nominación) que implica una antipatía o enemistad mucho más fuerte que si es una segunda elección, por tanto, aquellos alumnos/as que reciban más flechas son los que están más rechazados por sus iguales.

De acuerdo a lo observado en la figura anterior, es llamativo observar como el alumno nº23 aparece visiblemente más marcado por sus iguales en la 1ª nominación que el nº24 que a pesar de que aparece con un alto porcentaje de rechazos, en la 1ª nominación sólo fue nombrado por dos de sus compañeros/as. En este caso, queda evidenciado como el alumno nº23 con NEAE es rechazado por parte de sus iguales.

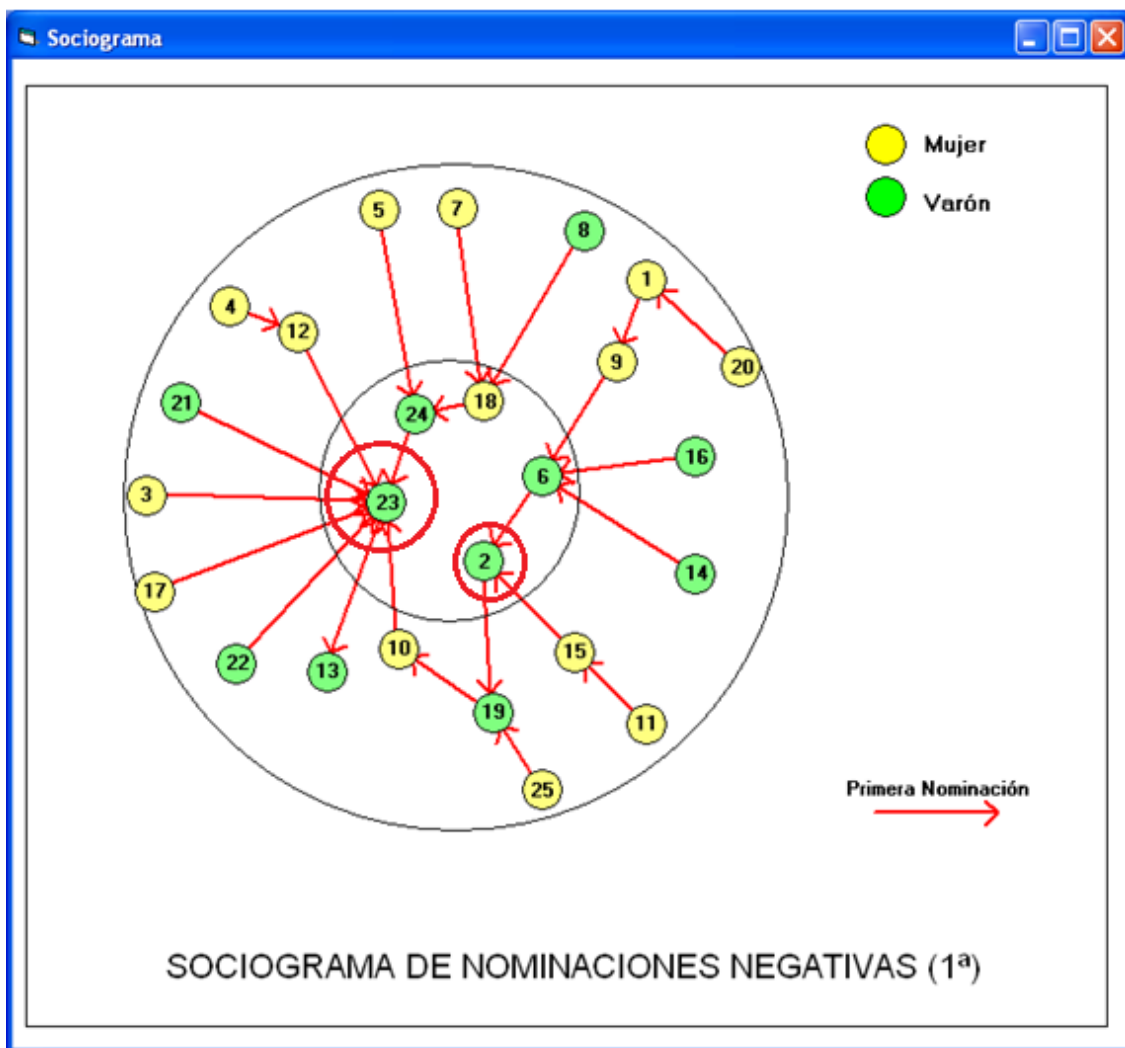


Figura 4.4. Sociograma de Nominaciones Negativas.

5.6.1.1.3. Tipos sociométricos

En este punto, en la figura 4.5 se clasifica al alumnado en tipos sociométricos, de manera que se organizan a en torno a dos dimensiones: impacto social y preferencia social; de las que se obtienen los cinco tipos sociométricos: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y medios.

La gran mayoría de los alumnos/as se encuentran el tipo de niños/as medios, exceptuando el nº 23 que resulta rechazado, el nº5 ignorado y los nº 24 y 25 como alumnos/as controvertidos. Esto en términos generales, indica que se trata de una clase homogénea con un buen clima, y en la que las dificultades sociales están muy centradas en unos estudiantes determinados. Si se observa el tipo sociométrico que corresponde al alumnado con NEAE, se reitera la posición que han ido mostrando durante todo el

análisis, siendo el alumno nº23 con TDAH y grandes problemas interpersonales, alumno rechazado por sus iguales.



Figura 4.5. Nominaciones negativas recibidas (NNR).

5.6.1.1.4. Motivos del rechazo

Una vez obtenida la clasificación del alumnado en tipos sociométricos se analizan los motivos de rechazo que dan los compañeros. De un total de 15 categorías de rechazo señaladas en la fundamentación, el principal motivo que dan los compañeros de rechazo al alumno nº 23 con NEAE es de agresión física: “pega y esta todo el día jugando al fútbol”, “es un pegón”, “pega y no hace bien las cosas”, “me está pegando siempre”, “juega a cosas que duelen”, etc.

Por otro lado, el alumno nº2 a pesar de colocarse en un tipo sociométrico medio, los motivos de rechazo que recibe es por falta de relación: “lo veo pocas veces”, “no juega a nada”, “me aburro con él”. En la figura 4.6 se recoge el porcentaje total de motivos de rechazo que recibe el alumnado con NEAE, siendo de un 80% el de agresión.

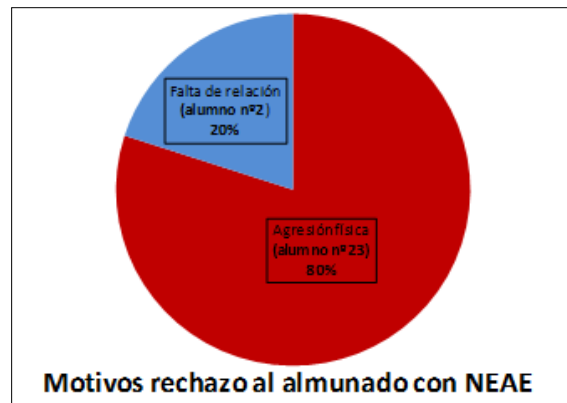


Figura 4.6. Motivos de rechazo.

La posición en la que sitúan los compañeros a sus iguales aparece en la siguiente figura 4.7 y se establece en función a las 6 preguntas en sentido positivo y negativo.

El alumno definido por el grupo en clave positiva con comportamientos de sociabilidad y asertividad es el nº25, y los definidos en clave negativa con comportamientos de agresividad, inhibición, soledad y timidez son los nº23, 12 y 3. En la figura anterior 4.5 (tipos sicométricos) el nº25 aparece como alumno controvertido, el nº23 como rechazado y el nº12 y 3 como alumnos/as medios.

En este caso, atendiendo de nuevo al alumnado con NEAE se mantiene lo expuesto anteriormente, el nº23 es definido como el niño/a que no tiene amigos y está solo por 11 compañeros, y como el que pega a los demás por 17 de sus compañeros. El nº 2, no destaca en ninguna de las 6 descripciones.

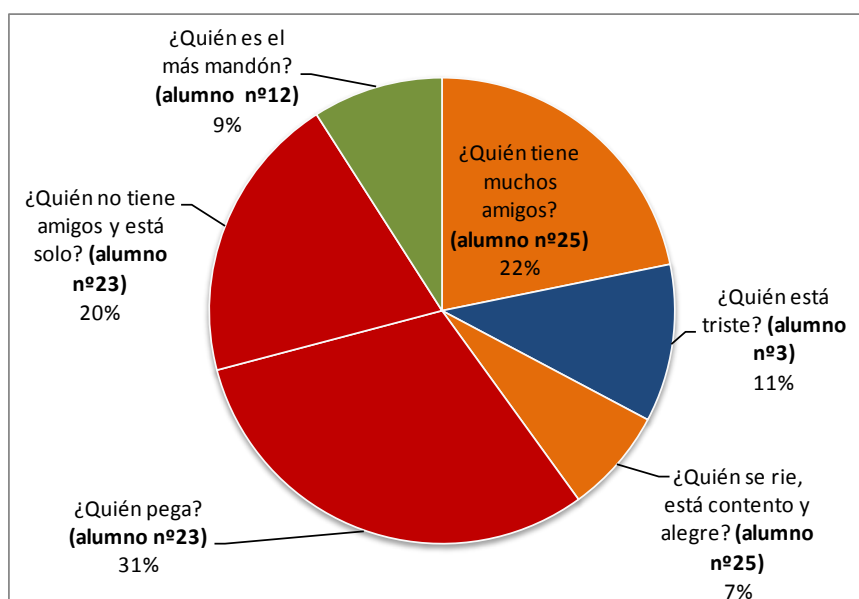


Figura 4.7. Posición de alumnos en el grupo.

5.6.1.2. Estructura sociométrica del Grupo B

Los alumnos/as con NEAE que forman parte de este grupo son el n° 4 con discapacidad psíquica (retraso madurativo), el n° 16 con discapacidad psíquica y sensorial (Hipoacusia bilateral) y el n° 24 con discapacidad psíquica (Síndrome de Down).

A continuación, igual que en el grupo anterior, se expone la estructura interna del grupo, así como la posición que ocupa cada uno de sus miembros.

5.6.1.2.1. Nominaciones Positivas Recibidas (NPR)

En este grupo, tal y como se ve en la figura 5.1 la mayoría de los alumnos/as destacan por presentar un número medio-alto de nominaciones positivas. Llama la atención con respecto al grupo anterior, que no hay ningún alumno alto que sea elegido por gran parte de los compañeros. Han sido sólo 3 los medios-bajos y 4 los bajos. El alumnado con NEAE en las NPR se encuentra en el grupo de medios-altos el n° 4 y 24 y en bajo el n°16.

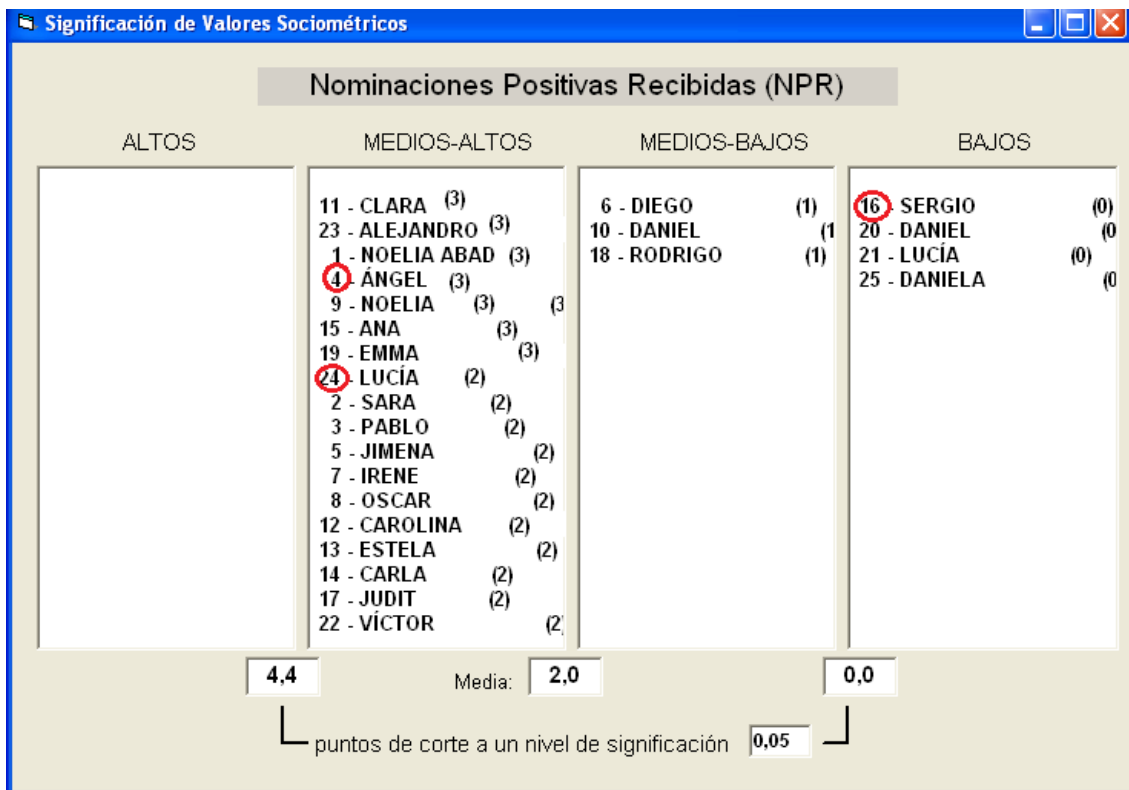


Figura 5.1. Nominaciones positivas recibidas (NPR).

Las relaciones positivas entre iguales que se muestran en la figura 5.2, al igual que en el grupo anterior están diferenciadas por sexos, no obstante así como el grupo A sólo 1 niño elegía a una niña, en este grupo son 3 los niños que eligen en 1ª nominación a una compañera. La clase se aprecia algo mejor interrelacionada que el grupo anterior, a pesar de que también se dan “parejas” y pequeños “grupos” de amigos no son tantos, y se aprecian “cadenas” de amigos que forman grupos de relación más grandes, lo que trasmite la idea de clase con una mayor conexión como grupo.

Los alumnos/as con mayores nominaciones positivas se amplían este grupo situándose dentro del círculo central 5 alumnos/as como posibles “líderes”, no eligiéndose tampoco entre ellos sino siendo elegidos por los demás. Los alumnos/as que no recibieron ninguna nominación fueron 7, algo menor con respecto a los 10 alumnos/as que se quedaron sin ser elegidos en el grupo A. En cuanto al alumno con NEAE de este grupo, el nº16 no es elegido por nadie, y elige a su compañero de clase de apoyo nº24 y el nº4 es elegido y elige a compañeros de su clase.

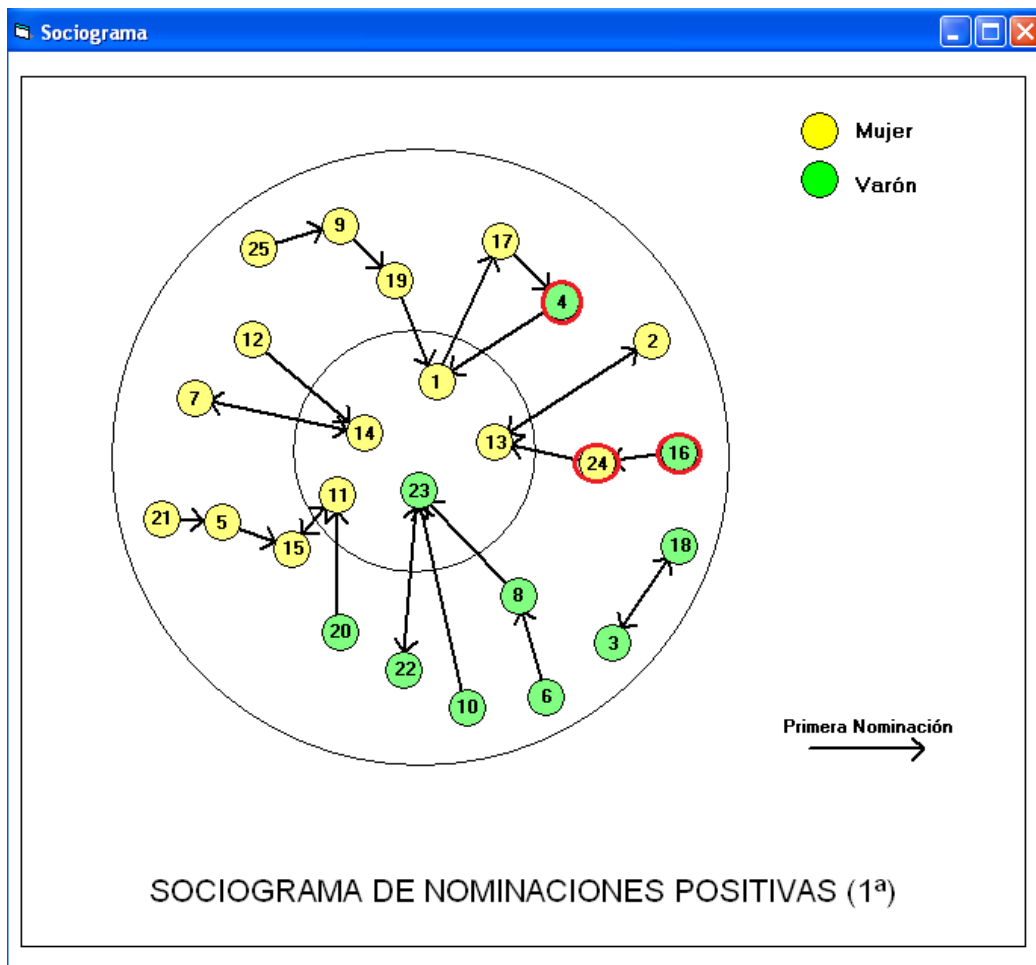


Figura 5.2. Sociograma de Nominaciones Positivas.

5.6.1.2.2. Nominaciones Negativas Recibidas (NNR)

En este grupo, tal y como se expone en la figura 5.3, todo el grupo se sitúa en medios-bajos y medios-altos, exceptuando dos alumnos/as, el nº 3 y 6, con 7 y 6 nominaciones negativas respectivamente, nominaciones considerablemente inferiores a las 12 y 9 nominaciones que recibían los alumnos/as altos del grupo A. En los alumnos/as con mayores nominaciones negativas, no se encuentra ningún alumno con NEAE, encontrándose el nº24 en medios-altos y el nº16 y 4 en medios-bajos.

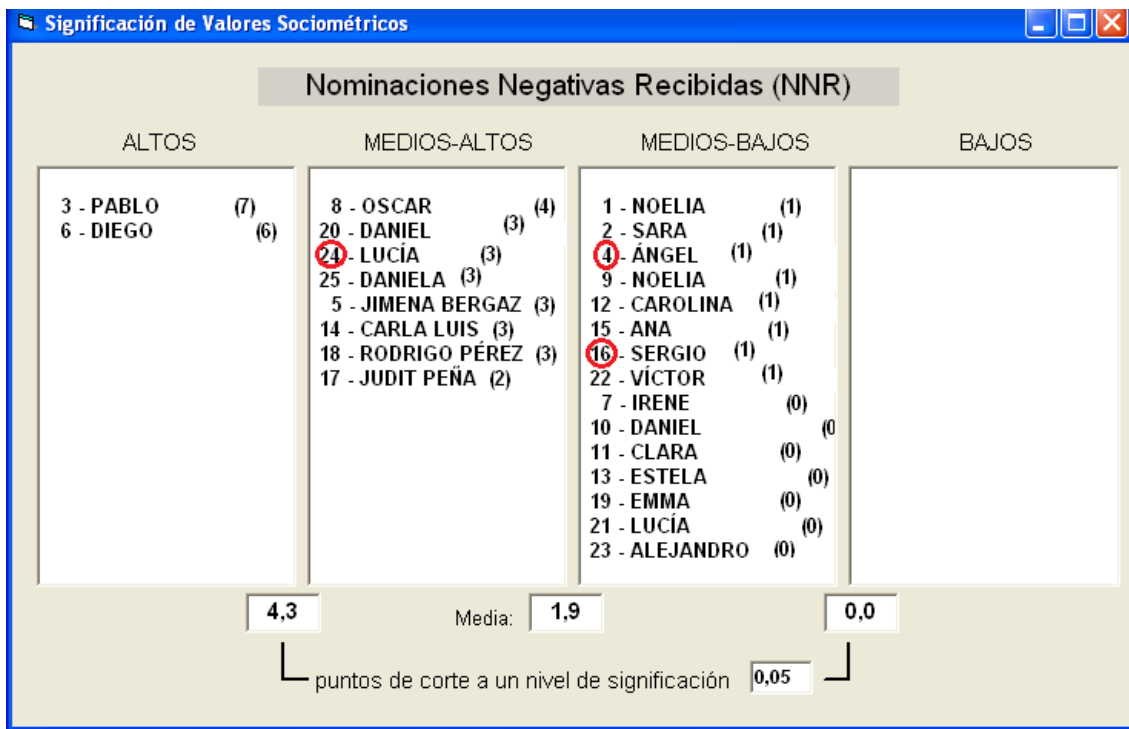


Figura 5.3. Nominaciones negativas recibidas (NNR).

En las relaciones negativas o rechazos que hay en el aula, tal y como se observa en la figura 5.4, aparecen 4 alumnos/as en el círculo central, dos de ellos, el nº3 y 6, ya aparecían como altos en la figura anterior, y los otros dos son los alumnos/as nº 24 y 25 que aparecían como alumnos/as medios-altos. En este grupo las relaciones negativas se ven mucho más interrelacionadas que en el grupo anterior.

Los alumnos/as con NEAE nº 16 y 4 sólo reciben una nominación negativa por parte de sus compañeros, sin embargo el nº24 recibe nominaciones por parte de los compañeros del grupo de referencia y por uno de los compañeros del aula de apoyo, compañero con el que en teoría mantiene una relación más próxima y cercana debido a las horas que acuden juntos con la profesora de apoyo.

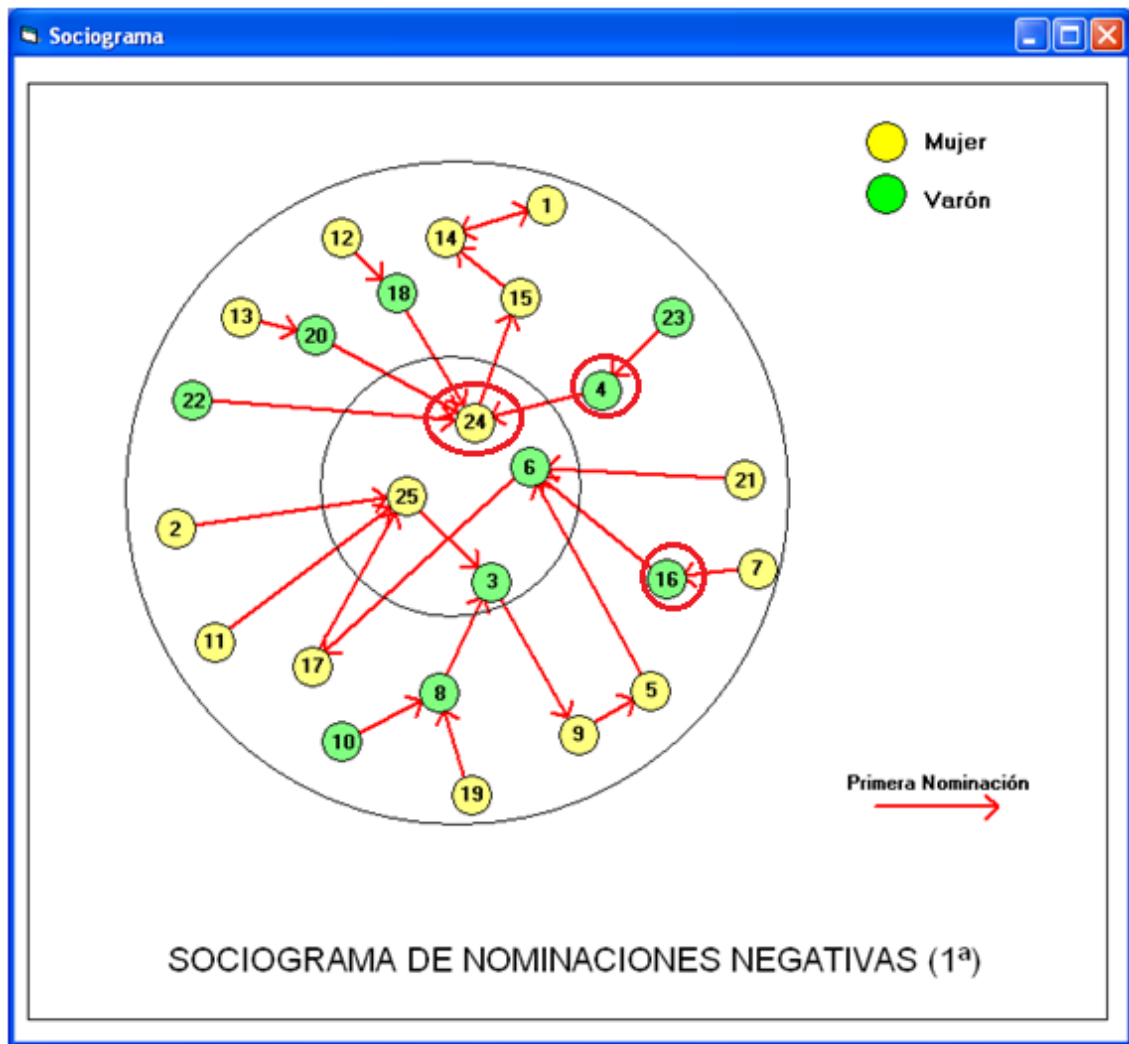


Figura 5.4. Sociograma de Nominaciones Negativas.

5.6.1.2.3. Tipos sociométricos

La clasificación del alumnado en tipos sociométricos que se muestra en la figura 5.6 desvela como la gran mayoría de los alumnos/as se encuentran el tipo de medios, exceptuando el nº 6 que sale como alumno rechazado, los alumnos/as nº 16 y 21 que son ignorados y el nº 3 que es un alumno controvertido.

En este grupo, al contrario que en el grupo anterior, el alumno rechazo nº6 no coincide con un alumno con NEAE. Los alumnos/as con NEAE nº 24 y 4 se sitúan en el rango de niños/as medios, sin embargo el nº16 sale como alumno ignorado por su grupo de referencia. Estos datos coinciden con las características personales que tiene el alumno, ya que presenta grandes interpersonales, de relación y de manejo de las habilidades sociales básicas para un niño de esta edad.



Figura 5.5. Nominaciones negativas recibidas (NNR).

5.6.1.2.4. Motivos del rechazo

Respecto a la clasificación del alumnado en tipos sociométricos se analizan los motivos de rechazo que dan los compañeros. De un total de 15 categorías de rechazo señaladas en la fundamentación, el principal motivo que dan los compañeros de rechazo al alumno nº 6 sin NEAE es por dominación y superioridad: “casi nunca nos deja jugar”, “siempre está mandando”, “no deja jugar a las chicas al futbol”, “es un chupón en futbol”, etc.

Con respecto al alumnado con NEAE, los motivos de rechazo que reciben son: el alumno nº16 por tonto, niñoato e inmaduro, el nº4 por falta de relación, y el nº24 por agresión física. Recopilando el número y tipo de motivo que reciben estos alumnos/as en la figura 4.6 se recoge que el mayor porcentaje hace alusión al nº 24 por agresión.

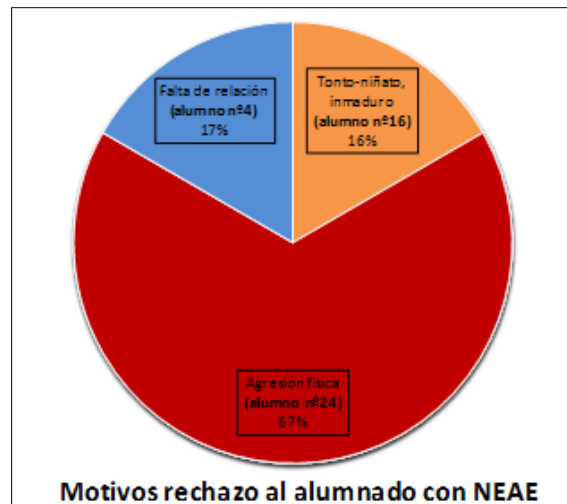


Figura 5.6. Motivos de rechazo.

En la figura 5.7 se muestra el recuento en porcentajes de la posición en la que sitúan los compañeros a sus iguales dentro del grupo. El alumno definido por el grupo en clave positiva es el nº11, y los definidos en clave negativa son los nº5 y 21. En la figura anterior 5.5 (tipos sicométricos) todos los estudiantes señalados aparecen como alumnos/as medios.

En esta figura el alumnado con NEAE nº24 es definido como el niño/a que no tiene amigos y está solo por 10 compañeros, como el que pega a los demás por 9 y como el que está triste por 5. El nº 4 y 16 no destacan en ninguna de las 6 descripciones.

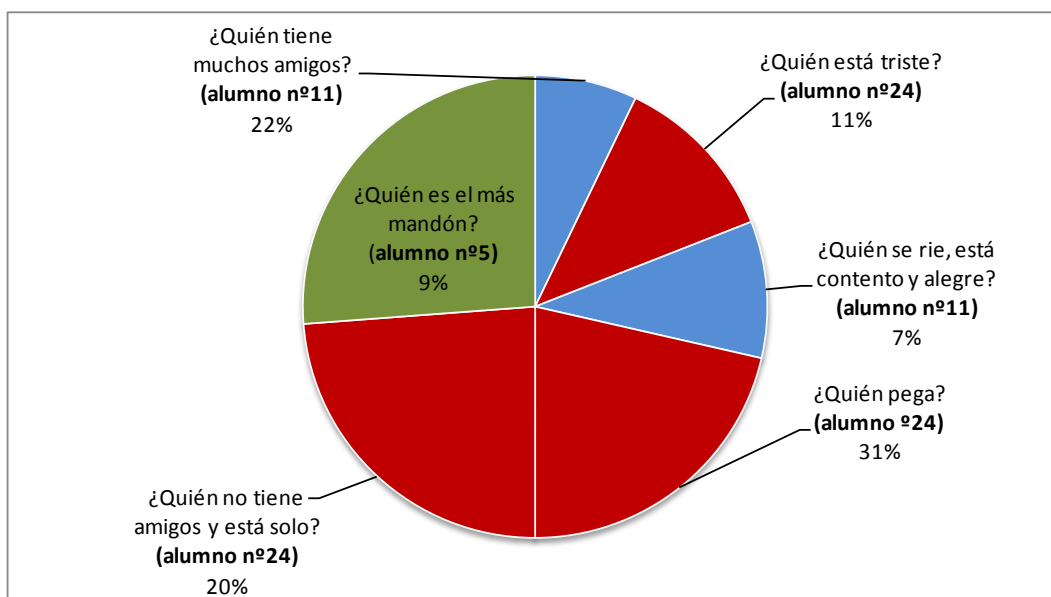


Figura 5.7. Posición de alumnos en el grupo.

5.6.2. Resultados del cuestionario de competencia social

Los resultados se exponen de acuerdo al criterio personal del profesor/a para evaluar la competencia social de sus alumnos/as.

5.6.2.1. Competencia social del Grupo A

En la figura 6.1 se recoge en cómputo global la valoración de todo el alumnado, no situando a ningún estudiante en ninguno de los dos extremos de la escala, ni muy competente ni muy poco competente.

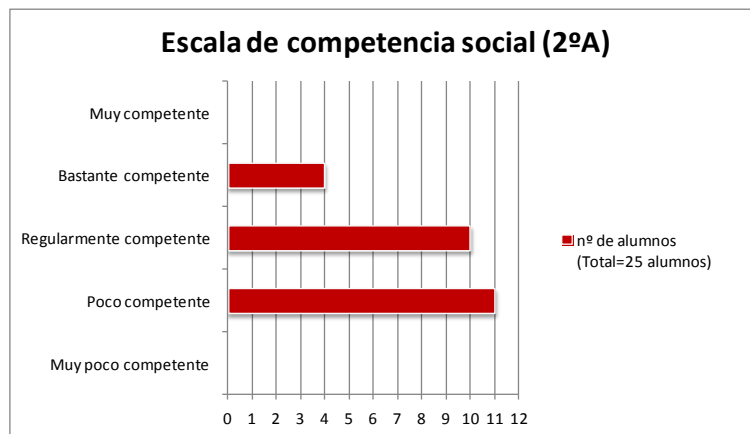


Figura 6.1. Escala de competencia social.

En cuanto a la valoración individual que se observa en la figura 6.2 se puede comprobar cómo los dos alumnos/as en esta clase con NEAE son valorados por su profesor con una poca competencia social.

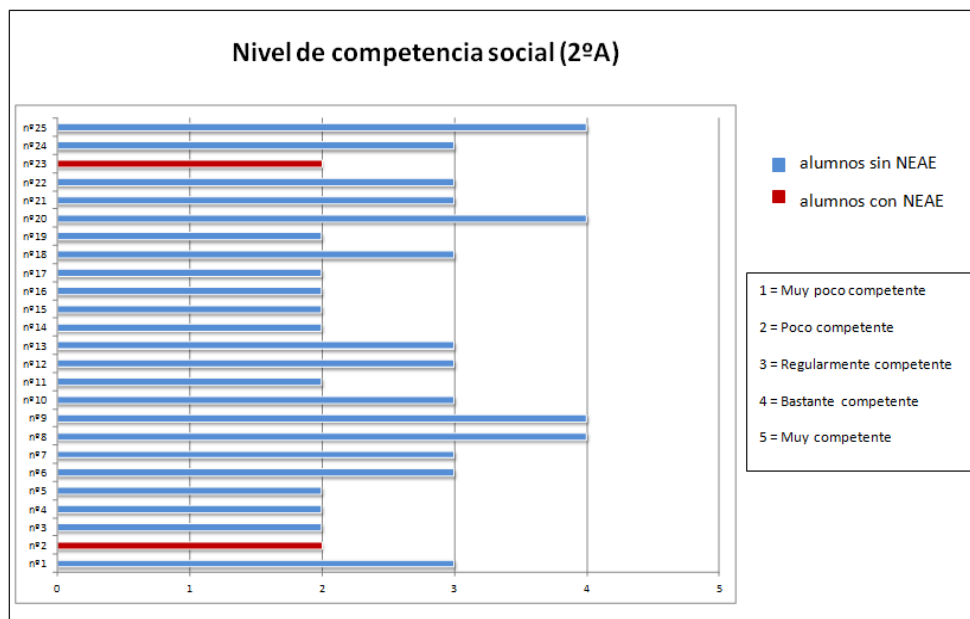


Figura 6.2. Nivel de competencia social

5.6.2.2. Competencia social del Grupo B

En la figura 7.1 se recoge en cómputo global la valoración de competencia social valorada por el profesor, en este caso, se tiene otro registro completamente diferente, ya que la gran mayoría aparece como bastante competente.

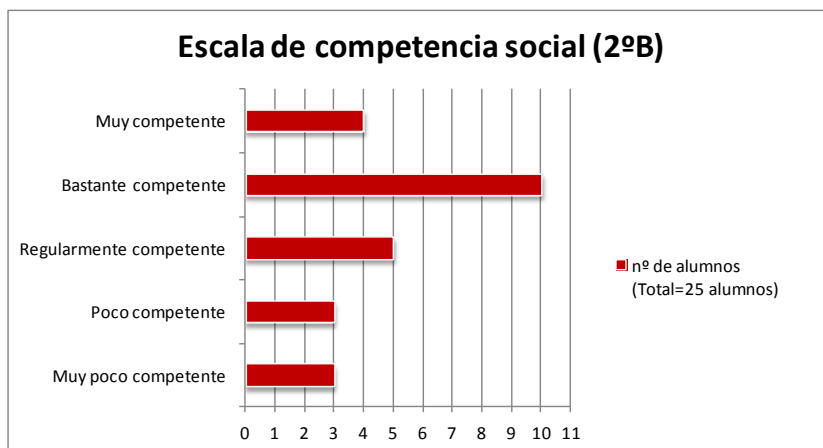


Figura 7.1. Escala de competencia social.

Al igual que en el apartado anterior, en la figura 7.2 se observa la valoración individual a cada uno de los alumnos/as, señalando en rojo la asignada al alumnado con NEAE. Se puede comprobar como de los tres alumnos/as, dos de ellos son valorados como muy poco competentes (nº 16 y nº 24).

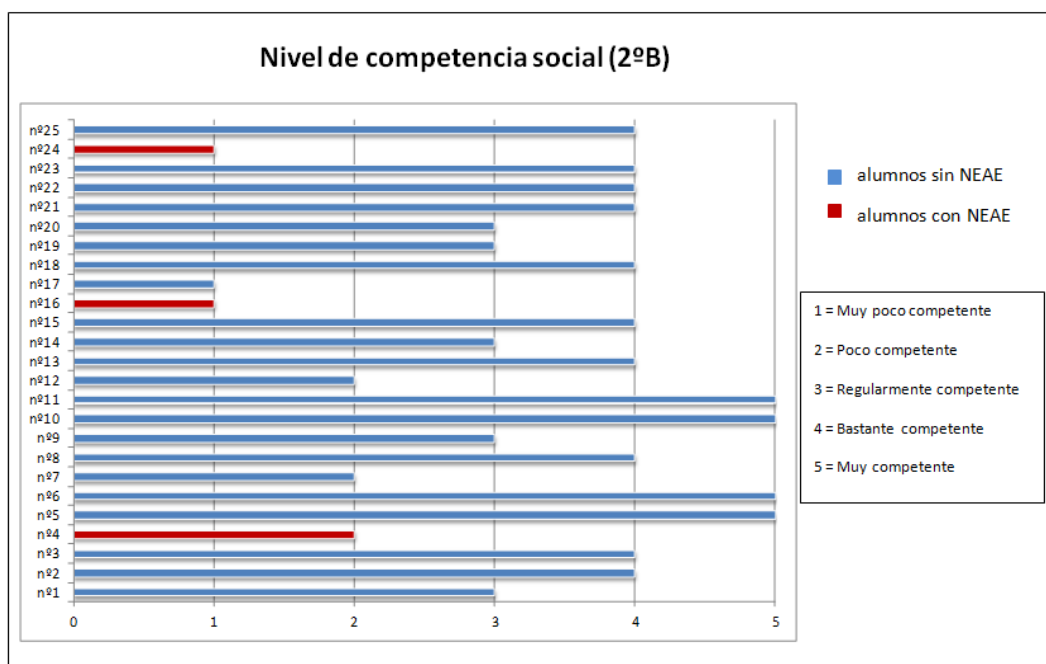


Figura 7.2. Nivel de Competencia social.

Haciendo una valoración general de todo el alumnado (Grupo A y B) en la figura 7.3 se ve con el rango más amplio a estas edades (7-8 años) es el de regularmente competente.

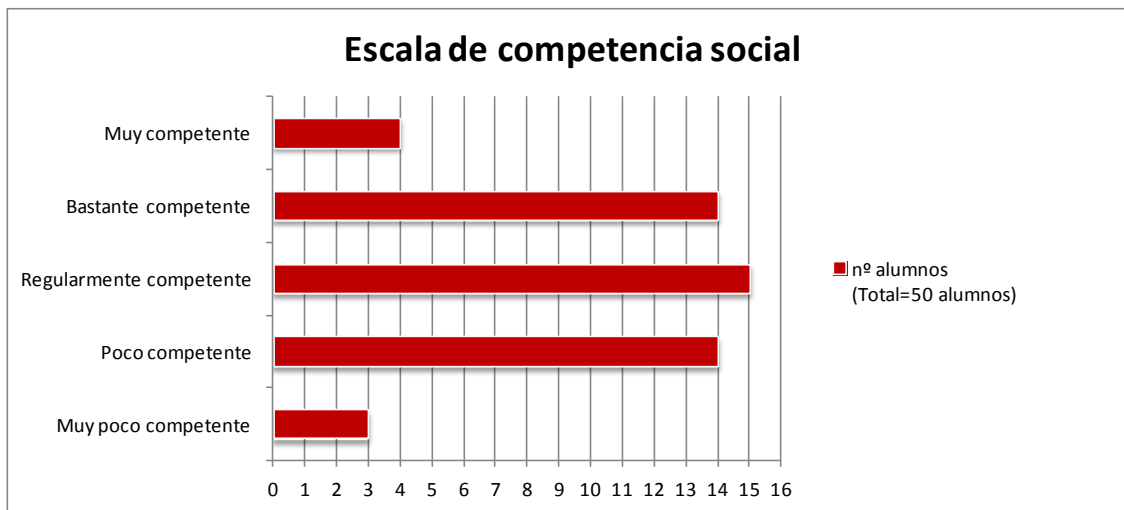


Figura 7.3. Escala de competencia social.

5.7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio, focalizado en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, trata de analizar la incidencia y los motivos por los que niños/as de 7-8 años eligen y rechazan a sus compañeros con discapacidad. De acuerdo a los datos de los cuestionarios, es necesario hacer una valoración general de los resultados obtenidos. Por lo delicado del tema, se preferiría aportar otras conclusiones, pero este estudio corrobora lo que confirman numerosas investigaciones. De acuerdo al primer estudio realizado en este país sobre rechazo al alumnado con NEAE en el primer ciclo de primaria, *“Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria”* de Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz (2014), al que se hacía referencia en la justificación de este documento, estos datos coinciden con los resultados que expone dicho trabajo y con lo expuesto en la fundamentación teórica de este documento.

En líneas generales, los resultados apuntan a que existe cierta inclinación a que el alumnado con NEAE sea rechazado por sus iguales. Éstos alumnos/as, como bien se apuntada en los resultados, tienen una peor reputación conductual, acusada ésta a la agresividad o inmadurez, son menos prosociales y están más aislados, se autoperciben

más negativamente y son valorados por sus profesores como menos competentes socialmente.

La muestra de alumnado con NEAE de un total de cinco alumnos/as, en las nominaciones positivas sólo dos aparecen con un índice medio-alto de aceptación, situándose el resto en rangos medios-bajos y bajos. En las nominaciones negativas, sucede lo mismo pero en sentido inverso, sólo dos alumnos/as se posicionan en medios-bajos, colocándose el resto con índices altos y medios-altos de rechazo. Es positivo mencionar que, al contrario que el grupo A, en el grupo B el 8% de alumnado rechazo no tiene NEAE, lo que indica que en el grupo también hay niños/as rechazados sin NEAE.

En la formación y posición dentro del grupo, recordando a Jiménez y Muñoz (2011) y García-Bacete, Sureda, y Monjas (2010) el rango entre la aceptación y el rechazo da combinaciones diferentes, de las que se obtiene alumnos/as: preferidos, medios, rechazados, ignorados y controvertidos. En el caso de este estudio, el alumnado con NEAE con respecto a sus compañeros se sitúan entre el rango **de rechazados, medios e ignorados**, no habiendo ningún alumno/a que se sitúe como controvertido ni preferido o líder del grupo.

En los **alumnos/as rechazados** en este estudio, según la clasificación sociométrica, el rechazo se centra en el género masculino (Grupo B) y en el alumnado con NEAE (Grupo A). Estos alumnos/as son percibidos por sus compañeros/as como más agresivos y menos prosociales. Los niños/as (con o sin NEAE) con los que no quieren estar sus compañeros/as se sienten excluidos, saben que no les quieren y han interiorizado una “etiqueta” sobre su comportamiento, de manera que actúan siempre de la misma manera, esto se aprecia cuando en los propios cuestionarios ante preguntas como *¿Quién está triste muchas veces?*, *¿Quién pega o otros niños/as?* o *¿quién no tiene amigos/as y muchas veces está sólo/a?*, estos alumnos/as que son rechazados por sus iguales se nombran a sí mismos.

El alumnado con NEAE sale claramente marcado por sus iguales como compañeros que pegan, están solos y no están tristes. De los cinco alumnos/as con NEAE de los que cuenta esta muestra destacan notablemente dos de ellos: el nº23 del grupo A y el nº 24 del grupo B, alumnos/as que justamente, dentro del propio grupo de

NEAE, presentan mayores dificultades que el resto, son los más agresivos-disruptivos y los más aislados.

No obstante, el comportamiento del alumnado con NEAE, según las observaciones realizadas sobre su conducta en el aula de referencia con su grupo de iguales y en el aula de apoyo con sus compañeros/as con dificultades, es significativamente diferente. El/la alumno/a se muestra en el aula de apoyo con una actitud y predisposición ante la tarea y ante los compañeros completamente diferente, durante estas horas recibe la atención directa e individualizada de la profesora PT (pedagogía terapéutica) y el apoyo y comprensión por parte de sus compañeros/as. Sin embargo, en el aula de referencia, cuando el alumno/a “compite” en cierta manera con compañeros/as de su misma edad en la que se aprecian más las diferencias que éste pueda presentar con respecto a los demás, es dónde el alumno/a con NEAE se muestra agresivo y disruptivo.

En los **alumnos/as medios** se encuentra el gran porcentaje de los alumnos/as de ambas clases, estando 3 de los 5 alumnos/as con NEAE. Lo conforman alumnos/as que recibieron pocas nominaciones positivas, por tanto, a pesar de ser el más número en la clasificación sociométrico, es preciso mostrar especial atención en aquellos alumno/as que carecen de relaciones recíprocas, ya que también se pueden encontrar con mayores dificultades sociales.

En los **alumnos/as ignorados** se encuentran 3 alumnos/as del total de 50, siendo uno de ellos alumno/a con NEAE. Estos niños/as están en menor situación de riesgo que los rechazados, sin embargo es necesario vigilar su evolución dentro del grupo, ya que pueden manifestar alguna señal de ansiedad ante las situaciones sociales (inicias una conversación, preguntar, hablar en voz alta, pedir ayuda, incorporarse a los juegos, ect).

Finalmente, los resultados obtenidos confirman la hipótesis planteada al principio del estudio, los alumnos/as con NEAE, en comparación con sus compañeros del aula sin NEAE, son más rechazados, tienen peor reputación social. Además, este estudio contrasta con lo referenciado en la fundamentación teórica en la que se establece al alumnado con NEAE como alumnos/as con mayores dificultades sociales y carentes de las habilidades sociales necesarias para relacionarse correctamente.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El concepto de “habilidades sociales” no ha recibido aún la atención necesaria por parte de las instituciones escolares. La enseñanza de competencias y recursos emocionales y sociales a los alumnos/as debe plantearse como respuesta al gran número de dificultades que se dan en la infancia y la adolescencia, problemas que pueden llegar a sufrir cualquiera de nuestros escolares, y de los que son más susceptibles aquellos alumnos/as con necesidades educativas especiales, con discapacidad, de otra etnia, etc.

6.1. PRESENTACIÓN

De acuerdo al estudio empírico realizado, se propone una intervención basada en la mejora de las habilidades sociales, en las que, según las investigaciones y la observación realizada, sería el “punto débil” del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. El por qué de esta propuesta se fundamenta en la idea de que para mejorar las habilidades sociales es necesario ENSEÑAR, de forma intencional, habilidades sociales en el contexto escolar, porque la conducta interpersonal se aprende y por tanto puede enseñarse y modificarse.

La finalidad de esta propuesta es, una vez evaluada la situación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo dentro de su aula de referencia, dar una respuesta psicoeducativa acorde con las necesidades de integración y aceptación que precisa este alumnado, con el objetivo de lograr un clima de convivencia adecuado, en el que todo el alumnado desarrolle unas relaciones interpersonales positivas dentro del grupo de iguales, que facilite y ayude su desarrollo integral. ia, etc.

6.2. DESTINATARIOS

Esta propuesta de intervención va destinada a todo el centro educativo, al alumnado del 1º ciclo de Educación Primaria de 2º curso, y a los alumnos/as con NEAE que se encuentran escolarizados en dicho ciclo y curso. Se establece por tanto, una *intervención general* en la que participa todo el centro, una *intervención específica* en el aula de referencia con todo el alumnado, y una *intervención individual* que refuerce o ayude al alumnado con NEAE a mejorar en este ámbito y poder así, tener una buena participación en las sesiones grupales, que es dónde de verdad presentan las mayores dificultades de relación con los iguales.

6.3. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden con esta propuesta aparecen organizados en la figura 9.1 distribuidos según correspondan a la propuesta de intervención general, específica o individual, y son los siguientes:

Intervención	
G E N E R A L	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar de forma activa la competencia social y ciudadana que establece el currículo. 2. Adquirir un conocimiento y una aceptación personal sobre los compañeros. 3. Empatizar con los compañeros en un ambiente de respeto y apoyo. 4. Involucrar a toda la comunidad educativa en actividades solidarias.
E S P E C Í F I C A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre la importancia de una correcta comunicación verbal y no verbal y aprender a utilizarlas cuando nos comunicamos. 2. Practicar aspectos de la comunicación claves para relacionarnos. 3. Actuar de manera asertiva con los demás. 4. Reconocer y poner en práctica de defensa de sus derechos y deberes. 5. Potenciar y aprender a diferenciar las emociones. 6. Enseñar a ser agradecidos y utilizar un vocabulario positivo. 7. Aprender a pedir y ofrecer ayuda a los demás. 8. Expresar lo que nos molesta y recibir las críticas de nuestros malos actos.
I N D I V I D U A L	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender conductas de distancia y contacto en las relaciones con los demás. 2. Trabajar tratamientos (saludar, despedirse, presentarse, presentar a otras personas, etc.) 3. Actuar respetando las normas de convivencia. 4. Potenciar hábitos de escucha activa, aumentar los periodos de atención. 5. Practicar temas de conversación (formular y responder preguntas, iniciar una conversación, respetar el turno de palabra, no molestar ni interrumpir, etc.) 6. Aprender a hacer peticiones de forma educada, pedir y presentar y ayuda. 7. Exteriorizar emociones y sentimientos de forma hablada (sin conductas violentas). 8. Acostumbrar al alumno/a a trabajar en grupo respetando a los compañeros.

Figura 9.1. Objetivos de la intervención.

6.4. METODOLOGÍA

La enseñanza de habilidades sociales se trata de un proceso cuyo primer paso es la *presentación de estímulos*, a través de la reflexión inicial (discusión e instrucción verbal y diálogo) se motiva al alumno/a para que quiera aprender y practicar la habilidad que se le pretende enseñar. A continuación, se muestra la guía para practicar

la habilidad, en la que se dan las instrucciones necesarias para ponerla en juego, y a esto le sigue el modelado, una técnica de aprendizaje en la que el alumno/a observa lo que tiene que aprender.

Un segundo paso es la *elicitación de respuestas*, que consiste ensayar y practicar la conducta sobre la que se ha dialogado y observado, para incorporarla a su propia conducta. Un tercer y último paso es la *provisión de consecuencias*, en el que mediante *feedback* y reforzamiento se dice al alumno/a cómo se le ha visto en la práctica y qué debe mejorar. Finalmente se hace una reflexión final sobre lo que se ha aprendido y se encarga al alumno/a una serie de tareas en la que ponga en práctica la habilidad social que ha estado trabajando.

De esta manera se logra un abordaje, tanto de los sucesos antecedentes de la conducta interpersonal, como de la conducta propiamente dicha, como de las consecuencias (Monjas, 2008). La figura 9.2 recoge la secuencia del entrenamiento en habilidades sociales que se ha descrito.

Procedimiento de enseñanza	
1º Paso	Presentación de estímulos: Reflexión inicial (Diálogo, discusión e instrucción verbal), guía para practicar la habilidad y modelado.
2º Paso	Elicitación de respuestas: Práctica.
3º Paso	Provisión de consecuencias: Feedback y reforzamiento, reflexión final y tarea.

Figura 9.2. Secuencia del entrenamiento en habilidades sociales (Monjas, 2008)

Este proceso de enseñanza se llevará a cabo en todas las sesiones para crear una rutina en la consecución de las actividades. En el apéndice de este documento se ejemplifica la secuencia metodológica de algunas sesiones (*véase apéndice 4 y 5*).

6.5. ESTRUCTURA DE LA INTERVENCIÓN

Esta propuesta parte de la idea de autores como Garaigordobil y Berrueco (2007) que establecen como necesarios en la escuela, por un lado, 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/as que presentan mayores dificultades o carencias. De acuerdo a esto lo que se plantea en este supuesto implica llevar a cabo de una forma explícita el “Plan de convivencia” que cómo este, y muchos centros, recogen en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) para en efecto,

“conseguir una de las competencias básicas del currículo, la competencia social y ciudadana, adquiriendo un conocimiento y una aceptación personal sobre los compañeros”.

La estructura se basa en una triple perspectiva de actuación, en la que se lleve a cabo una intervención general, para todo el centro educativo; específica, para el grupo-aula; e individual, para el alumnado con NEAE que presenta mayores dificultades para establecer relaciones interpersonales. Para una mejor comprensión de cómo se llevaría a cabo la intervención se ejemplifica al final de este documento el desarrollo de algunas posibles sesiones específicas (véase apéndice 4) e individuales (véase apéndice 5). Cada propuesta lleva una ficha con la estructura de la sesión en la que se concreta el área, la habilidad, el título, los objetivos generales y específicos y la secuencia metodológica correspondiente, y una ficha de trabajo que deberá realizar el alumno/a.

De acuerdo a la realidad educativa y siendo conscientes del extenso temario al que se ven sometidos los maestros, esta propuesta no pretende ser demasiado ambiciosa, de manera que se establecen en la figura 9.3 un total de: tres jornadas, una al trimestre con todo centro; nueve sesiones, tres al trimestre en las aulas; doce sesiones, cuatro al trimestre en el aula de apoyo con el alumnado con NEAE.

Estructura de la Intervención				
Sesiones	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	Total Curso
General- Centro	1 jornada			3 jornadas
Específica- Aula	3 sesiones			9 sesiones
Individual-Alumno	4 sesiones			12 sesiones

Figura 9.3. Estructura de la Intervención.

6.5.1. Intervención general

Se trata de realizar tres jornadas de convivencia durante el curso escolar, una en cada trimestre con todo el alumnado del centro, con la finalidad de mejorar la convivencia entre el alumnado y profesorado. Para ello se podría recurrir al *Programa “Convivir”* de Cava (2003) que se fundamenta en la importancia de integrar socialmente a todos los alumnos/as, mediante el desarrollo de la cooperación y la empatía, y la potenciación de sus recursos personales y sociales (habilidades de comunicación, escucha activa, pensamiento creativo, autoestima,...). Estas jornadas, además de gustar a los alumnos/as por salirse de la rutina, se desenvuelven en otro

ambiente, con otros compañeros, y aprenden y se sorprenden con lo que descubren unos de otros.

6.5.2. Intervención específica

Se trata de realizar tres sesiones al trimestre, una en cada mes, de una duración de dos horas, con todo el alumnado del grupo-aula. Las áreas básicas y generales para el funcionamiento interpersonal que se trabajarán serán: comunicación, asertividad y emociones e interacciones sociales, recogidas del *Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)* de Monjas (2008) dirigido al alumnado de educación infantil, primaria y secundaria. Estas sesiones irán “etiquetadas” bajo un nombre llamativo para los alumnos/as y la temporalización de la intervención se muestra en la siguiente figura 9.4:

Estructura Intervención Específica			
CURSO	ÁREAS	HABILIDADES	SESIONES
1º Trimestre	Comunicación	1. Comunicación Verbal 2. Comunicación No-verbal 2. Expresar y escuchar	¡Escúchame! Te miro y me miras ¿Profe qué hay que hacer?
2º Trimestre	Asertividad y Emociones	1. Relación asertiva 2. Deberes y derechos asertivos 3. Emociones positivas y negativas	¿Somos amigos? Tú eres el juez ¿Qué se siente?
3º Trimestre	Interacción	1. Pensar y hablar 2. Cooperación 3. Críticas, quejas y reclamaciones	Sólo digo SÍ Unir las manos Aprender a aprender

Figura 9.4. Estructura de la intervención específica.

En el apéndice de este documento se desarrollan dos de estas sesiones: “¿Profe qué hay que hacer?” y “Sólo digo SÍ” (véase apéndice 4). La secuencia metodológica de estas sesiones se describe según el procedimiento de enseñanza en habilidades sociales expuesto en la figura 9.2. Las fichas de trabajo que se incluyen son individuales para que el alumno/a aplique la habilidad que se le está enseñando.

6.5.3. Intervención individual

Se trata de realizar cuatro sesiones al trimestre de una duración de dos horas, con el alumnado con NEAE con los que cuenta el centro educativo. Con esta intervención lo que se pretende es “preparar el camino”, es decir, reforzar, ayudar, corregir aquellas

carencias que tiene el alumnado con necesidades específicas, para que cuando acuda a las sesiones de intervención específicas con el resto del grupo el alumno/a se sienta un poco más cómodo y con cierta ventaja (y no desventaja) en la habilidad que va a trabajar junto con sus compañeros. De esta forma, además de reforzar los aprendizajes, hace que la participación en las sesiones grupales por parte de este alumnado pueda ser más satisfactoria.

Esta intervención está fundamentada en el *Programa de Habilidades Sociales (PHS)* de Verdugo (1997), dirigido al alumnado de educación especial, así como del *Programa de entrenamiento en habilidades sociales para niños/as y jóvenes con síndrome de Down* de Ruiz-Rodríguez (2007), por tener en un nuestro caso un alumno/a con este síndrome (véase apéndice 5). La temporalización de la intervención se muestra en la figura 9.5:

Intervención Individual			
CURSO	ÁREAS	HABILIDADES	SESIONES
1º Trimestre	Básica	1. Distancia interpersonal 2. Contacto Ocular 3. Hábitos de respeto 4. Presentaciones	Mi pelota imaginaria Descubre el color de los ojos Soy educado Este es...
2º Trimestre	Comunicación y Asertividad	1. Escuchar 2. Conversaciones (interactuar) 3. Seguir instrucciones 4. Hacer peticiones	Dime, te escucho Hablemos Sigue las pistas Siempre por favor
3º Trimestre	Interacciones y Emociones	1. Pedir ayuda 2. Prestar ayuda 3. Expresión de sentimientos 4. Trabajo en grupo	¡Socorro! ¿Puedo ayudar? ¿Cómo te sientes? Somos un equipo

Figura 9.5. Estructura Intervención Individual.

En el apéndice de este documento se desarrolla la sesión de “Mi pelota imaginaria” (véase apéndice 5). La secuencia metodológica de esta sesión, al igual que en la intervención específica, sigue el procedimiento de enseñanza en habilidades sociales expuesto en la metodología. Sin embargo, la ficha de trabajo que se adjunta para esta sesión es grupal, actuará a modo de cartel en el aula, y en ella los alumnos/as escribirán las pautas aprendidas sobre la habilidad social que han trabajado.

7. CONSIDERACIONES Y CONCLUSIONES

Como consideraciones y conclusiones finales de este trabajo, es necesario hacer especial relevancia en aquellos aspectos que han sido más significativos del proceso.

En primer lugar, para la realización del mismo se han consultado diversas investigaciones en el ámbito de la Psicología Social, Evolutiva y Educativa para determinar la importancia que tienen las relaciones entre iguales sobre el ajuste personal y social de los alumnos/as en edades tempranas, así como las consecuencias que lleva consigo tener experiencias de rechazo en los niño/as que lo padecen.

La decisión de abordar este tema hacia un estudio empírico vino suscitada por el interés de descubrir, y en cierto modo aportar más datos a un reciente, pero creciente, campo de investigación determinado sobre el rechazo entre iguales al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en primer ciclo de Educación Primaria. Es preciso señalar que se ha de tener en cuenta en todo momento que la muestra de este estudio no es significativa, se trata de un análisis de un aula concreta en un contexto determinado, y por tanto, los resultados obtenidos no se pueden extrapolar ni hacer con ellos generalizaciones; no obstante, es apto para alcanzar los objetivos que se proponen en este trabajo y contrastar los resultados obtenidos con otras investigaciones en este rango concreto.

De acuerdo a los resultados obtenidos es de especial relevancia que desde la escuela, tanto profesorado, como familias, como toda la comunidad educativa, se tome conciencia de la importancia que tienen las relaciones sociales y afectivas que establecen los alumnos/as entre iguales en el aprendizaje escolar, en el desarrollo de su personalidad y en su participación e identificación social. El aula es un espacio en el que se producen infinidad de interacciones sociales que contribuyen a que los niños/as tengan relaciones afectivas de atracción, proximidad y amistad que hace que se sientan queridos, aceptados e integrados por el grupo, o por el contrario, relaciones de distanciamiento o enemistad que hace que se sientan rechazados por sus compañeros.

En cuanto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, es necesario marcar que los resultados obtenidos en el estudio no han sorprendido al profesorado. Las dificultades que estos alumnos/as presentan en el desarrollo de la competencia social y emocional, y los problemas en el dominio de ciertas habilidades

sociales básicas están reflejados en los informes psicopedagógicos de los alumnos/as. Una vez que el profesorado compartió que eran conscientes de las dificultades de este alumnado en este ámbito, la primera pregunta fue conocer qué se hacía con ellos/as para trabajarlas, y la realidad fue que no se trabaja como tal, sino en cierto modo “se da por hecho”, en el sentido en el que son habilidades que el alumno/a va adquiriendo solo/a con la interacción de los iguales. En este punto, este estudio discrepa con la práctica educativa que se lleva a cabo, y es sobre lo que se plantea el principal y mayor cambio que debe tomar la educación.

Hay alumnos/as que aprenderán a dominar las habilidades sociales de forma innata, pero habrá otros, como es el caso del alumnado con NEAE, que necesitarán aprender o entrenarse en éstas habilidades, porque ellos/as solos/as no son capaces de interiorizar comportamientos que les facilite la relación con los demás, del tipo: hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, empatizar o ponerte en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás, etc (Monjas y González, 2000). Es precisamente, en esta línea en la que está basada la propuesta de intervención individual que se plantea en este documento con el alumnado con NEAE.

Es importante marcar este punto porque el hecho de tener o no habilidades sociales implica que aparezcan en el niño una serie de componentes conductuales (de comportamiento), cognitivos (de pensamientos, ideas, percepciones e interpretaciones) y afectivos o fisiológicos (de emociones y sentimientos). La combinación adecuada o inadecuada de estos componentes dan tener una buena o mala interacción con los demás (Bueno y Garrido, 2012), lo que implica en gran medida, ser aceptado o rechazado.

Otra consideración significativa es hacer llegar al profesorado la importancia de conocer las características sociométricas de sus alumnos/as y las redes de relaciones que se establecen en el grupo, para poder prevenir o intervenir de modo eficaz en posibles situaciones de rechazo entre iguales. La información que proporciona el Sociomet, como bien se ha podido comprobar en los resultados del estudio empírico, permite conocer en profundidad los “entresijos” del grupo de alumnos/as y actuar en consecuencia.

Como limitaciones encontradas, la principal ha sido el tiempo, a pesar de que fue el suficiente para poder llevar a cabo el estudio, no ha sido el necesario como para

profundizar más en las relaciones que se dan entre los iguales, de acuerdo a los comportamientos y las actitudes que ellos/a presentan, más allá de los resultados que aporta el Sociomet. Conocer en profundidad a los alumnos/as da una mejor visión de los resultados, puedes contrastarlos con sus actitudes, y da la posibilidad de establecer una propuesta de intervención mucho más ajustada y contextualizada.

Por ello, una propuesta de futuro sería realizar una evaluación sociométrica del alumnado a principio de curso, con los datos obtenidos llevar a cabo la propuesta de intervención que se plantea, y una vez finalizada la intervención, valorar la eficacia de ésta realizando de nuevo la evaluación sociométrica del alumnado. De esta manera, se obtendrían datos sociométricos pre-intervención y post-intervención, se podrían comparar los datos del pretest y el posttest y se vería claramente la evolución que han tenido los alumnos/as en sus relaciones con el grupo de iguales. Al mismo tiempo, está valoración además de aportar datos de todo el alumnado, nos permitiría ver las limitaciones o mejoras que a lo largo del curso ha tenido el alumnado que presentaba mayores dificultades, que en nuestro caso serian aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Finalmente, haciendo una breve reflexión personal, la realización de este trabajo ha sido un reto, ya que es la primera vez que me aventuro a llevar a cabo un estudio de análisis de estas características. Aprender sobre un tema con tanto auge en los últimos tiempos como es el rechazo entre iguales ha despertado en mí mucha curiosidad, y por tanto ha sido un trabajo motivador, que he realizado con ganas e ilusión en el que he profundizado en el aprendizaje de muchos aspectos relacionados con el ámbito educativo y la realidad escolar del alumnado con necesidades educativas especiales.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- Andrés Andrés, R. (2013). *Intervención socioemocional en alumnado de primer curso de Educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New Cork: The Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bueno, M. R. y Garrido, M. A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Caballero Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Casanova, M. A. (2013). Sociometría y educación inclusiva. *Escuela*. Núm. 3.991 (1.139).
- Cava, M. J. (2003). Violencia y convivencia en aulas de secundaria: el programa “Convivir”. En L. Gómez Jacinto (coord), *Encuentros en Psicología Social* (pp. 315-320). Málaga: Aljibe.
- Cillessen, A. H. N. (2008). Sociometric methods. En K. H. Rubin, W. M Bukowski, y B. Laursen (Eds.) *Handbook of peer interacciones relationship, and group* (pp. 82- 99). New York: Guilford.
- 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 advances in the measurement of acceptance and rejection in peer system* (pp. 3-10). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la Escuela: El problema del rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Fernández González, A. (2012). Situación actual y perspectivas de futuro en la Respuesta Educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica de Dificultades de Aprendizaje*, 1(2), 1-9.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria 6-12 años. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 143-159.
- 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.

- García-Bacete, F. J. y González. J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas*. Madrid: TEA.
- García-Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M. V., Monjas, M. I., Sureda, I., Ferrà, P., Martín-Antón, L. J., Marande, G. y Sanchíz. M. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 11-13.
- 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 relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- González, J. y García-Bacete, F. J. (2010). *SOCIOMET. Programa Informático para la Elaboración de Análisis sociométricos*. Barcelona: TEA.
- GREI. (2010). *Rechazo entre iguales y dinámica social en el aula: una aproximación multidisciplinar y multimetodológica* (Memoria del Proyecto PSI2008-004541). Castellón: Universidad Jaume I de Castelló.
- Jiménez, M. (2003). Características emocionales y comportamentales de los grupos sociométricos desde una perspectiva múltiple. *Psicología Conductual*, 11(1), 41-60.
- Jiménez Lagares, I. y Muñoz Tinoco, M. V. (2011). Los iguales como contexto de desarrollo. En F. J. Labrador (Dir.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 195-224). Madrid: Pirámide.
- Martos Carmona, A. y Del Rey Alamillo, R. (2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de Psicología*, 31, 183-190.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Jiménez-Albiar, M.I., Carballo, J.L., y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica*, 31(2), 187-195.
- Monjas, M. I. (Dir.) (2008). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE. (1ª ed., 3ª imp.).
- Monjas, M. I. y González, B. (Dirs.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511.
- Monjas, M. I., Sureda, I. y García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan?. *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492.
- Monjas, M. I., Verdugo, M.A., y Arias, B. (1995). Eficacia de un Programa para enseñar habilidades de interacción social a alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Infantil y Primaria. *Siglo Cero*, 26(6), 15-27.
- Muñoz, V. y Jiménez-Lagares, I. (2011). Desarrollo social: de la sociabilidad innata a las relaciones complejas y diversas. En F. J. Labrador (Dir.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 167-193). Madrid: Pirámide.
- ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCYL de 13 de agosto).
- Ríos, M. y Vallejo, R. (2011). Desarrollo emocional y personal. En F. J. Labrador (Dir.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 145-165). Madrid: Pirámide.
- Ruiz Rodríguez, E. (2007). Programa de entrenamiento en habilidades sociales para niños/as y jóvenes con síndrome de Down. *Canal Down* 21.
- Sabeh, E. y Monjas, M. I. (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidad. Problemas y posibles soluciones. *Siglo Cero*. N° 200. Vol. 33 (2). 15-26.
- Talou, C. L, Borzi, Sonia, L, Sánchez-Vázquez, M. J, Gómez, M. F, Escobar, S. y Hernández-Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de psicología*, 11, 125-145.
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales*. Salamanca: Amarú.

9. APÉNDICES

APÉNDICE 1: Descripción de las principales características y observaciones realizadas al alumnado con NEAE a nivel individual, escolar y familiar.

ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.

Nº	23	Edad	8	Déficit	TDAH
Ciclo	1º	ATDI	ACNEE	N.Comp.Curr	2º Primaria
Curso	2ºA	Apoyo	RE	Materias	6h/ Lengua y 5h/Mate
<p>Observaciones: Es un alumno/a cuyo síndrome conductual hace que presente graves problemas de atención y concentración ante las tareas, distrayéndose constantemente, y mostrando una inquietud motora incapaz de controlar, así como conductas impulsivas. La familia sostiene que el niño/a toma la medicación adecuada para remitir estos síntomas, pero desde el centro por el comportamiento del niño/a a diario se pone en duda que se esté cumpliendo con dicho tratamiento. A pesar de llevar el mismo nivel curricular que su grupo de referencia, no tiene el mismo ritmo de aprendizaje, necesita apoyo directo y continuo del adulto para realizar las tareas, sin una supervisión constante no es capaz de hacer la tarea correctamente, no por no saber, sino por la gran dificultad que tiene para concentrarse. En el ámbito familiar, es un niño/a apoyado y arropado, con unos padres preocupados y concienciados de las dificultades que presenta su hijo.</p>					

Nº	2	Edad	8	Déficit	Discapacidad Psíquica.	Retraso Madurativo.
Ciclo	1º	ATDI	ACNEE	N.Comp.Curr	Ed. Infantil (3-4 años)	
Curso	2ºA	Apoyo	ACI	Materias	6h/ Lengua, 5h/Mate y 4h/Cono	
<p>Observaciones: Es un alumno/a que presenta un grave retraso en los aprendizajes, por lo que presenta un retraso curricular muy significativo. Tiene una gran limitación en repertorios básicos, y es completamente dependiente del adulto. Necesita una atención directa y personalizada, muestra falta de atención y concentración, así como una baja disposición ante el trabajo y un ritmo de aprendizaje muy lento. Tiene dificultades en el motricidad fina, en el proceso de lecto-escritura y en la numeración y conteo. Además, presenta una muy baja resistencia a la frustración y comportamientos infantiles para su edad. En el ámbito familiar, a pesar de ser una familia unida, su madre sufre algunos problemas personales que le impiden ver la realidad y aceptar las dificultades reales que tiene y de su hijo, lo que dificulta mucho que el niño progrese</p>						

Nº	4	Edad	9	Déficit	Discapacidad Psíquica. Retraso Madurativo.
Ciclo	1º	ATDI	ACNEE	N.Comp.Curr	1º Primaria
Curso	2ºB	Apoyo	ACI	Materias	6h/ Lengua y 5h/Mate
<p>Observaciones: Es un alumno/a con retraso en los aprendizajes. Presenta dificultades en los repertorios básicos de aprendizaje y le cuesta generalizar lo aprendido. Tiene problemas de atención, concentración, memoria y baja autonomía en la realización de actividades, pero su actitud ante el trabajo es buena, así como su autoestima y motivación. Además, tiene dificultades en HHSS y en la resolución problemas. En el ámbito familiar, su hermana mayor también presenta dificultades y acude al aula de apoyo.</p>					

Nº	16	Edad	9	Déficit	Discapacidad Psíquica y Sensorial. Hipoacusia bilateral.
Ciclo	1º	ATDI	ACNEE	N.Comp.Curr	1º-2º Primaria
Curso	2ºB	Apoyo	ACI	Materias	6h/ Lengua y 5h/Mate
<p>Observaciones: Es un alumno/a con retraso motor (dificultades en el trazo), hipotonía y microcefalia. Presenta dificultades en la comunicación y expresión, cometiendo múltiples dislalias y en la memoria a corto plazo, costándole generalizar los aprendizajes. Muestra inseguridad, se bloquea con facilidad y necesita la aprobación del adulto. Es lento en la ejecución de las tareas, con una atención dispersa. Tiene dificultades en HHSS, dependiendo de la persona que le hable se bloquea y es incapaz de decir palabra. En el ámbito familiar, tiene una familia unida y consciente de las necesidades que presenta.</p>					

Nº	24	Edad	9	Déficit	Síndrome de Down.
Ciclo	1º	ATDI	ACNEE	N.Comp.Curr	Ed. Infantil 5 años - 1º Primaria
Curso	2ºB	Apoyo	ACI	Materias	6h/ Lengua, 5h/Mate y 4h/Cono
<p>Observaciones: Es un alumno/a con un ritmo de aprendizaje lento que necesita la atención directa del adulto. Tiene dificultades en la motricidad fina (realización de los trazos). Los periodos de atención son muy cortos y se fatiga con facilidad. Su expresión oral es adecuada, aunque comete dislalias. La predisposición a la tarea es una buena, realiza actividades sencillas de forma autónoma, tiene un buen vocabulario y una buena memoria. Presenta dificultades en HHSS para interactuar con el resto de compañeros. Su comportamiento cambia según el contexto en el que se encuentre y cómo se sienta con las personas que la rodean.</p>					

APÉNDICE 2: Cuestionario de nominaciones sociométricas entre iguales.

¡Cuéntale a Pupi estos secretos!



1. ¿Quién es el niño o niña con el que **más** te gusta jugar?.....
¿Por qué?.....
¿Con qué otro niño o niña te gusta **mucho** jugar?.....
¿Por qué?.....
2. ¿Quién es el niño o niña con el que **menos** te gusta jugar?.....
¿Por qué?.....
¿Con qué otro niño o niña te gusta **menos** jugar?.....
¿Por qué?.....

De los niños y niñas de esta clase,

1. ¿Quién tiene muchos amigos y amigas?
.....
2. ¿Quién está triste muchas veces?
.....
3. ¿Quién se ríe y está contenta (contento) y alegre muchas veces?
.....
4. ¿Quién pega a las otras niñas y niños?
.....
5. ¿Quién no tiene amigos ni amigas y muchas veces está solo (sola)?
.....
6. ¿Quién es el más mandón (la más mandona) y siempre hay que hacer lo que él o ella diga porque si no se enfada?
.....



¡Muchas gracias!

APÉNDICE 3: Cuestionario de Competencia social estimada por el profesorado.

Cuestionario de Competencia social estimada por el profesorado

Evalúa las habilidades sociales y la competencia social de cada uno de tus alumnos/as.

En un escala del 1 al 5, siendo:

- 1 = MUY POCO COMPETENTE
- 2 = POCO COMPETENTE
- 3 = REGULARMENTE COMPETENTE
- 4 = BASTANTE COMPETENTE
- 5= MUY COMPETENTE

Nº lista	Apellidos	Nombre	1	2	3	4	5
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							

APÉNDICE 4:

Estructura de la sesión:

Intervención Específica	
Área	Comunicativa.
Habilidad	Expresar y escuchar de forma activa.
Título	¿Profe qué hay que hacer?
Objetivo general	Practicar aspectos de la comunicación claves para comunicarnos
Objetivo específico	Aprender a escuchar y centrar la atención cuando nos hablan

Secuencia metodológica de la sesión	
1º Paso	<p>Presentación:</p> <p>Se introduce al alumnado el tema que se va a trabajar en la sesión y favorecemos el diálogo y la reflexión por parte de los alumnos/as con preguntas relacionadas: <i>¿Qué significa expresar y escuchar?, ¿qué habilidad desarrollamos cuando nos expresamos y escuchamos?, ¿nos sirve para algo esta habilidad?</i></p> <p>Modelado:</p> <p>El profesor/a propone una situación que suceda a menudo en el aula en la que error común que comenten los alumnos/as sea no saber expresarse adecuadamente y no escuchar con atención lo que dicen los compañeros.</p>
2º Paso	<p>Práctica:</p> <p>Proponer un tema cercano a los alumnos/as, y que en pequeños grupos, con los compañeros que tienen alrededor que hablen sobre ello. Pasados unos minutos el profesor preguntará aleatoriamente qué se ha dicho en cada grupo.</p> <p>Actividades:</p> <p>Elaboración de la ficha de trabajo: “Profe qué hay que hacer”</p> <p>Se presenta a los alumnos/as una situación en la que un niño está siempre distraído y no escucha a su profesora. El alumno/a debe explicar qué debemos hacer cuando escuchamos y por qué es importante escuchar a los demás.</p>
3º Paso	<p>Puesta común, corrección y reflexión:</p> <p>Se ponen en común las respuestas de todos los alumnos/as poniendo en práctica las pautas adecuadas para intervenir y expresarse en el aula. Al mismo tiempo, se hacen preguntas sobre las respuestas que dan los compañeros.</p> <p>El profesor, en base a las respuestas del alumnado, plantea posibles situaciones y comportamientos en la actitud del alumno/a que aparece en la ficha.</p>

FICHA DE TRABAJO

¿Profe qué hay que hacer?

Esta es la pregunta que hace Héctor todos los días a su profesora cuando se da cuenta que todos sus compañeros están trabajando.



Observa la imagen y responde:

- ¿Qué actitud tiene Héctor?.....
- ¿Cómo se sentirá su profesora?.....

Héctor es un buen estudiante pero está todo el día pensando en sus cosas, no escucha cuando le hablan. Explícale qué hay que hacer para escuchar atentamente sin distraernos y los en qué le va ayudar.

Para escuchar tienes que:	Te ayudará a:
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

Estructura de la sesión:

Intervención Específica	
Área	Interacción.
Habilidad	Pensar y hablar en positivo
Título	Sólo digo SÍ
Objetivo general	Enseñar a ser agradecidos y utilizar un vocabulario positivo.
Objetivo específico	Hablar y pensar en positivo sobre uno/a mismo/a

Secuencia metodológica de la sesión	
1º Paso	<p>Presentación:</p> <p>Se introduce al alumnado el tema que se va a trabajar en la sesión y favorecemos el diálogo y la reflexión por parte de los alumnos/as con preguntas relacionadas: <i>¿Qué significa pensar y hablar en positivo?, ¿Cuántas veces pensamos en cosas positivas? ¿Decimos cosas positivas a los demás?</i></p> <p>Modelado:</p> <p>El profesor/a presenta un ejemplo a los alumnos/as sobre la actividad que se va a realizar. Por ejemplo: <i>“Yo digo sí a ser alérgica porque uso pañuelos con olores, yo digo sí a ser pelirroja porque me encantan mis pecas, yo digo sí a ser divertida porque me se muchos chistes...”</i></p>
2º Paso	<p>Práctica:</p> <p>Hacer con los alumnos/as una lluvia de ideas en las que hagan cumplidos y elogios a sus compañeros. Esto les ayudará a situarse en la actividad y a saber qué cosas tendrán que poner sobre sí mismos en la actividad.</p> <p>Actividades:</p> <p>Elaboración de la ficha de trabajo: “Sólo digo SÍ”</p> <p>La actividad consiste en que los alumnos/as piensen en sus cualidades (forma de ser, forma de actuar, las cosas que les gustan, las cosas que tienen o les gustaría tener, etc) y las escriban en un papel alrededor de una bombilla. Una vez hayan terminado de escribir se dirá en alto a los compañeros todas aquellas cualidades positivas que han escrito sobre sí mismos.</p>
3º Paso	<p>Puesta común, corrección y reflexión:</p> <p>Una vez hayan terminado de exponer sus “bombillas”, el profesor planteará unas preguntas para que los alumnos/as reflexionen sobre todas aquellas cualidades positivas que han sacado ellos de sí mismos y las que han dicho a sus compañeros/as.</p> <p>Para continuar potenciando esta habilidad se puede elegir todas las semanas a un compañero/a y que todas le escriban durante una semana algo positivo en una bombilla gigante que se pegará en la clase, al final de la semana se lee lo que se ha ido escribiendo.</p>

Sólo digo SÍ

Piensa en ti y di ¡sí! a todas tus cualidades, a tu forma de ser, a tu forma de actuar, a las cosas que te gustan, a las cosas que tienes o te gustaría tener, a tus sueños, a tus ideas...

Escríbelas alrededor de esta bombilla y expón a los compañeros de clase todos tus "sí" para que sepan todas tus cualidades positivas. ¡ÁNIMO!



APÉNDICE 5:

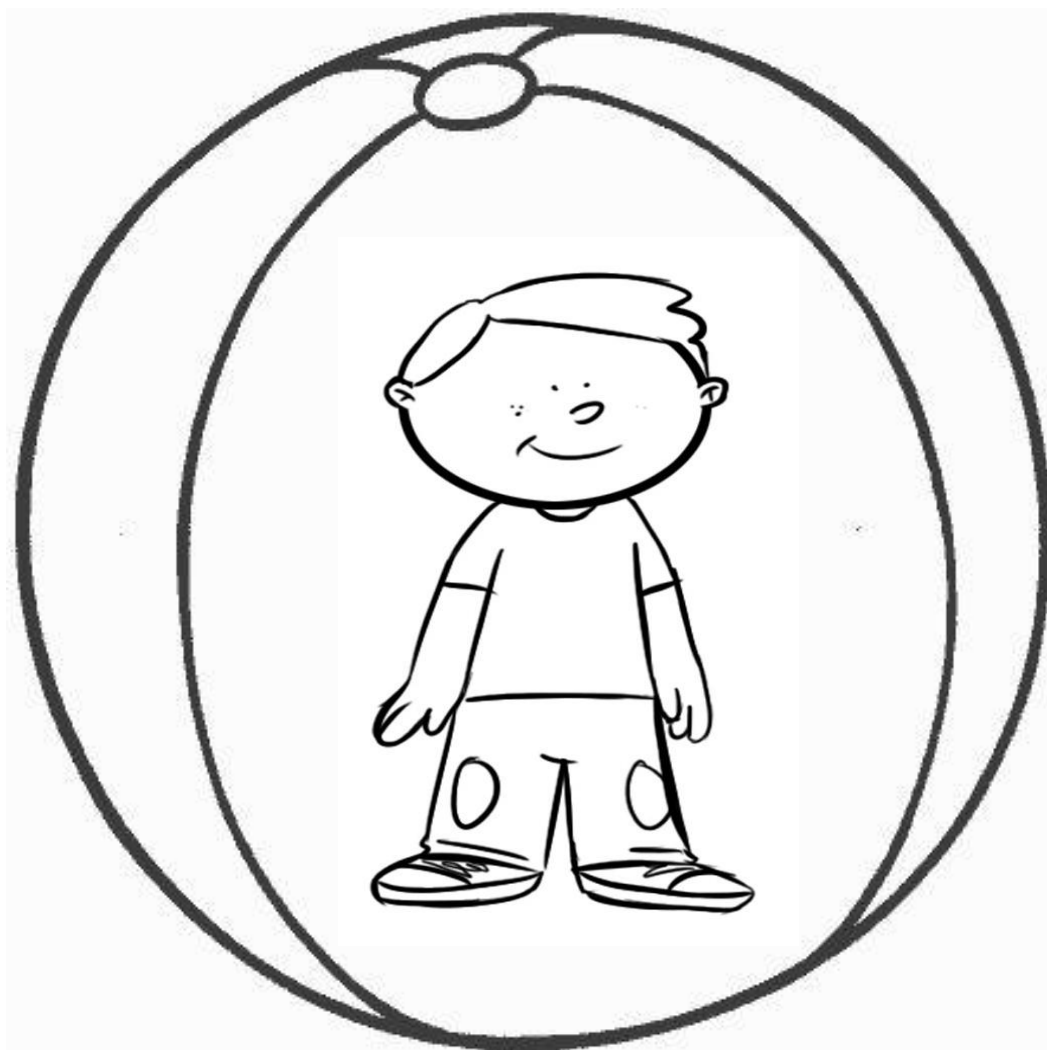
Estructura de la sesión:

Intervención Individual	
Área	Básica.
Habilidad	Distancia interpersonal.
Título	Mi pelota imaginaria.
Objetivo general	Aprender conductas de distancia y contacto en las relaciones
Objetivo específico	Respetar las distancia para hablar con los demás.

Secuencia metodológica de la sesión	
1º Paso	<p>Presentación:</p> <p>Se introduce al alumnado el tema que se va a trabajar en la sesión y favorecemos el diálogo y la reflexión por parte de los alumnos/as con preguntas relacionadas: <i>¿Qué significa mantener la distancia?, ¿Cuándo tenemos que mantener la distancia con los demás?, ¿Cuándo no se mantiene esa distancia?, ¿Es importante saber en qué situaciones se respeta la distancia?</i></p> <p>Modelado:</p> <p>El profesor/a presenta un ejemplo a los alumnos/as sobre la actividad que se va a realizar, mediante pequeñas escenificaciones: <i>Si la maestra está explicándote una actividad ¿me puedo abrazar a ella?, si es el cumpleaños de un compañero ¿le puedo dar una abrazo para felicitarlo?, si un/a compañero/a me está ayudando ¿me abalanzo sobre él/ella?</i></p>
2º Paso	<p>Práctica:</p> <p>Continuar con las preguntas de modelado, pero siendo los alumnos/as los que planteen y representen situaciones es la que se debe respetar un mínimo de espacio entre dos personas.</p> <p>Actividades:</p> <p>Elaboración de la ficha de trabajo: “Mi pelota imaginaria”</p> <p>La actividad consiste en que los alumnos/as se muevan por el espacio como si estuviesen dentro de una pelota imaginaria. Cuando el profesor diga “ya” tendrán que acercarse a un/a compañero/a para saludarlo. Deben ser conscientes de que si las pelotas chocan (se acercan demasiado), las pelotas rebotan y ellos se caen al suelo. El profesor deberá estar atento y cuando sobrepasen el espacio sonará un silbato y los alumnos/as harán como que “caen dentro de la pelota”.</p>
3º Paso	<p>Puesta común, corrección y reflexión:</p> <p>Una vez hayan terminado de hacer la actividad motriz escribirán en la siguiente ficha a modo de cartel todo lo que han aprendido y lo colgarán en el aula.</p>

Mi pelota imaginaria

Escribe en este cartel todas las pautas que debemos seguir para respetar el espacio interpersonal cuando nos relacionamos con los demás.



¡Qué no se te olviden!