



Estrategias que los niños de primero de primaria utilizan para incorporarse a una actividad de juego que ya están realizando otros compañeros

Máster Universitario de Mediación e Intervención Familiar



Enrique Llin Vañó

DNI: 48604002-B

Director: Francisco Juan García Bacete

DNI: 19089246-M

14 DE SEPTIEMBRE DE 2015

GREI

Grupo de Investigación del Rechazo
Entre Iguales en el Contexto Escolar



ÍNDICE

1. Marco teórico	1
1.1- Las relaciones entre iguales	1
1.2- Competencia social.....	4
1.3- Tipo sociométrico	11
1.4- Procesamiento social de la información	15
1.5- Tareas sociales.....	21
1.6- Entrada en grupo	26
2. Método.....	58
2.1- Objetivos.....	58
2.2- Hipótesis	58
2.3- Participantes	61
2.4- Instrumentos.....	61
2.5- Procedimiento y Análisis de Datos	64
3. Análisis de las estrategias de entrada	67
3.1. Definiciones.....	67
3.2. Estrategias de entrada.....	70
3.2.1. Análisis global de las estrategias de entrada en grupo	70
3.2.1.1. Tipo de estrategias.....	70
3.2.1.1.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra.....	70
3.2.1.1.2. Estrategias de entrada en función del Sexo.....	73
3.2.1.1.3. Estrategias de entrada en función del Tipo sociométrico.....	74
3.2.1.1.4. Diferencias en el uso de estrategias dentro de cada sexo según el tipo sociométrico.....	75
3.2.1.1.5. Diferencias en el uso de estrategias dentro de cada tipo sociométrico según el sexo.....	78
3.2.1.2. Nivel de Competencias de las Estrategias	80
3.2.1.2.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra.....	80
3.2.1.2.2. Competencia de las estrategias de entrada en función del Sexo.....	81
3.2.1.2.3. Competencia de las estrategias de entrada utilizadas por cada Tipo sociométrico.....	82
3.2.1.2.4. Competencia de las estrategias de entrada en grupo según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.....	83
3.2.1.2.5. Diferencias en el uso de estrategias competentes según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.....	84
3.2.1.3. Nivel de Riesgo de las Estrategias	86

3.2.1.3.1.	Total Estrategias.....	86
3.2.1.3.2.	Nivel de riesgo de las estrategias en función del sexo.....	87
3.2.1.3.3.	Nivel de riesgo de las estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.....	88
3.2.1.3.4.	Nivel de riesgo de las estrategias de entrada en grupo según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.....	89
3.2.1.3.5.	Nivel de riesgo de las estrategias diferenciadas según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.....	90
3.3.	El orden de uso de las estrategias de entrada engrupo	92
3.3.1.	Estrategias empleadas en primer lugar.....	92
3.3.1.1.	Tipo de estrategias	92
3.3.1.1.1.	Análisis de las estrategias en toda la muestra.....	92
3.3.1.1.2.	Primera estrategia de entrada en función del Sexo.....	98
3.3.1.1.3.	Primera estrategia de entrada en función del Tipo sociométrico.	99
3.3.1.1.4.	Diferencias en el uso de la primera estrategia dentro de cada sexo según el tipo sociométrico.....	100
3.3.1.1.5.	Diferencias en el uso de la primera estrategia dentro de cada tipo sociométrico según el sexo.....	102
3.3.1.2.	Nivel de Competencia de las estrategias.....	103
3.3.1.2.1.	Análisis de las estrategias en toda la muestra.....	103
3.3.1.2.2.	Competencia de la primera estrategia de entrada en función del Sexo.....	106
3.3.1.2.3.	Competencia de la primera estrategia de entrada en grupo utilizadas por cada tipo sociométrico.....	107
3.3.1.2.4.	Competencia de la primera estrategia de entrada en grupo según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.....	108
3.3.1.2.5.	Diferencias en el uso de la primera estrategia competente según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.....	109
3.3.1.3.	Nivel de Riesgo.....	111
3.3.1.3.1.	Análisis de las estrategias en toda la muestra (Aquí se aborda esta información: % de cada estrategia; Alumno: número de estrategias que emplean, % diversidad de estrategias empleadas)	111
3.3.1.3.2.	Nivel de riesgo de la primera estrategia de entrada en función del Sexo....	113
3.3.1.3.3.	Nivel de riesgo de la primera estrategia de entrada en utilizadas por cada tipo sociométrico.....	114
3.3.1.3.4.	Nivel de riesgo de la primera estrategia de entrada en el grupo según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.....	115
3.3.1.3.5.	Diferencias en el uso de la primera estrategia, del nivel de riesgo, según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.....	116

3.3.2.	Estrategias empleadas en segundo lugar	117
3.3.2.1.	Tipo de estrategias	117
3.3.2.1.1.	Análisis de las segundas estrategias en toda la muestra.....	117
3.3.2.1.2.	Segundas estrategias de entrada en función del Sexo.....	118
3.3.2.1.3.	Segundas estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.	119
3.3.2.1.4.	Segundas estrategias de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.	121
3.3.2.1.5.	Diferencias en el uso de las segundas estrategias de entrada según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.	123
3.3.2.2.	Nivel de Competencia	125
3.3.2.2.1.	Nivel de competencia de las segundas estrategias en toda la muestra.	125
3.3.2.2.2.	Nivel de competencia de las segundas estrategias de entrada en función del Sexo.	125
3.3.2.2.3.	Nivel de competencia de las segundas estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.	126
3.3.2.2.4.	Nivel de competencia de las segundas estrategias de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.	127
3.3.2.2.5.	Diferencias en el uso de las segundas estrategias, del nivel de competencia, dentro de cada tipo sociométrico según el sexo.	129
3.3.2.3.	Nivel de Riesgo.....	131
3.3.2.3.1.	Análisis de las estrategias en toda la muestra.	131
3.3.2.3.2.	Nivel de riesgo de las segundas estrategias de entrada en función del Sexo.	131
3.3.2.3.3.	Nivel de riesgo de las segundas estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.....	132
3.3.2.3.4.	Nivel de riesgo de las segundas estrategias según el tipo sociométrico, dentro de cada sexo.	133
3.3.2.3.5.	Diferencias en el uso de estrategias dentro de cada tipo sociométrico según el sexo.	134
4.	Análisis de las estrategias en respuesta a una negativa de entrada	136
4.1.	Análisis global de las estrategias de entrada en grupo.....	136
4.1.1.	Contenido de las estrategias.	136
4.1.1.1.	Análisis de las estrategias en toda la muestra ante la negativa de entrada....	136
4.1.1.2.	Estrategias ante la negativa de entrada en función del Sexo.....	139
4.1.1.3.	Estrategias ante la negativa de entrada utilizada por cada tipo sociométrico.....	140

4.1.1.4.	Primera estrategia ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.	142
4.1.1.5.	Diferencias en el uso de la primera estrategia según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.....	145
4.1.2.	Nivel de Competencias de las Estrategias	148
4.1.2.1.	Análisis de las estrategias en toda la muestra.	148
4.1.2.2.	Nivel de competencia de las estrategias ante la negativa de entrada en función del Sexo.	149
4.1.2.3.	Nivel de competencia de las estrategias ante la negativa de entrada en función del Tipo sociométrico.	150
4.1.2.4.	Nivel de competencia de las estrategias ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.	151
4.1.2.5.	Diferencias en el uso de estrategias competentes según el sexo dentro de cada tipo sociométrico, ante la negativa de entrada.	154
4.1.3.	Nivel de Riesgo de las Estrategias	156
4.1.3.1.	Total Estrategias ante la negativa de entrada.	156
4.1.3.2.	Nivel de riesgo de las estrategias ante la negativa de entrada en función del Sexo.	157
4.1.3.3.	Nivel de riesgo de las estrategias ante la negativa de entrada diferenciadas por Tipo.	158
4.1.3.4.	Nivel de riesgo de las estrategias ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.....	159
4.1.3.5.	Nivel de riesgo de las estrategias según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.....	160
4.2.	El orden de uso de las estrategias de entrada engrupo	162
4.2.1.	Estrategias empleadas en primer lugar.....	162
4.2.1.1.	Tipo de estrategias	162
4.2.1.1.1.	Análisis de las estrategias en toda la muestra.	162
4.2.1.1.2.	Primera estrategia de entrada en función del sexo.	169
4.2.1.1.3.	Primera estrategia ante la negativa de entrada, utilizadas por cada tipo sociométrico.....	171
4.2.1.1.4.	Primera estrategia ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.	172
4.2.1.1.5.	Diferencias en el uso de la primera estrategia, ante la negativa de entrada, según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.....	175
4.2.1.2.	Nivel de Competencia	178
4.2.1.2.1.	Análisis de las estrategias en toda la muestra.	178
4.2.1.2.2.	Nivel de riesgo de la primera estrategia ante la negativa de entrada en función del Sexo.	181

4.2.1.2.3.	Nivel de competencia de la primera estrategia de entrada, utilizadas por cada tipo sociométrico.....	182
4.2.1.2.4.	Nivel de competencia de la primera estrategia de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.....	183
4.2.1.2.5.	Diferencias en el uso de la primera estrategia del nivel de competencia ante la negativa de entrada según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.	185
4.2.1.3.	Nivel de Riesgo.....	187
4.2.1.3.1.	Análisis de las estrategias ante la negativa de entrada en toda la muestra.	187
4.2.1.3.3.	Nivel de riesgo de la primera estrategia ante la negativa de entrada en función del Sexo.	189
4.2.1.3.4.	Nivel de riesgo de la primera estrategia ante la negativa de entrada, utilizadas por cada tipo sociométrico.	190
4.2.1.3.5.	Nivel de riesgo de la primera estrategia ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.	191
4.2.1.3.6.	Diferencias en el uso de estrategias dentro de cada tipo sociométrico según el sexo.	192
4.2.2.	Estrategias empleadas en segundo lugar.....	194
4.2.2.1.	Tipo de estrategias	194
4.2.2.1.1.	Análisis de las estrategias en toda la muestra	194
4.2.2.1.2.	Segundas estrategias ante la negativa de entrada en función del sexo.	195
4.2.2.1.3.	Segundas estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.	196
4.2.2.1.4.	Segundas estrategias ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.....	198
4.2.2.1.5.	Diferencias en el uso de las segundas estrategias ante la negativa de entrada según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.....	200
4.2.2.2.	Nivel de Competencia	203
4.2.2.2.1.	Análisis de las estrategias en toda la muestra	203
4.2.2.2.2.	Nivel de competencia de las segundas estrategias ante la negativa de entrada en función del Sexo.	204
4.2.2.2.3.	Nivel de competencia de las segundas estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.	205
4.2.2.2.4.	Nivel de competencia de las segundas estrategias ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.....	206
4.2.2.2.5.	Diferencias en el uso de las segundas estrategias ante la negativa de entrada según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.....	208
4.2.2.3.	Nivel de Riesgo.....	210
4.2.2.3.1.	Análisis de las estrategias en toda la muestra.	210

4.2.2.3.2. Nivel de riesgo de las segundas estrategias ante la negativa de entrada en función del Sexo.....	210
4.2.2.3.3. Nivel de riesgo de las segundas estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.....	211
4.2.2.3.4. Nivel de riesgo de las segundas estrategias de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.....	212
4.2.2.3.5. Diferencias en el uso de las segundas estrategias, ante la negativa de entrada según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.....	214
5. Discusión y conclusión.....	216
6. Limitaciones y futuras líneas de trabajo.....	227
7. Bibliografía.....	228
8. Anexos.....	241
8.1. Cuestionario.....	241
8.2. Fichas.....	242

1. Marco teórico

1.1- Las relaciones entre iguales

El término “relaciones entre iguales” (del inglés peers) hace referencia a las interacciones que se dan entre un niño/a y otro, u otros niños/as (Sureda, García Bacete, y Monjas, 2009). Un aspecto relevante en estas relaciones es que son paritarias y simétricas y se regulan básicamente por la ley de la reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe (Díaz-Aguado, 2002; Monjas, 2007, y Ortega, y del Rey, 2004). Las características que definen las relaciones entre iguales son: la edad, intereses, características o roles y la posición social (Sureda, García Bacete, y Monjas, 2009) que serán definidas en el apartado 1.3.

El argumento clásico formulado por Hartup (1983) es que los niños/as a partir de los cuatro años dedican cada vez más tiempo a estar con sus pares y, si esto es así, es que estas relaciones deben ser importantes. Sin duda, actualmente este argumento se ve reforzado porque los niños/as se incorporan a las escuelas infantiles mucho antes de los cuatro años y se reconoce cada vez más la importancia de las relaciones entre iguales en la juventud, durante la vida adulta e incluso durante la vejez. Más allá de la cantidad de tiempo dedicado, los iguales dan forma a un importante contexto social en el que se aprenden muchas habilidades y procesos que son esenciales para la adaptación y ajuste de las personas.

En el contexto escolar, los iguales ofrecen a los niños/as tanto una sensación de pertenencia como diversas formas de intercambio académico (intercambiar apuntes, realizar juntos los deberes escolares y otros) (Wentzel y Asher, 1995).

Los iguales proporcionan oportunidades a los niños y niñas para practicar tanto la independencia respecto de los adultos como relaciones más simétricas con otros, compartir valores e intercambiar apoyo emocional (Chan y Mpofu, 2002). La idea de que las relaciones entre iguales, en la infancia y en la adolescencia, contribuyen significativamente al desarrollo correcto del funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de las habilidades sociales, es consensuada por diversos autores (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1999, y Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Dentro de las relaciones entre iguales un aspecto que ha suscitado interés es la aceptación social, entendida como el grado en que un niño/a es querido, reconocido y apreciado en su grupo de iguales (Monjas, Sureda, García Bacete 2008). Los estudios realizados ponen en evidencia que la aceptación está asociada con conductas de competencia social y con las habilidades necesarias para hacer y mantener relaciones satisfactorias entre iguales, como son conductas prosociales, habilidades comunicativas, de ayuda, cooperación y con ausencia de conductas agresivas (Fuentes, López, Eceiza y Aguirrezabala, 2001, y Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Monjas, 2004). Esto es consecuencia de la importancia que tiene la atracción interpersonal como índice de ajuste ya que la evidencia indica que la adecuada aceptación en el grupo de iguales está asociada con buena adaptación mientras que la baja aceptación social, la ignorancia y el rechazo son factores de riesgo importantes para la desadaptación (Bukowski, Newcomb y Hartup, 1998, y Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). El que un niño/a sea aceptado significa que los compañeros buscan su compañía y su amistad y que le estiman, le valoran y le quieren, mientras que la

ignorancia, y especialmente el rechazo, denotan desde falta de estima, de atracción y de valoración hasta antipatía y desagrado. El valor que se otorga a las normas de grupo y los diversos mecanismos que los grupos ejercen sobre los individuos para que se conformen con ellas añade, si cabe, mayor importancia a las relaciones sociales en la infancia y sobre todo durante la adolescencia (Oliva, 1999). Ladd (2005) indicó que una de las claves principales para establecer lazos de amistad con los iguales es desarrollar estrategias de colaboración, de comunicación y participar de intereses y actividades conjuntos que favorecen una mutua implicación emocional y reducen los conflictos que dicha relación pueda suponer.

Nuestro foco de atención son las relaciones entre iguales que se producen en el contexto escolar y en el aula. Los niños y niñas del mismo grupo de clase tienen una interacción social continuada en el aula y fuera de ella (recreos, trabajos o tiempo de estudio en común, actividades extraescolares relacionadas con el estudio o con el ocio) (Wentzel y Asher, 1995). Dentro del contexto escolar se observa como las relaciones de amistad condicionan el desarrollo socioemocional y académico (Troop-Gordon y Ladd, 2005), y además se pone de manifiesto que la interacción positiva entre alumnos, especialmente la de tipo cooperativo favorece la adquisición de competencias y destrezas sociales y el rendimiento escolar (Trianes et al., 1997b). Cuando son gratificantes, estas relaciones iniciales crean las condiciones necesarias para llegar a la cercanía e intimidad, a los intercambios emocionales mutuamente satisfactorios y a progresar hacia la amistad (Ladd, 2005). Los niños/as que no se relacionan con sus compañeros o que no logran auténticas relaciones de amistad, corren el riesgo de presentar ciertas dificultades emocionales en su evolución y

variados problemas de adaptación a lo largo de su vida (Bukowski, Newcomb y Hartup, 1996, y Merrell y Gimpel, 1998).

1.2- Competencia social

Durante la infancia, los niños/as comparten más tiempo con sus iguales y menos con los adultos. Así, las interacciones entre el grupo de pares promueven el desarrollo de competencias sociales y personales necesarias en la adaptación psicológica al medio (Green y Rechis, 2006, y Shaffer 2002). Este término es muy amplio y ha sido tratado por muchos autores a lo largo del siglo XX, por ello en este haremos el esfuerzo de definirlo de forma más precisa.

Existen multitud de definiciones de competencia social que abarcan desde la mitad del siglo XX hasta principios del XXI como por ejemplo: La capacidad de un organismo para interactuar eficazmente con su entorno (White, 1959), la capacidad de realizar tareas interpersonales, la capacidad de influir en las respuestas de los otros (Weinstein, 1969), las conductas que reflejan el funcionamiento social exitoso (Howes, 1987), el logro de metas sociales relevantes en contextos específicos utilizando los medios apropiados como el resultado del desarrollo positivo (Ford, 1982), el éxito social (Attili, 1990).

Según Rose Krasnor (1997) la competencia social se define como la eficacia en la interacción social. El término eficacia ha sido considerado ampliamente, e incluye tanto las perspectivas del yo como de los otros. La competencia social, como indica Rose Krasnor (1997), se ve como un constructo organizativo, con características

transaccionales, dependientes del contexto, y metas específicas. Basándonos en el modelo propuesto por Rose-Krasnor definiremos cada uno de los elementos esenciales que forman la competencia social: las habilidades sociales, el tipo sociométrico, las relaciones sociales y la funcionalidad de los procesos sociales.

La competencia social ha sido conceptualizada frecuentemente como un conjunto de habilidades sociales (Cavell, 1990; Dodge 1985; Gresham, 1986; Hubbard y Coie, 1994; Mize y Ladd 1990, y Waters y Sroufe, 1983) que abarcan tanto las conductas verbales como las no verbales facilitando una relación interpersonal asertiva.

Uno de los aspectos más difíciles de la implementación del enfoque de las habilidades sociales es determinar qué comportamientos son socialmente competentes (Rose-Krasnor 1997). Actualmente se considera que las habilidades sociales son muy específicas y están vinculadas a situaciones concretas. Estas se manifiestan o no en función de variables personales, ambientales y/o de interacción (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008). Según Bellack y Morrison (1982) en el estudio de las habilidades sociales en situaciones específicas deberían tomarse en consideración las variables situacionales e incluir en su evaluación los distintos contextos de relación personal y social.

En el estudio realizado por Eceiza y et al. (2008), establecen la existencia de cinco grandes categorías de las habilidades sociales: interacción con personas desconocidas en situaciones de consumo, interacción con personas que atraen, interacción con amigos y compañeros, interacción con familiares y, por último, hacer y rechazar peticiones a los amigos. Estas categorías guardan más relación con variables situacionales o contextuales que con habilidades conductuales. Cuatro de las cinco categorías identificadas se explican en referencia a determinadas situaciones o a

interacciones sociales con distintas clases de personas. Incluso la categoría de hacer y rechazar peticiones a los amigos, aparece vinculada al contexto de las amistades. Los resultados de este estudio apoyan entonces una concepción más contextual que conductual en la clasificación de las habilidades sociales.

Ha habido investigadores que han evaluado el comportamiento de los niños/as mediante un tipo de estudio que evalúa las respuestas de los niños/as a situaciones sociales específicas, también conocidas como tareas sociales (Asher y McDonald, 2009). Un supuesto importante que subyace en las tareas sociales es que los problemas de relación social de las personas no son necesariamente generalizados en todas las situaciones, sino que pueden ser problemas específicos a ciertas situaciones que son especialmente problemáticas para ellos. Este enfoque es valioso porque mueve el análisis más allá de las generalizaciones acerca de los niveles “macro” de la descripción del comportamiento. También este enfoque proporciona una manera potencialmente productiva de pensar acerca de las diferencias individuales de los niños/as, en el sentido de que los niños/as difieren mucho en sus perfiles de competencia en las tareas sociales. Por ejemplo, algunos niños/as que pueden saber cómo entrar en un grupo pueden no saber manejar los conflictos de forma competente (Asher y McDonald, 2009).

Una medida diferente de competencia social es la aceptación de los iguales, es decir, ser querido o preferido por los compañeros (Rose Krasnor, 1997). Una forma de medir la aceptación son las evaluaciones sociométricas que reflejan juicios combinados de los iguales incluyendo componentes conductuales y afectivos de la competencia social (Denham, McKinley, Couchard y Holt, 1990, y Hops y Finch, 1985). Otra característica

de estas evaluaciones es que muestran relativamente buena estabilidad temporal (Asher, Parker y Walker, 1996; Coie y Dodge, 1983, y Ollendick, Greene, Frances y Baum, 1991).

Existen diversos métodos para evaluar la aceptación de los iguales y uno de los más utilizados para obtener la tipología de los alumnos es el método sociométrico (García Bacete y Gonzalez, 2010). Se trata de un sistema de nominaciones entre iguales que pone al niño/a en la situación de elegir a compañeros de clase en función de un criterio positivo o negativo previamente establecido. Al alumnado se le preguntó: “De todos los niños y niñas de tu clase con quién te gusta estar más” y “De todos los niños y niñas de tu clase con quién te gusta estar menos”, para establecer las nominaciones positivas y negativas. Si combinamos los dos tipos de nominaciones y mediante una serie de cálculos se obtiene la tipología sociométrica de cada alumno (García Bacete et al., 2014). La clasificación realizada por Coie, Dodge y Coppotelli (1982) divide en cinco tipos sociométricos diferentes según el grado de aceptación: preferidos, controvertidos, medios, rechazados e ignorados. Los alumnos más aceptados por los iguales son los preferidos y se caracterizan por niveles altos de nominaciones positivas y niveles bajos de nominaciones negativas, por el contrario, los rechazados, que son la población que estudiaremos, se caracterizan por niveles bajos de nominaciones positivas y niveles altos de nominaciones negativas.

Una ventaja adicional de este enfoque es que el tipo sociométrico se correlaciona con otros índices de ajuste, al mismo tiempo y de forma predictiva (Newcomb et al., 1993b; Parker y Asher, 1987, y Parker et al., 1995). Hay considerables evidencias de que el rechazo entre iguales se asocia con dificultades posteriores, como la

delincuencia y el abandono escolar, sin embargo, hay menos evidencias de que la popularidad en la niñez predice el éxito posterior (Rose Krasnor 1997).

Según García Bacete (2008) las características de los niños/as preferidos incluyen la sociabilidad, niveles de aislamiento y agresividad muy bajos. Caben destacar las diferencias entre la preferencia y la popularidad ya que son constructos diferentes (Cillessen y Rose, 2005). Un 29% de los alumnos preferidos son percibidos como populares y un 36% de los alumnos populares son sociométricamente preferidos (Parkhurst y Hopmeyer, 1998)

Las habilidades de los niños/as hacia las relaciones positivas han sido consideradas importantes para el desarrollo saludable (Hartup, 1989). Así entendida, la competencia social evalúa la calidad de las relaciones, que depende de las habilidades del par de iguales (Rose Krasnor 1997).

Hartup (2009) establece que las relaciones pueden ser horizontales o verticales. Las relaciones horizontales se caracterizan por una relación paritaria, igualitaria, es decir, con compañeros, amigos, hermanos,... por el contrario, una relación vertical se da cuando el niño/a interactúa con una persona socialmente más hábil como un padre, familiar adulto, maestro,... En las relaciones horizontales se reflejan mejor las habilidades sociales entre ambos participantes, lo que no ocurre en las verticales. En este tipo de relaciones, en las que forman parte las amistades, pueden presentar importantes oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales ya que aportan información, apoyo emocional, afecto, compañerismo, ayuda instrumental, autovalidación y oportunidades para aprender a resolver conflictos (García Bacete et al. 2013). Por el contrario, la carencia de amistades puede hacer perder valiosas

experiencias y la soledad o la carencia de relaciones de amistad, además, pueden hacer perder al niño/a oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales y competencias que se traducen como experiencias sociales importantes (Rose Krasnor, 1997) Los datos apuntan a que las amistades de los niños/as antisociales son de menor calidad, duración y más conflictivas que las de niños/as menos agresivos (Dishion, Andrews, y Crosby, 1995) lo que respalda la afirmación que las amistades, no siempre, se asocian a resultados de desarrollo positivos (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Griepy, 1988, y Hartup, 1996). No obstante, el número de amigos y la calidad de las amistades se han correlacionado positivamente con el ajuste socio-emocional y académico. (Vandell y Henbree, 1994). Finalmente, (Berndt, 2002; Hartup, 1996, y Ladd et al., 1996) establecen que la calidad de la amistad propicia el éxito de los niños/as en el mundo social y, en cambio, esta correlaciona negativamente con la soledad (Parker y Asher, 1993).

El enfoque funcional se caracteriza por estar centrado en los procesos que conducen a comportamientos sociales eficaces. Las teorías que lo fundamentan son las etológicas (Attili, 1990), de resolución de problemas (Rubin y Rose-Krasnor 1992) y de sistemas (Ford y Ford 1987). En estos modelos se integran componentes cognitivos, conductuales y emocionales realizando una importante contribución a la funcionalidad de los procesos sociales. (Rose Krasnor 1997). Una contribución fundamental de este enfoque ha sido el desarrollo de modelos de competencia, que integran varios componentes de la habilidad social.

Para explicar la funcionalidad de los procesos sociales se han formulado diversos modelos centrados en el procesamiento de la información, estos constituyen gran

parte de las investigaciones para resolver problemas sociales y cuenta con autores como Goldfried y D’Zurilla (1969) o Spivack y Shure (1974a). Uno de los modelos más extendidos es el postulado por Crick y Dodge (1994), la reformulación del “Procesamiento Social de la información” un modelo circular de que surge a partir de un esquema de procesamiento lineal (Dodge 1986). Este modelo explica mediante 6 fases, el proceso que los niños/as llevan a cabo desde que observan una situación hasta que actúan. El “Modelo de Habilidades Cognitivas de Resolución de Problemas Interpersonales” de Spivack y Shure (1974) también se utiliza para evaluar la funcionalidad aunque éste parte de una situación social problemática y evalúa la respuesta del individuo ante la misma.

El enfoque funcional consiste en centrar el foco de atención en las metas y expectativas sociales de los niños/as. Los juicios entre iguales correlacionan positivamente con las habilidades sociales para resolver problemas, empatía y el apoyo social (Dodge et al., 1986, y Ford, 1982). Los niños/as también difieren en la importancia que conceden a las normas sociales en contraposición a las normas no sociales (Nakamura y Finch, 1980, y Taylor y Asher, 1984). Los adolescentes que valoran más las normas sociales que las no sociales se les atribuyeron más eficacia social que aquellos iguales quienes valoran inferiormente las normas sociales (Ford, 1982).

Existe un consenso general de que las dificultades en las relaciones entre iguales tienden a mostrar patrones externos (conductas agresivas, disruptivas,...) o internos (ansiedad social, abstinencia,...).

1.3- Tipo sociométrico

La sociometría se encarga del estudio de las formas o tipos de interrelación existentes en un grupo de personas mediante métodos estadísticos. Durante los años 90 fue evolucionando hasta el punto de que se convirtió en práctica estándar para los investigadores para determinar si a los niños/as les gustaba (aceptado) o no les gustaba (rechazado) algún niño/a dentro de su grupo de iguales.

Durante esta época, los investigadores siguieron examinando las propiedades de medición de estas herramientas e identificaron las características de los niños/as que ocuparon posiciones de estatus alto y bajo en sus grupos de iguales (Bagwell et al., 2000; Cillessen y Bukowski, 2000, y Ladd y Coleman, 1993). En general, los resultados mostraron que los niños/as preferidos, y en menor medida los que tienen categoría media, eran propensos a manifestar comportamientos sociables y prosociales, eran capaces de ser asertivos, y rara vez actuaban agresivamente o se aislaban de sus compañeros. Los niños/as que fueron ignorados por sus compañeros no eran muy agresivos, pero a menudo mostraron patrones de conducta menos sociables y prosociales en sus interacciones con los compañeros. Como confirmaron investigaciones anteriores, los niños/as identificados como rechazados por sus compañeros se caracterizaron por tener niveles más altos de agresión y de aislamiento, y tenían peor desarrolladas habilidades socio-cognitivas. A continuación haremos una descripción más detallada de los rechazados.

La diversas razones por las que la población diana de este estudio son los niños y niñas rechazados son: porque a pesar de que está constatado que el rechazo constituye ente un 10% y un 25% en la escolarización (García Bacete y Villanueva, 1998, y Gacría Bacete et al., 2008), el rechazo es un problema poco visible lo que hace que exista una menor sensibilización que la otorgada a aquellos problemas que implican agresividad. Otro motivo, es que el rechazo aleja permanentemente a los niños/as de las ventajas evolutivas y beneficios de las relaciones entre iguales, descritos anteriormente. Los niños/as rechazados no pertenecen al grupo y además el rechazo es una situación relativamente estable (García Bacete, 2009).

Según Bierman (2004), pocos problemas durante la infancia conllevan el nivel de estrés y daño a largo plazo como el que causa el rechazo crónico entre iguales. A corto plazo, el rechazo provoca daños emocionales, como la soledad, y el bajo rendimiento académico pero a largo plazo, se relaciona con problemas de internatización (depresión, baja autoestima, ansiedad,...) y de externalización (abandono escolar, problemas de conducta, conducta antisocial, abuso de drogas,...). Según García Bacete et al. (2008) el rechazo es más frecuente en chicos que en chicas en todas las edades, en torno al doble e incluso el triple, los niños son rechazados por sus compañeros porque su conducta irrita y molesta a los otros, aunque la agresión es vista como el correlato más frecuente del rechazo (Asher y McDonald, 2009, Bierman, 2004, y Newcomb, Bukowksi y Pattee, 1993) aunque la relación entre agresividad y rechazo es compleja.

Williams y Asher (1993) en su trabajo *“Las razones para el rechazo entre iguales”* discuten por qué unos niños/as son aceptados y otros rechazados y comentan qué

buscan los niños/as en su relación con los iguales. Señalan que cuando los niños/as deciden ser amigos de alguien, parece que se hacen a sí mismos unas preguntas esenciales: ¿Es divertido estar con este niño/a?, ¿nos influimos mutuamente en la dirección que a mí me gusta?, este niño/a, ¿es digno de confianza?, ¿me ayuda a conseguir mis metas?, ¿me hace sentir bien?, ¿es similar a mí? En función de las respuestas a estas seis preguntas, presentan una serie de características asociadas con la preferencia y con la exclusión.

Otros estudios han señalado que infantes y adolescentes se eligen utilizando principalmente uno de los tres criterios siguientes (Monjas, Sureda y García Bacete, 2008). El primero se refiere a la similitud o semejanzas entre el niño/a elector y el niño/a elegido, de forma que se tiende a evaluar positivamente lo que se nos parece y negativamente lo que vemos como diferente (Haselager, Hartup, Van Lieshout y Riksen Walraven, 1998; Ladd, 2005, y Morry, 2005). Preferimos a aquellos compañeros con los que compartimos algunas características, incluyendo las demográficas como el género o la edad, las biológicas como la maduración física y el atractivo facial y las conductuales como el logro académico, los intereses y actividades en común y la conducta agresiva (Gifford-Smith y Brownell, 2003). El segundo criterio se centra en la *complementariedad y diferencias* y señala que en los amigos se buscan rasgos o intereses complementarios, lo que uno no tiene, lo diferente a lo propio; nos sentimos atraídos hacia aquellas características que no poseemos. El tercer criterio es *el bienestar, la diversión* y la satisfacción en la relación; simpatizamos con las personas que nos recompensan y nos aprecian, y no estimamos y nos disgustan quiénes nos hacen pasarlo mal (Lafontana y Cillessen, 2002, y Morry, 2005). Otros criterios

señalados por la investigación (Monjas, Sureda y García Bacete 2008) y que pueden ser transversales a los señalados son la proximidad y la familiaridad, esto es, es más probable que se elija como amigos a los compañeros con los que se tiene más probabilidades de relación, es decir, niños/as del entorno cercano, o conocidos con los que ya se han compartido actividades y espacios.

Los resultados del metaanálisis realizado por Newcomb, Bukowski y Pattee (1993) muestran claramente que los niños/as de cada tipo sociométrico tienen un repertorio conductual que influye en la calidad de sus relaciones interpersonales. Así, por ejemplo, los alumnos rechazados se caracterizan por presentar altos niveles de agresividad y aislamiento y tasas muy bajas en sociabilidad y los alumnos ignorados por tener tasas bajas de comportamientos agresivos y prosociales.

El tipo sociométrico ha mostrado tener relación con numerosas características individuales (Gifford Smith y Brownell, 2003): características físicas (atractivo, condiciones atléticas), estilos de conducta (tendencia a usar estrategias agresivas versus prosociales en los encuentros con los iguales), habilidades sociales (comunicativas, para entrar en un grupo) y habilidades socio-cognitivas (solución de problemas sociales, regulación emocional).

Los niños/as que son rechazados por sus compañeros e iguales, y que presentan altos niveles de agresión (niños/as agresivos/rechazados) corren un riesgo especial de incrementar los problemas de conducta a medida que se desarrollan evolutivamente (Coie, Lochman, Terry y Hyman, 1992, y Coie, Terry, Lenox, Lochman y Hyman, 1995).

Como señala Bierman (2004), la mayoría de las situaciones de rechazo tienen su origen en los procesos relacionales, especialmente los que activan los iguales.

1.4- Procesamiento social de la información

En los años 80 y 90 surgieron estudios que representaban modelos del procesamiento de la información social en la conducta de los niños/as y proporcionaron avances significativos en la comprensión del ajuste social en niños/as (Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1986; Dodge, Pettit, McClaskey, y Brown, 1986; Heusmann, 1988; Ladd y Crick, 1989; Rubin y Krasnor, 1986, y Yeates y Selman, 1989). Las teorías sobre la cognición social, y en particular los modelos de procesamiento de la información, ofrecen explicaciones que permiten comprender algunas de las causas que hacen que los niños/as tengan dificultades o no para relacionarse con sus iguales, enfatizando en la relación entre cognición y conducta a lo largo del desarrollo (Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1986, y Lemerise y Arsenio, 2000). La idea general que subyace a los modelos de procesamiento de la información es que las personas comprenden e interpretan de manera diferente las situaciones sociales, y que esas diferencias, junto con las experiencias pasadas y factores biológicos influyen su comportamiento actual (Lemerise y Arsenio, 2000).

El modelo de “procesamiento de la información social” o SIP (social information processing) propuesto por Dodge (1986) comprende una serie de operaciones

mentales que se desarrollan cuando se presentan estímulos sociales, es decir, establece que los niños/as cuando se enfrentan a las señales de una situación social se ponen en marcha una serie de procesos mentales antes de realizar una conducta y estas se dividían en cuatro pasos: a) Codificación de las señales situacionales, b) Representación e interpretación de dichas señales, c) Búsqueda mental de las diferentes respuestas a la situación y d) Selección de la respuesta.

En el artículo publicado por Crick y Dodge (1994), mejoraron el modelo de forma que el mismo contribuye significativamente más, que el anterior, para entender el ajuste social de los niños/as y, como los modelos anteriores, esta reformulación establece que los niños/as tienen limitaciones biológicas y bases de datos de experiencias anteriores. Ellos postulan un modo de procesamiento no lineal, con procesos online y estructuras mentales latentes. Esas estructuras mentales comprenden la información, que se almacena en la memoria. La formación y desarrollo de representaciones que se almacenan en la memoria son afectadas por la actividad online, y cuando se accede a la memoria en situaciones futuras, ésta guía las operaciones online. Además, el modelo de SIP permite descomponer procesos complejos en clases específicas de cogniciones que resultan más fáciles de evaluar. Los pasos del nuevo modelo son: 1) Codificación de las señales externas e internas, 2) Interpretación y representación mental de las señales, 3) Clarificación y selección de la meta, 4) Acceso o construcción de la respuesta, 5) Selección de respuesta, 6) Ejecución de la respuesta. Como señalan Coccaro, Noblett y McCloskey (2009), el modelo de SIP es valorable tanto en la integración de dominios sociales, cognitivos y conductuales para explicar un patrón de

respuestas, como en la posibilidad de análisis empírico. A continuación se definirán brevemente los diferentes pasos propuestos en el modelo de Crick y Dodge (1994):

Durante los pasos 1 y 2, la codificación e interpretación de las señales sociales, se tuvo la hipótesis de que los niños/as atienden selectivamente a la situación en particular y a las señales internas, codifican esas señales y luego las interpreta. La interpretación puede consistir en uno o más procesos independientes incluyendo: a) Una representación filtrada y personalizada de las señales situacionales que se almacena en la memoria a largo plazo, b) Un análisis causal de los sucesos que ocurrieron en dicha situación, incluyendo la valoración de porque la meta planeada fue o no fue conseguida (atribución causal), c) Inferencias sobre las perspectivas de los demás en la situación (incluyendo las atribuciones de intención), d) La valoración de si la meta de algún intercambio social ha sido obtenida, e) La evaluación de la precisión de las expectativas del exterior y la predicción de la propia eficacia que se logró durante previos intercambios con iguales (evaluación de las actuaciones pasadas) y f) La conclusión en relación a el significado de los intercambios con unos mismo en el pasado y en el presente (autoevaluaciones) y con los iguales (evaluaciones de los otros).

Durante el paso 3, después de interpretar la situación, se propone que los niños /as seleccionen una meta o decidir las expectativas de la situación. (p. ej. Evitar un problema, hacer un amigo, obtener un juguete deseado o continuar con una meta).

Durante el paso 3, después de interpretar la situación, se propone que los niños/as seleccionan un objetivo o una meta deseada para la situación (por ejemplo, no meterse en problemas, consiguiendo incluso con un provocador, hacer un amigo, o la

obtención de un juguete deseado) o continuar con una meta preexistente. Los objetivos se centran en incitar estados que funcionan como orientaciones para producir (o el deseo de producir) en particular resultados. Se propone que los niños/as propongan una meta o tendencias hacia la situación social, sino también revisar los metas y construir nuevas metas en respuesta a estímulos sociales inmediatos.

A continuación, en el paso 4, se plantea que los niños/as acceden a las posibles respuestas a la situación en la memoria, o, si la situación es novela, que puede construir nuevos comportamientos de respuesta a las señales sociales. Estas respuestas pueden o no ser desencadenadas por el objetivo seleccionado. En el paso 5, los niños/as evalúan las respuestas a las que accedieron anteriormente (o construyeron) y seleccionaron la respuesta más valorada positivamente por actuación. Se proponen una serie de factores que participan en las evaluaciones de las respuestas en los niños/as, incluyendo los resultados que esperan acumular después de usar cada respuesta (expectativas de resultados), el grado de confianza que tienen en su capacidad de promulgar cada respuesta (autoeficacia), y su evaluación de la idoneidad de cada respuesta (evaluación de la respuesta). En el paso 6, la respuesta elegida es conductualmente la que se promulgó. La interacción social y el procesamiento mental no se detienen ahí, por supuesto, pero los acontecimientos posteriores se pueden conceptualizar como un reciclaje de las etapas de procesamiento propuestas.

En base al modelo de Crick y Dodge (1994), Lemerise y Arsenio (2000) proponen un modelo integrado de SIP que comprende tanto aspectos emocionales como cognitivos. Las hipótesis de los autores establecen que diferencias individuales en la emocionalidad y regulación emocional pueden influir en cada uno de los pasos.

Además, debido a que las emociones durante la interacción se regulan mutuamente, presuponen que la manipulación de las señales emocionales puede afectar cada uno de los momentos del procesamiento de información, y que los efectos de diferentes emociones discretas pueden ser distintos.

Numerosos estudios dan cuenta de la relación entre patrones de procesamiento social y el desajuste social. Los problemas de conducta agresiva son los que han recibido mayor atención (Coie y Dodge, 1998, y Dodge, Pettit, Bates y Valente, 1995). Los niños/as agresivos, en relación a los no agresivos, atienden a menos señales sociales y tienen un sesgo hacia señales hostiles (Dodge, 1993), muestran mayor probabilidad de inferir intenciones hostiles (Godleski y Ostrov, 2010, y Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch y Monshouwer, 2002) y de interpretar provocaciones sociales como no accidentales (Schultz *et al.*, 2010), generan menor cantidad de respuestas, con un amplio repertorio de alternativas de respuestas agresivas y en menor medida respuestas socialmente competentes (Rubin, Moller y Emptage, 1987, Schultz *et al.*, 2010, y Shure y Spivak, 1980), evalúan soluciones agresivas como aceptables y efectivas (Crick y Ladd, 1990; Hart, Ladd y Burlison, 1990, y Quiggle, Panak, Garber y Dodge, 1992), y muestran menos habilidades para llevar a cabo respuestas competentes (Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1986).

Si bien algunas investigaciones han evidenciado cierta estabilidad del funcionamiento social durante la niñez, son innegables los cambios en sus manifestaciones (Lavigne *et al.*, 2001). Dodge y Price (1994), en una investigación con niños/as de 6 a 8 años de USA, observaron una relación positiva entre la edad y la habilidad de SIP, adquiriendo el SIP un mayor poder explicativo sobre el desempeño conductual en niños/as de

mayor edad. En tanto que Dodge et al. (2002), encontraron que los patrones de SIP en edades tempranas predijeron de manera significativa los PC (problemas de conducta) agresiva de niños/as estadounidenses de 5 a 8 años evaluados por los docentes.

Con respecto al SIP, se reconoce que muchos procesos básicos pueden tener un fuerte componente heredado, pero se pueden producir cambios en las estructuras de conocimiento producto de mayores experiencias, como también puede suceder en las estrategias para procesar la información. Se propone la existencia de patrones o estilos de procesamiento que actúan como una característica adquirida de la personalidad que guía el comportamiento social futuro (Dodge, Laird, Lochman y Zelli, 2002)

Desde un modelo de SIP más integrativo (Lemerise y Arsenio, 2000, y Lemerise, Gregory y Fredstrom, 2005) evaluaron el efecto que tenía la emoción exhibida por una persona sobre el SIP en niños/as de 6 a 8 años de USA con distintos niveles de ajuste social, y observaron que tanto la edad como el ajuste social influenciaban el SIP.

En un trabajo con niños/as de 8 y 9 años de Brasil realizado por Souza y Rodrigues (2002), los varones presentaron mayores habilidades para abrazar o iniciar contacto con otros, mientras que las niñas mostraron más habilidades para pedir ingresar a un juego. En otros estudios con muestras de niños/as brasileños las niñas manifestaron más HHSS (Bandeira et al., 2006, y Cecconello y Koller, 2000).

Un estudio sobre la validación de un nuevo instrumento de medición del SIP realizado con niños/as estadounidenses de edad preescolar (Schultz *et al.*, 2010), evidencia que niveles altos de atribución emocional positivas predicen conductas sociales adaptativas para las niñas pero no para los varones, mientras que niveles bajos de atribución de

buena intención predicen problemas de conducta para los varones pero no para las niñas.

En los estudios revisados que abordan la relación entre cognición y conducta se aprecia cierto grado de acuerdo con respecto a las diferencias de sexo y edad en algunas facetas del comportamiento social, en tanto que resulta notoria la necesidad de comprender otras variables que contribuyan a dicha relación.

1.5- Tareas sociales

En el pasado, el estudio del contexto situacional de casos clínicos, en niños/as, ha sido determinado de forma arbitraria o intuitiva (P. ej., la entrada en grupo de iguales o la resolución de conflictos). Posteriormente, entrenaban las habilidades correspondientes para solucionar los problemas en estos contextos (Spivack, Platt, y Shure, 1976). Pero la evolución de los diferentes planteamientos y trabajos ha derivado en dos formas de estudiar las situaciones que relacionan las conductas de aceptación o rechazo. Existen estudios que se centran en el estilo de conducta en general y los que se centran en situaciones concretas, y el presente trabajo, está centrado en el segundo esquema.

Las respuestas de los niños/as ante situaciones sociales específicas han sido recurrentes en diversos estudios. Las investigaciones del comportamiento concreto, tiene sus raíces en los diferentes trabajos de Goldfried y D'Zurilla (1969), McFall (1982), y Dodge, McClaskey, y Feldman (1985). Una de las principales hipótesis subyacentes en estos trabajos hacen referencia a los problemas de competencia social. Las

investigaciones relacionadas con la caracterización de la conducta en respuesta a tareas específicas se centraron en el comportamiento de los niños/as ante dichas situaciones. Desde sus inicios en la década de 1980 se han hecho múltiples observaciones en laboratorio, especialmente situaciones estructuradas (Putallaz y Gottman, 1981) o mediante fichas (medidas de viñeta) que representan a los niños/as en situaciones hipotéticas y se les pide que contesten que harían en esas situaciones (Dodge, 1980, y Renshaw y Asher, 1983).

Estas situaciones también son conocidas como Tareas Sociales. Renshaw y Asher (1983) resaltaron la importancia del estudio de las mismas para profundizar en la comprensión de las relaciones entre iguales. El valor del enfoque de las tareas sociales para el estudio de la correlación entre la conducta, la simpatía y el desagrado, radica en el potencial para descubrir procesos de comportamiento muy específicos dentro de determinadas situaciones sociales. El enfoque de las tareas sociales es importante porque reconduce los análisis más allá de generalizaciones acerca de la descripción del comportamiento (P. ej. Los niños/as prosociales son altamente aceptados) hacia una descripción más textual y matizada de como los niños/as son aceptados o rechazados en situaciones específicas. Las tareas sociales aportan información al diseño de las investigaciones de intervención, es decir, conocer aquello que los niños/as aceptados hacen en situaciones específicas puede informar a los investigadores sobre el contenido que se debe enseñar a los niños/as con problemas de relación en dicha situación.

La lista de tareas sociales, que se presentará a continuación, abarca un gran número de situaciones que ocurren a diario en nuestras vidas. Algunas de las diferentes tareas

sociales que podemos encontrar son: Entrada en grupo, respuesta a la provocación ambigua, gestión de conflictos, hacer frente a acusaciones falsas, escuchar, negociar reglas, generación de ideas graciosas, compartir pertenencias/recursos, mantener la relación, hacer peticiones,...

De todas las tareas enunciadas anteriormente menos de 10 han recibido atención de la investigación en la literatura que correlaciona la conducta con las relaciones entre iguales y el estatus del niño/a. Las tareas sociales tratan de ofrecer una imagen de cómo los niños/as que son aceptados y rechazados difieren en su enfoque de las situaciones particulares que surgen en la vida cotidiana. Sin embargo, las investigaciones que no existen sobre las respuestas que los niños/as dan a estas situaciones, indican el futuro prometedor que las tareas sociales aportaran respecto a las estrategias específicas de conducta y otros comportamientos relacionados con el procesamiento de la información que los niños/as aceptados y rechazados emplean.

Dodge, McClaskey y Feldman (1985) han creado una taxonomía de las tareas sociales relevantes y significativas a las que los niños/as se enfrentan cotidianamente: a) entrada a un grupo de iguales que ya están jugando (por ejemplo, cuando un grupo de compañeros ha organizado un equipo y no han incluido a este niño/a); b) respuesta a la provocación (por ejemplo, cuando durante un juego algún compañero se le cuela; destacan las provocaciones ambiguas, por ejemplo, cuando este niño/a está jugando con un compañero y éste accidentalmente le rompe el juguete); c) respuestas a situaciones de éxito (por ejemplo, cuando este niño/a ha ganado a un compañero en un juego); d) respuestas a situaciones de fracaso (P. ej., cuando un compañero es más

hábil que él en un juego); e) expectativas sociales de los iguales (por ejemplo, cuando este niño/a tiene un juguete de sobra y un compañero le pide que lo comparta); y f) expectativas sociales de los adultos (P ej., cuando este niño/a está en una fila con sus compañeros y tiene que esperar mucho tiempo). Las diferentes tareas sociales propuestas por Dodge, McClaskey y Feldman (1985) consisten en:

- Entrada en grupo (iguales). La tarea consiste en iniciar la inclusión en un grupo de pares aunque los ítems originales estaban relacionados con la exclusión de un grupo de iguales.
- Respuesta a las provocaciones. Situación en la que después de haber ocurrido un incidente fortuito se intenta mantener la integridad manteniendo la relación de iguales.
- Respuesta al fracaso: Cuando un niño/a no tiene éxito en una actividad. Los ítems de los factores originales con el mismo nombre.
- Respuesta al éxito: El factor original hace referencia a la superioridad cómo individuo.
- Expectativas sociales: Son normas sociales claras para el comportamiento del niño/a. Algunos de los elementos factoriales eran las normas en el grupo de iguales, que puede variar según el contexto del grupo.
- Expectativas del profesorado: En las que el profesor establece claras normas de conducta a los alumnos (también algunos elementos de los factores del grupo de pares)

En los primeros trabajos relacionados con las tareas sociales se obtuvieron diferentes conclusiones dependiendo de las tareas que se analizase. En la entrada en grupo entre

iguales los resultados indicaron que los niños/as muy aceptados entran a los grupos partiendo del marco de referencia de los niños/as que ya están interactuando y posteriormente realizando algunas aportaciones algo relevante para la actividad del grupo (Putallaz y Gottman, 1981, y Putallaz, 1983). La investigación sobre la provocación ambigua por Dodge et al. (1980) dio evidencias que no sólo los niños/as agresivos-rechazados agreden más como consecuencia de percibir una agresión cuando la intención del actor no está claramente definida sino que también dejan de pedir una aclaración de intenciones de la otra persona antes de responder con hostilidad (Erdley y Asher, 1996). También hay pequeños trabajos sobre las respuestas de los niños/as a la búsqueda de ayuda y las tareas de ayuda que dan (Gottman et al, 1975; Ladd y Oden, 1979, y Rose y Asher, 2004).

Además, podemos encontrar crecientes grupos de investigación que estudian cómo los niños/as responden a los diversos tipos de conflictos de intereses con el grupo de iguales (Chung y Asher, 1996; Hopmeyer y Asher, 1997; Rabiner y Gordon, 1992; Rose y Asher, 1999, y Tropa-Gordon y Asher, 2005). En estos estudios, se ha demostrado que los niños/as rechazados suelen ser agresivos y carecen de una comprensión sofisticada para responder a los desafíos específicos a los que se enfrentan en las tareas sociales. Y por el contrario, los niños/as preferidos proponen formas no agresivas y altamente asertivas cuando manejan un conflicto, los niños/as poco aceptados en su grupo de iguales son más propensos en proponer la búsqueda de ayuda de los adultos (Hopmeyer y Asher, 1997).

Según García Bacete et al. (2010), la resolución de estas situaciones sociales específicas se aprende con la práctica por experiencia directa o indirecta, es decir, resolviendo o

viendo cómo las resuelven otros compañeros más hábiles. Sin embargo, en algunas ocasiones, estos retos no se superan adecuadamente y se producen conflictos. Estos conflictos entre iguales son absolutamente necesarios, puesto que son una fuente inagotable de aprendizajes y de desarrollo de habilidades (la gestión de los conflictos, aprender a colaborar con los demás, adoptar la perspectiva de otra persona, el respeto de las propiedades y pertenencias de otros, dar y recibir apoyo, crecimiento cognitivo a través de la exposición a los puntos de vista de los demás,...), pero además constituyen experiencias que, por su bajo nivel de estrés o porque se dan en el contexto de niños y niñas conocidos, les preparan para hacer frente a la frustración o a situaciones futuras más intensas o en las que intervienen personas desconocidas. Así pues, el problema no son los conflictos entre iguales, sino su experiencia repetida o la existencia de demandas excesivamente exigentes para los recursos que se disponen o a los que se tiene acceso. Lamentablemente, no todas las interacciones entre iguales ocurren como se espera ni sus resultados son tan positivos como sería deseable. (García Bacete et al., 2010). Las situaciones de juego son potencialmente ricas en contextos, ya que una amplia variedad de tareas sociales surgen de las mismas y los niños/as pueden perseguir una amplia variedad de objetivos (Taylor y Asher, 1984).

1.6- Entrada en grupo

Unirse a un grupo y ser aceptado por los compañeros forma parte de una de las tareas sociales más importantes a las que casi todos los niños/as se enfrentan cuando se aventuran más allá de la familia, del barrio, guardería o escuela (Ladd, 2005). Gleason y Weintraub (1976) mantienen que existen rutinas verbales que precede la correcta comprensión de la misma, como por ejemplo; “Di hasta luego”, “¿Cómo estás?”, “Di

hola a Fernando”, etc., mucho antes de entender por qué. El trabajo de Corsaro (1979) sugiere que las interacciones con los iguales tienen igual o mayor importancia que la interacción entre el adulto y el niño/a en la comprensión de estos rituales de entrada.

Los niños/as en preescolar tienen experiencias interactivas en un amplio rango de contextos (casa, escuela infantil, parque, casas de amigos,...) con una variedad de interacciones con compañeros (familiares, maestros, otros adultos, niños/as mayores y menores,...). Corsaro (1979) establece que, muchas de las estrategias de acceso que utilizan los niños/as para las relaciones entre iguales aparecen de forma diferente que en los rituales adultos. Estas estrategias hacen involucrarse al niño/a en el desarrollo del conocimiento de las funciones de los rituales de acceso, una característica principal de la competencia social. En este sentido, la mayoría de las estrategias tempranas de los niños/as para obtener el acceso en el marco de grupos de iguales pueden ser los precursores del acceso a rituales de adultos y merece un análisis cuidadoso. Además, el estudio de los rituales de acceso de los niños/as es importante para entender la organización del mundo de los niños/as en sus propios términos.

Uno de los temas importantes en la investigación de las tareas sociales es el estudio de los rituales de los niños/as para integrarse en las actividades de un grupo de compañeros a través del cual se quieren conocer las estrategias de interacción con los compañeros (Royo, 1993). El principal reto que plantea esta situación consiste en pasar de ser considerado un “intruso” (o persona ajena) a ser incluido en el grupo, lo cual puede ser conflictivo, si el grupo impide la entrada al niño/a, o no serlo, si el grupo acepta inmediatamente al recién llegado. Según diversos estudios (Corsaro, 1981, y Forbes, Kantz, Paul y Lubin, 1982) existen indicadores que cuando un niño/a trata de

unirse en el juego a sus compañeros, tiene una probabilidad similar de ser aceptado que de encontrar la oposición de los miembros del grupo.

Los factores contextuales son otro aspecto importante que delimita el tipo de estudio respecto a la entrada en grupo. El contexto parece tener influencia sobre el comportamiento de entrada como: el tamaño del grupo de entrada, los comportamientos valorados por el grupo, la sociedad en la que esté inmersa el grupo, el lugar dónde se dé la interacción. Todos estos factores influyen para determinar el éxito o fracaso de la entrada en el grupo de iguales.

La mayoría de investigaciones sobre el comportamiento de entrada en grupo sólo han considerado la entrada diádica, nuestra investigación se basará en un tipo de entrada triádica, es decir, cuando hay un grupo de dos niños/as está jugando y un tercero quiere ser incluido en el mismo. Allen (1981) argumentó la necesidad de considerar el tamaño del grupo en esta área de investigación ya que las investigaciones sobre el tamaño del grupo han demostrado que existe una clara distinción entre las interacciones entre dos personas y las que implican tres o más sujetos Cartwright y Zander, (1968). Por otra parte, ciertos fenómenos son posibles en grupos de tres o más personas que no son posibles en interacciones entre un par como: la coalición, la presión de la mayoría, el rechazo a un desviado,...por esto es muy importante tener claro que tipo de grupo estamos estudiando para conocer mejor los fenómenos que en éstos se pueden dar.

Del mismo modo, Berndt (1983) hizo hincapié en la necesidad de considerar los efectos de interacción, es decir, como actúan los niños/as que están en la situación de entrada respecto al comportamiento del niño/a que entra. Así se descubrió que el

estado del grupo al que se pretende entrar puede ser un factor contextual y puede afectar o determinar el éxito de entrada. Vandell y Henbree (1994), siguiendo en la línea de Berndt, descubrieron que el estado de los compañeros era un predictor más fuerte de resultados negativos que la amistad, mientras que la amistad estuvo asociada con resultados positivos.

Frankel (2004), propone dos factores contextuales que influyen en la entrada en un grupo que son el momento y el lugar, por ejemplo, los posibles compañeros de juego rechazan acercamientos cuando el maestro está hablando o cuando están trabajando en mitad de una clase. Los mejores lugares y momentos para tratar de buscar compañeros de juego son, cuando los niños/as están desocupados (antes de la escuela o después, en los patios y comedores), es decir, durante el tiempo libre. La familiaridad de los miembros del grupo con el niño/a es un factor contextual secundario que influye en los resultados de entrada y que afecta a comportamientos que no impliquen una petición de entrada directa, como por ejemplo revolotear (Putallaz, 1983). En las investigaciones llevadas a cabo en grupos ya existentes, es decir, con grupo familiares, es difícil determinar si las conductas que están asociadas con las clasificaciones del tipo sociométrico son la causa o la consecuencia de esa condición (Rubin 1983). Por ejemplo, ¿el cooperativismo asociado con la aceptación de pares precede a la aceptación u ocurre como resultado de ello? Varios estudios de investigación de cómo se establece el estatus entre los compañeros que no se conocían han ayudado a determinar la relación causal entre los comportamientos específicos y estatus sociométrico (Coie y Kupersmidt 1983, y Dodge 1983). Sin embargo, estas investigaciones todavía constituyen sólo un pequeño porcentaje de los estudios

pertinentes y, hasta la fecha, incluye un rango relativamente estrecho de grupos de sujetos. Dejando de lado los aspectos contextuales, la finalidad de la entrada en un grupo es la aceptación.

Es necesario hacer una distinción conceptual entre amistad y aceptación en el grupo de iguales, no sólo porque imprimen mayor precisión teórica a los términos, sino porque que estos dos tipos de relación proporcionan a los niños/as diferentes tipos de experiencias que, a su vez, podrían tener diferentes efectos en su desarrollo (Ladd, 1988). Por ello se definió la aceptación del grupo de iguales, o la popularidad, como "la experiencia de ser querido o admitido por los miembros de un grupo de iguales", y la amistad se entenderá como "la experiencia de tener una relación diádica estrecha y mutua" (Bukowski y Hoza, 1989). De acuerdo con esta conceptualización, la popularidad es general, orientado hacia el grupo, es un constructo unilateral que representa la visión del grupo hacia el individuo, mientras que la amistad es un constructo específicamente diádico, es bilateral y se refiere a un tipo particular de experiencia relacional que tiene lugar entre dos individuos (Bukowski y Hoza, 1989). Los investigadores determinaron que para evaluar la aceptación de un niño/a en un grupo de iguales, una percepción unilateral como el grado con que los miembros del grupo lo prefieren o lo evalúan, o la evaluación del propio niño/a, deberían ser evaluadas. El concepto de aceptación en un grupo de iguales se puede definir como los sentimientos de los miembros del grupo hacia un niño/a específico (Bukowski y Hoza, 1989, y Ladd 1999).

Para estudiar la aceptación en el grupo de iguales también es importante rastrear los antecedentes de éxito o fracaso de los niños/as al unirse y lograr la aceptación en diferentes grupos. A partir de las primeras investigaciones surgieron dos líneas de investigación: Un área se centraba en la respuesta a la pregunta ¿Cómo logran los niños/as unirse a grupos de compañeros que se dedican a una actividad permanente? En estos estudios, lo principal era entender cómo puede ser posible que un niño/a se acercara y se uniese a un grupo de compañeros que ya estaban comprometidos en una actividad. En general, los investigadores pensaron en estos estudios como intentos de comprender los antecedentes de entrada de grupo de pares. La segunda línea de investigación fue motivada por la pregunta "¿Por qué los niños/as desarrollan reputaciones sociales o un estatus en el grupo de iguales? - es decir, ¿cómo llegan a ser aceptados o rechazados por los miembros de su grupo de iguales?".

Según Wilson (2006) entrar a formar parte de un grupo de extraños (otros) es una tarea social importante pero difícil para muchos niños/as (Dodge, McClaskey y Feldman, 1985). Es especialmente relevante el contexto porque la entrada exitosa en el grupo a menudo sirve como un requisito previo para la interacción social con sus compañeros. Por lo tanto, los niños/as que carecen de habilidades de entrada pueden tener un rango más estrecho de experiencias sociales y menos oportunidades para aprender de otros niños/as (Hartup, 1989).

Para tener éxito en la entrada, los niños/as necesitan entender el marco de referencia de los demás (Por ejemplo. El tema del juego) e incorporar esta información en sus peticiones de entrada (Phillips, Shener y Revitz, 1951, y Putallaz y Gottman, 1981). La

capacidad de comprender el marco de referencia de los demás predice la condición social de los niños/as con sus pares (Putallaz, 1983). Para tener éxito, los niños/as deben lanzar sus ofertas de entrada de forma oportuna y socialmente apropiada (Wilson, 1999). Estas ofertas de entrada, son comúnmente llamadas, estrategias y se definen como una serie de técnicas y actividades, destinadas a conseguir un objetivo (Wordreference, 2005), en este caso lograr la entrada en un grupo de juego.

Existe evidencia de que el éxito de lograr entrar en un grupo se relaciona con la combinación de estrategias y con la secuencia que son utilizadas. Dodge et al. (1983) encontraron una secuencia que suele ser eficaz: permanecer inmóvil y silenciosamente cerca del grupo, imitar la conducta que se está desarrollando en él y hacer una declaración verbal dirigida al grupo (la probabilidad condicional es .82).

Diversos autores hablan de las estrategias de entrada en grupo, pero en el trabajo de Pilar Royo a través de la revisión literaria realizada por Gravey (1984) se sintetizaron una serie de conductas adecuadas e inadecuadas para lograr entrar en el grupo. Las conductas adecuadas consistían en conocer el marco de referencia del grupo y lo que les interesa, es decir, conocer la estructura de la actividad, introducirse suavemente, poco a poco, en la actividad haciendo algunos comentarios relevantes o comenzando a actuar conjuntamente con los otros como si fuera un miembro del grupo, esperar para hacer sugerencias o intentar dirigir la actividad hasta estar seguro de ser aceptado e incluido en el grupo. Las técnicas que proponen tanto Dodge como Gravey son muy parecidas aunque con matices, además Pilar Royo también explica las conductas inadecuadas para ser aceptado por el grupo. Las conductas inadecuadas consistían en preguntar sobre la actividad que está realizando el grupo (si puedes ver lo que hacen

no debes molestar a quien lo hace), hablar de uno mismo o manifestar lo que se siente sobre el grupo o sobre la actividad (a ellos no les interesa en ese momento), criticar el modo en que llevan a cabo la actividad o juego (no tienes derecho a hacerlo porque no eres miembro del grupo).

No es extraño que la estrategia de ajuste al grupo parezca más probable que conduzca a la aceptación al grupo, mientras que por el contrario, el estilo de entrada disruptivo, más típico de niños/as de bajo estatus, parece más probable que conduzca al grupo a ignorar o rechazar la entrada del niño/a (Dodge et al, 1983, y Putallaz y Gottman, 1981). Otra táctica común que consiste en revolotear fue descubierta por Gottman (1977) e implica el acercamiento silencioso y la observación del grupo, por lo general ignorando a los miembros del grupo. Esta estrategia es típica de la mayoría de los niños/as que ingresan en grupos extraños, no familiares (McGrew, 1972, y Putallaz, 1983).

Casi nunca se verá a un niño/a conocer a otros presentándose a sí mismo y estrechando las manos (Frankel, 2004). Los niños/as se hacen conocidos al integrarse con otros que están jugando. Algunos niños/as no saben cómo hacer esto y lo evitan. Otros lo hacen pero de tal manera que alejan a los otros con rapidez. Frankel propone unas reglas de cortesía para integrarse con otros que consiste en dos sencillos pasos, el primer paso consiste en observar sin decir nada, quedarse quieto observando y posteriormente si se observa que las personas que están hablando o jugando comienzan a mantener un contacto visual están invitándolo a su conversación, si por el contrario no se giran para verlo, es que desean estar solos. Este tipo de conductas no hieren los sentimientos de nadie, las reglas de cortesía protegen los sentimientos de los

demás. Como afirman Dodge et al. (1983), Gravey (1984) y Frankel (2004), para entrar en un grupo hay que seguir una especie de “secuencia” de estrategias, pero los autores no coinciden exactamente y esto puede ocurrir por los factores contextuales que afectan a los grupos.

Existen una serie de comportamientos necesarios para que los integrantes de un grupo dejen acceder a un extraño. Estos comportamientos reciben el nombre de estrategias. En los diversos textos estudiados se encontraron hasta 9 clasificaciones distintas de las estrategias: Corsaro (1979), Putallaz y Gottman (1981), Dodge, Schlundt y Delugach” (1983), Dodge, Mc Claskey y Feldman (1985), Dodge, Petit, McClaskey y Brown (1986), Crick y Ladd (1990), Chung y Asher (1996), Wilson (2006) y Richardson (2009). Aunque hay algunas que forman parte de otras, algunas eran por observación directa y otras obtenidas mediante cuestionarios, algunas trataban exclusivamente la entrada en grupo y otras incluían otros tipos de tareas sociales. A continuación presentamos 9 tablas, en las que aparece cada una de las clasificaciones enunciadas anteriormente:

Tabla 1. Estrategias de entrada en grupo propuestas por Corsaro (1979).

Estrategias	Definición
Agresividad, entrada disruptiva	Realizar una conducta verbal o no verbal que físicamente interrumpe la actividad en marcha.
Agresividad, invadir/quitar/reclamar el área u objeto	Entrar en un área dónde se está produciendo una actividad y reclamar verbalmente la zona u objeto.
Evaluaciones negativas de los participantes, interrogar a los participantes	Entrar en la zona de juego y cuestionar ¿negativamente? a los participantes respecto a la actividad en curso.
Manipulación: ofrecer un objeto	Ofrecer un objeto/regalo de forma verbal o no a uno o más participantes.
3ª persona autoridad de un adulto	Hacer referencia verbal a una figura de autoridad adulta o normas en relación con las zonas de juego
3ª persona no participante (sancionadora)	Requerir verbalmente ayuda para obtener el acceso de no participantes antes o durante la entrada en la zona de juego.
Proponer actividad alternativa	Preguntar a uno o más participantes y cambiar la actividad.
Producir una variante del comportamiento en curso	Producción de una conducta verbal o no verbal parecida a la actividad se lleva a cabo.
Referencia a afiliación	Hacer una referencia verbal a la afiliación (amistad) con uno o más de los participantes.
Hacer referencia a características individuales ¿positivas?	Hacer una referencia verbal a las características individuales ¿positivas? (QUÉ BIEN JUEGAS) de uno o más participantes
Saludar	Saludar a uno o más de los participantes
Rodear/Revolotear	Se mueve por el área dónde la actividad está en marcha sin hacer declaraciones verbales.
Entrada no verbal	Acercarse o entrar en la zona dónde se produce la actividad sin hacer declaraciones verbales.
Pedir jugar	Entrar en la zona dónde está la actividad en marcha y pedir permiso para acceder verbalmente.

Tabla 2. Codificación estrategias de entrada de niños/as en un grupo propuestas por Putallaz y Gottman (1981).

Estrategia	Definición
Demanda: propone alternativas, cuestiona, desvía	El niño/a entrante pide una respuesta o atención por parte del grupo (P. ej. "Empecemos todos juntos de nuevo")
Desacuerdo, no cooperación	El niño/a entrante expresa su no-cooperación o desaprobación con uno de los miembros del grupo o sus declaraciones, posesiones o conductas (P. ej. "No puedes hacer eso")
Autorreferente, se autopropone, da información propia	El niño/a entrante hace referencia a un estado de sí mismo, sus posesiones, actividades, planes, méritos, atributos o habilidades (P. ej. "Tomaré tu turno", "Oh, puedo imaginarme a mí"). El niño/a entrante hace juego de palabras, rimas o exclamaciones.
Pregunta (sobre el juego o actividad) para informarse	El niño/a entrante busca información sencilla del grupo (P. ej. "¿Qué hace esto aquí?")
Da información: Hace comentarios sobre (la marcha del juego)	El hablante intenta entrar en el grupo dando información sencilla (P. ej. "Ella aun va por delante de ti, te lleva ventaja")
Comentario positivo o a favor de un niño/a	El niño/a entrante expresa acuerdo, conformidad o satisfacción con uno de los miembros del grupo o con lo que él hace, tiene o quiere (P. ej. "Él tiene razón en que es su turno")
¿Sentir? Puede incluir Pedir jugar	El niño/a entrante expresa deseos, sentimientos, opiniones, gustos, desagradados o necesidades (P. ej. "Quiero que gane Jasón")
Otros	Incluye todo el resto de estrategias usadas para entrar en el grupo.

Tabla 3. Tácticas de entrada al grupo propuestas por Dodge, Schlundt, Delugach (1983).

Estrategia	Definición
Pasivas: esperar y revolotear	El niño/a se acerca físicamente a los niños/as anfitriones y observa la actividad durante un periodo de más de 3 segundos, pero no habla (Gottman, 1977)
Agresión: interrupción	Conducta verbal o no verbal que es aversiva y que interrumpe y trastorna el juego de los anfitriones (P. ej. el niño/a tira los bloques de construcción de la mesa).
Disrupción, molestar, desviar del juego captar la atención (centrado en sí mismo)	En la que el niño/a usa medios no aversivos verbales y no verbales para captar la atención de los anfitriones y para interrumpir su juego (P. ej. entrada del niño/a botando un balón sobre la mesa en la que los anfitriones están jugando).
Autorreferente: declaraciones referidas a uno mismo	Declaración verbal mediante la que el niño/a se refiere o describe a si mismo (P. ej. Tengo un hermano bebé).
Comentarios positivos sobre la actividad o los niños/as: declaraciones orientadas al grupo	Declaración verbal sobre los anfitriones o la actividad de juego (P .ej. Parece que estáis jugando a un juego divertido).
Establece contacto en forma de pregunta, sobre los niños/as, la actividad (retórica). Puede incluir petición de juego. preguntar	El niño/a dirige una pregunta a los anfitriones, esperando una respuesta de ellos (P. ej. ¿Cómo os llamáis?)
Otra	Definida como todas las demás conductas iniciadas por la entrada del niño/a hacia los anfitriones.

Tabla 4.1 Clasificación de las estrategias en función del nivel de competencia propuestas por Dodge, McClaskey y Feldman (1985).

Situaciones	Nivel de competencia				
	Muy incompetente	Algo incompetente	Ni competente ni incompetente	Algo competente	Muy competente
(ENTRADA EN GRUPO) Situación 2. Entrada en un grupo en el que están jugando con cubos.	<p>AGRESIVAS Tirar los bloques</p> <p>PASIVA Se sentaría sin hablar No diría nada No sabe qué hacer o no responde</p>	<p>ALTERNATIVA AL JUEGO Propone realizar una actividad diferente ¿Quieres jugar a un juego?</p>	<p>PREGUNTAS DEL JUEGO (RETÓRICA) O INFORMACIÓN SENCILLA Pregunta sin respuesta (retórica) o comentarios evaluativos ¿Qué estáis haciendo? O Es muy bonito.</p>	<p>PREGUNTAR JUGAR Petición simple para jugar: “Preguntaría”, ¿Puedo jugar por favor?</p>	<p>COMENTARIO + PREGUNTA CORTÉS Observación evaluativa o cortés con una (+) solicitud de juego. “Oye es muy bonito, ¿Puedo jugar?”.</p>
(ENTRADA EN GRUPO) Situación 9. Estrategias para entrar en un club de amigos	<p>ORDEN Dice al niño/a: Ven aquí</p> <p>SIN SENTIDO El sujeto contesta fuera del tema: “No corras por el pasillo”.</p> <p>AGRESIVA Se tropezaría con el chico y después seguiría caminando.</p> <p>PASIVA NO haría nada, no sabe qué decir o no contesta.</p>	<p>PREGUNTAR NO PIDE INGRESAR NI IR Preguntar dónde va y qué harán ese día en el club (sin pedir específicamente ingresar en él)</p>	<p>NO HAY RESPUESTAS</p>	<p>PREGUNTAR PIDE ASISTIR PERO NO INGRESAR Preguntar si puede estar en el club o si puede ir con el chico a la reunión</p>	<p>PREGUNTAR PIDE INGRESAR, CÓMO Y PROVAR Enviar un mensaje al líder del club preguntándole si puede ingresar en él. Preguntar al chico si puede acudir primero a la reunión del club para ver si le gusta antes de ingresar. Pregunta cómo ingresar en el club. Pregunta al chico si él es el líder del club.</p>

<p>(NEGATIVA ENTRADA EN GRUPO) Situación 5. No dejan jugar a un video juego Le dicen: "No. Tienes que esperar hasta que yo diga que puedes jugar"</p>	<p>AGRESIVAS FISICA + VERBALES Fuerza física: Te empujaría, Yo gritaría y luego te pegaría, diría "por favor" y luego te pegaría un cabezazo, te empujaría fuera y jugaría de todas maneras.</p>	<p>AGRESIVA VERBAL Cuestionar o comentar la conducta negativamente. Demonios, no tiene gracia, Yo no quiero jugar.</p>	<p>PASIVA Se marcha sin hacer comentarios, va a jugar en otra parte, o renuncia de algún otro modo: Me marcharía y no diría nada.</p>	<p>PREGUNTA (JUGAR/MOTIVO) Pide otra vez jugar o pregunta por el motivo del rechazo. Por favor, ¿Puedo jugar?, ¿Por qué dejas que tus amigos jueguen?, Dice "vale" y después busca al propietario para pedirle a él.</p>	<p>ACUERDO (espera su turno), ACUERDO + PREGUNTA Espera su turno, o espera y pregunta de nuevo más tarde: Supongo que esperaría, ¿Cuándo acabarás?, Vale, ¿Cuándo es mi turno?, El sujeto mira y hace comentarios sobre el juego mientras espera.</p>
	<p>AGRESIVA VERBAL Hace un comentario grosero: "Métetelo por ahí"</p>	<p>AGRESIVA VERBAL SOBORNO Sobornar: Déjame jugar o no te daré un caramelo.</p>			
	<p>AGRESIVA JUEGO Sabotea el juego</p>	<p>3ª PERSONA (OBLIGACIÓN) Contárselo al maestro o pide al maestro que le dejen jugar.</p>			

Tabla 5. Clasificación de las estrategias propuestas por Dodge, Petit, McClaskey y Brown (1986).

Estrategia	Definición
Sin sentido. Conducta incoherente.	Conducta inaudible, ambigua, desorganizada o sin sentido, que no puede ser codificada en una categoría con sentido. Puede deberse a problemas de audio, a hablar al mismo tiempo con un igual o a murmurar. Esta es una categoría nueva en este estudio.
Agresividad, disruptivo.	Conducta disruptiva física o verbalmente, tal como insultos, burlas, amenazas, sarcasmo, gritos, puñetazos, desafiar, lanzar juguetes. De Dodge et al., (1983): "Llora bebé", "Voy a ir a decírselo".
Disrupción, demandar atención, molestar	Palabras o frases que elicitán la atención de los otros. Incluye insultos, frases introductorias y llamar al otro por su nombre. De Dodge et al. (1983): "Mira allí", "Ey, Billie".
Petición de reconocimiento, petición de acuerdo	Peticiones breves de reconocimiento o acuerdo, generalmente en forma de preguntas con coletilla. Tomadas de Gottman (1983): "OK,... ¿no?".
Kibitz.	Frases dichas para sí mismo sobre sí mismo o actividades de juego. Incluye juegos de palabras, canciones. De Gottman (1983) "Up du lup du lup...", "Rrrrrr mmmmmm rrrrrr...".
Autorreferentes, frases sobre sí mismo.	Frases sobre el hablante, que incluyen planes, actividades, posesiones o habilidades. De Dodge et al., (1983): "Tengo calor", "Voy a hacer un castillo".
Acercarse/revolotear cambio de orientación	Se codifica cuando la orientación física cambia en ausencia de un cambio en el contenido de la conducta. (P. ej. "Un niño/a acerca su silla a la mesa sin decir nada").
Se interesa por el juego- pregunta, petición de información.	Peticiones o peticiones formales que se refieran a sentimientos, necesidades, deseos, juicios sobre el contexto inmediato o actividades del grupo. Tomadas de Dodge et al. (1983) y Gottman (1983). (P. ej. "¿Lees mucho?", "¿Qué estás haciendo?").
Complicidad-apoyo /amistad, sociable.	Intentos de establecer una atmósfera amistosa o referencias a experiencias que comparten dos o más niños/as. Incluye el compartir rasgos comunes, cosas que les gusten y les disgusten, validación y soporte, atención positiva, canción grupal, y habla "traviesa". También incluye expresiones de apoyo no verbales. Tomadas de Oden y Asher (1977), pero más desarrolladas. (P. ej. "¡Qué guay!", "Yo tengo una camiseta roja y tú también).
Comentarios sobre la actividad, dar información.	Información proporcionada de forma espontánea, o en respuesta a una pregunta, o frases referidas al contexto inmediato o a actividades del grupo. De Dodge et al. (1983) y Gottman (1983). Ej: "está en el suelo", "no cabe".

Evaluaciones positivas / apoyos/ validación propia o de los otros/ acuerdo	Acuerdos, reconocimientos, estar de acuerdo con demandas o frases retóricas. También incluye repetición de una frase sin elaboración. De Gottman (1983). Ej: "ya veo", "OK".
Frases iniciales, saludos/comentarios positivos	Frases iniciales de bienvenida o reconocimiento del otro: "Hola".
Participar, pedir jugar, demanda débil.	Peticiones formales que reconocen el derecho del otro a rechazar la petición. Incluye sugerencias y peticiones para unirse al grupo. Tomadas de Gottman (1983): "¿Puedo jugar con eso ahora?", "podríamos poner todo esto allí".

Tabla 6. Estrategias propuestas por Nick, Ladd (1990).

ESTRATEGIA	EJEMPLO
Agresión física	Empujo al niño/a fuera de la línea
Pasividad. evitación	Me alejaría del niño/a
Mandar/ordenar	Yo diría "Ve detrás de la línea"
Recurrir a normas sociales/moral	Yo diría "No sé si es justo que cortes eso"
Hacer propuestas distributivas	Yo diría "Te dejaré que cortes ahora si tú me dejas cortar la próxima vez"
compromiso/acuerdo	
Acepta/responde/consiente	Solo he dejado que el niño/a corte.
sumisión/obediencia	

Tabla 7. Metas y estrategias en situaciones conflictivas entre iguales propuestas por Chung y Asher (1996).

ESTRATEGIAS	DEFINICIÓN	EJEMPLO
Pasivas	Suponen ceder u olvidarnos de nuestros intereses	Yo dejaría de hacer el puzle
Agresivas. Hostiles o coercitivas	Suponen contrarrestar directamente las acciones del otro de forma no amigable	Yo le quitaría la pieza
3ª persona. Búsqueda de ayuda de un adulto		Yo iría a buscar al profesor para que me ayudara
Asertivas verbales	Suponen una reafirmación de lo que uno quiere	Yo le diría que la necesito y que me la devuelva (esta fue eliminada)
Prosocial, sensibilidad, necesidades y cooperación.	Suponen una acomodación a las necesidades de ambos	Puedo preguntarle si quiere jugar conmigo y acabar el puzle

Tabla 8. Clasificación de las estrategias según el nivel de riesgo propuestas por Wilson (2006).

Riesgo	Definición	Conducta
Estrategias de alto riesgo	Son muy perjudiciales para al juego de los otros, a menudo implican agresión y sugieren un deseo de controlar o cambiar la actividad	
	Agresión física hacia el otro o el juguete del otro	Agresión
	Coger o intentar coger el juguete del otro	Antisocial- robar/quitar coger un juguete
	Desacuerdo con las declaraciones o conductas de otros	Evaluación negativa estar en desacuerdo
	Exigir que otro haga algo ¿ORDENAR?	Dominancia demandar

Estrategias riesgo moderado/alto	Son estrategias perturbadoras pero no agresivas, redirigen la atención del grupo hacia el niño/a que entra	Autorreferente - declaración personal
	Declaración personal (P. ej. Yo tengo uno de estos)	Comentarios positivos sobre el juego - dar información
	Da información general al otro	
	Pide información general a los otros	Se interesa, pregunta por el juego - pedir información
	Pregunta jugar	Petición directa de jugar competente
	Estado sentimental/necesidades (P. ej. Yo quiero jugar con ese juguete)	Expresa deseo de jugar declaración de sentimientos
Estrategias riesgo moderado/bajo	Indican el deseo de jugar de una forma más directa, pero implican poca o ninguna actividad del grupo	
	Moverse cerca de la actividad de los otros	Aproximarse (Esperar y mirar)
	Unirse a la actividad de los otros sin decir nada	Unirse
	Imitar el juego de los otros	Deseo de jugar no verbal, imitar
	Declaración de acuerdo	Evaluaciones positivas estar de acuerdo
	Ofrecer objetos o ayudar sin que se le pida	Compartir, si objeto puede ser manipular, si ayuda puede proponer posibilidades
Estrategias de bajo riesgo	Comunican el interés en el juego de los otros de alguna forma indirecta (no interfieren)	
	Para su propia actividad y mira a los otros jugar durante por lo menos 30 segundos	Expresa interés no verbal - esperar/mirar
	Intenta hacer un contacto a los ojos directamente	Expresa interés no verbal - contacto ocular
	Ríe/Sonríe apropiadamente a la actividad de los otros	Evaluación positiva no verbal sonreír/reír

Tabla 9. Clasificación de categorías de estrategias propuestas por Richardson (2009).

Estrategia	Definición
No responde o dice "No lo sé".	Todavía puede ser seguida por otra respuesta
Solución no relevante	Respuestas irrelevantes para el problema o la situación, fuera de contexto no relacionado con ninguna categoría de soluciones
Otras respuestas relevantes	Cuando la cuestión no representa a un niño/a (omitido o perdido)
Pasiva-inactiva	Abandona la meta de jugar o el juguete, se da por vencido, se retira, no soluciona el problema de forma activa (esconderse, ignorar a los otros niños, maestra, objeto, caminar/correr fuera, irse, ir a una habitación y encerrarse, no hacer nada, estar solo, sentarse y estar quieto, dejar que cojan mi turno)
Agresión física o ataque	Forzar o dañar físicamente, no solamente amenaza (golpear, puñetazo, patada, mordisco, arañar, si no me das el juguete te pegaré, salpicarle de agua para que no pueda jugar, empujarlo, dar una paliza, destrozarlo, derribarlo)
Forzar/Agarrar	El niño/a coge un objeto, se fuerza sí mismo o a los demás, no complace a los demás pero no crea un daño físico (Lo toma, lo coge, lo arrebató, se introduce en el espacio de otra persona, lo roba, ir y jugar de todos modos, desafiar, lo haré de todos modos, alcanzar y cogerlo, coger el lugar o turno de alguien)
Agresión relacional	No es un daño físico pero amenaza con dañar la relación de amistad o con los compañeros (No te querré si no me das eso, No jugaré con tigo nunca más, no seré tu amigo, solo podemos jugar nosotros y nadie más, no podrás venir a mi casa, no me gustas de todos modos, no hablaré contigo si no me das eso, no podrás venir a mi cumpleaños, le diré a los demás que no sean tus amigos, le diré a tus amigos que no jueguen contigo más, la ignoro cuando viene a jugar conmigo y mis amigos, hacer algo para humillarlo en un grupo social, le diré a todo el mundo que te measte en los pantalones)
Agresión verbal, gestos negativos, amenazas	Algún gesto negativo o respuesta verbal, sin daño físico, incluyendo amenazas (voy a romperte la ropa/dibujo, eres feo, te pegare si no te mueves, enojarle, asustarlo, tú no puedes hacer esto muy bien, tú no sabes cómo jugar con esta cosa, le diré a los demás que no sean tus amigos, burlarse de él, sacarle la lengua, le maldeciría).

Mandar	Orden verbal o exclamación, diferente de preguntar (dame eso, eso es mío, déjame tener eso, para, dame, quiero eso ahora, me lo tienes que dejar, dile que pare)
Comercio/Soborno	Implica dar un objeto, diferente de turnándose y compartir (le daría una golosina, dinero, papas, podrás jugar con mi juguete, no podrás jugar con mi juguete, te limpiaré la habitación, te comparé algo)
Engañar o Trampear	Distraer la atención, evita meterse en problema, engaña a alguien para que haga algo (No quiero dejar a nadie más jugar con eso, engañar, poner el nombre en el juguete y decir que es suyo, decir que alguien más lo hizo, decirle al niño/a que su profesor/madre/padre está llamándole, distraer con algo más,...)
Manipulación del afecto	Para influir en los sentimientos o emociones de otros niños/as o del profesor incluyendo culpa, tristeza, felicidad (parecer realmente triste, decir que no tiene juguetes para jugar con ellos, decir “no seas malo”, por favor no me pegues, yo no quiero tener problemas, lloriqueos, cualquier declaración de la manera de ser bueno/voy a ser bueno, me/no me gusta mucho ese juguete/yo no quiero ese juguete viejo, no es justo yo no tuve la oportunidad, siempre te dejamos jugar)
Manipulación relacional	No agresiva ni intencionalmente dañosa, utilizar las relaciones, sentimientos de aceptación, amistades, grupo de inclusión (Hola, ¿Cuál es tu nombre?, ¿Cuántos años tienes?, decir cosas bonitas y cumplidos, abrazar al otro niño/a, unirse y empezar a jugar, te invitaré a la fiesta de mi cumpleaños, me gustaría ser tu amigo/o que tu fueras mi amigo,...)
Revelar/Chivarse	Conseguir una intervención de un adulto autoritario para conseguir que el otro niño/a haga algo o causarle problemas. No importa quien e incluye la amenaza de decirle a alguien. Diferente de pedir ayuda para arreglar o limpiar algo. (Ir a por la maestra, decírselo a la maestra/madre, el maestro/madre te castigará, el maestro/madre te quitará el juguete).
Repetición o enumeración	Previo a una respuesta relevante
Alternativa positiva	Mantiene la meta de jugar activamente y opta por hacer algo diferente de forma positiva(jugar con otra cosa, hacer otra actividad, jugar conmigo, buscar a alguien más para jugar con él, buscar algo más que hacer, esperar a que acabe,...)

Afirmación verbal	Afirma el problema y sentimiento, y hace una declaración moralizante de forma no agresiva (trata a los demás cómo te gustaría que trataran a ti, me has cogido el turno, me estas tomando el pelo, no me gusta eso, no me estas dejando jugar)
Preguntar, pedir prestado o compartir	El niño/a indica verbalmente que quiere jugar o un juguete; directamente pregunta, solicita, o sugiere que la otra persona haga algo (¿puedo sostenerlo?, ¿Puedo jugar?, ¿Me gustaría jugar?, decirle que quiero jugar con eso, podemos turnarnos, podemos jugar juntos con eso, tú has tenido muchas oportunidades, quiero una oportunidad, has tenido eso durante mucho tiempo y ahora quiero mi turno,...

Algunos investigadores trabajaron desde perspectivas etológicas o sociológicas y utilizaron métodos de observación etnográficos del ingreso al grupo de iguales en entornos naturales como los preescolares (Corsaro, 1981, y McGrew, 1972). Un investigador, por ejemplo, se convirtió en un observador participante en las aulas de preescolar y tomó extensas notas de campo como medio de describir con qué frecuencia los niños/as tuvieron éxito o fracasaron al intentar unirse a las actividades de juego de un grupo (Corsaro 1981). En total, se identificaron 128 episodios en el que niños/as en edad de preescolar intentaron para entrar en actividades de compañeros, y en 69 de estos casos (53,9% del total), se determinó que los compañeros se resistieron a las peticiones iniciales de entrada de los niños/as. Aunque a menudo los niños/as se encontraron con la resistencia cuando intentaron entrar en actividades de iguales, a veces fueron capaces de evitar esta barrera inicial. En casi la mitad de los casos observados las demandas iniciales de entrada habían sido rechazadas (49,3%) aunque los niños/as con el tiempo lograron unirse a la actividad de un grupo. Análisis posteriores revelaron que aunque el éxito de entrada no variaba sustancialmente entre los individuos, si difería en función del género. Mientras que la tasa de rechazo

fue casi igual (en torno al 50%) para los chicos y chicas que intentaron entrar en grupos de juego con miembros del mismo sexo o grupos mixtos, la tasa de éxitos de los niños que trataban de entrar en grupos de chicas era sustancialmente más alta (75%) que para la de las niñas que intentaron en grupos de niños.

Existen evidencias de que los episodios de juego en la edad de preescolar (83,9%) no duraban más de diez minutos, no se producían cambios frecuentes en las actividades y ni en los compañeros de juego, y, finalmente, casi todos los niños/as acabaron uniéndose a las actividades de juego de otro grupo de iguales. Sobre la base de estos hallazgos, los investigadores concluyeron que los niños/as pequeños reconocen que en los intentos iniciales de entrada es probable que se encontraran con una resistencia, y con la experiencia, algunos niños/as aprenden que la entrada puede lograrse a veces a través de un proceso de negociación (Ladd 2005).

Otros investigadores, en particular los que trabajan desde perspectivas psicológicas, investigaron la entrada en grupo entre iguales usando condiciones más controladas, seminaturalistas que fueron incorporadas en los diseños experimentales o cuasi-experimentales. Un equipo de investigadores quería comprobar si los niños/as que eran de más o menos agrado de los compañeros diferían en la forma en que entraron a las actividades de juego con los iguales (Putallaz y Gottman, 1981).

La mayoría de las investigaciones con respecto a la relación entre el estatus sociométrico y el comportamiento entrada han sido publicadas en la década de 1980.

Dentro de esta fase particular de interacción social, que aparece especialmente en el diagnóstico de las habilidades sociales, el éxito en la entrada en grupo o la interacción

en las actividades con los grupos de pares es importante (Dodge, McClaskey, y Feldman, 1985, y Putallaz y Wasserman, 1989). La consecución exitosa de la entrada en un grupo de juego con sus iguales es difícil para los niños/as en general, pero especialmente es importante para los de niños/as con tipología rechazada, controvertidos o ignorados. El dominio de estas habilidades es un requisito previo para las interacciones sociales futuras y su inclusión en los grupos de compañeros ya existentes.

Aunque todos los niños/as son aceptados, rechazados e ignorados por los grupos en algún momento durante sus intentos de entrada, los niños/as de bajo estatus tienen menos probabilidades de ser aceptados y más probabilidades de ser ignorados que los niños/as de mayor estatus (Putallaz Y Gottman, 1981). En cambio los niños preferidos parecen determinar el marco de referencia (Phillips, Shenker, y Revitz, 1951) común al resto de miembros del grupo que ya están actuando (por ejemplo, actividades y objetivos) y posteriormente establecen como participar en él, a través de tácticas como ser, imitar las acciones del grupo (Dodge et al., 1983, 1987, y Putallaz, 1983; Putallaz y Gottman, 1981). Las investigaciones que correlacionan el tipo sociométrico tradicionalmente se han focalizado en los estilos de interacción conductual de los niños/as en los grupos de iguales (Renshaw y Asher, 1983).

Una larga tradición de este tipo de investigaciones, indican que los niños/as populares son más amistosos y constructivos en las interacciones con los iguales (Goldman, Corsini y Urioste, 1980; Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975, y Marshall y McCandless, 1957) y por el contrario los niños/as impopulares utilizan conductas más agresivas y disruptivas (Hartup et al. 1967) y comportamientos que no tienen en cuenta el marco

de referencia de otros miembros del grupo. Asher et al. (1980) descubrieron que las estrategias de los niños/as menos populares en situaciones conflictivas eran más agresivas y que sus estrategias en situaciones de iniciación y mantenimiento en el grupo tendían a ser menos sofisticadas y detalladas.

Pese a que las diferencias de comportamiento en las estrategias de entrada entre niños/as con diferentes tipologías sociométricas son consistentes, la habilidad social no es el único determinante del éxito en la entrada. Putallaz y Gottman (1981) observaron que tanto los niños/as populares como los impopulares utilizan toda la gama de estrategias de entrada con las mismas frecuencias. Bierman y Furman (1984) afirman que debe considerarse tanto el ambiente en el que se dan las relaciones entre iguales como las habilidades sociales del niño/a, porque las habilidades sociales proporcionarían por sí mismo una consideración incompleta de la influencia en la aceptación entre iguales.

Ladd (1983) descubrió en un estudio que considera la variable tamaño de grupo, que los niños/as de bajo estatus interactuaron en grupos más pequeños que los niños/as con un estatus alto. En la investigación en grupos fue necesario diferenciar entre las situaciones en las que un niño/a se acerca a otro, a un par de compañeros o a un gran grupo. Los investigadores dedujeron que los niños/as eran más cautelosos en sus intentos de entrada a díadas o tríadas de los compañeros, porque los niños/as tenían menos probabilidades de acercarse a grupos de este tamaño y cuando lo hicieran eran más propensos a esperar (Putallaz y Wasserman, 1989).

Aunque la relación entre condición social y el comportamiento de entrada ha sido examinada en los niños/as de edades comprendidas entre jardín de infantes a quinto

grado, sólo Asarnow (1983) examinó las tendencias de desarrollo. Ella estableció que era importante estudiar la asociación entre el estatus social y el comportamiento de entrada en una perspectiva de desarrollo.

Respecto a las diferencias de género, en las investigaciones de entrada en grupo que se han incluido las diferencias entre sexos estas, no han sido significativas. Sin embargo, las diferencias de sexo en otros ámbitos (Deaux, 1985, y Huston, 1983) sugieren que las niñas se centran más en las demandas sociales que los niños.

Putallaz y Gottman (1981) hicieron un estudio para investigar la entrada en grupo de los niños/as y grupos de diferentes tipologías sociométricas. En las conductas analizadas en este trabajo se destacan las ofertas de acceso del participante y las respuestas de los miembros de las diadas. No se encontraron diferencias sustanciales en el número de peticiones presentadas por los niños/as impopulares y populares. En promedio, los niños/as impopulares hicieron 22.82 ofertas antes de que obtuvieron la entrada, mientras que los niños/as populares lograron después de unos 15,89 ofertas. Tanto el tipo sociométrico del niño/a entrante como el tipo sociométrico del grupo receptor se asociaron con la frecuencia de las tácticas de entrada que fueron necesarias para lograr el éxito en la entrada. Los niños/as populares que entraron en los grupos de niños/as populares hicieron menor cantidad de ofertas (un promedio de 11.67 intentos), mientras que los niños/as impopulares que trataron de unirse a grupos populares, sus tácticas de entrada fueron propensas a ser ignoradas o rechazadas. Para entender el porqué de estos casos, los investigadores utilizaron varios tipos de estrategias de entrada. Se encontró que a pesar de los dos tipos de niños/as utilizaron las ocho ofertas de entrada, los niños/as impopulares con más

frecuencia que los niños/as populares, hicieron preguntas para obtener información, hablaron acerca de sí mismos, mencionaron sus sentimientos e hicieron ofertas de entrada desagradables. Sobre la base de estos hallazgos, los investigadores concluyeron que "los niños/as impopulares parecían tratar de ejercer control y desviar la atención del grupo a sí mismos, en lugar de tratar de integrarse en la conversación en curso del grupo".

Un estudio posterior se llevó a cabo para examinar otros factores que se creía que jugaban un papel en el éxito de los niños/as al ingresar al grupo de iguales y para superar algunos de los problemas metodológicos que estaban presentes en investigaciones previas (Putallaz 1983). Los resultados constataron que las peticiones codificadas como autorreferentes, preguntas para obtener información y mostrar desacuerdo fueron poco relevantes, corroborando los hallazgos anteriores y la conclusión de que dichas ofertas ayudan poco a los niños/as a integrarse en las actividades en curso (Putallaz y Gottman, 1981). En segundo lugar, los resultados mostraron que estas estrategias de entrada autorreferentes se relacionaron negativamente con la aceptación de los iguales en las aulas de jardín de infantes, lo que sugiere que estas tendencias no ayudaron a los chicos a tener éxito en los nuevos grupos de iguales. Por el contrario, los niños/as que hicieron observaciones pertinentes a los compañeros durante las tareas de entrada lograron mayor aceptación entre sus compañeros de clase de jardín de infantes. En tercer lugar, junto con la relevancia de los comentarios, la precisión con la que se entiende la entrada y la puesta en escena fue predictiva de su aceptación en la guardería. De hecho, cuando se analizaron los factores mediante tablas comparativas, se hizo evidente que los

niños/as que tanto comprendieron y actuaron de manera coherente en situaciones con iguales fueron algunos de los niños/as más aceptados en sus clases de infantil.

Los resultados obtenidos por otras investigaciones realizadas se encontraron diferencias por sexo; las chicas fueron más propensas a ser rechazadas y menos probabilidades de ser aceptadas que los chicos. Las comparaciones por edad mostraron que la proporción de tiempo que los niños/as pasan a solas o intentando entrada en un grupo decrecen con la edad (Putallaz y Wasserman, 1989).

En conjunto, las evidencias producidas por la investigación sobre la entrada grupo de iguales centró la atención en una serie de factores o procesos que se asociaron con éxito de los niños/as en una tarea social básica y universal - conseguir la entrada al grupo de homólogos y en sus actividades sociales.

Los hallazgos de Putallaz fueron respaldados por un par de investigaciones hechas por Dodge et al. (1983) sobre las secuencias de las estrategias que los niños/as con diferentes tipos sociométricos (popular, rechazados, abandonados, etc...) usaban para entrar en grupos de iguales. En el primer estudio, se observó a niños/as populares, rechazados o ignorados de infantil en su intento de entrar en una diada de juego simulada por dos "anfitriones" no familiares (de tipología media). En la mayoría de los aspectos, los resultados de este estudio fueron paralelos a los de Putallaz (1983). Los niños/as populares, en comparación con los que tienen tipología de ignorados o rechazados, exhibieron tácticas más relevantes, orientadas al grupo es decir, hacían declaraciones acerca de los anfitriones o actividades de juego de los anfitriones. Los niños/as rechazados utilizan tácticas de entrada más disruptivas que los ignorados, y los niños/as ignorados eran más propensos a esperar, o de esperar cerca de dónde

transcurre el juego de los compañeros sin hablar o pedir entrar. El análisis de las respuestas del anfitrión mostró que mientras que las tácticas relevantes tendieron a obtener respuestas positivas de los miembros de la pareja, las tácticas disruptivas tuvieron el efecto contrario, y que esperar o que asoman tácticas fueron normalmente ignorados.

En el segundo estudio, los intentos de entrada de los niños/as populares, rechazados, ignorados y medios de siete años de edad, se observaron mientras interactuaban con compañeros no familiares en un grupo de juego simulado. Al igual que en el estudio anterior, se encontró que el grupo receptor era más sensible a las tácticas de entrada relevantes en lugar de las autorreferentes, y que a los rechazados, en una mayor proporción de intentos de entrada, se les negó la entrada.

Otros datos sirven para iluminar cómo los niños/as organizaron o secuenciaron sus tácticas de entrada. Los análisis de probabilidad condicional revelaron que el orden de las tácticas que con mayor frecuencia obtiene un resultado exitoso en la entrada era: esperar y revolotear, seguido de actividades de imitación y, a continuación, expresar observaciones pertinentes acerca de las actividades del grupo de juego. Por desgracia, no había datos suficientes disponibles para examinar estadísticamente las diferencias en los tipos de secuencias de entrada utilizados por los niños/as populares, medios e ignorados en sus grupos de juego. Sin embargo, los investigadores tuvieron en cuenta que la secuencia anterior se utilizó tres veces más a menudo por los chicos populares y medios que por los niños/as ignorados y rechazados. A partir de estos hallazgos, concluyeron que los niños/as que tienen éxito en la entrada a un grupo son más

propensos a seguir las secuencias tácticas de bajo riesgo que de mayor riesgo y utilizan estrategias pertinentes, es decir, las tácticas que preservan más que interrumpen el marco del grupo de referencia.

Los primeros resultados mostraron que mientras que cerca del 50% de los niños/as rechazados en edad escolar se comportaban rutinariamente de forma agresiva con sus compañeros, sólo alrededor del 13% al 20% de los chicos rechazados exhibieron tendencias retiradas, pasivas o introvertidas de forma persistente (Cillessen et al., 1992; French 1998, y Williams y Asher, 1993). Resultados similares se obtuvieron con preadolescentes (Parkhurst y Asher, 1992). En cambio, en las niñas rechazadas, no fue tan fácil discernir los subtipos. Los intentos para definir subtipos agresivos y retirados en muestras de chicas rechazadas tendían a no ser exitosas o producir resultados inconcluyentes. La evidencias obtenidas sugirieron que las niñas rechazadas eran un grupo más homogéneo y, cuando se podrían establecer subtipos, tendían a ser definidos por atributos tales como aislamiento social, ansiedad, y el bajo rendimiento (French, 1998).

Un objetivo importante del trabajo de Newcomb, Bukowski y Pattee (1993) era discriminar mejor entre los niños/as pertenecientes a los distintos subtipos rechazados. Se realizaron comparaciones entre los niños/as que fueron aceptados por sus iguales (niños/as medios o populares) y aquellos que fueron asignados a cada una de las siguientes tipologías sociométricas: rechazado-agresivo, rechazado-aislado, o rechazado agresivo-aislado. Por lo general, estas comparaciones se basaron en las percepciones de sus compañeros y de los adultos sobre los atributos sociales y no sociales de los niños/as.

Los niños/as rechazados-agresivos, en comparación con los niños/as aceptados, tendían a ser personas que no cooperaban, con falta de atención, líderes pobres, carecían de sentido del humor, y que tenían dificultades para llevarse bien con los adultos, como sus maestros y padres. Además, los compañeros tendían a ver a estos niños/as poco atractivos e ineptos. Otros hallazgos indican que los niños/as agresivos rechazados tendían a tener la autoestima inflada, lo que sugiere que parecían sobreestimar sus habilidades y competencias. Sin embargo, en el lado positivo, los niños/as rechazados-agresivos eran típicamente menos excluidos de las actividades de sus compañeros y más hábiles atléticamente en comparación con los niños/as rechazados-ignorados (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993; Hymel, Bowker y Woody, 1993, y Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990).

En contraste, los niños/as rechazados-aislados eran vistos ineptos atléticamente en comparación con los niños/as aceptados y también como algo menos atractivos y angustiados. Estos niños/as también fueron excluidos de las actividades de pares con la misma frecuencia los que pertenecen al subtipo de rechazados agresivo-retirados. En el lado positivo, estos niños/as hicieron evaluaciones más realistas de su autoestima y se parecían a los niños/as aceptados en dimensiones tales como la competencia escolar, el cooperativismo, el comportamiento adecuado y tenían relaciones armoniosas con los adultos (Hymel, Bowker y Woody 1993).

Los niños/as pertenecientes al subtipo rechazado agresivo-aislado (es decir, niños/as rechazados que eran propensos tanto a la agresión como al retraimiento) tenían el perfil menos favorable de cualquier subtipo como una serie de atributos sociales y no sociales. Los compañeros vieron a estos niños/as como la más indeseables de cualquier

subtipo de rechazados, y ambos, adultos y compañeros, caracterizaron a estos niños/as como muy ineptos en las tareas escolares, deportivas y sociales (Hymel, Bowker y Woody, 1993).

Corsaro (1981) también documentó las respuestas de los compañeros a las demandas de entrada de los niños/as y concluyó que los compañeros intentaron resistirse a las intrusiones y protegían la integridad de sus actividades de juego. El análisis de las reacciones de los compañeros a las ofertas de entrada de los niños/as identificó cinco tipos de estrategias de exclusión. La primera estrategia de la exclusión consistía en mostrar resistencia verbal y no dar justificaciones, simplemente dijeron a los intrusos potenciales que no eran bienvenidos o no podían jugar, o utilizan alguna otra prohibición verbal para disuadirlos de unirse a la actividad del grupo. Muy a menudo, los compañeros utilizan esta respuesta como una primera línea de defensa contra la petición de entrada de otros niños/as. Estas prohibiciones se expresaron sin razones o explicaciones de por qué un niño/a que se acerca para jugar no podía unirse a la actividad, como se ilustra en el siguiente ejemplo (Corsaro, 1981). Laura, Daniel y Lenny están jugando y Jonathan se acerca. Jonathan le dice a Daniel: Me gustaría ser el padre. Daniel le dice a Jonathan okey. Entonces Laura le dice a Jonathan que no puede, deletrea ¡N-O, No! Finalmente Lenny le dice a Jonathan que se marche. Jonathan se va mientras Daniel, Laura y Lenny continuaban jugando. Este tipo de estrategia de exclusión es el que se utilizó en el cuestionario para estudiar las estrategias ante una negativa de entrada.

Un segundo tipo de estrategia de exclusión se produjo cuando los compañeros citaban reglas arbitrarias o justificaciones que impidieron la inclusión de un participante (Corsaro, 1981). Por ejemplo dicen, es un juego sólo para tres.

Las demás estrategias de exclusión restantes eran variaciones de los tipos de razones que los compañeros utilizan para desviar los intentos de entrada. Se incluyen entre estas las afirmaciones de que los miembros del grupo tenían la propiedad de los derechos sobre actividades o materiales de juego (por ejemplo, "Estuvimos aquí primero" y "Estos juguetes nos pertenecen y tú no puedes tenerlos"); el espacio, el tamaño del grupo o limitaciones materiales que impedían el acceso (por ejemplo, "Hay demasiada gente aquí ya", "No hay suficientes bloques para dar la vuelta" y "desaparecen porque no hay espacio suficiente para que usted aquí"); o que los privilegios de relación había, al menos temporalmente, habían quedado revocados (por ejemplo, "No eres mi amigo en este momento, por lo que no se puede jugar" y "nos gustaría que preguntaras de nuevo mañana, pero no hoy", "hasta luego"). Los registros grabados en vídeo en preescolar, mostraron que las tácticas de exclusión más comunes fueron las declaraciones sobre la propiedad (46,8% rechazos), referencias al exceso de participantes (17%), prohibiciones sin justificaciones (14,9%), la negación de la amistad (12,8%), y el uso de reglas arbitrarias (8,5%).

2. Método

2.1- Objetivos

1. Clasificar las estrategias que se utilizan para entrar en un grupo de iguales.
2. Clasificar las estrategias que se utilizan para entrar en un grupo de iguales, cuando reciben una negativa de entrada.
3. Comparar las estrategias que utilizan los niños y las niñas para entrar en un grupo y cuando reciben una negativa de entrada según los tipos de estrategia, los niveles de competencia y niveles de riesgo.
4. Contrastar las estrategias que utilizan los medios y rechazados para entrar en grupo y cuando reciben una negativa de entrada según los tipos de estrategia, los niveles de competencia y niveles de riesgo.
5. Verificar las estrategias que utilizan los niños (medios y rechazados) y niñas (medias y rechazadas) para entrar en un grupo y cuando reciben una negativa de entrada según los tipos de estrategia, los niveles de competencia y niveles de riesgo.
6. Cotejar las estrategias que utilizan los medios (niños y niñas) y rechazados (niños y niñas) para entrar en un grupo y cuando reciben una negativa de entrada según los tipos de estrategia, los niveles de competencia y niveles de riesgo.

2.2- Hipótesis

Las hipótesis están redactadas para ser relacionadas con cada una de las diferentes agrupaciones de las estrategias, es decir, tipos de estrategias, primeras estrategias, segundas estrategias, estrategias ante la negativa de entrada, primeras estrategias ante la negativa de entrada y segundas estrategias ante la negativa de entrada.

1. El número y repertorio de las estrategias que emiten los participantes son escasos.
2. Se emitirán todas las estrategias propuestas en la clasificación.
3. La petición de entrada en grupo será la estrategia más utilizada y las agresivas físicas las menos utilizadas.
4. Los niños utilizarán más estrategias agresivas que las niñas, y las niñas utilizarán más estrategias de comentario más petición que los niños.
5. Los medios utilizarán más estrategias de petición de entrada y comentario más petición que los rechazados, y estos utilizarán más estrategias agresivas, manipulativas o disruptivas que los medios.
6. Los niños y niñas medios utilizarán más estrategias de petición de entrada y comentario más petición que los niños y niñas rechazados, y estos utilizarán más estrategias agresivas, manipulativas o disruptivas que los niños y niñas medios.
7. Las niñas medias utilizarán más estrategias de petición de entrada y comentario más petición que los niños medios, y estos utilizarán más estrategias agresivas, manipulativas o disruptivas que las niñas medias.
8. Las niñas rechazadas utilizarán más estrategias de petición de entrada y comentario más petición que los niños rechazados, y estos utilizarán más estrategias agresivas, manipulativas o disruptivas que las niñas rechazadas.
9. Las niñas utilizarán más estrategias competentes (peticiones, comentarios positivos,...) que los niños, y los niños utilizarán más estrategias incompetentes (agresivas, disruptivas,...), que las niñas.
10. Los medios utilizarán más estrategias más competentes que los rechazados, y los rechazados utilizarán más incompetentes, que los medios.

11. Los niños y niñas medios utilizarán más estrategias competentes que los niños y niñas rechazados, y estos utilizarán más estrategias incompetentes que los niños y niñas medios.
12. Las niñas medias utilizarán más estrategias competentes que los niños medios, y estos utilizarán más estrategias incompetentes que las niñas medias.
13. Las niñas rechazadas utilizarán más estrategias competentes que los niños rechazados, y estos utilizarán más estrategias incompetentes que las niñas rechazadas.
14. El nivel de riesgo de las estrategias utilizadas por los niños será más elevado que el de las niñas, y el nivel de riesgo de las niñas será menos elevado que el de los niños.
15. El nivel de riesgo de las estrategias utilizadas por los medios será menos elevado que el de los rechazados, y el nivel de riesgo de las estrategias utilizadas por los rechazados será más alto que el de los medios.
16. Los niños y niñas rechazados utilizarán más estrategias de nivel de riesgo alto que los niños y niñas medios, y estos utilizarán menos estrategias de nivel de riesgo alto que los niños y niñas rechazados.
17. Los niños medios utilizarán más estrategias de nivel de riesgo alto que las niñas medias, y estas utilizarán menos estrategias de nivel de riesgo alto que los niños medios.
18. Los niños rechazados utilizarán más estrategias de nivel de riesgo alto que las niñas rechazadas, y estas utilizarán menos estrategias de nivel de riesgo alto que los niños rechazados.

2.3- Participantes

La muestra está compuesta por 527 sujetos de primero de primaria distribuidos en 10 aulas de 4 colegios diferentes de Castelló de la Plana y Benicassim. En cada aula se identificó la tipología sociométrica de los alumnos, resultando: 70,7% promedios, 12,9% rechazados, 11,5% preferidos, 2,9% ignorados y 2,0% controvertidos. En estudio se trabajó sólo con el alumnado rechazado y promedio, en total 115 sujetos (49.7% rechazados y 51.3% medios). Un 60.86% eran niños y un 39.14% niñas.

2.4- Instrumentos

Para obtener los datos que se estudian en esta investigación se utilizaron dos cuestionarios: el cuestionario Sociométrico y el cuestionario de Entrada en Grupo. Ambos, se pasaron individualmente en aulas preparadas para tal función dentro del colegio.

Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales (García Bacete y González, 2010). Se trata de un sistema de nominaciones entre iguales que pone al niño en la situación de elegir a compañeros de clase en función de un criterio positivo o negativo previamente establecido. Al alumnado se le preguntó: “De todos los niños y niñas de tu clase con quién te gusta estar más” y “De todos los niños y niñas de tu clase con quién te gusta estar menos”, para establecer las nominaciones positivas y negativas. Para identificar los tipos sociométricos se utilizó el software Sociomet (González y Garcia Bacete, 2010).

Tarea Social de Entrada en Grupo. El grupo de investigación GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales) ha elaborado un

cuestionario de Entrada en Grupo, que consta una descripción escrita de la situación, dos láminas de apoyo a la descripción, y 18 preguntas para analizar diversos aspectos del procesamiento social (atribuciones, codificación de las señales, evaluación de las actuaciones, evaluación de las respuestas,...). En este documento solamente trabajaremos con 3 preguntas, que hacen referencia a las estrategias de entrada en grupo. La historia es: “Una niño de tu edad que se llama Juan está haciendo construcciones con una amigo y se lo están pasando muy bien. Otro niño, Toni, entra en clase y los ve. Supongamos que Toni tiene muchísimas ganas de jugar a las construcciones”. Existen dos versiones, una para los niños en donde los protagonistas eran chicos y otra para las niñas donde las protagonistas eran chicas.

En este estudio se analizan las respuestas a las 3 situaciones-preguntas que hacen referencia a las estrategias de entrada en grupo. Pregunta 1: “Imagínate que eres Toni. “Piensa en todas las cosas que tú puedes hacer o decir para que Juan y su amigo te dejen jugar”. Pregunta 2: “Ahora imagínate que tú le has preguntado a Juan si puedes jugar con ellos y Juan te ha dicho “no”. ¿Qué puedes hacer o decir para que Juan te deje jugar?”. El niño tenía la posibilidad de emitir una cantidad ilimitada de respuestas; en el caso que emitiera 2 o menos respuestas espontáneas, se le motivaba para que proporcionara más estrategias. Las respuestas se transcribían de forma literal y posteriormente, se codificaron según el procedimiento descrito en el apartado 2.5. Además de estas dos situaciones, también se ha analizado una tercera que consiste en evaluar algunas estrategias codificadas según la clasificación establecida por Dodge et al., (1986). A los niños se les decía: “Ahora te voy a contar algunas respuestas que nos han dado otros niños de otros colegios a quienes les hemos enseñando los mismos

dibujos. Después se les presentaba aleatoriamente un ejemplo de cada uno de los 5 tipos de estrategias propuestos por Dodge et al., (1986). (Ejemplo. En la estrategia autorreferente se le decía: “Un niño dijo Yo si fuera Toni, diría: “Yo juego muy bien a construcciones” ¿Crees que es una buena idea?” A continuación se les pedía que evaluara esa respuesta en un rango de 4 valores: mala, no muy buena, buena y muy muy buena. Y así sucesivamente con cada una de las estrategias.

El cuestionario de entrada en grupo está basado en la representación de las estrategias sociales ante situaciones hipotéticas (Pilar Royo, Conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros). Desde el marco teórico de los guiones cognitivos, se propone utilizar la representación dramática para estudiar y evaluar las estrategias sociales (Mize y Ladd, 1996). Las rutinas que poseen los niños en las interacciones sociales representan, a veces, una activación semiautomática de los guiones del conocimiento social (Butler y Meichembaum, 1991). Según Mize y Ladd (1988) las estrategias elicidadas verbalmente representan un nivel de razonamiento mayor que las estrategias utilizadas en la interacción real. Los métodos en los que se pide al niño una respuesta verbal pueden hacer que construya o seleccione conscientemente una estrategia que no es la que realizaría en una situación real, sino que estaría basada en el conocimiento de las normas sociales, en lo que supone que debería hacer en esa situación o en lo que cree que el experimentador prefiere, aunque por otro lado es una forma más sencilla de acceder al conocimiento.

Según Pilar Royo, el cuestionario de las tareas sociales es claramente un autoinforme. Estas medidas pueden proporcionar información en relación al conocimiento de las habilidades sociales y sobre la forma en la que los niños perciben su competencia y sus

relaciones interpersonales. La obtención de las respuestas de los niños en este cuestionario se realiza mediante la realización de diversas preguntas ante la situación social de entrada en grupo. Es de importancia remarcar que entre sus ventajas es la facilidad de aplicación, y entre sus inconvenientes, la posible tendencia de los niños a responder por deseabilidad social o según sus estilos de respuesta.

2.5- Procedimiento y Análisis de Datos

La investigación que se presenta durante este trabajo, tiene una parte cualitativa y otra cuantitativa. La parte cualitativa que se explica a continuación determinó la clasificación de las estrategias mientras que la parte cuantitativa la empleamos para realizar la comparación entre grupos.

El procedimiento que se utilizó para obtener la clasificación de las estrategias que proponemos en este trabajo, se basa en técnicas de investigación cualitativa desarrolladas a partir de la teoría fundamentada (Glasser y Staus, 1967). La principal técnica que utilizamos para obtener la clasificación de las estrategias que proponemos fue la comparación constante. Este método se basa en una continua revisión y comparación de los datos obtenidos tanto desde la realidad como los datos respaldados por otros trabajos. El método comparativo constante consiste en ir al campo de observación para obtener datos, analizarlos, ir nuevamente al campo de observación, obtener datos y analizarlos (Creswell, 1998). Nuestro objetivo al utilizarlo era generar categorías conceptuales y propiedades para establecer una clasificación de las estrategias para la tarea social de entrada en grupo.

Para la denominación de las categorías se recurrió siempre que se pudo a las propuestas por otros autores; previamente se habían comparado las denominaciones, descripciones y ejemplos que los autores proporcionan de las estrategias presentes en sus taxonomías, para poder visualizar más claramente las diferencias y similitudes. Del mismo modo se completó nuestra taxonomía con categorías propuestas por otros autores y ausentes entre las respuestas proporcionadas por los alumnos de nuestro estudio. A continuación se ordenaron las estrategias siguiendo el criterio de mayor a menor competencia propuesto por Mc Claskey y Feldman (1985) en su trabajo "A situational approach to the assessment of social competence in children". Con el objeto de ganar en comprensión de los criterios de competencia se procedió a comparar los criterios ofrecidos por Dodge et al. (1985) para cada una de las 15 situaciones (entrada en grupo, provocación ambigua, entablar una conversación, dejar prestados materiales,...). Las taxonomías de estrategias de entrada en grupo presentadas en la parte teórica también se reordenaron de acuerdo con este criterio de competencia, de forma que resultaran más fácil realizar las comparaciones entre las diferentes taxonomías. La única propuesta que conservó su propuesta original es la de Wilson (2006) porque a diferencia de todas las demás le interesa el nivel de riesgo o respuesta negativa ante las estrategias empleadas para entrar en grupo.

Después de comparar, reordenar, renombrar i clasificar las tablas repetidas veces el resultado del trabajo, es el que podemos observar en la parte de los resultados, dónde se expone cada una de las categorías que obtuvimos y su respectiva definición con ejemplos.

A medida que el trabajo de elaboración de una clasificación de las estrategias avanzaba íbamos colocando las estrategias que los participantes de nuestro trabajo habían dado en sus respectivos grupos definitivos. Una vez realizada esta operación se vaciaron todas las estrategias al programa estadístico SPSS versión 19 y posteriormente se codificaron las estrategias según la clasificación que proponemos, formada por 18 estrategias diferentes. Posteriormente, utilizamos las clasificaciones de Wilson (2006), que mide el nivel de riesgo, y Dodge, McClaskey y Feldman (1985) que miden el nivel de competencia de las estrategias. Una vez hecho esta parte del trabajo nos dispusimos a realizar los análisis pertinentes. Básicamente hemos realizado un estudio descriptivo sobre las estrategias en el que se proporciona las frecuencias, porcentaje en números totales y en función de: el sexo (niños y niñas), del tipo sociométrico (medios y rechazados), los niños en función del tipo sociométrico (niños medios y rechazados), de las niñas en función del tipo sociométrico (niñas medias y rechazadas), los medios en función del sexo (niños y niñas medios) y los rechazados en función del sexo (niños y niñas rechazados). En un primer momento, se analizaron el total de estrategias emitidas por los participantes y posteriormente nos centramos en las estrategias secuenciadas por orden de emisión analizando las primeras y segundas estrategias.

3. Análisis de las estrategias de entrada

Los resultados que se presentan a continuación se derivan del estudio de las estrategias. Básicamente podemos dividirlos en dos grandes bloques. En el primero se propone una clasificación de las estrategias de entrada en grupo, dónde se definen y dan ejemplos de cada una, y posteriormente se analizan las estrategias de entrada mediante frecuencias y porcentajes comparándolas entre sexos, tipos sociométricos y sexo por tipo sociométrico. En el segundo bloque están las estrategias utilizadas cuando los niños/as reciben una negativa de entrada al grupo y se compararan entre sexos, tipos sociométricos y sexo por tipo sociométrico.

3.1. Definiciones

Sin sentido: Incoherentes con lo que se le pide, pueden tener sentido gramatical y entenderse pero no son relevantes para la situación ni para el rol que ejercen (Ana ¿Me puedas ayudar?, Dejarle una semana libre, de vacaciones, ¿Puedo jugar con los peluches?...).

Pasivas: No existe una actitud clara para integrarse en el grupo, no intenta de forma activa ser incluido en el mismo rehuendo de la situación (coger otra caja de construcciones y jugar con mis amigas de antes, ¡Pues vale! Ya me voy, Me iría a jugar con otros, jugaría solo).

Agresivas física: Todo lo relacionado con represalias físicas hacia un compañero con intenciones violentas: empujar, gritar, pegar,... (Si no me dejaran jugar utilizaría la fuerza, si no se va el amigo le pego para que se vaya,....)

Agresiva verbal: Comentarios despectivos e impositivos con la intención clara de ofender: ordenes, amenazas, gritos, burlas, insultos,... (Que me deje jugar, que sinó le pego una “tamboriná”, ¡Mal educado!, Puedo pegarte,...)

Disruptivas: Interrupción del juego o actividad de forma brusca invadiendo el espacio espontáneamente o sin haber pedido permiso previamente: llamar la atención del grupo, invadir el espacio de juego, romper los juguetes (Jugaría y ya está, Se sienta a jugar, Juego igual, me da igual que me digan que no,...).

Manipulativa soborno: Intenta conseguir un objetivo (jugar) mediante un ofrecimiento de algo a cambio (juguetes, caramelos,...), por ejemplo: Si me dejas jugar te daré..., si no me dejas jugar no te daré...

Manipulativa afectiva: Intenta persuadir implicando los sentimientos del otro o la relación entre ambos: dar lástima, se victimiza, llora, hace referencia a la amistad,... (Seré vuestro amigo, le diría que si no me deja jugar no sería su amigo más, eres mi mejor amiga,...).

3ª persona sancionadora: Utiliza para conseguir su objetivo la ayuda de una persona de referencia que tiene la potestad de infligir un castigo o de ayudar a conseguir la meta propuesta (Me chivaré, se lo voy a decir a la maestra,...).

Evaluación negativa: Valora negativamente la actividad que están llevando a cabo (la manera de jugar, la forma de las construcciones,...).

Desinterés: No muestra interés en la actividad o lo niega para no hacer evidente sus deseos (Me da igual, tengo otras amigas, pues ahora no quiero,...)

Alternativa: se toma iniciativa y se propone realizar una actividad diferente o proponer una organización diferente (¿Qué os parece si jugamos a las canicas?, ¿montamos un puzle?,...)

Autorreferente: frases que hacen referencia a uno mismo a sus características o centradas en el yo (Yo soy muy bueno, haré una casa muy grande, yo sé hacer un castillo muy grande,...).

Normas sociales: Se realiza una apelación a la forma correcta de actuar, al tipo de reglas que rigen las relaciones sociales (los juguetes son de todos, es de mala educación, tenemos que jugar todos,...). Esta estrategia ha sido considerada exclusivamente en las estrategias utilizadas ante una negativa porque en las estrategias para entrar en un grupo no se apela a este tipo de estrategias.

Interés indirecto: No hace una petición directa, pero muestra interés sobre la actividad que llevan a cabo, intenta formar parte del grupo de forma sutil (¿A qué estáis jugando?, entrar en clase y decirles si les puedo ayudar,...).

Comentarios positivos: Valora la actividad, a las personas positivamente sin hacer una petición directa para jugar como (mola, que bonitas, me gustan,...).

Petición jugar directa: se pregunta directamente si se puede ingresar en el juego (¿Me dejáis jugar?, ¿Puedo jugar?,...)

Petición de jugar 3ª persona: La persona que entra no pregunta directamente a la persona representativa de la actividad, o cuando una persona le dice que no puede jugar se lo pregunta a otra (Le diría a su amigo si me deja jugar, le preguntaría al otro chico,...).

Comprender: Intenta comprender el motivo de que no le hayan dejado jugar (¿Por qué no puedo jugar?, ¿Por qué?,...).

Comentario + petición juego: Esta estrategia consta de una petición directa de jugar (¿Puedo jugar?) más un comentario cortés relacionado con el juego (Por favor, que construcciones más bonitas, hola ¿Qué tal?,...).

3.2. Estrategias de entrada

3.2.1. Análisis global de las estrategias de entrada en grupo

3.2.1.1. Tipo de estrategias.

3.2.1.1.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra.

Las primeras tablas que analizan las estrategias según el contenido son la 10, 11 y 12. En estas aparecen representados los primeros resultados obtenidos que muestran la globalidad de los datos.

En la tabla 10 se reflejan las frecuencias y porcentajes totales de las estrategias emitidas por los sujetos ante un primer intento de entrada en grupo. Estos emitieron un total de 221 estrategias. La estrategia que aparece con mayor frecuencia es el “comentario sobre el juego acompañado de una petición de jugar” (79) con un 35.7%, seguida de “petición directa” (65) con 29.4%. Las otras estrategias fueron utilizadas con menos frecuencia, de mayor a menor: sin sentido (14) 6,3%, manipulativas con soborno (12) con 5,4%, manipulativas afectivas (12) 5,4%, disruptivas (10) con 4,5%, 3ª persona sancionadora (9) con 4,1%, interés indirecto (9) 4,1% autorreferente (5) con 2,2%, pasivas (4) con 1,8% y comentarios positivos (2) 0,9%.

Tabla 10. Tipos de estrategias.

TIPO ESTRATEGIA	FRECUENCIAS	PORCENTAJES (%)
Sin sentido	14	6,3
Pasivas	4	1,8
Agresivas Físicas	0	0,0
Agresivas Verbal	0	0,0
Disruptivas	10	4,5
Manipulativa Soborno	12	5,4
Manipulativa Afectiva	12	5,4
3ª Persona Sancionadora	9	4,1
Evaluación Negativa	0	0,0
Desinterés	0	0,0
Alternativa	0	0,0
Autorreferente	5	2,2
Interés indirecto	9	4,1
Comentarios positivos	2	0,9
Petición directa	65	29,4
Petición de jugar 3ª persona	0	0,0
Comprender	0	0,0
Comentario + petición	79	35,7
TOTAL	221	100

Aunque existen 18 categorías posibles sólo encontramos 11 tipos de estrategias diferentes. Las agresivas, tanto física como verbal no aparecen, tampoco encontramos la evaluación negativa, el desinterés, las propuestas alternativas de juego, no hay peticiones de juego a la tercera persona que forma parte del juego ni intentos de comprender la situación.

En la Tabla 11 se presenta el número de estrategias proporcionadas por cada alumno.

Tabla 11. Frecuencias y Porcentajes en función del número de respuestas emitidas por los sujetos

Número estrategias	Frecuencia	Porcentajes (%)
1	47	40,9
2	36	31,3
3	25	21,7
4	7	6,1
Total	115	100,0

El 40,9% de los sujetos contestaron únicamente con una estrategia, aunque se les motivara para que respondieran más no se consiguió. Los porcentajes que emitieron 2 y 3 estrategias descienden hasta un 31,3 y 21,7% respectivamente. Finalmente, solamente 7 alumnos emitieron 4 estrategias (6,1%).

En la tabla 12 se representa de forma global, la diversidad de estrategias utilizadas.

Tabla 12. Diversidad de estrategias utilizadas.

Estrategias diferentes	Frecuencia	Porcentaje
1	55	47,8
2	43	37,4
3	15	13,0
4	2	1,7
Total	115	100,0

Independientemente del número de estrategias emitidas, en la tabla 12 aparecen los diferentes tipos de estrategias que utiliza cada niño/a. La mayoría utilizan un solo tipo de estrategia (47,8%) o dos estrategias (37,4%). Solamente 17 niños/as utilizan, en concreto 15 utilizan 3 estrategias diferentes (13,0%) y 2 sugieren hasta 4 tipos de estrategias (1,7%).

3.2.1.1.2. Estrategias de entrada en función del Sexo.

En la tabla 13 aparecen las frecuencias y porcentajes de cada estrategia que utilizaron los sujetos en función del sexo, es decir, las diferencias entre niños y niñas.

Tabla 13. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del tipo de estrategias en función del sexo.

Tipo de estrategia	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	6	4,5	-1,3	9	9,0	1,3
Pasivas	1	0,8	-0,9	3	3,5	0,9
Disruptivas	4	3,0	-1,3	6	6,7	1,3
Manipulativa Soborno	10	7,6	1,7	2	2,2	-1,7
Manipulativa Afectiva	7	5,3	-0,1	5	5,6	0,1
3ª Persona Sancionadora	6	4,5	0,4	3	3,5	-0,4
Autorreferente	3	2,3	0,0	2	2,2	0,0
Interés indirecto	6	4,5	0,4	3	3,5	-0,4
Comentarios positivos	2	1,5	1,2	0	0,0	-1,2
Petición directa	42	31,6	0,4	24	27,0	-0,4
Comentario + Petición	46	34,6	-0,2	33	37,1	0,2
TOTAL	133	100		89	100,00	

$X^2= 8,738$; $gl=10$; $p=0,557$

Las frecuencias de las estrategias que usan los niños y niñas son similares (0,557). Las frecuencias muestran que tanto niños como niñas utilizan en primer lugar la estrategia “comentario + petición” (37,1% niñas y 34,6% niños) y en segundo lugar “petición directa” (31,6% niños y 27,0% niñas). En los demás tipos de estrategias se observan pequeñas diferencias que no llegan a ser significativas. Si comparamos las respuestas de cada género, los niños utilizan más “manipulaciones de soborno” (7,6% niños y 2,0% niñas), “3ª persona sancionadora” (4,5 niños y 3,5 niñas). Las estrategias más utilizadas por las niñas que por los niños son: “sin sentido” (9,0% niñas y 4,5% niños), “pasivas” (3,5% niñas y 0,8% niños), “disruptivas” (6,7% niñas y 3,0% niños). En

estrategias “autorreferente” (2,3% niñas y 2,2% niños) y “manipulación afectiva” (5,6% niñas y 5,3% niños) los porcentajes son idénticos.

3.2.1.1.3. Estrategias de entrada en función del Tipo sociométrico.

A continuación en la tabla 14 encontramos la comparativa según el tipo sociométrico respecto a la utilización de estrategias de entrada en grupo.

Tabla 14. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del tipo de estrategias en función del tipo sociométrico.

Tipo de estrategia	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	4	3,5	-1,8	10	9,3	1,8
Pasivas	1	0,9	-1,4	4	3,7	1,4
Disruptivas	6	5,3	0,5	4	3,7	-0,5
Manipulativa Soborno	4	3,5	-1,3	8	7,5	1,3
Manipulativa Afectiva	8	7,0	1,1	4	3,7	-1,1
3ª Persona Sancionadora	3	2,7	-1,1	6	5,7	1,1
Autorreferente	3	2,7	0,4	2	1,9	-0,4
Interés indirecto	4	3,5	-0,4	5	4,7	0,4
Comentarios positivos	2	1,8	1,4	0	0,0	-1,4
Petición directa	36	31,6	1,0	27	25,2	-1,0
Comentario + Petición	43	37,7	0,5	37	34,9	-0,5
Total	114	100,0		107	100,0	

$X^2=12,276$; $gl=10$; $p=0,267$

Las frecuencias de las estrategias que usan los medios y rechazados son similares (0,267). Las estrategias más utilizadas por medios y rechazados son las de “comentario + petición” (37,7% medios y 34,9% rechazados) y “petición directa” (31,6% medios y 25,2% rechazados). Las demás estrategias no superan un 10,0% en ninguno de los grupos.

A continuación, pese a que no existen diferencias significativas entre medios y rechazados, se hace una comparación entre las estrategias que utilizan más o menos según al grupo que pertenecen. Los medios utilizan con más frecuencia las siguientes

estrategias: “disruptivas” (5,3% medios y 3,7% rechazados) “manipulativa afectiva” (7,0% medios y 3,7% rechazados) “autorreferente” (2,7% medios y 1,9% rechazados) “comentarios positivos” (1,8% medios y 0,0% rechazados). En cambio, las estrategias que son más utilizadas por los rechazados fueron: “pasivas” (3,7% rechazados y 0,9% medios) “manipulativa soborno” (7,5% rechazados y 3,5% medios), “3ª persona sancionadora” (5,7% rechazados y 2,7% medios), “interés indirecto” (4,7% rechazados y 3,5% medios)

3.2.1.1.4. Diferencias en el uso de estrategias dentro de cada sexo según el tipo sociométrico.

En este apartado encontramos las tablas 15 y 16. El contenido de las mismas son frecuencias, porcentajes y residuos corregidos pero en una se compararán las estrategias emitidas por los niños y niñas medios y en la otra las estrategias emitidas por los niños y niñas rechazados.

Tabla 15. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del tipo de estrategias en el grupo de los niños en función del tipo sociométrico.

Estrategias	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	1	1,3	-2,0	5	8,6	2,0
Pasivas	2	2,7	1,3	0	0,0	-1,3
Disruptivas	3	3,9	0,8	1	1,7	-0,8
Manipulativa Soborno	3	3,9	-1,7	7	12,1	1,7
Manipulativa Afectiva	6	7,9	1,6	1	1,7	-1,6
3ª Persona Sancionadora	1	1,3	-2,0	5	8,6	2,0
Autorreferente	3	3,9	1,5	0	0,0	-1,5
Interés indirecto	2	2,7	-1,2	4	6,9	1,2
Comentarios positivos	2	2,7	1,3	0	0,0	-1,3
Petición directa	21	28,0	-0,4	18	31,0	0,4
Comentario + Petición	31	41,3	1,4	17	29,3	-1,4
TOTAL	75	100,0		58	100,0	

$X^2=21,667$; $gl=10$; $p=0,017$

En la tabla 15, aparece la primera diferencia significativa, en este caso se dan entre los niños medios y los rechazados. La prueba de χ^2 da una significación de 0,017. Las estrategias más frecuentes tanto por parte de los niños medios como de los rechazados son las estrategias “comentario + petición” (41,3% medios y 29,3% rechazados) y “petición directa” (31,0% rechazados y 28,0% medios). Los rechazados recurren significativamente de forma más frecuente a las estrategias “sin sentido” (8,6%) y “3ª persona sancionadora” (8,6%) que los niños medios (1,3% y 1,3% respectivamente). La diferencia en el uso de la estrategia “manipulativa soborno” está muy cerca de ser significativa también (12,1% rechazados y 3,9% medios)

En el resto de estrategias no hay diferencias significativas entre medios y rechazados, aunque los niños medios utilizan más estrategias “pasivas” (2,7% medios y 0,0% rechazados), “disruptivas” (3,9% medios y 1,7% rechazados), “manipulativas afectivas” (7,9% medios y 1,7% rechazados), “autorreferentes” (3,9% medios y 0,0% rechazados) y “comentarios positivos” (2,7% medios y 0,0% rechazados) que los rechazados (0,0%, 1,7%, 1,7%, 0,0% y 0,0%, respectivamente). Por su parte los niños rechazados utilizan más la estrategia “interés indirecto” que los niños medios (6,9% rechazados y 2,7% medios).

En la tabla 16 se establece que las frecuencias de las estrategias que usan las niñas medias y rechazadas son similares (0,418). En la tabla 16 igual que en las demás tablas, las estrategias más utilizadas en ambos grupos son las de “comentario + petición” (41,7% rechazadas y 31,6% medias) y “petición directa” (37,5% medias y 18,8% rechazadas). Cabe destacar las diferencia entre niñas medias y rechazadas en la

estrategia “petición directa” (37,5% medias y 18,8% rechazadas) ya que los residuos corregidos ($\pm 2,0$) indican que existen diferencias significativas entre ambas.

Tabla 16. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del tipo de estrategias en el grupo de las niñas en función del tipo sociométrico.

Estrategias	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	3	7,5	-0,5	5	10,4	0,5
Pasivas	0	0,0	-1,6	3	6,3	1,6
Disruptivas	3	7,5	0,2	3	6,3	-0,2
Manipulativa Soborno	1	2,5	0,1	1	2,1	-0,1
Manipulativa Afectiva	2	5,0	-0,3	3	6,3	0,3
3ª Persona Sancionadora	2	5,0	0,8	1	2,1	-0,8
Autorreferente	0	0,0	-1,3	2	4,2	1,3
Interés indirecto	2	5,0	0,8	1	2,1	-0,8
Petición directa	15	37,5	2,0	9	18,8	-2,0
Comentario + Petición	12	31,6	-1,1	20	41,7	1,1
TOTAL	40	100,0		48	100,0	

$X^2=9,216$; $gl=9$; $p=0,418$

A continuación describiremos las estrategias que aparecen con menos frecuencia. Si comparamos ambos grupos, las medias tienen los porcentajes más altos en las siguientes estrategias: “disruptivas” (7,5% medias y 6,3% rechazadas), “manipulativa soborno” (2,5% medias y 2,1% rechazadas), “3ª persona sancionadora” (5,0% medias y 2,1% rechazadas) e “interés indirecto” (5,0% medias y 2,1% rechazadas). En cambio las rechazadas tienen porcentajes más altos en: “sin sentido” (10,4% rechazadas y 7,5% medias), “manipulativas afectivas” (6,3% rechazadas y 5,0% medias) y “autorreferente” (4,2% rechazadas y 0,0% medias).

3.2.1.1.5. Diferencias en el uso de estrategias dentro de cada tipo sociométrico según el sexo.

En las tablas 17 y 18 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las estrategias emitidas por niños y niñas medios y niños y niñas rechazados respectivamente.

Tabla 17. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del tipo de estrategias que compara los sujetos de tipo sociométrico medio en función del género.

Estrategias	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	1	1,4	-1,7	3	7,3	1,7
Pasivas	1	1,4	0,8	0	0,0	-0,8
Disruptivas	3	4,1	-0,7	3	7,3	0,7
Manipulativa Soborno	3	4,1	0,5	1	2,4	-0,5
Manipulativa Afectiva	6	8,2	0,7	2	4,9	-0,7
3ª Persona Sancionadora	1	1,4	-1,1	2	4,9	1,1
Autorreferente	3	4,1	1,3	0	0,0	-1,3
Interés indirecto	2	2,7	-0,6	2	4,9	0,6
Comentarios positivos	2	2,7	1,1	0	0,0	-1,1
Petición directa	21	28,8	-0,9	15	36,6	0,9
Comentario + Petición	30	41,1	1,0	13	31,7	-1,0
TOTAL	73	100,0		41	100,0	

$X^2=9,848$; $gl=10$; $p=0,454$

Las frecuencias de las estrategias que usan los niños y niñas medios son similares (0,454). En la tabla 8 las estrategias más utilizadas son “comentario + petición” (41,1% niños y 31,7% niñas) y “petición directa” (36,6% niñas y 28,8% niños). Cabe destacar que los porcentajes de las demás estrategias no superan el 10,0% aun así destacaremos las diferencias entre niños y niñas medios. Los niños emiten más estrategias en: “pasivas” (1,4% niños y 0,0% niñas), “manipulativa soborno” (4,1% niños y 2,4% niñas), manipulativa afectiva (8,2% niños y 4,9 niñas), “autorreferente” (4,1% niños y 0,0% niñas), “comentarios positivos” (2,7% niños y 0,0% niñas). Por el

contrario las niñas emiten más estrategias en: “sin sentido” (7,3% niñas y 1,4% niños), “disruptivas” (7,3% niñas y 4,1% niños), “3ª persona sancionadora” (4,9% niñas y 4,1% niños) e “interés indirecto” (4,9% niñas y 2,7% niños).

Tabla 18. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del tipo de estrategias que compara los sujetos que forman parte del tipo sociométrico rechazado en función del género.

Estrategias	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	5	8,5	-0,3	5	10,4	0,3
Pasivas	1	1,7	-1,2	3	6,3	1,2
Disruptivas	1	1,7	-1,2	3	6,3	1,2
Manipulativa Soborno	7	11,9	1,9	1	2,1	-1,9
Manipulativa Afectiva	1	1,7	-1,2	3	6,3	1,2
3ª Persona Sancionadora	5	8,5	1,4	1	2,1	-1,4
Autorreferente	0	0,00	-1,6	2	4,2	1,6
Interés indirecto	4	6,8	1,1	1	2,1	-1,1
Petición directa	18	30,5	1,4	9	18,8	-1,4
Comentario + Petición	17	28,8	-1,4	20	41,7	1,4
TOTAL	59	100,0		48	100,0	

$X^2=16,251$; $gl=9$; $p=0,062$

Las frecuencias de las estrategias que usan los niños y niñas rechazados son similares (0,062), aunque están cerca del valor que las hace diferencias significativas (0,05). En la tabla 18 las estrategias más utilizadas son “comentario + petición” (41,7% niñas y 28,8% niños) y “petición directa” (30,5% niños y 18,8% niñas).). Cabe destacar el mayor uso que hacen los rechazados que las rechazadas de la estrategia “manipulativa soborno” (11,9% niños y 2,1% niñas), y las rechazadas que los rechazados de la estrategia y “autorreferente” (4,2% niñas y 0,0% niños).

A continuación analizaremos las diferencias entre las estrategias emitidas por los niños y niñas rechazados. Los niños rechazados emiten más estrategias: “3ª persona sancionadora” (8,5% niños y 2,1% niñas) e “interés indirecto” (6,8% niños y 2,1%

niñas). Y las niñas emiten más estrategias: “sin sentido” (10,4% niñas y 8,5% niños), “pasivas” (6,3% niñas y 1,7% niños), “disruptivas” (6,3% niñas y 1,7% niños), “manipulativa afectiva” (6,3% niñas y 1,7% niños).

3.2.1.2. Nivel de Competencias de las Estrategias

3.2.1.2.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra.

A continuación se presentan las tablas 19 y 20 en las que se puede diferenciar el número total de estrategias, codificadas según el nivel de competencia, los porcentajes y frecuencias totales, y la diversidad de estrategias utilizadas.

Tabla 19. Estrategias según el Nivel de Competencia.

Nivel de Competencia	(N)	(%)
Muy incompetente	28	12,7
Algo incompetente	38	17,2
Ni competente ni incompetente	11	5,0
Algo competente	65	29,3
Muy competente	79	35,8
Total	221	100,00

De un total de 221 estrategias utilizadas fueron: 79 (35,8%) muy competentes, 65 (29,3%) algo competentes, 38 (17,2%) algo incompetentes, 28 (12,7%) muy incompetentes y 11 (5,0%) ni competentes ni incompetentes

En la tabla 20 se representan de forma global la diversidad de estrategias utilizadas según el nivel de competencia.

Tabla 20. Diversidad de estrategias utilizadas.

Estrategias diferentes	(N)	(%)
1	55	47,8
2	48	41,7
3	12	10,4
Total	115	100,0

Casi la mitad de los niños sólo emplearon una estrategia(N=55; 47,8%) y algo más del 40% emplearon dos estrategias de diferente nivel de competencia. Un 10,4% de los niños emitieron estrategias de tres niveles de competencia.

3.2.1.2.2. Competencia de las estrategias de entrada en función del Sexo.

En las tabla 21parecen frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las estrategias según el nivel de competencias pero diferenciadas por sexo.

Tabla 21. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia en función del sexo.

Nivel de Competencia	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy incompetente	11	8,3	-2,4	17	19,1	2,4
Algo incompetente	26	19,7	1,2	12	13,5	-1,2
Ni competente ni incompetente	8	6,1	0,9	3	3,4	-0,9
Algo competente	41	31,1	0,7	24	27,0	-0,7
Muy competente	46	34,8	-0,3	33	37,1	0,3
Total	132	100,0		89	100,0	

$X^2=7,208$; $gl=4$; $p=0,125$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas son similares (0,125). En la tabla 21 vemos que tanto niños como niñas utilizan con mayor frecuencia las estrategias “muy competentes” (37,1% niñas y 34,8% niños) y en ambos casos las estrategias menos utilizadas son “ni competente ni incompetente” (6,1% niños y 3,4% niñas). Cabe destacar que las niñas utilizan con mayor frecuencia estrategias “muy incompetentes” que los niños (19,1% niñas y 8,3% niños; residuo corregido = $\pm 2,4$). En las estrategias “algo competente” (31,1% niños y 27,0% niñas) y “algo incompetente” (19,7% niños y 13,5% niñas) los niños son los que más las utilizan

3.2.1.2.3. Competencia de las estrategias de entrada utilizadas por cada

Tipo sociométrico.

En la tabla 22 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos.

Tabla 22. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del Nivel de competencia en función del tipo sociométrico.

Nivel de Competencia	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy incompetente	11	9,6	-1,4	17	16,0	1,4
Algo incompetente	18	15,7	-0,6	20	18,9	0,6
Ni competente ni incompetente	6	5,2	0,2	5	4,7	-0,2
Algo competente	38	33,0	1,2	27	25,5	-1,2
Muy competente	42	36,5	0,3	37	34,9	-0,3
Total	132	100,0		89	100,0	

$X^2=3,299$; $gl=4$; $p=0,509$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los medios y rechazados son similares (0,509). En la tabla 13 la estrategia más utilizada es la “muy competente” (36,5% medios y 34,9% rechazados) y la menos utilizada “ni competente ni incompetente” (5,2% medios y 4,7% rechazados). Los niños rechazados utilizan con más frecuencia las estrategias “muy incompetentes” (16,0% rechazados y 9,6% medios) y “algo incompetente” (18,9% rechazados y 15,7% medios) por el contrario los medios utilizan más estrategias “ni competentes ni incompetentes” y “muy competentes” anteriormente explicadas y “algo competentes” (33,0% medios y 25,5% rechazados).

3.2.1.2.4. Competencia de las estrategias de entrada en grupo según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 23 y 24 encontraremos la comparativa entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 23. Nivel de competencia de las estrategias que emplean niños medios y rechazados.

Nivel de Competencia	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy incompetente	5	6,7	-0,8	6	10,3	0,8
Algo incompetente	13	17,3	-0,7	13	22,4	0,7
Ni competente ni incompetente	4	5,3	-0,4	4	6,9	0,4
Algo competente	23	30,7	0,0	18	31,0	0,0
Muy competente	30	40,0	1,3	17	29,3	-1,3
Total	75	100,0		58	100,0	

$X^2=2,159$; $gl=4$; $p=0,707$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños medios y rechazados son similares (0,707). En la tabla 14 la estrategia más utilizada es la “muy competente” (40,0% medios y 29,3% rechazados) y la menos utilizada “ni competente ni incompetente” (6,9% rechazados y 5,3% medios). Los niños medios solamente utilizan un mayor número de veces la estrategia “muy competente”, mientras que los niños rechazados las usan con mayor frecuencia el resto de los niveles de competencia, en particular las “muy incompetente” (10,3% rechazados y 6,7% medios) y las “algo incompetente” (22,4% rechazados y 17,3% medios).

En la tabla 24, las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan las niñas medias y rechazadas son similares (0,274).

Tabla 24. Nivel de competencia de las estrategias que emplean niñas medias y rechazadas.

Nivel de Competencia	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy incompetente	5	12,8	-1,0	10	21,3	1,0
Algo incompetente	5	12,8	-0,3	7	14,9	0,3
Ni competente ni incompetente	2	5,1	0,8	1	2,1	-0,8
Algo competente	15	38,5	2,0	9	19,1	-2,0
Muy competente	12	30,8	-1,1	20	42,6	1,1
Total	39	100,0		47	100,0	

$X^2=5,134$; $gl=4$; $p=0,274$

En la tabla 24 las estrategias más utilizadas son la “muy competente” (42,6% rechazadas y 30,8% medias) y la menos utilizada “ni competente ni incompetente” (5,1% medios y 2,1% rechazadas). Cabe destacar que las niñas medias recurren a estrategias “algo competente” con mucha mayor frecuencia que las niñas rechazadas (38,5% medias y 19,1% rechazadas; residuos corregidos = ± 2.0). Y aunque las diferencias no son significativas hay más niñas rechazadas que niñas medias que emiten estrategias “muy incompetente” (21,3% rechazadas y 12,8% medias) y “algo incompetente” (14,9% rechazadas y 12,8% medias).

3.2.1.2.5. Diferencias en el uso de estrategias competentes según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.

En las tablas 25 y 26 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las estrategias emitidas por niños y niñas medios y niños y niñas rechazados, respectivamente.

Tabla 25. Nivel de competencia de las estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio

Nivel de Competencia	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy incompetente	5	6,8	-1,4	6	14,6	1,4
Algo incompetente	13	17,6	0,8	5	12,2	-0,8
Ni competente ni incompetente	4	5,4	0,1	2	4,9	-0,1
Algo competente	23	31,1	-0,6	15	36,6	0,6
Muy competente	29	39,2	0,8	13	31,7	-0,8
Total	74	100,0		41	100,0	

$X^2=2,858$; $gl=4$; $p=0,582$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas medios son similares (0,582). En la tabla 25 las estrategias más utilizadas tanto en niños como en niñas medias son la “muy competente” (39,2% niños y 31,7% niñas) y “algo competente” (36,6% niñas y 31,1% niños). La menos utilizada “ni competente ni incompetente” (5,4% niños y 4,9% niñas). Los niños emiten más estrategias “muy competente”, “ni competente ni incompetente” y “algo incompetente” (17,6% niños y 12,2% niñas). Las niñas, por el contrario, emiten más estrategias “algo competente” y “muy incompetente”.

Tabla 26. Nivel de competencia de las estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Nivel de Competencia	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy incompetente	6	10,3	-1,8	11	22,9	1,8
Algo incompetente	13	22,4	1,0	7	14,6	-1,0
Ni competente ni incompetente	4	6,9	1,2	1	2,1	-1,2
Algo competente	18	31,0	1,4	9	18,8	-1,4
Muy competente	17	29,3	-1,3	20	41,7	1,3
Total	58	100,0		48	100,0	

$X^2=7,437$; $gl=4$; $p=0,115$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas rechazados son similares (0,115). En la tabla 17 las estrategias más utilizadas son la “muy competente” (41,7% niñas y 29,3% niños) y la menos utilizada “ni competente ni incompetente” (6,9% niños y 2,1% niñas). Las niñas rechazadas recurren de modo significativo con más frecuencia al empleo de conductas “muy incompetente” que las niñas rechazadas (22,9% niñas y 10,3% niños; residuo corregido $\pm 1,8$).

Las estrategias más utilizadas por los niños son “algo competente”, “ni competente ni incompetente” y “algo incompetente” (22,4% niños y 14,6% niñas), y las estrategias más utilizadas por las niñas son “muy competente” y “muy incompetente”.

3.2.1.3. Nivel de Riesgo de las Estrategias

3.2.1.3.1. Total Estrategias.

En las tablas 27 y 28 encontraremos el número de estrategias totales y la diversidad de estrategias utilizadas según el Nivel de Riesgo.

Tabla 27. Estrategias según el Nivel de Riesgo

Nivel de Riesgo	(N)	(%)
Sin Sentido	14	6,3
Riesgo Moderado/Bajo	4	1,8
Riesgo Moderado/Alto	184	83,3
Riesgo Alto	19	8,6
Total	221	100

De un total de 221 estrategias emitidas, la más utilizada con más de un 80% son de “riesgo moderado/alto” 183 (83,3%), después sin superar el 10% están las de “riesgo alto” 19 (8,6%), sin sentido 14 (6,3) y “riesgo moderado/bajo” 4 (1,8%).

Tabla 28. Diversidad de estrategias utilizadas

Estrategias diferentes	(N)	(%)
1	91	79,1
2	23	20,0
3	1	0,9
Total	115	100,0

En la tabla 28, casi el 80% de los niños sólo emplearon una estrategia (N=91; 79,1%) y el 20% emplearon dos estrategias de diferente nivel de riesgo. Un único sujeto empleó estrategias de tres niveles de riesgo distintos.

3.2.1.3.2. Nivel de riesgo de las estrategias en función del sexo.

En la tabla 29, se pueden observar las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las estrategias según el nivel de riesgo, diferenciadas por sexo.

Tabla 29. Frecuencias, porcentaje y residuos corregidos del Nivel de riesgo en función del sexo

Nivel de Riesgo	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	1,6	-2,5	8	9,0	2,5
Riesgo Moderado/Bajo	1	0,8	-1,4	3	3,4	1,4
Riesgo Moderado/Alto	113	89,7	2,4	69	77,5	-2,4
Riesgo Alto	10	7,9	-0,6	9	10,1	0,6
Total	126	100,0		89	100,0	

$$X^2=9,195; \text{gl}=3; p=0,027$$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan los niños y niñas son diferentes (0,027). El estadístico χ^2 da una significación de 0,027. La estrategia más utilizada en ambos sexos es la de “riesgo moderado/alto” (niños 89,7% y niñas 77,5%) y la menos utilizada la de “riesgo moderado/bajo” (niñas 3,4% y niños 0,8%). Las niñas recurren, de forma significativa, más frecuente a las estrategias “sin sentido” (9,0% niñas y 1,6% niños; residuo corregido = $\pm 2,5$) y los niños utilizan con mayor

frecuencia estrategias de “riesgo moderado/alto” (89,7% niños y 77,5% niñas; residuo corregido = $\pm 2,4$). Las estrategias de “riesgo alto” (niñas 10,1% y niños 7,9%) y las de “riesgo moderado/bajo” (niñas 3,4% y niños 0,8%) no obtuvieron diferencias significativas entre ambos sexos.

3.2.1.3.3. Nivel de riesgo de las estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.

En la tabla 30 aparecen las estrategias clasificadas en función del riesgo y la muestra está dividida según el tipo sociométrico medio y rechazado.

Tabla 30. Frecuencias, porcentaje y residuos corregidos del Nivel de Riesgo en función del tipo sociométrico

Nivel de Riesgo	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	3	2,7	-1,5	7	6,9	1,5
Riesgo Moderado/Bajo	0	0,0	-2,1	4	3,9	2,1
Riesgo Moderado/Alto	101	89,4	2,0	81	79,4	-2,0
Riesgo Alto	9	8,0	-0,5	10	9,8	0,5
Total	113	100,0		102	47,4	

$X^2=7,307$; $g=3$; $p=0,063$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los medios y rechazados son similares (0,063) aunque están cerca del valor que le otorga significatividad (0,05). La estrategia más utilizada por ambos grupos son las estrategias de “riesgo moderado/alto” (medios 89,4% y rechazados 79,4%) y la menos utilizadas las de “riesgo moderado/bajo” (rechazados 3,9% y medios 0,0%).

Cabe destacar el mayor uso que hacen los medios que los rechazos de las estrategias de “riesgo moderado/alto” (Residuo corregido: $\pm 2,0$) y los rechazados que los medios de la estrategia de nivel “moderado/bajo” (Residuo corregido: $\pm 2,1$). Las demás

estrategias no representan resultados significativos aunque los rechazados tienen tendencias a utilizar más “sin sentido” (rechazados 6,9% y medios 2,7%) y las estrategias “riesgo alto” (rechazados 9,8% y medios 8,0%) son bastante homogéneas.

3.2.1.3.4. Nivel de riesgo de las estrategias de entrada en grupo según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 31 y 32 aparecen las diferencias de cada tipo sociométrico en función del sexo, es decir, estudiaremos las diferencias entre los niños medios y rechazados, y las niñas medias y rechazadas.

Tabla 31. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del Nivel de Riesgo en el grupo de los niños comparado en función del tipo sociométrico.

Nivel de Riesgo	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	0	0,0	-1,7	2	3,7	1,7
Riesgo Moderado/Bajo	0	0,0	-1,2	1	1,9	1,2
Riesgo Moderado/Alto	69	94,5	2,1	45	83,3	-2,1
Riesgo Alto	4	5,5	-1,2	6	11,1	1,2
Total	73	100,0		54	100,0	

$\chi^2=5,739$; $gl=3$; $p=0,125$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños medios y rechazados son similares (0,125). La estrategia más frecuentes son las de “riesgo moderado/alto” (94,5% medios y 83,3% rechazados) destacando el mayor uso que hacen los niños medios que los rechazados de las mismas (Residuos corregidos; $\pm 2,1$), y la estrategia menos frecuentes son de “riesgo moderado/bajo” (rechazados 1,9% y medios 0,0%). Los niños rechazados utilizan un porcentaje más alto que los medios en las estrategias: “riesgo alto” (rechazados 9,8% y medios 8,0%), “riesgo moderado/bajo” y “sin sentido” (rechazados 3,7% y medios 0,0%).

Tabla 32. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del Nivel de Riesgo en el grupo de las niñas comparado en función del tipo sociométrico.

Nivel de Riesgo	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	5,1	-0,6	4	8,5	0,6
Riesgo Moderado/Bajo	0	0,0	-1,6	3	6,4	1,6
Riesgo Moderado/Alto	32	82,1	0,6	36	76,6	-0,6
Riesgo Alto	5	12,8	0,7	4	8,5	-0,7
Total	39	100,0		47	100,0	

$$X^2=3,297; gl=3; p=0,348$$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan las niñas medias y rechazadas son similares (0,348). Las estrategia más utilizadas son las de “riesgo moderado/alto” (82,1% medias y 76,6% rechazadas) y la menos utilizada la de “riesgo moderado/bajo” (6,4% rechazadas y 0,0% medias). Las medias emiten más estrategias de “riesgo moderado/alto” y “riesgo alto” (12,8% medias y 8,5% rechazadas) y las niñas rechazadas utilizan un mayor número de veces las estrategias de “riesgo moderado/bajo” y “sin sentido” (6,4% rechazadas y 0,0% medias).

3.2.1.3.5. Nivel de riesgo de las estrategias diferenciadas según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.

En las tablas 33 y 34 encontramos la comparación de las estrategias según el tipo sociométrico en función del sexo, es decir, compararemos a los niños medios con las niñas medias y a los niños rechazados con las niñas rechazadas.

En la tabla 33, las diferencias en las estrategias utilizadas según el nivel de riesgo por los niños y niñas medias da valores significativos (0,049). Las estrategias más utilizadas son las de “riesgo moderado/alto” (93,2% niños y 80,5% niñas) y cabe destacar que los niños medios las utilizan con mayor frecuencia que las niñas medias (Residuos

corregidos: $\pm 2,0$). En la estrategia “sin sentido” (7,3%niñas y 0,0% niños) también existen diferencias significativas con un residuo corregido de $\pm 2,3$. La estrategia menos utilizada es la de “riesgo moderado/bajo” (1,4% niños y 0,0% niñas). Finalmente, las niñas emiten más estrategias de “riesgo alto” (12,2%niñas y 5,5% niños).

Tabla 33. Nivel de riesgo de las estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Nivel de Riesgo	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	0	0,0	-2,3	3	7,3	2,3
Riesgo Moderado/Bajo	1	1,4	0,8	0	0,0	-0,8
Riesgo Moderado/Alto	68	93,2	2,0	33	80,5	-2,0
Riesgo Alto	4	5,5	-1,3	5	12,2	1,3
Total	73	100,0		41	100,0	

$X^2=7,878$; $gl=3$; $p=0,049$

Tabla 34. Nivel de riesgo de las estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Nivel de Riesgo	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	3,8	-1,3	5	10,4	1,3
Riesgo Moderado/Bajo	0	0,0	-1,8	3	6,3	1,8
Riesgo Moderado/Alto	45	84,9	1,2	36	75,0	-1,2
Riesgo Alto	6	11,3	0,5	4	8,3	-0,5
Total	53	100,0		48	100,0	

$X^2=5,452$; $gl=3$; $p=0,142$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas rechazados son similares (0,142). La estrategia más utilizada tanto por niños como niñas rechazada es la de “riesgo moderado/alto” (84,9% niños y 75,0% niñas) y la menos utilizada por ambos grupos es la de “riesgo moderado/bajo” (6,3%niñas y 0,0% niños) y las niñas rechazadas recurren casi de modo significativo con más frecuencia al empleo de este tipo de conductas. Los niños utilizan más las estrategias de “riesgo

moderado/alto” y de “riesgo alto” (11,3% niños y 8,3% niñas) y las niñas utilizan más las estrategias “sin sentido” (10,4%niñas y 3,8% niños) y de “riesgo moderado/bajo”.

3.3. El orden de uso de las estrategias de entrada engrupo

3.3.1. Estrategias empleadas en primer lugar

3.3.1.1. Tipo de estrategias

3.3.1.1.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra.

En la tabla 26, se presentan el número de estrategias totales utilizadas por los niños y clasificadas según el orden de emisión.

En la tabla podemos observar el total de cada una de las estrategias (por ejemplo, el total de las estrategias agresivas físicas o pasivas) y también el total de las respuestas emitidas según el orden (1ª estrategia, 2ª estrategia,...). Las estrategias que los sujetos emiten con más frecuencia son “Comentario + petición” (79) y aparte de las que tienen como frecuencia (0) la menos emitida son los “comentarios positivos” (2). El número de respuestas emitidas por los alumnos disminuye progresivamente de 115, 43, 13, 3 y 0, en las respuestas de motivación ocurre lo mismo 36 y 11.

Es muy difícil distinguir la línea que separa la emisión de respuestas espontáneas de las respuestas motivadas por eso consideramos oportuno, para analizar las tablas de frecuencias, reestructurar el orden de emisión de estrategias eliminando las motivaciones e integrándolas como parte de las estrategias, con lo que tendremos un total de 4 estrategias. En las tablas que aparecen a continuación y hasta el final del apartado de resultados, tendrán el formato reunificado.

Tabla 35. Frecuencias de las estrategias secuenciadas en el orden de emisión

Estrategias	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta	Motivación 1	Motivación 2	TOTAL
Sin sentido	4	2	1	1	0	5	1	14
Pasivas	1	1	1	0	0	0	1	4
Agresivas Físicas	0	0	0	0	0	0	0	0
Agresivas Verbal	0	0	0	0	0	0	0	0
Disruptivas	1	5	2	0	0	1	1	10
Manipulativa Soborno	2	4	1	1	0	4	0	12
Manipulativa Afectiva	2	8	0	1	0	1	0	12
3ª Persona Sancionadora	2	2	2	0	0	1	2	9
Evaluación Negativa	0	0	0	0	0	0	0	0
Desinterés	0	0	0	0	0	0	0	0
Alternativa	0	0	0	0	0	0	0	0
Autorreferente	4	1	0	0	0	0	0	5
Interés indirecto	1	3	0	0	0	5	0	9
Comentarios positivos	0	1	0	0	0	1	0	2
Petición directa	40	7	5	0	0	12	1	65
Petición de jugar 3ª persona	0	0	0	0	0	0	0	0
Comprender	0	0	0	0	0	0	0	0
Comentario + Petición	58	9	1	0	0	6	5	79
TOTAL	115	43	13	3	0	36	11	221

En las tablas que van desde la 27 hasta la 34 se han eliminado las estrategias: Agresivas Físicas, Agresivas Verbal, Desinterés, Alternativa, Petición de jugar 3ª persona y Comprender porque no han sido utilizadas en ninguna ocasión.

En las tablas 36 y 37 aparece la remodelación de la tabla principal con un orden de 4 estrategias. En la primera aparece el total de estrategias y porcentajes emitidos según el orden (primera, segunda,...) y en la segunda aparece el total de estrategias y porcentajes emitidos en cada una de las estrategias (sin sentido, pasivas,...).

En la tabla 36, todos los sujetos emitieron por lo menos una respuesta (115). El 50.4% de estas estrategias fueron “comentario + petición”, el 34,8% “petición directa”, con un 3,5% encontramos las “sin sentido” y “autorreferentes”, con un 1,7% están las “manipulativas soborno”, “manipulativas afectivas” y “3ª persona sancionadora”, y finalmente con un 0,9% encontramos las “pasivas”, “disruptivas” e “interés indirecto”. No hay comentarios positivos en la primera estrategia.

En la segunda estrategia el total de estrategias emitidas disminuye hasta 67 y la estrategia utilizada con mayor frecuencia 23,5% es “petición directa” seguida de “comentario + petición” con un 19,1%. Después por orden decreciente tenemos “manipulativa afectiva” 13,2%, “interés indirecto” 10,3%, con un 8,8% encontramos las “disruptivas” y las “manipulativa soborno”, las estrategias “sin sentido” representan un 7,4%, la “3ª persona sancionadora” un 4,4% y finalmente un 1,5% son “pasivas”; “autorreferente” y “comentarios positivos”.

Tabla 36. Frecuencias totales de las estrategias secuenciadas en el orden de emisión sin estrategias no utilizadas.

Estrategias	Orden			
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta
Sin sentido	4 (3,5)	5 (7,4)	4 (12,9)	1 (14,3)
Pasivas	1 (0,9)	1 (1,5)	2 (6,5)	0 (0,0)
Disruptivas	1 (0,9)	6 (8,8)	3 (9,7)	0 (0,0)
Manipulativa Soborno	2 (1,7)	6 (8,8)	3 (9,7)	1 (14,3)
Manipulativa Afectiva	2 (1,7)	9 (13,2)	0 (0,0)	1 (14,3)
3ª Persona Sancionadora	2 (1,7)	3 (4,4)	3 (9,7)	1 (14,3)
Autorreferente	4 (3,5)	1 (1,5)	0 (0,0)	0 (0,0)
Interés indirecto	1 (0,9)	7 (10,3)	1 (3,2)	0 (0,0)
Comentarios positivos	0 (0,0)	1 (1,5)	1 (3,2)	0 (0,0)
Petición directa	40 (34,8)	16 (23,5)	8 (25,8)	1 (14,3)
Comentario + Petición	58 (50,4)	13 (19,1)	6 (19,4)	2 (28,6)
TOTAL	115 (100,0)	67 (100,0)	31 (100,0)	7 (100,0)

En la tercera respuesta sigue decreciendo el número de estrategias emitidas a 31 de las cuales “petición directa” 25,8% y “comentario + petición” 19,4% siguen siendo las principales. Después encontramos 12,9% de “sin sentido”, 9,7% “disruptivas” “manipulativa soborno” y “3ª persona sancionadora”, un 6,5% “pasivas” y un 3,2% de

“interés indirecto” y “comentarios positivos”. No hay ninguna “manipulativa afectiva” ni “autorreferente”.

En la cuarta respuesta las estrategias disminuyen hasta quedar 7 de las cuales 2 (28,6%) son “comentario + petición” y 1 (14,3%) son “sin sentido”, “manipulativa soborno”, “manipulativa afectiva” y “petición directa”.

Como se ha repetido en diversas ocasiones, la estrategia que se da con una frecuencia superior es “comentario+ petición” (79) seguida de “petición directa” (65), las demás en no superan una frecuencia de 15. A continuación analizaremos el número de veces que aparece cada estrategia según el orden en el que son emitidas, por ejemplo, “sin sentido” aparecen 4 en la primera estrategia, 5 en la segunda,...

En la tabla 37, la estrategia “sin sentido” se da con el porcentaje más alto; según el orden; en la segunda con un 35,7%, después se da igualmente en la primera y tercera con un 28,6% y finalmente con un 7,1% se da en la cuarta.

Según el orden de emisión de estrategias, las “pasivas” que son 4 en total, se dan 2 (50,0%) en la tercera respuesta y 1 (25,0%) en la primera y la segunda. En la cuarta el valor es 0,0%.

Las estrategias “disruptivas” se dan en un 60,0% en la segunda estrategia, 30,0% en la tercera y 10,0% en la primera, en la cuarta el valor es 0,0%.

Las estrategias “manipulativas soborno” se dan en un 50,0% en la segunda estrategia un 25,0% en la tercera un 16,7% en la primera y un 4,0% en la cuarta.

Las estrategias “manipulativas afectiva” se dan en un 75,0% en la segunda estrategia, un 16,7% en la primera y un 4,0% en la cuarta, en la tercera el valor es 0,0%.

Tablas 37. Frecuencias totales de las estrategias secuenciadas en el orden de emisión sin estrategias no utilizadas.

Estrategias	Orden				Total
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	
Sin sentido	4 (28,6)	5 (35,7)	4 (28,6)	1 (7,1)	14 (100,0)
Pasivas	1 (25,0)	1 (25,0)	2 (50,0)	0 (0,0)	4 (100,0)
Disruptivas	1 (10,0)	6 (60,0)	3 (30,0)	0 (0,0)	10 (100,0)
Manipulativa Soborno	2 (16,7)	6 (50,0)	3 (25,0)	1 (4,0)	12 (100,0)
Manipulativa Afectiva	2 (16,7)	9 (75,0)	0 (0,0)	1 (4,0)	12 (100,0)
3ª Persona Sancionadora	2 (22,2)	3 (33,3)	3 (33,3)	1 (11,1)	9 (100,0)
Autorreferente	4 (80,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (100,0)
Interés indirecto	1 (11,1)	7 (77,8)	1 (11,1)	0 (0,0)	9 (100,0)
Comentarios positivos	0 (0,0)	1 (50,0)	1 (50,0)	0 (0,0)	2 (100,0)
Petición directa	40 (61,5)	16 (24,6)	8 (12,3)	1 (1,5)	65 (100,0)
Comentario + Petición	58 (73,4)	13 (16,5)	6 (7,6)	2 (2,5)	79 (100,0)

Las estrategias “3ª persona sancionadora” se dan en un 33,3% en la segunda y tercera estrategia, en un 22,2% en la primera y en un 11,1% en la cuarta.

Las estrategias “autorreferentes” se dan en un 80,0% en la primera estrategia y un 20,0% en la segunda, en la tercera y en la cuarta el valor es 0,0%.

El “interés indirecto” como estrategias se da en un 77,8% en la segunda estrategia y un 11,1% en la primera y en la tercera, en la cuarta el valor es 0.

La estrategia “comentarios positivos” son sólo 2 estrategias que se dan 1 (50,0%) en la segunda y en la tercera.

La estrategia “petición directa” se da en un 61,5% en la primera estrategia, un 24,6% en la segunda, un 12,3% en la tercera y un 1,5% en la cuarta.

El “comentario + petición” se da en un 73,4% en la primera estrategia, en un 16,5% en la segunda estrategia, en un 7,6% en la tercera estrategia y en un 2,5% en la cuarta.

En los siguientes apartados que tratamos el contenido de las estrategias, estudiaremos la primera estrategia que emitieron los participantes.

3.3.1.1.2. Primera estrategia de entrada en función del Sexo.

En la tabla 38 aparecen las frecuencias porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia que utilizaron los sujetos en función del sexo, es decir, las diferencias entre niños y niñas.

Tabla 38. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia del en función del sexo.

Estrategias	Niño			Niña		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	2,9	-0,5	2	4,4	0,5
Pasiva	1	1,4	0,8	0	0,0	-0,8
Disruptivas	1	1,4	0,8	0	0,0	-0,8
Manipulativa Soborno	2	2,9	1,1	0	0,0	-1,1
Manipulación Afectiva	2	2,9	1,1	0	0,0	-1,1
3ª Persona Sancionadora	1	1,4	-0,3	1	2,2	0,3
Autorreferente	3	4,3	0,6	1	2,2	-0,6
Interés indirecto	1	1,4	0,8	0	0,0	-0,8
Petición directa	25	35,7	0,3	15	33,3	-0,3
Comentario + Petición	32	45,7	-1,3	26	57,8	1,3
Total	70	100,0		45	100,0	

$X^2=5,968$; $gl=9$; $p=0,743$

La frecuencia de las estrategias que usan niños y niñas como primera opción son similares (0,743). Las estrategias más utilizadas como primera opción son “comentario + petición” (57,8% niñas y 45,7%niños) y “petición directa” (35,7% niños y 33,3% niñas), siendo las demás muy minoritarias, con valores inferiores al 5%. De hecho, las niñas recurren a estrategias 5 diferentes y utilizan la mitad de las que utilizan los niños que son 10.

3.3.1.1.3. Primera estrategia de entrada en función del Tipo sociométrico.

En la tabla 39 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos de la primera estrategia.

Tabla 39. Frecuencias y porcentajes de la primera estrategia en función del tipo sociométrico

Estrategias	Medio			Rechazado		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	1	1,7	-1,1	3	5,3	1,1
Pasiva	0	0,0	-1,0	1	1,8	1,0
Disruptivas	0	0,0	-1,0	1	1,8	1,0
Manipulativa Soborno	0	0,0	-1,5	2	3,5	1,5
Manipulación Afectiva	1	1,7	0,0	1	1,8	0,0
3ª Persona Sancionadora	1	1,7	0,0	1	1,8	0,0
Autorreferente	3	5,1	1,0	1	1,8	-1,1
Interés indirecto	1	1,7	1,0	0	0,0	-1,0
Petición directa	23	38,9	1,0	17	30,5	-1,0
Comentario + Petición Juego	29	49,2	-0,3	29	51,7	0,3
Total	59	100,0		56	100,0	

$X^2=7,827$; $gl=9$; $p=0,552$

La frecuencia de las estrategias que usan los medios y los rechazados como primera opción son similares (0,552). En ambos casos coinciden que las estrategias más utilizadas son la de “Comentario + petición” (51,7% rechazados y 49,2% medios) y “Petición Directa” (38,9% medios y 30,5% rechazados). Las estrategias que utilizan más

los rechazados que los medios son: “sin sentido” (5,3% rechazado y 1,7% medio), “pasivas” (1,8% rechazado y 0,0% medio), “disruptivas” (1,8% rechazado y 0,0% medio) y “manipulativas de soborno” (3,5% rechazado y 0,0% medio). En cambio, los medios utilizan más las “autorreferentes” (5,1% medios y 1,8% rechazados), “interés indirecto” (1,7% medios y 0,0% rechazados), y “petición directa”. En las estrategias “manipulación afectiva” (1,7% medios y 1,8% rechazados) y “3ª Persona Sancionadora” los porcentajes son idénticos (1,7% medios y 1,8% rechazados).

3.3.1.1.4. Diferencias en el uso de la primera estrategia dentro de cada sexo según el tipo sociométrico.

En las tablas 40 y 41 está la comparativa entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 40. Primera estrategia que emplean niños medios y rechazados.

Estrategias	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	0	0,0	-1,5	2	6,1	1,5
Pasiva	1	2,6	0,9	0	0,0	-0,9
Disruptivas	0	0,0	-1,1	1	3,0	1,1
Manipulativa Soborno	0	0,0	-1,5	2	6,1	1,5
Manipulación Afectiva	1	2,6	-0,1	1	3,0	0,1
3ª Persona Sancionadora	0	0,0	-1,1	1	3,0	1,1
Autorreferente	3	7,9	1,6	0	0,0	-1,6
Interés indirecto	1	2,6	0,9	0	0,0	-0,9
Petición directa	13	34,2	-0,2	12	36,4	0,2
Comentario + Petición	19	50,0	0,6	14	42,4	-0,6
Total	38	100,0		33	100,0	

$X^2=11,503$; $gl=9$; $p=0,243$

La frecuencia de las estrategias que usan los niños medios y los rechazados como primera opción son similares (0,243). Tanto los niños medios como los rechazados utilizan con más frecuencia la estrategias de “comentario + petición” (50,0% medios y

42,4% rechazados) y “petición directa” (36,4% rechazado y 34,2% medio). Exceptuando la “manipulación afectiva” (3,0% rechazado y 2,6% medio) y las dos mencionadas anteriormente, cuando un grupo utiliza una estrategia el otro no. Los medios utilizan la “pasiva” (2,6% medios y 0,0% rechazados), “autorreferente” (7,9% medios y 0,0% rechazados) e “interés indirecto” (2,6% medios y 0,0% rechazados), y los rechazados utilizan “sin sentido” (6,1% rechazado y 0,0% medio), “disruptivas” (3,0% rechazado y 0,0% medio), “manipulativa soborno” (6,1% rechazado y 0,0% medio) y “3ª Persona Sancionadora sancionadora” (3,0% rechazado y 0,0% medio).

Tabla 41. Primera estrategia que emplean niñas medias y rechazadas.

Estrategias	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
3ª Persona Sancionadora	1	4,8	1,0	0	0,0	-1,0
Autorreferente	0	0,0	-1,0	1	4,8	1,0
Petición directa	10	47,6	1,6	5	23,8	-1,6
Comentario + Petición	10	47,6	-1,6	15	71,4	1,6
Total	21	100,0		21	100,0	

$X^2=4,667$; $gl=3$; $p=0,198$

La frecuencia de las estrategias que usan las niñas medias y las rechazadas como primera opción son similares (0,198). Cada grupo utiliza tres estrategias diferentes y las más recurridas son el “comentario + petición” (71,4% rechazadas y 47,6% medias) y “petición directa” (47,6% medias y 23,8% rechazadas). Las estrategias de “3ª Persona Sancionadora” las utilizan las medias con un 4,8%, y las rechazadas usan las “autorreferentes” con un 4,8%

3.3.1.1.5. Diferencias en el uso de la primera estrategia dentro de cada tipo sociométrico según el sexo.

En las tablas 42 y 43 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las primeras estrategias emitidas por niños y niñas medios, y niños y niñas rechazados respectivamente.

Tabla 42. Primera estrategia que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Estrategias	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	0	0,0	-1,3	1	3,4	1,3
Pasiva	1	2,7	0,8	0	0,0	-0,8
Manipulación Afectiva	1	2,7	0,8	0	0,0	-0,8
3ª Persona Sancionadora	0	0,0	-1,3	1	3,4	1,3
Autorreferente	3	8,1	1,4	0	0,0	-1,4
Interés indirecto	1	2,7	0,8	0	0,0	-0,8
Petición directa	13	35,1	-0,6	10	43,5	0,6
Comentario + Petición	18	48,7	0,1	11	47,8	-0,1
Total	37	100,0		23	100,0	

$X^2=7,207$; $gl=7$; $p=0,408$

La frecuencia de las estrategias que usan los niños medios y las niñas medias como primera opción son similares (0,408). Como en los demás casos las estrategias más recurridas son el “comentario + petición” (48,7% niños y 47,8% niñas) y “petición directa” (43,5% niñas y 35,1% niños). Con los niños y niñas medios ocurre como en las tablas 32 y 31, las estrategias que emiten los niños “pasiva” (2,7%), “manipulación afectiva” (2,7%), “autorreferente” (8,1%) e “interés indirecto” (2,7%) las niñas no, y las que emiten las niñas “sin sentido” (3,4%) y “3ª Persona Sancionadora sancionadora” (3,4%) los niños no.

Tabla 43. Nivel de riesgo de la primera estrategia que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Estrategias	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	6,1	0,2	1	4,6	-0,2
Disruptivas	1	3,0	0,8	0	0,0	-0,8
Manipulativa Soborno	2	6,1	1,2	0	0,0	-1,2
Manipulación Afectiva	1	3,0	0,8	0	0,0	-0,8
3ª Persona Sancionadora	1	3,0	0,8	0	0,0	-0,8
Autorreferente	0	0,0	-1,2	1	4,6	1,2
Petición directa	12	36,4	1,1	5	22,7	-1,1
Comentario + Petición	14	42,4	-1,9	15	68,2	1,9
Total	33	100,0		22	100,0	

$\chi^2=7,344$; $gl=7$; $p=0,394$

La frecuencia de las estrategias que usan los niños medios y las niñas rechazados como primera opción son similares (0,394). Las estrategias más utilizadas son el “comentario + petición” (68,2% niñas y 42,4% niños) y “petición directa” (36,4% niños y 22,7% niñas). Cabe destacar que las niñas rechazadas recurren de modo significativo con más frecuencia al empleo de conductas “comentario + petición” que los niños (Residuo corregido: $\pm 1,9$). Exceptuando las estrategias sin sentido (6,1% niños y 4,6% niñas) las estrategias que utilizan los niños: “disruptiva” (3,0%), “manipulativa soborno” (6,1%) y “manipulación afectiva” (3,0%) no son utilizadas por las niñas y viceversa con la “autorreferente” (4,6%).

3.3.1.2. Nivel de Competencia de las estrategias

3.3.1.2.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra.

En las tablas 44 y 45 aparecen el total de estrategias y porcentajes según el orden de emisión (primera, segunda,...) y en la segunda aparece el total de estrategias y porcentajes emitidos en cada una de las estrategias (muy incompetentes,...).

Tablas 44 y 45. Frecuencias totales de las estrategias según el nivel de competencias ordenadas de emisión.

Nivel de Competencia	Orden			
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta
Muy incompetente	6 (5,2)	12 (17,7)	9 (29,0)	1 (14,3)
Algo incompetente	10 (8,7)	19 (27,9)	6 (19,4)	3 (42,9)
Ni competente ni incompetente	1 (0,9)	8 (11,8)	2 (6,5)	0 (0,0)
Algo competente	40 (34,8)	16 (23,5)	8 (25,8)	1 (14,3)
Muy competente	58 (50,4)	13 (19,2)	6 (19,4)	2 (28,6)
TOTAL	115 (100,0)	68 (100,0)	31 (100,0)	7 (100,0)

Todos los sujetos emitieron por lo menos una respuesta (115) pero a partir de la segunda disminuye progresivamente en 68, 31 y hasta 7 estrategias en el cuarto lugar.

En la primera estrategia según el orden, la emitida con mayor frecuencia es la “muy competente” con un 50,4%, seguida de las “algo competente” con 34,8%, las demás estrategias están muy lejos de los porcentajes de estas dos primeras con: 8,7% “algo incompetentes”, 5,2 “muy incompetentes” y 0,9% “ni competentes ni incompetentes”.

En la segunda estrategia los porcentajes son más homogéneos: 27,9% “algo incompetentes”, 23,5% “algo competentes”, 19,2% “muy competentes”, 17,7% “muy incompetentes” y 11,8%. “ni competentes ni incompetentes

En la tercera, las frecuencias adquieren valores bastante bajos pero los porcentajes se dividen en: 29,0% “muy incompetentes”, 25,8% “algo competentes”, 19,4% “algo incompetentes” y “muy competentes”, y con 6,5% ni competentes ni incompetentes.

Finalmente, en la cuarta estrategias 3 (42,9%) son “algo incompetentes”, 2 (28,6%) “muy competentes”, 1 (14,3%) son “muy incompetentes” y “algo competentes”, y finalmente hay 0 (0,0%) estrategias “ni competente ni incompetente”.

Nivel de Competencia	Orden				Total
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	
Muy incompetente	6 (21,4)	12 (42,9)	9 (31,1)	1 (3,6)	28 (100,0)
Algo incompetente	10 (26,3)	19 (50,0)	6 (15,8)	3 (7,9)	38 (100,0)
Ni competente ni incompetente	1 (9,1)	8 (72,7)	2 (18,2)	0 (0,0)	11 (100,0)
Algo competente	40 (61,5)	16 (24,6)	8 (12,3)	1 (1,5)	65 (100,0)
Muy competente	58 (73,4)	13 (16,5)	6 (7,6)	2 (2,5)	79 (100,0)

En la tabla 45, analizaremos el tipo de estrategia según el nivel de competencia en el orden de emisión, por ejemplo las estrategias “muy incompetentes” en la primera, segunda, tercera y cuarta. La estrategia más utilizada es la “muy competente” (79), seguida de la “algo competente” (65), y después tenemos la “algo incompetente” (38), la “muy incompetente” (38) y “ni competente ni incompetente” (11).

Las estrategias “muy incompetentes” se dan con mayor frecuencia en la segunda estrategia (42,9%) y después en: la tercera (31,1%), primera (21,4%) y cuarta (3,6%).

Las estrategias “algo incompetentes” se dan mayoritariamente en la segunda estrategia (50,0%) y después en: la primera (26,3%), tercera (15,8%) y cuarta (7,9%).

Las estrategias “ni competentes ni incompetentes” se dan con mayor frecuencia en la segunda estrategia (72,7%) y después en: la tercera (18,2%), primera (9,1%) y cuarta (0,0%).

Las estrategias “algo competentes” se dan con mayor frecuencia en la primera estrategias (61,5%) y después en: la segunda (24,6%), tercera (12,3%) y cuarta (1,5%).

Las estrategias “muy competentes” se dan con mayor frecuencia en la primera estrategia (73,4%) y después en: la segunda (16,5%), tercera (7,6%) y cuarta (2,5%).

3.3.1.2.2. Competencia de la primera estrategia de entrada en función del Sexo.

En la tabla 46 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia según el nivel de competencia que utilizaron los sujetos en función del sexo.

Tabla 46. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia, del nivel de competencia, en función del sexo

Nivel de competencia	Niño			Niña		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	4	5,7	0,3	2	4,0	-0,3
Algo Incompetente	8	11,4	1,3	2	4,4	-1,3
Ni Competente Ni Incompetente	1	1,4	0,8	0	0,0	-0,8
Algo Competente	25	35,7	0,3	15	33,3	-0,3
Muy Competente	32	45,7	-1,3	26	57,8	1,3
Total	70	100,0		45	100,0	

$X^2=3,09$; $gl=4$; $p=0,541$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas como primera opción son similares (0,541). Las estrategias más recurridas por ambos sexos son la “muy competente” (57,8% niñas y 45,7%niños) y “algo competente” (35,7% niños y 33,3% niñas). Las estrategias que emiten más los niños que las niñas son: “muy incompetentes” (5,7% niños y 4,0% niñas), “algo incompetente” (11,4% niños y 4,4% niñas), “ni competente ni incompetente” (1,4% niños y 0,0% niñas) y “algo

competente”. Las niñas recurren más que los niños a las estrategias “muy competentes”.

3.3.1.2.3. Competencia de la primera estrategia de entrada en grupo utilizadas por cada tipo sociométrico.

En la tabla 47 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos de la primera estrategia.

Tabla 47. Frecuencias y porcentajes de la primera estrategia del nivel de competencia función del tipo sociométrico

Nivel de competencia	Promedio			Rechazado		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	1	1,7	-1,7	5	8,9	1,7
Algo Incompetente	5	8,5	-0,1	5	8,9	0,1
Ni Competente Ni Incompetente	1	1,7	1,0	0	0,0	-1,0
Algo Competente	23	39,0	1,0	17	30,4	-1,0
Muy Competente	29	49,2	-0,3	29	51,8	0,3
Total	59	100,0		56	100,0	

$X^2=4,491$; $gl=4$; $p=0,344$

Las frecuencias de las estrategias que usan medios y rechazados como primera opción son similares (0,344). La estrategia más utilizada por ambos grupos son las “muy competentes” (51,8% rechazados y 49,2% medios) seguidas de las “algo competente” (39,0% medios y 30,4% rechazados). Las estrategias que utilizan más los medios que los rechazados son: “ni competente ni incompetente” (1,7% medios y 0,0% rechazados) y “algo competente”. Y las estrategias que utilizan más los rechazados que los medios son: “muy incompetente” (8,9% rechazados y 1,7% medios; Residuo corregido: $\pm 1,7$) en la que existe una clara tendencia hacia la significatividad, “algo incompetente (8,9% rechazados y 8,5% medios) y “muy competentes”.

3.3.1.2.4. Competencia de la primera estrategia de entrada en grupo según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 48 y 49 encontramos la comparativa entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 48. Nivel de competencia de la primera estrategia que emplean los niños medios y rechazados.

Nivel de competencia	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	1	2,6	-1,2	3	9,1	1,2
Algo Incompetente	4	10,5	-0,2	4	12,1	0,2
Ni Competente Ni Incompetente	1	2,6	0,9	0	0,0	-0,9
Algo Competente	13	34,2	-0,2	12	36,4	0,2
Muy Competente	19	50,0	0,6	14	42,4	-0,6
Total	38	100,0		33	100,0	

$X^2=2,458$; $gl=4$; $p=0,652$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños medios y rechazados como primera opción son similares (0,652). Ambos grupos utilizan con mayor frecuencia las estrategias “muy competente” (50,0% medios y 42,4% rechazados), seguidas de las “algo competentes” (36,4% rechazados y 34,2% medios). Las estrategias que utilizan más los niños medios que los rechazados son: “ni competentes ni incompetentes” (2,6% medios y 0,0% rechazados) y “muy competentes”. Y las estrategias más recurridas por los niños rechazados que por los medios son: “muy incompetentes” (9,1% rechazados y 2,6% medios), “algo incompetentes” (12,1% rechazados y 10,5% medios) y “algo competentes”.

Tabla 49. Nivel de competencia de la primera estrategia que emplean las niñas medias y rechazadas.

Nivel de competencia	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Algo Incompetente	1	4,8	0,0	1	4,8	0,0
Algo Competente	10	47,6	1,6	5	23,8	-1,6
Muy Competente	10	47,6	-1,6	15	71,4	1,6
Total	21	100,0		21	100,0	

$X^2=2,667$; $gl=2$; $p=0,264$

En la tabla 40, las frecuencias de las estrategias que usan niñas medias y rechazadas como primera opción son similares (0,264). Ambos grupos utilizan con mayor frecuencia las estrategias “muy competente” (71,4% rechazadas y 47,6% medias), seguidas de las “algo competentes” (47,6% medias y 23,8% rechazadas). Las estrategias “algo incompetentes” tienen los mismos porcentajes en ambos grupos 4,8%. Los porcentajes de las estrategias “muy incompetentes” y “ni competentes ni incompetentes” es 0,0%.

3.3.1.2.5. Diferencias en el uso de la primera estrategia competente según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.

En las tablas 50 y 51 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia emitida según el nivel de competencia emitida por niños y niñas medios, y niños y niñas rechazados, respectivamente.

En la tabla 50 las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas medios como primera opción son similares (0,789). Ambos grupos recurren con mayor frecuencia a las estrategias “muy competente” (48,6% niños y 47,8% niñas) y “algo competente” (43,5% niñas y 35,1% niños). Los niños utilizan más estrategias “algo incompetentes”

(10,8% niños y 4,3% niñas) y “ni competentes ni incompetentes” (2,7% niños y 0,0% niñas) y las niñas recurren más a las “muy incompetentes” (4,3% niñas y 2,7% niños).

Tabla 50. Nivel de competencia de la primera estrategia que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Nivel de competencia	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	1	2,7	-0,3	1	4,3	0,3
Algo Incompetente	4	10,8	0,9	1	4,3	-0,9
Ni Competente Ni Incompetente	1	2,7	0,8	0	0,0	-0,8
Algo Competente	13	35,1	-0,6	10	43,5	0,6
Muy Competente	18	48,6	0,1	11	47,8	-0,1
Total	37	100,0		23	100,0	

$X^2=1,707$; $gl=4$; $p=0,789$

Tabla 51. Nivel de competencia de la primera estrategia que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Nivel de competencia	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	3	9,1	0,6	1	4,5	-0,6
Algo Incompetente	4	12,1	1,0	1	4,5	-1,0
Algo Competente	12	36,4	1,1	5	22,7	-1,1
Muy Competente	14	42,4	-1,9	15	68,2	1,9
Total	33	100,0		22	100,0	

$X^2=3,663$; $gl=3$; $p=0,300$

En la tabla 51, las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas rechazados como primera opción son similares (0,300). Ambos grupos utilizan con mayor frecuencia las estrategias “muy competente” (68,2% niñas y 42,4% niños) y “algo competente” (36,4% niños y 22,7% niñas) como principales. Las niñas rechazadas recurren de modo significativo (Residuo corregido: $\pm 1,9$) al empleo de conductas “muy competentes” que los niños rechazados. Las estrategias que utilizan con más frecuencia los niños que las niñas son: “muy incompetentes” (9,1% niños y 4,5% niñas) y “algo incompetentes” (12,1% niños y 4,5% niñas).

3.3.1.3. Nivel de Riesgo

3.3.1.3.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra (Aquí se aborda esta información: % de cada estrategia; Alumno: número de estrategias que emplean, % diversidad de estrategias empleadas)

En las tablas 52 y 53 aparecen el total de estrategias y porcentajes según el orden de emisión (primera, segunda,...) y en la segunda aparece el total de estrategias y porcentajes emitidos en cada una de las estrategias según el nivel de riesgo (riesgo moderado/bajo, moderado/alto...).

Tabla 52 y 53. Frecuencias totales de las estrategias según el nivel de riesgo ordenadas de emisión.

Nivel de Riesgo	Orden			
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta
Sin Sentido	4 (3,5)	5 (7,4)	4 (12,9)	1 (14,3)
Riesgo Moderado/Bajo	1 (0,9)	1 (1,5)	2 (6,5)	0 (0,0)
Riesgo Moderado/Alto	107 (93,0)	53 (77,9)	19 (61,3)	5 (71,4)
Riesgo Alto	3 (2,6)	9 (13,2)	6 (19,4)	1 (14,3)
Total	115 (100,0)	68 (100,0)	31 (100,0)	7 (100,0)

Todos los sujetos emitieron por lo menos una respuesta (115) pero a partir de la segunda disminuye progresivamente en 68, 31 hasta 7 estrategias en el cuarto lugar. En general las estrategias más utilizadas son las de “riesgo alto” y las menos utilizadas las de “riesgo moderado/bajo”.

En la primera estrategia emitida las más utilizadas fueron de “riesgo moderado/alto” (93,0%), seguidas de “sin sentido” (3,5%), “riesgo alto” (2,6%) y “riesgo moderado/bajo”.

En la segunda estrategia la más utilizada es de “riesgo moderado/alto (77,9%) y después “riesgo alto” (13,2%), “sin sentido” (7,4%) y “riesgo moderado/bajo” (1,5%).

En la tercera estrategia la más utilizada es la de “riesgo moderado/alto (61,3%) y después “riesgo alto” (19,4%), “sin sentido” (12,9%) y “riesgo moderado/bajo” (6,5%).

En la cuarta estrategia, la más utilizada es la de “riesgo moderado/alto” (71,4%), después “sin sentido” y “riesgo alto” (14,3%) y las estrategias de “riesgo moderado/bajo (0,0%).

Nivel de riesgo	Orden				Total
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	
Sin Sentido	4 (28,6)	5 (35,7)	4 (28,6)	1 (7,1)	14 (100,0)
Riesgo Moderado/Bajo	1 (25,0)	1 (25,0)	2 (50,0)	0 (0,0)	4 (100,00)
Riesgo Moderado/Alto	107 (58,2)	53 (28,8)	19 (10,3)	5 (2,7)	184 (100,0)
Riesgo Alto	3 (15,8)	9 (47,4)	6 (31,6)	1 (5,3)	19 (100,0)

Con diferencia, las estrategias más utilizadas son las que implican un “riesgo moderado/alto” (184). Las estrategias “sin sentido” se dan con mayor frecuencia en la segunda táctica (35,7%), luego en la tercera y primera (28,6%) y cuarta (7,1%).

Las estrategias de “riesgo moderado/bajo” son 4 en total y se dan 2 (50,0%) en el tercer lugar y 1 (25,0%) en el primer y segundo lugar.

Las estrategias de “riesgo moderado/alto” se dan mayoritariamente en primer lugar (58,2%), luego en segundo (28,8%), tercero (10,3%) y cuarto (2,7%).

Finalmente, las estrategias de “alto riesgo” se dan mayoritariamente en segundo lugar (47,4%), luego en tercer lugar (31,6%), primer (15,8%) y cuarto (5,3%).

3.3.1.3.2. Nivel de riesgo de la primera estrategia de entrada en función del Sexo.

En la tabla 54 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia según el nivel de riesgo diferenciadas por del sexo.

Tabla 54. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia en función del sexo.

Nivel de riesgo	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	2,9	-0,5	2	4,4	0,5
Riesgo Moderado/Bajo	1	1,4	0,8	0	0,0	-0,8
Riesgo Moderado/Alto	65	92,9	-0,1	42	93,3	0,1
Riesgo Alto	2	2,9	0,2	1	2,2	-0,2
Total	70	100,0		45	100,0	

$X^2=0,884$; $gl=3$; $p=0,829$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan niños y niñas como primera opción son similares (0,829). Las estrategias más utilizadas por ambos grupos son las de “riesgo moderado/alto” (93,3% niñas y 92,9% niños) con valores muy parecidos, y las estrategias menos usadas son las de “riesgo moderado/bajo” (1,4% niños y 0,0% niñas). Aunque las diferencias no son significativas, los niños utilizan más estrategias de “riesgo moderado/bajo” y de “riesgo alto” (2,9% niños y 2,2% niñas), y las niñas utilizan más estrategias “sin sentido” (4,4% niñas y 2,9% niños) y “riesgo moderado/alto”.

3.3.1.3.3. Nivel de riesgo de la primera estrategia de entrada en utilizadas por cada tipo sociométrico.

En la tabla 55 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico, que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos de la primera estrategia.

Tabla 55. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de riesgo, de la primera estrategia, en función del tipo sociométrico

Nivel de riesgo	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	1	1,7	-1,1	3	5,4	1,1
Riesgo Moderado/Bajo	0	0,0	-1,0	1	1,8	1,0
Riesgo Moderado/Alto	57	96,6	1,5	50	89,3	-1,5
Riesgo Alto	1	1,7	-0,6	2	3,6	0,6
Total	59	100,0		56	100,0	

$X^2=2,715$; $gl=3$; $p=0,438$

El nivel de riesgo de las estrategias que usan medios y rechazados como primera opción son similares (0,438). Las estrategias más recurridas por ambos grupos son las de “riesgo moderado/alto” (96,6% medios y 89,3% rechazados) y las menos utilizadas las de “riesgo moderado/bajo” (1,8% rechazados y 0,0% medios). Aunque las diferencias no son significativas, los medios utilizan más estrategias de “riesgo moderado/alto” y los rechazados emiten más estrategias “sin sentido” (5,4% rechazados y 1,7% medios), “riesgo moderado/bajo” y “riesgo alto” (3,6% rechazados y 1,7% medios) que los medios.

3.3.1.3.4. Nivel de riesgo de la primera estrategia de entrada en el grupo según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En la tabla 56 y 57 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 56. Nivel de riesgo de la primera estrategia que emplean niños medios y niños rechazados.

Nivel de riesgo	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	0	0,0	-1,5	2	6,1	1,5
Riesgo Moderado/Bajo	1	2,6	0,9	0	0,0	-0,9
Riesgo Moderado/Alto	37	97,4	1,6	29	87,9	-1,6
Riesgo Alto	0	0,0	-1,5	2	6,1	1,5
Total	38	100,0		33	100,0	

$X^2=5,646$; $gl=3$; $p=0,130$

El nivel de riesgo de las estrategias que usan niños medios y rechazados como primera opción son similares (0,130). Las estrategias utilizadas por ambos grupos mayoritariamente son las de “riesgo moderado/alto” (97,4% medios y 87,9% rechazados). Aunque las diferencias no son significativas, los medios utilizan más las estrategias de “riesgo moderado /bajo” (97,4% medios y 87,9% rechazados) y “riesgo moderado/alto”, y los rechazados tienden a utilizar con más frecuencia estrategias “sin sentido” (6,1% rechazados y 0,0% medios) y “riesgo alto” (6,1% rechazados y 0,0% medios).

En la tabla 57, el nivel de riesgo de las estrategias que usan niñas medias y rechazadas como primera opción son similares (0,311).

Tabla 57. Nivel de riesgo de la primera estrategia que emplean niñas medias y rechazadas.

Nivel de riesgo	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Riesgo Moderado/Alto	20	95,2	-1,0	21	100,0	1,0
Riesgo Alto	1	4,8	1,0	0	0,0	-1,0
Total	21	100,0		21	100,0	

$X^2=1,024$; $g=1$; $p=0,311$

Las estrategias utilizadas por ambos grupos prácticamente en su totalidad, son las de “riesgo moderado/alto” (100,0% rechazadas y 95,2% medias). Las rechazadas solamente emiten estrategias de este tipo, mientras que las medias también realizan estrategias de “riesgo alto” (4,8%)

3.3.1.3.5. Diferencias en el uso de la primera estrategia, del nivel de riesgo, según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.

En las tablas 58 y 59 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia, según el nivel de competencia, emitida por niños y niñas medios, y niños y niñas rechazados, respectivamente.

Tabla 58. Nivel de riesgo de la primera estrategia que emplean niños y niñas del tipo sociométrico medio.

Nivel de riesgo	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	0	0,0	-1,3	1	4,3	1,3
Riesgo Moderado/Bajo	1	2,7	0,8	0	0,0	-0,8
Riesgo Moderado/Alto	36	97,3	1,0	21	91,3	-1,0
Riesgo Alto	0	0,0	-1,3	1	4,3	1,3
Total	37	100,0		23	100,0	

$X^2=3,893$; $g=3$; $p=0,273$

El nivel de riesgo de las estrategias que usan niños y niñas medios como primera opción son similares (0,273). Las estrategias utilizadas por ambos grupos

mayoritariamente son las de “riesgo moderado/alto” (97,3% niños y 91,3% niñas). Aunque las diferencias no son significativas las estrategias que utilizan más los niños medios que las niñas son: “riesgo moderado/bajo” (2,7% niños y 0,0% niñas). Y las estrategias que utilizan más las niñas medias que los niños son: “sin sentido” (4,3% niñas y 0,0% niños) y “riesgo alto” (4,3% niñas y 0,0% niños).

Tabla 59 Nivel de riesgo de la primera estrategia que emplean niños y niñas del tipo sociométrico rechazado.

Nivel de riesgo	Niño Rechazado			Niña Rechazada		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	6,1	0,2	1	4,5	-0,2
Riesgo Moderado/Alto	29	87,9	-1,0	21	95,5	1,0
Riesgo Alto	2	6,1	1,2	0	0,0	-1,2
Total	33	100,0		22	100,0	

$X^2=1,472$; $gl=2$; $p=0,479$

El nivel de riesgo de las estrategias que usan niños y niñas rechazados como primera opción son similares (0,479). Las estrategias recurridas mayoritariamente son de “riesgo moderado/alto” (95,5% niñas y 87,9% niños), esta estrategia la emiten las niñas con más frecuencia que los niños. Aunque las diferencias no son significativas los niños emiten más estrategias “sin sentido” (6,1% niños y 4,5% niñas) y de “riesgo alto” (6,1% niños y 0,0% niñas). Las estrategias de “riesgo moderado/bajo” no se utilizan en esta comparación.

3.3.2. Estrategias empleadas en segundo lugar

3.3.2.1. Tipo de estrategias

3.3.2.1.1. Análisis de las segundas estrategias en toda la muestra.

En la tabla 36 en la que aparece el orden de las estrategias, están los comentarios respectivos a la tabla 60, que se adjunta para contextualizar el apartado. (¿Llevar? Comentar en referencia a la primera tabla)

Tabla 60. Segunda estrategia frecuencias y porcentajes.

Estrategias	Frecuencias	Porcentajes
Sin sentido	5	7,4
Pasivas	1	1,5
Disruptivas	6	8,8
Manipulativa Soborno	6	8,8
Manipulativa Afectiva	9	13,2
3ª Persona Sancionadora	3	4,4
Autorreferente	1	1,5
Interés indirecto	7	10,3
Comentarios positivos	1	1,5
Petición directa	16	23,5
Comentario + Petición	13	19,1
TOTAL	68	100,0

3.3.2.1.2. Segundas estrategias de entrada en función del Sexo.

En la tabla 61 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la segunda estrategia utilizadas diferenciadas por sexo.

Las frecuencias de las segundas estrategias que usan niños y niñas como segunda opción son similares (0,118). La estrategia más utilizada en ambos casos es la “petición directa” (24,4%niños y 22,2%niñas). Las niñas recurren de modo significativo con más frecuencia al empleo de conductas: “sin sentido” (14,8%niños y 14,8%niñas; Residuo corregido: $\pm 1,9$) y “manipulativa soborno” (14,6%niños y 0,0%niñas) en cambio los niños utilizan de modo significativo con más frecuencia las estrategias: “manipulativa soborno” (14,6%niños y 0,0%niñas; Residuo corregido: $\pm 2,1$).

Tabla 61. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la segunda estrategia en función del sexo.

Estrategias	Niño			Niña		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	1	2,4	-1,9	4	14,8	1,9
Pasiva	0	0,0	-1,2	1	3,7	1,2
Disruptivas	2	4,9	-1,4	4	14,8	1,4
Manipulativa Soborno	6	14,6	2,1	0	0,0	-2,1
Manipulación Afectiva	5	12,2	-0,3	4	14,8	0,3
3ª Persona Sancionadora	3	7,3	1,4	0	0,0	-1,4
Autorreferente	0	0,0	-1,2	1	3,7	1,2
Interés indirecto	4	9,8	-0,2	3	11,1	0,2
Comentarios positivos	1	2,4	0,8	0	0,0	-0,8
Petición directa	10	24,4	0,2	6	22,2	-0,2
Comentario + Petición Juego	9	21,9	0,7	4	14,8	-0,7
Total	41	100,0		27	100,0	

$X^2=15,415$; $gl=10$; $p=0,118$

Los niños utilizan más estrategias de “3ª Persona Sancionadora” (7,3%niños y 0,0%niñas), “comentarios positivos” (2,4%niños y 0,0%niñas), “petición directa” y “comentario + petición” (21,9%niños y 14,8%niñas). Aunque las diferencias no son significativas, las niñas utilizan más estrategias: “sin sentido”, “pasiva” (3,7%niñas y 0,0% niños), “disruptiva” (14,8%niñas y 4,9% niños), “manipulativa afectiva” (14,8%niñas y 12,2% niños), “autorreferente”, (3,7%niñas y 0,0% niños) e “interés indirecto” (11,1%niñas y 9,8% niños).

3.3.2.1.3. Segundas estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.

En la tabla 62 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos de la segunda estrategia.

Tabla 62. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la segunda estrategia en función del tipo sociométrico.

Estrategias	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	5,6	-0,6	3	9,4	0,6
Pasiva	0	0,0	-1,1	1	3,1	1,1
Disruptivas	3	8,3	-0,2	3	9,4	0,2
Manipulativa Soborno	1	2,8	-1,9	5	15,6	1,9
Manipulación Afectiva	7	19,4	1,6	2	6,3	-1,6
3ª Persona Sancionadora	0	0,0	-1,9	3	9,4	1,9
Autorreferente	0	0,0	-1,1	1	3,1	1,1
Interés indirecto	3	8,3	-0,6	4	12,5	0,6
Comentarios positivos	1	2,8	0,9	0	0,0	-0,9
Petición directa	10	27,8	0,9	6	18,8	-0,9
Comentario + Petición Juego	9	25,0	1,3	4	12,5	-1,3
Total	36	100,0		32	100,0	

$X^2=14,525$; $gl=10$; $p= 0,150$

Las frecuencias de las segundas estrategias que usan medios y rechazados como segunda opción son similares (0,150). La estrategia más recurrida por ambos grupos son las “peticiones directas” (27,8% medios y 18,8% rechazados) seguidas de “comentario + petición” (25,0% medios y 12,5% rechazados). Los rechazados utilizan de modo significativo más estrategias del tipo “manipulativa soborno” (15,6% rechazados y 2,8% medios; Residuo corregido: $\pm 1,9$) y “3ª Persona Sancionadora” (9,4% rechazados y 0,0% medios; Residuo corregido: $\pm 1,9$). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los medios que los rechazados son: “manipulativa afectiva” (19,4% medios y 6,3% rechazados), “comentarios positivos” (2,8% medios y 0,0% rechazados), “petición directa” (27,8% medios y 18,8% rechazados) y “comentario + petición”. Y las estrategias que utilizan más los rechazados que los medios son: “sin sentido” (9,4% rechazados y 5,6% medios), “pasivas” (3,1% rechazados y 0,0% medios), “disruptivas” (9,4% rechazados y 8,3% medios), “manipulativa soborno”, “3ª Persona Sancionadora”, “autorreferente”

(3,1%rechazados y 0,0% medios) e “interés indirecto” (12,5%rechazados y 8,3% medios).

3.3.2.1.4. Segundas estrategias de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 63 y 64 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos, de las segundas estrategias, entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 63. Segundas estrategias que emplean los niños medios y rechazados.

Estrategias	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	0	0,0	-1,2	1	5,9	1,2
Disruptivas	2	8,3	1,2	0	0,0	-1,2
Manipulativa Soborno	1	4,2	-2,3	5	29,4	2,3
Manipulación Afectiva	5	20,8	2,0	0	0,0	-2,0
3ª Persona Sancionadora	0	0,0	-2,1	3	17,7	2,1
Interés indirecto	1	4,2	-1,4	3	17,7	1,4
Comentarios positivos	1	4,2	0,9	0	0,0	-0,9
Petición directa	6	25,0	0,1	4	23,5	-0,1
Comentario + Petición	8	33,3	2,1	1	5,9	-2,1
Total	24	100,0		17	100,0	

$X^2=20,926$; $gl=8$; $p=0,007$

Las frecuencias de las segundas estrategias que usan niños medios y rechazados como segunda opción son significativamente diferentes (0,007). Las estrategia más utilizada por los niños medios es el “comentario + petición” (33,3% medios y 5,9% rechazados) y las más utilizada por los rechazados “manipulativa soborno” (29,4% rechazados y 4,2% medios). Las estrategias que utilizan más los niños medios de modo significativo en el empleo de las conductas “manipulación afectiva” (20,8% medios y 0,0% rechazados; Residuo corregido: $\pm 2,0$) y “comentario + petición” (33,3% medios y 5,9% rechazados;

Residuo corregido: $\pm 2,1$). Y los niños rechazados recurren de modo significativo con más frecuencia al empleo de conductas “manipulativa soborno” (Residuo corregido: $\pm 2,3$) y “3ª Persona Sancionadora” (17,7% rechazados y 0,0% medios; Residuo corregido: $\pm 2,1$). Aunque las diferencias no son significativas, los medios utilizan más estrategias “disruptivas” (8,3% medios y 0,0% rechazados), “comentarios positivos” (4,2% medios y 0,0% rechazados) y más “peticiones directas” (25,0% medios y 23,5% rechazados). Y los rechazados utilizan más “sin sentido” (5,9% rechazados y 0,0% medios) e “interés indirecto” (17,7% rechazados y 4,2% medios).

Tabla 64. Segundas estrategias que emplean las niñas medias y rechazadas.

Estrategias	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	16,7	0,2	2	13,3	-0,2
Pasiva	0	0,0	-0,9	1	6,7	0,9
Disruptivas	1	8,3	-0,8	3	20,0	0,8
Manipulación Afectiva	2	16,7	0,2	2	13,3	-0,2
Autorreferente	0	0,0	-0,9	1	6,7	0,9
Interés indirecto	2	16,7	0,8	1	6,7	-0,8
Petición directa	4	33,3	1,2	2	13,3	-1,2
Comentario + Petición	1	8,3	-0,8	3	20,0	0,8
Total	12	100,0		15	100,0	

$X^2=4,725$; $gl=7$; $p=0,693$

Las frecuencias de las segundas estrategias que usan niñas medias y rechazadas como segunda opción son similares (0,693). La estrategia más utilizada por las niñas medias es la “petición directa” (33,3% medias y 13,3% rechazadas) y más utilizadas por las rechazadas son el “comentario + petición” (20,0% rechazadas y 8,3% medias) y “disruptivas” (20,0% rechazadas y 8,3% medias) por igual. Aunque las diferencias no son significativas las estrategias más recurridas por las niñas medias que por las rechazadas son: “sin sentido” (16,7% medias y 13,3% rechazadas) y “manipulación

afectiva” (16,7% medias y 13,3% rechazadas). Las niñas rechazadas utilizan más “pasivas” (6,7% rechazadas y 0,0% medias), “autorreferente” (6,7% rechazadas y 0,0% medias).

3.3.2.1.5. Diferencias en el uso de las segundas estrategias de entrada según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.

En las tablas 65 y 66 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las segundas estrategias emitidas por niños y niñas medios, y niños y niñas rechazados, respectivamente.

Tabla 65. Segundas estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Estrategias	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	0	0,0	-2,1	2	16,7	2,1
Disruptivas	2	8,3	0,0	1	8,3	0,0
Manipulativa Soborno	1	4,2	0,7	0	0,0	-0,7
Manipulativa Afectiva	5	20,8	0,3	2	16,7	-0,3
Interés indirecto	1	4,2	-1,3	2	16,7	1,3
Comentarios positivos	1	4,2	0,7	0	0,0	-0,7
Petición directa	6	25,0	-0,5	4	33,3	0,5
Comentario + Petición Juego	8	33,3	1,6	1	8,3	-1,6
Total	24	100,0		12	100,0	

$X^2=8,771$; $gl=7$; $p=0,269$

Las frecuencias en la segunda estrategia que usan niños y niñas medios son similares (0,269). La estrategia más utilizada por los niños es la “comentario + petición” (33,3% niños y 8,3% niñas) y por las niñas “petición directa” (33,3% niñas y 25,5% niños). Las niñas medias utilizan significativamente más estrategias “sin sentido” (16,7% niñas y 0,0% niños; Residuo corregido: $\pm 2,1$). Aunque las diferencias no son significativas los niños utilizan más estrategias de “manipulativa soborno” (4,2% niños y 0,0% niñas), “manipulativa afectiva” (20,8% niños y 16,7% niñas), “comentarios positivos” (4,2% niños y 0,0% niñas) y las niñas utilizan más “interés indirecto” (16,7% niñas y 4,2% niños).

Tabla 66. Segundas estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Estrategias	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	1	5,9	-0,7	2	13,3	0,7
Pasivas	0	0,0	-1,1	1	6,7	1,1
Disruptivas	0	0,0	-1,9	3	20,0	1,9
Manipulativa Soborno	5	29,4	2,3	0	0,0	-2,3
Manipulativa Afectiva	0	0,0	-1,6	2	13,3	1,6
3ª Persona Sancionadora	3	17,7	1,7	0	0,0	-1,7
Autorreferente	0	0,0	-1,1	1	6,7	1,1
Interés indirecto	3	17,7	0,9	1	6,7	-0,9
Petición directa	4	23,5	0,7	2	13,3	-0,7
Comentario + Petición	1	5,9	-1,2	3	20,0	1,2
Total	17	100,0		15	100,0	

$X^2=17,945$; $gl=9$; $p=0,036$

Las frecuencias de las segundas estrategias que usan niños y niñas rechazados como son significativamente diferentes (0,036). La estrategia más utilizada por los niños rechazados es la “petición directa” (23,5% niños y 13,3% niñas) y por las niñas “disruptivas” (20,0% niñas y 0,0% niños) y “comentario + petición” (20,0% niñas y 5,9% niños). Las niñas rechazadas recurren de modo significativo con más frecuencia al empleo de conductas “disruptivas” (Residuo corregido: $\pm 1,9$) y los niños rechazados a la “manipulativa soborno” (29,4% niños y 0,0% niñas; Residuo corregido: $\pm 2,3$). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan los niños con más frecuencia que las niñas son: “manipulativa soborno”, “3ª Persona Sancionadora” (17,7% niños y 0,0% niñas), “interés indirecto” (17,7% niños y 6,7% niñas) y “petición directa”. Las niñas utilizan más que los niños las siguientes estrategias: “sin sentido” (13,3% niñas y 5,9% niños), “pasivas” (6,7% niñas y 0,0% niños), “disruptivas”, “manipulativa afectiva” (13,3% niñas y 0,0% niños), “autorreferente” (6,7% niñas y 0,0% niños), “comentario + petición”.

3.3.2.2. Nivel de Competencia

3.3.2.2.1. Nivel de competencia de las segundas estrategias en toda la muestra.

En la tabla 44 en la que aparece el orden de las estrategias según el nivel de competencia, están los comentarios respectivos a la tabla 67, que se adjunta para contextualizar el apartado. (¿Llevar? Comentar en referencia a la primera tabla)

Tabla 67. Nivel de competencia de la segunda estrategia, frecuencias y porcentajes

Nivel de competencia	2ª Estrategia	2ª Estrategia
Muy incompetente	12	10,40%
Algo incompetente	19	16,5%
Ni competente ni incompetente	8	7,00%
Algo competente	16	13,90%
Muy competente	13	11,30%
TOTAL	68	59,10%

3.3.2.2.2. Nivel de competencia de las segundas estrategias de entrada en función del Sexo.

En la tabla 68 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos, de la segunda estrategia, según el nivel de competencia que utilizaron los sujetos en función del sexo, es decir, encontraremos las diferencias entre niños y niñas.

Tabla 68. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia, de las segundas estrategias, en función del sexo

Nivel Competencia	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	3	7,3	-2,8	9	33,3	2,8
Algo Incompetente	14	34,1	1,4	5	18,5	-1,4
Ni Competente Ni Incompetente	5	12,2	0,1	3	11,1	-0,1
Algo Competente	10	24,4	0,2	6	22,2	-0,2
Muy Competente	9	22,0	0,7	4	14,8	-0,7
Total	41	100,0		27	100,0	

$\chi^2=8,149$; $gl=4$; $p= 0,086$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan niños y niñas como segunda opción son similares (0,086) aunque tienen un valor que ronda la significatividad (0,05). Cabe destacar que existen diferencias significativas en las estrategias “muy incompetentes” (33,3% niñas y 7,3% niños) ya que el residuo corregido tiene un valor de $\pm 2,8$, siendo las niñas las que más estrategias de este tipo utilizan. La estrategias que más utilizan los niños es la “algo incompetente” (34,1% niños y 18,5% niñas) y la que más utilizan las niñas son las “muy incompetentes”. Los niños utilizan más estrategias “algo incompetente”, “ni competente ni incompetente” (12,2% niños y 11,1% niñas), “algo competente” (24,4% niños y 22,2% niñas) y “muy competente” (22,0% niños y 14,8% niñas). Las niñas la única estrategia que utilizan con más frecuencia que los niños es la “muy incompetente”.

3.3.2.2.3. Nivel de competencia de las segundas estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.

En la tabla 69 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos de la segunda estrategia.

Tabla 69. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia, de la segunda estrategia, en función del tipo sociométrico

Nivel Competencia	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	5	13,9	-0,9	7	21,9	0,9
Algo Incompetente	8	22,2	-1,1	11	34,4	1,1
Ni Competente Ni Incompetente	4	11,1	-0,2	4	12,5	0,2
Algo Competente	10	27,8	0,9	6	18,8	-0,9
Muy Competente	9	25,0	1,3	4	12,5	-1,3
Total	36	100,0		32	100,0	

$X^2=3,507$; $gl=4$; $p=0,477$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan niños y niñas como segunda opción son similares (0,477). La estrategia más utilizada por los medios son las “algo competente” (27,8% medios y 18,8% rechazados) y las más utilizadas por los rechazados son las “algo incompetente” (34,4% rechazados y 22,2% medios). Los niños medios utilizan más estrategias “algo competente” y “muy competente” (25,0% medios y 12,5% rechazados), y los rechazados utilizan más estrategias “muy incompetentes” (21,9% rechazados y 13,9% medios), “algo incompetente” y “ni competente ni incompetente” (12,5% rechazados y 11,1% medios).

3.3.2.2.4. Nivel de competencia de las segundas estrategias de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 70 y 71 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregido, de las segundas estrategias, entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 70. Nivel de competencia, de las segundas estrategias, que emplean niños medios y rechazados.

Nivel Competencia	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	2	8,3	0,3	1	5,9	-0,3
Algo Incompetente	6	25,0	-1,5	8	47,1	1,5
Ni Competente Ni Incompetente	2	8,3	-0,9	3	17,6	0,9
Algo Competente	6	25,0	0,1	4	23,5	-0,1
Muy Competente	8	33,3	2,1	1	5,9	-2,1
Total	24	100,0		17	100,0	

$X^2=5,633$; $gl=4$; $p=0,228$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan niños medios y rechazados como segunda opción son similares (0,228). La estrategia más utilizada por los medios es la “muy competente” (33,3% medios y 5,9% rechazados) las diferencias en esta estrategia son significativas (RC \pm 2,1). La estrategia más utilizada por los rechazados es la “algo incompetente” (47,1% rechazados y 25,0% medios). Los medios utilizan más estrategias que los rechazados “muy incompetentes” (8,3% medios y 5,9% rechazados), “algo competentes” (25,0% medios y 23,5% rechazados) y “muy competentes”. Los rechazados utilizan más estrategias que los medios “algo incompetente” y “ni competente ni incompetente” (8,3% rechazados y 17,6% medios)

Tabla 71. Nivel de competencia, de la segunda estrategia, que emplean niñas medias y rechazadas.

Nivel Competencia	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	3	25,0	-0,8	6	40,0	0,8
Algo Incompetente	2	16,7	-0,2	3	20,0	0,2
Ni Competente Ni Incompetente	2	16,7	0,8	1	6,7	-0,8
Algo Competente	4	33,3	1,2	2	13,3	-1,2
Muy Competente	1	8,3	-0,8	3	20,0	0,8
Total	12	100,0		15	100,0	

$X^2=2,903$; $gl=4$; $p=0,574$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan las niñas medias y rechazadas como segunda opción son similares (0,574). La estrategia más utilizada por las medias es la “algo competente” (33,3% medias y 13,3% rechazadas) y la más utilizada por las rechazadas es la “muy incompetente” (40,0% rechazadas y 25,0% medias). Las medias utilizaron más estrategias “ni competente ni incompetente” (16,7% medias y 6,7% rechazadas) y “algo competentes” y las rechazadas utilizaron más estrategias “muy incompetentes”, “algo incompetente” (20,0% rechazadas y 16,7% medias) y “muy competentes” (20,0% rechazadas y 8,3% medias).

3.3.2.2.5. Diferencias en el uso de las segundas estrategias, del nivel de competencia, dentro de cada tipo sociométrico según el sexo.

En las tablas 72 y 73 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la segunda estrategia, según el nivel de competencia, emitidas por niños y niñas medios, y niños y niñas rechazados, respectivamente.

Tabla 72. Nivel de competencia, de la segunda estrategia que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Nivel Competencia	Niño Medio			Niña Media		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	2	8,3	-1,4	3	25,0	1,4
Algo Incompetente	6	25,0	0,6	2	16,7	-0,6
Ni Competente Ni Incompetente	2	8,3	-0,8	2	16,7	0,8
Algo Competente	6	25,0	-0,5	4	33,3	0,5
Muy Competente	8	33,3	1,6	1	25,0	-1,6
Total	24	100,0		12	100,0	

$X^2=4,550$; $gl=4$; $p=0,337$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas medios como segunda opción son similares (0,574). La estrategia más utilizada por las medias es “muy competente” (33,3% niños y 25,0% niñas) por los niños y la “algo competente” por las niñas” (33,3% niñas y 25,0% niños). Los niños, utilizan más estrategias que las niñas “algo incompetentes” (25,0% niños y 16,7% niñas) y “muy competentes”. Y las niñas utilizan más estrategias que los niños “muy incompetentes” (25,0% niñas y 8,3% niños), “ni competentes ni incompetentes” (16,7% niñas y 8,3% niños) y “algo competentes”.

En la tabla 73, las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas rechazados como segunda opción son similares (0,077) aunque ronda el valor de la significatividad (0,05), sin embargo existe diferencias significativas entre las estrategias “muy incompetentes” (40,0% niñas y 5,9% niños) que es la

estrategia que emiten con más frecuencia las niñas y el residuo corregido tiene un valor de $\pm 2,3$.

Tabla 73. Nivel de competencia, de la segunda estrategia que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Nivel Competencia	Niño Rechazado			Niña Rechazada		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	1	5,9	-2,3	6	40,0	2,3
Algo Incompetente	8	47,1	1,6	3	20,0	-1,6
Ni Competente Ni Incompetente	3	17,6	0,9	1	6,7	-0,9
Algo Competente	4	23,5	0,7	2	13,3	-0,7
Muy Competente	1	5,9	-1,2	3	20,0	1,2
Total	17	100,00		15	100,00	

$X^2=8,419$; $gl=4$; $p=0,077$

La estrategia más utilizada por los niños es la “algo incompetente” (47,1% niños y 20,0% niñas). Los niños rechazados emiten más estrategias “algo competentes”, “ni competentes ni incompetentes” (17,6% niños y 6,7% niñas) y “algo competentes” (23,5% niños y 13,3% niñas) que las niñas. Y las niñas emiten más estrategias “muy incompetentes” y “muy competentes” (20,0% niñas y 5,9% niños).

3.3.2.3. Nivel de Riesgo

3.3.2.3.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra.

En la tabla 52 en la que aparece el orden de las estrategias, están los comentarios respectivos a la tabla 74, que se adjunta para contextualizar el apartado. (¿Llevar? Comentar en referencia a la primera tabla)

Tabla 74. Segunda estrategia frecuencias y porcentajes (¿Llevar? Hacer referencia a la tabla en la que están todas)

Nivel de riesgo	2ª Estrategia	2ª Estrategia
Sin Sentido	5	7,4
Riesgo Moderado/Bajo	1	1,5
Riesgo Moderado/Alto	53	77,9
Riesgo Alto	9	13,2
Total	68	100,0

3.3.2.3.2. Nivel de riesgo de las segundas estrategias de entrada en función del Sexo.

En la tabla 75 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos, del nivel de riesgo, de la segunda estrategia diferenciadas por sexo.

Tabla 75. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de riesgo de las segundas estrategias en función del sexo.

Nivel de riesgo	Niño			Niña		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	1	2,4	-1,9	4	14,8	1,9
Riesgo Moderado/Bajo	0	0,0	-1,2	1	3,7	1,2
Riesgo Moderado/Alto	35	85,4	1,8	18	66,7	-1,8
Riesgo Alto	5	12,2	-0,3	4	14,8	0,3
Total	41	100,0		27	100,0	

$X^2=5,724$; $gl=3$; $p=0,126$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan los niños y niñas como segunda opción son similares (0,126). La estrategia más utilizada es la de “riesgo moderado/alto” (85,4% niños y 66,7% niñas) y la menos utiliza la de “riesgo moderado/bajo” (3,7% niñas y 0,0% niños). Las niñas recurren de modo significativo con más frecuencia al empleo de conductas “sin sentido” (14,8% niñas y 2,4% niños; Residuo corregido: $\pm 1,9$) siendo las niñas las que más la utilizan. Y aunque las diferencias no son significativas, los niños utilizan más estrategias de “riesgo moderado/alto” que las niñas. Y las niñas utilizan más estrategias “sin sentido”, de “riesgo moderado/bajo” y de “riesgo alto” (14,8% niñas y 12,2% niños).

3.3.2.3.3. Nivel de riesgo de las segundas estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.

En la tabla 76 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos según nivel de riesgo, de la segunda estrategia.

Tabla 76. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de riesgo de la segunda estrategia en función del tipo sociométrico.

Nivel de riesgo	Medio			Rechazado		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	5,6	-0,6	3	9,4	0,6
Riesgo Moderado/Bajo	0	0,0	-1,1	1	3,1	1,1
Riesgo Moderado/Alto	31	86,1	1,7	22	68,8	-1,7
Riesgo Alto	3	8,3	-1,3	6	18,8	1,3
Total	36	52,9	100,0	32	100,0	

$X^2=3,505$; $g=3$; $p=0,320$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan los medios y rechazados como segunda opción son similares (0,320). La estrategia más utilizada es la de “riesgo moderado/alto” (86,1% medios y 68,8% rechazados).que tiene cierta

tendencia hacia la significatividad entre ambos grupos, y la estrategia menos utilizada es de “riesgo moderado/bajo” (3,1% rechazados y 0,0% medios). Aunque las diferencias no son significativas, los rechazados utilizan más estrategias “sin sentido” (9,4% rechazados y 5,6% medios), de “riesgo moderado/bajo” (3,1% rechazados y 0,0% medios) y “riesgo alto” (18,8% rechazados y 8,3% medios)

3.3.2.3.4. Nivel de riesgo de las segundas estrategias según el tipo sociométrico, dentro de cada sexo.

En las tablas 77 y 78 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las segundas estrategias entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 77. Nivel de riesgo de las segundas estrategias que emplean niños medios y rechazados.

Nivel de riesgo	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	0	0,0	-1,2	1	5,9	1,2
Riesgo Moderado/Alto	22	91,7	1,4	13	37,1	-1,4
Riesgo Alto	2	8,3	-0,9	3	17,6	0,9
Total	24	100,0		17	100,0	

$X^2=2,389$; $gl=2$; $p=0,303$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan los niños medios y rechazados como segunda opción son similares (0,320). La estrategia más utilizada es la de “riesgo moderado/alto” (91,7% medios y 37,1% rechazados) y la menos utilizada la “sin sentido” (1,2% rechazados y 0,0% medios) siendo esta, la única que utilizan los medios por encima de los rechazados. Y los rechazados, utilizan más estrategias “sin sentido” y de “riesgo alto” (17,6% rechazados y 8,3% medios).

Tabla 78. Nivel de riesgo de las segundas estrategias que emplean niñas medias y rechazadas.

Nivel de riesgo	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	16,7	0,2	2	13,3	-0,2
Riesgo Moderado/Bajo	0	0,0	-0,9	1	6,7	0,9
Riesgo Moderado/Alto	9	75,0	0,8	9	60,0	-0,8
Riesgo Alto	1	8,3	-0,8	3	20,0	0,8
Total	12	100,0		15	100,0	

$X^2=1,688$; $gl=3$; $p=0,640$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan las niñas medias y rechazadas como segunda opción son similares (0,640). La estrategia más utilizada es la de “riesgo moderado/alto” (75,0% medias y 60,0% rechazadas) y la menos utilizada la de “riesgo moderado/bajo” (6,7% rechazadas y 0,0% medias). Y aunque las diferencias no son significativas, las niñas medias utilizan más estrategias “sin sentido” (16,7% medias y 13,3% rechazadas) y de “riesgo moderado/alto”, que las rechazadas. Y las rechazadas, emiten más estrategias de “riesgo moderado/bajo” (6,7% rechazadas y 0,0% medias) y “riesgo alto” (20,0% rechazadas y 8,3% medias).

3.3.2.3.5. Diferencias en el uso de estrategias dentro de cada tipo sociométrico según el sexo.

En las tablas 79 y 80 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la segunda estrategia, según el nivel de riesgo, emitidas por niños y niñas medias, y niños y niñas rechazados, respectivamente.

Tabla 79. Nivel de riesgo de las segundas estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Nivel de riesgo	Niño Medio			Niña Media		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	0	0,0	-2,1	2	16,7	2,1
Riesgo Moderado/Alto	22	91,7	1,4	9	75,0	-1,4
Riesgo Alto	2	8,3	0,0	1	8,3	0,0
Total	24	100,0		12	100,0	

$X^2=4,258$; $g| = 2$; $p=0,119$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan las niñas medias y rechazadas como segunda opción son similares (0,119). La estrategia más utilizada es la de “riesgo moderado/alto” (91,7% niños y 75,0% niñas). Las niñas medias recurren de modo significativo con más frecuencia a la estrategia “sin sentido” (16,7% niñas y 0,0% niños; Residuo corregido: $\pm 2,1$), siendo la única estrategia que las niñas emiten con mayor frecuencia que los niños. Los niños y niñas utilizan igualmente las estrategias de “riesgo alto” (8,3% niños y 8,3% niñas)

Tabla 80. Nivel de riesgo de las segundas estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Nivel de riesgo	Niño Rechazado			Niña Rechazada		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	1	5,9	-0,7	2	13,3	0,7
Riesgo Moderado/Bajo	0	0,0	-1,1	1	6,7	1,1
Riesgo Moderado/Alto	13	76,5	1,0	9	60,0	-1,0
Riesgo Alto	3	17,6	-0,2	3	20,0	0,2
Total	17	100,0		15	100,0	

$X^2=1,943$; $g| = 3$; $p=0,584$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan las niñas medias y rechazadas como segunda opción son similares (0,584). La estrategia más utilizada es la de “riesgo moderado/alto” (76,5% niños y 60,0% niñas) y la estrategia menos utilizada son de “riesgo moderado/bajo” (6,7% niñas y 0,0% niños). Y aunque las diferencias no son significativas, las niñas emiten más estrategias “sin sentido” (13,3% niñas y 5,9% niños), de “riesgo moderado/bajo” y “riesgo alto” (20,0% niñas y 17,6% niños).

4. Análisis de las estrategias en respuesta a una negativa de entrada

4.1. Análisis global de las estrategias de entrada en grupo

4.1.1. Contenido de las estrategias.

4.1.1.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra ante la negativa de entrada

En las tablas 81, 82 y 83 aparecen representados los primeros resultados que muestran la globalidad de los datos obtenidos ante la negativa de entrada. Se reflejan las frecuencias y porcentajes totales de las estrategias emitidas por los sujetos ante una negativa de entrada en el grupo

Los niños y niñas emitieron un total de 210 estrategias. Las que aparecen con más frecuencia son las “pasivas” 17,6%, seguidas de las “manipulativa soborno” 13,8%, “3ª Persona Sancionadora” 12,9%, “comentario + petición” 11,4%. Las siguientes estrategias no superan el 10% y son: 7,1% “agresiva verbal”, 6,7% “petición directa”, 6,2% “manipulativa afectiva”, 4,8% “sin sentido”, 3,3% “comprender”, con 2,9% “disruptivas”, “comentarios positivos” y “petición jugar 3ª persona”, 2,4% “normas sociales”, 1,9% “interés indirecto”, con 1% “agresivas físicas”, “desinterés” y “alternativa”, y con 0,5% “autorreferente”.

Aunque existen 19 categorías posibles encontramos 18 tipos de estrategias diferentes. En la negativa de entrada en grupo aparecen las estrategias llamadas “normas sociales”, que han sido definidas previamente. Encontramos que emiten 18 tipos por lo tanto existe más diversidad de estrategias emitidas que ante una primera tentativa de entrada (11). La única estrategia que no aparece es la evaluación negativa.

Tabla 81. Tipos de estrategias ante la negativa de entrada en el grupo.

Tipo de Estrategias	Frecuencia	Porcentajes (%)
Sin sentido	10	4,8
Pasivas	37	17,6
Agresivas Físicas	2	1,0
Agresivas Verbal	15	7,1
Disruptivas	6	2,9
Manipulativa Soborno	29	13,8
Manipulativa Afectiva	13	6,2
3ª Persona Sancionadora	27	12,9
Evaluación Negativa	0	0,0
Desinterés	2	1,0
Alternativa	2	1,0
Autorreferente	1	0,5
Normas Sociales	5	2,4
Interés Indirecto	4	1,9
Comentarios Positivos	6	2,9
Petición Directa	14	6,7
Petición de Jugar 3ª Persona	6	2,9
Comprender	7	3,3
Comentario + Petición	24	11,4
TOTAL	210	100,0

En la tabla 82 aparece de forma global el número de estrategias emitidas, ante una negativa de entrada.

Tabla 82. Frecuencias y porcentajes en función del número de respuestas emitidas por los sujetos ante la negativa de entrada en el grupo.

Número estrategias	Frecuencia	Porcentajes
1	52	45,2
2	41	35,7
3	16	13,9
4	2	1,7
5	4	3,5
Total	115	100,0

El 45,2% de los sujetos contestaron únicamente con una estrategia, aunque se les motivara para que respondieran más no se consiguió. Los porcentajes de sujetos que emitieron 2 y 3 estrategias descienden hasta 35,7 y 13,9% respectivamente. Finalmente, solamente 2 alumnos emitieron 4 estrategias (1,7%) y 4 alumnos emitieron 5 estrategias diferentes (3,5%).

En la tabla 83 aparece la diversidad de estrategias usadas ante la negativa de entrada.

Tabla 83. Diversidad de estrategias utilizadas ante la negativa de entrada en el grupo.

Estrategias diferentes	Frecuencia	Porcentaje
1	62	53,9
2	43	37,4
3	9	7,8
4	1	0,9
Total	115	100,0

Independientemente del número de estrategias emitidas, en la tabla número 83 aparecen los diferentes tipos de estrategias que son utilizadas por los niños/as. La mayoría utilizan un solo tipo de estrategia (53,9%) o dos estrategias

(37,4%). Solamente 9 niños/as utilizan mayor diversidad de estrategias, en concreto 4 utilizan 3 estrategias (7,8%) y 1 sugiere hasta 4 tipos de estrategias (0,9%).

4.1.1.2. Estrategias ante la negativa de entrada en función del Sexo.

En la tabla 84 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia, ante la negativa de entrada, diferenciadas por sexo.

Tabla 84. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las estrategias en función del sexo ante la negativa de entrada en el grupo.

Tipo de estrategia	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	6	4,7	-0,1	4	4,9	0,1
Pasivas	26	20,2	1,2	11	13,6	-1,2
Agresivas Físicas	2	1,6	1,1	0	0,0	-1,1
Agresivas Verbal	11	8,5	1,0	4	4,9	-1,0
Disruptivas	4	3,1	0,3	2	2,5	-0,3
Manipulativa Soborno	18	14,0	0,1	11	13,6	-0,1
Manipulativa Afectiva	8	6,2	0,0	5	6,2	0,0
3ª Persona Sancionadora	17	13,2	0,2	10	12,3	-0,2
Desinterés	0	0,0	-1,8	2	2,5	1,8
Alternativa	1	0,8	-0,3	1	1,2	0,3
Autorreferente	1	0,8	0,8	0	0,0	-0,8
Normas sociales	3	2,3	-0,1	2	2,5	0,1
Interés indirecto	3	2,3	0,6	1	1,2	-0,6
Comentarios positivos	3	2,3	-0,6	3	3,7	0,6
Petición directa	9	7,0	0,2	5	6,2	-0,2
Petición de jugar 3ª persona	2	1,6	-1,4	4	4,9	1,4
Comprender	2	1,6	-1,8	5	6,2	1,8
Comentario + petición	13	10,1	-0,8	11	13,6	0,8
TOTAL	129	100,0		81	100,0	

$X^2=13,824$; $gl=17$; $p=0,680$

Las frecuencias de las estrategias que usan los niños y niñas ante la negativa de entrada en el grupo son similares (0,680). La estrategia más utilizada por los niños es la “pasiva” (20,2% niños y 13,6% niñas), las niñas en cambio hay 3 estrategias que emiten equitativamente: “pasiva”, “manipulativa soborno” (14,0% niños y 13,6% niñas) y “comentario + petición” (13,6% niñas y 10,1% niños). Las niñas recurren prácticamente

de modo significativo con más frecuencia al empleo de conductas de “desinterés” (2,5% niñas y 0,0% niños; Residuo corregido: $\pm 1,8$).

Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que emiten más niños que niñas son: “pasivas”, “agresivas físicas” (1,6% niños y 0,0% niñas), “agresiva verbal” (8,5% niños y 4,9% niñas), “disruptivas” (3,1% niños y 2,5% niñas), “manipulativa soborno”, “3ª Persona Sancionadora” (13,2% niños y 12,3% niñas), “autorreferente” (0,8% niños y 0,0% niñas), “interés indirecto” (2,3% niños y 1,2% niñas), “petición directa” (7,0% niños y 6,2% niñas). Y las estrategias que emiten más las niñas que los niños son: “sin sentido” (4,9% niñas y 4,7% niños), “alternativa” (1,2% niñas y 0,8% niños), “normas sociales” (2,5% niñas y 2,3% niños), “comentarios positivos” (3,7% niñas y 2,3% niños), “petición jugar 3ª persona” (6,2% niñas y 1,6% niños), “comprender” (6,2% niñas y 1,6% niños) y “comentario + petición”. No existen diferencias entre los grupo en las estrategias “manipulativas afectivas” (6,2% niños y 6,2% niñas).

4.1.1.3. Estrategias ante la negativa de entrada utilizada por cada tipo sociométrico.

En la tabla 85 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos de las estrategias, ante la negativa de entrada en grupo.

Tabla 85. Frecuencias, porcentajes y residuos de las estrategias en función del tipo sociométrico, ante la negativa de entrada en el grupo.

Tipo de estrategia	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	6	5,8	0,7	4	3,7	-0,7
Pasivas	17	16,5	-0,4	20	18,7	0,4
Agresivas Físicas	1	1,0	0,0	1	0,9	0,0
Agresivas Verbal	5	4,9	-1,3	10	9,3	1,3
Disruptivas	3	2,9	0,0	3	2,8	0,0
Manipulativa Soborno	15	14,6	0,3	14	13,1	-0,3
Manipulativa Afectiva	5	4,9	-0,8	8	7,5	0,8
3ª Persona Sancionadora	11	10,7	-0,9	16	15,0	0,9
Desinterés	2	1,9	1,4	0	0,0	-1,4
Alternativa	0	0,0	-1,4	2	1,9	1,4
Autorreferente	1	1,0	1,0	0	0,0	-1,0
Normas Sociales	3	2,9	0,5	2	1,9	-0,5
Interés indirecto	3	2,9	1,0	1	0,9	-1,0
Comentarios positivos	5	4,9	1,7	1	0,9	-1,7
Petición directa	7	6,8	0,1	7	6,5	-0,1
Petición de jugar 3ª persona	2	1,9	-0,8	4	3,7	0,8
Comprender	5	4,9	1,2	2	1,9	-1,2
Comentario + petición	12	11,7	0,1	12	11,2	-0,1
TOTAL	103	100,0		107	100,0	

$X^2=14,711$; $gl=17$; $p=0,616$

Las frecuencias de las estrategias que usan los medios y rechazados, ante la negativa de entrada, son similares (0,616). La estrategia más utilizada por ambos grupos es la “pasiva” (18,7% rechazados y 16,5% medios). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los medios que los rechazados son: “sin sentido” (5,8% medios y 3,7% rechazados), “manipulativa soborno” (14,6% medios y 13,1% rechazados), “desinterés” (1,9% medios y 0,0% rechazados), “autorreferente” (1,0% medios y 0,0% rechazados), “normas sociales” (2,9% medios y 1,9% rechazados), “interés indirecto” (2,9% medios y 0,9% rechazados), “comentarios positivos” (4,9% medios y 0,9% rechazados), “petición directa” (6,8% medios y 6,5% rechazados), “comprender” (4,9% medios y 1,9% rechazados) y “comentario + petición” (11,7%

medios y 11,2% rechazados). Las estrategias que utilizan los rechazados que los medios son: “pasivas”, “agresiva verbal” (9,3% rechazados y 4,9% medios), “manipulativa afectiva” (7,5% rechazados y 4,9% medios), “3ª Persona Sancionadora” (15,0% rechazados y 10,7% medios), “alternativa” (1,9% rechazados y 0,0% medios) y “petición de jugar 3ª persona” (3,7% rechazados y 1,9% medios). En las “agresivas físicas” (1,0% medios y 0,9% rechazados) y “disruptivas” (2,9% medios y 2,8% rechazados) los porcentajes son idénticos.

4.1.1.4. Primera estrategia ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 86 y 87 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las estrategias ante la negativa de entrada, entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Las frecuencias de las estrategias que usan los niños medios y rechazados, ante la negativa de entrada, son similares (0,405). La estrategia más utilizada por ambos grupos son las “pasivas” (23,3% rechazados y 17,1% medios). Cabe destacar las diferencias que hacen los niños rechazados que los medios de la estrategia “agresiva verbal” (13,3% rechazados y 4,3% medios; Residuo corregido: $\pm 1,8$) porque se acerca a valores significativos. Aunque las diferencias no son significativas, las tácticas que utilizan más los medios que los rechazados son: “sin sentido” (5,7% medios y 3,3% rechazados), “manipulativa soborno” (15,7% medios y 11,7% rechazados), “manipulativa afectiva” (7,1% medios y 5,0% rechazados), “autorreferente” (1,4% medios y 0,0% rechazados), “normas sociales” (2,9% medios y 1,7% rechazados),

“interés indirecto” (2,9% medios y 1,7% rechazados), “comentarios positivos” (1,6% medios y 0,0% rechazados), “petición directa” (8,6% medios y 5,0% rechazados), “comprender” (4,3% medios y 0,0% rechazados) y “comentario + petición” (11,4% medios y 8,3% rechazados). Las estrategias que utilizan más los rechazados que los medios son: “pasivas”, “agresivas físicas” (1,7% rechazados y 1,4% medios), “disruptivas” (3,3% rechazados y 2,9% medios), “3ª Persona Sancionadora” (16,7% rechazados y 10,0% medios), “alternativa” (1,7% rechazados y 0,0% medios) y “petición juega 3ª persona” (3,3% rechazados y 0,0% medios).

Tabla 86. Estrategias que emplean niños medios y rechazados ante la negativa de entrada en grupo.

Tipo de estrategia	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	4	5,7	0,6	2	3,3	-0,6
Pasivas	12	17,1	-0,9	14	23,3	0,9
Agresivas Físicas	1	1,4	-0,1	1	1,7	0,1
Agresivas Verbal	3	4,3	-1,8	8	13,3	1,8
Disruptivas	2	2,9	-0,2	2	3,3	0,2
Manipulativa Soborno	11	15,7	0,7	7	11,7	-0,7
Manipulativa Afectiva	5	7,1	0,5	3	5,0	-0,5
3ª Persona Sancionadora	7	10,0	-1,1	10	16,7	1,1
Alternativa	0	0,0	-1,1	1	1,7	1,1
Autorreferente	1	1,4	0,9	0	0,0	-0,9
Normas Sociales	2	2,9	0,5	1	1,7	-0,5
Interés indirecto	2	2,9	0,5	1	1,7	-0,5
Comentarios positivos	3	4,3	1,6	0	0,0	-1,6
Petición directa	6	8,6	0,8	3	5,0	-0,8
Petición de jugar 3ª persona	0	0,0	-1,5	2	3,3	1,5
Comprender	3	4,3	1,6	0	0,0	-1,6
Comentario + petición	8	11,4	0,6	5	8,3	-0,6
TOTAL	70	100,0		60	100,0	

$X^2=16,700$; $gl=16$; $p=0,405$

Tabla 87. Estrategias que emplean niñas medias y rechazadas ante la negativa de entrada en grupo.

Tipo de estrategia	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	2	6,1	0,4	2	4,3	-0,4
Pasivas	5	15,2	0,3	6	12,8	-0,3
Agresivas Verbal	2	6,1	0,4	2	4,3	-0,3
Disruptivas	1	3,0	0,3	1	2,1	-0,3
Manipulativa Soborno	4	12,1	-0,4	7	14,9	0,4
Manipulativa Afectiva	0	0,0	-1,9	5	10,6	1,9
3ª Persona Sancionadora	4	12,1	-0,1	6	12,8	0,1
Desinterés	2	6,1	1,7	0	0,0	-1,7
Alternativa	0	0,0	-0,8	1	2,1	0,8
Normas Sociales	1	3,0	0,3	1	2,1	-0,3
Interés indirecto	1	3,0	1,2	0	0,0	-1,2
Comentarios positivos	2	6,1	0,9	1	2,1	-0,9
Petición directa	1	3,0	-1,0	4	8,5	1,0
Petición de jugar 3ª persona	2	6,1	0,4	2	4,3	-0,4
Comprender	2	6,1	0,4	2	4,3	-0,4
Comentario + petición	4	12,1	-0,4	7	14,9	0,4
TOTAL	33	100,0		47	100,0	

$X^2=11,152$; $gl=15$; $p=0,742$

Las frecuencias de las estrategias que usan las niñas medias y rechazadas son similares (0,742). La estrategia más utilizada por las medias son las “pasivas” (15,2% medias y 12,8% rechazadas) y por las rechazadas son: “manipulativa soborno” (14,9% rechazadas y 12,1% medias) y “comentario + petición” (14,9% rechazadas y 12,1% medias). Cabe destacar que las niñas rechazadas recurren de modo significativo con más frecuencia al empleo de conductas “manipulativa afectiva” (10,6% rechazadas y 0,0% medias; Residuo corregido: $\pm 1,9$). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más las niñas medias que las rechazadas son: “sin sentido” (6,1% medias y 4,3% rechazadas), “pasivas” (15,2% medias y 12,8% rechazadas), “agresiva verbal” (6,1% medias y 4,3% rechazadas), “disruptivas” (3,0% medias y 2,1% rechazadas), “desinterés” (6,1% medias y 0,0% rechazadas), “normas sociales” (3,0%

medias y 2,1% rechazadas), “interés indirecto” (3,0% medias y 0,0% rechazadas), “comentarios positivos” (6,1% medias y 2,1% rechazadas), “petición jugar 3ª persona” (6,1% medias y 4,3% rechazadas), “comprender” (6,1% medias y 4,3% rechazadas). Las estrategias que utilizan más las niñas rechazadas que las medias son: “manipulativa soborno”, “manipulativa afectiva”, “3ª Persona Sancionadora” (12,8% rechazadas y 12,1% medias), “alternativa” (2,1% rechazadas y 0,0% medias), “petición directa” (8,5% rechazadas y 3,0% medias), “comentario + petición”.

4.1.1.5. Diferencias en el uso de la primera estrategia según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.

En las tablas 88 y 89 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las estrategias emitidas por niños y niñas medios y niños y niñas rechazados respectivamente.

Las frecuencias de las estrategias que usan los niños y niñas medios son similares (0,454) Las estrategias más utilizadas por ambos grupos son las “pasivas” (18,6% niños y 14,7% niñas). Las niñas medias recurren de modo significativo con más frecuencia al empleo de conductas de “desinterés” (5,9% niñas y 0,0% niños; Residuo corregido: $\pm 2,0$) y “petición de jugar 3ª persona” (5,9% niñas y 0,0% niños; Residuo corregido: $\pm 2,0$). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que los niños medios utilizan más que las niñas son: “pasivas”, “agresivas físicas” (1,4% niños y 0,0% niñas), “manipulativa soborno” (15,7% niños y 11,8% niñas), “manipulativa afectiva” (7,1% niños y 0,0% niñas), “autorreferente” (1,4% niños y 0,0% niñas) y “petición directa”

(8,6% niños y 2,9% niñas). Las estrategias que utilizan más las niñas medias que los niños son: “agresiva verbal” (5,9% niñas y 4,3% niños), “3ª Persona Sancionadora” (11,8% niñas y 10,0% niños), “desinterés”, “comentarios positivos” (5,9% niñas y 4,3% niños), “petición de jugar 3ª persona”, “comprender” (8,8% niñas y 2,9% niños), “comentario + petición” (11,8% niñas y 11,4% niños).

Tabla 88. Estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio ante la negativa de entrada.

Tipo de estrategia	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	4	5,7	0,0	2	5,9	0,0
Pasivas	13	18,6	0,5	5	14,7	-0,5
Agresivas Físicas	1	1,4	0,7	0	0,0	-0,7
Agresivas Verbal	3	4,3	-0,4	2	5,9	0,4
Disruptivas	2	2,9	0,0	1	2,9	0,0
Manipulativa Soborno	11	15,7	0,5	4	11,8	-0,5
Manipulativa Afectiva	5	7,1	1,6	0	0,0	-1,6
3ª Persona Sancionadora	7	10,0	-0,3	4	11,8	0,3
Desinterés	0	0,0	-2,0	2	5,9	2,0
Autorreferente	1	1,4	0,7	0	0,0	-0,7
Normas sociales	2	2,9	0,0	1	2,9	0,0
Interés indirecto	2	2,9	0,0	1	2,9	0,0
Comentarios positivos	3	4,3	-0,4	2	5,9	0,4
Petición directa	6	8,6	1,1	1	2,9	-1,1
Petición de jugar 3ª persona	0	0,0	-2,0	2	5,9	2,0
Comprender	2	2,9	-1,3	3	8,8	1,3
Comentario + petición	8	11,4	-0,1	4	11,8	0,1
TOTAL	70	100,0		34	100,0	

$X^2=15,168$; $gl=16$; $p=0,512$

Tabla 89. Estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado ante la negativa de entrada.

Tipo de estrategia	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	2	3,4	-0,2	2	4,3	0,2
Pasivas	13	22,0	1,2	6	12,8	-1,2
Agresivas Físicas	1	1,7	0,9	0	0,0	-0,9
Agresivas Verbal	8	13,6	1,6	2	4,3	-1,6
Disruptivas	2	3,4	0,4	1	2,1	-0,4
Manipulativa Soborno	7	11,9	-0,5	7	14,9	0,5
Manipulativa Afectiva	3	5,1	-1,1	5	10,6	1,1
3ª Persona Sancionadora	10	16,9	0,6	6	12,8	-0,6
Alternativa	1	1,7	-0,2	1	2,1	0,2
Normas Sociales	1	1,7	-0,2	1	2,1	0,2
Interés indirecto	1	1,7	0,9	0	0,0	-0,9
Comentarios positivos	0	0,0	-1,1	1	2,1	1,1
Petición directa	3	5,1	-0,7	4	8,5	0,7
Petición de jugar 3ª persona	2	3,4	-0,2	2	4,3	0,2
Comprender	0	0,0	-1,6	2	4,3	1,6
Comentario + petición	5	8,5	-1,0	7	14,9	1,0
TOTAL	59	100,0		47	100,0	

$X^2=12,287$; $gl=15$; $p=0,657$

Las frecuencias de las estrategias que usan los niños y niñas rechazados son similares (0,657). Los niños utilizan con mayor frecuencia las estrategias “pasivas” (22,0% niños y 12,8% niñas) y las niñas “manipulativa soborno” (14,9% niñas y 11,9% niños) y “comentario + petición” (14,9% niñas y 8,5% niños). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños rechazados que las niñas son: “pasivas”, “agresivas físicas” (1,7% niños y 0,0% niñas), “agresiva verbal” (13,6% niños y 4,3% niñas), “disruptivas” (3,4% niños y 2,1% niñas), 3ª Persona Sancionadora (16,9% niños y 12,8% niñas), “interés indirecto” (1,7% niños y 0,0% niñas). Y las estrategias que utilizan más las niñas rechazadas que los niños son: “sin sentido” (4,3% niñas y 3,4% niños), “manipulativa soborno”, “manipulativa afectiva” (10,6% niñas y 5,1% niños), “alternativa” (2,1% niñas y 1,7% niños), “normas sociales” (2,1% niñas y 1,7% niños),

“comentarios positivos” (2,1% niñas y 0,0% niños), “petición directa” (8,5% niñas y 5,1% niños), “petición de jugar 3ª Persona Sancionadora” (4,3% niñas y 3,4% niños), “comprender” (4,3% niñas y 0,0% niños), “comentario + petición”.

4.1.2. Nivel de Competencias de las Estrategias

4.1.2.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra.

A continuación se presentan las tablas 90 y 91 en las que se puede diferenciar el número total de estrategias, codificadas según el nivel de competencia, los porcentajes y frecuencias totales, y la diversidad de estrategias utilizadas.

Tabla 90. Nivel de Competencia de las estrategias ante la negativa de entrada en el grupo, en toda la muestra.

Nivel de Competencia	(N)	(%)
Muy incompetente	70	33,3
Algo incompetente	74	35,2
Ni competente ni incompetente	10	4,8
Algo competente	32	15,2
Muy competente	24	11,4
Total	210	100,0

De un total de 210 las estrategias más utilizadas fueron las “algo incompetentes” 74 (35,2%) seguidas muy de cerca de las “muy incompetentes” 70 (33,3%). Las estrategias menos utilizadas fueron: “ni competentes ni incompetentes” con un 10 (4,8%), las “algo competentes” 32 (15,2%) y las “muy competentes” 24 (11,4%).

En la tabla 91 aparece la diversidad de estrategias usadas ante la negativa de entrada.

Tabla 91. Diversidad de estrategias utilizadas ante la negativa de entrada en el grupo.

Estrategias diferentes	(N)	(%)
1	73	63,5
2	36	31,3
3	6	2,9
Total	115	100,0

Más de la mitad de los niños sólo emplearon una estrategia (N=73; 63,5%) y algo más del 30% emplearon dos estrategias de diferente nivel de competencia (N=36; 31,3%).

Únicamente 6 niños (2,9%) emitieron estrategias de tres niveles de competencia.

4.1.2.2. Nivel de competencia de las estrategias ante la negativa de entrada en función del Sexo.

En la tabla 92 aparecen frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia de las estrategias ante la negativa de entrada diferenciadas por sexo.

Tabla 92. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia de las estrategias ante la negativa de entrada, en función del sexo.

Nivel de Competencia	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy incompetente	49	38,0	1,8	21	25,9	-1,8
Algo incompetente	45	34,9	-0,1	29	35,8	0,1
Ni competente ni incompetente	6	4,7	-0,1	4	4,9	0,1
Algo competente	16	12,4	-1,4	16	19,8	1,4
Muy competente	13	10,1	-0,8	11	13,6	0,8
Total	129	100,0		81	100,0	

$$X^2=4,489; \text{gl}=4; p=0,332$$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas son similares (0,332). Los niños utilizan como estrategia principal las “muy

incompetentes” (38,0% niños y 25,9% niñas) mientras que las niñas las “algo competentes” (35,8% niñas y 34,9% niños) y la menos utilizada por ambos grupos son las “ni competentes ni incompetentes” (4,9% niñas y 4,7% niños). Cabe destacar, pese a que no son significativas, las diferencias entre niños y niñas en la utilización de las estrategias “muy incompetentes” (Residuo corregido: $\pm 1,8$). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más las niñas que los niños: “ni competente ni incompetente”, “algo competente” (19,8% niñas y 12,4% niños) y “muy competente” (13,6% niñas y 10,1% niños).

4.1.2.3. Nivel de competencia de las estrategias ante la negativa de entrada en función del Tipo sociométrico.

En la tabla 93 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos de las estrategias ante la negativa de entrada.

Tabla 93. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia de las estrategias en función del tipo sociométrico ante la negativa de entrada en el grupo.

Nivel de Competencia	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy incompetente	32	31,1	-0,7	38	35,5	0,7
Algo incompetente	34	33,0	-0,7	40	37,4	0,7
Ni competente ni incompetente	8	7,8	2,0	2	1,9	-2,0
Algo competente	17	16,5	0,5	15	14,0	-0,5
Muy competente	12	11,7	0,1	12	11,2	-0,1
Total	103	100,0		107	100,0	

$X^2=4,651$; $gl=4$; $p=0,325$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los medios y rechazados, ante la negativa de entrada, son similares (0,325). Las estrategias más utilizadas por ambos grupos son las “algo incompetentes” (37,4% rechazados y 33,0% medios) y la menos utilizadas la “ni competentes ni incompetentes” (7,8% medios y 1,9% rechazados; Residuos corregidos: $\pm 2,0$) no obstante, los medios recurren de modo significativo con más frecuencia al empleo de estas estrategias. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los medios que los rechazados son: “ni competente ni incompetente”, “algo competente” (16,5% medios y 14,0% rechazados) y “muy competente” (11,7% medios y 11,2% rechazados). Y las estrategias que utilizan más los rechazados que los medios son: “muy incompetentes” (35,5% rechazados y 31,1% medios) y “algo incompetentes”.

4.1.2.4. Nivel de competencia de las estrategias ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 94 y 95 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia de las estrategias entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo ante la negativa de entrada, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 94 Nivel de competencia de las estrategias que emplean niños medios y rechazados ante la negativa de entrada en el grupo.

Nivel de Competencia	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	
Muy incompetente	22	31,4	-1,6	27	45,0	1,6
Algo incompetente	24	34,3	-0,1	21	35,0	0,1
Ni competente ni incompetente	5	7,1	1,5	1	1,7	-1,5
Algo competente	11	15,7	1,0	6	10,0	-1,0
Muy competente	8	11,4	0,6	5	8,3	-0,6
Total	70	100,0		60	100,0	

$\chi^2=4,799$; $gl=4$; $p=0,309$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños medios y rechazados son similares (0,309). La estrategia más utilizada por los niños medios es la “algo incompetente” (35,0% rechazados y 34,3% medios) y por los rechazados la “muy incompetente” (45,0% rechazados y 31,4% medios) y la menos utilizadas la “ni competentes ni incompetentes” (7,1% medios y 1,7% rechazados). Sin embargo en las estrategias “muy incompetentes” cabe destacar que la tendencia de los datos es hacia la significación. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños rechazados que los medios son: “ni competente ni incompetente”, “algo competentes” (15,7% medios y 10,0% rechazados) y “muy competentes” (11,4% medios y 8,3% rechazados).

Tabla 95. Nivel de competencia de las estrategias que emplean niñas medias y rechazadas ante la negativa de entrada en el grupo.

Nivel de Competencia	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy incompetente	10	30,3	0,7	11	23,4	-0,7
Algo incompetente	10	30,3	-0,9	19	40,4	0,9
Ni competente ni incompetente	3	9,1	1,4	1	2,1	-1,4
Algo competente	6	18,2	-0,1	9	19,1	0,1
Muy competente	4	12,1	-0,4	7	14,9	0,4
Total	33	100,0		47	100,0	

$X^2=2,898$; $gl=4$; $p=0,575$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan las niñas medias y rechazadas, ante la negativa de entrada, son similares (0,575). Las niñas medias utilizan con más frecuencia las estrategias “muy incompetentes” (30,3% medias y 23,4% rechazadas) y las “algo incompetentes” (40,4% rechazadas y 30,3% medias), esta última coincide con la más utilizada por las rechazadas. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias “muy incompetentes” y “ni competentes ni incompetentes” (9,1% medias y 2,1% rechazadas) las utilizan más las medias que las rechazadas. Y las estrategias “algo incompetentes”, “algo competentes” (19,1% rechazadas y 18,2% medias) y “muy competentes” (14,9% rechazadas y 12,1% medias) las utilizan más las rechazadas que las medias.

4.1.2.5. Diferencias en el uso de estrategias competentes según el sexo dentro de cada tipo sociométrico, ante la negativa de entrada.

En las tablas 96 y 97 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las estrategias, ante la negativa de entrada, emitidas por niños y niñas medios y niños y niñas rechazados, respectivamente.

Tabla 96. Nivel de competencia de las estrategias ante la negativa de entrada que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Nivel de Competencia	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy incompetente	23	32,9	0,4	10	29,4	-0,4
Algo incompetente	24	34,3	0,5	10	29,4	-0,5
Ni competente ni incompetente	5	7,1	-0,3	3	8,8	0,3
Algo competente	10	14,3	-0,8	7	20,6	0,8
Muy competente	8	11,4	-0,1	4	11,8	0,1
Total	70	100,0		34	100,0	

$X^2=0,894$; $gl=4$; $p=0,925$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas medios, ante la negativa de entrada, son similares (0,925). Las estrategias más utilizadas por los niños medios son las “algo incompetentes” (34,3% niños y 29,4% niñas) y las niñas las “muy incompetentes” (32,9% niños y 34,3% niñas) y las mencionadas anteriormente, por igual. Las tácticas que utilizan con menos frecuencia son las “ni competentes ni incompetentes” (8,8% niñas y 7,1% niños). Aunque las diferencias no son significativas las estrategias que utilizan más los niños que las niñas son las “muy incompetentes” y “algo incompetentes”. Y las estrategias que utilizan más las niñas que los niños son: “ni incompetentes ni competentes”, “algo competentes” (20,6% niñas y 14,3% niños) y “muy competentes” (11,8% niñas y 11,4% niños).

Tabla 97. Nivel de competencia de las estrategias ante la negativa de entrada que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Nivel de Competencia	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy incompetente	26	44,1	2,2	11	23,4	-2,2
Algo incompetente	21	35,6	-0,5	19	40,4	0,5
Ni competente ni incompetente	1	1,7	-0,2	1	2,1	0,2
Algo competente	6	10,2	-1,3	9	19,1	1,3
Muy competente	5	8,5	-1,0	7	14,9	1,0
Total	59	100,0		47	100,0	

$X^2=5,831$; $gl=4$; $p=0,212$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas rechazados, ante una negativa de entrada, son similares (0,212). Las estrategias más utilizadas por los niños rechazados son las “muy incompetentes” (44,1% niños y 23,4% niñas) y por las niñas las “algo incompetentes” (40,4% niñas y 35,6% niños). Sin embargo, cabe destacar que los niños rechazados recurren a estrategias “muy incompetentes” con mayor frecuencia que las niñas rechazadas (Residuos corregidos $\pm 2,2$). Aunque las diferencias no son significativas las estrategias que utilizan más los niños rechazados que las niñas son: “muy incompetentes” y las estrategias que utilizan más las niñas rechazadas que los niños son: “algo incompetente”, “ni competente ni incompetente” (2,1% niñas y 1,7% niños) y “algo competente” (19,1% niñas y 10,2% niños) y “muy competente” (14,9% niñas y 8,5% niños).

4.1.3. Nivel de Riesgo de las Estrategias

4.1.3.1. Total Estrategias ante la negativa de entrada.

En las tablas 98 y 99 se presentan los porcentajes y frecuencias totales, codificadas según el nivel de riesgo, ante la negativa de entrada.

Tabla 98. Estrategias según el nivel de riesgo ante la negativa de entrada en el grupo.

Nivel de Riesgo	(N)	(%)
Sin Sentido	10	4,8
Riesgo Moderado/Bajo	37	17,6
Riesgo Moderado/Alto	111	52,9
Riesgo Alto	52	24,8
Total	210	100,0

De un total de 221 estrategias más del 50% de los casos son las de “riesgo moderado/alto” 111 (52,9%), seguidas de las estrategias de “riesgo alto” 52 (24,8%), riesgo moderado/bajo 37 (17,6%) y “sin sentido” 10 (4,8%).

En la tabla 99 encontramos las diversas estrategias utilizadas ante la negativa de entrada, según el nivel de riesgo.

Tabla 99. Diversidad de estrategias utilizadas según el nivel de riesgo ante la negativa de entrada en el grupo.

Estrategias diferentes	(N)	(%)
1	80	69,6
2	31	27,0
3	4	3,5
Total	115	100,0

En casi el 70% de los casos 80 (69,6%) se utilizó exclusivamente 1 tipo de estrategia. 31 (27,0%) de los casos utilizaron dos estrategias de diferente nivel de riesgo y únicamente 4 (3,5%) niños utilizaron tres estrategias.

4.1.3.2. Nivel de riesgo de las estrategias ante la negativa de entrada en función del Sexo.

En la tabla 100, que aparecen frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de riesgo de las estrategias diferenciadas por sexo.

Tabla 100. Frecuencias, porcentaje y residuos corregidos del nivel de riesgo de la primera estrategia en función del sexo ante la negativa de entrada.

Nivel de Riesgo	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	6	4,7	-0,1	4	4,9	0,1
Riesgo Moderado/Bajo	26	20,2	1,2	11	13,6	-1,2
Riesgo Moderado/Alto	63	48,8	-1,5	48	59,3	1,5
Riesgo Alto	34	26,4	0,7	18	22,2	-0,7
Total	129	100,0		81	100,0	

$X^2=2,595$; $gl=3$; $p=0,458$

Las frecuencias de las estrategias, según el nivel de riesgo, que usan los niños y niñas, ante la negativa de entrada, son similares (0,458). Tanto los niños como las niñas utilizan con mayor frecuencia las estrategias de “riesgo moderado/alto” (59,3% niñas y 48,8% niños) y con menor frecuencia las “sin sentido” (4,9% niñas y 4,7% niños). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños que las niñas son: “riesgo moderado/bajo” (20,2% niños y 13,6% niñas), “riesgo alto” (26,4% niños y 22,2% niñas). Y las estrategias que utilizan más las niñas que los niños son: “sin sentido” y “riesgo moderado/alto”.

4.1.3.3. Nivel de riesgo de las estrategias ante la negativa de entrada diferenciadas por Tipo.

En la tabla 101 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos de las estrategias ante la negativa de entrada según nivel de riesgo.

Tabla 101. Frecuencias, porcentaje y residuos corregidos del nivel de riesgo en función del tipo sociométrico ante la negativa de entrada en el grupo.

Nivel de Riesgo	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	6	5,8	0,7	4	3,7	-0,7
Riesgo Moderado/Bajo	17	16,5	-0,4	20	18,7	0,4
Riesgo Moderado/Alto	58	56,3	1,0	53	49,5	-1,0
Riesgo Alto	22	21,4	-1,1	30	28,0	1,1
Total	103	100,0		107	100,0	

$X^2=2,024$; $gl=3$; $p=0,567$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los medios y rechazados, ante la negativa de entrada, son similares (0,567). Las estrategias utilizadas con más frecuencia por medios y rechazados son las de “riesgo moderado/alto” (56,3% medios y 49,5% rechazados) y las menos utilizadas son las “sin sentido” (5,8% medios y 3,7% rechazados). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los medios que los rechazados son: “sin sentido” y “riesgo moderado/alto”. Y las estrategias que utilizan más los rechazados que los medios son: “riesgo moderado/bajo” (18,7% rechazados y 16,5% medios) y “riesgo alto” (28,0% rechazados y 21,4% medios).

4.1.3.4. Nivel de riesgo de las estrategias ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 102 y 103 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las estrategias ante la negativa de entrada, según el nivel de riesgo, entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 102. Nivel de riesgo de las estrategias que emplean niños medios y rechazados, ante la negativa de entrada.

Nivel de Riesgo	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	4	5,7	0,6	2	3,3	-0,6
Riesgo Moderado/Bajo	12	17,1	-0,9	14	23,3	0,9
Riesgo Moderado/Alto	41	58,6	2,3	23	38,3	-2,3
Riesgo Alto	13	18,6	-2,1	21	35,0	2,1
Total	70	100,0		60	100,0	

$$X^2=7,038; gl=3; p=0,071$$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños medios y rechazados, ante la negativa de entrada, son similares (0,071) aunque está muy cerca del valor que los diferenciaría significativamente (0,05). Las estrategias más utilizadas por los niños medios y rechazados son las de “riesgo moderado/alto” (58,6% medios y 38,3% rechazados) y las menos utilizadas las “sin sentido” (5,7% medios y 3,3% rechazados). Cabe destacar que los niños medios recurren a estrategias de “riesgo moderado/alto” significativamente, con mayor frecuencia que los rechazados (Residuos corregidos: $\pm 2,3$) y los niños rechazados utilizan significativamente, con mayor frecuencia que los medios, estrategias de “riesgo alto” (Residuos corregidos: $\pm 2,1$). Aunque las diferencias no son significativas, los medios emiten más estrategias:

“sin sentido” y “riesgo moderado/alto”. Y los rechazados emiten más estrategias: “riesgo moderado/bajo” (23,3% rechazados y 17,1% medios) y “riesgo alto”.

Tabla 103. Nivel de riesgo de las estrategias que emplean niñas medias y rechazadas, ante la negativa de entrada.

Nivel de Riesgo	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	6,1	0,4	2	4,3	-0,4
Riesgo Moderado/Bajo	5	15,2	0,3	6	12,8	-0,3
Riesgo Moderado/Alto	17	51,5	-1,1	30	63,8	1,1
Riesgo Alto	9	27,3	0,9	9	19,1	-0,9
Total	33	100,0		47	100,0	

$X^2=1,276$; $gl=3$; $p=0,735$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan las niñas medias y rechazadas, ante la negativa de entrada, son similares (0,735). Las estrategias más utilizadas por ambos grupos son de “riesgo moderado/alto” (63,8% rechazadas y 51,5% medias) siendo la única estrategia que las rechazadas emiten con un porcentaje superior a las medias, y las menos utilizadas son las “sin sentido” (6,1% medias y 4,3% rechazadas). Aunque las diferencias no son significativas, las medias emiten más estrategias que las rechazadas: “sin sentido”, “riesgo moderado/bajo” (15,2% medias y 12,8% rechazadas) y “riesgo alto” (27,3% medias y 19,1% rechazadas).

4.1.3.5. Nivel de riesgo de las estrategias según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.

En las tablas 104 y 105 aparecen el nivel de riesgo de las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las estrategias ante la negativa de entrada, emitidas por niños y niñas medios, y niños y niñas rechazados, respectivamente.

Tabla 104. Nivel de riesgo de las estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio, ante la negativa de entrada.

Nivel de Riesgo	Niños Medios			Niñas medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	4	5,7	0,0	2	5,9	0,0
Riesgo Moderado/Bajo	13	18,6	0,5	5	14,7	-0,5
Riesgo Moderado/Alto	40	57,1	0,4	18	52,9	-0,4
Riesgo Alto	13	18,6	-0,9	9	26,5	0,9
Total	70	100,0		34	100,0	

$\chi^2=0,946$; $gl=3$; $p=0,814$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas medios son similares (0,814). Las estrategias más utilizadas por ambos grupos son de “riesgo moderado/alto” (57,1% niños y 52,9% niñas) y las menos utilizadas son las “sin sentido”. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños que las niñas son: “riesgo moderado/bajo” (18,6% niños y 14,7% niñas) y de “riesgo moderado/alto”. Las niñas utilizan más estrategias de “riesgo alto” (26,5% niñas y 18,6% niños). Los porcentajes de las estrategias “sin sentido” (5,7% niños y 5,9% niñas) son iguales.

Tabla 105. Nivel de riesgo de las estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado, ante la negativa de entrada.

Nivel de Riesgo	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	3,4	-0,2	2	4,3	0,2
Riesgo Moderado/Bajo	13	22,0	1,2	6	12,8	-1,2
Riesgo Moderado/Alto	23	39,0	-2,5	30	63,8	2,5
Riesgo Alto	21	35,6	1,9	9	19,1	-1,9
Total	59	100,0		47	100,0	

$\chi^2=7,035$; $gl=3$; $p=0,071$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas rechazados, ante la negativa de entrada, son similares (0,071) aunque están cerca del valor de la significación (0,05). Las estrategias más utilizadas por los niños y

niñas rechazados son las de “riesgo moderado/alto” (63,8% niñas y 39,0% niños) y las menos utilizadas son las “sin sentido” (4,3% niñas y 3,4% niños). Cabe destacar que las niñas rechazadas recurren a estrategias de “riesgo moderado/alto” significativamente, con mayor frecuencia que los niños rechazados (Residuos corregidos: $\pm 2,5$) y que los niños rechazados utilizan las estrategias de “riesgo alto” (35,6% niños y 19,1% niñas; Residuos corregidos: $\pm 1,9$) significativamente, con mayor frecuencia que las niñas rechazadas. Aunque las diferencias no son significativas, los niños utilizan con más frecuencia estrategias de “riesgo moderado/bajo” (22,0% niños y 12,8% niñas) y las niñas “sin sentido” (4,3% niñas y 3,4% niños).

4.2. El orden de uso de las estrategias de entrada engrupo

4.2.1. Estrategias empleadas en primer lugar

4.2.1.1. Tipo de estrategias

4.2.1.1.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra.

En la tabla 106, están todas las estrategias utilizadas por los niños ante la negativa de entrada según el orden de emisión durante el cuestionario, en total son 5 estrategias más 2 de motivación.

Tabla 106. Frecuencias de las estrategias secuenciadas en el orden de emisión ante la negativa de entrada en el grupo.

Estrategias	1ª Estrategia	2ª Estrategia	3ª Estrategia	4ª Estrategia	5ª Estrategia	Motivación 1	Motivación 2	TOTAL
Sin sentido	4	3	1	0	0	2	0	10
Pasivas	22	5	4	2	0	4	0	37
Agresivas Físicas	0	2	0	0	0	0	0	2
Agresivas Verbal	7	5	2	1	0	0	0	15
Disruptivas	2	2	3	0	1	1	0	6
Manipulativa Soborno	16	6	1	0	0	3	1	29
Manipulativa Afectiva	7	4	3	0	0	1	0	13
3ª Persona Sancionadora	18	6	0	0	0	0	0	27
Evaluación Negativa	0	0	0	0	0	0	0	0
Desinterés	0	2	0	0	0	0	0	2
Alternativa	2	0	0	0	0	0	0	2
Autorreferente	1	0	0	0	0	0	0	1
Interés indirecto	1	0	1	0	0	2	0	4
Comentarios positivos	1	4	0	0	0	1	0	6
Petición directa	5	5	1	0	1	1	1	14
Petición de jugar 3ª persona	3	3	0	0	0	0	0	6
Comprender	5	1	0	0	0	0	0	6
Comentario + Petición	17	5	0	0	1	1	0	24
Normas Sociales	4	1	0	0	0	0	0	5
TOTAL	115	54	16	3	3	17	2	210

En la tabla observamos el total de cada una de las estrategias (por ejemplo, el total de las estrategias agresivas físicas o pasivas) y también el total de las respuestas emitidas según el orden (1ª estrategia, 2ª estrategia,...). El número de respuestas emitidas por los alumnos disminuye progresivamente de 115, 54, 16, 3 y 3, en las respuestas de motivación ocurre lo mismo 17 y 2. Las estrategias que los sujetos emiten con más frecuencia son las “pasivas” (37), y aparte de las que tienen como frecuencia (0), la menos emitida son las “autorreferentes” (1).

Es muy difícil distinguir la línea que separa la emisión de respuestas espontáneas de las respuestas motivadas por eso consideramos oportuno, para analizar las tablas de frecuencias, reestructurar el orden de emisión de estrategias eliminando las motivaciones e integrándolas como parte de las estrategias, con lo que tendremos un total de 5 estrategias. En las tablas que aparecen a continuación y hasta el final del apartado de resultados, tendrán el formato reunificado.

En las tablas 107 y 108 aparece la remodelación de la tabla principal con un orden de 5 estrategias. En la primera aparece el total de estrategias y porcentajes emitidos según el orden (primera, segunda,...) y en la segunda aparece el total de estrategias y porcentajes emitidos en cada una de las estrategias (sin sentido, pasivas,...).

En la tabla 107, todos los sujetos emitieron al menos una respuesta (115), la respuesta más emitida son las “pasivas” 19,1% y después encontramos: “3ª Persona Sancionadora” 15,7%, “comentario + petición” 14,8%, “manipulativa soborno” 13,9%. Aparte de estas estrategias ninguna supera un porcentaje del 10% y son: con un 6,1% “agresivas verbal” y “manipulativa afectiva”, con un 4,3% “petición directa” y “comprender”, con un 3,5% “sin sentido” y “normas sociales”, “petición de jugar 3ª

persona” 2,6%, con un 1,7% “disruptiva” y “alternativa”, con un 0,9% “autorreferente”, “interés indirecto”, “comentarios positivos”. Las estrategias con frecuencia 0 son: “agresivas físicas” y “desinterés”.

Tabla 107 y 108. Frecuencias totales de las estrategias secuenciadas en el orden de emisión sin estrategias no utilizadas ante la negativa de entrada en el grupo.

Estrategias	Orden				
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta
Sin sentido	4 (3,5)	4 (6,3)	1 (4,5)	1 (16,7)	0 (0,0)
Pasivas	22 (19,1)	7 (11,1)	6 (27,3)	2 (33,3)	0 (0,0)
Agresivas Físicas	0 (0,0)	2 (3,2)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Agresivas Verbal	7 (6,1)	5 (7,9)	2 (9,1)	1 (16,7)	0 (0,0)
Disruptivas	2 (1,7)	3 (4,8)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Manipulativa Soborno	16 (13,9)	8 (12,7)	3 (2,6)	1 (16,7)	1 (25,0)
Manipulativa Afectiva	7 (6,1)	4 (6,3)	2 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)
3ª Persona Sancionadora	18 (15,7)	6 (9,5)	3 (13,6)	0 (0,0)	0 (0,0)
Desinterés	0 (0,0)	2 (3,2)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Alternativa	2 (1,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Autorreferente	1 (0,9)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Normas Sociales	4 (3,5)	1 (1,6)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Interés indirecto	1 (0,9)	2 (3,2)	1 (4,5)	0 (0,0)	0 (0,0)
Comentarios positivos	1 (0,9)	4 (6,3)	1 (4,5)	0 (0,0)	0 (0,0)
Petición directa	5 (4,3)	5 (7,9)	2 (9,1)	1 (16,7)	1 (25,0)
Petición de jugar 3ª persona	3 (2,6)	3 (4,8)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Comprender	5 (4,3)	1 (1,6)	1 (4,5)	0 (0,0)	0 (0,0)
Comentario + Petición	17 (14,8)	6 (9,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
TOTAL	115(100,0)	63 (100,0)	22(100,0)	6 (100,0)	4 (100,0)

En la segunda respuesta disminuyen hasta 63. La estrategia emitida con mayor frecuencia es la “manipulativa soborno” 12,7%, después encontramos las “pasivas” 11,1% y con 9,5% “3ª persona” y “comentario + petición”, con 7,9% “agresivas verbal” y “petición directa”, con 6,3% “pasivas”, “manipulativa afectiva” y “comentarios positivos”, con 4,8% “disruptivas” y “petición de jugar 3ª persona”, con un 3,2% “agresivas físicas”, “desinterés” e “interés indirecto” y con 1,6% “comprender” y “normas sociales”. Las estrategias con frecuencia 0 son: “alternativa” y “autorreferente”.

En la tercera respuesta las estrategias son 22 y las más utilizadas son las “pasivas” 27,3% y “3ª Persona Sancionadora” 13,6%. Después encontramos con 9,1% “agresivas verbales”, “manipulativa afectiva y “petición directa” y con 4,5% “sin sentido”, interés indirecto”, “comentarios positivos” y “comprender”. Las estrategias con frecuencia 0 son: “agresivas físicas”, “disruptivas”, “desinterés”, “alternativa”, “autorreferente”, “petición jugar 3ª persona” y “comentario + petición”.

En la cuarta respuesta solo hay 6 estrategias 2 (33,3%) “pasivas” y 1 (16,7%) de “sin sentido”, “agresiva verbal”, “manipulativa soborno” y “petición directa”.

En la quinta hay 4 estrategias y son “disruptivas”, “manipulativa soborno”, “petición directa” y “comentario + petición” 25% cada una.

En la tabla 108 aparecen el total de cada una de las estrategias y las frecuencias y porcentajes emitidas en cada estrategia ante la negativa de entrada.

Tabla 108. Totales de cada una de las estrategias según el orden de emisión ante la negativa de entrada

Estrategias	Orden					Total
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta	
Sin sentido	4 (40,0)	4 (40,0)	1 (10,0)	1 (10,0)	0 (0,0)	10 (100,0)
Pasivas	22 (59,4)	7 (18,9)	6 (16,2)	2 (5,4)	0 (0,0)	37 (100,0)
Agresivas Físicas	0 (0,0)	2 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100,0)
Agresivas Verbal	7 (46,6)	5 (33,3)	2 (13,3)	1 (6,6)	0 (0,0)	15 (100,0)
Disruptivas	2 (33,3)	3 (50,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (16,7)	6 (100,0)
Manipulativa Soborno	16 (55,1)	8 (27,5)	3 (10,3)	1 (3,4)	1 (3,4)	29 (100,0)
Manipulativa Afectiva	7 (53,8)	4 (30,7)	2 (13,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	13 (100,0)
3ª Persona Sancionadora	18 (66,6)	6 (22,2)	3 (11,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	27 (100,0)
Desinterés	0 (0,0)	2 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100,0)
Alternativa	2 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100,0)
Autorreferente	1 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (100,0)
Normas Sociales	4 (80,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (100,0)
Interés indirecto	1 (25,0)	2 (50,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (100,0)
Comentarios positivos	1 (16,7)	4 (66,6)	1 (16,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (100,0)
Petición directa	5 (35,7)	5 (35,7)	2 (14,2)	1 (7,1)	1 (7,1)	14 (100,0)
Petición de jugar 3ª persona	3 (50,0)	3 (50,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (100,0)
Comprender	5 (71,4)	1 (14,3)	1 (14,3)	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (100,0)
Comentario + Petición	17 (70,8)	6 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (4,2)	24 (100,0)

En la tabla 108 Las estrategias “sin sentido” se utilizan son un total de 10. El 80% de las estrategias se dan en las dos primeras respuestas, 40% en cada una. El 20% restante se dan en la tercera y cuarta con un 10% en cada una, en la quinta no hay “sin sentido”.

Las “pasivas” son utilizadas en 37 ocasiones de las cuales el 59,4% se dan en la primera, 18,9% en la segunda, 16,2% en la tercera, el 5,4% en la cuarta y en la quinta no se da ninguna 0,0%.

Las “agresivas físicas se dan un total de 2 veces concentradas en la segunda estrategia.

Las “agresivas verbales” se dan en 15 ocasiones: 46,6% en la primera. 33,3% en la segunda, 13,3% en la tercera, 6,6% en la cuarta y 0,0% en la quinta.

Las “disruptivas” se propician 6 veces: un 33,3% en la primera, un 50% en la segunda y un 16,7% en la quinta.

Las “manipulativa soborno” se propician un total de 29 veces, las cuales se dan: 55,1% en la primera, 27,5% en la segunda, 10,3% en la tercera y un 3,4% en la cuarta y quinta.

Las “manipulativas afectivas” se propician en 13 ocasiones, las cuales se dan: 53,8% en la primera, 30,7% en la segunda y 13,3% en la tercera. En las demás el valor es 0.

Las estrategias de “3ª Persona Sancionadora” se propician en 27 ocasiones, de las cuales se dan: 66,6% en la primera, 22,2% en la segunda, 11,1% en la tercera y en las demás 0,0%.

Las estrategias de “desinterés” se dan 2 veces y estas, en la segunda estrategia.

Las estrategias de “alternativa” se dan 2 veces en la primera estrategia.

Las “autorreferentes” se dan 1 vez en la primera estrategia.

El “interés indirecto” se dan 4 veces, las cuales se dividen en: 25,0% en la primera, 50,0% en la segunda y 25,0% en la tercera.

Los “comentarios positivos” se dan en 6 ocasiones: 16,7% en la primera, 66,6% en la segunda y 16,7% en la tercera. En las demás el valor es 0,0%.

Las “peticiones directas” se dan 14 veces de las que: 35,7% en la primera y segunda, 14,2% en la tercera, 7,1% en la cuarta y quinta.

La “petición de jugar 3ª persona” se da 6 veces de las cuales: 50,0% en la primera y 50,0% en la segunda. En la tercera, cuarta y quinta la frecuencia es 0.

“Comprender” es una estrategia que se da 7 veces, un 71,4% en la primera y un 14,3% en la segunda y tercera. En la cuarta y quinta los porcentajes son de 0,0%

Las estrategias “comentario + petición” se dan 24 veces, de las cuales: 70,8% en la primera, 25,0% en la segunda y un 4,2% en la quinta. En la tercera y cuarta no se dan.

Las “normas sociales” se dan 5 veces, un 80,0% en la primera estrategia y un 20,0% en la segunda. En las demás los porcentajes son 0,0.

4.2.1.1.2. Primera estrategia de entrada en función del sexo.

En la tabla 109 aparecen frecuencias porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia de las estrategias diferenciadas por sexo.

Tabla 109. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia en función del sexo ante la negativa de entrada en el grupo.

Estrategias	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	3	4,3	0,6	1	2,2	-0,6
Pasivas	15	21,4	0,8	7	15,6	-0,8
Agresivas Verbal	5	7,1	0,6	2	4,4	-0,6
Disruptivas	1	1,4	-0,3	1	2,2	0,3
Manipulativa Soborno	11	15,7	0,7	5	11,1	-0,7
Manipulativa Afectiva	3	4,3	-1,0	4	8,9	1,0
3ª Persona Sancionadora	10	14,3	-0,5	8	17,8	0,5
Alternativa	1	1,4	-0,3	1	2,2	0,3
Autorreferente	1	1,4	0,8	0	0,0	-0,8
Normas Sociales	3	4,3	0,6	1	2,2	-0,6
Interés indirecto	1	1,4	0,8	0	0,0	-0,8
Comentarios positivos	0	0,0	-1,3	1	2,2	1,3
Petición directa	3	4,3	0,0	2	4,4	0,0
Petición de jugar 3ª persona	1	1,4	-1,0	2	4,4	1,0
Comprender	2	2,9	-1,0	3	6,7	1,0
Comentario + Petición	10	14,3	-0,2	7	15,6	0,2
TOTAL	70	100,0		45	100,0	

$X^2=8,017$; $g=15$; $p=0,923$

La frecuencia de las estrategias que usan niños y niñas como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,923). La estrategia más utilizada por los niños son las “pasivas” (21,4% niños y 15,6% niñas) y por las niñas las “3ª Persona Sancionadora” (17,8% niñas y 14,3% niños). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños que las niñas son: “sin sentido” (4,3% niños y 2,2% niñas), “pasivas”, “agresiva verbal” (7,1% niños y 4,4% niñas), “manipulativa soborno” (15,7% niños y 11,1% niñas), “autorreferente” (1,4% niños y 0,0% niñas), “interés indirecto” (1,4% niños y 0,0% niñas) y “normas sociales” (4,3% niños y 2,2% niñas). Y las estrategias más utilizadas por las niñas son: “disruptivas” (2,2% niñas y 1,4% niños), “manipulativa afectiva” (8,9% niñas y 4,3% niños), “3ª Persona Sancionadora”, “alternativa” (2,2% niñas y 1,4% niños), “comentarios positivos” (2,2%

niñas y 0,0% niños), “petición de jugar 3ª persona” (4,4% niñas y 1,4% niños), “comprender” (6,7% niñas y 2,9% niños) y “comentario + petición” (15,6% niñas y 14,3% niños). No hay ninguna diferencia entre sexos en las estrategias “petición directa” (4,3% niños y 4,4% niñas).

4.2.1.1.3. Primera estrategia ante la negativa de entrada, utilizadas por cada tipo sociométrico.

En la tabla 110 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos, de la primera estrategia ante la negativa de entrada en un grupo.

Tabla 110. Frecuencias y porcentajes de la primera estrategia en función del tipo sociométrico ante la negativa de entrada.

Estrategias	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	3	5,1	1,0	1	1,8	-1,0
Pasivas	10	16,9	-0,6	12	21,4	0,6
Agresivas Verbal	4	6,8	0,3	3	5,4	-0,3
Disruptivas	1	1,7	0,0	1	1,8	0,0
Manipulativa Soborno	8	13,6	-0,1	8	14,3	0,1
Manipulativa Afectiva	2	3,4	-1,2	5	8,9	1,2
3ª Persona Sancionadora	7	11,9	-1,1	11	19,6	1,1
Alternativa	0	0,0	-1,5	2	3,6	1,5
Autorreferente	1	1,7	1,0	0	0,0	-1,0
Normas Sociales	2	3,4	-0,1	2	3,6	0,1
Interés indirecto	0	0,0	-1,0	1	1,8	-1,0
Comentarios positivos	1	1,7	1,0	0	0,0	-1,0
Petición directa	4	6,8	1,3	1	1,8	-1,3
Petición de jugar 3ª persona	1	1,7	-0,6	2	3,6	0,6
Comprender	5	8,5	2,2	0	0,0	-2,2
Comentario + Petición	10	16,9	0,7	7	12,5	-0,7
TOTAL	59	100,0		56	100,0	

$X^2=16,095$; $gl=15$; $p=0,376$

La frecuencia de las estrategias que usan los medios y los rechazados como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,376). Las estrategias más utilizadas por los medios son “comentario + petición (16,9% medios y 12,5% rechazados), y por los rechazados las “pasivas” (21,4% rechazados y 16,9% medios). Cabe destacar que los medios recurren a estrategias de “comprender” (8,5% medios y 0,0% rechazados; Residuos corregidos: $\pm 2,2$) significativamente, con mayor frecuencia que los rechazados. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los medios que los rechazados son: “sin sentido” (5,1% medios y 1,8% rechazados), “agresiva verbal” (6,8% medios y 5,4% rechazados), “autorreferente” (1,7% medios y 0,0% rechazados), “comentarios positivos” (1,7% medios y 0,0% rechazados), “petición directa” (6,8% medios y 1,8% rechazados), “comprender” y “comentario + petición”. Y las estrategias que utilizan más los rechazados que los medios son: “pasivas”, “manipulativa soborno” (14,3% rechazados y 13,6% medios), “manipulativa afectiva” (8,9% rechazados y 3,4% medios), “3ª Persona Sancionadora” (19,6% rechazados y 11,9% medios), “alternativa” (3,6% rechazados y 0,0% medios), “petición de jugar 3ª persona” (3,6% rechazados y 1,7% medios) y normas sociales” (3,6% rechazados y 3,4% medios). En este caso también hay estrategias que se emiten por igual como las “disruptivas” (1,8%).

4.2.1.1.4. Primera estrategia ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 111 y 112 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia ante la negativa de entrada, entre tipos sociométricos dentro de

un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 111. Primera estrategia ante la negativa de entrada en grupo que emplean niños medios y rechazados.

Estrategias	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	2	5,3	0,5	1	3,0	-0,5
Pasivas	7	18,4	-0,6	8	24,2	0,6
Agresivas Verbal	2	5,3	-0,6	3	9,1	0,6
Disruptivas	0	0,0	-1,1	1	3,0	1,1
Manipulativa Soborno	5	13,2	-0,6	6	18,2	-0,5
Manipulativa Afectiva	2	5,3	0,5	1	3,0	-0,5
3ª Persona Sancionadora	4	10,5	-0,9	6	18,2	0,9
Alternativa	0	0,0	-1,1	1	3,0	1,1
Autorreferente	1	2,6	0,9	0	0,0	-0,9
Normas Sociales	2	5,3	0,5	1	3,0	-0,5
Interés indirecto	0	0,0	-1,1	1	3,0	1,1
Petición directa	3	7,9	1,6	0	0,0	-1,6
Petición de jugar 3ª persona	0	0,0	-1,1	1	3,0	1,1
Comprender	3	7,9	1,6	0	0,0	-1,6
Comentario + Petición	7	18,4	1,1	3	9,1	-1,1
TOTAL	38	100,0		33	100,0	

$X^2=14,075$; $gl=14$; $p=0,444$

La frecuencia de las estrategias que usan los niños medios y los rechazados como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,444). Las estrategias más utilizadas por los medios son las de “comentarios + petición” (18,4% medios y 9,1% rechazados) y las “pasivas” (24,2% rechazados y 18,4% medios) que coinciden con las más utilizadas por los rechazados. Aunque las diferencias no son significativas, los medios utilizan más estrategias que los rechazados: “sin sentido” (5,3% medios y 3,0% rechazados), “manipulativa afectiva” (5,3% medios y 3,0% rechazados), “autorreferente” (2,6% medios y 0,0% rechazados), “petición directa” (7,9% medios y 0,0% rechazados), “comprender” (7,9% medios y 0,0% rechazados), “comentario +

petición” y “nomas sociales” (5,3% medios y 3,0% rechazados). Y los rechazados utilizan más estrategias que los medios: “pasivas”, “agresivas verbal” (9,1% rechazados y 5,3% medios), “disruptivas” (3,0% rechazados y 0,0% medios), “3ª Persona Sancionadora” (18,2% rechazados y 10,5% medios), “alternativa” (3,0% rechazados y 0,0% medios), “interés indirecto” (3,0% rechazados y 0,0% medios) y “petición de jugar 3ª persona” (3,0% rechazados y 0,0% medios).

Tabla 112. Primera estrategia ante la negativa de entrada en grupo que emplean niñas medias y rechazadas.

Estrategias	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	1	4,8	1,0	0	0,0	-1,0
Pasivas	3	14,3	0,,5	2	9,5	-0,5
Agresivas Verbal	2	9,5	1,4	0	0,0	-1,4
Disruptivas	1	4,8	1,0	0	0,0	-1,0
Manipulativa Soborno	3	14,3	0,5	2	9,5	-0,5
Manipulativa Afectiva	0	0,0	-2,1	4	19,0	2,1
3ª Persona Sancionadora	3	14,3	-0,8	5	23,8	0,8
Alternativa	0	0,0	-1,0	1	4,8	1,0
Normas Sociales	0	0,0	-1,0	1	4,8	1,0
Comentarios positivos	1	4,8	0,0	1	4,8	0,0
Petición directa	1	4,8	0,0	1	4,8	0,0
Petición de jugar 3ª persona	1	4,8	0,0	1	4,8	0,0
Comprender	2	9,5	1,4	0	0,0	-1,4
Comentario + Petición	3	14,3	-0,4	4	19,0	0,4
TOTAL	21	100,0		21	100,0	

$X^2=14,043$; $gI=13$; $p=0,371$

La frecuencia de las estrategias que usan las niñas medias y las rechazadas como primera opción son similares (0,371). No existe una estrategia clara que emitan las niñas medias y las rechazadas emiten más estrategias son de “3ª Persona Sancionadora” (23,8% rechazadas y 14,3% medias). Cabe destacar que las niñas rechazadas recurren a estrategias “manipulativas afectivas” (19,0% rechazadas y 0,0%

medias; Residuo corregido: $\pm 2,1$) significativamente, con mayor frecuencia que las niñas medias.

Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más las niñas medias que las rechazadas son: “sin sentido” (4,8% medias y 0,0% rechazadas), “pasivas” (14,3% medias y 9,5% rechazadas), “agresiva verbal” (9,5% medias y 0,0% rechazadas), “disruptivas” (4,8% medias y 0,0% rechazadas), “manipulativa soborno” (14,3% medias y 9,5% rechazadas) y “comprender” (9,5% medias y 0,0% rechazadas). Y las estrategias que utilizan más las niñas rechazadas que las medias son: “manipulativa afectiva”, “3ª Persona Sancionadora”, “alternativa” (4,8% rechazadas y 0,0% medias), “comentario + petición” (19,0% rechazadas y 14,3% medias) y “normas sociales” (4,8% rechazadas y 0,0% medias). Hay estrategias que no se diferencian en ambos grupos y son: “comentarios positivos” (4,8%), “petición directa” (4,8%) y “petición de jugar 3ª persona” (4,8%).

4.2.1.1.5. Diferencias en el uso de la primera estrategia, ante la negativa de entrada, según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.

En las tablas 113 y 114 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las primeras estrategias, ante la negativa de entrada, emitidas por niños y niñas medios y niños y niñas rechazados respectivamente.

Tabla 113. Primera estrategia ante la negativa de entrada que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio

Estrategias	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	2	5,4	0,2	1	4,3	-0,2
Pasivas	7	18,9	0,1	4	17,4	-0,1
Agresivas Verbal	2	5,4	-0,5	2	8,7	0,5
Disruptivas	0	0,0	-1,3	1	4,3	1,3
Manipulativa Soborno	5	13,5	0,1	3	13,0	-0,1
Manipulativa Afectiva	2	5,4	1,1	0	0,0	-1,1
3ª Persona Sancionadora	4	10,8	-0,3	3	13,0	0,3
Autorreferente	1	2,7	0,8	0	0,0	-0,8
Normas Sociales	2	5,4	1,1	0	0,0	-1,1
Comentarios positivos	0	0,0	-1,3	1	4,3	1,3
Petición directa	3	8,1	0,6	1	4,3	-0,6
Petición de jugar 3ª persona	0	0,0	-1,3	1	4,3	1,3
Comprender	2	5,4	-1,0	3	13,0	1,0
Comentario + Petición	7	18,9	0,6	3	13,0	-0,6
TOTAL	37	100,0		23	100,0	

$X^2=9,865$; $gI=13$; $p=0,705$

La frecuencia de las estrategias que usan los niños medios y las niñas medias como primera opción son similares (0,705). Los niños utilizan como estrategias más recurrentes “comentario + petición” (18,9% niños y 13,0% niñas) y “pasivas” (18,9% niños y 17,4% niñas). Las “pasivas” son las más utilizadas por las niñas. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños medios que las niñas son: “sin sentido” (5,4% niños y 4,3% niñas), “pasivas”, “manipulativa soborno” (13,5% niños y 13,0% niñas), “manipulativa afectiva” (5,4% niños y 0,0% niñas), “autorreferente” (2,7% niños y 0,0% niñas), “petición directa” (8,1% niños y 4,3% niñas), “comentario + petición” y “normas sociales” (5,4% niños y 0,0% niñas). Y las estrategias que utilizan más las niñas medias que los niños son: “agresivas verbales” (8,7% niñas y 5,4% niños), “disruptivas” (4,3% niñas y 0,0% niños), “3ª Persona Sancionadora” (1,30% niñas y 10,8% niños), “comentarios positivos” (4,3% niñas y

0,0% niños), “petición jugar 3ª persona” (4,3% niñas y 0,0% niños) y “comprender” (13,0% niñas y 5,4% niños).

Tabla 114. Primera estrategia ante la negativa de entrada que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Estrategias	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	1	3,0	0,8	0	0,0	-0,8
Pasivas	8	24,2	1,0	3	13,6	-1,0
Agresivas Verbal	3	9,1	1,5	0	0,0	-1,5
Disruptivas	1	3,0	0,8	0	0,0	-0,8
Manipulativa Soborno	6	18,2	0,9	2	9,1	-0,9
Manipulativa Afectiva	1	3,0	-1,9	4	18,2	1,9
3ª Persona Sancionadora	6	18,2	-0,4	5	22,7	0,4
Alternativa	1	3,0	-0,3	1	4,5	0,3
Normas Sociales	1	3,0	-0,3	1	4,5	0,3
Interés indirecto	1	3,0	0,8	0	0,0	-0,8
Petición directa	0	0,0	-1,2	1	4,5	1,2
Petición de jugar 3ª persona	1	3,0	-0,3	1	4,5	0,3
Comentario + Petición	3	9,1	-1,0	4	18,2	1,0
TOTAL	33	100,0		22	100,0	

$X^2=11,569$; $gl=12$; $p=0,481$

La frecuencia de las estrategias que usan los niños medios y las niñas rechazados como primera opción son similares (0,481). La estrategia más utilizada por los niños son las “pasivas” (24,2% niños y 13,6% niñas) y las estrategias más utilizadas por las niñas son “3ª persona sancionadora” (22,7% niñas y 18,2% niños). Cabe destacar que las niñas rechazadas recurren a estrategias de “manipulación afectiva” (18,2% niñas y 3,0% niños; Residuos corregidos: $\pm 1,9$) significativamente, con más frecuencia que los niños rechazados. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que y utilizan más los niños rechazados que las niñas son: “sin sentido” (3,0% niños y 0,0% niñas), “pasivas”, “agresiva verbal” (9,1% niños y 0,0% niñas), “disruptivas” (3,0% niños y 0,0% niñas), “manipulativa soborno” (18,2% niños y 9,1% niñas) e “interés indirecto” (3,0% niños y 0,0% niñas). Y las estrategias que utilizan más las niñas rechazadas que los

medios son: “manipulativa afectiva”, “3ª Persona Sancionadora”, “alternativa” (4,5% niñas y 3,0% niños), “petición directa” (4,5% niñas y 0,0% niños), “petición jugar 3ª persona” (4,5% niñas y 3,0% niños), “comentario + petición” (18,2% niñas y 9,1% niños) y “normas sociales” (4,5% niñas y 3,0% niños).

4.2.1.2. Nivel de Competencia

4.2.1.2.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra.

En las tablas 115 y 116 aparecen el total de estrategias y porcentajes según el orden de emisión (primera, segunda,...) y en la segunda aparece el total de estrategias y porcentajes emitidos en cada una de las estrategias (muy incompetentes,...).

Tabla 115 y 116. Frecuencias totales de las estrategias según el nivel de competencias ordenadas de emisión ante la negativa de entrada en el grupo.

Nivel de Competencia	Orden				
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta
Muy incompetente	35 (30,3)	21 (33,3)	9 (40,9)	4 (66,6)	1 (25,0)
Algo incompetente	44 (38,3)	20 (31,8)	8 (36,5)	1 (16,7)	1 (25,0)
Ni competente ni incompetente	2 (1,7)	6 (9,5)	2 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)
Algo competente	17 (14,7)	10 (15,9)	3 (13,6)	1 (16,7)	1 (25,0)
Muy competente	17 (14,7)	6 (9,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
TOTAL	115 (100,0)	63 (100,0)	22 (100,0)	6 (100,0)	4 (100,0)

Todos los sujetos emitieron al menos una primera estrategia pero a partir de la segunda los porcentajes empiezan a disminuir progresivamente siendo 63 en la segunda, 22 en la tercera, 6 en la cuarta y 4 en la quinta.

Las estrategias más utilizadas como primera estrategia son las “algo incompetentes” 38,3% seguidas de las “muy incompetentes” 30,3%. Los porcentajes de las demás

estrategias son menos de la mitad “algo competente” y “muy competente” 14,7% y “ni competente ni incompetente” 1,7%.

En la segunda estrategia la más utilizada es la “muy incompetente” 33,3%, seguida muy de cerca de las “algo incompetentes” 31,8%. Después están las “algo competentes” 15,9% y las “ni competente ni incompetente” y “muy competentes” con 9,5%.

En la tercera estrategia la más utilizada es la “muy incompetente” 40,9% seguida de la “algo incompetente” 36,5%. Las estrategia “muy competentes” no aparecen y las “algo competentes” 13,6% y la “ni competente ni incompetentes” con un 9,1%.

En la cuarta estrategia de una frecuencia de 6, 4 (66,6) son “muy incompetentes”, 1 (16,7%) “algo incompetentes” y 1 (16,7%) “algo competentes”.

En la quinta estrategia de una frecuencia de 4, hay 4 estrategias diferentes “muy incompetentes”, “algo incompetentes”, “algo competentes” y “muy competentes”.

En la tabla 116 aparecen el total de cada una de las estrategias y las frecuencias y porcentajes, según el nivel de competencia, emitidas en cada estrategia ante la negativa de entrada.

En la tabla 107, analizaremos el tipo de estrategia, según el nivel de competencia, en el orden de emisión. Las estrategias “muy incompetentes” se dan con mayor frecuencia en la primera estrategias 50% y va decreciendo progresivamente en la segunda 30,0%, en la tercera 12,8%, en la cuarta 5,7% y en la quinta 1,4%.

Tabla 116. Totales de cada una de las estrategias según el orden de emisión, ante la negativa de entrada.

Nivel de Competencia	Orden					Total
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta	
Muy incompetente	35 (50,0)	21 (30,0)	9 (12,8)	4 (5,7)	1 (1,4)	70 (100,0)
Algo incompetente	44 (59,2)	20 (27,0)	8 (10,8)	1 (1,35)	1 (1,35)	74 (100,0)
Ni competente ni incompetente	2 (20,0)	6 (60,0)	2 (20,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (100,0)
Algo competente	17 (53,1)	10 (31,2)	3 (9,5)	1 (3,1)	1 (3,1)	32 (100,0)
Muy competente	17 (70,8)	6 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (4,2)	24 (100,0)

Las estrategias “algo incompetentes” también decrecen desde la primera a quinta siendo los porcentajes 59,2%, 27,0%, 10,8%, 1,35% y 1,35%.

Las estrategias “ni competentes ni incompetentes” no aparecen ni en la cuarta ni en la quinta estrategia. En la segunda aparecen el 60,0% y en la primera y en la tercera aparecen el 20,0% en cada.

Las “estrategias algo competentes” decrecen desde la primera a la quinta siendo los porcentajes 53,1%, 31,2%, 9,5%, 3,1% y 3,1%, respectivamente.

Finalmente, las estrategias “muy competentes” aparecen con frecuencia 0 en la tercera ni en la cuarta. En la primera estrategia aparece el 70,8%, en la segunda el 25,0% y en la quinta el 4,2%.

4.2.1.2.2. Nivel de riesgo de la primera estrategia ante la negativa de entrada en función del Sexo.

En la tabla 117 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia de la primera estrategia ante la negativa de entrada de las estrategias diferenciadas por sexo.

Tabla 117. Frecuencias y porcentajes del nivel de competencia de la primera estrategia en función del sexo ante la negativa de entrada en el grupo.

Nivel de competencia	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	24	34,3	1,1	11	24,4	-1,1
Algo Incompetente	26	37,1	-0,3	18	40,0	0,3
Ni Competente Ni Incompetente	1	1,4	-0,3	1	2,2	0,3
Algo Competente	9	12,9	-0,7	8	17,8	0,7
Muy Competente	10	14,3	-0,2	7	15,6	0,2
Total	70	100,0		45	100,0	

$X^2=1,508$; $gl=4$; $p=0,825$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,825). Las estrategias más utilizadas por ambos grupos son las “algo incompetente” (40,0% niñas y 37,1% niños) y las menos utilizadas “ni competentes ni incompetentes” (2,2% niñas y 1,4% niños). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños que las niñas son las “muy incompetentes” (34,3% niños y 24,4% niñas) y las niñas: “algo incompetentes”, “ni competente ni incompetente”, “algo competente” (1,78% niñas y 12,9% niños) y “muy competente” (15,6% niñas y 14,3% niños).

4.2.1.2.3. Nivel de competencia de la primera estrategia de entrada, utilizadas por cada tipo sociométrico.

En la tabla 118 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos de la primera estrategia del nivel de competencia.

Tabla 118. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia de la primera estrategia en función del tipo sociométrico ante la negativa de entrada en el grupo.

Nivel de competencia	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	18	30,5	0,0	17	30,4	0,0
Algo Incompetente	18	30,5	-1,8	26	46,4	1,8
Ni Competente Ni Incompetente	1	1,7	0,0	1	1,8	0,0
Algo Competente	12	20,3	1,7	5	8,9	-1,7
Muy Competente	10	16,9	0,7	7	12,5	-0,7
Total	59	100,0		56	100,0	

$X^2=4,820$; $gl=4$; $p=0,306$

Las frecuencias de las estrategias que usan medios y rechazados como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,306). Las estrategias más utilizadas por los medios son las “muy incompetentes” (30,5% medios y 30,4% rechazados) y “algo incompetentes” (46,4% rechazados y 30,5% medios). Cabe destacar que los rechazados recurren a las estrategias “algo incompetentes” con mayor frecuencia que los medios, de forma que se aproxima a valores significativos (Residuo corregido: $\pm 1,8$). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan los medios más que los rechazados son: “algo competentes” (20,3% medios y 8,9% rechazados) y “muy competentes” (16,9% medios y 12,5% rechazados). Y los rechazados utilizan más estrategias “algo incompetentes” que los medios. En las estrategias “muy

incompetentes” (30,4% medios y 30,5% rechazados) y “ni competentes ni incompetentes” (1,7% medios 1,8% rechazados) los porcentajes son idénticos.

4.2.1.2.4. Nivel de competencia de la primera estrategia de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 119 y 120 aparecen frecuencias, porcentajes y residuos corregidos, del nivel de competencia de la primera estrategia ante la negativa de entrada, entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 119. Nivel de competencia de la primera estrategia ante la negativa de entrada que emplean niños medios y rechazados.

Nivel de competencia	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	11	28,9	-0,9	13	39,4	0,9
Algo Incompetente	12	31,6	-0,9	14	42,4	0,9
Ni Competente Ni Incompetente	0	0,0	-1,1	1	3,0	1,1
Algo Competente	8	21,1	1,8	2	6,1	-1,8
Muy Competente	7	18,4	1,1	3	9,1	-1,1
Total	38	100,0		33	100,0	

$X^2=6,199$; $gl=4$; $p=0,185$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños medios y rechazados como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,185). La estrategia que más utilizan ambos grupos es la “algo incompetente” (42,4% rechazados y 31,6% medios) y la que utilizan menos “ni competente ni incompetente” (3,0% rechazados y 0,0% medios). Cabe destacar que los niños medios utilizan las estrategias “algo competentes” (21,1% medios y 6,1% rechazados; Residuos corregidos: $\pm 1,8$) con valores que rondan la significatividad. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños medios que los rechazados son: “algo

competentes” y “muy competentes” (18,4% medios y 9,1% rechazados). Y los rechazados utilizan más: “muy incompetentes” (39,4% rechazados y 28,9% medios), “algo incompetentes” y “ni competentes ni incompetentes”.

Tabla 120. Nivel de competencia de la primera estrategia ante la negativa de entrada que emplean niñas medias y rechazadas.

Nivel de competencia	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	7	33,3	1,9	2	9,5	-1,9
Algo Incompetente	6	28,6	-1,9	12	57,1	1,9
Ni Competente ni Incompetente	1	4,8	1,0	0	0,0	-1,0
Algo Competente	4	19,0	0,4	3	14,3	-0,4
Muy Competente	3	14,3	-0,4	4	17,0	0,4
Total						

$X^2=6,063$; $gl=4$; $p=0,194$

Las frecuencias de las estrategias que usan niñas medias y rechazadas como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,194). Las estrategias más utilizadas por las niñas medias son las “muy incompetentes” (33,3% medias y 9,5% rechazadas) y las más utilizadas por las rechazadas son las “algo incompetentes” (57,1% rechazadas y 28,6% medias). Cabe destacar que las diferencias entre niñas medias y rechazadas en las estrategias “muy incompetentes” (Residuo corregido: $\pm 1,9$) y en las “algo incompetentes” (Residuo corregido: $\pm 1,9$) entre ambos grupos, en la primera son las niñas medias y en la segunda las rechazadas, las que emiten, significativamente con mayor frecuencia este tipo de estrategias. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más las medias que las rechazadas son: “muy incompetentes”, “ni competentes ni incompetentes” (4,8% medias y 0,0% rechazadas) y “algo competentes” (19,0% medias y 14,3% rechazadas). Y las estrategias que utilizan más las rechazadas que las medias son: “algo incompetentes” y “muy competentes” (17,0% rechazadas y 14,3% medias).

4.2.1.2.5. Diferencias en el uso de la primera estrategia del nivel de competencia ante la negativa de entrada según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.

En las tablas 121 y 122 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia emitida de la primera estrategia, ante la negativa de entrada, emitida según por niños y niñas medios, y niños y niñas rechazados, respectivamente.

Tabla 121. Nivel de competencia de la primera estrategia ante la negativa de entrada que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Nivel de competencia	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	11	29,7	-0,4	8	34,8	0,4
Algo Incompetente	12	32,4	0,5	6	26,1	-0,5
Ni Competente ni Incompetente	0	0,0	-1,3	1	4,3	1,3
Algo Competente	7	18,9	-0,3	5	21,7	0,3
Muy Competente	7	18,9	0,6	3	13,0	-0,6
Total	37	100,0		23	100,0	

$X^2=2,264$; $gl=4$; $p=0,687$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas medios como primera opción son similares (0,687). Las estrategias más utilizadas por los niños son las “algo incompetentes” (32,4% niños y 26,1% niñas) y por las niñas las “muy incompetentes” (34,8% niñas y 29,7% niños), y las menos utilizadas las “ni competentes ni incompetentes” (4,3% niñas y 0,0% niños). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños medios que las niñas son: “algo incompetente” y “muy competente” (18,9% niños y 13,0% niñas). Y las niñas utilizan más estrategias que los niños: “muy incompetentes”, “ni competentes ni incompetentes” y “algo competentes” (21,7% niñas y 18,9% niños).

Tabla 122. Nivel de competencia de la primera estrategia ante la negativa de entrada que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Nivel de competencia	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	13	39,4	2,1	3	13,6	-2,1
Algo Incompetente	14	42,4	-0,9	12	54,5	0,9
Ni Competente Ni Incompetente	1	3,0	0,8	0	0,0	-0,8
Algo Competente	2	6,1	-1,0	3	13,6	1,0
Muy Competente	3	9,1	-1,0	4	18,2	1,0
Total	33	100,0		22	100,0	

$\chi^2=5,778$; $gl=4$; $p=0,216$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas rechazados como primera opción son similares (0,216) Las estrategias que más utilizan ambos grupos son las “algo incompetentes” (54,5% niñas y 42,4% niños) y las menos utilizadas las “ni competentes ni incompetentes” (3,0% niños y 0,0% niñas). Cabe destacar la diferencia que los niños rechazados recurren a estrategias “muy incompetentes” (39,4% niños y 13,6% niñas; Residuo corregido: $\pm 2,1$) significativamente, con más frecuencia que las niñas rechazadas. Aunque las diferencias no son significativas, los niños rechazados utilizan más estrategias que las niñas: “muy incompetentes” y “ni competentes ni incompetentes”. Y las niñas rechazadas emiten más estrategias que los niños: “algo incompetentes”, “algo competentes” (13,6% niñas y 6,1% niños) y “muy competentes” (18,2% niñas y 9,1% niños)

4.2.1.3. Nivel de Riesgo

4.2.1.3.1. Análisis de las estrategias ante la negativa de entrada en toda la muestra

En las tablas 123 y 124 en las que se puede diferenciar el número total de estrategias ante la negativa de entrada, codificadas según el nivel de riesgo, los porcentajes y frecuencias totales, y la diversidad de estrategias utilizadas.

Tabla 123 y 124. Frecuencias totales de las estrategias según el nivel de riesgo ante la negativa de entrada en el grupo ordenadas de emisión.

Nivel de Riesgo	Orden				
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta
Sin Sentido	4 (3,5)	4 (6,6)	1 (4,5)	1 (16,7)	0 (0,0)
Riesgo Moderado/Bajo	22 (19,1)	7 (11,5)	6 (27,3)	2 (33,3)	0 (0,0)
Riesgo Moderado/Alto	62 (53,9)	34 (55,7)	10 (45,5)	2 (33,3)	3 (75,0)
Riesgo Alto	27 (23,5)	16 (26,2)	4 (22,7)	1 (16,7)	1 (25,0)
Total	115 (100,0)	61 (100,0)	22 (100,0)	6 (100,0)	4 (100,0)

Todos los sujetos emitieron por lo menos una respuesta (115) pero a partir de la segunda disminuye progresivamente en 61, 22, 6 y 4 en la quinta estrategia. Las estrategias más utilizadas son las de “riesgo moderado/alto”.

Según el orden, en la primera emisión, la estrategia más utilizada fueron las de “riesgo moderado/alto” (53,9%), seguidas de “riesgo alto” (23,5%), “riesgo moderado/bajo” (19,1%) y “sin sentido” (3,5%).

En la segunda emisión las estrategias más utilizadas son de “riesgo moderado/alto” (55,7), seguidas de “riesgo alto” (26,2%), “riesgo moderado/bajo” (11,5%) y “sin sentido” (6,6%).

En la tercera estrategia, la táctica más utilizada fue la de “riesgo moderado/alto” (45,5%) seguida de “riesgo moderado/bajo” (27,3%), “riesgo alto” (22,7%) y “sin sentido” (4,5%).

En la cuarta estrategia, la táctica más utilizada son las de “riesgo moderado/alto” y “riesgo moderado/bajo” (33,3%), cada uno. Las estrategias “sin sentido” y “riesgo alto” tienen un 16,7% cada una.

En la quinta estrategia sólo parecen dos de las cuatro tácticas existentes y son de “riesgo moderado/alto” (75,0%) y “riesgo alto” (25,0%).

4.2.1.3.2. Nivel de riesgo de las estrategias ante la negativa de entrada en el grupo, en toda la muestra.

En la tabla 83 aparece la diversidad de estrategias usadas ante la negativa de entrada.

Nivel de riesgo	Orden					Total
	Primera	Segunda	Tercera	Cuarta	Quinta	
Sin Sentido	4 (40,0)	4 (40,0)	1 (10,0)	1 (10,0)	0 (0,0)	10 (100,0)
Riesgo Moderado/Bajo	22 (59,4)	7 (18,9)	6 (16,2)	2 (5,4)	0 (0,0)	37 (100,0)
Riesgo Moderado/Alto	62 (55,9)	34 (30,6)	10 (9,0)	2 (1,8)	3 (2,7)	111 (100,0)
Riesgo Alto	27 (55,1)	16 (32,7)	4 (8,2)	1 (2,0)	1 (2,0)	49 (100,0)

Las estrategias más utilizadas son las de “riesgo moderado/alto” (111), seguidas de las de “riesgo alto” (49), “riesgo moderado bajo” (37) y “sin sentido” (10).

Las estrategias “sin sentido” se dan en un 80,0% entre la primera y segunda respuesta, 40,0% respectivamente. En la tercera y cuarta se dan el 20% restante, siendo el 10,0% en cada una.

Las estrategias de “riesgo moderado/bajo” se dan en un 59,4% en la primera respuesta, un 18,9% en la segunda, un 16,2% en la tercera, un 5,4% en la cuarta y 0,0% en la quinta.

Las estrategias de “riesgo moderado alto” se dan en un 55,9% en la primera, un 30,6% en la segunda, un 9,0% en la tercera, un 1,8% en la cuarta y un 2,7% en la quinta.

Las estrategias de “riesgo alto” se dan en un 55,1% en la primera, un 32,7% en la segunda, un 8,2% en la tercera, un 2,0% en la cuarta y un 2,0% en la quinta.

4.2.1.3.3. Nivel de riesgo de la primera estrategia ante la negativa de entrada en función del Sexo.

En la tabla 125 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia según el nivel de riesgo diferencias por sexo.

Tabla 125. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia de la primera estrategia en función del sexo ante la negativa de entrada.

Nivel de riesgo	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	3	4,3	0,6	1	2,2	-0,6
Riesgo Moderado/Bajo	15	21,4	0,8	7	15,6	-0,8
Riesgo Moderado/Alto	36	51,4	-0,7	26	57,8	0,7
Riesgo Alto	16	22,9	-0,2	11	24,4	0,2
Total	70	100,0		45	100,0	

$X^2=1,063$; $gl=3$; $p=0,786$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,786). La estrategia más utilizada por ambos grupos son de “riesgo moderado/alto” (57,8% niñas y 51,4% niños) y la menos utilizada las “sin sentido” (4,3% niños y 2,2% niñas). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños que las niñas son: “sin sentido” (y “riesgo

moderado/bajo” (21,4% niños y 15,6% niñas). Y las estrategias que utilizan más las niñas que los niños son: “riesgo moderado/alto y “riesgo alto” (24,4% niñas y 22,9% niños).

4.2.1.3.4. Nivel de riesgo de la primera estrategia ante la negativa de entrada, utilizadas por cada tipo sociométrico.

En la tabla 126 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos del nivel de competencia en la primera respuesta ante una negativa de entrada.

Tabla 126. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de riesgo de la primera estrategia en función del tipo sociométrico, ante la negativa de entrada.

Nivel de riesgo	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	3	5,1	1,0	1	1,8	-1,0
Riesgo Moderado/Bajo	10	16,9	-0,6	12	21,4	0,6
Riesgo Moderado/Alto	34	57,6	0,8	28	50,0	-0,8
Riesgo Alto	12	20,3	-0,8	15	26,8	0,8
Total	59	100,0		56	100,0	

$X^2=2,019$; $gl=3$; $p=0,568$

Las frecuencias de las estrategias que usan medios y rechazados como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,568). Las estrategias utilizadas por ambos grupos mayoritariamente son las de “riesgo moderado/alto” (57,6% medios y 50,0% rechazados) y la menos utilizadas las “sin sentido” (5,1% medios y 1,8% rechazados). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias más utilizadas por los medios que por los rechazados son: “sin sentido” (y “riesgo moderado/alto”. Y las estrategias que utilizan más los rechazados que los medios son: “riesgo

moderado/bajo” (21,4% rechazados y 16,9% medios) y “riesgo alto” (26,8% rechazados y 20,3% medios).

4.2.1.3.5. Nivel de riesgo de la primera estrategia ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tabla 127 y 128 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de riesgo de la primera estrategia entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 127. Nivel de riesgo de la primera estrategia ante la negativa de entrada que emplean niños medios y rechazados.

Nivel de competencia	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	5,3	0,5	1	3,0	-0,5
Riesgo Moderado/Bajo	7	18,4	-0,6	8	24,2	0,6
Riesgo Moderado/Alto	23	60,5	1,5	14	52,4	-1,5
Riesgo Alto	6	15,8	-1,5	10	30,3	1,5
Total	38	100,0		33	100,0	

$X^2=3,253$; $gl=3$; $p=0,354$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,354). Las estrategias utilizadas por ambos grupos mayoritariamente son las de “riesgo moderado/alto” (60,5% medios y 52,4% rechazados). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños medios que los rechazados son: “sin sentido” (5,3% medios y 3,0% rechazados) y “riesgo moderado/alto”. Y las estrategias que utilizan más los niños rechazados que los medios son: “riesgo moderado/bajo” (24,2% rechazados y 18,4% medios) y “riesgo alto” (30,3% rechazados y 15,8% medios).

Tabla 128. Nivel de riesgo de la primera estrategia ante la negativa de entrada que emplean niñas medias y rechazadas.

Nivel de competencia	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	1	4,8	1,0	0	0,0	-1,0
Riesgo Moderado/Bajo	3	14,3	0,5	2	9,5	-0,5
Riesgo Moderado/Alto	11	52,4	-0,9	14	66,7	0,9
Riesgo Alto	6	28,6	0,4	5	23,8	-0,4
Total	21	100,0		21	100,0	

$X^2=1,651$; $gl=3$; $p=0,648$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,648). Las estrategias utilizadas con más frecuencia por ambos grupos, son de “riesgo moderado/alto” (66,7% rechazadas y 52,4% medias), siendo la única estrategia que las rechazadas emiten más que las medias, y las estrategias menos utilizadas son las “sin sentido” (4,8% medias y 0,0% rechazadas). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más las niñas medias que las rechazadas son: “sin sentido” (, “riesgo moderado/bajo” (14,3% medias y 9,5% rechazadas) y “riesgo alto” (28,6% medias y 23,8% rechazadas).

4.2.1.3.6. Diferencias en el uso de estrategias dentro de cada tipo sociométrico según el sexo.

En las tablas 129 y 130 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la primera estrategia emitida según el nivel de competencia emitida por niños y niñas medios, y niños y niñas rechazados, respectivamente.

Tabla 129. Nivel de riesgo de la primera estrategia ante la negativa de entrada que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Nivel de competencia	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	5,4	0,2	1	4,3	-0,2
Riesgo Moderado/Bajo	7	18,9	0,1	4	17,4	-0,1
Riesgo Moderado/Alto	22	59,5	0,6	12	52,2	-0,6
Riesgo Alto	6	16,2	-0,9	6	26,1	0,9
Total	37	100,0		23	100,0	

$X^2=0,874$; $gl=3$; $p=0,832$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,273). Las estrategias utilizadas por ambos grupos mayoritariamente son las de “riesgo moderado/alto” (59,5% niños y 52,2% niñas) y las menos utilizadas las “sin sentido” (5,4% niños y 4,3% niñas). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños medios que las niñas son: “sin sentido”, “riesgo moderado/bajo” (18,9% niños y 17,4% niñas) y “riesgo moderado/alto”. Y las estrategias que utilizan más las niñas medias que los niños son las de “riesgo alto” (26,1% niñas y 16,2% niños)

Tabla 130. Nivel de riesgo de la primera estrategia ante la negativa de entrada que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Nivel de competencia	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	1	3,0	0,8	0	0,0	-0,8
Riesgo Moderado/Bajo	8	24,2	1,0	3	13,6	-1,0
Riesgo Moderado/Alto	14	42,4	-1,5	14	63,6	1,5
Riesgo Alto	10	30,3	0,6	5	22,7	-0,6
Total	33	100,0		22	100,0	

$X^2=2,854$; $gl=3$; $p=0,415$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas como primera opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,479). Las estrategias utilizadas por ambos grupos mayoritariamente son las de “riesgo moderado/alto” (63,6% niñas y 42,4% niños),

siendo esta estrategia la única que las niñas rechazadas emiten más que los niños, y las menos utilizadas son las “sin sentido” (3,0% niños y 0,0% niñas). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños rechazados que las niñas son: “sin sentido”, “riesgo moderado/bajo” (24,2% niños y 13,6% niñas), “riesgo alto” (30,3% niños y 22,7% niñas)

4.2.2. Estrategias empleadas en segundo lugar

4.2.2.1. Tipo de estrategias

4.2.2.1.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra

En la tabla 107 en la que aparece el orden de las estrategias, están los comentarios respectivos a la tabla 131, que se adjunta para contextualizar el apartado.

Tabla 131. Segunda estrategia frecuencias y porcentajes ante la negativa de entrada en el grupo.

Estrategias	Frecuencias	Porcentajes
Sin sentido	4	6,3
Pasivas	7	11,1
Agresivas Físicas	2	3,2
Agresivas Verbal	5	7,9
Disruptivas	3	4,8
Manipulativa Soborno	8	12,7
Manipulativa Afectiva	4	6,3
3ª Persona Sancionadora	6	9,5
Evaluación Negativa	0	0,0
Desinterés	2	3,2
Alternativa	0	0,0
Autorreferente	0	0,0
Normas Sociales	1	1,6
Interés indirecto	2	3,2
Comentarios positivos	4	6,3
Petición directa	5	7,9
Petición de jugar 3ª persona	3	4,8
Comprender	1	1,6
Comentario + Petición	6	9,5
Total	63	100,0

4.2.2.1.2. Segundas estrategias ante la negativa de entrada en función del sexo.

En la tabla 132 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la segunda estrategia ante la negativa de entrada diferenciadas por sexo.

Tabla 132. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la segunda estrategia en función del sexo ante la negativa de entrada en el grupo.

Estrategias	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	2	5,4	-0,4	2	7,7	0,4
Pasivas	5	13,5	0,7	2	7,7	-0,7
Agresivas Físicas	2	5,4	1,2	0	0,0	-1,2
Agresivas Verbal	3	8,1	0,1	2	7,7	-0,1
Disruptivas	2	5,4	0,3	1	3,8	-0,3
Manipulativa Soborno	4	10,8	-0,5	4	15,4	0,5
Manipulativa Afectiva	3	8,1	0,7	1	3,8	-0,7
3ª Persona Sancionadora	5	13,5	1,3	1	3,8	-1,3
Desinterés	0	0,0	-1,7	2	7,7	1,7
Interés indirecto	1	2,7	-0,3	1	3,8	0,3
Normas Sociales	0	0,0	-1,2	1	3,8	1,2
Comentarios positivos	2	5,4	-0,4	2	7,7	0,4
Petición directa	5	13,5	2,0	0	0,0	-2,0
Petición de jugar 3ª persona	1	2,7	-0,9	2	7,7	0,9
Comprender	0	0,0	-1,2	1	3,8	1,2
Comentario + Petición	2	5,4	-1,3	4	15,4	1,3
TOTAL	37	100,0		26	100,0	

$X^2=16,055$; $gl=15$; $p=0,378$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,378). Cabe destacar que los niños recurren a estrategias de “petición directa” (13,5% niños y 0,0% niñas; Residuo corregido: $\pm 2,0$) significativamente, con más frecuencia que las niñas. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños que las niñas son: “pasivas” (13,5% niños y 7,7% niñas), “agresivas físicas” (5,4% niños y 0,0% niñas), “agresiva verbal” (8,1% niños y 7,7% niñas), “disruptivas” (5,4% niños y 3,8% niñas),

“manipulativa afectiva” (8,1% niños y 3,8% niñas), “3ª Persona Sancionadora” (13,5% niños y 3,8% niñas) y petición directa. Y las estrategias que utilizan más las niñas que los niños son: “sin sentido” (7,7% niñas y 5,4% niños), “manipulativa soborno” (15,4% niñas y 10,8% niños), “desinterés” (7,7% niñas y 0,0% niños), “interés indirecto” (3,8% niñas y 2,7% niños), “comentarios positivos” (7,7% niñas y 5,4% niños), “petición de jugar 3ª persona” (7,7% niñas y 2,7% niños), “comprender” (3,8% niñas y 0,0% niños), “comentario+ petición” (15,4% niñas y 5,4% niños) y “normas sociales” (3,8% niñas y 0,0% niños).

4.2.2.1.3. Segundas estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.

En la tabla 133 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos de la segunda estrategia ante la negativa de entrada.

Las frecuencias de las estrategias que usan medios y rechazados como segunda opción son similares (0,790). La estrategia más utilizada por los medios es la “manipulativa soborno” (12,9% medios y 12,5% rechazados) y los rechazados emiten 4 estrategias con el mismo porcentaje “pasivas” (12,5% rechazados y 9,7% medios), “agresiva verbal” (12,5% rechazados y 3,2% medios) “manipulativa soborno” y “comentario + petición” (12,5% rechazados y 6,5% medios). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los medios que los rechazados son: “disruptivas” (6,5% medios y 3,1% rechazados), “desinterés” (6,5% medios y 0,0% rechazados), “interés indirecto” (6,5% medios y 0,0% rechazados), “comentarios positivos” (9,7% medios y 3,1% rechazados) y “normas sociales” (3,2% medios y 0,0%

rechazados). Y las estrategias que utilizan más los rechazados que los medios son: “pasivas”, “agresiva verbal”, “petición directa” (9,4% rechazados y 6,5% medios), “petición de jugar 3ª persona” (6,3% rechazados y 3,2% medios), “comprender” (3,1% rechazados y 0,0% medios) y “comentario + petición”. En estrategias “sin sentido” (6,5%), “agresivas físicas” (3,2%), “manipulativa soborno” (12,9%), “manipulativa afectiva” (6,5%) y “3ª Persona Sancionadora” (9,7%) los porcentajes son idénticos.

Tabla 133. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de la segunda estrategia en función del tipo sociométrico ante la negativa de entrada en el grupo.

Estrategias	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	2	6,5	0,0	2	6,3	0,0
Pasivas	3	9,7	-0,4	4	12,5	0,4
Agresivas Físicas	1	3,2	0,0	1	3,1	0,0
Agresivas Verbal	1	3,2	-1,4	4	12,5	1,4
Disruptivas	2	6,5	0,6	1	3,1	-0,6
Manipulativa Soborno	4	12,9	0,0	4	12,5	0,0
Manipulativa Afectiva	2	6,5	0,0	2	6,3	0,0
3ª Persona Sancionadora	3	9,7	0,0	3	9,4	0,0
Desinterés	2	6,5	1,5	0	0,0	-1,5
Normas Sociales	1	3,2	1,0	0	0,0	-1,0
Interés indirecto	2	6,5	1,5	0	0,0	-1,5
Comentarios positivos	3	9,7	1,1	1	3,1	-1,1
Petición directa	2	6,5	-0,4	3	9,4	0,4
Petición de jugar 3ª persona	1	3,2	-0,6	2	6,3	0,6
Comprender	0	0,0	-1,0	1	3,1	1,0
Comentario + Petición	2	6,5	-0,8	4	12,5	0,8
TOTAL	31	100,0		32	100,0	

$\chi^2=10,463$; $gl=15$; $p=0,790$

4.2.2.1.4. Segundas estrategias ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 134 y 135. Aparecen frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las segundas estrategias ante la negativa de entrada entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios con los rechazados y a las niñas medias con las rechazadas.

Tabla 134 Segunda estrategia ante la negativa de entrada en grupo que emplean niños medios y rechazados.

Estrategias	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	1	4,8	-0,2	1	6,3	0,2
Pasivas	3	14,3	0,2	2	12,5	-0,2
Agresivas Físicas	1	4,8	-0,2	1	6,3	0,2
Agresivas Verbal	1	4,8	-0,9	2	12,5	0,9
Disruptivas	2	9,5	1,3	0	0,0	-1,3
Manipulativa Soborno	3	14,3	0,8	1	6,3	-0,8
Manipulativa Afectiva	2	9,5	0,4	1	6,3	-0,4
3ª Persona Sancionadora	2	9,5	-0,8	3	18,8	0,8
Interés indirecto	1	4,8	0,9	0	0,0	-0,9
Comentarios positivos	2	9,5	1,3	0	0,0	-1,3
Petición directa	2	9,5	-0,8	3	18,8	0,8
Petición de jugar 3ª persona	0	0,0	-1,2	1	6,3	1,2
Comentario + Petición	1	4,8	-0,2	1	6,3	0,2
TOTAL	21	100,0		16	100,0	

$X^2=7,732$; $gl=12$; $p=0,806$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños medios y rechazados como segunda opción son similares (0,806). Las estrategias más utilizadas por los medios son las “pasivas” (14,3% medios y 12,5% rechazados) y las “manipulativa soborno” (14,3% medios y 6,3% rechazados), y las más utilizadas por los rechazados son las “3ª persona sancionadora” (18,8% rechazados y 9,5% medios) y la “petición directa” (18,8% rechazados y 9,5% medios). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias

que utilizan más los niños medios que los rechazados son: “pasivas”, “disruptivas” (9,5% medios y 0,0% rechazados), “manipulativa soborno”, “manipulativa afectiva” (9,5% medios y 6,3% rechazados), “interés indirecto” (4,8% medios y 0,0% rechazados) y “comentarios positivos” (9,5% medios y 0,0% rechazados). Y las estrategias que utilizan más los niños rechazados que los medios son: “sin sentido” (6,3% rechazados y 4,8% medios), “agresiva física” (6,3% rechazados y 4,8% medios), “agresiva verbal” (12,5% rechazados y 4,8% medios), “3ª persona sancionadora”, “petición directa”, “petición jugar 3ª persona” (6,3% rechazados y 0,0% medios) y “comentario + petición” (6,3% rechazados y 4,8% medios).

Tabla 135. Segunda estrategia ante la negativa de entrada en grupo que emplean niñas medias y rechazadas.

Estrategias	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	1	10,0	0,3	1	6,7	-0,3
Pasivas	0	0,0	-1,2	2	13,3	1,2
Agresivas Verbal	0	0,0	-1,2	2	13,3	1,2
Disruptivas	0	0,0	-0,8	1	6,7	0,8
Manipulativa Soborno	1	10,0	-0,7	3	20,0	0,7
Manipulativa Afectiva	0	0,0	-0,8	1	6,7	0,8
3ª Persona Sancionadora	1	10,0	1,3	0	0,0	-1,3
Desinterés	2	20,0	1,8	0	0,0	-1,8
Normas Sociales	1	10,0	1,3	0	0,0	-1,3
Interés indirecto	1	10,0	1,3	0	0,0	-1,3
Comentarios positivos	1	10,0	0,3	1	6,7	-0,3
Petición de jugar 3ª persona	1	10,0	0,3	1	6,7	-0,3
Comprender	0	0,0	-0,8	1	6,7	0,8
Comentario + Petición	1	10,0	-0,3	2	13,3	0,3
TOTAL	10	100,0		15	100,0	

$X^2=12,847$; $gI=13$; $p=0,460$

Las frecuencias de las estrategias que usan niñas medias y rechazadas como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,460). Las estrategias que más utilizan las niñas medias son el “desinterés” (20,0% medias y 0,0% rechazadas) y las

más utilizadas por las rechazadas es la “manipulativa soborno” (20,0% rechazadas y 10,0% medias). Cabe destacar que las niñas medias, si bien no con diferencias significativas, recurren a estrategias de “desinterés” (Residuo corregido: $\pm 1,8$) con más frecuencia que las rechazadas. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más las medias que las rechazadas son: “sin sentido” (10,0% medias y 6,7% rechazadas), “3ª Persona Sancionadora” (10,0% medias y 0,0% rechazadas), “desinterés”, “interés indirecto” (10,0% medias y 6,7% rechazadas), “comentarios positivos” (10,0% medias y 6,7% rechazadas), “petición de jugar 3ª persona” (10,0% medias y 6,7% rechazadas) y “normas sociales” (10,0% medias y 0,0% rechazadas). Y las estrategias que utilizan más las niñas rechazadas que las medias son: “pasivas” (13,3% rechazadas y 0,0% medias), “agresiva verbal” (13,3% rechazadas y 0,0% medias), “disruptivas” (6,7% rechazadas y 0,0% medias), “manipulativa soborno”, “manipulativa afectiva” (6,7% rechazadas y 0,0% medias), “comprender” (6,7% rechazadas y 0,0% medias) y “comentario + petición” (13,3% rechazadas y 10,0% medias).

4.2.2.1.5. Diferencias en el uso de las segundas estrategias ante la negativa de entrada según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.

En las tablas 136 y 137 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos de las segundas estrategias, ante la negativa de entrada, emitida por niños y niñas medios, y niños y niñas rechazados, respectivamente.

Tabla 136. Segunda estrategia ante la negativa de entrada que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Estrategias	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	1	4,8	-0,6	1	10,0	0,6
Pasivas	3	14,3	1,3	0	0,0	-1,3
Agresivas Físicas	1	4,8	0,7	0	0,0	-0,7
Agresivas Verbal	1	4,8	0,7	0	0,0	-0,7
Disruptivas	2	9,5	1,0	0	0,0	-1,0
Manipulativa Soborno	3	14,3	0,3	1	10,0	-0,3
Manipulativa Afectiva	2	9,5	1,0	0	0,0	-1,0
3ª Persona Sancionadora	2	9,5	0,0	1	10,0	0,0
Desinterés	0	0,0	-2,1	2	20,0	2,1
Normas Sociales	0	0,0	-1,5	1	10,0	1,5
Interés indirecto	1	4,8	-0,6	1	10,0	0,6
Comentarios positivos	2	9,5	0,0	1	10,0	0,0
Petición directa	2	9,5	1,0	0	0,0	-1,0
Petición de jugar 3ª persona	0	0,0	-1,5	1	10,0	1,5
Comentario + Petición	1	4,8	-0,6	1	10,0	0,6
TOTAL	21	100,0		10	100,0	

$X^2=14,602$; $gl=14$; $p=0,406$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas medios como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,406). Las estrategias más utilizadas por los niños medios son las “pasivas” (14,3% niños y 0,0% niñas) y “manipulativa soborno” (14,3% niños y 10,0% niñas), las niñas utilizan más el “desinterés” (20,0% niñas y 0,0% niños). Cabe destacar que las niñas medias recurren a estrategias de “desinterés” (Residuo corregido: $\pm 2,1$) significativamente, con mayor frecuencia que las niños medios. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños medios que las niñas son: “pasivas”, “agresivas físicas” (4,8% niños y 0,0% niñas), “agresivas verbal” (4,8% niños y 0,0% niñas), “disruptivas” (9,5% niños y 0,0% niñas), “manipulativa soborno”, “manipulativa afectiva” (9,5% niños y 0,0% niñas) y “petición directa” (9,5% niños y 0,0% niñas). Y las estrategias que utilizan más las niñas medias que los niños son: “sin sentido” (10,0%

niñas y 4,8% niños), “desinterés”, “interés indirecto” (10,0% niñas y 4,8% niños), “petición de jugar 3ª persona” (10,0% niñas y 0,0% niños), “comentario + petición” (10,0% niñas y 4,8% niños) y “normas sociales” (10,0% niñas y 0,0% niños). Las estrategias que utilizan ambos grupos por igual son: “3ª Persona Sancionadora” (10,0%) y “comentarios positivos” (10%).

Tabla 137. Segunda estrategia ante la negativa de entrada que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Estrategias	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin sentido	1	6,3	0,0	1	6,3	0,0
Pasivas	2	12,5	0,0	2	12,5	0,0
Agresivas Físicas	1	6,3	1,0	0	0,0	-1,0
Agresivas Verbal	2	12,5	0,0	2	12,5	0,0
Disruptivas	0	0,0	-1,0	1	6,3	1,0
Manipulativa Soborno	1	6,3	-1,1	3	18,8	1,1
Manipulativa Afectiva	1	6,3	0,0	1	6,3	0,0
3ª Persona Sancionadora	3	18,8	1,8	0	0,0	-1,8
Comentarios positivos	0	0,0	-1,0	1	6,3	1,0
Petición directa	3	18,8	1,8	0	0,0	-1,8
Petición de jugar 3ª persona	1	6,3	0,0	1	6,3	0,0
Comprender	0	0,0	-1,0	1	6,3	1,0
Comentario + Petición	1	6,3	-1,1	3	18,8	1,1
TOTAL	16	100,0		16	100,0	

$X^2=12,000$; $gI=12$; $p=0,446$

Las frecuencias de las estrategias que usan niños y niñas rechazados como segunda opción son similares (0,446). Las estrategias más utilizadas por los niños rechazados son “3ª Persona Sancionadora” (18,8% niños y 0,0% niñas) y “petición directa” (18,8% niños y 0,0% niñas), y las estrategias más utilizadas por las niñas rechazadas son “manipulativa soborno” (18,8% niñas y 6,3% niños) y “comentario + petición” (18,8% niñas y 6,3% niños). Cabe destacar, la tendencia de los datos en la estrategia “petición directa” (Residuo corregido: $\pm 1,8$) ya que indica la mayor frecuencia con la que los niños rechazados las utilizan. Aunque las diferencias no son significativas, las

estrategias que utilizan más los niños rechazados que las niñas son: “agresivas físicas” (6,3% niños y 0,0% niñas), “3ª Persona Sancionadora” y “petición directa”. Y las estrategias que utilizan más las niñas rechazadas que los niños son: “disruptivas” (6,3% niñas y 0,0% niños), “manipulativa soborno”, “comentarios positivos” (6,3% niñas y 0,0% niños), “comprender” (6,3% niñas y 0,0% niños) y “comentario + petición” (18,8% niñas y 6,3% niños). Las estrategias que se utilizan por igual en ambos grupos son: “sin sentido” (6,3%), “pasivas” (12,5%), “agresiva verbal” (12,5%), “manipulativa afectiva” (6,3%) y “petición de jugar 3ª persona” (6,3%).

4.2.2.2. Nivel de Competencia

4.2.2.2.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra

En la tabla 138 aparece el orden de las estrategias según el nivel de competencia, están los comentarios respectivos a la tabla 129, que se adjunta para contextualizar el apartado.

Tabla 138. Frecuencias y porcentajes de la segunda estrategia ante la negativa de entrada en el grupo. (¿Llevar? Hacer referencia a la tabla en la que están todas)

Nivel de competencia	2ª Estrategia	2ª Estrategia
Muy incompetente	12	10,40%
Algo incompetente	19	16,5%
Ni competente ni incompetente	8	7,00%
Algo competente	16	13,90%
Muy competente	13	11,30%
TOTAL	68	59,10%

4.2.2.2. Nivel de competencia de las segundas estrategias ante la negativa de entrada en función del Sexo.

En la tabla 139 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia de las segundas estrategias diferenciadas por sexos, ante la negativa de entrada.

Tabla 139. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia de las segundas estrategias ante la negativa de entrada en función del sexo.

Nivel Competencia	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	14	37,8	0,9	7	26,9	-0,9
Algo Incompetente	12	32,4	0,1	8	30,8	-0,1
Ni Competente Ni Incompetente	3	8,1	-0,5	3	11,5	0,5
Algo Competente	6	16,2	0,1	4	15,4	-0,1
Muy Competente	2	5,4	-1,3	4	15,4	1,3
Total	37	100,0		26	100,0	

$X^2=2,351$; $gl=4$; $p=0,671$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan niños y niñas como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,671). La estrategia más utilizada por los niños son las “muy incompetentes” (37,8% niños y 26,9% niñas) y por las niñas las “algo incompetentes” (32,4% niños y 30,8% niñas). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños que las niñas son: “muy incompetentes”, “algo incompetentes” y “algo competentes” (16,2% niños y 15,4% niñas). Y las estrategias que utilizan más las niñas que los niños son: “ni competente ni incompetente” (11,5% niñas y 8,1% niños) y “muy competentes” (15,4% niñas y 5,4% niños).

4.2.2.2.3. Nivel de competencia de las segundas estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.

En la tabla 140 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos del nivel de competencia de las segundas estrategias ante la negativa de entrada.

Tabla 140. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia la segunda estrategia en función del tipo sociométrico, ante la negativa de entrada.

Nivel Competencia	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	9	29,0	-0,7	12	37,5	0,7
Algo Incompetente	11	35,5	0,6	9	28,1	-0,6
Ni Competente Ni Incompetente	5	16,1	1,8	1	3,1	-1,8
Algo Competente	4	12,9	-0,6	6	18,8	0,6
Muy Competente	2	6,5	-0,8	4	12,5	0,8
Total	31	100,0		32	100,0	

$X^2=4,347$; $gl=4$; $p=0,361$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan niños y niñas como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,361). La estrategia más utilizada por los medios es la “algo incompetente” (35,5% medios y 28,1% rechazados) y por los rechazados la “muy incompetente” (37,5% rechazados y 29,0% medios). Cabe destacar que los medios, tienden a recurrir de forma más frecuente que los rechazados al uso de estrategias “ni competentes ni incompetentes”. (16,1% medios y 3,1% rechazados; Residuos corregidos: $\pm 1,8$). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los medios que los rechazados son: “algo incompetentes” y “ni competentes ni incompetentes”. Y las estrategias que utilizan más los rechazados que los medios son: “muy incompetentes”, “algo competentes”

(18,8% rechazados y 12,9% medios) y “muy competentes” (12,5% rechazados y 6,5% medios).

4.2.2.2.4. Nivel de competencia de las segundas estrategias ante la negativa de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 141 y 142 aparecen frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia de las segundas estrategias entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara a los niños medios y rechazados, y en la otra a las niñas medias y rechazadas.

Tabla 141. Nivel de competencia de las segundas estrategias ante la negativa de entrada que emplean niños medios y rechazados.

Nivel Competencia	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	8	38,1	0,0	6	37,5	0,0
Algo Incompetente	7	33,3	0,1	5	31,3	-0,1
Ni Competente Ni Incompetente	3	14,3	1,6	0	0,0	-1,6
Algo Competente	2	9,5	-1,3	4	25,0	1,3
Muy Competente	1	4,8	-0,2	1	6,3	0,2
Total	21	100,0		16	100,0	

$X^2=3,677$; $gl=4$; $p=0,451$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan niños medios y rechazados como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,451). La estrategia más utilizada es la “muy incompetente” (38,1% medios y 37,5% rechazados) y los porcentajes entre grupos son idénticos. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que los niños medios utilizan más que los rechazados son: “algo incompetente” (33,3% medios y 31,3% rechazados), “ni competentes ni incompetentes” (14,3% medios y 0,0% rechazados). Y las estrategias que utilizan más

los niños rechazados que los medios son: “algo competentes” (25,0% rechazados y 9,5% medios) y “muy competentes” (6,3% rechazados y 4,8% medios).

Tabla 142 Nivel de competencia de las segundas estrategias ante la negativa de entrada que emplean niñas medias y rechazadas.

Nivel Competencia	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	1	10,0	-1,6	6	40,0	1,6
Algo Incompetente	4	40,0	0,7	4	26,7	-0,7
Ni Competente Ni Incompetente	2	20,0	1,0	1	6,7	-1,0
Algo Competente	2	20,0	0,4	2	13,3	-0,4
Muy Competente	1	10,0	-0,3	2	13,3	0,3
Total	10	100,0		15	100,0	

$X^2=3,373$; $gl=4$; $p=0,497$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan las niñas medias y rechazadas como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,497). La estrategia más utilizada por las niñas medias son las “algo incompetente” (40,0% medias y 26,7% rechazadas) y por las rechazadas las “muy incompetentes” (40,0% rechazadas y 10,0% medias). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más las niñas medias que las rechazadas son: “algo incompetentes”, “ni competentes ni incompetentes” (20,0% medias y 6,7% rechazadas) y “algo competentes” (20,0% medias y 13,3% rechazadas). Y las estrategias que utilizan más las niñas rechazadas que las medias son: “muy incompetentes” y “muy competentes” (13,3% rechazadas y 10,0% medias).

4.2.2.2.5. Diferencias en el uso de las segundas estrategias ante la negativa de entrada según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.

En las tablas 143 y 144 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia de las segundas estrategias emitidas por niños y niñas medios, y niños y niñas rechazados, respectivamente.

Tabla 143. Nivel de competencia de las segundas estrategias ante la negativa de entrada que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Nivel Competencia	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	8	38,1	1,6	1	10,0	-1,6
Algo Incompetente	7	33,3	-0,4	4	40,0	0,4
Ni Competente Ni Incompetente	3	14,3	-0,4	2	20,0	0,4
Algo Competente	2	9,5	-0,8	2	20,0	0,8
Muy Competente	1	4,8	-0,6	1	10,0	0,6
Total	21	100,0		10	100,0	

$X^2=2,928$; $gl=4$; $p=0,570$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas medios como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,570).

La estrategia más utilizada por los niños medios son las “muy incompetentes” y la más utilizada por las niñas es la “algo incompetente” (38,1% niñas y 10,0% niños). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños medios que las niñas son las “muy incompetentes” y las estrategias que utilizan más las niñas medias que los niños son: “algo incompetentes”, “ni competentes ni incompetentes” (20,0% niñas y 14,3% niños), “algo competentes” (20,0% niñas y 9,5% niños) y “muy competentes (10,0% niñas y 4,8% niños).

Tabla 144. . Nivel de competencia de las segundas estrategias ante la negativa de entrada que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Nivel Competencia	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Muy Incompetente	6	37,5	0,0	6	37,5	0,0
Algo Incompetente	5	31,3	0,4	4	25,0	-0,4
Ni Competente Ni Incompetente	0	0,0	-1,0	1	6,3	1,0
Algo Competente	4	25,0	0,9	2	12,5	-0,9
Muy Competente	1	6,3	-1,1	3	18,8	1,1
Total	16	100,0		16	100,0	

$X^2=2,778$; $gl=4$; $p=0,596$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de competencia que usan los niños y niñas rechazados como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,596). Las estrategias que se utilizan con mayor frecuencia son las “muy incompetentes” (37,5%), sin diferencias entre los grupos. Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños rechazados que las niñas son: “algo incompetentes” (31,3% niños y 25,0% niñas) y “algo competentes” (25,0% niños y 12,5% niñas). Y las estrategias que utilizan más las niñas rechazadas que los niños son: “ni competentes ni incompetentes” (6,3% niñas y 0,0% niños) y “muy competentes” (18,8% niñas y 6,3% niños).

4.2.2.3. Nivel de Riesgo

4.2.2.3.1. Análisis de las estrategias en toda la muestra.

En la tabla 145 en la que aparece el orden de las estrategias, están los comentarios respectivos a la tabla 136, que se adjunta para contextualizar el apartado.

Tabla 145. Segunda estrategia del nivel de riesgo, frecuencias y porcentajes (¿Llevar? Hacer referencia a la tabla en la que están todas) ante la negativa de entrada en el grupo.

Nivel de riesgo	Frecuencias	Porcentajes
Sin Sentido	4	6,6
Riesgo Moderado/Bajo	7	11,5
Riesgo Moderado/Alto	34	55,7
Riesgo Alto	16	26,2
Total	61	100,0

4.2.2.3.2. Nivel de riesgo de las segundas estrategias ante la negativa de entrada en función del Sexo.

En la tabla 146 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de riesgo de la segunda estrategia diferenciadas por sexo, ante la negativa de entrada.

Tabla 146. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de riesgo de las segundas estrategias en función del sexo, ante la negativa de entrada en el grupo.

Nivel de Riesgo	Niños			Niñas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	5,4	-0,5	2	8,3	0,5
Riesgo Moderado/Bajo	5	13,5	0,6	2	8,3	-0,6
Riesgo Moderado/Alto	18	48,6	-1,4	16	66,7	1,4
Riesgo Alto	12	32,4	1,4	4	16,7	-1,4
Total	37	100,0		24	100,0	

$X^2=2,758$; $gl=3$; $p=0,430$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan los niños y niñas como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,430). Las estrategias más utilizadas por ambos grupos son de “riesgo moderado/alto” (66,7% niñas y 48,6% niños). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más niños que las niñas son: “riesgo moderado/bajo” (13,5% niños y 8,3% niñas) y “riesgo alto” (32,4% niños y 16,7% niñas). Y las estrategias que utilizan más las niñas que los niños son: “sin sentido” (8,3% niñas y 5,4% niños) y “riesgo moderado/alto”.

4.2.2.3.3. Nivel de riesgo de las segundas estrategias de entrada utilizadas por cada tipo sociométrico.

En la tabla 147 aparece la muestra diferenciada según el tipo sociométrico que son medios y rechazados. Los datos que aparecen son los porcentajes, frecuencias y residuos corregidos del nivel de riesgo de la segunda estrategia ante la negativa de entrada.

Tabla 147. Frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de riesgo de la segunda estrategia en función del tipo sociométrico, ante la negativa de entrada en el grupo.

Nivel de Riesgo	Medios			Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	2	6,9	0,1	2	6,3	-0,1
Riesgo Moderado/Bajo	3	10,3	-0,3	4	12,5	0,3
Riesgo Moderado/Alto	17	58,6	0,4	17	53,1	-0,4
Riesgo Alto	7	24,1	-0,4	9	28,1	0,4
Total	29	100,0		32	100,0	

$X^2=0,246$; $gl=3$; $p=0,970$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan los medios y rechazados como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,970). La estrategia más utilizada es la de “riesgo moderado/alto” (58,6% medios y 53,1% rechazados) y la menos utilizada la “sin sentido” (6,9% medios y 6,3% rechazados). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los medios que los rechazados son: “sin sentido” y “riesgo moderado/alto”. Y las estrategias que utilizan más los rechazados que los medios son: “riesgo moderado/bajo” (12,5% rechazados y 10,3% medios) y “riesgo alto” (28,1% rechazados y 24,1% medios).

4.2.2.3.4. Nivel de riesgo de las segundas estrategias de entrada según el tipo sociométrico dentro de cada sexo.

En las tablas 148 y 149 aparecen frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de competencia de las segundas estrategias según el nivel de riesgo entre tipos sociométricos dentro de un mismo sexo, es decir, se compara los niños medios y rechazados, y a las niñas medias y rechazadas.

Tabla 148. Nivel de riesgo de las segundas estrategias ante la negativa de entrada que emplean los niños medios y rechazados.

Nivel de Riesgo	Niños Medios			Niños Rechazados		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	1	4,8	-0,2	1	6,3	0,2
Riesgo Moderado/Bajo	3	14,3	0,2	2	12,5	-0,2
Riesgo Moderado/Alto	11	52,4	0,5	7	43,8	-0,8
Riesgo Alto	6	28,6	-0,6	6	37,5	0,6
Total	21	100,0		16	100,0	

$X^2=0,421$; $gl=3$; $p=0,936$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan los niños medios y rechazados como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,936). La estrategia más utilizada por ambos grupos es “riesgo moderado/alto” (52,4% medios y 43,8% rechazados) y la menos utilizada las “sin sentido” (6,3% rechazados y 4,8% medios). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los medios que los rechazados son: “riesgo moderado/bajo” (14,3% medios y 12,5% rechazados) y “riesgo moderado/alto”. Y las estrategias que utilizan más los rechazados que los medios son: “sin sentido” y “riesgo alto” (37,5% rechazados y 28,6% medios).

Tabla 149. Nivel de riesgo de las segundas estrategias ante la negativa de entrada que emplean las niñas medias y rechazadas.

Nivel de Riesgo	Niñas Medias			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	1	12,5	0,5	1	6,7	-0,5
Riesgo Moderado/Bajo	0	0,0	-1,1	2	13,3	1,1
Riesgo Moderado/Alto	6	75,0	0,7	9	60,0	-0,7
Riesgo Alto	1	12,5	-0,5	3	20,0	0,5
Total	8	100,0		15	100,0	

$X^2=1,620$; $gl=3$; $p=0,655$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan las niñas medias y rechazadas como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,655). La estrategia más utilizada es la de “riesgo moderado/alto” (75,0% medias y 60,0% rechazadas). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más las niñas medias que las rechazadas son: “sin sentido” (12,5% medias y 6,7% rechazadas) y “riesgo moderado/alto”. Y las estrategias que utilizan más las niñas rechazadas que las medias son: “riesgo moderado/bajo” (13,3% rechazadas y 0,0% medias) y “riesgo alto” (20,0% rechazadas y 12,5% medias).

4.2.2.3.5. Diferencias en el uso de las segundas estrategias, ante la negativa de entrada según el sexo dentro de cada tipo sociométrico.

En las tablas 150 y 151 aparecen las frecuencias, porcentajes y residuos corregidos del nivel de riesgo de las segundas estrategias emitidas por niños y niñas medios, y niños y niñas rechazados, respectivamente.

Tabla 150. Nivel de riesgo de las segundas estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico medio.

Nivel de Riesgo	Niños Medios			Niñas Medias		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	1	4,8	-0,7	1	12,5	0,7
Riesgo Moderado/Bajo	3	14,3	1,1	0	0,0	-1,1
Riesgo Moderado/Alto	11	52,4	-1,1	6	75,0	1,1
Riesgo Alto	6	28,6	0,9	1	12,5	-0,9
Total	21	100,0		8	100,0	

$X^2=2,771$; $gl=3$; $p=0,428$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan las niñas medias y rechazadas como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,428).

La estrategia más utilizada es la de “riesgo moderado/alto” (75,0% niñas y 52,4% niños). Aunque las diferencias no son significativas, las estrategias que utilizan más los niños medios que las niñas son: “riesgo moderado/bajo” (14,3% niños y 0,0% niñas) y “riesgo alto” (28,6% niños y 12,5% niñas). Y las estrategias que utilizan más las niñas medias que los niños son: “sin sentido” (12,5% niñas y 4,8% niños) y “riesgo moderado/alto”.

Tabla 151. Nivel de riesgo de las segundas estrategias que emplean niños y niñas de tipo sociométrico rechazado.

Nivel de Riesgo	Niños Rechazados			Niñas Rechazadas		
	(N)	(%)	(RC)	(N)	(%)	(RC)
Sin Sentido	1	6,3	0,0	1	6,3	0,0
Riesgo Moderado/Bajo	2	12,5	0,0	2	12,5	0,0
Riesgo Moderado/Alto	7	43,8	-1,1	10	62,5	1,1
Riesgo Alto	6	37,5	1,2	3	18,8	-1,2
Total	16	100,0		16	100,0	

$X^2=1,529$; $gl=3$; $p=0,675$

Las frecuencias de las estrategias según el nivel de riesgo que usan las niñas medias y rechazadas como segunda opción, ante la negativa de entrada, son similares (0,675).

Las estrategias que más se utilizan son de “riesgo moderado/alto” (62,5% niñas y 43,8% niños) y las menos utilizadas las “sin sentido” (6,3% niños y 6,3% niñas). Aunque las diferencias no son significativas, la estrategia que utilizan más los niños rechazados que las niñas son de “riesgo alto” (37,5% niños y 18,8% niñas), y la estrategia que utilizan más las niñas rechazadas que las medias son de “riesgo moderado/alto”. Las estrategias “sin sentido” y “riego moderado/bajo” (12,5% niños y 12,5% niñas) los porcentajes son idénticos.

5. Discusión y conclusión

Los resultados más destacados de los análisis se presentan a continuación, comparándolos en función del sexo, tipo sociométrico y sexo por tipo sociométrico. Además contrastaremos nuestros resultados con trabajos de otros autores para verificar si los datos se distribuyen de forma parecida o difieren.

El resultado más importante que se obtuvo es la clasificación del contenido de las estrategias. En esta clasificación se recopilan todos los trabajos realizados desde hace más de 40 años, de forma reestructurada y mejorada, comparados entre ellos y a partir de los datos de nuestra muestra. Es una clasificación funcional que además te permite recodificar de forma sencilla para evaluar las estrategias en función del nivel de competencia o del nivel de riesgo.

El total de estrategias estudiadas es de 221 estrategias y 210 estrategias ente una negativa y las medias de las respuestas son de 1,9 y 1,8 respectivamente. Entre el 85% y el 90% de los sujetos emplean 1 o 2 tipos diferentes de estrategias para entrar en un grupo o cuando se le niega la entrada. Las frecuencias y los porcentajes utilizados, comparados con los estudios realizados por Putallaz y Gottman son muy bajos, ya que en su trabajo se apunta que los niños impopulares utilizaron 22,82 estrategias antes de que obtuvieran la entrada, mientras que los niños populares lograron la entrada después de unas 15,89 estrategias. Estas diferencias entre nuestros datos y los de Putallaz y Gottman indican que las estrategias que utilizan los niños no son las mismas que dicen que utilizarían, o que no son conscientes de utilizar determinadas estrategias para entrar en un grupo, cómo pueden ser las no verbales.

Los tipos de estrategias utilizados son 11 diferentes mientras que los utilizadas ante una negativa aumentan a 18, lo que indica que ante una negativa el abanico de estrategias utilizado es más variado.

Las estrategias más utilizadas son el “comentario + petición”, y la “petición directa”. Las estrategias que no se utilizaron fueron la “agresión física y verbal”, la “evaluación negativa”, “el desinterés”, las “alternativas”, la “petición de jugar a una 3ª persona” y la “comprensión”. Al no utilizar estrategias agresivas no se puede comparar la muestra con estudios como los de Asher et al. (1980), en que se afirman que los niños menos populares utilizan más estrategias agresivas que los populares.

Los niveles de competencia más altos (muy competente y algo competente), son las estrategias más utilizadas, y los niveles de competencia más bajos (algo incompetentes y muy incompetentes) son las estrategias más utilizadas ante una negativa. El nivel de riesgo de las estrategias y ante una negativa es de riesgo moderado/alto en ambos casos.

La comparación entre el sexo, tipo sociométrico y su combinación ha determinado diferencias en 5 casos concretos, aunque sí que se obtuvieron mayor número de resultados significativos en la comparación entre las estrategias de forma individual. Seguidamente haremos el análisis de los mismos:

En este epígrafe se muestra el grado de cumplimiento de las hipótesis 4, 9 y 14 referida a las diferencias entre niños y niñas en la utilización de las estrategias.

Las estrategias más utilizadas por ambos grupos son de “comentario + petición” seguida de “peticiones directas”. Las estrategias agresivas no fueron utilizadas.

Respecto a las estrategias de segunda opción, los niños utilizan más “manipulativas soborno” que las niñas y las niñas utilizan más “sin sentido” que los niños. En las segundas estrategias ante una negativa de entrada, los niños utilizan más estrategias de “petición directa” que las niñas.

Respecto al nivel de competencia, las niñas utilizan más estrategias “muy incompetentes” que los niños, diferencia que aumenta en las segundas estrategias emitidas. Ante una negativa los niños tienden a utilizar más estrategias muy incompetentes que las niñas. Los datos indican que el nivel de competencia de las estrategias utilizadas por los niños cambia radicalmente hacia la incompetencia cuando reciben una negativa de entrada y en las niñas tiende a mantenerse.

El riesgo de las estrategias que utilizan los niños y niñas es diferente. Los niños utilizan más estrategias de “riesgo moderado/alto” que las niñas y las niñas utilizan más estrategias “sin sentido” que los niños. Esta diferencia se mantiene en las segundas estrategias.

Putallaz y Wasserman, (1989) afirman que las chicas fueron más propensas a ser rechazadas y con menos probabilidades de ser aceptadas que los chicos, datos que no se pueden corroborar con los datos de este estudio, pero como las niñas utilizan más estrategias “muy incompetentes” y “sin sentido” que los niños, pueden ser determinantes para la no aceptación en el grupo de juego.

La hipótesis 4 no se cumple porque en ningún caso los niños utilizan más estrategias “agresivas” que las niñas y las niñas no utilizan más estrategias “comentario + petición” que los niños.

De la hipótesis 9, se confirma que ante la negativa de entrada los niños tienden a utilizar más estrategias “muy incompetentes” que las niñas. En el total y en las segundas estrategias las niñas utilizan más estrategias “incompetentes” que los niños lo que no confirma que las niñas utilizan más estrategias “competentes” que los niños

En la hipótesis 14, se confirma que los niños utilizan estrategias de mayor riesgo que las niñas en las estrategias totales y en las segundas estrategias. Las niñas no utilizan estrategias de menor riesgo que los niños porque las estrategias sin sentido no son clasificables según el nivel de riesgo.

En este epígrafe se muestra el grado de cumplimiento de las hipótesis 5, 10 y 15 referida a las diferencias entre medios y rechazados en la utilización de las estrategias.

Los resultados de la comparación entre medios y rechazados en las estrategias de entrada, las estrategias según el nivel de competencia y el nivel de riesgo, coincide con los resultados planteados por Putallaz y Gottman (1981) ya que afirman que los niños populares e impopulares utilizan de forma similar las mismas estrategias. Pese a las similitudes en las estrategias emitidas por medios y rechazados se pueden apreciar diferencias entre estrategias concretas.

En las segundas estrategias, los rechazados utilizan con más frecuencia estrategias “manipulativas soborno” y “3ª persona sancionadora” que los medios, y en las primeras estrategias ante una negativa, los medios utilizan más estrategias de “comprensión” que los rechazados.

Los datos obtenidos en el estudio no coinciden con los resultados presentados por Cillessen et al., (1992), French (1988), Williams y Asher, (1987) en que el 50% de los

niños rechazados en edad escolar se comportan rutinariamente de forma agresiva con sus compañeros.

Respecto al nivel de competencia ante una negativa, los medios utilizan más estrategias “ni competentes ni incompetentes” que los rechazados. Por el contrario, en las primeras estrategias ante una negativa, los rechazados tienden a utilizar más estrategias “algo incompetentes” que los medios.

En relación con el nivel de riesgo de las estrategias, los medios utilizan más estrategias de “riesgo alto” que los rechazados y los rechazados utilizan más estrategias de “riesgo moderado/bajo” que los medios.

De la hipótesis 5, se cumple en la segunda estrategia, que los rechazados utilizan más “manipulativas soborno” que los medios y no se acepta que los medios utilizan más estrategias “comentario + petición” o “petición directa” porque se utilizan por igual en todos los casos.

La hipótesis 10 no se acepta porque los medios no utilizan estrategias más competentes que los rechazados, sino “ni competentes ni incompetentes”, y porque los rechazados no emiten estrategias más incompetentes que los medios.

La hipótesis 15 no se acepta porque no existen diferencias u ocurre lo contrario de lo planteado, es decir, o utilizan las mismas estrategias, o los medios utilizan estrategias de más riesgo que los rechazados y los rechazados utilizan estrategias de menos riesgo que los medios.

En este epígrafe se muestra el grado de cumplimiento de las hipótesis 6, 11 y 16 referidas a las diferencias entre niños medios y rechazados en la utilización de las estrategias.

Las estrategias que utilizan los niños medios y rechazados son diferentes. Los niños rechazados usan más estrategias de “3ª persona sancionadora”, “sin sentido” y tienen tendencia a utilizar más “manipulativas soborno”, que los niños medios. Los niños medios tienden a utilizar más “manipulativas afectivas” que los niños rechazados. En las segundas estrategias estos resultados se incrementan, las tendencias se convierten en diferencias, los niños medios utilizan más estrategias de “comentario + petición” que los rechazados y desaparecen las diferencias en las estrategias “sin sentido”.

Respecto al nivel de competencia de las segundas estrategias, los niños medios utilizan más estrategias “muy competentes” que los niños rechazados. Y en la primera estrategia ante la negativa de entrada, los niños medios tienden a utilizar más estrategias “algo competentes” que los niños rechazados.

En relación con el riesgo de las estrategias, los niños medios utilizan más estrategias de “riesgo moderado/alto” que los niños rechazados y éstos tienden a utilizar más estrategias “sin sentido” que los niños medios. En las estrategias ante una negativa los niños medios siguen utilizando más estrategias de “riesgo moderado/alto” que los rechazados, pero éstos usan más estrategias de “riesgo alto” que los niños medios.

Parte de la hipótesis 6 se cumple, porque en las segundas estrategias los niños medios utilizan más “comentario + petición” pero también más “manipulaciones afectivas”

que los niños rechazados y éstos utilizan más “manipulativas soborno” que los niños medios. En las demás relaciones no se cumple la hipótesis 6.

La hipótesis 11 se cumple en las segundas estrategias porque los niños medios utilizan más estrategias “muy competentes” que los rechazados y, éstos tienden a utilizar más estrategias “algo incompetentes”. En las demás comparaciones esta relación no se cumple.

La hipótesis 16 se cumple en las estrategias ante una negativa porque los niños rechazados utilizan más estrategias de “riesgo alto” que los niños medios y éstos utilizan más estrategias de “riesgo moderado/bajo” que los niños rechazados. En las demás comparaciones no se cumple esta hipótesis.

En este epígrafe se muestra el grado de cumplimiento de las hipótesis 6, 11 y 16 referida a las diferencias entre niñas medias y rechazadas en la utilización de las estrategias.

Respecto a las estrategias totales, las niñas medias utilizan más “peticiones directas” que las niñas rechazadas. Ante la negativa de entrada, las niñas rechazadas utilizan más estrategias de “manipulación afectiva” que las niñas medias, relación que se acentúa en las primeras estrategias usadas ante una negativa. Ante una negativa de entrada las niñas medias tienden a utilizar más estrategias de desinterés que las niñas rechazadas, tendencia que se mantiene en las segundas estrategias ante una negativa.

En relación con el nivel de competencia de las estrategias, las niñas medias utilizan más estrategias “algo competentes” que las niñas rechazadas. En las primeras respuestas ante una negativa de entrada, las niñas medias utilizan más estrategias

“muy incompetentes” que las niñas rechazadas y éstas utilizan más estrategias “algo incompetentes” que las niñas medias.

Parte de la hipótesis 6 se cumple porque las niñas medias utilizan más estrategias de “petición directa” que las niñas rechazadas pero éstas, no utilizan más estrategias que las niñas medias. Las estrategias ante una negativa y en la primera estrategia ante una negativa se cumple la parte en que las niñas rechazadas utilizan más estrategias “manipulativas afectivas” que las niñas medias, pero las niñas medias no utilizan estrategias diferentes a las rechazadas. En las demás comparaciones la hipótesis no se cumple porque no existen diferencias significativas.

De la hipótesis 11 se cumple, en las estrategias totales, que las niñas medias utilizan respuestas más competentes que las niñas rechazadas, pero no se cumple que las niñas rechazadas utilicen estrategias más incompetentes que las niñas medias. En cambio, en las primeras estrategias ante la negativa de entrada la hipótesis 11 no se acepta porque se da a la inversa, es decir, las niñas rechazadas utilizan estrategias más competentes que las niñas medias y éstas utilizan estrategias más incompetentes que las rechazadas. En las demás comparaciones la hipótesis no se cumple porque no existen diferencias entre los grupos.

La hipótesis 16 no se cumple porque en las estrategias de nivel de riesgo no existen diferencias entre las niñas medias y rechazadas.

En este epígrafe se muestra el grado de cumplimiento de las hipótesis 7, 12 y 17 referida a las diferencias entre niños y niñas medios en la utilización de las estrategias.

En las segundas estrategias, las niñas medias utilizan más estrategias “sin sentido” que los niños medios y éstos tienden a utilizar más estrategias de “comentario + petición” que las niñas medias. En las estrategias ante una negativa, las niñas medias utilizan más estrategias de “desinterés” y “petición de jugar a una 3ª persona” que los niños medios y éstos, tienden a utilizar más estrategias “manipulativas afectivas” que las niñas medias.

El riesgo de las estrategias que utilizan los niños y niñas medios es diferente. Los niños medios utilizan más estrategias de “riesgo moderado/alto” que las niñas medias y éstas utilizan más estrategias “sin sentido”, que los niños. En las segundas estrategias, se mantienen las diferencias en las estrategias “sin sentido” que utilizan las niñas medias.

La hipótesis 7 no se cumple porque no existen diferencias, o las estrategias más utilizadas por los grupos no son las pronosticadas. La hipótesis 12, no se cumple en ningún caso porque las diferencias entre los grupos no son significativas.

La hipótesis 17 se cumple en parte porque los niños medios utilizan más estrategias de riesgo “moderado/alto” que las niñas medias, pero las niñas medias no utilizan estrategias de menos riesgo que los niños.

En este epígrafe se muestra el grado de cumplimiento de las hipótesis 8, 13 y 18 referida a las diferencias entre niños y niñas rechazados en la utilización de las estrategias.

Respecto a las estrategias totales, los niños rechazados utilizan más “manipulativas soborno” que las niñas rechazadas, diferencia que se acentúa en las segundas

estrategias. En las segundas estrategias, existen diferencias entre niños y niñas rechazados, resultado que no respalda la afirmación de Wilson (2006) según la cual las conductas de entrada que utilizan rechazados agresivos chicos y chicas no tuvieron diferencias significativas. Las niñas rechazadas utilizan más estrategias “disruptivas” que los niños rechazados y éstos tienden a utilizar más estrategias “disruptivas”. En la primera estrategia ante una negativa, las niñas rechazadas utilizan más “manipulativas afectivas” que los niños rechazados. Y en las segundas estrategias ante la negativa los niños tienden a utilizar más las estrategias de “3ª persona sancionadora” y “petición directa” que las niñas rechazadas.

En relación con el nivel de competencia, las niñas rechazadas tienden a utilizar más estrategias “muy incompetentes” que los niños rechazados, tendencia que se convierte en diferencia en las segundas estrategias. Por el contrario, los niños rechazados en las estrategias ante una negativa utilizan más estrategias “muy incompetentes” que las niñas rechazadas.

En las primeras respuestas, las niñas rechazadas utilizan más estrategias “muy competentes” que los niños rechazados y éstos, en la primera respuesta ante una negativa, utilizan más estrategias “muy incompetentes” que las niñas rechazadas.

Respecto al nivel de riesgo de las estrategias, las niñas rechazadas tienden a utilizar más estrategias de riesgo moderado/bajo que los niños rechazados. Y en las estrategias ante una negativa, los niños rechazados utilizan más estrategias de “riesgo alto” que las niñas rechazadas y éstas utilizan más estrategias de “riesgo moderado/alto” que los niños rechazados.

La hipótesis 8 se cumple, en las estrategias totales y primeras estrategias, la parte en que los niños rechazados utilizan más estrategias “manipulativas de soborno” que las niñas. El resto de la hipótesis no se acepta.

La hipótesis 13 se cumple, en la primera estrategia de entrada, la parte en que las niñas rechazadas utilizan más estrategias competentes que los niños rechazados. En las estrategias totales y primeras ante una negativa, se cumple la parte de la hipótesis 13, en que los niños rechazados utilizan más estrategias incompetentes que las niñas

La hipótesis 18 se cumple en las estrategias ante la negativa de entrada porque los niños rechazados utilizan más estrategias de “riesgo alto” que las niñas rechazadas y las niñas rechazadas, utilizan más estrategias de “riesgo moderado/alto” que los niños rechazados.

6. Limitaciones y futuras líneas de trabajo

En este trabajo podemos encontrar algunas limitaciones que deberían considerarse para mejorar en los futuros trabajos.

Una de las principales limitaciones es la imposibilidad de constatar algunas respuestas no verbales utilizadas como estrategias para acceder a un grupo, como las tácticas de revolotear que consiste en un acercamiento silencioso y la observación del grupo, por lo general ignorando a los miembros del grupo (Gottman, 1977).

Existen una serie de factores contextuales que no podemos utilizar para determinar la influencia en las estrategias para entrar en un grupo como son: el estado anímico, los grupos de más de tres personas o el éxito o fracaso de las estrategias de entrada.

Las limitaciones descritas pueden ser un referente para proponer las futuras líneas de investigación derivadas del trabajo presentado. Éstas se pueden focalizar en diversas direcciones como los procesos que anteceden a la emisión de las estrategias, es decir, la codificación e interpretación de las señales del contexto, las atribuciones causales o de intención y las metas que se proponen antes de realizar una estrategia. Los procesos derivados de la emisión de estrategias, como la evaluación de respuestas, la eficacia de las mismas o las expectativas de los resultados. También se podrían estudiar estos procesos las emociones asociadas a estos procesos

7. Bibliografía

- Allen, T. (1981). Particle size Measurement. Powder Technology Series, 3rd edn. London: Campan and Hall.
- Asarnow, J. B. (1983). Children with peer adjustment problems: Sequential and nonsequential analyses of school behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*, 709-717.
- Asher, S.R., Renshaw, P.D. y Geraci, R.L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Psycholinguistics* 7: 27-39.
- Asher, S. R, Parker, J. G., y Walker, D. L. (1996) Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. In W. M. Bukowski, A. F.
- Asher S., McDonald K. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In: Rubin KH, Bukowski W, Laursen B, editors. *The Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford; New York: 2009. pp. 232–248.
- Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development, 33*, 238-249.
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A., y Lochman, J. E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly, 46*, 280–305.
- Bandeira M, Rocha SS, Freitas LC, Del Prette ZAP y Del Prette A (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo, 11*, 541-549.
- Bellack, A. S. y Morrison, R. L., (1982). Interpersonal dysfunction. In A. S. Bellack, M. Hersen y A. E. Kazdin (Comps.) *International handbook of behavior modification and therapy (pp. 717 – 748)*. New York: Plenum Press.
- Berndt, T. J. (1983). Contributions of peer relationships to children's development. In T. J. Brendt y G. W. Ladd (Eds.). *Peer relationships in child development (pp. 407-416)*. New York: Wiley
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, y W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence (pp. 346–365)*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Bierman, K. L. (2004). Peer rejection. *Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.

- Bierman, K. L. y Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 55, 151-162.
- Bierman, K.L., Smoot, D.L., y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Bukowski, W. M., y Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt y G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Bukowski, A. F., Newcomb, A. F. y Hartup, W. W. (Eds.) (1998). *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence*. Nueva York, NY: Cambridge University.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. y Hartup, W. W. (1996). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York, EE.UU: Cambridge University Press.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H., Gest, S., y Garipey, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejections. *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Cartwright, D. y Zander, A (1968), *Group Dynamics: Research and Theory* (3rd ed.). New York Harper and Row.
- Cecconello AM y Koller SH (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5, 71-93.
- Chan, S. y Mpofu, E. (2002) Children's peer status in school settings. Current and prospective assessment procedures. *School Psychology International*, 22 (1), 43-52
- Chung, T., y Asher, S. R. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 125-147.
- Cillessen, A. H. N. y Bukowski, W. M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. En A. H. N. Cillessen y W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 3-10). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc. Cillessen, A. H. N., Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*. 2005. 14: 102-105.
- Cillessen, A., van Ijzendoorn, H., van Lieshout, C., y Hartup, W. (1992). Heterogeneity among peer rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893 - 905.

- Coccaro, E. F., Noblett, K. L., y McCloskey, M. S. (2009). Attributional and emotional responses to socially ambiguous cues: Validation of a new assessment of social/emotional information processing in healthy adults and impulsive aggressive patients. *Journal of Psychiatric Research*, 43, 915 – 925.
- Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coie, J.K. y Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Editor in Chief) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, 5th edition. Volume 3. Social, emotional, and personality development. NY: John Wiley y Sons.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557–570.
- Coie, J. D. y Kujjersmidt, J. B. (1983). A behavioural analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400-1416
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. y Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-79
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. y Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-79.
- Corsaro, W. A. (1979). "We're friends, right?" Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8, 315–336.
- Corsaro, W. A. (1981). Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment. In S. R. Asher y J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 207–241). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Londres: Sage.
- Crick, N. y Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crick, N. R., y Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of aggressive strategies: do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26, 612-620.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of psychology*, 36, 49-81.

- Denham, S., McKinley, M., Couchard, E., y Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145-1152
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad. Programa para educación secundaria. Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Dishion, T., Andrews, D. y Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality and interactional process. *Child Development, 66*, 139-151.
- Dodge, K. A. (1980). Social Cognition and children's aggressive behavior. *Child Development, 51*, 162-170.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioural antecedents of peer social status. *Child Development, 54*, 1386-139.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. Schneider, K. H. Rubin, y J. Ledingham (Eds.). *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). New York: Springer-Verlag.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. 77-125.
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology, 44*, 559-584.
- Dodge, K. A. y Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development, 65*, 1385-1397.
- Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E. y Zelli, A. (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment, 14*, 60-73.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I. y Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly 29*(3):309-336.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L. y Feldman, E. (1985). A situational approach to assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 344-353.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., y Valiente, E. (1995). Social information processing patterns partially mediate the effects of early physical abuse on later conduct

problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632– 643. doi:10.1037/0021-843X.104.4.632

Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., y Brown, M. (1986). Social competence in children 51.

Eceiza, M., Arrieta, M, y Goñi, A., (2008) Habilidades sociales y contextos de la conducta social, *Revista de Psicodidáctica Año 2008. Volumen 13. Nº 1. Págs. 11-26.*

Erdley, C. A. y Asher, S. R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development*, 67, 1329–1344.

Forbes, D.L.; Katz, M.M.; Paul, B.; Lubin, D. (1982): Children's plans for joining play: an analysis of structure and function, en Forbes, D.L. y Greenberg, M.T. (Eds.): *Children's planning strategies: new directions for child development*. San Francisco: Jossey Bass.

Ford, M (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 323-340.

Ford D. y Ford, M. (1987). Humans as self-constructing living systems: An overview. En M. Ford y D. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp. 1-46). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Frankel, E.B. (2004). Supporting inclusive care and education for young children with special needs and their families: An international perspective. *Childhood Education*, 80, 310-316.

French, D. (1998). Heterogeneity of peer rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976 – 985.

Fuentes, M. J., López, F., Eceiza, A. y Aguirrezabala, E. (2001).

Predictores emocionales y conductuales de la aceptación de los compañeros en la edad escolar. *Revista de Psicología Social*, 16 (3), 275-291.

Garaigordobil, M. y García Degaldeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186.

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

García-Bacete, F. J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia (monográfico). *Revista Educar*, 43, 43-60.

- García Bacete, F. J., Sureda, I. y Monjas, I (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26. 123-136.
- García Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, I. (2008). *Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad*. *Revista de Psicología Social*, 23, 63-74.
- García Bacete, F. J. et al. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31, 145-154.
- García Bacete, F. J. et al. (2014). El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal. Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria. Castelló. Fundación: Davalos Fletcher.
- García-Bacete, F. J. y Gonzalez, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, F. J. y Villanueva, L. (1998). *Análisis de las relaciones entre métodos sociométricos: nominaciones directas y escala de calificación*. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*. Vol. 2, 89-104, (1998)
- Garvey, C. (1984). *Children's talk*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284
- Glaser, B. y Struss, A. (1967) *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago, Illinois: Aldine.
- Gleason, J. B., y Weintraub, S. (1976). The acquisition of routines in child language. *Language in Society*, 5, 129 – 136
- Godleski SA y Ostrov JM (2010). Relational Aggression and Hostile Attribution Biases: Testing Multiple Statistical Methods and Models. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 447-458.
- Goldfried, M. y D'Zurilla, T. (1969). A behavioralanalytic model for assessing competence. In C. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology* (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Goldman, J. A., Corsini, D. A., y de Urioste, R. (1980). Implications of positive and negative sociometric status for assessing the social competence of Young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 69-78.
- Gottman, J. (1977). The effects of a modeling film on social isolation in preschool children a methodological investigation *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 69-78

- Gottman, J., Gonso, J., y Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 46, 709–718.
- Green, V. y Rechis, R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situation: A literature review. *Applied Developmental Psychology* 27, 42-59.
- Hart CH, Ladd GW y Burleson BR (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen (Series Ed.) y Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4 Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 102-196). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-14.
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In K. H. Rubin, W. W. Bukowski y B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 3 – 19). New York: Guilford.
- Hartup, W. W., Glazer, J., y Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child development*, 38, 1017-1024.
- Haselager, G. J., Hartup, W. W., Van Lieshout, C. F. M. y Riksen Walraven, J. M. A. (1998). Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69, 1198-1208.
- Hopmeyer, A., y Asher, S. R. (1997). Children's responses to peer conflicts involving a rights infraction. *Merrill–Palmer Quarterly*, 43, 235–254.
- Hops, H. y Finch, M. (1985) Social competence and skill: A reassessment. In B. Schneider, K. H. Rubin, y J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 23-29). New York: Springer-Verlag.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, 7, 252-272.
- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13–24.
- Hubbard, J. A., y Coie, J. D. (1994). Emotion expression processes in children's peer interaction: the role of peer rejection, gender, and aggression.

- Huston, A. C. (1983). Sex-typing. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th Ed. Vol. 4, pp. 387-467). New York: Wiley.
- Hymel, S., Bowker, A., y Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawal unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879–896.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill–Palmer Quarterly*, 29, 283–307.
- Ladd, G. W. (1988). Friendship patterns and peer status during early and middle childhood. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 9(4), 229-238.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333–359.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: a century of progress*. Yale: Yale University.
- Ladd, G. W., y Coleman, C. (1993). Young children's peer relationships: Forms, features, and functions. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 57–76). New York: Macmillan
- Ladd, G. W., y Crick, N. R. (1989). Probing the psychological environment: Children's cognitions, perceptions, and feelings in the peer culture. In M. L. Maehr y C. Ames (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments* (pp. 1–44). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ladd, G. W., y Oden, S. (1979). The relationship between peer acceptance and children's ideas about helpfulness. *Child Development*, 50, 402–408.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: a century of progress*. Yale: Yale University. (253-255)
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B.J., y Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103- 1118.
- Lafontana, K. M. y Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38 (5), 635-647
- Lavigne JV, Cicchetti C, Gibbons RD, Binns HJ, Larsen L y DeVito C (2001). Oppositional defiant disorder with onset in preschool years: Longitudinal stability and pathways to other disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1393-1400.

- Lemerise, E. A. y Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lemerise EA, Gregory DS y Fredstrom BK (2005). The influence of provocateurs' emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 344-366.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (1999). Desarrollo afectivo y social. Madrid, España: Pirámide.
- McCandless, B. R. y Marshall, H. R. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgements of friendship. *Child Development*. 28, 139-148.
- McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioural assessment*, N°4, 1-33
- McGrew, W. C. (1972). An ethological study of children's behavior. New York: Academic Press.
- Merrell, K. W. y Gimpel, G. A. (1998). Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment. Mahwa, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Mize, J. y Ladd, G.W. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low status pre-school children. *Developmental Psychology*, 26 (3), 388-397.
- Monjas, M. I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE. (1ª ed., 7ª reimp.).
- Monjas, M.I. (2007) *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid, España: CEPE.
- 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.
- Morry, M. M. (2005). Relationship satisfaction as a predictor of similarity ratings: A test of the attraction-similarity hypothesis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22 (4), 561-584.
- Nakamura, C. Y. y Finck, D. (1980). Relative effectiveness of socially oriented and task-oriented children and predictability of their behaviors. *Monograph of the Society for Research in Child Development*.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128.

- Newcomb, y W. W. Hartup (Eds.). *The company they keep: Friendship during childhood and adolescence*. (pp. 366-405). New York: Cambridge University Press.
- Ollendrick, T., Greene, R., Fraces, G., y Baum, C. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 525-534.
- Oliva, A. (1999). Desarrollo social durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marches y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo I, Psicología Evolutiva* (pp. 493-517). Madrid: Alianza Editorial
- Orobio de Castro B, Veerman JW, Koops W, Bosch JD y Monshouwer HJ (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 73, 916-934.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2004). Construir la convivencia. Barcelona, España: Edebé.
- Parker, J. y Asher S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 375-389.
- Parker, J. G., y Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621
- Parker, J., Rubin, K. H., Price, J., y DeRossier, M. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2: Risk, disorder and adaptation* (pp. 96-161). New York: Wiley.
- Parkhurst, J. T. y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28 (2), 231-241
- Parkhurst, J.T., y Hopmeyer, A.G. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B., y Griesler, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349
- Phillips, E. L., Shener, S., y Revitz, P. (1951). The assimilation of the new child into the group. *Psychiatry*, 14, 319-325.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54, 1417-1426.

- Putallaz, M., y Gottman, J. M. (1981) Social skills and group acceptance. In S. R. Asher y J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.
- Putallaz, M., y Wasserman, A. (1989). Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 25, 297-305.
- Quiggle N. L., Panak, W., Garber, J. y Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Rabiner, D. L., y Gordon, L. V. (1992). The coordination of conflicting social goals: Differences between rejected and nonrejected boys. *Child Development*, 63, 1344–1350.
- Renshaw, P. D. y Asher, S. R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merill-Palmer Quarterly*, 29, 353-374.
- Richardson, D. L. (2009). Evaluation of Interpersonal problem solving skills program for preschool and elementary children. Oklahoma State University.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6, 1. Blackwell Published Ltd.
- Rose, A. J., y Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69–79.
- Rose, A. J., y Asher, S. R. (2004). Children's strategies and goals in response to help-seeking and help-giving tasks within a friendship. *Child Development*, 75, 749–763.
- Royo, P. (1993). El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia: diferencias en función de la edad, el sexo y el grado de adaptación social. Universidad Complutense de Madrid
- Rubin, K. H. (1983). Recent perspective on social competence and peer status: Some introductory remarks. *Child Development*, 54, 1383-1385.
- Rubin KH, Moller L y Emptage A (1987). The preschool behavior questionnaire: An useful index of behavior problems in elementary school-age children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 19, 86-100.
- Rubin, K.H. y Krasnor, L.R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 18). Hillsdale, N.J.: Erlbaum (pp. 1-68).

- Rubin, K.H. y Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V.B. Van Hasselt y M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). New York: Plenum.
- Schultz D, Ambike A, Logie SK, Bohner KE, Stapleton LM, VanderWalde H, et al. (2010). Assessment of social information processing in early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 601-613.
- Shaffer, D. R. (2002). Desarrollo Social y de la Personalidad. Thompson: Madrid.
- Shure, M. B. y Spivack G (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 29-44.
- Social skills intervention guide (1991) S. N. Elliott y F. M. Gresham . American Guidance Service, Circle Pines, MN 55401-1796.
- Souza, F. y Rodrigues, M. M. P. (2002). A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15, 489-496.
- Spivack, G., Platt, J. J. Y Shure, M. B. (1976). The problem solving approach to adjustment. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G. y Shure, M. (1974). Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems. San Francisco: Jossey Bass.
- Sureda, G. I., García B. F. y Monjas, C. M. (2009) Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales.
- Taylor, A.R., y Asher, S.R. (1984). Children's goals and social competence: Individual differences in a game-playing context. In T. Field, J.L. Roopiarine, y M. Segal (Eds.), *Friendships in normal and handicapped children*. Norwood, NJ: Ablex.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. y Jiménez. M. (1997). Competencia social: su educación y tratamiento. Madrid, España: Pirámide.
- Troop-Gordon, W. y Ladd, G. W. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems. *Child Development*, 76, 1072-1091.
- Vandell, D. y Hembree, S. (1996). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 463-477.
- Vandell, D. L., y Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 461-477.

- Waters E y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Dev Rev.*; 3: 79–97.
- Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. In D. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research* (pp.735 – 775). Chicago: Rand McNally.
- WentzeL, K. R. y Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66:297–333.
- Williams, G. y Asher, S. R. (1993). Children without friends, Part 2: The reasons for peer rejection. En C. M. Todd (Ed), *Day care center connections* (pp. 3-5). Urbana-Champaign, IL: Univestity of Illinois Cooperative Extension Service. National
- Wilson, B. J. (1999). Entry behavior and emotion regulation abilities of developmentally delayed boys. *Developmental Psychology*, 35, 214–222.
- Wilson, B. J. (2006). The entry behavior of aggressive/rejected children: The contributions of status and temperament. *Social Development*, 15, 463–479.
- Wordreference (2005). <http://www.wordreference.com/definicion/estrategia>
- Yeates, K.O. and Selman, R.L. (1989) Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9(1), 64-100.

8. Anexos

8.1. Cuestionario

9.- Imagínate que eres MARÍA. Ahora piensa en todas las cosas que tú puedes hacer [o decir] para que ANA y su amiga te dejen jugar.

- (1) _____

(2) _____

(3) _____

(4) _____

(5) _____

Si hay 2 ó menos respuestas espontáneas, motivar la generación de respuestas, máximo dos veces

Motivación 1: ¿Qué otra cosa puedes hacer o decir para jugar con las construcciones?

Motivación 2: ¿Puedes hacer o decir alguna otra cosa para jugar con ANA?

10. Muy bien. Ahora imagínate que TÚ le has preguntado a ANA si puedes jugar con ellas y ANA te ha dicho "NO". ¿Qué puedes hacer o decir para que ANA te deje jugar?

- (1) _____

(2) _____

(3) _____

(4) _____

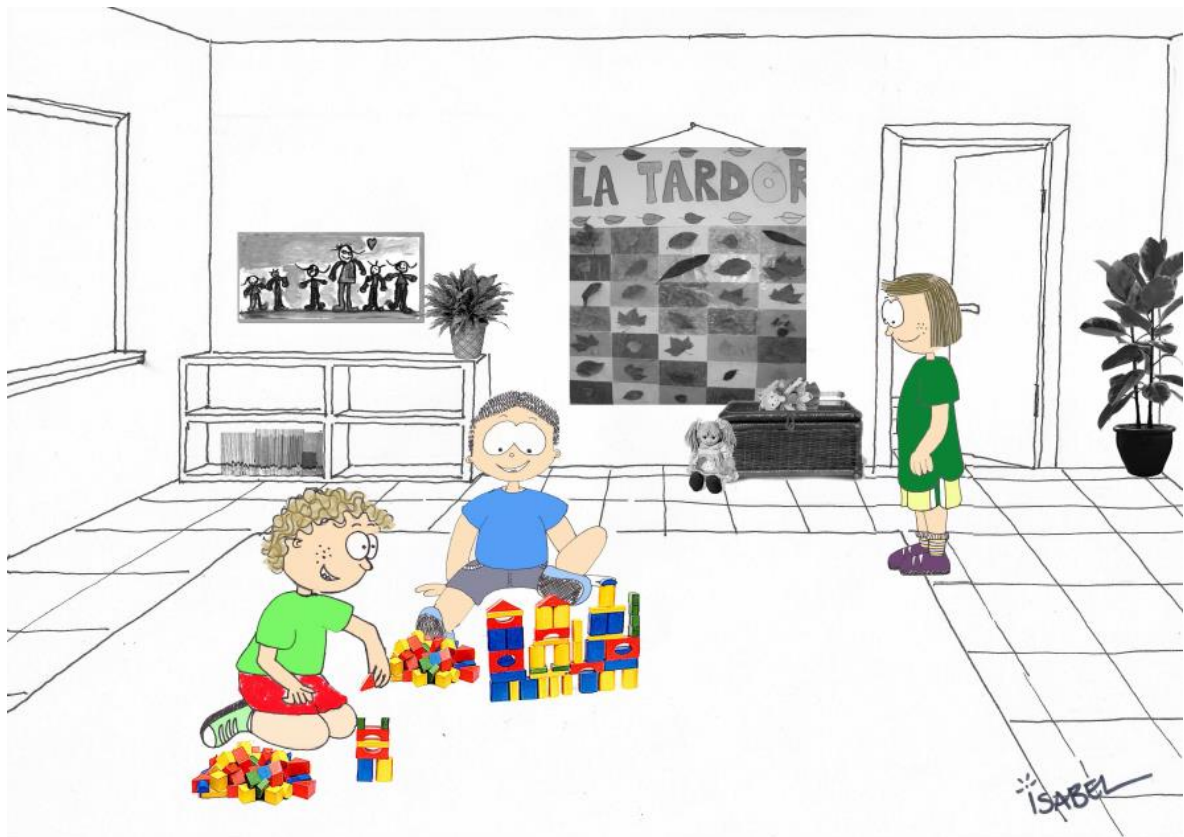
(5) _____

Si hay 2 ó menos respuestas espontáneas, motivar la generación de respuestas, máximo dos veces

Motivación 1: ¿Qué otra cosa puede hacer o decir para jugar con las construcciones?

Motivación 2: ¿Puede hacer o decir alguna otra cosa para jugar con ANA?

8.2. Fichas



Estrategias que los niños de primero de primaria utilizan para incorporarse a una actividad de juego que ya están realizando otros compañeros

Enrique Llin Vañó