

**TRABAJO DE FIN DE GRADO:
PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN
INFANTIL**



Facultad de Ciencias de la Educación. Grado en Educación Infantil.

Tipología: Investigación en el ámbito de la educación y/o formación.

Autores: Alejandro J. Cosa Cosías, Sonia del Águila Martín, Laura P. Martín Ramírez.

Tutora: Verónica Sevillano Monje.

Año académico: 2021/2022.

Resumen

El acoso escolar es una realidad social presente en la actualidad. En la etapa de Educación Infantil, muchas actitudes alarmantes y sus causas pasan desapercibidas. Este trabajo está orientado a estas edades, pues es donde suelen darse los primeros indicadores necesarios que posteriormente desembocarán en el llamado “bullying”. Concretamente, la investigación realizada en este Trabajo de Fin de Grado se ha centrado en niños/as de 4 y 5 años.

Nuestros objetivos consisten en presentar una recopilación de datos con el fin de ser capaces de detectar, intervenir y prevenir todo tipo de actuaciones abusivas y violentas dentro del ámbito educativo. También, queremos mostrar que el rechazo en Educación Infantil realmente existe y reconocer las características de futuros acosadores/as y víctimas. Para todo ello, hemos llevado a cabo una investigación de carácter cuantitativo y cualitativo, centrada en los/as tutores/as de dichas aulas y del propio alumnado, logrando alcanzar el propósito de este documento.

Una vez analizados los datos, se lleva a cabo una propuesta de intervención y llegamos a la conclusión de que es necesario intervenir con los alumnos rechazados, así como el trabajo de las relaciones interpersonales en el centro.

Palabras clave: Prevención, indicios, rechazo, educación infantil, bullying.

Abstrac

School bullying is a present social reality nowadays. In the Early Childhood Education stage, many alarming attitudes and their causes are unnoticed. This work is aimed at these ages, because here is where we find the first necessary indicators that usually occur to give way to so-called "bullying". Specifically, the research carried out regarding this final project has focused on children of 4-5 years old.

In our objectives we are going to present a collection of data in order to be able to detect, intervene and prevent all kinds of abusive and violent actions in the educational field. Also, we want to show that rejection in these ages really exists and recognize the characteristics of future bullies and victims. For all this, we have carried out an investigation (qualitative and quantitative), focused on the tutors of our classrooms and their students, achieving the purpose of this document.

Once our research has been carried out, we made an intervention proposal and we conclude that it is necessary to intervene with the rejected students, as well as the work of interpersonal relationships in the school.

Key words: Prevention, signs, rejection, childhood education, bullying.

Índice

| | | |
|--------|--|----|
| 1. | Introducción Y Justificación | 4 |
| 2. | Marco Teórico | 5 |
| 2.1. | El Rechazo En El Segundo Ciclo De Educación Infantil..... | 5 |
| 2.1.1. | ¿Qué Es El Rechazo Y Por Qué Se Da?..... | 5 |
| 2.1.2. | Perfil Del Alumnado Rechazado..... | 6 |
| 2.2. | Consecuencias Del Rechazo Entre Iguales | 7 |
| 2.3. | Importancia De Las Relaciones Entre Iguales | 8 |
| 2.4. | El Papel De La Escuela En La Prevención Del Rechazo Entre Iguales..... | 9 |
| 3. | Objetivos | 11 |
| 4. | Metodología De La Investigación | 11 |
| 4.1. | Muestra..... | 12 |
| 4.2. | Técnicas E Instrumentos De Recogida De Datos..... | 14 |
| 4.3. | Procedimientos | 15 |
| 5. | Resultados | 16 |
| 5.1. | Sociogramas | 16 |
| 5.2. | Encuestas docentes..... | 19 |
| 6. | Propuesta De Intervención | 28 |
| 7. | Discusión Y Conclusiones | 32 |
| 8. | Referencias | 37 |
| 9. | Anexos..... | 41 |
| 9.1. | Anexo 1. Cuestionario Para Profesores..... | 41 |
| 9.2. | Anexo 2. Sociograma | 47 |
| 9.3. | Anexo 3. Sociograma CEIP Juan XXIII | 48 |
| 9.4. | Anexo 4. Sociograma CEIP Lope de Rueda | 49 |
| 9.5. | Anexo 5. Sociograma CEIP Híspalis | 50 |
| 9.6. | Anexo 6. Tabla De Resultados CEIP Juan XXIII | 51 |
| 9.7. | Anexo 7. Tabla Resultados CEIP Lope de Rueda..... | 53 |
| 9.8. | Anexo 8. Tabla De Resultados CEIP Híspalis | 55 |

1. Introducción Y Justificación

Hay múltiples formas de referirse a actitudes hirientes en los colegios hacia otros/as compañeros/as, pero en lo que estamos de acuerdo, es que finalmente todo desemboca en una palabra que está cobrando mayor importancia estos últimos años: “bullying”. Afortunadamente, la sociedad cada vez es más consciente de la gravedad que esto conlleva, y podemos comprobarlo en las diversas investigaciones (Barranco-Romero, 2018; Merino, 2020; Suárez-García et al., 2018) que hay respecto a este tema. Sin embargo, dichas investigaciones están orientadas sobre todo a las etapas de Educación Primaria y Secundaria, apartando así la Educación Infantil, etapa que es crucial para desarrollar actitudes dañinas.

Consideramos que, en la etapa de Educación Infantil, es importante que se trabajen ciertas actitudes y valores como el respeto, la inclusión entre sus iguales, empatía... Fomentando así una primera toma de contacto positiva a la hora de relacionarse con sus compañeros/as.

La escuela es un contexto fundamental a la hora de llevar a cabo intervenciones para prevenir o frenar situaciones de acoso escolar, ya que es importante educar a los niños en actividades basadas en el método socioafectivo tanto dentro como fuera del aula. Ligado a ello, las familias juegan un papel muy importante, y se requiere de una colaboración entre ambos agentes, pues es necesario que haya una concienciación global y trabajo en equipo.

Además, en este Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) también se abordan las siguientes competencias del Grado de Educación Infantil que marca la Universidad de Sevilla: Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual; y la discriminación y exclusión social y desarrollo sostenible.

Por tanto, para prevenir el futuro rechazo que se expone en este TFG, se va a realizar una investigación en la cual tendremos en cuenta a los alumnos y maestros de 4 Centros de Educación Infantil, concretamente del segundo ciclo. Así, emplearemos instrumentos como la observación, la encuesta y el sociograma para averiguar si realmente existe el rechazo del que hablamos y qué herramientas podemos utilizar para evitarlo.

Finalmente, realizaremos una propuesta de intervención en base a los resultados, siempre que estos confirmasen que el rechazo es un problema en estas aulas que necesita una solución.

2. Marco Teórico

2.1. El Rechazo En El Segundo Ciclo De Educación Infantil

2.1.1. *¿Qué Es El Rechazo Y Por Qué Se Da?*

En primer lugar, el rechazo entre iguales se refiere, según García Bacete et al. (2010) a la evidencia de que un niño o niña no gusta a los demás, demostrándose esto con conductas que expresan falta de cariño, desagrado o incluso enemistad por el niño o niña rechazado, por lo que es una cuestión de antipatías y preferencias sociales. Esto implica que:

El niño rechazado es apartado y excluido de las dinámicas entre iguales y pierde oportunidades del contacto y del aprendizaje social que tiene lugar con los compañeros, a la vez que consolida su mala reputación en el grupo entrando así en una espiral negativa (Monjas et al, 2014, párr. 5).

Al hablar de rechazo en Educación Infantil, hay que tener en cuenta la importancia de las relaciones que se establecen entre el alumnado durante estos años. Esto es porque se crean grupos dentro de los cuales cada niño o niña adquiere un estatus determinado que depende de su personalidad, sus competencias sociales y la propia dinámica del grupo. De esta manera, cada grupo decidirá castigar o premiar a sus integrantes según si cumplen o no los objetivos del mismo (Martín-Antón et al., 2011).

En este sentido, los rechazados son considerados aquellos que, en un análisis sociométrico, reciben un gran número de nominaciones negativas, mientras que las positivas se sitúan por debajo de la media del aula (García Bacete et al., 2013).

Según García Bacete et al. (2010), las razones de que exista este rechazo se basan, principalmente, en las conductas agresivas y/o inmaduras que presentan los rechazados. Las conductas agresivas pueden ser relacionales (dominancia y superioridad), físicas y/o verbales. Esto hace que el resto del alumnado sienta menos atracción por los niños que tienen

estas actitudes, relacionándose menos con ellos, evitándolos y creándoles una reputación negativa que reduce las posibilidades de cambio.

Así, el rechazo entre iguales es una problemática real a la que no se le otorga la importancia que merece. Como se puede ver en el estudio de García Bacete et al. (2008), en el que se contó con una muestra amplia de alumnos y alumnas del segundo ciclo de Educación Infantil, un 9,1% de ellos era rechazado. Lo mismo ocurre en el estudio realizado por Muñoz (2007), en el cual se asegura que cerca del 10% de los infantes son rechazados.

2.1.2. Perfil Del Alumnado Rechazado

Según Coie et al. (1982) existen un total de cinco tipos sociométricos: los preferidos, los rechazados, los controvertidos, los ignorados y los promedios.

Según Newcomb & Bukowski (1983), los preferidos son aquellos que reciben un número alto de nominaciones positivas y menos nominaciones negativas que la media, mientras que con los rechazados ocurre al contrario. Por otro lado, estos autores explican que los controvertidos pueden tener tres tipos de puntuaciones: nominaciones positivas y negativas altas, nominaciones positivas altas y nominaciones negativas por encima de la media o viceversa. Finalmente, exponen que los ignorados no tienen un gran impacto y que los promedios constan del resto del grupo.

Al hablar de los rechazados, suelen ser inmaduros, ansiosos y agresivos, lo que dificulta el dominio de sus competencias emocionales (Mayer y Salovey, 1997) y, por tanto, la entrada y la permanencia en un grupo. Además, como apunta Ladd (1999), estos alumnos presentan dificultades para interpretar las señales sociales, así como poca sensibilidad y empatía. También debemos apuntar que existen más rechazados (16%) que rechazadas (5,8%) (García Bacete et al., 2010).

Con esto se podría considerar que existe un prototipo aproximado del alumno rechazado basado en una conducta prosocial baja, una alta agresividad y evitación, una conducta inmadura y ansiedad social (Bierman, 2004; García Bacete et al., 2010; García Bacete et al., 2013; Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011), pero no siempre se cumplen todos estos patrones.

De este modo, existen tres tipos de rechazados (García Bacete et al., 2014; Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011):

- *Rechazados agresivos*: Representan un 25% y son, en su mayoría, varones que presentan conductas agresivas, molestas y disruptivas. Muestran una agresividad física e incontrolada, pero no planificada.
- *Rechazados retraídos*: Suponen cerca del 15% de los rechazados y suelen ser niños inmaduros y ansiosos. Presentan conductas evasivas que crean situaciones poco agradables que dificultan las interacciones entre iguales.
- *Rechazados no agresivos y no retraídos*: El 60% de los rechazados no tiene un patrón conductual fijo, por lo que se sitúa en este perfil. No son muy agresivos ni se aíslan, pero no suelen gustar a sus compañeros por otros motivos. Estos pueden ser que el niño o la niña precise de necesidades educativas especiales, pertenezca a una minoría étnica o simplemente no comparta intereses con el resto del grupo.

2.2. Consecuencias Del Rechazo Entre Iguales

El rechazo entre iguales tiene consecuencias demoledoras con el tiempo, como es el caso de la delincuencia en la mayoría de rechazados agresivos o el abandono escolar temprano y psicopatologías como la depresión en aquellos rechazados no agresivos. Además de estas consecuencias a largo plazo, se encuentran consecuencias inmediatas, como un bajo rendimiento en la escuela, la evitación del entorno escolar o una reducción de las intervenciones en las clases (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011).

El rechazo priva a los niños y niñas que lo sufren de una de las necesidades sociales más básicas, la experiencia de pertenencia a un grupo social y la aceptación en este mismo. A ello se le suma el hecho de que la red social de estos niños y niñas comparte una visión negativa de ellos y los niños o niñas perciben esa escasez en la provisión de los recursos sociales que le ofrece el entorno (García Bacete et al., 1990), lo que conlleva grandes consecuencias negativas entre las que Bierman (2004) señala:

- *A corto plazo*. Dificultades emocionales, como la soledad y el bajo rendimiento académico.

- *A largo plazo.* Problemas internalizados, como la depresión, la baja autoestima o la ansiedad, y problemas externalizados, como el abandono social, problemas de conducta o conducta antisocial.

Es también Bierman (2004) quien, desde un punto de vista conductual, afirma que la mayoría de los rechazados muestran alguno o varios de los siguientes patrones de conducta: escasa conducta prosocial, conducta agresiva o disruptiva, conducta inmadura o inatenta y conducta ansiosa y/o evitativa.

A todo lo anteriormente expuesto se le suma que los alumnos rechazados tienen especial dificultad a la hora de evaluar con exactitud las propias competencias o incluso las ajenas, así como para identificar aquellas personas a las que agrada y aquellas a las que no agrada su conducta (Cillessen & Bellemore, 2011). Además, las expectativas que tienen sobre el trato que merecen por parte de los demás está distorsionado y llegan a pensar de manera negativa e imprecisa sobre esto (García Bacete et al., 2013).

2.3. Importancia De Las Relaciones Entre Iguales

Una gran variedad de teorías e investigaciones sobre el desarrollo social permiten confirmar que las relaciones entre iguales son imprescindibles en el desarrollo íntegro del ser humano (García Bacete et al., 2010; García Bacete et al., 2014). Además, como se explica en la Teoría clásica del apego, muchos estudios han demostrado que los recién nacidos están biológicamente entrenados en las relaciones con adultos y con sus pares. Asimismo, la evolución defiende lo anterior, pero también estas habilidades innatas (García Bacete et al., 2014; Muñoz Tinoco y Jimenez Lagares, 2011).

Fuentes (2013) ha demostrado que, debido a sus especiales condiciones, los adultos tienen dificultades para asimilar los mecanismos de aprendizaje entre iguales que afectan a la adquisición de conductas:

- *Refuerzo o castigo de acciones.* Los iguales refuerzan la conducta aceptada por el grupo a través de elogios, aproximaciones, atención, imitación, etc. De forma similar, castigan la conducta a través de la crítica, el ridículo o la agresión verbal o incluso física.

- *Aprendizaje por observación.* Los niños aprenden comportamientos que pondrán en práctica en situaciones sociales al observar a sus compañeros y las consecuencias de observar el comportamiento de los demás.
- *Proceso de comparación.* Los niños aprenden sobre sí mismos comparándose con sus pares. Este proceso de comparación con los demás les permite evaluar el yo de la otra persona y observar qué tan efectivo es en las relaciones sociales.
- *La influencia de los grupos en la adquisición de normas.* Los grupos de iguales, por su influencia, ayudan a los niños a adaptarse a las normas, actitudes y conductas adecuadas que establecen como grupo.

Siguiendo a este mismo autor, las relaciones con los iguales son únicas porque son recíprocas y simétricas, no incondicionales, y las dos partes tienen habilidades, percepciones e intereses similares. Debido a este paralelismo entre pares, se pueden crear una variedad de estilos y estrategias de aprendizaje que los adultos no pueden desarrollar. Estas relaciones contribuyen positivamente a un mejor funcionamiento interpersonal y facilitan el aprendizaje de habilidades sociales (Sureda et al., 2009), que son importantes para las relaciones en la vida adulta futura. Como señalan Asher & McDonald (2009), también contribuirán al desarrollo del autocontrol, la eficacia y la autoestima a través del apoyo emocional de los iguales, así como al desarrollo de la autoconciencia, la personalidad, las emociones y el desarrollo ético, ayudando a reajustar el propio concepto (Asher & McDonald, 2009; Fuentes, 2013; García Bacete et al., 2014). Asimismo, estas relaciones de igualdad satisfarán la necesidad de aceptación e inclusión en el grupo, imprescindible para el desarrollo de una vida sana. Las personas que son aceptadas por el grupo tendrán buena adaptabilidad al entorno, felicidad, mejores resultados académicos, mayor autoestima, etc. (Mateu Martínez et al. 2013). Con los amigos será fuente de compañerismo, alegría, información, afecto, aprendizaje, intimidad, seguridad y apoyo emocional (García Bacete et al., 2014; Mateu Martínez et al., 2013).

2.4. El Papel De La Escuela En La Prevención Del Rechazo Entre Iguales

Cuando los/as niños/as alcanzan los tres años de edad, es cuando surgen las primeras relaciones entre iguales, y además van adquiriendo un estatus social dentro de este nuevo grupo de pertenencia. Como señala Sanz Ruiz (2016), el acoso se puede dar desde el inicio

de las interacciones sociales. Ligado a ello, encontramos que, al entablar las primeras relaciones sociales, éstas pueden desembocar en interacciones sociales que impliquen rechazo, o las primeras muestras de signos de ello. En primer lugar, hay que tener en cuenta que el rechazo es un fenómeno que puede irse perpetuando y agravando en el tiempo, es por ello que es necesario tratarlo justo en el período que este inicia y exponer la información en lo que al papel de la escuela respecta.

Además de la implicación familiar y docente, el punto clave para la intervención es la propia escuela en sí, una unión de todos los componentes que posee el sistema educativo para poner en marcha medidas de prevención. Para realizar una intervención eficaz, hay que poner el foco en que fijarse en que el rechazo no es solo un fenómeno individual, sino que también entra en juego la interacción con el entorno. La escuela por este motivo debe ser consciente de que cada clase es única y nunca habrá dos iguales. Cada alumno/a, debido a su contexto cercano, adquirirá creencias, expectativas y normas diferentes. Es por ello que, debido a la gran diversidad, el primer punto que se debe lograr es favorecer relaciones de amistad dentro del grupo (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; García Bacete et al., 2014).

Además, hablando de los/as maestros/as, hay que tener en cuenta que, para lograr una correcta intervención, se deben construir escenarios de relación que promuevan dinámicas positivas para que todo el alumnado se sienta incluido y aceptado independientemente de sus condiciones religiosas o preferencias personales. Además, como docentes y trabajando en cooperación con los componentes de la escuela, existen diferentes tipos de programas para la prevención del acoso escolar, los cuales pueden agruparse en cuatro categorías (Del Rey y Ortega, 2001): 1) Programas de innovación y cambio en la organización escolar, 2) Programas para la formación del profesorado, 3) Actividades para desarrollar en el aula y 4) Modelos teóricos que confrontan el fenómeno de la violencia entre iguales. Por otra parte, García Bacete et al. (2013) muestra diversas modalidades de intervención para ser parte de la escuela: los programas de formación de padres, donde se tiene en cuenta a las familias; los grupos de amistad, donde las habilidades sociales mejoran; y las parejas de niños, para potenciar el feedback entre las parejas.

3. Objetivos

Este TFG desea lograr el objetivo general de presentar una recopilación de datos con el fin de ser capaces de detectar, intervenir y prevenir todo tipo de actuaciones abusivas y violentas dentro del ámbito educativo, concretamente en aulas de Educación Infantil. Para ello, se llevará a cabo una investigación de carácter cuantitativo y cualitativo posteriormente desarrollada, centrada en los/as tutores/as de dichas aulas y del propio alumnado, logrando alcanzar el propósito de este trabajo.

Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Mostrar la existencia del rechazo en Educación Infantil.
- Identificar las características genéricas de los rechazados en alumnos/as de Educación Infantil.
- Reconocer indicadores que pueden facilitar la detección del acoso escolar.
- Identificar las actitudes que podrían reconocerse como acosadoras.
- Intervenir y prevenir un posible acoso escolar futuro entre los/as iguales.

4. Metodología De La Investigación

Antes de exponer la metodología que se utiliza en esta investigación, es conveniente hablar de las distintas fases de investigación. Así, existen cuatro fases. En primer lugar, se aborda la fase del planteamiento del problema de investigación, consistente en la introducción y en la revisión de documentos en busca de información. A continuación, se lleva a cabo la planificación y el diseño de la investigación, siendo esta la fase que se expondrá en este apartado. Tras esto, se realiza el trabajo de campo, que consiste en poner en práctica la planificación anterior para conseguir la información necesaria. Finalmente, se redacta el informe, en el que se presentan los resultados conseguidos mediante la investigación y el proceso seguido para ello.

En este sentido, al ser tres personas, la tercera fase se realizó por separado, pues cada uno realizó el sociograma en su centro de prácticas correspondiente. Sin embargo, el resto de fases se llevaron a cabo en grupo, sin realizar una división concreta de tareas.

La metodología empleada en esta investigación es mixta, pues combina las tradiciones de investigación propias de estudios cuantitativos y cualitativos (Ugalde Binda y Balbastre Benavent, 2013). Por tanto, este estudio cualitativo y cuantitativo recogerá información sobre la opinión de los docentes de Educación Infantil en lo que al rechazo en las aulas se refiere y averiguar si realmente se da rechazo en Educación Infantil.

Dicha investigación recopila información de carácter descriptivo y cualitativo para alcanzar los objetivos propuestos anteriormente. La Tabla 1 muestra las técnicas e instrumentos en relación con los objetivos específicos planteados en este trabajo:

Tabla 1

Técnicas e instrumentos empleados para alcanzar los objetivos específicos

| Objetivos específicos | Técnicas | Instrumentos |
|--|----------------------------|-------------------------------|
| Mostrar la existencia del rechazo en Educación Infantil. | Encuesta. | Cuestionario para profesores. |
| | Test sociométrico. | Sociograma. |
| Identificar las características genéricas de los rechazados en alumnos/as de Educación Infantil. | Test sociométrico. | Sociograma. |
| Reconocer indicadores que pueden facilitar la detección del acoso escolar. | Encuesta. | Cuestionario para profesores. |
| | Test sociométrico. | Sociograma. |
| Identificar las actitudes que podrían reconocerse como acosadoras. | Encuesta. | Cuestionario para profesores. |
| | Test sociométrico. | Sociograma. |
| Intervenir y prevenir un posible acoso escolar futuro entre los/as iguales. | Propuesta de intervención. | Propuesta de intervención. |

4.1. Muestra

La muestra elegida en lo que a la parte docente se refiere está formada por 11 docentes, todas ellas mujeres, que trabajan actualmente en Educación Infantil tutorizando

una clase. De todas ellas, 6 trabajan en un centro privado y, el resto, en centros públicos. Así, contamos con 5 docentes que tutorizan clases de 5 años, 4 docentes de 4 años y 2 de 3 años.

Esta muestra ha sido seleccionada en base a las docentes a las que se podía acceder. Así, en los centros de prácticas accedimos a las cinco docentes que trabajan en centros públicos, mientras que el centro privado es el antiguo centro de uno de los alumnos que realiza este TFG y accedieron a realizar la encuesta.

Por otro lado, contamos con 39 alumnos y 33 alumnas. Así, de estos 73 alumnos, 48 son de 4 años y 25 de 5 años. Esta parte de la muestra consta de las clases en las que se realizan las prácticas, por lo que realizaremos 3 sociogramas: dos de clases de 4 años y uno de una clase de 5 años. De esta manera, se ha podido acceder a 3 centros en lo que al test sociométrico se refiere, pues no se ha podido acceder al centro privado para poner en práctica este instrumento.

De este modo, se recopila información sobre la prevención del acoso o rechazo de Educación Infantil de los siguientes contextos:

Los cuatro centros que forman esta muestra se encuentran en Sevilla, aunque en barriadas diferentes.

Por un lado, el CEIP Lope de Rueda está situado en la barriada de Parque Alcosa, en la que habitan unas 25.000 personas, siendo la mayoría de clase obrera. Este centro es público y ofrece tanto Educación Infantil como Primaria. Además, cuenta con total de 2 líneas en cada nivel de Educación Infantil y 3 líneas en cada curso de Educación Primaria. En este centro disponemos de una clase de 5 años para realizar el sociograma, así como de la colaboración de su tutora, que realizará el Cuestionario para profesores.

Por otro lado, el CEIP Juan XXIII está situado en el distrito Cerro Amate, donde habitan unas 88.626 personas, siendo la mayoría de clase obrera. Este centro es público y ofrecen tanto Educación Infantil como Primaria. Además, cuenta con un total de 2 líneas en cada nivel de Educación Infantil y 3 líneas en cada curso de Educación Primaria. En este centro disponemos de una clase de 4 años para realizar el sociograma, así como de la colaboración de su tutora, que realizará el Cuestionario para profesores.

El CEIP Híspalis está situado en Sevilla Este, en la que habitan más de 50.000 personas, siendo la mayoría de clase media-alta. Formada por aquellos que tienen un pequeño negocio propio, trabajadores asalariados bien remunerados. Este centro es público y cuenta con dos líneas de Educación Infantil, dos líneas de Educación Primaria y un Aula Específica. En este centro se dispone de una clase de 4 años para la realización del sociograma, así como se cuenta con dos tutoras de las clases de 4 años para el Cuestionario para profesores.

El Colegio Santa Joaquina de Vedruna está situado en Nervión, distrito habitado por 50.956 personas siendo la mayoría de clase media-alta. Este centro es privado en Educación Infantil del cual ofrecen dos líneas y pasa a ser concertado para Educación Primaria (3 líneas), ESO (4 líneas), Bachillerato (4 líneas) y Formación Profesional (2 líneas por cada uno). En este centro se dispone de la colaboración de los seis profesores de Educación Infantil para la realización del Cuestionario para profesores.

4.2. Técnicas E Instrumentos De Recogida De Datos

Se emplearán dos técnicas, siendo estas una encuesta especializada para docentes, inspirada según el modelo de Ortega et al. (2012) y un test sociométrico para recoger la información relativa al alumnado. Por tanto, se utilizarán dos instrumentos, el cuestionario y el sociograma.

El cuestionario, por su parte, fue creado por Ortega et al., (2012), titulado Cuestionario para profesores (Anexo 1) y contiene un total de 26 preguntas, 15 de ellas cerradas de opción múltiple, una cerrada dicotómica y 10 abiertas. Además de esto, se han añadido 2 preguntas de identificación para conocer a la docente y saber en qué curso da clase y si el centro es público o privado.

Se decidió emplear este instrumento porque es muy útil para realizar una recogida de datos y para conseguir información de una forma sistemática y ordenada, adaptándolo a nuestras propias circunstancias y contexto. Para aplicarlo, se ha copiado el cuestionario en un formulario de Google para facilitar su realización a las docentes, a quienes se les mandó el enlace del mismo para que lo rellenasen de manera anónima.

El sociograma, por otra parte, se trata de una técnica empleada para conocer las preferencias de, en este caso, el alumnado de Educación Infantil, en lo que a diferentes

individuos de su clase se refiere. En este sentido, se trata de un instrumento que muestra unos resultados subjetivos, pero concretos.

Así, como señalan Urbina et al. (2018), a través de sociogramas se puede acceder a la estructura de la red social en un momento específico. Esto es justo lo que se pretende con la utilización de este instrumento, pues queremos conocer quién es rechazado y por qué.

El sociograma usado es el expuesto en el TFG de Beatriz Soriano Berenguer, alumna del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid (Anexo 2). Consideramos que, al ser usado anteriormente en un TFG, este sociograma está homologado y, por tanto, se recibirán resultados satisfactorios del mismo ya que, además, son preguntas simples adecuadas a niños y niñas de edades del segundo ciclo de Educación Infantil.

La aplicación de este cuestionario será individualmente a los niños y niñas de nuestras clases de prácticas e iremos rellenando un cuestionario de Google con sus respuestas para la recogida de datos. Una vez tengamos todos los resultados, estos serán analizados, dando como resultado un esquema social de la clase a través del cual identificamos a los niños o niñas que son excluidos o sufren acoso en estas clases.

4.3. Procedimientos

En primer lugar, se accedió a la muestra durante el periodo de prácticas, por lo que tanto el test sociométrico como el Cuestionario para profesores se realizaron en dicho periodo.

El cuestionario sociométrico se llevó a cabo durante diferentes momentos de la jornada escolar, cosa que acordamos con las maestras, aprovechando especialmente los recreos y momentos de juego, procurando al mismo tiempo que el niño o niña esté en un momento receptivo. Se realizó de manera individual y retirando al niño del grupo clase, si no podía ser a otra aula sería llevándolo/a a un lugar apartado de la clase, para conseguir que se centrara en responder las preguntas, para fomentar un ambiente tranquilo y relajado, y para evitar que los niños escuchasen cosas que quizás podían herirles, como que cierto compañero/a diga que es una de las personas que peor les cae o que es la persona que más molesta.

Al mismo tiempo que se realizaron los sociogramas a las diversas clases, también se comenzó con las encuestas docentes. Dichas encuestas fueron realizadas por las docentes de la muestra.

En este sentido, se realizaron diferentes preguntas en forma de cuestionario de Google que fueron contestadas por las docentes de los centros citados anteriormente con la finalidad de comparar la realidad social del grupo con las percepciones que estos tienen del mismo. Así se comprenderá el punto hasta el cual los tutores llegan a conocer lo que realmente sucede en su aula, y lo subjetivo que puede llegar a ser hacer un buen análisis sin verse respaldado por la aplicación de una técnica externa.

Asimismo, en el caso de detectar situaciones poco recomendadas en los resultados, que podrían ser causa de conflictos futuros, se proponen algunas actuaciones con el objetivo de evitar esas actitudes desencadenantes del bullying.

5. Resultados

5.1. Sociogramas

Una vez se realizaron los sociogramas, los resultados que se han obtenido han resultado muy satisfactorios ya que, pese a nuestra poca experiencia en las aulas, concordamos con la mayoría de las respuestas.

En el primer sociograma (Anexo 3), perteneciente al centro de Amate, ha habido un gran acuerdo en los niños agresivos, pero en los alumnos/as que caen mejor ha habido más disparidad de opiniones, destacando más las niñas. Gracias a esto se ha podido corroborar que hay más acuerdos en los rechazos que en las elecciones favorables, por lo cual esta técnica ayuda exactamente con el problema que se plantea, ya que los votos negativos se concentran más en una sola persona.

Al centrarse más en los perfiles concretos, si se habla de los/as niños/as más aceptados, dichos perfiles se resumen en un carácter tranquilo y amable. Se caracterizan por no usar la violencia y gestionar la frustración de manera calmada y sosegada, siempre acudiendo a alguna maestra para ayudarle a resolver la situación problemática. Son niños/as que suelen ser amables con sus compañeros/as y evitan la violencia a toda costa. En el caso

de las valoraciones negativas, se observa que los que ocupan este puesto son del tipo controvertido, son varones y el motivo de la elección mayoritariamente es por el uso de la violencia contra sus compañeros/as, o por no obedecer a las maestras. También hay, en menor medida, algunos casos que han resultado ser elegidos por ser de carácter introvertido. Esta clase de perfil pasa más desapercibido en clase; no obtienen casi votos positivos, ni negativos. Estos niños/as reciben el nombre de rechazados/retraídos.

En el sociograma del CEIP Lope de Rueda (Anexo 4), se ha podido ver que los alumnos rechazados reciben una puntuación negativa extremadamente alta en un par de casos, en los cuales no reciben ninguna nominación positiva. Estos dos niños se podrían incluir en los rechazados agresivos, pues pasan el día molestando al resto y golpeándoles. Es cierto que también aparecen otros dos alumnos rechazados, ni agresivos ni retraídos. En este caso, hablamos de niños con Necesidades Especiales que, a veces, tienen comportamientos diferentes al resto, creando cierta controversia en el aula. Es por esto por lo que, aunque sus nominaciones negativas no son tan altas, superan la media, mientras que sus nominaciones positivas son bastante bajas.

Así, se observa que los rechazados agresivos pasan los recreos apartados del resto del grupo, pues cuando intentan acercarse a algún compañero, este suele apartarse para evitar una agresión futura.

Sin embargo, en el caso de los 2 alumnos con necesidades especiales, también pasan el recreo aislados, pero juntos. Es decir, a pesar de ser rechazados por el resto de la clase, se apoyan entre ellos y pocas veces se dejan solos el uno al otro durante el día.

En contraposición, aparecen los 4 preferidos, quienes reciben una muy alta puntuación positiva y ninguna nominación negativa. Este grupo se caracteriza por ser amables, tranquilos y alegres. Son niños y niñas que siempre tienen a alguien alrededor, pues su compañía es agradable. De esta forma, la niña que ha recibido un mayor número de nominaciones positivas, cuya diferencia con el resto es bastante alta, podría considerarse la favorita por ser, además de la más mayor y madura, una alumna muy cariñosa que siempre ofrece su ayuda cuando es necesario, que suele tener protagonismo en las actividades de clase y que intenta no dejar de lado a nadie.

Por otro lado, los 5 ignorados de esta clase son niños y niñas que no suelen tener mucho protagonismo, pues son más callados y quedan en un segundo plano tanto en las actividades como en el patio. Es por esto por lo que, a veces, algunos de los compañeros ni siquiera se acuerdan de nombrarlos, aunque saben que están ahí. Estos se diferencian de los rechazados en que no evitan estar con ellos. De hecho, son alumnos que, aunque a veces están solos, esto es por decisión propia y, aún así, suelen estar acompañados.

En definitiva, en este sociograma se puede ver una clase bastante cohesionada, incluso en lo que a los rechazados ni agresivos ni retraídos se refiere. No obstante, la presencia de un par de alumnos que rompen la tranquilidad del aula hace que exista un rechazo perfectamente observable hacia ellos, mostrando así la existencia de este problema en esta clase.

En el tercer y último sociograma, realizado en el CEIP Híspalis (Anexo 5) se puede ver cómo 2 alumnos reciben una puntuación negativa destacable en un par de casos, y pese a que tengan puntuación positiva, esta no es más que la quinta parte de la negativa. Uno de estos alumnos se podría categorizar como rechazado agresivo debido a que es un niño que molesta, agrede, insulta y distrae a los compañeros. El otro alumno rechazado se trata de un niño diagnosticado con TEA, en su caso le persigue la imagen del año anterior, año en el que no estaba medicado y era realmente agresivo con cualquier persona, haciendo uso, sobre todo, de la violencia física. Este curso, pese a que está más calmado, en ciertas ocasiones agrede a los compañeros de la misma forma, por ello es rechazado.

En cambio, pese a lo que cabría esperar, estos niños se relacionan bastante con sus compañeros durante los recreos, aunque en ciertas ocasiones haya problemas y agresiones que los implican.

En contraste con estos alumnos se encuentran 3 alumnos cuya puntuación de elección está por encima de la media, dos de ellos tienen una puntuación de rechazo realmente baja, pero otra tiene una puntuación de rechazo de casi un tercio de lo que es su puntuación de elección. Estos dos primeros alumnos son alegres, agradables, buscan ayudar a los demás y son realmente sociables. En cambio, la tercera alumna tiene ese rechazo en contra debido a que es una chica similar a estos niños anteriores, pero trata de ser siempre protagonista, eclipsando a compañeros y compañeras o simplemente es presumida y le gusta tener todo

bajo control, lo que saca de sus casillas a muchos de sus compañeros. Pese a todo esto son estos tres alumnos los que tienen el protagonismo durante las actividades de clase o durante los juegos en clase o patio.

Por último, se observan 4 alumnos ignorados. No tienen mucho protagonismo debido a que, o son callados, poco sociables o no tienen un grupo de amigos fijos y van rotando entre diferentes compañeros, por esto quedan un segundo plano en el juego o en el recreo. De hecho, se puede observar como estos alumnos, durante el recreo, no están quietos porque no paran de cambiar de grupo de personas con los que juegan o están solos jugando por decisión propia, cosa que no hay que confundir con el rechazo.

En conclusión, gracias a estos sociogramas podemos ver unas clases heterogéneas muy unidas, pese a la presencia de estos alumnos rechazados que crean momentos de discordia en clase, los cuales están aceptados en los momentos de juegos o de recreo aunque sea exclusivamente por sus grupos.

5.2. Encuestas docentes

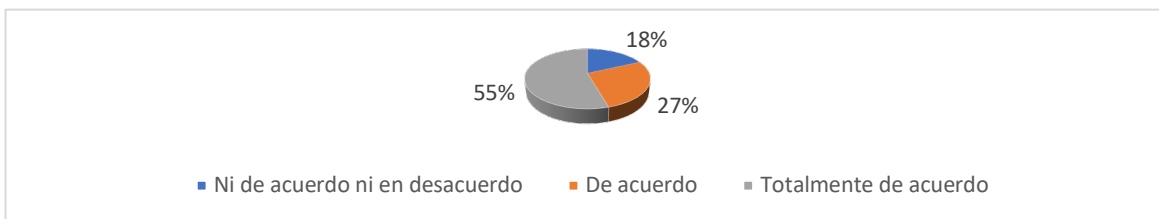
Al ser un estudio tanto cualitativo como cuantitativo, aparecen dos tipos de preguntas. En primer lugar, se analiza la parte cuantitativa de la encuesta.

Para comenzar, la totalidad de las encuestadas considera que el clima de relaciones interpersonales de su aula es bueno, es decir, con algún que otro conflicto que se soluciona rápidamente.

Más adelante, en la Figura 1 se comprueba que la mayoría de docentes (55%) otorga gran importancia a las relaciones interpersonales en sus aulas, según su propia actuación profesional. Además, un 27% le da importancia, pero no es uno de sus principales objetivos, mientras que un 18% muestra cierta neutralidad ante esta afirmación, considerando las relaciones interpersonales como algo importante pero que no incluyen dentro de sus objetivos.

Figura 1

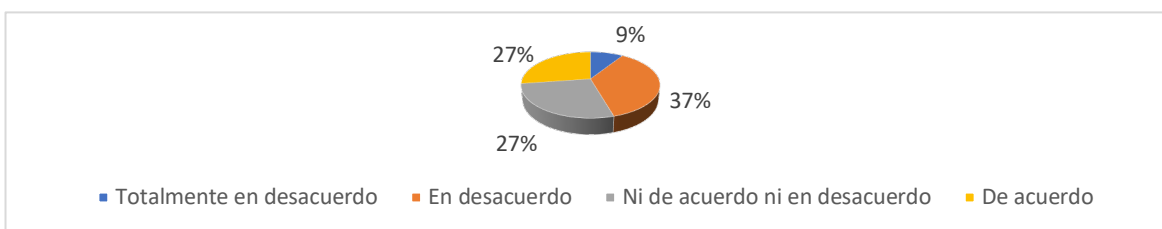
Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo de mi currículum.



Al hablar del problema que supone la violencia y la agresión en el centro de trabajo de cada docente, se observa en la Figura 2 que un 9% no ve que exista dicho problema y un 36% cree que no tiene importancia y que no llega a ser un problema grave. Por el contrario, un 27% piensa que supone una problemática real y el resto (27%) reconoce que es un problema, pero no tiene gravedad alguna y se puede solventar fácilmente.

Figura 2

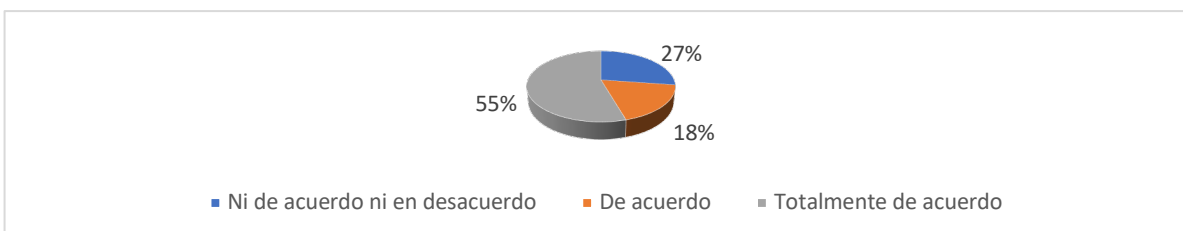
Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi colegio.



Respecto a la resolución de conflictos, se ve en la Figura 3 una amplia mayoría de docentes (55%) sostiene que pueden controlar y solucionar de forma eficaz los conflictos en el aula, sin requerir otra serie de recursos o ayudas externas. Tras esta mayoría, encontramos una postura neutral que ocupa el 27%, donde los problemas de clase a veces pueden ser algo dificultosos de sobrellevar. En el porcentaje menor (18%), observamos un mejor control de los conflictos comparado a éste último, aunque sigue estando por debajo del primer porcentaje.

Figura 3

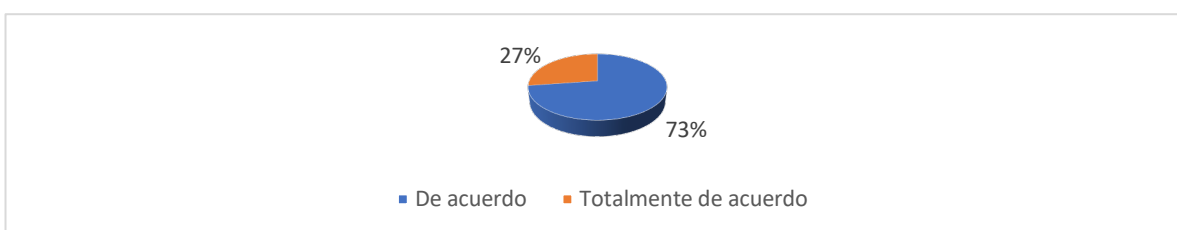
En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos, no llegando a ser un problema.



Al hablar de las familias, en la Figura 4 se puede ver que todas las encuestadas están de acuerdo en que los problemas de agresividad y violencia se basan, en cierta manera, en el contexto social y familiar de los niños y niñas. Así, un 27% de ellas considera que esta problemática tiene su origen en la socialización en el entorno familiar, mientras que el 73% está de acuerdo con esto, pero no creen que esta sea la única causa principal.

Figura 4

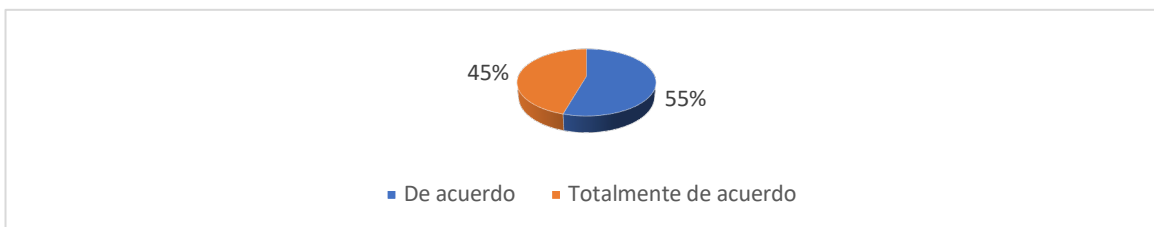
Los problemas de violencia dependen, sobre todo, del contexto social y familiar del alumnado.



Refiriéndonos a la actuación de las familias en los conflictos, prácticamente todas las docentes están de acuerdo en que éstas suelen empeorar las situaciones problemáticas en lugar de suavizarlas, como se ve en la Figura 5. Un 55% cree que las situaciones empeoran en bastantes ocasiones debido a las familias y, por otro lado, tenemos un 45% que sostiene que siempre o en la mayoría de las ocasiones, los problemas se agravan por la intervención familiar.

Figura 5

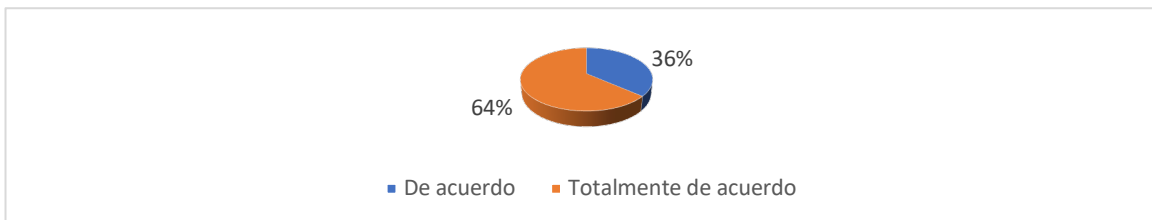
Los padres de los alumnos a menudo empeoran las situaciones de conflicto.



De esta manera, se vuelve a observar en la Figura 6 la unanimidad en el hecho de que, para evitar o eliminar la problemática tratada, las familias tendrían estar implicadas. Así, un 64% asegura que la implicación familiar es imprescindible, mientras que el 36% restante sostiene que es importante, pero no completamente necesaria.

Figura 6

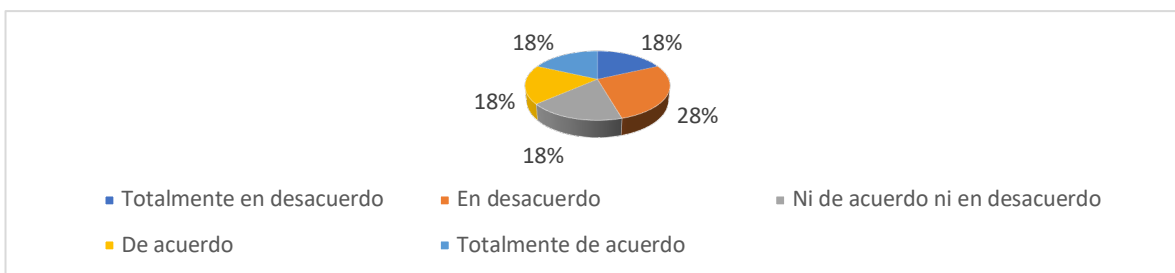
Para eliminar los problemas de rechazo y violencia entre compañeros que se producen en la escuela, hay que implicar a las familias.



En lo que al profesorado se refiere, existe una gran diversidad de opiniones, como se puede comprobar en la Figura 7. Por un lado, hay un 18% que nunca se ha sentido indefenso ante las situaciones que se han generado en clase en lo que a problemas de disciplina y agresiones se refiere. Además de esto, un 28% no suele sentirse indefenso, pero le ha ocurrido en alguna ocasión. En contraposición a esto, otro 18% de las encuestadas se suele sentir indefenso ante dichas situaciones, mientras que un nuevo 18% se ha sentido vulnerable a veces. Finalmente, un 18% se muestra entre ambos extremos, pues considera que esto ha ocurrido alguna que otra vez, pero sin tener mayor importancia.

Figura 7

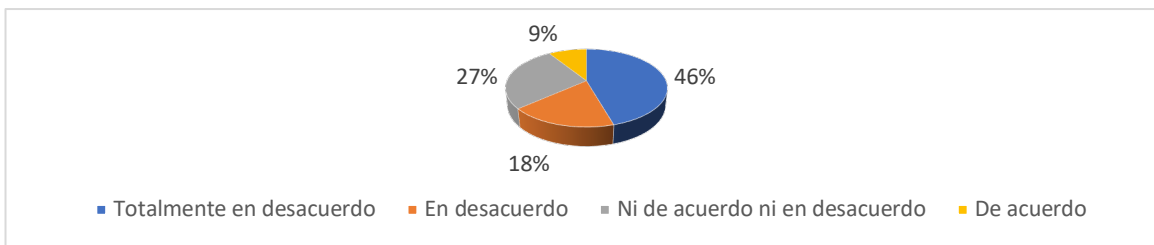
El profesor se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado.



Viendo la Figura 8, la mayoría de las encuestadas (46%) no considera que las docentes sean objeto de ataque por parte del alumnado. El siguiente porcentaje más alto está en el punto intermedio (27%), siendo una postura neutral donde, a veces, consideran que sí pueden darse estos ataques. Después, se observa el porcentaje de 18% referido a que, en alguna ocasión, las docentes sí han sido objeto de ataque. Por último, se ve que el 9% sostiene que, en bastantes ocasiones, las docentes sí han sufrido ataques por parte del alumnado.

Figura 8

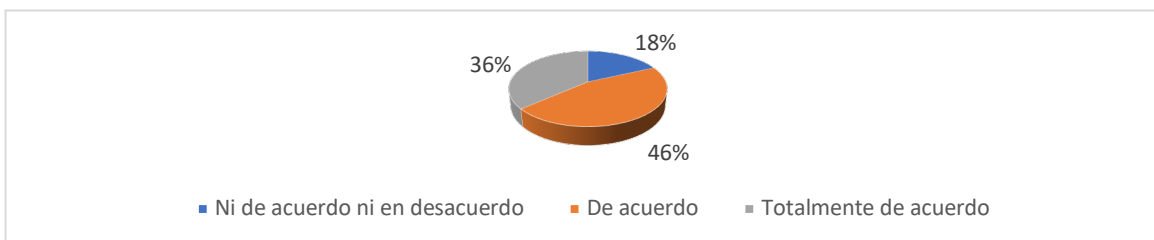
El propio profesor es en ocasiones el objeto de ataque del alumnado.



Cuando suceden situaciones violentas, se ve en la Figura 9 que el 46% se siente respaldado por los/as compañeros/as del centro, pero no con todo el apoyo que pudieran necesitar. A este porcentaje le sigue el 36%, que considera que tiene el máximo respaldo posible por el resto del personal del centro. Por último, aparece un 18% que en algunas ocasiones sí ha sentido apoyo, pero en otras no.

Figura 9

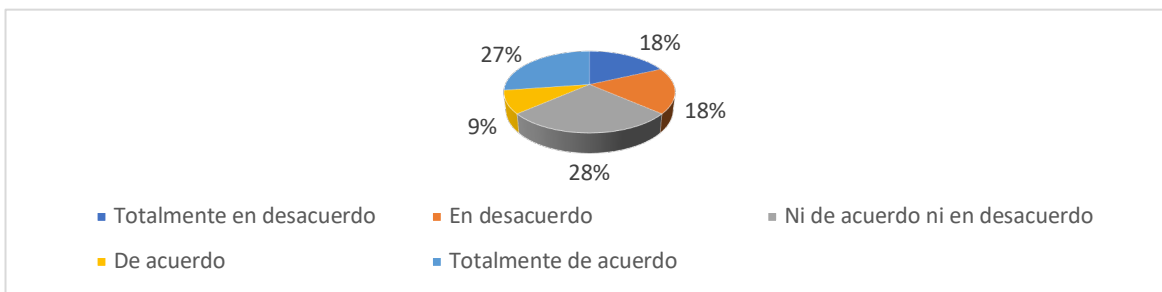
En los casos de violencia, me siento respaldado por el resto de compañeros de mi centro.



A la hora de enfrentarse en solitario a la resolución de conflictos de este calibre, se puede comprobar en la Figura 10 que algunas docentes (27%) no se sienten preparadas y una minoría (9%) tampoco está segura del todo, pero no en la medida que las anteriores. Por el contrario, hay docentes (18%) que creen estar completamente listas para resolver por sí mismas estos problemas en el aula y otro 18% también se ve preparado, pero no del todo. Finalmente, para un 28% su preparación es óptima, pero no hasta el punto de resolver los conflictos relacionados con la violencia sin ayuda.

Figura 10

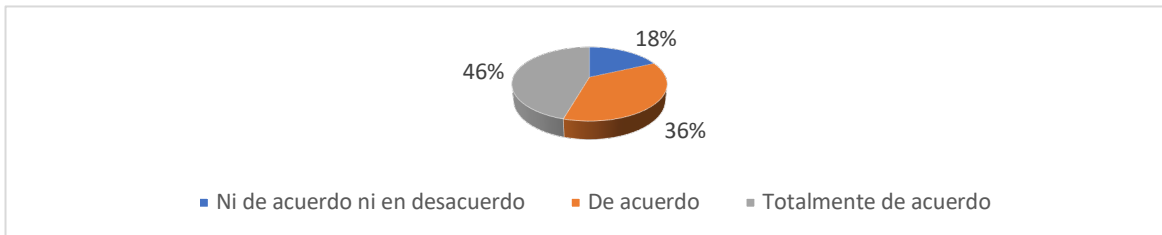
Los profesores, sin ayuda de otros profesionales, no estamos preparados para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en la escuela.



Para eliminar los problemas ocasionados que suceden en las aulas, se observa en la Figura 11 que una gran mayoría (46%) considera que es necesaria la implicación del equipo completo de docentes para crear una concienciación real. A este porcentaje le sigue el 36%, que considera que esta implicación es necesaria pero no esencial. Por último, se encuentra el porcentaje menor, que es del 18%, el cual sostiene que en cierta parte es importante, pero se puede actuar individualmente ante estos conflictos, adoptando una postura más neutral.

Figura 11

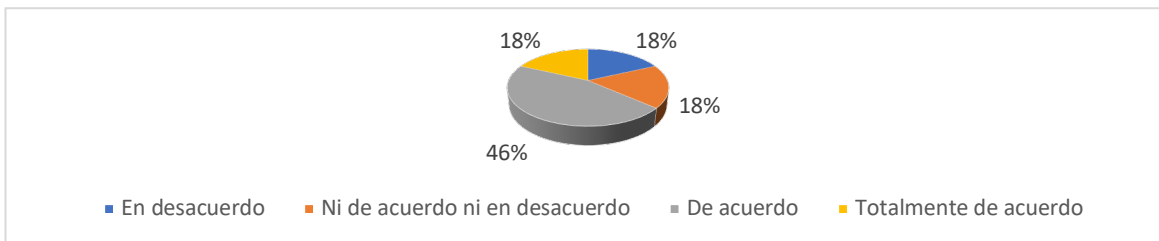
Para eliminar los problemas de violencia y rechazo es necesario que el equipo completo de profesores tome conciencia y se decida a actuar.



A continuación, se muestra en la Figura 12 que la mayoría de docentes (46%) piensa que la carga lectiva es demasiada como para dedicar el tiempo suficiente a solventar los problemas en las relaciones interpersonales. Además, un 18% asegura que esto impide completamente poner atención en dichos problemas. No obstante, algunas de las encuestadas (18%) piensa que, aunque exista cierta carga lectiva, sigue existiendo tiempo para tratar otros temas. Así, hay una opinión más neutral en el 18% de los casos, en los que se reconoce la gran carga lectiva y la falta de tiempo, pero sin que llegue a suponer un inconveniente en la solución de conflictos.

Figura 12

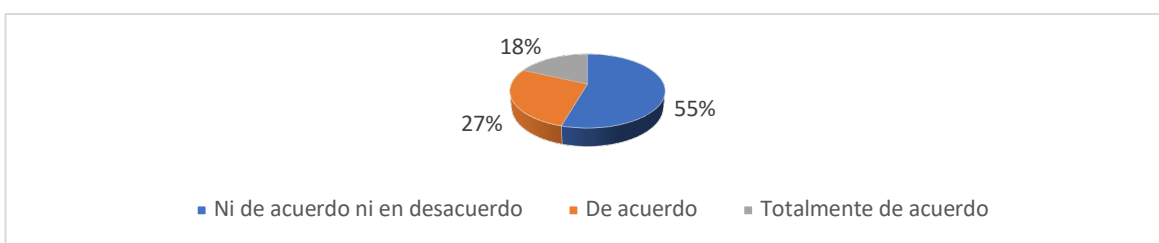
La carga lectiva e instruccional actúa como una exigencia que impide dedicarse a asuntos como los problemas de malas relaciones interpersonales.



Ante la problemática de la violencia en el entorno escolar, una gran mayoría (55%) considera que la modificación del currículum escolar podría ser útil, pero no necesaria, como se puede ver en la Figura 13. Un 27% sí le otorga más importancia, pero aún considera que modificar el currículum no es la prioridad máxima para solucionar la violencia. Por último, un 18% considera que la modificación del mismo podría ser muy beneficiosa para mejorar el clima de convivencia.

Figura 13

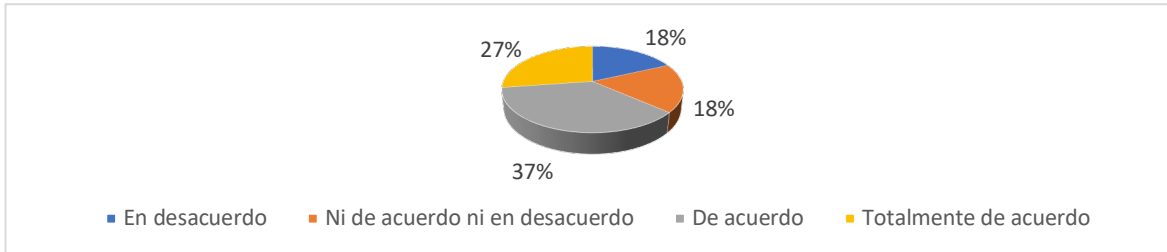
Para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales hay que modificar el currículum escolar.



En la Figura 14 se muestra que, al hablar de la creación de un proyecto de intervención, la mayoría de las encuestadas (37%) coincide en que es una buena idea, mientras que un 27% se muestra más entusiasmado, considerándola muy buena. Por el contrario, algunas docentes (18%) parecen algo reticentes a este proyecto y otras (18%) se muestran neutrales ante este plan.

Figura 14

Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y el rechazo en esta escuela es una idea muy buena.



Tras esta pregunta, la totalidad de las docentes que aprueban la creación de este proyecto, además, participaría en ella desarrollando estrategias de intervención.

Al hablar de la parte cualitativa del estudio, se encuentran varias opiniones parecidas, por lo tanto no ha habido mucha discusión ni disparidad en los resultados comunes. Respecto a las dos principales causas a las que atribuyen las malas relaciones (violencia y agresividad) entre escolares, se observa que la mayoría de las docentes coinciden en que son la falta de normas en casa y permisividad por parte de las familias (“Pocas normas en casa y acostumbrar mal a los niños.”, “La educación que reciben en casa y su personalidad.”, “Ausencia de normas y permisividad.”).

Para mejorar las relaciones interpersonales en clase, la mayoría de las docentes concuerda en fomentar un clima de trabajo cooperativo y empático (“Trabajo aspectos relacionados con la empatía...”, “Trabajo en grupo, evito la competitividad e intento crear un clima de cooperación y participación.”, “Trabajar la cooperación, la empatía y el ayudar a los demás.”). Además, muchas de ellas consideran de gran importancia las normas sociales y hacen uso de ellas como, por ejemplo, fomentar el “por favor” y el “gracias” (“Les enseño a pedir las cosas por favor, dar las gracias, no gritar.”, “Recompensas por buena conducta.”, “Trabajo de normas.”).

En situaciones problemáticas centradas en el patio del recreo, las maestras encuestadas suelen estar de acuerdo en que las actitudes que dictaminan que es un juego, son en su mayoría: Las caras de los/as implicados/as (miradas, gestos corporales, etc.), y si se están riendo mientras juegan (“Por cómo se miran, el tono corporal, las acciones que hacen el resto de niños que participan, si te avisan que se han pegado...”, “En si se ríen...”, “Las

caras, el cuerpo lo tienen más relajado.”). Por otro lado, para corroborar si es o no una agresión y no un juego, las docentes encuestadas se suelen fijar en si continúan con el “juego” a pesar de que el otro/a le diga que pare, si lloran, o la ira que tienen en sus acciones (“En la reiteración de la conducta.”, “Si el otro persigue mientras uno grita.”, “Que hay llanto, que se quejan y la ira en los alumnos.”).

Respecto a las agresiones más frecuentes, las más nombradas entre las docentes han sido empujones y patadas. Por otro lado, si se habla del lugar, hay unanimidad en que el sitio donde ocurren más agresiones es en el patio del recreo.

Llevando la encuesta por un nivel más personal, cuando se les pregunta a las docentes qué suelen hacer ante los conflictos del alumnado, la mayoría castiga al culpable y suelen hacer que se disculpen con el/la afectado/a (“Castigo inmediatamente al agresor y hablo con él para que reflexione sobre lo que ha hecho y luego hablo con la víctima y trato de consolarlo.”, “Suelo regañar al culpable y hacer que se disculpe.”, “Castigo a los culpables un buen rato para que piensen.”). También, aunque tan solo 3 de las entrevistadas, suelen optar por la empatía y tratar de hablar de los sentimientos con las partes implicadas: cómo se han sentido, si creen que han hecho bien, etc. (“Intento mediar y explicar a los niños como se siente el otro.”, “Realizar un diálogo y que se ponga en el lugar del otro.”).

Respecto a los dos últimos conflictos reales entre escolares en los que estos docentes se han visto implicados y cuál fue su intervención, aparecen principalmente dos tipos de conflictos: el conflicto físico, en el que dos alumnos o más se agreden o uno agrede a otro físicamente, y el conflicto de disputa por algo, en el que dos alumnos quieren un mismo objeto, material o juguete y pelean, haciendo uso o no de la violencia, por él. En el primer caso, la gran mayoría de docentes castigan retirando al agresor del grupo clase entero y tratan de hacerle reflexionar sobre lo que han hecho o llaman a ambos alumnos, piden que el agresor se disculpe con la víctima y se den un abrazo. En cambio, en el otro tipo de conflicto, el docente tiende a recordar normas en las que se habla de prestar juguetes tratando de que se comparta y se juegue juntos con ese o esos juguetes o, en el peor de los casos, retiran el juguete y resuelven el problema de raíz, además de buscar que los niños entiendan la norma anteriormente dicha.

En cuanto a las actuaciones educativas que emplearían las docentes en un proyecto para desarrollar estrategias de intervención sobre las agresiones y el rechazo, la mayoría habla de la implicación familiar y la formación del profesorado en lo que a la resolución de conflictos se refiere (“Mediante la formación del profesorado en profundidad en la resolución de conflictos, así como con la implicación familiar y la cooperación familia-escuela.”; “A través de la formación del profesorado mediante cursos y con cooperación familia-escuela.”). Además, una minoría también incluye la cooperación en el aula y la implementación de dicho proyecto en el colegio (“Lo haría trabajando la cooperación entre toda la clase para que nadie estuviese excluido.”, “Sería implementar el proyecto en el día a día para que nunca se nos olvidase.”).

Finalmente, algunas aportaciones realizadas de manera voluntaria por las docentes exponen que la familia cumple un papel fundamental en estos conflictos, pues hay ocasiones en las que los comportamientos de los niños y niñas se basan en actitudes que ven en sus familiares y reproducen en el aula. Además, una de las docentes asegura que el equipo docente no tiene libertad suficiente para solucionar los conflictos de sus aulas (“Los docentes estamos muy atados para solucionar conflictos.”), mientras que otra docente cree que es necesario mantener una formación más actual sobre la resolución de conflictos basada en la educación emocional (“Considero que mantener una formación actual sobre la resolución de conflictos e inteligencia emocional es vital para el trabajo con personas, pero para la educación aún más.”).

6. Propuesta De Intervención

Descripción General De La Intervención

Esta propuesta consiste en incluir y hacer parte del grupo-clase al alumnado rechazado mediante la corrección de su conducta y respetando las diferencias individuales. Dicha propuesta no solo se centrará en estos alumnos/as, está pensada para abarcar todo el grupo-clase para no establecer diferencias, aunque surta más efecto en aquellos/as que poseen esta problemática.

Objetivos

Incluir al alumnado rechazado en la dinámica de clase, mejorar las habilidades sociales del alumnado rechazado, enseñar a aceptar las diferencias y trabajar la educación emocional y la gestión de emociones.

Contenidos

Regulación emocional, concentración, cooperación y trabajo en equipo.

Competencias Clave

Competencia en comunicación lingüística; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; y competencia en conciencia y expresión culturales.

Metodología

La metodología empleada es la gamificación, una metodología que busca aumentar la motivación de los participantes a priori en entornos que no son lúdicos y así alcanzar mejores resultados, es decir, aplicar técnicas de juego en entornos que no son lúdicos (Gallego et al., 2014). Por ejemplo, el yoga, que es considerado una práctica para adultos, en esta propuesta se plantea como una actividad basada en juegos con animales.

Distribución Temporal De La Intervención

Esta propuesta de intervención abarcará un trimestre completo.

Sesiones O Actuaciones A Realizar

Actuación 1: Yoga Infantil

Objetivos específicos. Motivar la concentración en el cuerpo, aprender a gestionar las emociones a través de las posturas de yoga, reproducir las posturas y emociones a través de los animales, motivar la concentración en la canción e ir aprendiendo y cantando la canción, a medida que realizan movimientos.

Temporalización. Lunes y viernes de cada semana, 30 min aproximadamente.

Desarrollo. Las sesiones de yoga se realizarán tras el recreo, ya que es cuando normalmente hay mayor agitación y es más complicado concentrarse en clase. Los días

elegidos han sido los lunes y viernes, ya que al ser inicio y final de semana, es cuando puede haber un mayor revuelo en clase. Las sesiones de yoga comenzarán con la canción *I am happy*, a modo de iniciación y primer contacto con el yoga. En este momento, el alumnado deberá imitar los movimientos que realiza el o la docente. Tras la finalización de la canción, se usará un libro de yoga con diferentes posturas de animales (*Juguemos a hacer yoga*, Lorena Pajalunga). Normalmente se usará un animal o dos por día, para ir viéndolos poco a poco e ir conociendo sus posturas y sonidos, además de representar con las emociones cómo es ese animal.

Actuación 2: Construyendo Nuestro Tesoro

Objetivos específicos. Desarrollar la imaginación, fomentar la cooperación, conocer ritmos nuevos, aprender mediante el juego simbólico, fomentar el pensamiento creativo, trabajar la búsqueda de objetos y estimular el desarrollo del sentido de la vista.

Temporalización. Todos los jueves, una sesión de unos 30 minutos.

Desarrollo. En esta actividad los niños y las niñas se convertirán en piratas. De esta forma, deberán tener un grito pirata. Esto será lo primero que harán, inventar ese grito común.

Tras esto, se les pedirá que busquen el tesoro que se ha escondido por el espacio (el patio, en este caso). Este tesoro serán bloques de construcción.

Cuando los hayan encontrado todos, se colocarán en fila, por parejas, y se colocará un aro, que simboliza un cofre, frente a ellos y ellas, un poco alejado. Así, deberán coger un par de bloques de construcción y transportarlos hasta el aro. Eso sí, esto se realizará sin usar las manos. Pueden llevarlas en los brazos, en la espalda... Pero cada pareja deberá ir con las manos cogidas, cooperando para llegar a la meta. Una vez que lleguen al aro, deberán empezar a construir el tesoro con los bloques. De esta manera, cada pareja irá incorporando nuevas piezas a la estructura, creando así un tesoro entre todos.

Al finalizar, se colocarán alrededor del tesoro para protegerlo de quienes quieran robarlo. Primero realizarán un ritmo con las manos y los pies que marcará la docente para crear un “escudo”, y luego darán vueltas cogidos de las manos cantando esta canción que hemos inventado:

“Somos los piratas y venimos a jugar. Protegemos el tesoro sin parpadear. Aunque alguien venga no podrá pasar. Somos los piratas y venimos a jugar”.

Actuación 3: Las Luces Del Semáforo

Objetivos específicos. Aprender a reducir la impulsividad y dotar de habilidades para controlar los sentimientos y emociones.

Temporalización. Miércoles de cada semana, durante 40 min aproximadamente, tras la asamblea o la relajación después del recreo.

Desarrollo. Se repartirá a cada alumno tres fichas de tres colores (verde, amarillo y rojo) y se comentarán diferentes situaciones en las que los alumnos y alumnas hayan arrebatado juguetes, hayan pegado o se hayan enfadado con compañeros. Los alumnos también expondrán situaciones en las que se hayan sentido así o de una forma similar reflexionando sobre porqué lo hicieron, cómo podría haberse evitado, qué opinan de estos comportamientos, etc.

Posteriormente, se harán *roleplays* en los que a un único alumno se le propondrá una situación similar a las anteriormente expuestas y explicará cómo actuaría en ese caso. Tras su explicación, el resto de los alumnos levantarán una tarjeta según la respuesta que haya dado el compañero o compañera: si decide ser agresivo se le enseñará la tarjeta roja, si se enfada o se le ocurre ser agresivo pero se detiene, se le mostrará la amarilla como aviso y, en cambio, si se calma, razona y no opta por la violencia, se le mostrará la verde. Tras esto, el o la docente deberá aclarar cómo se debe actuar y por qué así.

Recursos Materiales Y Espaciales.

Canción *I am happy* de Snam Kaur; Libro *Juguemos a hacer Yoga* de Lorena Pajalunga; tarjetas de color verde, amarillo y rojo; aros; y bloques de construcción.

Evaluación

Para la evaluación, se repetirá el test sociométrico para comprobar si el alumnado rechazado ha sido incluido o no en el grupo a causa del cambio de su conducta. Además, se emplea una rúbrica con los apartados de “Siempre”, “A veces” y “Nunca” para comprobar si el alumnado logra un comportamiento menos agresivo y gestiona mejor sus emociones. Se

realizará una rúbrica por alumno. Esta rúbrica (Tabla 1) aportará información sobre sus comportamientos antes, durante y después de las sesiones y sus correspondientes cambios.

Tabla 1

Rúbrica de evaluación

| | Siempre | A veces | Nunca |
|--|---------|---------|-------|
| Respeto a sus compañeros/as en el entorno de juego | | | |
| Buen dominio y gestión de la paciencia | | | |
| Escucha atentamente al docente e intenta reproducir lo que se le dice. | | | |
| Trabaja cooperativamente con sus compañeros/as, sin importar de quién se trate | | | |
| Realiza las sesiones con concentración y tratando de realizarlas correctamente | | | |
| Controla la impulsividad y las emociones | | | |
| Evalúa correctamente las acciones que realiza su compañero/a | | | |

Tratamiento A La Diversidad

No se requiere de tratamiento a la diversidad, pues las actividades ya están pensadas para la inclusión de todo el alumnado.

7. Discusión Y Conclusiones

En este TFG se ha tratado el rechazo en Educación Infantil, tanto su existencia como sus características. Para cumplir los objetivos planteados, se han realizado una encuesta y un test sociométrico que han otorgado los resultados esperados. Esto ha posibilitado la creación

de una propuesta de intervención para subsanar la problemática que supone el rechazo en esta etapa.

En cuanto a los objetivos, se ha podido alcanzar la mayoría de ellos. Tanto el primero (Mostrar la existencia del rechazo en Educación Infantil) como el segundo (Identificar las características genéricas de los rechazados en alumnos/as de Educación Infantil) se han logrado mediante el análisis de los resultados del sociograma, pues muestra claramente la existencia de alumnado apartado del grupo de manera intencionada. Además, se ha comprobado que dichos alumnos tienen un perfil similar, siendo este el de niños agresivos y con actitudes disruptivas, aunque también influye el que tengan Necesidades Especiales. Pese a esto se considera que no es necesaria una sensibilización por parte del alumnado sin Necesidades Especiales debido a que no existe una estigmatización hacia estas personas, sino una dificultad de socialización de los mismos.

El tercer objetivo (Reconocer indicadores que puedan facilitar la detección del acoso escolar), por su parte, se ha conseguido a través del Cuestionario para profesores, en el que las docentes diferencian juego rudo de agresión mediante la actitud y los gestos del alumnado. Además, esto se ha comprobado en los sociogramas, pues los propios niños enumeraban las razones por las que no querían relacionarse con el alumnado rechazado, siendo la agresividad una de las principales.

Finalmente, los dos últimos objetivos no han sido alcanzados, pues no se han podido identificar las actitudes que podrían reconocerse como acosadoras (cuarto objetivo) al tratar con niños tan pequeños. Sin embargo, el objetivo final (Intervenir y prevenir un posible acoso escolar futuro entre los/as iguales), aunque no se ha conseguido del todo, está en proceso. Esto es porque se ha creado una propuesta de intervención que, al aplicarla, podría cumplir con esta finalidad.

Por otro lado, el estudio realizado con el sociograma prueba que, tras los resultados obtenidos, la utilización de estos de cara al salto a Primaria puede ser un buen método para prevenir posibles problemas conductuales. Gracias a este instrumento se pueden identificar los perfiles de aquellos alumnos y alumnas que podrán ser acosadores o víctimas potenciales en un futuro cercano como es Primaria.

En el caso de los sociogramas realizados en este TFG, se ha podido observar que los alumnos rechazados suelen ser, en la mayoría de casos, rechazados agresivos, perfiles violentos y que no dejan disfrutar al resto de alumnos del tiempo en el colegio. Por contraparte, los alumnos preferidos son perfiles agradables, que hacen del tiempo en el colegio un momento más agradable, que les gusta relacionarse con todos, buscan ayudar a los que tienen problemas, acogen a aquellos que están solos en el recreo... Estos hallazgos coinciden con los resultados de investigaciones similares (Bierman, 2004; García Bacete et al., 2010; García Bacete et al., 2013; Muñoz-Tinoco y Jiménez Lagares, 2011). En definitiva, estos alumnos son personas que resultan muy agradables al resto de alumnos, por ello son los preferidos. Por tanto, se concluye en la necesidad de intervenir con los alumnos que suelen ser identificados como rechazados para ayudarles a evitar conductas desagradables para los demás, así como desarrollar conductas más prosociales.

Por último, pero no por ello los menos importantes, aquellos que son ignorados es debido a que son más callados, poco sociables, no tiene un grupo de amigos fijo y por ende no tienen mejores amigos como tal. Esto hace que estos niños y niñas queden en un segundo plano y pasen desapercibidos para el resto de los alumnos. Además de esto, se ha observado que la prevalencia de alumnos rechazados frente a las alumnas rechazadas es mayor, como García Bacete et al. (2010) concluyeron.

En lo que a las encuestas se refiere, al finalizar el análisis cuantitativo, se ha observado que se les suele dar una gran importancia a las relaciones interpersonales en Educación Infantil, pues es la etapa en la que los niños y niñas comienzan una socialización más adulta. Sin embargo, no todas las docentes consideran el trabajo de dichas relaciones parte del currículo, pero sí creen que la modificación del mismo es necesaria para mejorarlas, como menciona Díaz Villa (2005) al hablar de la flexibilidad curricular. Así, la mayoría de las encuestadas considera que hay una gran carga lectiva y varias de ellas estiman oportuna la creación de un proyecto de intervención en el que, además, participarían. Por este motivo, se concluye que es necesaria la inclusión del trabajo de las relaciones interpersonales en el aula a pesar del escaso tiempo del que se dispone para ello.

A la hora de comprobar si el alumnado está teniendo un juego rudo o una agresión, las docentes se basan sobre todo en las formas de actuación del alumnado: si es con ira, si los

golpes son a traición o si hay llanto por alguna de las partes. Por último, para solucionar los conflictos que surgen en el aula, la mayoría de docentes suelen optar por el castigo hacia el agresor, y posteriormente pedir perdón a la víctima.

Además, la familia es considerada una de las principales causas de las malas relaciones en el aula, sobre todo cuando no está implicada en la escuela, por lo que las docentes otorgan gran importancia a la cooperación familia-escuela en lo que a la resolución de conflictos relacionados con el rechazo se refiere. Esto también se prueba en la investigación de García Bacete et al. (2013) que, además, propone intervenciones para acercar la familia a la escuela. Por otro lado, en el análisis cualitativo, se ha comprobado que la mayoría de las docentes considera que los problemas de conducta y/o problemas de agresividad, suelen estar muy unidos a las familias, pues en las casas hay ausencia de normas y además, el alumnado no tolera frustraciones ni prohibiciones ante ciertas actitudes nocivas. Muchas docentes intentan solventar esto enseñándoles normas sociales en el aula y tratando que el clima en el aula sea empático y cooperativo.

En definitiva, podemos concluir que el rechazo y la agresividad están ciertamente relacionadas y están presentes en la Educación Infantil. Además, el equipo docente no siempre sabe cómo actuar, pues no tienen las herramientas ni la libertad suficientes para ello, y las familias no suelen estar implicadas ante esta problemática a pesar de la importancia del entorno familiar en estos conflictos.

Finalmente, es cierto que, en general, las docentes no consideran el rechazo y la agresividad un problema grave en sus aulas ni se han sentido atacados por el alumnado, pero algunas sí que se han sentido indefensas en ciertas situaciones, lo que supone cierta contradicción. Esto mismo sucede cuando las encuestadas reconocen saber llevar las situaciones conflictivas y sentirse respaldadas por sus compañeros/as. Esto es porque, al mismo tiempo, exponen que no siempre se ven capaces de resolver los conflictos sin ayuda y que es necesaria la cohesión del equipo docente para atajar este problema. De esta forma, el estudio de estas respuestas podría suponer otra línea de investigación.

Por tanto, se sugiere como implicaciones prácticas y políticas de este TFG el hecho de incluir a la familia en el currículum de Educación Infantil, pues la colaboración familia-escuela es imprescindible y aún no se da, como hemos podido comprobar. Esto se debe a

que, al no formar parte de la legislación, los docentes no tienen la libertad y potestad suficiente como para crear esta unión.

Durante la realización de este trabajo se han encontrado varias limitaciones que han entorpecido o dificultado la ejecución del mismo. Una de ellas fue la falta de conocimiento de una mayor cantidad de Centros de Educación Infantil por parte del grupo, lo que no ha permitido una mayor variedad de opiniones de docentes en la encuesta realizada. Posteriormente, la lentitud de los profesores y profesoras a la hora de rellenar los cuestionarios. La falta de tiempo libre en las prácticas para hacer el sociograma a los niños ralentizó mucho el análisis de los resultados. Además, el test sociométrico no se pudo llevar a cabo en uno de los centros debido a que la realización de las prácticas impedía acceder a él por la mañana. Por último, la limitación más reciente ha sido el límite de páginas, el cual no ha permitido extender el trabajo todo lo que habría sido óptimo para explicar con detalle cada punto. Esto se puede ver, especialmente, en la propuesta de intervención, la cual ha quedado más escueta por este motivo.

En cuanto a las líneas futuras de trabajo, esta misma investigación podría aplicarse sobre niveles superiores, como Educación Primaria, donde el acoso comienza a darse como tal o en la ESO en la cual ya está asentado y existen en una gran mayoría de casos. Además de esto, también se podría llevar a cabo la propuesta de intervención descrita en este trabajo para analizar su efectividad, mejorando y optimizando esta hasta conseguir una propuesta de intervención realmente eficaz y válida para cualquier clase de Educación Infantil.

8. Referencias

- Asher, S. R., & McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 232–248). The Guilford Press.
- Barranco-Romero, C. (2018). *Estudio del Bullying en el segundo ciclo de Educación Infantil*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén]. <https://hdl.handle.net/10953.1/8098>
- Bierman, K. L. (2004). *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*. Guilford.
- Cillessen, A. H. K. & Bellemore, A. (2011). Social skills and social competence in interactions with peers. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.). *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (pp, 393-412). Blackwell.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and social status types: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Díaz Villa, M. (2005). Flexibilidad y organización de la educación superior. En R. Pedroza Flores y B. García Briceño (Comps.). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*, (pp. 63–117). M.A. Porrúa.
- Fuentes, M. J. (2014). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coords.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Ediciones Pirámide.
- Gallego, F. J, Molina, F. y Llorens, F. (2014). Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. [Archivo PDF].

[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%cc%81n%20\(definicio%cc%81n\).pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%cc%81n%20(definicio%cc%81n).pdf)

García Bacete, F.J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209-222.

García Bacete, F.J., Marande, G., Sánchez, M.L., Sureda, I., Ferrà, P., Jiménez-Lagares, I. y Martín, L.J. (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Fundación Davalos-Fletcher.

García Bacete, F. J., Musitu, G. y García Alberola, M. (1990). *El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB*. En G. Serrano Martínez (Dir.) III Congreso de Psicología Social: Libro de comunicaciones Vol. I (pp. 324-344). Universidad de Santiago.

García Bacete, F.J., Rubio Barreda, A., Milián Rojas, I. y Marande Perrin, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria: Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 155-163.
<https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/318>

García Bacete, F.J., Sureda García, I y Monjas Casares, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 2 (1), 123-136.
https://www.infocop.es/view_article.asp?id=2876

Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 333–359. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>

Martín, L.J., Monjas, I., García Bacete, F.J., Jiménez, I. y Ferrà, P (2011). Rechazo entre iguales y comportamiento social en el aula percibido por el profesorado. En J. M^a Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comps.) (2011). *Educación, aprendizaje y desarrollo en*

- una sociedad multicultural* (pp., 4803-4817). Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M., Espada, J. P., 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.
- Mayer, J. D & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Merino Rubio, N. (2020). *Prevención del bullying o acoso escolar en Educación Infantil: una propuesta didáctica*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid] <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/46226>
- Monjas, M. I, Martín-Antón, L. J., García Bacete, F. J., Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y vitimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de Primaria. *Anales de Psicología*, *30*(2), 499-511. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Muñoz, M. V. (2007). *El rechazo entre iguales en el ámbito educativo-Entrevista a Victoria Muñoz Tinoco*. Infocop Online. https://www.infocop.es/view_article.asp?id=1599
- Muñoz-Tinoco, V. y Jiménez-Lagares, I. (2011). Los iguales como contexto de desarrollo. En V. Muñoz Tinoco, I. López Verdugo, I. Jiménez-Lagares, M. Ríos Bermúdez, B. Morgado Camacho, M. Román Rodríguez, P. Ridao Ramírez, X. Candau Rojas-Marcos y R. Vallejo Orellana (Coords.). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 195-224). Ediciones Pirámide.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, *19*(6), 856–867. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.6.856>

- Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. y Mora, J (s.f.). *Proyecto de investigación sobre intimidación y maltrato entre escolares* [Conjunto de datos]. Recuperado de https://www.academia.edu/4538037/PROYECTO_DE_INVESTIGACION_C3%93N_SOBRE_INTIMIDACION_Y_MALTRATO_ENTRE_ESCOLARES
- Pajalunga, L. (2018). *Juguemos a hacer yoga*. Vicens-Vives.
- Romero, R. (2010). El sociograma. *Revista Innovación y Experiencias educativas*, 35, 1-14. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/ROCIO_ROMERO_CALVO_02.pdf
- Soriano, B. (2014). *Estudio y análisis del acoso escolar en Educación Infantil: prevención desde el aula*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/4217>
- Suárez García, Z., Álvarez-García, D. y Rodríguez, C. (2018). Alumnado rechazado por sus compañeros en Educación Infantil: prevalencia, diferencias de género y relación con problemas externalizados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5(2), 125-132. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.4421>
- Sureda García, I., García Bacete, F. J., y Monjas Casares, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista latinoamericana de psicología*, 41(2), 323-334. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511496009.pdf>
- Ugalde Binda, N. y Balbestre Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Urbina Hurtado, C., López Leiva, V., y Cárdenas Villalobos, J. P. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles Educativos*, 40(160), 83–100. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.160.58398>

9. Anexos

9.1. Anexo 1. Cuestionario Para Profesores

1. Curso que imparte este año.
 - a. 3 años
 - b. 4 años
 - c. 5 años

2. Tipo de centro en el que trabaja.
 - a. Público
 - b. Privado
 - c. Concertado

3. ¿Cómo definirías el clima de relaciones interpersonales en tu clase?
 - a. Muy bueno (muy satisfactorio para ti y para los escolares)
 - b. Bueno (es un buen clima, aunque aspectos concretos se podrían mejorar)
 - c. Insatisfactorio (hay problemas de conjunto que no se resuelven fácilmente)
 - d. Muy malo (hay problemas permanentes, resulta muy duro trabajar así)

4. Señala las dos principales causas a las que atribuyes las malas relaciones (violencia y agresividad) entre escolares.

5. ¿Qué haces para mejorar las relaciones interpersonales en tu clase?

6. Si estás en el patio del recreo y tienes que distinguir entre lo que es simplemente un juego rudo y una auténtica agresión, ¿en qué aspectos (gestos, actitudes y hechos) te fijas para saber que es un juego?

7. Si estás en el patio del recreo y tienes que distinguir entre lo que es simplemente un juego rudo y una auténtica agresión, ¿en qué aspectos (gestos, actitudes y hechos) te fijas para saber que es una agresión?

8. Nombra los tipos de actuaciones violentas más frecuentes entre los escolares.

9. ¿En qué lugares de la escuela y sus alrededores ocurren las agresiones/intimidaciones entre los escolares de tu centro?

10. ¿Qué sueles hacer cuando hay un conflicto de rechazo entre escolares?

11. Describe brevemente los dos últimos conflictos reales entre escolares en los que te has visto implicado y cuál fue tu intervención.

| |
|--|
| |
|--|

| 12. Valore las siguientes frases según su grado de acuerdo: | | | | | |
|--|--------------------------------|--|--|--|-----------------------------|
| | Completamente en desacuerdo | | | | Completamente de acuerdo |
| Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo de mi currículum. | | | | | |
| Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi colegio. | | | | | |
| Los problemas de violencia dependen, sobre todo, del contexto social y familiar del alumnado. | | | | | |
| El profesor se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y agresiones del alumnado. | | | | | |
| El propio profesor es en ocasiones el | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| objeto de ataque del alumnado. | | | | | |
| Los padres de los alumnos a menudo empeoran las situaciones de conflicto. | | | | | |
| En los casos de violencia, me siento respaldado por el resto de compañeros de mi centro. | | | | | |
| En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos, no llegando a ser un problema. | | | | | |
| Los profesores, sin ayuda de otros profesionales, no estamos preparados para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en la escuela. | | | | | |
| Para eliminar los problemas de violencia y rechazo es necesario que el equipo completo de profesores tome conciencia y se decida a actuar. | | | | | |
| Para eliminar los problemas de rechazo y violencia entre compañeros que se producen en la escuela, hay que | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| implicar a las familias. | | | | | |
| La carga lectiva e instruccional actúa como una exigencia que impide dedicarse a asuntos como los problemas de malas relaciones interpersonales. | | | | | |
| Para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales hay que modificar el curriculum escolar. | | | | | |
| Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre las agresiones y el rechazo en esta escuela es una idea muy buena. | | | | | |
| Si has valorado con 3, 4 ó 5 la frase anterior, ¿estarías dispuesto a participar en un proyecto para desarrollar estrategias de intervención sobre este tema? | | | | | |

13. ¿A través de qué actuaciones educativas concretas lo harías?

A large, empty rectangular box with a black border, intended for a response.

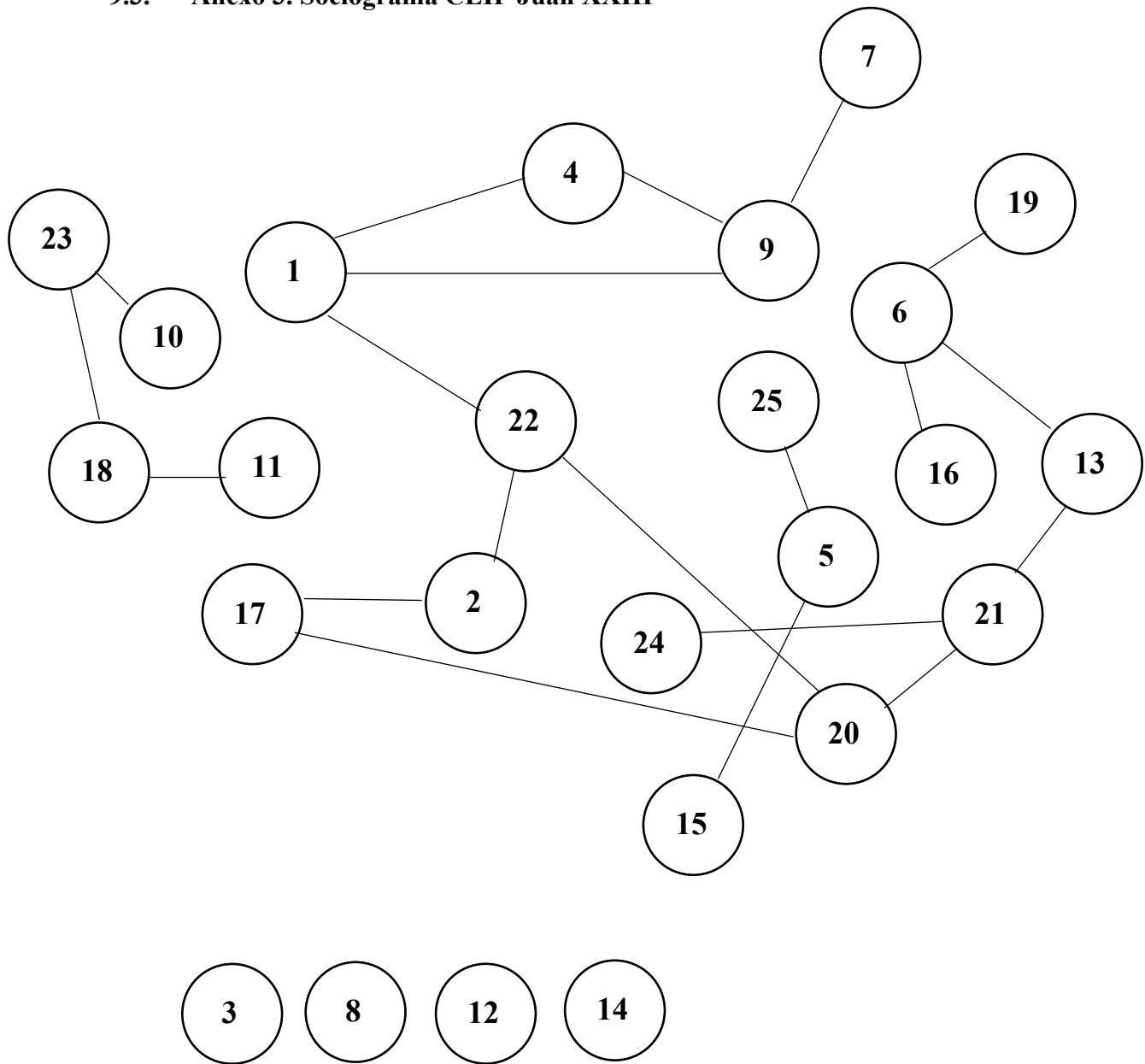
14. Si quieres añadir algo más que no te hayamos preguntado y que consideres importante, este es el momento.

A large, empty rectangular box with a black border, intended for a response.

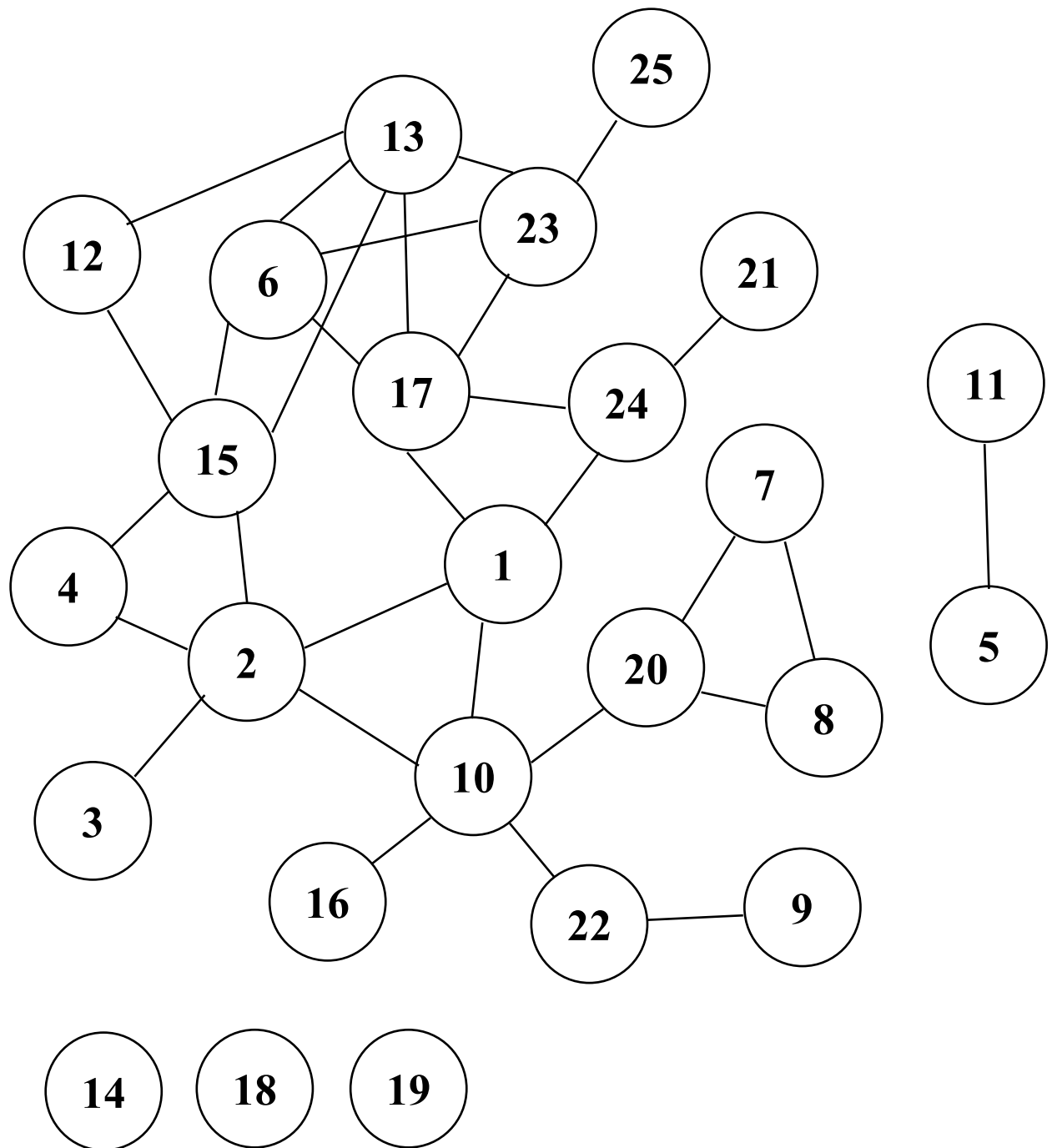
9.2. Anexo 2. Sociograma

| | |
|--|--|
| 1. ¿Qué 3 compañeros son con los que más te gusta estar? ¿Por qué? | |
| 2. ¿Quiénes son los 3 compañeros con los que menos te gusta estar? ¿Por qué? | |
| 3. ¿Quién tiene más amigos? | |
| 4. ¿Quién es el más triste? | |
| 5. ¿Quién es el que mejor se lleva con los profesores? | |
| 6. ¿Quién es el más alegre? | |
| 7. ¿Quién es el que más ayuda a los demás? | |
| 8. ¿Quién es el que más sabe? | |
| 9. ¿Quién es el que menos amigos tiene? | |
| 10. ¿Quién es el que más molesta a los demás? | |
| 11. ¿Quién es el que menos sabe? | |
| 12. ¿Quién es el que peor se lleva con los profesores? | |

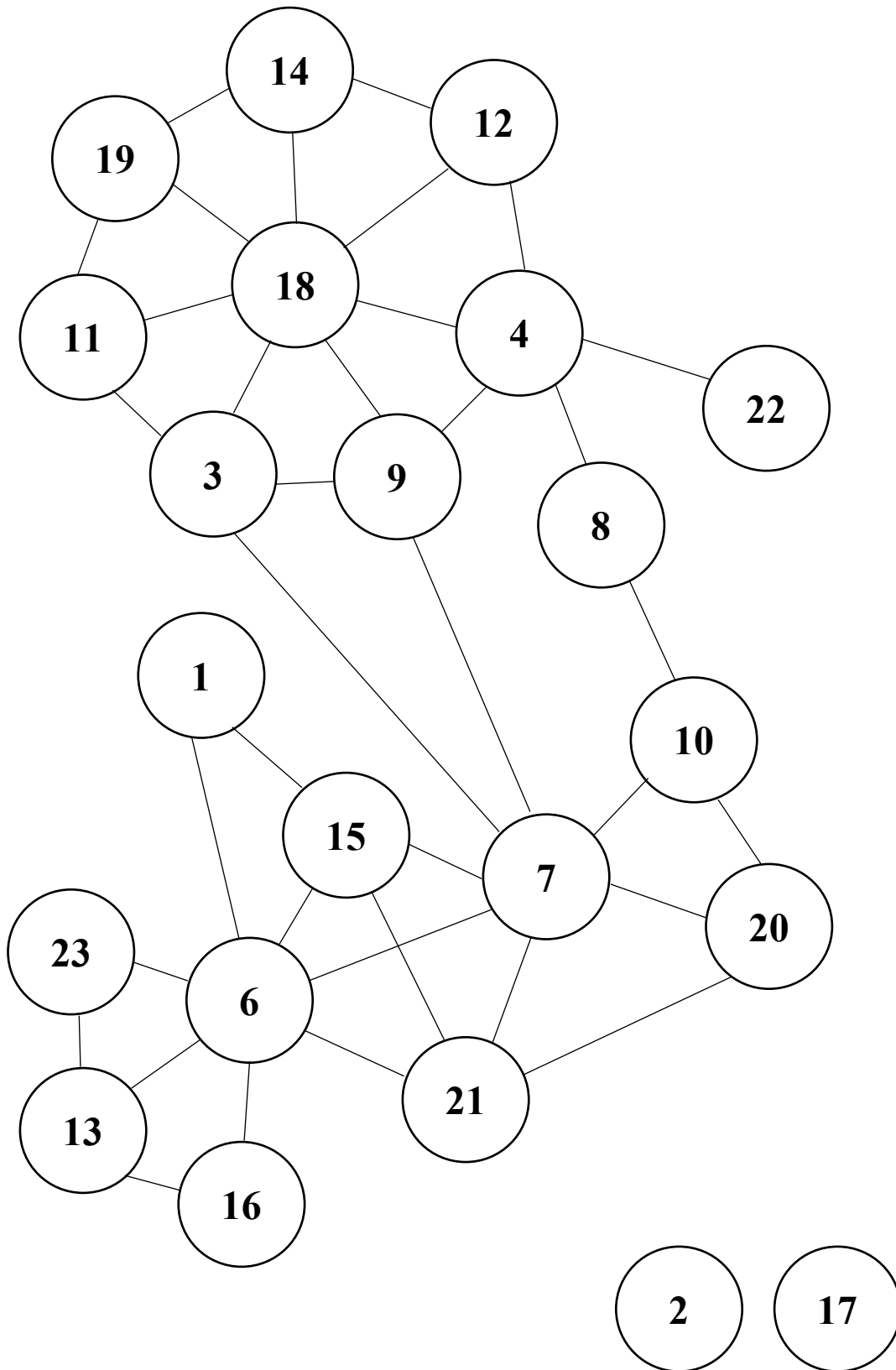
9.3. Anexo 3. Sociograma CEIP Juan XXIII



9.4. Anexo 4. Sociograma CEIP Lope De Rueda



9.5. Anexo 5. Sociograma CEIP Hispalis



9.6. Anexo 6. Tabla De Resultados CEIP Juan XXIII

| Alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Total elecciones | Total rechazos | Tota l |
|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|---------------------|-------------------|-----------|
| A | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 9 |
| B | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 0 | 13 |
| C | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 | 6 | 0 | 17 | 17 |
| D | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| E | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| F | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 5 | 2 | 7 |
| G | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| H | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 9 | 9 |
| I | 4 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 | 8 |
| J | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| K | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 9 | 9 |
| L | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| M | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 5 |
| N | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 | 0 | 9 | 0 | 20 | 20 |
| Ñ | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| O | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 3 | 0 | 12 | 12 |
| P | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 4 |
| Q | 5 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 9 |
| R | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 | 3 | 6 | 7 | 13 |
| S | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 9 |
| T | 4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 8 | 3 | 11 |
| U | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| V | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |

9.7. Anexo 7. Tabla Resultados CEIP Lope de Rueda

| Alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 1 | 1 2 | Total elecciones | Total rechazos | Total |
|----------|---|----|---|---|--------|---|--------|---|---|----|--------|--------|---------------------|-------------------|-------|
| A | 7 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 6 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 26 | 0 | 26 |
| B | 5 | 0 | 3 | 0 | 0 | 8 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 0 | 18 |
| C | 2 | 6 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 12 | 14 |
| D | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 0 | 14 |
| E | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 8 | 0 | 4 | 13 | 17 |
| F | 4 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 8 |
| G | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 | 8 |
| H | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| I | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 4 |
| J | 2 | 0 | 9 | 0 | 1 6 | 1 | 1 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 45 | 0 | 45 |
| K | 1 | 4 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 5 | 1 | 18 | 19 |
| L | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 5 |
| M | 8 | 3 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 | 3 | 16 |
| N | 0 | 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 16 | 6 | 6 | 0 | 51 | 51 |
| Ñ | 6 | 0 | 3 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | 0 | 15 |
| O | 0 | 3 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 7 |
| P | 7 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 3 | 11 |
| Q | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 6 |
| R | 0 | 15 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 7 | 6 | 4 | 0 | 45 | 45 |
| S | 5 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 0 | 11 |
| T | 2 | 5 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 7 | 9 |
| U | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 6 | 10 |

