

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

RECHAZO ENTRE IGUALES EN EL AULA:
CLAVES CONDUCTUALES Y ACADÉMICAS

Borja Azogue Garrido

Curso académico 2016/2017



Trabajo dirigido por: Irene Jiménez Lagares

Dpto. Psicología evolutiva y de la educación. Facultad de Ciencias de la
Educación. Universidad de Sevilla.

Agradecimientos

Muchas gracias a la facultad, por permitirme vivir estos cuatro años, y qué intensamente algunas veces. Gracias a todos los profesores y profesoras que he tenido el placer de encontrarme curso tras curso, me llevo a muchos de ellos para el recuerdo.

Gracias al C.E.I.P. Jacarandá por abrirme las puertas una y otra vez, por permitirme dar mis primeros pasos en esta profesión dentro de vuestras aulas.

A mi tutora Irene Jiménez Lagares, que no sé si lo sabe, pero fue mi primera profesora, con la que empecé el primer día de carrera y ahora con la que termino. Gracias por prestarme su tiempo, por las horas de tutorías, por los correos contestados (que no son pocos) y por haberme facilitado tanto las cosas. No olvidar agradecer su ayuda y conocimientos sobre estadística.

Muchas gracias a mis amigos, en especial a Celia y Maleni. Cuántos mensajes de ánimo habré recibido y cuántos descansos habéis llenado.

Más que gracias a mis compañeros y amigos de la facultad, especialmente a Cristina y Pablo. Compañeros de quejas, alegrías, berrinches y satisfacciones. Estos cuatro años no hubieran sido, para nada, los mismos sin vosotros.

A mi padre y maestro Juan Antonio, con el que comenzó todo este sueño cumplido.

A mi madre, mi ejemplo a seguir, mi apoyo, a quien le debo todo lo que he hecho y conseguido, para quien va dirigido. Esas llamadas y mensajes en la distancia, no tienen precio.

Rechazo entre iguales en el aula: claves conductuales y académicas.

Borja Azogue Garrido

Grado en Educación Primaria

Mención Educación Especial

Facultad de Ciencias de la Educación

Opción: A. Investigación

RESUMEN

El rechazo social entre iguales durante la infancia es una problemática que, no solo dificulta el buen aprendizaje de la competencia social de los rechazados, sino que impide el correcto desarrollo del individuo. Es importante conocer las distintas variables que inciden en esta problemática, como las conductuales o las académicas, así como la habilidad del profesorado identificando a los rechazados para posteriormente intervenir.

En esta investigación han participado 154 alumnos de Educación Primaria y su profesorado. A través de instrumentos sociométricos se ha podido localizar al alumnado rechazado, las variables conductuales que los hacen pertenecer a dicho tipo, así como otros aspectos. Una encuesta ha permitido conocer las impresiones y habilidades de localización del profesorado.

Los resultados muestran que hay rechazados en todas las aulas, ya que es el segundo tipo sociométrico más frecuente, así como que hay más chicos rechazados que chicas. Se observa también un patrón conductual asociado al rechazo caracterizado por conductas agresivas de distinto tipo, disruptivas, entre otras. Además, el profesorado no es totalmente competente en la identificación del alumnado rechazado.

Tanto los casos de rechazo en el aula como las dificultades del profesorado para su detección indican aspectos de potenciales mejoras en las aulas.

PALABRAS CLAVES

Rechazo entre iguales, Educación Primaria, relaciones interpersonales, conducta, identificación del rechazo.

ABSTRACT

Social rejection among equal students during their childhood is considered a problem. It does not only affect the social competence acquisition –whose consequences are severe for those rejected- but also does not allow the student to develop properly. Hence, it is essential to know the different reasons that cause such problem, like those related to the behaviour either the academic ones. Also, it should be taken into consideration the skills of the teacher when recognising the rejected students in order to act.

154 students of Primary Education and their teachers have taken part in this research. Rejected students have been detected throughout sociometric instruments, also by academic variables that make them belong to this group and other points. A survey has allowed us to know the first impressions and the teachers' skills regarding this topic.

It is proved that there are rejected students in every class, being the second sociometric type the most common. Boys are most often rejected than girls. There is also a behavioral pattern associated with rejection characterized by aggressive behaviors of different types, disruptive, among others. In addition, teachers are not fully competent in identifying rejected students.

Cases of rejection in the classroom and the difficulties of the teacher to detect them indicate aspects of potential improvements in the classroom.

KEY-WORDS

Peer rejection, Primary Education, interpersonal relationship, behavioral, rejection identification.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1. Desde las relaciones sociales hasta el rechazo social	5
2.1.1. <i>Relaciones sociales entre iguales</i>	5
2.1.2. <i>Definiendo el rechazo social y escolar</i>	7
2.2. Consecuencias del rechazo	8
2.2.1. <i>¿Qué les ocurre a los rechazados?</i>	8
2.2.2. <i>La estabilidad y mantenimiento en el tiempo del rechazo</i>	11
2.3. Causas del rechazo	13
2.3.1. <i>Género y rechazo entre iguales</i>	15
2.3.2. <i>Causas y N.E.A.E.</i>	16
2.4. Identificación y caracterización de los alumnos y alumnas rechazados	17
2.5. Comorbilidad y rechazo social	20
2.5.1. <i>Relación entre el Bullying y el rechazo social</i>	21
2.6. La importancia del profesorado en los casos de rechazo	22
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	23
4. METODOLOGÍA	24
4.1. Muestra y participantes	24
4.2. Instrumentos	26
4.2.1. <i>Instrumentos administrados al alumnado</i>	26
4.2.1.1. <i>Cuestionario sociométrico de preferencias</i>	27
4.2.1.2. <i>Class Play</i>	29
4.2.2. <i>Instrumento administrado al profesorado: encuesta abierta</i>	32
4.3. Procedimiento	34
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS	35
5.1. Localización y clasificación de los tipos sociométricos	36

5.2. Localizando a los rechazados	40
5.3. Evaluación conductual de los rechazados	43
5.4. Rechazo y rendimiento académico	45
5.5. El profesorado ante la situación de rechazo	46
5.5.1. Identificación de los rechazados por el profesorado	46
5.5.2. Lo que tiene que decir el profesorado sobre el rechazo	50
6. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES	51
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
8. ANEXOS	58

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

Aunque el primer año de la carrera de Educación Primaria queda ya un poco lejos de este trabajo, fueron dos de las asignaturas de ese año las que marcan la temática de esta investigación: Psicología del Desarrollo y Procesos Sociológicos Básicos. Ya desde entonces tenía claro que mi Trabajo de Fin de Grado estaría basado en alguno de sus contenidos. En aquel primer curso comprendí que la educación va más allá de meros aprendizajes conceptuales, de la lengua o las matemáticas, y que las relaciones sociales, las habilidades sociales y la competencia social, entre otros temas, ocupan, o deberían ocupar, un lugar muy importante en la educación, formación y desarrollo de las personas.

El ser humano es un ser social por naturaleza, por lo que las relaciones sociales son un elemento básico y fundamental más en el abanico de necesidades que las personas debemos satisfacer. Hay estudios que indican que nacemos predispuestos genéticamente a relacionarnos. Los primeros agentes con los que lo hacemos son los progenitores o figuras de apego, pero poco a poco, el espectro de agentes y contextos se van diversificando y las relaciones entre iguales comienzan a aparecer. Se ha demostrado que ya a los pocos meses de vida, los niños y niñas son capaces de relacionarse con sus iguales, con herramientas y habilidades aún muy rudimentarias, pero lo hacen (García-Bacete, 2014).

Aunque todas las relaciones en las que se ven inmersas los niños y niñas son importantes, las relaciones con los iguales juegan un papel significativo y fundamental en la vida de los menores. Dichas relaciones no solo complementan su desarrollo social con el que otros contextos, como el familiar, les pueden aportar, sino que las interacciones entre iguales tienen sus fines y objetivos propios en el desarrollo de los niños. Son básicas en la formación de determinadas habilidades y herramientas que utilizarán durante el resto de sus vidas (Marande, 2014).

Dichas relaciones son especiales, donde los niños y niñas se enfrentan a iguales, donde la jerarquía de poder es igualitaria y donde ninguno es más que otro (Hartup, 1992). Con el grupo de iguales se explora y se aprende del mundo de forma distinta y sobre aspectos que no se comparten con otros agentes. Son muchos los beneficios y los aprendizajes que pueden sacar de dichas interacciones.

Jiménez y Muñoz (2011) señalan que, entre los iguales, los niños aprenden a autoexplorarse, se desarrollan y crecen emocional y moralmente, se forma y desarrolla su autoestima, su autoconcepto y fomentan aspectos tan importantes como la confianza, el sentimiento de pertenencia, de aceptación y la amistad. Fuentes (2001) nos dice que algunas de los mecanismos o necesidades que trabajan de forma conjunta los iguales durante la primera y segunda infancia son: la comparación social, el establecimiento y cumplimiento de normas y reglas grupales, el aprendizaje por observación, así como el refuerzo entre iguales, entre muchos otros.

Como se puede comprobar, las relaciones con los iguales intervienen en muchos de los aspectos del desarrollo básico de la persona. Podemos imaginar los beneficios y los costes a los que se ve obligado a renunciar un niño o una niña cuando aparecen los problemas de socialización, como cuando se producen casos de rechazo social. Este trabajo cree importante tratar el tema del rechazo social dentro del aula porque los daños que pueden producir en el niño un mal o escaso desarrollo de la competencia social y las habilidades sociales, puede hipotecar, no solo su vida social, sino también la de otros ámbitos, tanto a largo como a corto plazo. Desde daños emocionales, bajo rendimiento académico o soledad, hasta depresión, baja autoestima, ansiedad y en los peores casos abandono escolar, problemas de conducta y/o de drogas, etc. (García-Bacete, 2014).

Lo que es indudable es que la escuela es el contexto por excelencia en el que se ponen en práctica dichas relaciones. Para muchos de ellos no solo es el comienzo de su escolarización formal, sino el lugar en el que convivirán por primera vez con iguales, donde podrán poner en práctica sus habilidades sociales. El colegio es el lugar donde pasarán la mayor parte de su desarrollo evolutivo, por ello, el centro se debe encargar, no solo de su desarrollo y aprendizaje cognitivo, sino que del social y el emocional también. Durante la etapa de Educación Primaria, es donde entablarán sus relaciones más importantes y a partir de las cuales sustentarán sus relaciones futuras, su competencia social, así como otras habilidades y herramientas (Marande, 2014).

Por todo lo comentado, es muy importante que tanto el centro educativo como el profesorado sea consciente de que el rechazo social en el aula no es algo que se pueda dejar de lado ni a lo que restar importancia. Identificar los casos de rechazo en el aula, clasificarlos en subtipos, comprender las conductas que hacen que sean categorizados de esa manera por sus compañeros, conocer las causas, las consecuencias, los efectos a corto y largo plazo y las

respectivas posibles intervenciones y tratamientos a esta problemática son competencias que el profesorado debería, no solo tener adquiridas, sino que son fundamentales si queremos contribuir a la correcta formación integral del niño y a atender esta problemática con la seriedad y la gravedad que se merece.

Para concluir este apartado y atendiendo ante todo a que este trabajo se realiza con fines académicos, durante la realización de este se han adquirido una serie de aprendizajes, habilidades y destrezas fundamentadas en algunas de las competencias que el Grado en Educación Primaria promueve. Dichas competencias son:

GP.3 Identificar, formular e investigar problemas.

GP.10 Expresar y aceptar la crítica.

GP.13 Transferir los aprendizajes y aplicar los conocimientos a la práctica.

GP.14 Investigar y seguir aprendiendo con autonomía.

EP.2 Conocer los fundamentos psicológicos, pedagógicos y sociales de los procesos de desarrollo y aprendizaje en los diversos contextos educativos.

EP.11 Colaborar en la detección, diagnóstico y evaluación de las necesidades educativas del alumnado y asumir la programación y puesta en práctica de las medidas de atención a la diversidad que correspondan.

EP.15 Conocer las funciones, posibilidades y limitaciones de la educación para afrontar las responsabilidades sociales, promoviendo alternativas que den respuestas a dichas necesidades, en orden a la consecución de un futuro solidario y sostenible.

M1. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6-12 en el contexto familiar, social y escolar.

M2. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.

M3. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.

M6. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.

M7. Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12.

M8. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan.

M10. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el Aula.

M62. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.

M67. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.

En definitiva, lo que este trabajo se propone es, no solo llevar a cabo una investigación sociométrica donde se busca localizar a los niños rechazados del aula, conocer las características conductuales que les hacen pertenecer a dicho tipo sociométrico y conocer la capacidad de los docentes a la hora de identificar o intervenir en casos de rechazo, sino también concienciar sobre la importancia de este tema y hacer ver que el rechazo social en el aula es algo más que tener o no tener amigos, gustar más o gustar menos. Las relaciones sociales son básicas y necesarias para cualquier ser humano por lo que su desarrollo y aprendizaje en la infancia es fundamental, no solo para el buen desenvolvimiento en la vida social adulta, sino para la vida adulta en general.

Para concluir, y en palabras de Hartup (1992) “el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el coeficiente de inteligencia, ni las calificaciones en la escuela, ni la conducta en la clase, sino la habilidad para relacionarse con los otros” (p.1).

2. MARCO TEÓRICO

Las relaciones sociales entre iguales no son un tipo de relación cualquiera, se llevan a cabo en un momento decisivo. El periodo que comprende la etapa de Educación Primaria es fundamental en el desarrollo de los niños y niñas en muchos sentidos. Por ello, el rechazo social no es algo que se pueda tomar a la ligera. Es una problemática que, no solo puede prolongarse durante toda la vida, sino que las consecuencias en los niños y niñas pueden ser fatales.

En los siguientes apartados, se ha realizado una recopilación bibliográfica en la que se exponen los distintos aspectos que se han creído importante tratar con respecto al rechazo social

entre iguales y que servirá para poder comprender la investigación que se lleva a cabo en este trabajo. Las causas, las consecuencias, la comorbilidad o la estabilidad, son algunos de los apartados y aspectos que se tratarán y que es importante se conozcan para comprender lo que esta investigación se propone: dar a conocer esta problemática y visibilizar a los alumnos y alumnas rechazados que, como se mostrará, se encuentran en casi la totalidad de las aulas.

2.1. Desde las relaciones sociales hasta el rechazo social.

Las relaciones sociales son fundamentales en el ser humano como ser social que es. Por ello, el rechazo social es una problemática que supone la no consecución y satisfacción de una de las necesidades básicas de las personas.

En el siguiente apartado se pretende clarificar los conceptos de relaciones entre iguales y rechazo social entre iguales, a fin de introducir la temática principal de este trabajo y que acompañará en todo momento esta investigación.

2.1.1. Relaciones sociales entre iguales.

Es sabido que el ser humano tiene una serie de necesidades básicas en las que las relaciones sociales ocupan un lugar importante. Ya desde la primera infancia, incluso desde el propio nacimiento según algunos autores, estas necesidades y su posterior consecución se hacen presentes gracias al contexto familiar y más cercano del niño. Este contexto es su primera aproximación a la construcción de una serie de habilidades y modelos sociales que le acompañarán durante toda su vida y en su progresivo desarrollo como persona (López, 2008).

Pero lo que es indudable es que la escolarización conforma un antes y un después en lo que a socialización respecta. Para muchos de los niños y niñas la escolarización formal les acerca por primera vez a las relaciones con sus iguales que, como se comentará más adelante, difiere en muchos sentidos a otros tipos de relaciones. García-Bacete (2016) define la relación entre iguales como “aquellas interacciones sociales que tienen lugar entre quienes tienen edades parecidas” (p.54). Precisamente ese es uno de los aspectos primordiales que hace que esas relaciones tengan un carácter diferenciador respecto a las demás.

No se pretende quitar importancia a la actuación e implicación de algunos contextos, ni tampoco superponer unos sobre otros. Cada contexto influye, representa y aporta en el

desarrollo social del niño algo distinto, de forma que unos se complementan con otros. Pero lo que es irrefutable es que las relaciones entre iguales tienen una gran repercusión. López (1997) afirma:

Con el grupo de iguales se explora el mundo social no familiar y se establecen vínculos que conllevan intimidad en aspectos no compartidos del todo con la familia; los iguales se sienten idénticos entre ellos y diferentes a las personas mayores. (p.44).

Las relaciones interpersonales entre iguales no solo se encargan de satisfacer unas necesidades que a continuación se expondrán, sino que les prepara para una serie de exigencias que la vida de las personas, como seres sociales, le va a requerir. Jiménez y Muñoz (2011) corroboran que entre los iguales se satisfacen una serie de necesidades a partir del mutuo apoyo tales como, la autoexploración, el desarrollo y crecimiento moral y emocional, la formación de la autoestima, de la confianza o el sentimiento de pertenencia y aceptación que, otros grupos sociales, por la posición jerárquica que poseen frente al niño o por cualquier otro motivo, no le pueden aportar o satisfacer con un mismo efecto.

Las relaciones entre iguales son totalmente necesarias e imprescindibles, McClellan, D. y Katz, L. (2001) nos dicen que ya a la edad de 6 años los niños y niñas deberían haber desarrollado algunas habilidades sociales básicas que irán modificando, mejorando y perfeccionando con el tiempo y que en caso de no hacerlo no solo se les dificultara el aprender o la adecuada y progresiva adquisición de estas, sino que estarán limitando sus posibilidades en su vida adulta.

Muchos son los autores que recalcan la importancia de estos vínculos, como el experto en el tema Hartup (1992), que afirma:

Las relaciones entre iguales contribuyen sustancialmente al desarrollo social y cognitivo y a la eficacia con la cual funcionamos como adultos. De hecho, el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el coeficiente intelectual, ni las calificaciones de la escuela, ni el comportamiento en clase, sino más bien, la suficiencia con la que el niño se lleva bien con otros niños. (p.1).

Todo ello redundará como bien dice Hartup (1992) en otro tipo de relaciones de gran importancia como es la amistad, basadas en una jerarquía de poder igualitaria. Son relaciones distintas, únicas y esenciales que marcarán al niño en distintos planos aportándole recursos emocionales y cognitivos, habilidades sociales y que antecederán a las relaciones futuras.

Así, la propia UNESCO (como se citó en López, 2008) reconoció la necesidad de ampliar y replantear el objeto y la función educativa, atribuyendo que la formación integral de la persona incluye la competencia social y las habilidades sociales. La propia UNESCO reconoce la importancia de las relaciones sociales y su formación ya que trabajan aspectos como la convivencia, el desarrollo de la personalidad, la formación de la identidad, entre otros.

2.1.2. Definiendo el rechazo social y escolar.

Como ya se ha dicho anteriormente, la importancia de las relaciones y de las redes sociales de apoyo son una necesidad básica del ser humano. Muchos autores consideran que la formación de grupos ha sido el primer gran hito social de la humanidad, una capacidad innata. La adaptación social comenzó siendo un arma de supervivencia en las primeras sociedades, para poco a poco convertirse en una necesidad. En los últimos años las investigaciones han demostrado que las relaciones sociales satisfactorias, la aceptación y la inclusión afectan de forma positiva a muchos aspectos del ser humano, desde la salud física hasta el bienestar psíquico.

Por ello, el rechazo social, en contraposición, es una gran problemática a tener en cuenta debido a las consecuencias que produce o puede llegar a producir. Expertos en esta materia utilizan una variada terminología para definir esta situación, aplicando pequeñas variables de significado. Hablamos de los conceptos rechazo y exclusión.

Aunque a simple vista parezcan conducirnos a una misma definición habría que matizar. El rechazo conlleva que una persona quiera mantener relación con otras, pero estas se lo niegan, mientras que la exclusión consistiría en la negativa de tener relación con una persona de forma explícita dejándolo en una situación de aislamiento y soledad. Como vemos existen diferencias entre estos dos conceptos, por lo que hay que tenerlas en cuenta (Magallares, 2011).

Por consiguiente y atendiendo al tema principal de este trabajo, que es el rechazo social escolar, hay que matizar. Algunos autores se refieren al “rechazo escolar” como la aversión y la negación a asistir a la escuela por diversos motivos. Este trabajo lo que aborda es el rechazo entre iguales, que es el principal tipo de relación social que nos encontramos en los centros educativos. Por lo tanto y según Asher y Bierman (como se citó en Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006) “El rechazo entre iguales en la escuela hace referencia al grado en que un

alumno desagrada a una amplia mayoría de compañeros de clase y es elegido como amigo por una escasa proporción de alumnos” (p.336).

Esta problemática, más común de lo que puede parecer, llega a causar graves problemas de distinta índole a las personas. Magallares (2011), basándose en anteriores investigaciones y en distintos paradigmas, ha clasificado en cuatro grupos los efectos que el rechazo produce en las personas: efectos cognitivos, efectos emocionales, efectos físicos y efectos comportamentales. En apartados posteriores se comentarán los efectos del rechazo social de forma más concreta.

2.2. Consecuencias del rechazo.

El rechazo social en la escuela es una gran problemática a tener muy en cuenta. La socialización juega un papel fundamental en la primera y segunda infancia. Es en esas edades donde la competencia social y las habilidades sociales se comienzan a formar y son esos primeros años los que marcarán el rumbo de la vida social de la persona. A continuación, se presentan las consecuencias, tanto a corto como a largo plazo, del rechazo en la etapa escolar.

2.2.1. *¿Qué les ocurre a los rechazados?*

Las consecuencias del rechazo social escolar son indudables. La afectación no solo se concreta en la competencia social, sino que afecta a distintos ámbitos o aspectos de la persona. Muchos autores concretan estas consecuencias y la mayor parte de ellos coinciden en la mayoría, pero no todos las clasifican de igual manera. A continuación, se expondrán los distintos efectos que el rechazo entre iguales produce en los niños y niñas intentando hacer una recopilación y clasificación lo más adecuada y completa posible.

Musitu, Moreno y Martínez (2005) se atreven a declarar que son dos las consecuencias que engloban y envuelven a las demás. Por un lado, determinan que el rechazo produce un alto grado de estrés sobre los rechazados y por otro que la mayor afectación se produce en la autoestima de los niños y niñas a través de una disminución del bienestar. A partir de ahí, clasifican las consecuencias en tres grandes grupos: respecto al ajuste escolar, a la violencia o agresividad mostrada y a los síntomas internalizantes.

Con las consecuencias en el ajuste escolar se refieren a la afectación a nivel académico, pudiendo llegar a límites tales como el fracaso o el abandono escolar. Recalcan que son tres los hechos que producen afectación en este ámbito. Por un lado, la aceptación social, es decir, la percepción que tienen de ellos tanto a nivel académico como social llegando a producir problemas de atención, de conducta, etc. Por otro lado, se ven afectadas las habilidades de autorregulación viéndose afectadas las labores cooperativas y de ayuda. Por último, la semejanza de opiniones respecto al rechazado por parte de iguales y profesores produce etiquetajes y la disminución de recursos personales, haciendo que las experiencias dentro de ámbitos como el académico o el social se vean más restringidos.

Respecto a la violencia, muchos autores siempre la han considerado como una de las causas que propician el rechazo, como veremos en apartados posteriores, pero actualmente se concibe que también son consecuencia del rechazo producido. Destacan la ineficacia e inutilidad de las agresiones que los niños y niñas rechazados llevan a cabo, seguramente debidas al no control de las situaciones, al estado de frustración y al no saber cómo reaccionar ante distintas situaciones sociales que perciben como estresantes o hirientes. Al contrario de las de los agresivos no rechazados, que si tienen un objetivo concreto.

Finalmente, Musitu et al. (2005) concluyen con las consecuencias que hacen referencia a la salud, es decir, las internalizadas. Destaca los sentimientos de soledad en los que se ven envueltos los rechazados, además de trastornos depresivos, que se comentarán en el apartado de comorbilidad.

Magallares (2011) refuta lo que se comentaba anteriormente. La autoestima es la clave en las consecuencias del rechazo, es donde la afectación índice principalmente desde los distintos ámbitos en los que clasifica esas consecuencias. Magallares, de acuerdo con Hartup (1992), que hace una clasificación parecida de las funciones de las relaciones sociales entre iguales, decide hacer una clasificación más exhaustiva, atendiendo a cuatro ámbitos: el cognitivo, el emocional, el conductual y la salud física.

Respecto al ámbito cognitivo sentencia que las consecuencias más significativas serían los problemas y bajos niveles en autorregulación, como ya se dijo anteriormente, también asocia un menor coeficiente intelectual (CI), así como una disminución en el rendimiento de tareas complejas relacionadas con las competencias que incluyen los problemas, la lógica...

En el emocional, partiendo de la percepción que tiene de la situación, del entorno o de los iguales, que a menudo lo atribuye a hostilidad, vuelve a recalcar la disminución y los

problemas con la autoestima y a partir de ahí el bajo grado de bienestar que concurren en un estado de ánimo negativo, evitación de la autoconsciencia, sentimientos de no pertenencia, entre otros. Además, muchos de los niños y niñas rechazados, son conscientes, a través de su autopercepción y autoconcepto, de su incompetencia y sus problemas respecto a sus relaciones, lo que puede conducirles a sentimientos o situaciones como la soledad, que posteriormente les conduce al aislamiento, lo que les introduciría en una especie de bucle del que es difícil escapar y que contribuirá a la estabilidad de este problema (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

Interesante el plano conductual, ya que influye directamente en las relaciones sociales, que es precisamente donde reside la problemática principal. Menciona el bajo grado de conducta prosocial, la aparición de conductas agresivas en respuesta a su distorsionada percepción de la realidad. Además, en alguno de los rechazados, dependiendo del subtipo al que pertenezca, se pueden observar cambios en el comportamiento social respecto a sus iguales, ya que intenta incrementar su red de relaciones a través de sacrificar su bienestar por el beneficio de los otros. Importante también las conductas irracionales e incluso peligrosas que pueden mostrar algunos rechazados.

Por último, aparte de la posible aparición de trastornos que ya comentaremos, Eisenberger y cols. (citado en Magallanes, 2011) nos muestra una interesante teoría demostrada a través de sus investigaciones donde exponen que las situaciones sociales como el rechazo producen en el cerebro, y con ello en las personas, un dolor similar al físico, es más, los recuerdos de estos hechos pueden llegar a doler más que el recuerdo de daños físicos.

Finalmente, y retomando a Hartup (1992) que nos menciona la función que ejerce la relaciones con los iguales respecto a las relaciones posteriores, podemos decir que el rechazo social escolar repercute en esas futuras relaciones, no solo por el etiquetaje o la reputación sino porque el desarrollo de las habilidades sociales y de la competencia social no se realiza de forma satisfactoria preparándolo para relaciones futuras. Este último párrafo nos introduce en el siguiente apartado, donde se aborda la estabilidad del rechazo.

A modo de síntesis del apartado, podemos decir que las consecuencias más habituales, sin entrar aun en subtipologías de rechazados, son:

- a) bajas tasas de conductas prosociales; b) altas tasas de conductas agresivas o disruptivas; c) altas tasas de conductas de falta de atención y/o inmaduras; d) altas tasas de conductas de ansiedad y evitación; e) escaso nivel de actividad social; f) menor autoestima y depresión; g) disfrutan menos de las

actividades de clase, se muestran insatisfechos con las relaciones-ayudas de profesores y compañeros y con la claridad-coherencia-penalización de las normas de clase; además de presentar dificultades de aprendizaje y predecir mal rendimiento académico; h) perciben a sus familias como menos cohesionadas, más conflictivas, con menor grado de comunicación positiva y orientación al logro y de planificación y participación en actividades culturales. (Mateu-Martínez, et al., 2013, p.188).

2.2.2. La estabilidad y mantenimiento en el tiempo del rechazo.

La estabilidad en los estatus o tipos sociométricos es un elemento a tener muy en cuenta y más concretamente en el estatus de rechazado. Conocer dicha estabilidad ayuda a la localización de los casos, al conocimiento, estudio y evaluación de ellos o a identificar el efecto de las intervenciones, entre otros aspectos.

Cuando hablamos de estabilidad, nos referimos al mantenimiento de esta problemática a lo largo del tiempo, es decir, a la prolongación de esta situación a lo largo de los años, pudiendo alargarse desde la infancia hasta la adultez pasando por la adolescencia.

Coie (citado en Bacete, Sureda y Monjas, 2010) hace una diferenciación en dos fases distintas en las que se desarrolla y aparece el rechazo entre iguales. Una primera fase emergente, donde comienza la situación de rechazo y que aún es temporal e intermitente y una segunda fase de mantenimiento, donde ya se produce la estabilidad del rechazo y se generaliza a distintos ámbitos. Este último es del que se hace referencia en este apartado. Además, también añade que hay rechazos que mejoran y otros que son crónicos, estos último íntimamente relacionados con la estabilidad de esta problemática.

El estatus de rechazado es el que posee mayor estabilidad y mantenimiento en el tiempo. El rango en porcentaje oscila entre un 18 y un 69%, pudiendo decir que la media se acerca al 45% de los casos. Una cifra importante y preocupante teniendo en cuenta la gravedad de esta situación, es el estatus sociométrico de mayor riesgo. Además, esta estabilidad se incrementa con la edad (Bacete et al., 2010).

Otros autores se atreven a hacer un cálculo más aproximado. Establecen que los rechazados, tras un año de permanencia en esa posición, tienen un 45% de posibilidades de permanecer en él y un 30% tras cuatro años. Precisamente, el alto porcentaje de permanencia

en los casos de rechazados es una de las características propias y singulares de este tipo sociométrico (Estévez et al. 2009).

Expertos aseguran que, la posición sociométrica no es inamovible, puede que en algunos tipos la dificultad sea mayor que en otros, pero no es imposible. Sí afirman que para que la estabilidad acabe y la movilidad se produzca deben darse determinadas situaciones con unas particulares características que lo promuevan.

Estévez et al. (2009) determinan que en el caso de los rechazados la estabilidad es alta, pero cuando se producen cambios, la mayoría de los sujetos derivarían al tipo sociométrico de ignorado o promedio.

El caso de la permanencia en el estatus de los rechazados se atribuye a múltiples causas: la falta o mal desarrollo de las habilidades sociales, lo cual imposibilita la creación de nuevas relaciones o redes, la propia autopercepción y expectativas de éxito, la no percepción de cambios del grupo hacia el rechazado y la no consciencia del problema que tiene. No tienen por qué darse por separado, pueden complementarse.

Aparte de esas causas, también existen una serie de variables que contribuyen a la estabilidad del rechazo. Marande, Bacete, Sanchiz y Torres (2012) exponen que el propio individuo rechazado, con sus propias características y con su comportamiento, en el caso de que prosigan, hace que su estatus permanezca invariable.

También dependerá del grupo ya que, si no tiene relaciones satisfactorias con ellos y el rechazo continúa, no desarrollará o mejorará sus habilidades sociales, entrando así en un bucle del que es difícil de salir, además de que, si su comportamiento no ha cambiado, el grupo tampoco lo hará.

El autoconcepto del individuo también influye. Si para evitar daños de autoestima percibe la realidad de forma distorsionada imaginando situaciones hostiles que no lo son, hará que su conducta no cambie y prosigan los problemas.

Por último, la propia percepción del grupo hacia el sujeto también es importante. Si el etiquetaje, la estigmatización y su reputación es muy fuerte, los compañeros y compañeras, por mucho que cambie su conducta y actitud, podrían seguir percibiéndolo como tal de forma permanente o no harían o querrían hacer el esfuerzo empático de reconocer que el sujeto ha cambiado.

García-Bacete et al., (2010), de acuerdo con esta clasificación, se atreven a añadir un factor más, la estabilidad de los factores contextuales. Con ello se refieren a que, aunque cambie de centro, de clase, o de ciudad, las características individuales del sujeto y su percepción de la realidad influyen hasta tal grado que vaya a donde vaya el rechazo tiene altas posibilidades de volver a aparecer.

Como podemos comprobar, tanto los porcentajes de estabilidad como los factores que trabajan en la aparición y permanencia de este problema son importantes y a tener en cuenta. Es muy importante que la intervención en estos casos sea lo más temprana posible y en esa primera fase en la que emerge el rechazo, de la que se hace referencia al comienzo de este apartado.

2.3. Causas del rechazo.

El rechazo social no es algo que aparezca sin motivo. El ser humano, como ser social pero individual, único e independiente, tiene la necesidad de relacionarse y dentro de ese proceso se dan inmediatamente otros, entre los que se encuentra la selección y preferencia de aquellos sujetos con los que quiere y prefiere hacerlo.

Por contraposición, al igual que tenemos unas preferencias y seleccionamos a aquellas personas con quien queremos vincularnos, también la tenemos y no lo hacemos con las que no queremos mantener relación. Aquí es donde entra en juego el tema del que venimos hablando, el rechazo social, que es uno de los extremos que podemos encontrarnos dentro de las sociometrías y las relaciones interpersonales.

Pero, como ya hemos dicho, la aparición de esta situación de rechazo está propiciada por una serie de causas. Aunque podríamos exponerlas a modo de resumen y de forma descontextualizadas, preferimos mostrar esas causas de boca de los propios protagonistas, en base a una serie de investigaciones a nivel sociométrico donde los niños y niñas exponen sus preferencias.

Antes de comenzar con las causas específicas que los propios niños y niñas atribuyen, Monjas, Sureda y García-Bacete (2008) resumen en dos las variables desde las que toman sus decisiones a la hora de entablar relaciones con sus iguales y de seleccionar a los sujetos con los que quieren hacerlo. Por un lado, se basan en la similitud, en el bienestar que se aportan mutuamente y la complementariedad mutua y por otro lado las propias características del grupo

y la de los sujetos rechazados, junto con sus comportamientos y actitudes, lo que ellos llaman el “coste-beneficio” que las relaciones pueden aportarles.

Una vez que esas variables entran en juego, las relaciones comienzan a establecerse y antes de que se estigmatice, categorice o etiquete a los rechazados, los niños y niñas se hacen una serie de preguntas en base a las cuales se asentarán las bases de esa relación (o no relación). Williams y Asher (como se citó en Monjas et al., 2008) nos dicen que esas preguntas son, entre otras: “¿Es divertido estar con este niño?, ¿nos influimos mutuamente en la dirección que a mí me gusta?, este niño, ¿es digno de confianza?, ¿me ayuda a conseguir mis metas?, ¿me hace sentir bien?, ¿es similar a mí?” (p.481).

Investigaciones sociométricas, encargadas de buscar y analizar los casos de aceptación y rechazo en las aulas de Primaria, corroboran que las causas que producen el rechazo social entre iguales son múltiples.

Algunos de los resultados obtenidos en base a las propias respuestas de los niños y niñas determinan que la causa principal de este rechazo sería la actitud de dominancia-prepotencia (a veces a través de agresiones psicológicas o indirectas) por parte de los rechazados. Le sigue de cerca las agresiones de todo tipo (verbales, físicas y psicológicas) pero predominan las agresiones verbales, así como ítems conductuales que los mismos niños y niñas determinan como “tonto-inmaduro”, “me cae mal”, “pesado-molesto”. Finalmente, en mucho menor grado, recalcan la falta de amistad, el que sean compañeros aburridos o retraídos, etc. A pesar de las creencias de muchos, el ítem que menos atribuyen a los compañeros y compañeras rechazados son los que hacen referencia a las características físicas. (Monjas et al., 2008; Sureda, García-Bacete y Monjas, 2009).

A modo de resumen, podría decirse que la causa principal son las conductas agresivas. Sobretudo aquella que implica una conducta que implica dominancia y superioridad. A ellas le siguen, primero las agresiones físicas y luego las verbales. Otras actitudes que destacan son la pesadez, el retraimiento, la timidez o la inmadurez.

Aclarar que los estudios de los que se habla y este propio trabajo van enfocados a las edades que ocupan la Educación Primaria. Aunque con la adolescencia se encuentran muchos puntos en común, hay variantes que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, en la adolescencia, la agresividad la conciben de otra manera, dependiendo del caso, puede ser motivo de popularidad y aceptación.

Hay otros trabajos que se han encargado de diferenciar las causas según otras variables, como por ejemplo el género. Es importante, no solo conocer la opinión de todos de forma conjunta, sino también concretar y especificar según distintas variables, ya que de esa manera el conocimiento sobre el tema será más exhaustivo, enriquecedor y significativo.

2.3.1. Género y rechazo entre iguales.

A pesar de que los motivos que muestran niños y niñas son similares, se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos. Aunque, como ya se ha dicho, tanto niños como niñas atribuyen como causa principal la prepotencia o la superioridad agresiva al rechazo, si se matiza se siguen encontrando diferencias aun estereotipadas respecto al género. El estudio sociométrico que realizaron en aulas de Primaria Sureda et al. (2009) nos muestra claramente las diferencias que a continuación se exponen de forma resumida.

Uno de los aspectos que más llama la atención es que el mayor porcentaje de individuos rechazados se encuentra en el género masculino. Además, la mayor parte de nominaciones realizadas respecto al rechazo, tanto de chicos como de chicas, lo reciben niños.

Los chicos, aportan como causa principal motivos como el grado de molestia que causan, las agresiones e incluso sus habilidades académicas. También hacen mención a las actitudes demasiado competitivas, a la superioridad que muestran, así como las agresiones directas y explícitas que pueden llegar a infligir. Además, achacan muchas conductas de agresividad física a las chicas, cuando la creencia general puede ser que ese tipo de agresiones sea más propio del género masculino.

Sin embargo, los motivos de las chicas suelen ser la falta de reciprocidad o de relación, el mal carácter, lo aburridos que les parezcan, la inmadurez, timidez, retraimiento, la falta de actitud prosocial o que “caiga mal”. Además, las chicas tienen muy en cuenta de las demás chicas características que no les exigen a los chicos, como lo mal amiga que sea, la deslealtad o que sea desagradable. También tienen muy en cuenta las actitudes agresivas, tanto físicas como verbales.

Aunque a simple vista puedan tener muchas cosas en común, podemos ver que los motivos de los chicos están más enfocados a comportamientos y actitudes, mientras que las chicas se concentran en aspectos que tienen más que ver con la personalidad, con el carácter, con las sensaciones que les transmitan...

Cabe destacar, como se comentará en el apartado de subtipos de rechazados, que el género masculino, no solo es mayoritario en este tipo sociométrico, sino que es el mayoritario en los tres subtipos de los que se compone el tipo rechazado, destacando, sobre todo, en los subtipos de rechazados agresivos y rechazados aislados.

2.3.2. Rechazo y NEAE.

Gracias a los principios de inclusión, equidad e igualdad, cada día los alumnos y alumnas españoles que presentan algún tipo de dificultad o de necesidad especial están más incluidos en los centros educativos, en las aulas ordinarias, con los profesores y compañeros, así como en todos los contextos en los que se ven involucrados.

Desgraciadamente, como bien cuentan en su investigación Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz (2014), el colectivo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales son un grupo que tiene un alto riesgo de ser rechazado o menos aceptado en las aulas por parte de sus compañeros, por diversas causas, tanto referentes al nivel académico, como por causas sociales.

Muchos de los alumnos con necesidades especiales, siempre dependiendo del tipo de necesidad que presenten, tiene una serie de características o dificultades que hacen que sean propensos a este rechazo o no aceptación. Por ejemplo, actitudes solitarias, aislamiento, soledad, etc. Además, muchos de ellos presentan algún tipo de dificultad en lo que a habilidades sociales respecta, así como problemas en su autoconcepto o autopercepción, lo que ya representa un no igualitario punto de partida en lo que a niveles competenciales en las relaciones sociales e interpersonales en comparación con sus iguales.

Las causas de este rechazo se deben a una serie de características conductuales que muchos de estos alumnos pueden presentar como la agresividad, el aislamiento, el retraimiento, la falta de prosocialidad, déficits en las habilidades sociales. Son características conductuales que poseen los propios niños y niñas rechazados que no tienen necesidades especiales, lo que ocurre es que las causas y orígenes de estos, suelen ser distintos entre los niños sin necesidades y los que si las tienen. Muchos docentes achacan a la falta o poco desarrollada competencia social como la causa y efecto principal de este rechazo, de ahí a que en la mayoría de personas con necesidades especiales y/o con diversos trastornos, el trabajo de la competencia social sea un punto importante y común en la educación y formación de estas personas.

Otros estudios, sin embargo, afirman que el rechazo hacia muchos de estos alumnos se produce solo a principio del curso, ya que progresivamente van mejorando las relaciones, su posición social, y las actitudes de estos con respecto a sus iguales. Pero también atribuyen la mejora de la posición social en muchos casos a la indulgencia de los compañeros.

Monjas et al. (2014) también determina que estos alumnos corren mayor riesgo a la hora de ser acosados o de sufrir bullying. Algunos motivos que lo causan son las características físicas y debilidades, los bajos niveles de competencia social, de interacción o de aceptación. Pero también dice que muchos alumnos que presentan N.E.E. con trastornos de conducta, de autocontrol o emocionales, llegan a ser acosadores.

2.4. Identificación y caracterización de los alumnos y alumnas rechazados.

Todas las personas, como miembros de grupos, tenemos una posición dentro de ellos, la cual da lugar a la obtención de un estatus o tipo sociométrico que es, es en líneas generales, el grado en el que una persona es querida o no querida por los demás miembros del grupo. Son muchas las variables que intervienen, como las características personales del sujeto, las conductas, la dinámica y funcionamiento del grupo, e incluso la actitud y comportamiento que tiene el profesorado para con sus alumnos (Jiménez y Muñoz, 2011).

Una de las mejores formas de conocer el tipo sociométrico de los sujetos de un grupo es a través de la utilización de instrumentos sociométricos de medición. La técnica más conocida, eficaz y útil es la técnica de nominación, la cual se lleva a cabo en este trabajo. Consiste en que, determinando un grupo de referencia, un grupo-clase por ejemplo, los sujetos se nominen en base a unas cuestiones que se les realiza como, por ejemplo: con quién te gusta estar más, con quién menos... En definitiva, lo que se busca es conocer la posición de los sujetos en el grupo partiendo de dos dimensiones opuestas, aceptación y rechazo. Esta técnica dispone de un software muy conocido, *Sociomet* de González y García-Bacete (2010) que permite realizar las mediciones y mostrar una serie de indicadores, tales como: las nominaciones positivas y negativas recibidas, la preferencia e impacto social o las reciprocidades positivas y negativas entre los sujetos del grupo (García-Bacete, 2008; Jiménez y Muñoz, 2011).

Otra de las técnicas más utilizadas es la técnica de calificación o *Rating*. Los sujetos tienen que puntuar a los otros sujetos, en base a un rango predeterminado, a partir de una serie

de variables, por ejemplo, la conducta prosocial, la agresividad, etc. Cuando se reciben altas puntuaciones puede ser indicador de preferencia y cuando se reciben bajas, de rechazo (Andrés, 2013).

García-Bacete, uno de los autores más prestigiosos en esta temática y coautor del *Sociomet*, establece 5 tipos sociométricos. A modo de descripción de cada tipo y atendiendo al porcentaje y frecuencia, encontramos: el tipo preferido (9-12%) que es aquel que gusta a la mayoría, el rechazado (10-13%), quien no gusta a los demás ni quieren estar con él, el controvertido (3-5%) que es el que menos se da y representa a sujetos que gustan mucho y poco al mismo tiempo, el ignorado (10-13%) que son los indiferentes para sus compañeros y el promedio (45-50%) que son los que no destacan sobre los demás (García-Bacete, 2006; Estévez et al., 2009; Jiménez y Muñoz, 2011).

Como podemos observar el tipo promedio es el que tiene una mayor frecuencia, seguido del tipo rechazado que es quien nos interesa. Dato preocupante si tenemos en cuenta la problemática a la que está sometido el tipo rechazado. A este le sigue muy cerca el tipo preferido y el ignorado, para finalmente encontrar a muy larga distancia de los demás el tipo controvertido, que muchas de las veces ni llegan a darse.

Para conocer un poco más a los rechazados, podemos decir que son sujetos que no resultan agradables ni gustan a los demás. Dependiendo del subtipo, pueden presentar comportamientos agresivos, disruptivos, de aislamiento y/o soledad. No suelen recibir nominaciones positivas, pero sí muchas negativas. Resaltan por tener un gran impacto social pero una baja preferencia social.

Hay que añadir que, los estatus sociométricos no son un todo o nada, ni un niño o niña es totalmente rechazado, ni es el más popular del centro. Todos los tipos son muy heterogéneos, digamos que existiría un espectro donde podrían clasificarse a los sujetos. Esto mismo nos permite introducir la idea de los subtipos sociométricos.

Como ya se ha comentado, los tipos sociométricos no son un todo. Un niño puede ser de tipo rechazado, pero presentar características conductuales de cualquiera de los otros tipos, aunque no sea la propia del tipo al que pertenece.

Por ello, y para una mayor concreción de las características de cada uno de los tipos sociométricos, también hay establecidos una serie de subtipos, como es en el caso del tipo rechazado que comentaremos a continuación.

Para el tipo rechazo, podemos encontrarnos tres subtipos distintos y bien delimitados por distintos patrones conductuales y otras variables que los hace poder diferenciarse, aunque algunos expertos insisten en la existencia principalmente de solo los dos primeros que se comentarán. Básicamente son las conductas agresivas y las aisladas las que determinan la pertenencia a un subtipo u otro.

Según Bierman (citado en Jiménez y Muñoz, 2011) identifica cuatro patrones conductuales distintos relacionados con el rechazo y que, dependiendo de si el sujeto lo presenta o no y del grado en que lo haga en caso afirmativo, determinarán el subtipo al que pertenece y en el que se le clasifica: una baja conducta prosocial, alta conducta agresiva y disruptiva, alta conducta inmadura o falta de atención y alta ansiedad social y de evitación.

Para Jiménez y Muñoz (2011) y García-Bacete (2008), los subtipos de rechazados que podemos encontrar son:

- Rechazados agresivos.

Este subtipo de rechazados se caracteriza por comportamientos agresivos diversos, desde la relacionada con la disrupción, y muy emocional, hasta una agresión directa e incluso relacional e instrumental. Muchos de esos comportamientos agresivos tienen más que ver con situaciones en las que pierde el control, como cuando un niño o niña pierde un juego y comienza a agredir físicamente y a actuar disruptivamente sin control y sin un objetivo concreto.

- Rechazados aislados.

Estos sujetos suelen ser personas con un alto grado de ansiedad, presentan conductas de evitación, de timidez o retraimiento y pueden llegar a ser inmaduros... En definitiva, son personas que dificultan las interacciones y las que llegan a conseguir realizar son percibidas como desagradables. Suelen mostrarse muy nerviosos a la hora de relacionarse y no llegan a integrarse del todo en el grupo cuando lo intentan, muchas veces a causa de ese propio nerviosismo.

- Rechazados no agresivos-no aislados.

No se caracterizan por ninguno de los comportamientos anteriores especialmente. Simplemente son niños que, de alguna manera, no gustan, no terminan de encajar en el grupo y no se hacen un hueco en él. Algunas de las características que se les puede atribuir es que son aburridos o distantes, falta de afinidad con el grupo, que presenten algún tipo de minusvalía,

que presenten alguna característica atípica, etc. Debido a la no total seguridad ni claridad de las características que los sujetos de este grupo presentan (no gustan o no terminan de encajar por algún motivo, por ejemplo), hay expertos que no terminan de tener claro cómo los pertenecientes a este subtipo llegan aquí.

Dependiendo de la fuente consultada, el porcentaje de sujetos para cada uno de los subtipos varía, pero en gran medida coinciden y las frecuencias que presentan se aproximan mucho. Los rechazados agresivos rondarían el 25-30% del total de rechazados, los aislados, entre un 15-30% y finalmente los no agresivos-no aislados serían el grupo mayoritario, entre un 40-60% del total de los rechazados.

También hay que hacer mención a las diferencias de género. El género masculino también es el mayoritario para los tres subtipos. Los chicos son el 90% de los sujetos que pertenecen tanto al subtipo agresivo como al aislado y el 60% en los no agresivos-no aislados.

Como puntualización y para dar por finalizado el apartado, señalar que los datos recién expuestos corresponden a las edades comprendidas en la etapa de Educación Primaria. A medida que los sujetos se acercan a la adolescencia, el porcentaje de rechazados aislados y el de no agresivos-no aislados aumenta, mientras que el de los agresivos disminuye.

2.5. Comorbilidad y rechazo social.

Muchos de los casos de rechazo social, dependiendo de distintas variables, situaciones y características específicas, pueden derivar en otra serie de problemas.

García-Bacete et al. (2010) señala que algunas de las consecuencias complejas que pueden llegar a aparecer con el tiempo y conforme el niño o la niña crece son trastornos internalizantes como la ansiedad o la depresión, externalizantes como la delincuencia, el consumo de drogas y consecuencias escolares tales como el abandono escolar, el fracaso escolar, etc. López (2008) está de acuerdo y añade que otros trastornos emocionales que pueden sumarse son la fobia escolar, trastornos relacionados con la timidez o la personalidad, entre otros.

Sin quitar importancia a lo anteriormente mencionado, una de las problemáticas más conocidas, preocupantes y alarmante del momento también se hace presente entre los niños y niñas rechazados, el bullying. Muchos de los casos de acoso escolar tienen como precedentes

situaciones de rechazo social en el aula y en el centro. En el siguiente apartado se comenta con más profundidad.

2.5.1. Relación entre el bullying y el rechazo social.

Aunque sea un tema de actualidad, el bullying siempre ha existido en los centros educativos en distintos grados y variantes. Desde hace unos años es una problemática muy estudiada e investigada debido a la reciente proliferación, o quizás vociferación, de casos. Olweus, uno de los mayores entendidos en la materia y pionero en ella, define el bullying como “un comportamiento prolongado de rechazo social, intimidación psicológica y/o violencia física de unos niños hacia otros que acaban convirtiéndose en víctimas de sus compañeros” (citado en Villanueva, 1998).

A pesar de la creencia de muchos, el bullying no solo consiste en agresiones físicas, va muchos más allá. Es más, las agresiones verbales y la exclusión social, que son las otras dos consecuencias del acoso escolar, pueden llegar a ser para el niño o la niña incluso más dolorosa que una agresión física.

Las características más sobresalientes y relevantes de esta situación son: la intencionalidad, la continua repetición de las acciones, la indefensión del acosado debido a la relación asimétrica y el abuso de poder (Collell y Escudé, 2006).

Como se observa en la definición que hace Olweus, la palabra rechazo social está presente en ella, por lo que podemos ver que la temática de este trabajo está íntimamente ligada a esta problemática. Tal y como dice Villanueva (1998), el rechazo entre iguales y el bullying están muy relacionados ya que comparten características, tales como que es una situación que se produce mayoritariamente en el contexto escolar, los sujetos implicados son los iguales y las conductas adaptativas o desadaptativas y la competencia social están implicadas tanto en forma de causa como de efecto.

Además, según estudios, dentro de los grupos implicados en los casos de bullying, es decir, tanto agresores como víctimas, un gran porcentaje de ellos corresponde con el estatus sociométrico de los rechazados, lo que avala la presencia de este apartado en este trabajo. Al contrario de lo que muchos pueden llegar a pensar, Cerezo (2016) demuestra en su investigación que en el estatus de rechazado podemos encontrarnos tanto víctimas como

agresores. De entre los rechazados implicados en acoso escolar, determina que el 22,8% de los rechazados son agresores, y el 26,4% víctimas.

2.6. La importancia del profesorado en los casos de rechazo

Hasta ahora solo se ha hablado del alumnado, pero no podemos olvidarnos de la figura del profesor. Tal y como nos dice Marande (2014), el rechazo en el aula es predictivo, es decir, que dichos casos pueden ser localizados en el grupo para una posterior intervención. Ahí es donde entra en juego el papel del profesorado, figura fundamental, no solo del aula en general, sino de las propias relaciones que se establecen en ellas como agente activo participante.

Ya hemos hablado de la importancia de las relaciones interpersonales, ni que decir de las relaciones entre iguales. El profesorado debe ser consciente de que en el aula no solo se producen e imparten aprendizajes académicos, sino que las relaciones están en todo momento presentes. Como nos dice García-Bacete (2016), el profesorado no solo tiene que ser consciente de la presencia de esas relaciones, sino también de su propia influencia sobre estas.

Algunos autores, expertos en las relaciones que se producen en las aulas, hacen hincapié en la necesidad de que los currículums escolares incorporen contenidos y objetivos relacionados con la competencia social. El docente, los centros y la educación en general, no se puede permitir el dejar a un lado la preparación del alumnado para su actual y futura vida social, dándole absoluta prioridad al mero aprendizaje académico e instrumental que les prepara para el mundo laboral (López, 1997).

El docente, por su posición en la jerarquía social del aula, es un referente para el alumnado, incluyendo el ámbito social, por lo tanto, influye en los comportamientos, en las percepciones y preferencias que estos hagan sobre sus propios compañeros.

Como hemos dicho, el rechazo en el aula es predecible por lo que es importante, no solo que conozcan la estructura social del aula, sino que el docente mismo las establezca, así como conocer los roles que cada alumno adopta dentro de las redes y relaciones que se forman dentro de ellas, para así conocer la situación social del grupo-clase en cuanto a las relaciones (García-Bacete, Marande y Bellés, 2009).

El rechazo social se produce en casi el 100% de las aulas y los agentes que participan de ello no solo son los afectados, sino que el resto del grupo también, incluyendo en algunos

casos al propio profesorado, de ahí a la necesidad de conocer la situación social del grupo (Mateu-Martínez et al, 2013).

Como bien dicen García-Bacete et al. (2010) “debemos enfatizar en la importancia del profesorado y otros profesionales en la detección e intervención con alumnado con problemas de aceptación e inserción en el grupo, lo que conlleva poner énfasis en su formación y reciclaje en estos temas”.

Hay estudios que se han hecho eco de esta situación y confirman en sus investigaciones que es imperiosa la necesidad de formar al profesorado en esta materia ya que han corroborado que dicha formación es deficitaria. Concretamente, se especifica que dicha formación debería centrarse en tres aspectos: en la propia relación del docente con los alumnos, en la relación de los alumnos con los propios iguales y en clima del aula (García-Bacete, 2016).

Así mismo, otros estudios remarcan la importancia de dotar de recursos y estrategias al profesorado para intervenir problemáticas como el rechazo en el aula o similares, fenómenos muy complejos y que precisan de intervenciones complejas y específicas y que no solo deben centrarse en el alumnado, sino que también en los contextos cercanos y relacionados como el propio docente y las familias. La observación no es suficiente, se necesita de instrumentos que la complementen, para conocer y tratar la realidad social del aula. En diferentes formatos y medios (revistas, cursos, investigaciones...) el docente puede encontrar desde instrumentos evaluativos de las relaciones, como el programa Sociomet, programas normas en el aula, recursos y estrategias educativas para trabajar la competencia social, rúbricas evaluativas del comportamiento social de los alumnos, etc. (García-Bacete, 2016; McClellan y Katz, 2001; Mateu-Martínez et al., 2013)

En definitiva y, centrándonos en el rechazo social en el aula, el profesorado no puede limitarse y fiarse de sus propias habilidades observacionales o de su intuición a la hora de localizar casos de rechazo, así como otras problemáticas sociales. Debe buscar la manera de conocer con exactitud qué, cómo, dónde y por qué está ocurriendo dicho hecho en su aula, para así poder preparar y llevar a cabo una intervención.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como se puede comprobar en el marco teórico, el rechazo en el aula es la temática protagonista y por excelencia de este trabajo. Los siguientes objetivos que esta investigación

se propone clarificar, pretenden, no solo dar respuesta a dichas cuestiones, sino sobretodo ahondar aún más en las aportaciones y demás estudios sociométricos que se han encargado de investigar el rechazo social en la escuela.

Los objetivos generales de este trabajo son:

- Identificar a los alumnos y alumnas rechazados en las aulas y describirlos en función del género
- Describir a los alumnos rechazados en función de sus características conductuales y de su rendimiento académico, en comparación con el resto de tipos sociométricos
- Estudiar si el profesorado detecta de manera adecuada a los alumnos rechazados

4. METODOLOGÍA

Entrando un poco más a fondo en la investigación, se procede a describir los distintos aspectos que se han llevado a cabo y que han hecho posible este trabajo, así como los resultados obtenidos.

Se comenzará comentando y describiendo el centro del que se han obtenido los datos y los participantes de esta investigación. También se realizará una descripción de la temporalización y de los pasos o fases que se han ido superando y cumpliendo a lo largo de la realización del trabajo. Finalmente, se procederá a mostrar y discutir los resultados en base a la información recogida y a los objetivos propuestos.

4.1. Muestra y participantes.

La muestra de este trabajo está compuesta por 154 alumnos y alumnas de diversos cursos de Educación Primaria de un mismo centro educativo, el cual más adelante será descrito. Los cursos participantes han sido: dos clases de 4º (26 alumnos de cada aula), dos clases de 5º (26 alumnos de cada aula) y dos clases de 6º (25 alumnos de cada aula). De entre los sujetos, 76 son niñas (49,4%) y 78 niños (50,6%).

Podemos decir, que participó la población total de los cursos mencionados y asignados por el centro, pero cabe destacar que la participación del alumnado en la cumplimentación de los instrumentos, no ha sido de la totalidad de la muestra. Solo 3 alumnos, por falta de asistencia

los días que se procedió a la recogida de datos, no pudieron cumplimentarlos. Por ello, podemos decir que, de los 154 participantes, 3 de ellos han sido participantes no informantes (1,9%) y 151 participantes informantes (98,1%).

Tabla 1. Descripción de la muestra por curso, grupo, sexo y edad.

<i>Centro</i>	<i>Aula</i>	<i>Edad (años)</i>	<i>Sexo y porcentaje</i>		<i>Total</i>
			<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>	
1	4ºA	9-10	15 (57.7%)	11 (42.3%)	26
	4ºB	9-10	14 (53.8%)	12 (46.2%)	26
	5ºA	10-11	11 (42.3%)	15 (57.7%)	26
	5ºB	10-11	11 (42.3%)	15 (57.7%)	26
	6ºB	11-12	14 (56%)	11 (44%)	25
	6ºC	11-12	13 (52%)	12 (48%)	25
Total			78 (50.64%)	76 (49.36%)	154

Hay que señalar que los cursos que forman la muestra fueron seleccionados y solicitados, pensando en la edad de los participantes. Debido a que, en el primer ciclo de Educación Primaria (primer y segundo curso), las capacidades de lectoescritura del alumnado aún son muy limitadas y podía dificultárseles la cumplimentación de los dos instrumentos dirigidos a ellos.

El centro educativo seleccionado por conveniencia donde se han recogido los datos ha sido, ha sido el C.E.I.P. Jacarandá, ubicado en la provincia y ciudad de Sevilla, en concreto en el barrio de Sevilla-Este, barrio del extrarradio de la capital, en la calle Dr. Italo Cortella, 0, 41020. Con una población joven que crece continuamente dado el gran número de nacimientos (familias jóvenes, padres y madres entre 30 y 50 años y muchas parejas que todavía no han tenido hijos/as). Los recursos del entorno están en desarrollo, cada vez aumentan más los servicios y existen zonas verdes y parques.

El centro se encuentra rodeado de viviendas, cerca nos podemos encontrar una residencia de ancianos, un centro cívico, una comisaría de policía, una plaza de abastos, un centro de salud, parques y comercios.

Sus habitantes se dedican a una gran variedad de profesiones (funcionarios, autónomos, sector servicios, administración, comercio, construcción...) existiendo un bajo índice de paro,

por lo que el nivel socioeconómico es medio. Suele trabajar casi el 100% de los hombres y el 30% de las mujeres. El nivel cultural es medio, tendiendo a alto, la mayoría de los padres/madres de alumnos/as tienen estudios medios, son menos (un 10% aprox.) los que poseen estudios superiores.

En cuanto a los rasgos ambientales del barrio, no existen importantes discriminaciones sociales, ni grandes problemas de delincuencia o droga. El barrio está abierto al exterior con buenas comunicaciones (carreteras, autovías, varias líneas de autobús, etc.) y gran variedad de población.

El centro dispone de amplias zonas exteriores, patios de gran extensión, pistas deportivas, un edificio amplio con aulas, biblioteca, salón de actos, aula de música, zona de administración y servicios...

El Equipo Docente está formado por un amplio número de maestros/as, dado el elevado número de unidades, poco a poco este personal se está haciendo definitivo y en cada curso escolar que va pasando disminuye el número de personal provisional e interino.

Además, el centro dispone de varias aulas para discapacitados (aula de autismo, aula de plurideficientes, dos aulas de apoyo a la integración, logopedia...) y un reconocido equipo de profesionales. Cada año la demanda de estos servicios aumenta, lo que conlleva también un aumento de la oferta.

4.2. Instrumentos.

A continuación, se describirán los instrumentos que esta investigación ha utilizado para recoger los datos necesarios y que han sido llevados a todas las aulas participantes, sin distinción de edades ni cursos. A modo de anticipo, son tres los instrumentos. Por un lado, dos para los alumnos, donde tienen que informar sobre sus iguales, y uno a los maestros y maestras tutores de las aulas que participaron.

4.2.1. Instrumentos administrados al alumnado.

Como bien se ha dicho, son dos los instrumentos de los que el alumnado será participante y/o informante. El *cuestionario sociométrico de preferencias*, busca conocer y localizar los distintitos tipos sociométricos de los grupo-clase participantes. El *Class Play*, sin

embargo, será el encargado de darnos a conocer las diferencias existentes en cuando a las medias de las variables conductuales seleccionadas y así poder confirmar o rechazar la hipótesis de que las conductas son uno de los aspectos que hacen que los iguales perciban a algunos de sus compañeros de tal manera que los hacen ser rechazados

4.2.1.1. Cuestionario sociométrico de preferencias.

El *cuestionario sociométrico de preferencias* (GREI, 2010) (*Anexo 1*), el cual se lleva a cabo por medio de nominaciones, lo realizaron los alumnos de las seis aulas participantes, es decir, los iguales son la fuente de información en el caso de este instrumento. A la hora de cumplimentarlo, se les solicitó que indicaran en el recuadro de información tanto su curso, número de lista, nombre (opcional) y su género, este último dato es importante para la comparación de los tipos sociométricos con la variable género/sexo.

Es uno de los más extendidos y utilizados en trabajos de temática social. Es un instrumento con un alto grado de validez y fiabilidad que, entre otras funciones, es capaz de mostrar y clasificar a los sujetos participantes y/o informantes según el tipo sociométrico que representan dentro de su grupo, que es la información de la que precisa este trabajo.

Teniendo en cuenta que los sujetos debían incluir en el cuestionario sociométrico tanto el nombre de sus compañeros como su número de lista del grupo-clase, se les permitió tener una copia de la lista de clase con la numeración alfabética de sus compañeros y compañeras, a fin de poder introducir posteriormente de forma más rápida y eficaz los datos en los programas informático utilizados.

Respecto al número de nominaciones en cada una de las preguntas o ítems, que ahora se expondrán, eran un máximo de diez nominaciones, en las que tenían que tener en cuenta el orden en que lo hacían.

Se realizaron dos preguntas. Para el primer ítem o cuestión se utilizó un criterio positivo, para el segundo, uno negativo. Las preguntas fueron:

1º De todos los niños y niñas de la clase, señala con quién te gusta estar más.

2º De todos los niños y niñas de la clase, señala con quién te gusta estar menos.

Finalmente, para el cálculo de los datos recogidos con este instrumento, el programa que se encargó de hacer las mediciones fue *Sociomet* de González y García-Bacete (citado en

Jiménez, 2015), programa muy eficaz en el análisis de datos sociométricos y muy acertado especialmente en el tipo sociométrico rechazado, que es el que concierne a este trabajo. Para el análisis estadístico y la posterior creación de las tablas de resultados, el programa utilizado fue el *SPSS*.

Con respecto a las variables e indicadores derivados del *Sociomet* y que han sido utilizados, hay que aclarar varias cuestiones. Resaltar que para la localización de los tipos sociométricos se ha realizado un procedimiento siguiendo los criterios proporcionados por García-Bacete (2006).

Debido a la utilización de una terminología sociométrica muy concreta, hay que hacer una serie de apuntes. Para empezar, de aquí en adelante se hablará de tipos sociométricos y no de estatus, para evitar cualquier confusión con al término estatus social, el cual no entra en juego en este trabajo. También señalar que, para los niños y niñas más aceptados, se ha decidido trabajar con el término preferidos, ya que indica el resultado de una elección de los propios iguales. Aclarar también que se prefiere hablar de sujetos ignorados y no de sujetos aislados para destacar la no visibilidad de dicho sujeto entre sus compañeros y compañeras. Estas dos últimas aclaraciones se sustentan en las opiniones y recomendaciones que García-Bacete y otros expertos han expresado.

Como ya se ha dicho, *Sociomet* es un programa muy completo y son muchos los indicadores que proporciona, pero esta investigación ha tenido en cuenta los siguientes, los cuáles nos permiten conocer los niveles de aceptación-rechazo y localizar los distintitos tipos sociométricos:

- *Nominaciones Positivas Recibidas (NPR)*, el cual nos indica el número de veces que un alumno ha sido nominado positivamente, es decir, nos indica la preferencia que tienen sobre el sujeto.
- *Nominaciones Negativas Recibidas (NNR)*, el número de veces que un alumno ha sido nominado negativamente, no gusta o es excluido entre sus compañeros.

Para el análisis y cálculo de las tipologías sociométricas se parte del sistema que proponen Arruga y Newcomb y Bukowski (citados en Jiménez, 2015) en los que, se tienen en cuenta y se analizan tanto las *Nominaciones Positivas Recibidas (NPR)* como las *Negativas Recibidas (NNR)* a través del cálculo de la *probabilidad binomial continua*, con el fin de encontrar el valor de “*t*” en una asimetría determinada y siempre teniendo en cuenta el umbral

$\leq .05$. Todo ello permite conocer el *límite superior de las nominaciones positivas* (LS_{NPR} y LI_{NPR}), así como de las *negativas* (LS_{NNR} y LI_{NNR}) en cada una de las clases participantes.

Para poder establecer criterios que permitan clasificar a todos los sujetos participantes, Arruga utiliza una puntuación (NPR o NNR). Por poner un ejemplo, los sujetos preferidos son aquellos que han recibido de forma significativa muchas *nominaciones positivas* (NPR). La clasificación se consigue aplicando los siguientes criterios:

- *Preferido*: $NPR \geq LS_{NPR}$ y $NNR < M_{NNR}$
- *Rechazado*: $NNR \geq LS_{NNR}$ y $NPR < M_{NPR}$
- *Ignorado*: $NPR \leq I^*$ y $NNR < M_{NNR}$
- *Controvertido*: $[NPR \geq LS_{NPR}$ y $NNR \geq M_{NNR}]$ o $[NNR \geq LS_{NNR}$ y $NPR \geq M_{NPR}]$
- *Promedio*: Todos los demás

4.2.1.2. Class Play.

El *Class Play* de Masten, Morison y Pellegrini (citado en Jimenez, 2015) (*Anexo 2*), es un instrumento que mide la reputación conductual a través de las nominaciones entre iguales, es decir, en este caso los alumnos y alumnas vuelven a ser los participantes y/o informantes. A la hora de cumplimentarlo, se les solicitó que indicaran en el recuadro de información del participante tanto su curso, número de lista, nombre (opcional) y su género.

Es muy interesante este instrumento y las posibilidades que tiene con un grupo-clase ya que, el poder trabajar e incluir a un gran número de observantes e informantes respecto a unas determinadas conductas, las cuáles muchas veces se dan en lugares y momentos concretos, nos permite obtener información muy interesante que otros informantes, por múltiples motivos, no pueden proporcionar esa información.

Esta vez, aunque se les vuelve a dejar cumplimentar el instrumento junto con la lista de clase, ya que se les solicita de nuevo el número de lista de sus compañeros y compañeras, el procedimiento es distinto.

Se les expone un texto en el que se les explica que deben imaginar que van a ser los Directores y Directoras de una obra de teatro. Una de sus funciones es asignar los papeles de los personajes de la obra que van a dirigir, por ello, se les pide que para cada uno de los ítems (papeles o personajes para ellos), deben asignar a cinco compañeros, teniendo en cuenta que

deben darle el papel a quien sea más parecido al personaje. Como se acaba de adelantar, en este caso son cinco las nominaciones que se les permite por cada ítem.

Con respecto a las mediciones, se calculó la proporción de veces que cada alumno o alumna fue nominado o le fue asignado un determinado ítem, conducta o papel. Para ello, se introdujeron los datos en una tabla *Excel* que posteriormente fue procesada a través del software estadístico *SPSS*, el cual producirá los resultados. En dichos resultados aparecerá esa proporción de nominaciones de los sujetos por cada ítem, tal y como se ha comentado.

En cuanto al contenido y a los ítems utilizados, se partió del modelo clásico *Extended Class Play* de Wojslawowicz, Rubin, Bowker, Booth-LaForce, Burgess y Rose-Krasnor (citado en Jimenez, 2015). Para acomodar el instrumento a este trabajo, se procedió a modificar los ítems, eliminando y añadiendo algunos otros, a modo de acercar la información deseada a los intereses de esta investigación. En total, el instrumento constaba de cuarenta ítems, de los que finalmente solo fueron utilizados treinta y tres durante el análisis.

Para facilitar el análisis y la posterior comparación de los ítems entre los distintos tipos sociométricos, se procedió a agrupar algunos de estos formando escalas, debido a la similitud relacional entre ellos y a sus buenas correlaciones. Para algunos otros ítems, se decidió que serían por sí solos, sin agrupamientos en forma de escalas, una dimensión propia. Para que las dimensiones fueran comparables, en las escalas se sumaron el número de ítems que la formaban y se dividió entre el mismo número de ellos, es decir, se realizó el sumatorio de las puntuaciones que tenía cada sujeto en dichos ítems y se dividió entre el número de ítems.

A fin de mostrar de forma ordenada y coherente los ítems del *Class Play*, se procede a agruparlos en las distintas dimensiones o escalas conductuales que se han tenido en cuenta (en la *Tabla 2* se expondrá de forma resumida los ítems correspondientes a cada dimensión conductual):

- *Escala de Conducta prosocial* (ítems 12, 24, 31): *ayuda a los demás cuando lo necesitan, comparte las cosas con los demás, defiende a los demás cuando alguien se mete con ellos.*
- *Escala Habilidades Sociales* (ítems 1, 10, 15, 22, 27), la cual mide las habilidades sociales de los sujetos y su competencia social: *es divertidos y tiene sentido del humor (nos hace reír), es una persona amable y cariñosa con los demás, sigue las reglas (no hace trampas, espera su turno en la fila...), casi siempre soluciona las cosas hablando y de muy buenas maneras, cae muy bien a los demás.*

- *Escala de Agresividad Directa* (ítems 2, 13, 17, 32): *se mete en muchas peleas, insulta o amenaza muchas veces a los demás, se burla de los demás, pega muchas veces a los demás.*
- *Escala de Agresividad Relacional* (ítems 20, 29, 34): *ridiculiza a los demás por detrás por su apariencia, por cómo hablan o cosas así, cuenta secretos o mentiras de los demás por detrás, le dice a los demás que no pueden ser sus amigos o ir con ellos si no le gusta esa persona o no hacen lo que les dice.*
- *Agresión instrumental* (ítem 25): *cuando hace daño a otros lo hace para conseguir cosas que le interesan (ganar, ser quien manda, quedarse con las cosas que le gusta...).*
- *Escala Disrupción/Molesto* (ítems 6, 11 y 16), la componen un conjunto de ítems que conlleva que el niño molesta, que es difícil establecer relaciones satisfactorias con él o ella, etc.: *es muy molesto y pesado con todos, interrumpe a los demás cuando están hablando o trabajando, es llorica y enseguida se enfada.*
- *Mandón* (ítem 9): *es muy mandón o mandona.*
- *Escala de Retraimiento* (ítems 5, 19, 21, 23), en el cual se incluye triste porque mantiene una buena y muy similar correlación con los demás ítems que forman la escala: *es muy tímido o tímida, le da vergüenza, le da vergüenza hablar delante de los demás en voz alta, se pone colorado y nervioso, muchas veces está un poco triste, casi siempre está solo o sola, casi nunca juega con los demás.*
- *Escala de No Gusta* (ítems 8, 14), se utilizan ítems que conlleva que, por diversos motivos, es un compañero que no gusta y no queda claro por qué: *cae mal a los demás, es muy aburrido estar con él o ella.*
- *Nadie quiere estar* (ítem 39): *con quien nadie quiere estar, pero no sé por qué.*
- *Escala de Victimización* (ítems 35, 36, 37), se ha incluido esta escala para conocer si los rechazados son victimizados por sus compañeros: *a quien algunos de la clase le pegan, lo empujan, le dan patadas o le hacen daño muchas veces, a quien muchos de la clase eligen en último lugar para jugar o trabajar, a quien muchos niños dicen cosas desagradables, le insultan o se burlan.*
- *Impopular* (ítem 28): *es la persona menos popular de la clase.*
- *Popular* (ítem 30): *es la persona más popular de la clase.*
- *Influencia* (ítem 38): *a quien los demás escuchan y hacen caso.*

Tabla 2. Ítems de cada dimensión conductual (Class Play)

	<i>Ítems</i>
Escala Conducta Prosocial	12, 24, 31
Escala Habilidades Sociales	1, 10, 15, 22, 27
Escala Agresividad Directa	2, 13, 17, 32
Escala Agresividad Relacional	20, 29, 34
Agresividad Instrumental	25
Mandón	9
Impopular	28
Popular	30
Escala Retraimiento	5, 19, 21, 23
Escala Disruptivo/Molesto	6, 11, 16
Escala No gusta	8, 14
Escala Victimización	35, 36, 37
Nadie quiere estar	39
Influencia	38

Como última aclaración con respecto a las dimensiones, escalas e ítems seleccionados para formar parte del *Class Play*, muchas de ellas han sido estudiadas, utilizadas y creadas, por y para otros trabajos de este ámbito, por lo que son comunes en trabajos de esta temática. Sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, algunas otras escalas o ítems han sido creados y posteriormente utilizado, sin que a priori pertenezcan a dimensiones claramente identificadas, pero de las que queda claro su contenido y que se han creído interesantes y relevantes para lo que esta investigación se proponía encontrar.

4.2.2. Instrumento administrado al profesorado: encuesta abierta.

Los datos que ha proporcionado el profesorado en esta investigación son fundamentales para esta ya que, en base a ellos, se ha formulado un objetivo, el cual no podría ser resuelto sin sus respuestas. En este caso, el instrumento que se ha llevado al centro y que ha sido cumplimentado por cada uno de los seis maestros y maestras, correspondientes a cada una de las aulas que han participado, ha sido una encuesta de carácter abierta (*Anexo 3*), en la que se

les formulaba una serie de cuestiones basadas en la temática del trabajo y que han podido responder de forma libre y sin límite de espacio.

Lo que se pretendía conocer han sido varias cosas, desde su formación o no formación académica y profesional con respecto a las relaciones sociales en el aula, sus conocimientos en base al rechazo social en el aula, hasta la capacidad de localización de casos de rechazo, clasificación en tipos sociométricos de los alumnos de sus propias aulas, etc. En total se les realizaron 6 preguntas, fueron estas:

1. *¿Sería capaz de clasificar a sus alumnos en cada uno de los subtipos sociométricos que se le exponen a continuación?*
2. *¿Ha recibido alguna vez en su vida algún tipo de formación relacionada con la localización, tratamiento e intervención del rechazo entre los iguales en la escuela? ¿Y formación acerca de las relaciones entre los iguales?*
3. *¿Considera que normalmente es capaz de reconocer y localizar casos de rechazo entre iguales en su aula? ¿Lo ha hecho alguna vez a lo largo de su carrera profesional?*
4. *¿Ha llevado a cabo en su aula alguna vez algún tipo de intervención específica con vistas a acabar, suavizar o poner fin a algún caso de rechazo entre iguales? De forma breve y en el caso de que sea afirmativa su respuesta, ¿qué tipo de intervención llevó a cabo?*
5. *¿Considera las situaciones de rechazo entre iguales en el aula lo suficientemente importantes y graves como para tenerlo en cuenta y tomar las medidas necesarias para acabar con esta problemática?*
6. *En el caso de que alguna vez haya localizado en su aula algún caso de rechazo, ¿qué aspectos o características del alumno o alumna rechazado diría que se han visto afectados? (A nivel académico, a nivel emocional, comportamental...).*

Señalar que, para la primera cuestión, en la que tenían que clasificar a su alumnado en los distintos tipos sociométricos, se les proporcionó una pequeña definición de cada uno de ellos para facilitarles la clasificación.

4.3. Procedimiento.

Esta investigación está constituida por un proceso continuo. El plan de trabajo o procedimiento que se ha llevado a cabo está compuesto de tres fases, las cuales van a ser descritas, expuestas y temporalizadas a continuación.

- *Fase 1. Preparación:*

Una vez determinada la temática del trabajo, se contactó con el colegio descrito anteriormente, seleccionado por conveniencia, y con su Directora para una primera toma de contacto, para presentar el proyecto que se iba a realizar y para que se pidiesen los permisos oportunos, tanto en el consejo escolar, a los profesores, alumnos y alumnas, padres y madres, etc., en el caso de que la petición fuera aceptada.

Para todo ello, se concertó una reunión para la segunda semana del mes de febrero. La Directora prácticamente dio el visto bueno en esa primera reunión, permitiendo llevar los instrumentos la próxima vez que se visitase el colegio para comenzar la recogida de datos. Las dos únicas exigencias que este trabajo le planteó al centro fueron que las aulas que se seleccionaran fueran a partir del tercer curso, es decir, el segundo ciclo, debido, como ya se ha comentado anteriormente, a la capacidad limitada de los alumnos del primero ciclo con respecto a la lectoescritura. Segundo, que se nos facilitara las calificaciones académicas del trimestre anterior de todos los participantes del estudio para conocer sus medias y así comprobar si es una variable característica de los rechazados.

Aclarar que, se le explicó que no iban a ser necesarios los nombres y apellidos de los alumnos, para la tranquilidad del centro por el acuerdo de confidencialidad que los centros educativos tienen para con las familias, que con los números de lista de cada clase los alumnos podrían nominarse en los instrumentos. La Directora estuvo de acuerdo, pero insistió en que se les permitiese poner los nombres de sus compañeros, para que así no fueran simples números entre ellos.

Durante las próximas semanas se procedió a buscar, seleccionar y confeccionar los instrumentos más adecuados para los objetivos propuestos. Una vez seleccionados, se procedió a realizar las modificaciones que fueran necesarias, como las que se hicieron con el *Class Play*, seleccionando, añadiendo y eliminando algunos ítems. Además, se procedió a crear un *folleto informativo (Anexo 4)* en el que se detallaban las características de la investigación y del trabajo. En definitiva, de todo lo que se iba a realizar en el centro y su fundamentación

correspondiente, para que el centro hiciera lo oportuno con ellos (entregárselo a maestros y maestras, madres y padres, etc.)

- Fase 2. Trabajo de campo (recogida de datos):

Durante la última semana de marzo y la primera de abril se procedió a pasar los instrumentos en las seis aulas del centro para recoger los datos.

- Fase 3. Análisis de datos:

Una vez recogidos los datos se procedió a su análisis. Para ello se dedicaron la última semana de abril y las dos primeras de mayo. Debido al amplio número de participantes y a la gran cantidad de ítems y datos que había que introducir en los respectivos programas estadísticos comentados anteriormente, se necesitó de tres semanas para ello. Hay que destacar que el análisis de datos se realizó con ayuda y colaboración de la tutora/directora de este trabajo.

Tabla 2. Temporalización del proceso

	<i>Descripción</i>	<i>Temporalización</i>
Fase 1. Preparación	Reunión con la Directora y pedida de los permisos oportunos	Segunda semana de febrero
	Búsqueda, selección y creación de los instrumentos	Segunda mitad del mes de febrero y mes de marzo
Fase 2. Trabajo de campo (recogida de datos)	Recogida de los datos en el centro (cumplimentación de los instrumentos)	Última semana de marzo y primera de abril
Fase 3. Análisis de datos	Análisis de los datos recogidos	Última semana de abril y las dos primeras de mayo

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

En este apartado se describirán los resultados de los distintos objetivos previstos en esta investigación, por medio de los datos recogidos gracias a los distintos instrumentos utilizados.

La estructura de presentación que va a seguir este apartado se corresponde al orden en el que se han dispuesto los objetivos en su correspondiente apartado. Para ello, en un primer subapartado, se procederá a diferenciar y clasificar en los distintos tipos sociométricos a los alumnos participantes del estudio, además se podrán ver las diferentes existentes en base a la variable género/sexo.

En el segundo apartado, se concretará a los sujetos rechazados, que son el tipo que realmente busca analizar este trabajo. También se clasificará a los rechazados en función de la variable género/sexo, se mostrarán las distintas frecuencias para cada una de las aulas y cursos.

El tercer apartado, se encargará de profundizar en las características que hacen que los rechazados sean percibidos de tal manera por sus compañeros y compañeras. Para ello, se atenderá a la variable conductual, comparando las distintas medias de los rechazados en dimensiones conductuales con las medias de los demás tipos sociométricos, buscando conocer las características de este grupo en base a la comparación y a las diferencias significativas halladas con el resto de tipos.

En el cuarto, se busca conocer si la variable académica, con las medias de las notas de un primer grupo de materias (lengua castellana y literatura, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, segunda lengua inglés y educación artística) y con la media de la asignatura de Educación Física, es significativamente distinta con respecto a de los compañeros de los otros tipos sociométricos y así conocer si es una característica propia de los sujetos rechazados.

Y finalmente, en el quinto subapartado, se procederá primero a conocer las habilidades del profesorado con respecto a la localización de los alumnos rechazados de sus propias aulas, además de comprobar cuál de las dimensiones conductuales típicas de los dos subtipos de rechazados (rechazados agresivos y rechazados aislados) atribuyen a sus alumnos rechazados. En segundo lugar, conoceremos distintas opiniones e impresiones del profesorado con respecto al tema del rechazo social en el aula, su formación y habilidades.

5.1. Localización y clasificación de los tipos sociométricos.

En la clasificación del alumnado en los distintos tipos sociométricos que se muestran en la *Tabla 4* se utilizaron los resultados del *cuestionario sociométrico de preferencia*.

Para la comparación según la variable *género/sexo*, *Tabla 5*, se realizó una tabla cruzada donde se compara la variable en cada uno de los tipos sociométricos. Para comprobar si existía significatividad en los resultados de uno o varios tipos sociométricos se realizó una prueba *chi-cuadrado de Pearson*, cuyo resultado se muestra en la *Tabla 6*.

Atendiendo a los resultados del *cuestionario sociométrico de preferencia* y a los indicadores *nominaciones positivas recibidas* y *negativas recibidas* (*NPR* y *NNR*), se muestra la clasificación del alumnado en los distintos tipos sociométrico en la *Tabla 4* y *Figura 1*.

Se puede comprobar en la *Tabla 4* que no se han encontrado alumnos del tipo *Controvertido*, pero sí de los tipos *Promedio*, *Preferido*, *Rechazado* e *Ignorado*. Con respecto a los tipos encontrados, podemos observar que el tipo *rechazado*, tal y como anunciaban las previsiones en el marco teórico, es el segundo tipo más numeroso tras los tipos *promedio*.

Tabla 4. Tipos sociométricos (cuestionario sociométrico de preferencias)

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Promedios	102	66.2%
Preferidos	21	13.6%
Rechazados	26	16.9%
Ignorados	5	3.2%
Total	154	100.0%

Como se observa en la *Figura 1*, los *Promedio* son el grupo mayoritario, seguido de los *Rechazados*. En tercer lugar, encontramos a los *Preferidos* y muy de lejos al tipo *Ignorado*, grupo significativamente mucho más pequeños que los demás.



Figura 1. Porcentaje de los distintos tipos sociométricos encontrados

La *Tabla 5* nos muestra que, en el caso del *tipo rechazado*, en el cual encontramos a 26 alumnos y alumnas, la diferencia es más del doble en cuanto a la variable *género/sexo*. Encontramos que hay 19 chicos rechazados (24.4% dentro de la variable sexo y el 73.3% dentro del tipo sociométrico rechazado) y solo 7 chicas rechazadas (9.2% dentro de la variable sexo y el 26.9% dentro del tipo sociométrico rechazado).

Tabla 5. Tabla cruzada género/sexo según el tipo sociométrico (cuestionario sociométrico de preferencias)

		<i>M</i>	<i>P</i>	<i>R</i>	<i>I</i>	<i>Total</i>
Chico	Recuento	44	13	19	2	78
	% dentro de sexo	56.4%	16.7%	24.4%	2.6%	100.0%
	% dentro de tipo sociométrico	43.1%	61.9%	73.1%	40.0%	50.6%
	% del total	28.6%	8.4%	12.3%	1.3%	50.6%
	Residuo corregido	-2.6*	1.1	2.5*	-.5	
Chica	Recuento	58	8	7	3	76
	% dentro de sexo	76.3%	10.5%	9.2%	3.9%	100.0%
	% dentro de tipo sociométrico	56.9%	38.1%	26.9%	60.0%	49.4%
	% del total	37.7%	5.2%	4.5%	1.9%	49.4%
	Residuo corregido	2.6*	-1.1	-2.5*	.5	
Total	Recuento	102	21	26	5	154
	% dentro de sexo	66.2%	13.6%	16.9%	3.2%	100.0%
	% dentro de tipo sociométrico	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% dentro del total	66.2%	13.6%	16.9%	3.2%	100.0%

* Diferencia variable género/sexo significativa en términos absolutos
M=Promedios, P=Preferidos, R=Rechazados, I=Ignorados

Tras encontrar en la *Tabla 6*, significatividad asintótica (bilateral) en la prueba de chi-cuadrado de Pearson ($p=.032$) que es $p \leq .05$, se puede comprobar que el Residuo corregido, tanto del tipo *promedio*, como del *rechazado* en la *Tabla 6*, en cuanto a la *variable género/sexo*, son superiores (tanto en positivo, como en negativo en términos absolutos) a *1.9*. Por lo que la diferencia en cuanto a frecuencia, en un tipo y en otro, es significativa.

Tabla 6. Prueba de chi-cuadrado de Pearson para la variable género/sexo en los tipos sociométricos

	Valor	gl	Significación asintota (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.826	3	.032*

* $p \leq 05$

Tal y como muestra la *Figura 2*, el porcentaje de chicos rechazados (73%) es de más del doble a de las chicas rechazadas (27%).

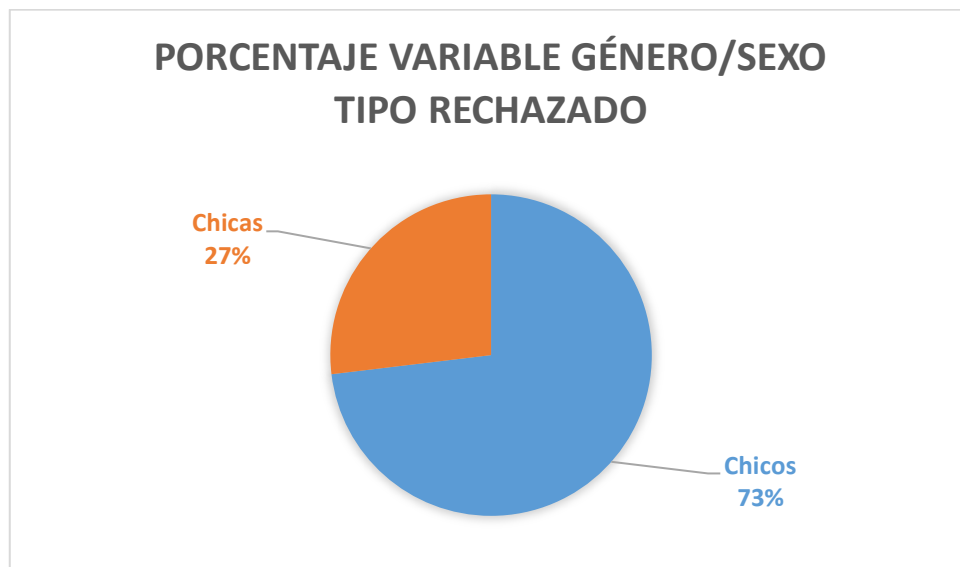


Figura 2. Porcentaje según la variable género/sexo para el tipo rechazado

5.2. Localizando a los rechazados

En la *Tabla 7* podemos observar la disposición de los 26 rechazados obtenidos a través del *questionario sociométrico de preferencias* en sus correspondientes *aulas y cursos*, además del *indicador género/sexo*.

Tabla 7. Rechazados por aula, número de lista y sexo

	<i>Aula</i>	<i>Sujeto</i>	<i>Sexo</i>
1	4°A	6	Chico
2	4°A	7	Chico
3	4ªA	9	Chico
4	4°A	20	Chico
5	4°B	8	Chico
6	4°B	10	Chica
7	4°B	15	Chico
8	5°A	5	Chica
9	5°A	6	Chico
10	5°A	12	Chico
11	5°A	19	Chico
12	5°A	23	Chico
13	5°B	2	Chico
14	5°B	14	Chico
15	5°B	16	Chico
16	5°B	19	Chica
17	5°B	20	Chica
18	5°B	22	Chica
19	6°B	8	Chico
20	6°B	9	Chico
21	6°B	12	Chico
22	6°B	17	Chica
23	6°C	7	Chico
24	6°C	10	Chica
25	6°C	12	Chico
26	6°C	17	Chico

La *Tabla 8* nos indica, tanto la *frecuencia* como el *porcentaje*, de los alumnos rechazados con respecto a la variable *género/sexo* de forma ordenada y clasificada en cada una de sus *aulas y cursos*.

Podemos confirmar de nuevo, que el número de *rechazados chicos* es superior al de las *chicas rechazadas* en todas aulas y cursos *excepto en la clase de 5°B*, donde encontramos el mismo número de chicos y chicas rechazadas de forma aislada y no significativa para la prueba.

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje de rechazados por aula y sexo

		<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
4°A	Chico	4	15.38%
	Chica		
	Total	4	15.38%
4°B	Chico	2	7.69%
	Chica	1	3.84%
	Total	3	11.53%
5°A	Chico	4	15.38%
	Chica	1	3.84%
	Total	5	19.22%
5°B	Chico	3	11.53%
	Chica	3	11.53%
	Total	6	23.06%
6°B	Chico	3	12.0%
	Chica	1	4.0%
	Total	4	16.0%
6°C	Chico	3	12.0%
	Chica	1	4.0%
	Total	4	16.0%

De forma más gráfica, comprobamos en la *Figura 3* las *diferencias existentes* en cuanto a porcentaje de *chicos rechazados* y *chicas rechazadas* en cada una de las aulas y cursos participantes.

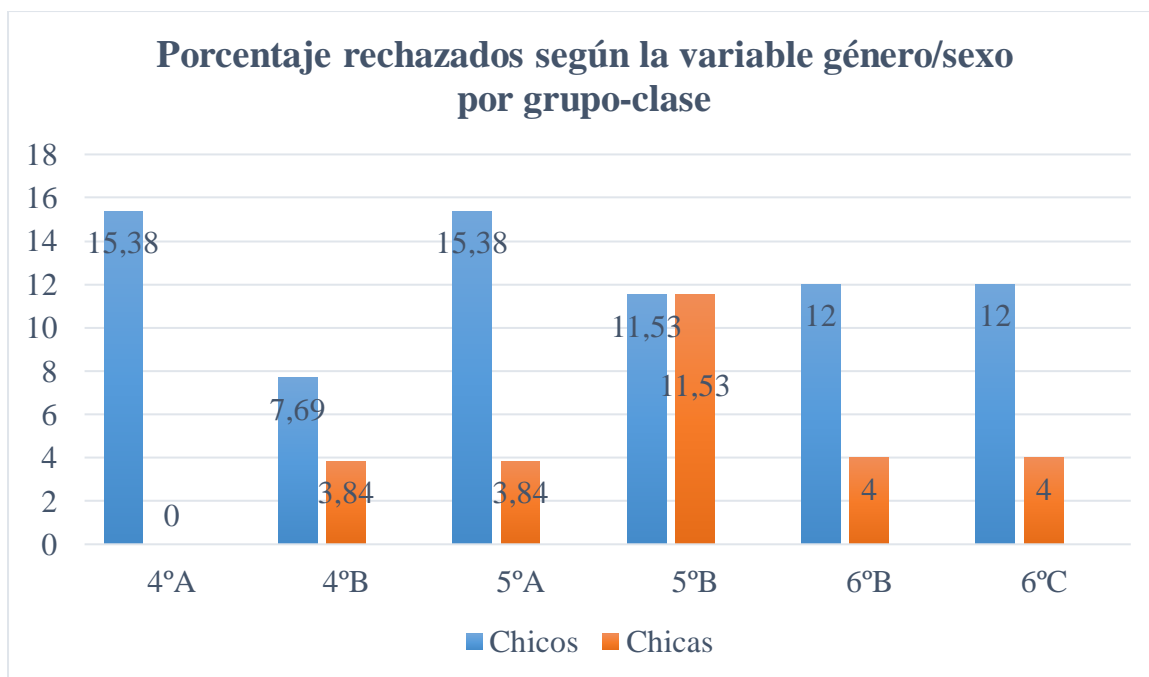


Figura 3. Porcentaje de tipo rechazado según la variable género/sexo por grupo-clase

5.3. Evaluación conductual de los rechazados

Para comparar las distintas variables o dimensiones comportamentales tenidas en cuenta, a fin de conocer las variables propias del tipo rechazado en comparación con las medias de los demás tipos sociométricos encontrados en la muestra, se ha utilizado los resultados obtenidos en el *Class Play*. Para ello, se ha utilizado como *factor* los cuatro *tipos sociométricos* (promedios, preferidos, rechazados e ignorados), dejando a un lado el tipo controvertido ya que, como se conoció en apartados anteriores, no fueron encontrados sujetos pertenecientes a dicha categoría.

Primero se realizó una prueba para conocer si existían igualdad de varianzas entre las distintas dimensiones comportamentales utilizadas. Para ello se utilizó una *prueba de homogeneidad de varianzas*. Se concluyó que las dimensiones *Escala Conducta Prosocial* y *Mandón* tenían *igualdad de varianzas*, es decir, se distribuyen de igual manera en los distintos factores y grupo que tenemos.

Al encontrar igualdad de varianza en dichas variables se ha utilizado como prueba general para conocer la significatividad de estas la prueba *ANOVA de un factor*, lo que llevó a la posterior utilización del estadístico *Sheffe* para conocer *F*. Para el resto de dimensiones, al

no presentar dicha igualdad de varianzas, se realizó de nuevo la prueba *ANOVA de un factor*, pero esta vez con otro estadístico o indicador, *Brown-Forsythe*.

Para conocer las medias de los distintos tipos sociométricos en cada una de las variables o dimensiones tenidas en cuenta, simplemente se ha utilizado una *tabla de descriptivos* que se le solicitó al software *SPSS*.

Finalmente, para conocer la relación y las diferencias existentes entre los tipos sociométricos en cada una de las dimensiones, de nuevo se utilizaron dos pruebas (*post-hoc*) distintas. Para el primer grupo, el que muestra tener igualdad de varianzas, se utilizó de nuevo el estadístico *Sheffe*, mientras que, para el resto de dimensiones, *Games Howell*.

Los resultados obtenidos muestran en la *Tabla 9* que todas las dimensiones han resultado ser significativas en la comparación realizada entre los tipos sociométricos, excepto las dimensiones *Agresión Instrumental* y *Mandón*, por lo que no se encuentran resultados en la comparación realizada con los *post-hoc*.

Atendiendo al tipo rechazado que es el que interesa a este trabajo y comparándolo con los demás tipos sociométricos, podemos decir que los rechazados puntúan menos en cuanto a *Conducta Prosocial*, *Habilidades Sociales*, *Nadie quiere estar con ellos* y en *Popular*.

Sin embargo, puntúan más en las dimensiones *Agresión Directa*, *Agresión Relacional*, *Disrupción/Molesto*, *Retraimiento*, *No gusta*, *Victimización*, *Impopularidad* e *Influencia*.

Tabla 9. Comparación de variables y dimensiones conductuales del tipo rechazado con los demás tipos sociométricos (Class Play)

	<i>F/Brown-Forsythe</i>	<i>Medias</i>				<i>Post-hoc Sheffe/ Games Howell</i>
		<i>M</i>	<i>P</i>	<i>R</i>	<i>I</i>	
Escala Conducta Prosocial	3.48*	.06	.10	.05	.09	R<P
Escala HHSS	17.36**	.09	.19	.04	.05	R<M, P
Escala Agresividad Directa	6.56**	.02	.06	.18	.05	R>M
Escala Agresividad Relacional	7.28**	.02	.04	.10	.01	R>M, I
Agresión Instrumental	3.14	.02	.03	.12	.09	
Escala Disrupción/Molesto	11.68**	.03	.06	.20	.03	R>M, P, I
Mandón	.570	.07	.05	.06	.01	
Escala Retraimiento	4.91**	.04	.02	.09	.03	R>P
Escala No Gusta	19.27**	.03	.06	.13	.01	R>M, P, I
Nadie quiere estar	11.30**	.04	.17	.02	.01	R<P
Escala Victimización	10.39**	.02	.07	.10	.02	R>M, I
Impopular	16.67**	.02	.01	.18	.01	R>M, P, I
Popular	13.73**	.05	.21	.01	.02	R<P
Influencia	18.09**	.02	.01	.19	.01	R>M, P, I

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

M=Promedios, P=Preferidos, R=Rechazados, I=Ignorados

5.4.Rechazo y rendimiento académico.

Para conocer si existían diferencias en cuanto a la variable académica con respecto a los rechazados, en comparación con el resto de tipos sociométricos, se volvió a realizar en primer lugar una *prueba de homogeneidad de varianzas*, cuyo resultado dictó la realización de una prueba *ANOVA de un factor* a través del estadístico *Sheffe*, para conocer de nuevo la existencia o no de significatividad en esta variable.

Como se puede observar en la *Tabla 10*, *no hay significatividad*, por lo que en la variable académica *no hay diferencias entre los distintos tipos*. Por lo tanto, se concluye que

las calificaciones académicas no son una variable que caracterice al tipo rechazado, ni en el primer aglutinamiento de materias (lengua castellana y literatura, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, segunda lengua inglés y educación artística), ni en las de educación física.

Tabla 10. Prueba de significatividad para la variable académica (ANOVA de un factor: Sheffe)

	Medias				
	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>R</i>	<i>I</i>
Notas	.93	6.74	7.04	7.10	7.33
Notas EF	.56	7.33	7.43	7.50	8.00

*p≤.05 M=Promedios, P=Preferidos, R=Rechazados, I=Ignorados

5.5. El profesorado ante la situación de rechazo.

Como miembro activo en las relaciones que se establecen en el aula y como profesional docente, es importante que el profesorado sea capaz conocer y analizar la situación social de su clase. Los casos de recazo entre iguales es un claro ejemplo de las situaciones que debe saber reconocer y posteriormente intervenir.

Por ello, este apartado quiere averiguar si el profesorado participante en esta investigación, a partir de la *encuesta abierta* que cumplimentaron, es capaz o no, de reconocer y localizar a los alumnos rechazados de sus aulas. Además, también se pretende conocer las variables conductuales que los docentes atribuyen a su alumnado rechazado, en el caso de que los identifique.

Finalmente, gracias a sus respuestas, conoceremos las impresiones, ideas y creencias que tienen sobre la temática principal de este trabajo.

5.5.1. Identificación de los rechazados por el profesorado.

Tal y como queda recogido en el marco teórico, encontramos dos subtipos de rechazados claramente diferenciados por una serie de variables conductuales. Por un lado, encontramos a los *rechazados agresivos*, los cuales presentan altos niveles de conductas agresivas en cualquiera de sus variantes. Por otro lado, también se encuentran los *rechazados*

aislados, quienes presentan conductas que tienen mucho más que ver con aspectos como la timidez, el retraimiento, la incompetencia en cuando a la puesta en práctica de sus habilidades sociales, e incluso ansiedad ante dichas situaciones. Es precisamente por todas esas conductas, el que sean clasificados como rechazados por sus iguales y categorizados en cada uno de los subtipos.

Como ya se ha comentado, este apartado quiere conocer y comprobar la capacidad del profesorado a la hora de identificar a los sujetos rechazados de sus propias aulas. Partiendo de los dos subtipos mayoritarios de rechazados, seleccionamos tres variables o dimensiones clave que hacen referencia y predominan en dichos subtipos: *Agresividad Directa* y *Agresividad Relacional* para el subtipo *rechazado agresivo* y la dimensión *Retraimiento* para el subtipo *rechazado aislado*. Se pretende, no solo conocer si el docente es capaz de localizar a los alumnos rechazados del aula, sino averiguar cuáles de estas variables conductuales predominantes en cada uno de los subtipos, les atribuyen mayoritariamente a sus alumnos rechazado, lo que nos llevará a conocer cuáles son las conductas que, a ojos del profesorado, intervienen a la hora de que él o ella y el resto de su alumnado, los clasifique como rechazados, o no.

La *Tabla 11* muestra la presencia o no de las tres dimensiones comportamentales, o de alguna de ellas, en cada uno de los sujetos rechazados localizados. Para establecer si un alumno o alumna presenta una alta tasa en alguna de las dimensiones seleccionadas, se ha utilizado en esta prueba una puntuación típica o derivada, denominada z , en base a las medias que los sujetos han obtenido en estas variables.

Dicha puntuación también es conocida como *puntuación estándar*, la cual calcula cuántas de las desviaciones estándar, en un conjunto de datos, en este caso en cada una de las aulas participantes, está por encima o por debajo de la media. La distancia entre la media y una puntuación z dada en cada distribución normal de los datos, corta una proporción de la superficie total por debajo de la curva.

Se ha creído necesario realizar esta prueba ya que, la puntuación z es singularmente informativa cuando la distribución de los datos a la que nos referimos es normal. Es muy útil cuando se trata de comparar posiciones relativas de elementos que se han distribuido a través de diferentes medios y/o tienen diferentes desviaciones estándar.

Atendiendo a que $z = x$, tiene en cuenta la distribución de tal manera que la media es 0 y su desviación estándar es 1. Por ello, se considera que cuando la puntuación es mayor o igual

a 1, es significativamente alta. Es en esos casos en los que el sujeto *Presenta* dicha dimensión, o, mejor dicho, ha sido nominado de forma concurrente en algunos de los ítems que componen dichas escalas conductuales.

Cabe destacar que, normalmente dicha puntuación trabaja en términos absolutos, es decir, tanto cuando el resultado es positivo como cuando es negativo, pero en el caso del *Class Play*, la situación es diferente. Las dimensiones que componen dicho instrumento y así los resultados obtenidos de este, están basados en nominaciones, por lo que los sujetos solo pueden puntuar en positivo (cuando han sido nominados) o no puntuar (cuando no han sido nominados o lo han sido muy poco).

Los resultados y patrones obtenidos de la prueba realizada en la *Tabla 11*, nos dicen que, del total de los 26 rechazados encontrados en las seis aulas:

- Ocho de ellos (rechazados 1, 2, 5, 10, 14, 15, 20, 25) *presentan* de forma significativa las dos dimensiones relacionadas con la agresividad (*agresividad directa, agresividad relacional*), es decir, que se les clasifica dentro del subtipo de *rechazados agresivos*.
- Siete de ellos (rechazados 3, 7, 8, 12, 16, 23, 26) *presentan* de forma significativa la *dimensión retraimiento*, es decir, que se les clasifica dentro del subtipo de *rechazados aislados*.
- Cuatro de ellos (rechazados 4, 6, 11, 21) *presentan* de forma significativa *las tres dimensiones (agresividad directa, agresividad relacional y retraimiento)*.

Tabla 11. Rechazados por aula, número de lista y sexo y dimensiones conductuales referentes a los dos subtipos de rechazados dominantes (rechazados agresivos y rechazados aislados)

	<i>Aula</i>	<i>Sujeto</i>	<i>Sexo</i>	<i>Agresividad Directa</i>	<i>Agresividad Relacional</i>	<i>Retraimiento</i>
1	4°A	6	Chico	Presenta	Presenta	No presenta
2	4°A	7	Chico	Presenta	Presenta	No presenta
3	4°A	9	Chico	No presenta	No presenta	Presenta
4	4°A	20*	Chico	Presenta	Presenta	Presenta
5	4°B	8**	Chico	Presenta	Presenta	No presenta
6	4°B	10*	Chica	Presenta	Presenta	Presenta
7	4°B	15**	Chico	No presenta	No presenta	Presenta
8	5°A	5	Chica	No presenta	No presenta	Presenta
9	5°A	6	Chico	No presenta	No presenta	No presenta
10	5°A	12**	Chico	Presenta	Presenta	No presenta
11	5°A	19*	Chico	Presenta	Presenta	Presenta
12	5°A	23	Chico	No presenta	No presenta	Presenta
13	5°B	2**	Chico	No presenta	Presenta	No presenta
14	5°B	14**	Chico	Presenta	Presenta	No presenta
15	5°B	16**	Chico	Presenta	Presenta	No presenta
16	5°B	19*	Chica	No presenta	No presenta	Presenta
17	5°B	20	Chica	No presenta	Presenta	Presenta
18	5°B	22	Chica	No presenta	Presenta	No presenta
19	6°B	8	Chico	No presenta	No presenta	No presenta
20	6°B	9	Chico	Presenta	Presenta	No presenta
21	6°B	12*	Chico	Presenta	Presenta	Presenta
22	6°B	17**	Chica	Presenta	No presenta	Presenta
23	6°C	7*	Chico	No presenta	No presenta	Presenta
24	6°C	10*	Chica	No presenta	No presenta	No presenta
25	6°C	12*	Chico	Presenta	Presenta	No presenta
26	6°C	17*	Chico	No presenta	No presenta	Presenta

* Rechazados que han sido localizados por sus profesores/as

** Rechazados que han sido localizados como *Tipo Controvertido* por sus profesores/as

Atendiendo a las respuestas del profesorado en la primera pregunta de la *encuesta abierta* que cumplimentaron *¿Sería capaz de clasificar a sus alumnos en cada uno de estos tipos sociométricos?*, y en teniendo en cuenta los resultados de la prueba realizada en la *Tabla 11*, se concluye que:

- De forma mayoritaria, *ninguno de los docentes*, exceptuando al que corresponde al del aula de 5ºB que los localizó a todos, *es capaz de localizar a la totalidad de sus alumnos rechazados*, asignando cada uno la posición sociométrica de rechazado solo a uno de sus alumnos rechazados.
- En el caso del profesorado que no ha sido capaz de localizar a su alumnado rechazado en su totalidad, han clasificado a la mayoría de rechazados de su aula en el *tipo controvertido*, confundiendo así y no acertando el tipo sociométrico al que realmente pertenecen.
- Atendiendo a los casos de rechazados que han sido capaces de localizar de entre sus alumnos, *han tenido en cuenta las tres dimensiones*, es decir, comprenden que sus alumnos rechazados, *Presentan* o pueden presentar tanto *Agresividad Directa*, *Agresividad Relacional* y/o *Retraimiento*. Es decir, los rechazados que han sido localizados por el profesorado son precisamente los que *presentan* las tres dimensiones utilizadas en la prueba.

5.5.2. Lo que tiene que decir el profesorado sobre el rechazo.

A continuación, se describirán las respuestas del profesorado al resto de cuestiones que se les realizó en la encuesta abierta que cumplimentaron.

A la pregunta *¿Ha recibido alguna vez en su vida algún tipo de formación relacionada con la localización, tratamiento e intervención del rechazo entre los iguales en la escuela? ¿Y formación acerca de las relaciones entre los iguales?*, tres de los docentes respondieron que no han recibido ninguna formación, mientras que los otros tres respondieron que sí la han recibido, uno de ellos a través de cursos de formación concretamente.

A la pregunta *¿Considera que normalmente es capaz de reconocer y localizar casos de rechazo entre iguales en su aula? ¿Lo ha hecho alguna vez a lo largo de su carrera profesional?*, todos se ven capaces de reconocer y localizar a sus alumnos rechazados por los iguales.

Para la pregunta *¿Ha llevado a cabo en su aula alguna vez algún tipo de intervención específica con vistas a acabar, suavizar o poner fin a algún caso de rechazo entre iguales? De forma breve y en el caso de que sea afirmativa su respuesta, ¿qué tipo de intervención llevó a cabo?*, todos coinciden en que alguna vez durante su carrera profesional han llevado a cabo alguna intervención con vistas de acabar o suavizar el rechazo en su aula. Todos coinciden en que la mejor manera es trabajar la empatía, que es importante la observación de las relaciones en el aula para intervenir a tiempo y dos de ellos dicen haber trabajado a través de debates y charlas con los iguales.

A la cuestión *¿Considera las situaciones de rechazo entre iguales en el aula lo suficientemente importantes y graves como para tenerlo en cuenta y tomar las medidas necesarias para acabar con esta problemática?*, cuatro de los seis docentes creen que es muy importante y que las situaciones son o pueden llegar a ser graves, mientras que los dos restantes no creen que a esas edades sean importantes los casos de rechazo.

Finalmente, a la pregunta *En el caso de que alguna vez haya localizado en su aula algún caso de rechazo. ¿Qué aspectos o características del alumno o alumna rechazado diría que se han visto afectados? (A nivel académico, a nivel emocional, comportamental...)*, todos coinciden en que suelen encontrar en el alumnado problemas afectivos y emocionales, otro de los docentes cree que afecta al proceso de enseñanza/aprendizaje, a la atención y al rendimiento y motivación del alumnado. Finalmente, dos de ellos coinciden en que suelen encontrar problemas a nivel académico, de timidez e incluso de absentismo escolar.

6. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

En base a la investigación realizada, a los resultados de esta y, concretamente, a los objetivos que este trabajo se había propuesto conocer y resolver, podemos concluir que:

Primeramente, tras localizar los distintos tipos sociométricos entre la muestra participante en la investigación, fueron encontrados sujetos que correspondían al tipo promedio, rechazado, preferido e ignorados, no encontrando ningún sujeto del tipo controvertido.

Atendiendo al porcentaje de estos se concluye que, tal y como se esperaba y Estévez et al. (2009) ya habían anunciado, los rechazados son el segundo tipo sociométrico predominante en las aulas de Educación Primaria tras el tipo promedio, dato preocupante teniendo en cuenta

la gravedad y a las repercusiones que puede llegar a tener esta situación en el correcto desarrollo de los niños y niñas, tal y como se expuso en el marco teórico.

También podemos decir que, atendiendo a la variable género/sexo, los chicos son el grupo mayoritario entre los sujetos rechazados, siendo su porcentaje dentro del tipo sociométrico del 73.1% del total, muy por encima del grupo de las chicas, por lo que se confirma lo que estudios anteriores, como el de García-Bacete (2008), habían demostrado. Además, con respecto a su distribución entre las seis aulas y cursos participantes, exceptuando uno de las clases, se confirma que tanto la frecuencia como el porcentaje de los chicos rechazados son mayores que el de las chicas en cada aula.

En segundo lugar, gracias a la comparación de la distintas dimensiones y variables comportamentales entre los distintos tipos sociométricos podemos hacernos una idea y describir al tipo rechazado, es decir, podemos conocer las características que los propios iguales atribuyen a los rechazados y que los hacen pertenecientes a dicha tipología sociométrica. Se concluye que los rechazados presentan niveles bajos en conductas prosociales, que sus habilidades sociales son menos o están más restringidas o desarrolladas que las de los compañeros de otros tipos, que son los menos populares y que nadie quiere estar con ellos mayoritariamente. Además, también podemos decir que son sujetos en los que predominan conductas agresivas, tanto directas como relacionales, que son disruptivos y molestos para sus compañeros, los más retraídos, no gustan a los demás, son los más impopulares, los que pueden llegar a tener más influencia sobre los demás y son victimizados por sus iguales. Como se puede comprobar, los resultados obtenidos son significativamente semejantes a los comentados en el apartado del marco teórico donde se exponían las causas de ser rechazado, en los que distintas investigaciones llevadas a cabo por expertos concluían con resultados muy similares (Monjas et al, 2008; Sureda, García-Bacete y Monjas, 2009).

Con respecto a la variable correspondiente a las calificaciones académicas, no se han encontrado indicios ni resultados significativos que indiquen que las calificaciones sean, ni de forma positiva ni negativa, una característica propia de los rechazados. Lo que nos lleva a sospechar, en contra de lo que afirman Mateu-Martínez et al. (2013) y Musitu et al. (2005), que la variable académica no resulta ser causa o consecuencia del rechazo.

Finalmente, en relación al profesorado, podemos confirmar varias cosas. Primero, que no son capaces de localizar al alumnado rechazado de sus propias aulas mayoritariamente, al

contrario de sus propias creencias con respecto a sus habilidades en ese campo, ya que piensan ser capaces de hacerlo.

Segundo, en su clasificación del alumnado en los distintos tipos sociométricos, clasifican a sus alumnos rechazados como tipo controvertido, confundiendo así su posición entre sus iguales, es decir, no conocen realmente las características que hacen pertenecer a sus alumnos a un tipo sociométrico u otro dentro del grupo-clase. Sí que hay que señalar que el profesorado es consciente de que, atendiendo a las variables conductuales más típicas de los dos subtipos de rechazados, pueden llegar a presentar conductas diversas y de los dos subtipos predominantes, conductas agresivas y conductas relacionadas con el retraimiento, es decir, aunque no los localizan en su totalidad, son capaces de reconocer las conductas típicas que los hace poseedores de ese estatus entre sus iguales.

Tercero, a pesar de que no consiguen localizar a los alumnos rechazados de sus aulas, dicen haber tenido que realizar alguna vez una intervención con el fin de tratar y acabar con algún caso de rechazo. En dichos casos, dicen que la estrategia empleada ha sido trabajar la empatía a través de debates, tutorías o alguna actividad creada de forma específica.

Cuarto, cuatro de los seis profesores le dan la importancia que se merece a esta problemática, mientras que dos de ellos no creen que sean graves los casos de rechazo social, al menos en esas edades.

Y, finalmente, aquellos docentes que opinaron que el rechazo es algo grave, son conscientes de que los casos de rechazo pueden causar daños en el alumnado y, mayoritariamente, atribuyen que las consecuencias de ese rechazo pueden suponer en el alumnado problemas afectivos y emocionales, principalmente. Los resultados demuestran y corroboran lo que ya había dicho García-Bacete (2016), que existe un déficit en la formación del profesorado en cuanto al conocimiento de las relaciones e interacciones sociales y a la competencia social en sus aulas, sobre la detección de los casos de rechazo de sus aulas y, por consiguiente, no tienen nociones suficientes para evaluar e intervenir casos de rechazo.

En lo que respecta a las limitaciones, por un lado, la muestra del alumnado se considera adecuada para este estudio, pero quizás, si la del profesorado hubiera sido mayor podríamos haber obtenido una mayor diversidad de información y respuestas, además de mucho más rica, significativa y representativa de la realidad de las aulas. Partiendo de esta limitación, este podría ser uno de los aspectos a tener en cuenta en futuros trabajos, es decir, ampliar la muestra de docentes.

Otra de las posibles limitaciones es haber centrado la recogida de datos en un solo centro educativo. Quizás, si se hubiera conseguido la participación de otro colegio con otras características, se hubiera podido realizar una comparación entre los dos centros, enriqueciendo aún más los resultados del trabajo.

Son muchas las variables que podrían haberse tenido en cuenta como las características de los propios participantes, es decir, quienes presentaban discapacidad, quienes NEAE... para a partir de ahí conocer si esas características afectan, de alguna manera u otra, a las nominaciones de sus compañeros o al tipo sociométrico al que pertenecen. Otra variable podría haber sido la edad, quizás se hubieran encontrado diferencias significativas en las calificaciones académicas entre rechazados y no rechazados si se hubiese tenido en cuenta los rangos de edad y los cursos. También se podría haber profundizado más en la variable género/sexo. Todas ellas podrían ser un buen punto de partida para futuros trabajos.

Para concluir, respecto a las implicaciones que suponen los resultados de este trabajo, pueden llegar a ser significativas e importantes. Por un lado, se quería dar a conocer un poco más, no solo la situación de los sujetos rechazados, sino la casi totalidad de casos de rechazo existentes en todas las aulas de Educación Primaria, tal y como ya había vaticinado Mateu-Martínez et al. (2013), y así se ha hecho saber.

También se ha querido dar a conocer las características que los rechazados presentan para sus compañeros y que los hacen propios de ese tipo sociométrico, a fin de ayudar a cualquier lector de este trabajo, principalmente a docentes, aportándole información y herramientas para poder localizar a sus propios alumnos rechazados y poner fin, o intentarlo, a esa problemática.

Parece ser que las conductas de los alumnos y la percepción que los iguales tienen sobre ellas, son la causa o una de las causas principales del rechazo. Por ello, la modificación y corrección de estas podría ser un buen punto de partida en cuando a una intervención en el aula.

Finalmente, este trabajo ha dejado constancia de la necesidad de formación del profesorado respecto a las relaciones sociales e interacciones que se producen en sus aulas. Está claro que existe un déficit en ese aspecto y este trabajo aboga por la necesidad de poner solución a esa carencia.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés, M.R. (2013). *Intervención socioemocional en alumnado rechazado de primer curso de Educación Primaria* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en “Bullying”: un análisis sociométrico. *Bordón. Revista de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía*, 66(2), 29–42. doi: 10.13042/Bordon.2014.66202
- Collell, J., y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica Y de La Salud*, 2, 9–14. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf
- 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. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/belen/psicolog-educt.pdf>
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *C&E. Cultura Y Educación*, 18(3–4), 335–344. doi: 10.1174/113564006779173046
- Fuentes, M.J. (2001). 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. Ortíz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid, España: Pirámide.
- García-Bacete, F.J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia Y Aprendizaje*, 29(4), 437–451. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/162865/garc%C3%ADa_2006_Ide.pdf?sequence=1
- García-Bacete, F.J. (diciembre de 2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209–222. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/159587/Garc%C3%ADa%20Bacete_2008_Revista%20Mexicana%20de%20Psicologia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García-Bacete, F.J., Marande, G. y Bellés, I. (2009). Tipología sociométrica y medidas de centralidad social en las aulas de Primero de Primaria: un estudio piloto. *Fórum de Recerca*, 43, 132-147.

- García-Bacete, F.J., Sureda, I., & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123–136. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v26/v26_1/15-26_1.pdf
- García-Bacete, F. J., Marande, G., Sanchíz, M. L., Sureda, I., Ferrá, P., Jiménez, I., Muñoz, M. V., Monjas, M. I., y Martín-Antón, L. J. (2014) El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal. Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria. Castellón: Fundación Dávalos-Fletcher.
- García-Bacete, F.J. (2016). La evaluación fiable de las relaciones sociales entre iguales. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 53–59. [doi: 10.14422/pym.i368.y2016.009](https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.009)
- González, J. y García-Bacete, F. J. (2010). *Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hartup, W. (1992). Tener amigos, hacer amigos, y mantener amigos: Las relaciones como contextos educativos. *ERIC Digest*, 1–5.
- Jiménez, I. y Muñoz, V. (2011). Los iguales como contexto de desarrollo. En V. Muñoz, I. López, I. Jiménez, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, P. Ridaio, X. Candau, R. Vallejo (Eds.), *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación* (pp. 195-224). Madrid, España: Pirámide.
- Jiménez, I. (2015). *La evolución de la popularidad entre iguales desde el inicio de la educación primaria* (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- López, F. (septiembre de 1997). Relación entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 44–48.
- López, M. (febrero de 2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial Y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16–19.
- Magallares, A. (2011). Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos. *Revista Psicología.com*, 1–17. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10401/4321>
- Marande, G., García-Bacete, F. J., Sanchiz, M., y Torres, O. (2012). Rechazo entre iguales: modelos teóricos asociativos. *Congreso Internacional “Estrategias Didácticas Inclusivas”*. Congreso llevado a cabo en la Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Marande, G. (2014). *Evaluación del impacto de una intervención multinivel, multicomponente*

y multiagente para combatir el rechazo entre iguales en el primer ciclo de Educación Primaria (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón, España.

Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez, M. I., 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. doi: [10.4067/S0718-48082013000200005](https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000200005)

McClellan, D. y Katz, L. (2001). Evaluando la competencia social en los niños. *ERIC Digest*, 1–9. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455974.pdf>

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. doi: 10.1174/113564008786542181

Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F.-J., y Sanchiz, M. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499–511. doi: [10.6018/analesps.30.2.158211](https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211)

Musitu, G., Moreno, D., y Martínez, M. (2005). La escuela como contexto socializador.. *Ser Adolescentes Hoy*. Congreso llevado a cabo por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, Madrid, España.

Sureda, I., García-Bacete, F. J., y Monjas, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305–321. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80511496009.pdf>

Villanueva, L. (1998). *El Rechazo Entre Iguales Y La Comprensión Infantil De Los Estados Mentales* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón, España.

8. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario sociométrico de preferencias

Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
"Trabajo Fin de Grado"
Cuestionario sociométrico



NOMBRE (opcional):

GÉNERO:

CURSO Y GRUPO:

NÚMERO DE LISTA:

C.E.I.P. JACARANDÁ (SEVILLA)

Los resultados de este cuestionario serán utilizados solo con fines académicos. Es muy importante que respondas con total sinceridad. Muchas gracias de antemano por colaborar en mi trabajo.

Instrucciones:

- Si prefieres que sea anónimo, no pongas tu nombre arriba, solo tu género, tu curso y grupo y sobre todo tu número de lista.
- Para cada pregunta puedes asignar hasta 10 compañeros.
- Ten cuenta el orden en el que pones los nombres.

1. De todas las niñas y niños de esta clase, señala con quién te gusta estar más.

ORDEN	NOMBRE	Nº LISTA
1		
2		
3		
4		
5		
6		

7		
8		
9		
10		

2. De todos los niños y niñas de esta clase, señala con quién **te gusta estar menos**.

ORDEN	NOMBRE	Nº LISTA
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

¡MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR EN ESTE TRABAJO! 😊

Anexo 2. Class Play

Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
"Trabajo Fin de Grado"
Class Play



NOMBRE (opcional):

GÉNERO:

CURSO Y GRUPO:

NÚMERO DE LISTA:

C.E.I.P. JACARANDÁ (SEVILLA)

Los resultados de este test serán utilizados solo con fines académicos. Es muy importante que respondas con total sinceridad. Muchas gracias de antemano por colaborar en mi trabajo.

Instrucciones:

- Si prefieres que sea anónimo, no pongas tu nombre arriba, solo tu género, tu curso y grupo y sobre todo tu número de lista.
- Para cada papel puedes asignar hasta 5 compañeros, pero no es obligatorio que pongas 5 para cada opción.
- Intenta colocar en el "1er NOMBRE" al primero de todos los compañeros al que asignarías ese papel, en "2º NOMBRE" al que le seguiría el segundo puesto y así sucesivamente.
- No olvides poner el número de lista de cada uno.

Ahora imagínate que vamos a hacer una obra de teatro en clase, que tú eres la directora o el director y tus compañeros van a ser los actores y las actrices. Te vamos a ir diciendo una serie de papeles en la obra y tú tienes que nombrar hasta cinco compañeros para cada papel; recuerda que no puedes nombrarte a ti mismo.

¿Qué cinco compañeros o compañeras de tu clase harían mejor el papel de alguien que...? Pon en las casillas el nombre de los compañeros o compañeras que harían ese papel. Recuerda poner al lado el número de lista de tu compañera o compañero.

	1er NOMBRE	Nº	2º NOMBRE	Nº	3er NOMBRE	Nº	4º NOMBRE	Nº	5º NOMBRE	Nº
1. Es divertido y tiene sentido del humor. Nos hace reír.										
2. Se mete en muchas peleas.										
3. No quieren estar con él o ella, ni lo buscan para jugar.										
4. Tiene muchas amigas y amigos.										
5. Es muy tímido o tímida. Le da vergüenza.										
6. Es muy molesto y pesado con todos.										
7. Es la persona favorita de casi todos los niños y niñas de la clase.										
8. Cae mal a lo demás.										
9. Es muy mandón o muy mandona.										
10. Es una persona amable y cariñosa con los demás.										
11. Interrumpe a los demás en clase cuando están hablando o trabajando.										
12. Ayuda a los demás cuando lo necesitan.										
13. Insulta muchas veces a los demás.										
14. Es aburrido estar con él o ella.										

15. Sigue las reglas (no hace trampas, espera su turno en la fila, ...).										
16. Es llorica, enseguida se enfada.										
17. Se burla de los demás.										
18. Comparte las cosas con los demás.										
19. Le da vergüenza hablar delante de los demás, en voz alta. Se pone colorado y nervioso.										
20. Ridiculiza a la gente por detrás por su apariencia, por cómo hablan o cosas así.										
21. Muchas veces está un poco triste.										
22. Casi siempre soluciona las cosas hablando y de muy buenas maneras.										
23. Casi siempre está solo o sola, casi nunca juega con los demás.										
24. Cuando no le salen las cosas como quiere, tira las cosas, da patadas, grita... (pierde los nervios).										
25. Cuando hace daño lo hace para conseguir cosas que le interesan (ganar, ser quien manda, quedarse con cosas que le gustan...).										
26. Casi nunca consigue que los demás le hagan caso.										
27. Cae muy bien a los demás.										
28. Es la persona menos popular de la clase.										
29. Cuenta secretos o mentiras sobre los demás por detrás.										
30. Es la persona más popular de la clase.										

31. Defiende a los demás cuando alguien se mete con ellos.										
32. Pega muchas veces a los demás.										
33. Es líder, es quien toma las decisiones.										
34. Le dice a los demás que no pueden ser sus amigos o ir con ellos si no le gusta esa persona o no hacen lo que les dice.										
En las preguntas que vienen a continuación queremos que nos digas A QUIÉN de tus compañeros o compañeras le hacen lo que te preguntamos. Es decir, no te preguntamos quién grita, sino A QUIÉN le gritan los demás.										
35. A quien algunos/as de la clase le pegan o hacen daño muchas veces.										
36. A quien los demás escuchan y hacen caso.										
37. A quien muchos niños dicen cosas desagradables o se burlan.										
38. A quien muchos de la clase eligen en último lugar para jugar o trabajar.										
39. Con quien todos quieren estar, pero no sé por qué										
40. Con quien nadie quiere estar, pero no sé por qué										

¡MUCHAS GRACIAS POR COLABORAR EN ESTE TRABAJO! 😊

Anexo 3. Encuesta abierta al profesorado

Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
"Trabajo Fin de Grado"



ENCUESTA AL PROFESORADO

SEXO	
CURSO Y GRUPO	
CENTRO	C.E.I.P. JACARANDÁ (SEVILLA)

1. ¿Sería capaz de clasificar a sus alumnos en cada uno de estos tipos sociométricos? (Solo podrá colocar a cada alumno o alumna en uno de los tipos, ponga tanto el nombre como el número de lista). A continuación, se le proporciona una breve descripción de cada uno de los tipos:

Tipo preferido: aquel que gusta a la mayoría, tiene cierto prestigio, tiene buenas relaciones con el grupo, alto grado de competencia social y habilidades sociales, no suelen mostrar conductas agresivas o disruptivas.	
Tipo popular: responden a la pregunta: ¿quién es el más popular de tu clase?	
Tipo rechazado: son aquellos que no resultan agradables ni gustan a los demás. Dependiendo del subtipo, pueden presentar comportamientos agresivos, disruptivos, de aislamiento y soledad.	

<p>Tipo ignorado: suelen ser indiferentes para sus compañeros, son poco conocidos, tímidos, más reservados. No suelen presentar problemas conductuales, participan en las actividades, pero presentan un bajo grado de sociabilidad en comparación con otros tipos.</p>	
<p>Tipo promedio: son aquellos sujetos que no destacan sobre los demás en ninguna de las dimensiones, ni para bien ni para mal.</p>	
<p>Tipo controvertido: sería el tipo contrario al tipo promedio. Gustan mucho, pero también pueden desagradar mucho. Reciben muchas nominaciones positivas, pero también negativas. Suelen tener gran impacto en el aula y una preferencia media.</p>	

<p>2. ¿Ha recibido alguna vez en su vida algún tipo de formación relacionada con la localización, tratamiento e intervención del rechazo entre los iguales en la escuela? ¿Y formación acerca de las relaciones entre los iguales?</p>
<p></p>

--

3. ¿Considera que normalmente es capaz de reconocer y localizar casos de rechazo entre iguales en su aula? ¿Lo ha hecho alguna vez a lo largo de su carrera profesional?

--

4. ¿Ha llevado a cabo en su aula alguna vez algún tipo de intervención específica con vistas a acabar, suavizar o poner fin a algún caso de rechazo entre iguales? De forma breve y en el caso de que sea afirmativa su respuesta, ¿qué tipo de intervención llevó a cabo?

--

5. ¿Considera las situaciones de rechazo entre iguales en el aula lo suficientemente importantes y graves como para tenerlo en cuenta y tomar las medidas necesarias para acabar con esta problemática?

--

6. En el caso de que alguna vez haya localizado en su aula algún caso de rechazo. ¿Qué aspectos o características del alumno o alumna rechazado diría que se han visto afectados? (A nivel académico, a nivel emocional, comportamental...).

¡MUCHAS GRACIAS SU COLABORACIÓN! 😊

Anexo 4. Folleto informativo de la investigación



INSTRUCCIONES:

Hola, soy Borja Azogue Garrido, alumno del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla y alumno de prácticas del C.E.I.P. Jacarandá. Ante todo, muchas gracias por permitirme realizar este trabajo en su clase. Sé que el tiempo en las aulas está muy medido por eso, espero no suponer ningún problema en el buen funcionamiento de las clases y se intentará que el proceso de recogida de datos sea lo más breve posible.

El trabajo está inconcluso aun, pero por si es de interés, la temática se centra en las relaciones entre iguales en las aulas de Educación Primaria.

Los instrumentos que se llevarán a cabo para su cumplimentación en el aula serán:

- **30 copias del cuestionario “sociométrico”**
- **30 copias del “class play”**
- **1 encuesta al profesorado**

Me gustaría darle, a usted y a sus alumnos, el mayor de los agradecimientos por participar en mi trabajo, es muy importante para mí ya que es el último y más comprometido de toda la carrera. Lo que busco con estos test es conocer la relación que tienen con sus compañeros y lo que opinan entre ellos.

Aunque en los test se pide que pongan su nombre al comenzar, tienen la opción de hacerlo de forma anónima, pero sí que es imprescindible que rellenen los campos de “género, curso y grupo y sobre todo el número de lista”.

Aunque durante los test tienen que poner los nombres de sus compañeros, en mi trabajo todos los nombres serán modificados para preservar sus identidades. En el “class play” se les pide cinco nombres por ítem, no es necesario que pongan 5 obligatoriamente. Respecto a la encuesta al profesorado, me sería de mucha ayuda sus respuestas. Son datos que enriquecerían mi trabajo.

No dispongo de las listas de las clases, por lo que necesitaría que usted me la facilite, ya que es un dato fundamental que tienen que poner sobre sus compañeros, por lo que deberá acompañar a los instrumentos una copia de dicha lista para cada uno. Si no fuera posible, ya se lo solicitaría a la Directora.

La importancia de que pongan el número de lista de sus compañeros se debe a que cuando yo tenga que introducir los resultados en los programas informáticos de medición, lo que introduzco son sus números de lista, no sus nombres. Serán un total de dos test por cada uno de los 150-180 alumnos que participarán y tengo que introducirlos manualmente uno a uno... imagínese.

Muchísimas gracias de nuevo, a usted y a sus alumnas y alumnos. Si durante el proceso, antes o después, tiene alguna duda o quiere ponerse en contacto conmigo por cualquier otro motivo le dejo mi correo electrónico: borjaazogue@gmail.com