

I Congreso Internacional de Necesidades Específicas de Apoyo educativo

neade

frente a una educación segregada

Coordinadores:

Álvarez Hernández, Joaquín
Aguilar Parra, José Manuel
Fernández Campoy, Juan Miguel
Lorenzo Torrecillas, José Javier
Salguero García, Darío
León Pérez, Paula
Pérez Gallardo, Eloy Rafael

universidad de Almería
26,27 y 28 de noviembre de 2014

LIBRO DE ACTAS

I CONGRESO INTERNACIONAL DE NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA
26,27 y 28 de noviembre

2014

Coordinadores:

Álvarez Hernández, Joaquín

Aguilar Parra, José Manuel

Fernández Campoy, Juan Miguel

Lorenzo Torrecillas, José Javier

Salguero García, Darío

León Pérez, Paula

Pérez Gallardo, Eloy Rafael

ISBN:

978-84-697-1846-9

I Congreso Internacional de Necesidades Específicas de Apoyo educativo

neade

Universidad de Almería
26,27 y 28 de noviembre de 2014

frente a una educación segregada



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Edita:

Grupo de Investigación Desarrollo Humano e Intervención Socioeducativa (HUM878)
Universidad de Almería

ISBN: 978-84-697-1846-9

Coordinadores:

Álvarez Hernández, Joaquín
Aguilar Parra, José Manuel
Fernández Campoy, Juan Miguel
Lorenzo Torrecillas, José Javier
Salguero García, Darío
León Pérez, Paula
Pérez Gallardo, Eloy Rafael

Diseño y Maquetación:

Díaz Flores, Alejandro

NOTA EDITORIAL:

Las opiniones y contenidos de los resúmenes publicados en el Libro de Actas del I Congreso Internacional de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo son de responsabilidad exclusiva de los autores; asimismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

DETECCIÓN DEL ALUMNADO DE PRIMERO DE PRIMARIA EN SITUACIÓN DE RECHAZO Y EXCLUSIÓN SOCIAL PARA POSTERIOR INTERVENCIÓN.

Francisco-Juan García Bacete, Ghislaine Marande Perrin, Andrea Rubio Barreda, Sara Roselló Sempere, Clara Renau Escrig, Inés Milián Rojas

Universitat Jaume I de Castellón
fgarcia@uji.es

Agradecimientos: Estudio realizado gracias a las ayudas de investigación concedidas por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2012-35930) y al Plan de Promoción de la Investigación de la Universitat Jaume I (P1-1A2012-04).

Resumen

La investigación ha demostrado que la aceptación social de un niño-a por sus compañeros-as de aula se asocia con indicadores de bienestar y mejor rendimiento escolar. El principal objetivo de este estudio ha sido detectar las necesidades educativas socioemocionales e identificar las y los alumnos de más riesgo, para luego intervenir para mejorar la situación social del alumnado. Se ha analizado un conjunto de 19 aulas de 1º de primaria (442 niños-as de 6-7 años; 51.4% varones) y se ha intervenido con 9 de ellas, siendo las otras 10 aulas muestra de comparación. Los análisis de la muestra total indican que al inicio de la escolarización obligatoria un 12.6 % del alumnado es rechazado y un 15.6% es aislado o periférico. Además el 7.2% se siente rechazado por más de un 30% de sus compañeros-as de aula y un 22.9 % informa sentirse aceptado por menos del 10% de sus compañeros-as. Estos datos evidencian la necesidad de apoyo en la superación de las dificultades sociales encontradas en el contexto escolar. En las aulas intervenidas se han realizado acciones principalmente de tipo universal, obteniendo resultados positivos en cuanto a una disminución del rechazo tanto manifestado como percibido, y una mayor integración en las redes o grupos sociales del aula.

Palabras claves: Necesidades educativas socioemocionales, rechazo entre iguales, centralidad, percepciones interpersonales, exclusión social, intervención.

INTRODUCCIÓN

Existe un amplio consenso en los especialistas de la educación formal en que la escuela tiene un papel doblemente importante en el desarrollo del niño¹. Por una parte se trata de fomentar su desarrollo cognitivo óptimo, y por otra parte participar en su desarrollo social y emocional. El contexto escolar es en general el entorno donde los niños tienen sus primeras relaciones interpersonales frecuentes, extensas y prolongadas entre iguales. Así pues, el sistema educacional, además de formar académicamente a los niños, también representa el escenario adecuado para dotarlos de habilidades sociales, promover comportamientos responsables y respetuosos, socialmente y emocionalmente equilibrados (García Bacete, Marande Perrin, **Schneider** y Blanchard, 2013).

Las relaciones entre iguales contribuyen de forma muy específica al desarrollo del niño, tanto socio-emocional (Bukowski, Brendgen y Vitaro, 2007) como cognitivo, así como a su ajuste escolar (Gifford-Smith y Brownell, 2003). El rechazo de los iguales implica una limitación en las oportunidades de interacción social, hasta que finalmente se establece una espiral negativa (Bierman, 2004), cuyas consecuencias para el niño rechazado van desde una baja competencia social hasta una autoestima baja, pasando por desadaptación escolar y diversos problemas conductuales y psicopatologías (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

De todo lo anterior se deriva la necesidad de intervenir con el alumnado en posición de dificultad social con sus compañeros de clase. Para llevar a cabo una intervención más eficiente, se requiere identificar a los niños con más necesidad de ayuda. Las relaciones entre iguales pueden definirse de varias maneras, entre otras, en términos de afiliación afectiva: de aceptación o preferencias (por ejemplo rechazado o preferido), y también en términos de visibilidad o saliencia en el grupo de pertenencia o red social (centralidad). Así mismo son relevantes las propias percepciones interpersonales de cada niño. Según Cillessen y Bellmore (2002), la percepción interpersonal se refiere a la comprensión de uno mismo y de los otros que resulte de las interacciones sociales. En el marco de las relaciones entre iguales, se entiende que la comprensión de un niño sobre sí mismo y los otros simultáneamente refleja e influencia sus interacciones sociales. El concepto de percepción interpersonal se relaciona con la competencia social, como lo demuestran numerosos estudios (Cillessen y Bellmore, 2002). En este sentido, la teoría de procesamiento de la información social de Crick y Dodge (1994) predice que las percepciones del niño pueden influir en la calidad y cantidad de sus futuras interacciones sociales. Esta teoría enfatiza la necesidad de tener percepciones adecuadas sobre la aceptación para poder interactuar adaptativamente con los iguales, mientras que las percepciones inadecuadas pueden conducir a interacciones desajustadas.

Así pues, el primer paso hacia una propuesta de intervención educativa socioemocional consistirá en el estudio de la situación de todo el alumnado del aula en cuanto a aceptación social, afiliación a un grupo y percepciones interpersonales. Por lo tanto se requieren medidas de preferencia afectiva o aceptación, de estructura o redes sociales dentro del aula, así como medidas de percepciones de aceptación y de rechazo social.

Por otra parte, respecto a las posibles intervenciones, se postula que las actuaciones dirigidas a promover el aprendizaje social y emocional en los alumnos aplicadas de forma universal, es decir a nivel de aula y de escuela, representan un enfoque prometedor para

1 *En este trabajo, cada vez que se mencionan las palabras “niño, alumno, compañero, rechazado,…” se entiende que se hace referencia a los dos sexos indistintamente, excepto en aquellos casos en los que se describen diferencias entre los dos sexos.*

mejorar el bienestar y el éxito de los niños en su vida escolar y extra-escolar (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, *et al.*, 2003; Mikami, Boucher y Humphreys, 2005).

El objetivo del presente estudio ha sido la detección e identificación de los niños en situación de dificultad social de rechazo de los iguales y exclusión de sus grupos de afiliación.

MÉTODO

Participantes

En este estudio han participado un total de 442 alumnos-as ($N_{\text{varones}} = 227$; 51.4%) de primer ciclo de educación primaria repartidos en 19 aulas de 4 colegios públicos de la provincia de Castellón. La muestra de intervención está formada por 9 de estas aulas (213 alumnos-as ; $N_{\text{varones}} = 112$; 52.6%), y las otras 10 aulas forman la muestra de comparación (229 alumnos-as ; $N_{\text{varones}} = 115$; 50.2%).

Procedimiento

Se solicitaron los preceptivos permisos a los centros y a las familias. Dada la edad de los alumnos y su baja capacidad lectora, los cuestionarios fueron administrados en formato de entrevista individual.

Se realizaron una primera recogida de datos al inicio de primero de primaria y una segunda recogida al terminar el ciclo, a final de segundo de primaria. La intervención tuvo lugar en 9 de las 19 aulas, y se llevó a cabo durante el segundo y tercer trimestres de 1º de primaria y segundo y tercer trimestres de 2º de primaria. En este estudio se exponen análisis únicamente de los datos obtenidos en la primera recogida. Se mencionan también los beneficios observados en la submuestra de intervención, aunque sin proporcionar detalles estadísticos del estudio longitudinal realizado.

Instrumentos

Se han empleado el Cuestionario sociométrico de preferencias (García Bacete y González, 2010) y el Social Cognitive Maps (SCM) (Cairns, Garipey, Kinderman, y Leung, 1998), adaptado por García Bacete y Marande (2013).

Cuestionario sociométrico de preferencias: En este sistema de nominaciones entre iguales, cada niño elige a compañeros de clase en función de dos criterios generales, uno positivo y otro negativo. Cada niño también informa de las percepciones que tiene respecto a preferencias que puedan tener los compañeros con respecto a él mismo. Los niños disponen de una orla con las fotos de sus compañeros que les permite nominar a sus compañeros señalando su foto. El número de nominaciones permitido era ilimitado.

Las preguntas formuladas son:

De todas las niñas y niños de tu clase, que están aquí en las fotos

1º Señala con quién te gusta estar más ¿Por qué?

2º ¿Con qué otros niños o niñas te gusta estar más? ¿Por qué?

De todos los niños y niñas de tu clase, que están aquí en las fotos

1º Señala con quién te gusta estar menos ¿Por qué?

2º ¿Con qué otros niños o niñas te gusta estar menos? ¿Por qué?

De todas las niñas y niños de tu clase, que están aquí en las fotos

1º Señala a quién le gusta estar contigo. ¿Por qué?

2º ¿A qué otros niños o niñas les gusta estar contigo? ¿Por qué?

De todas las niñas y niños de tu clase, que están aquí en las fotos

1º Señala a quién NO le gusta estar contigo ¿Por qué?

2º ¿A qué otros niños o niñas NO les gusta estar contigo? ¿Por qué?

González y García Bacete (2010a) describen de forma detallada el procedimiento de uso de este instrumento. Los datos obtenidos se analizan mediante el software Sociomet (González y García Bacete, 2010b), que proporciona la identificación de los tipos sociométricos de cada aula, así como un amplio número de indicadores, de los cuales en este estudio se han empleado los siguientes:

Tipología sociométrica. Se ha utilizado el porcentaje de alumnos que son clasificados en cada tipo sociométrico (medio, preferido, rechazado, ignorado o controvertido), para conocer la incidencia de cada tipo.

Además del tipo sociométrico, se han utilizado dos índices:

El Índice de Percepciones Negativas (ÍndicePN). Es el porcentaje de compañeros que un alumno cree que le habrán nominado negativamente [$\text{ÍndicePN} = \text{PN} \times 100/\text{N}-1$]. Se trata de un indicador de la percepción de rechazo del alumno y/o de “pesimismo social”.

El Índice de Percepciones Positivas (ÍndicePP). Es el porcentaje de compañeros que un alumno cree que le habrán nominado positivamente [$\text{ÍndicePP} = \text{PP} \times 100/\text{N}-1$]. Se trata de un indicador de la percepción de aceptación del alumno y/o de “optimismo social”.

Para ambos índices, los datos se han distribuido en tres grupos: percepción alta, media o baja, tanto de aceptación como de rechazo. El niño que informa sentirse aceptado por más del 30% de sus compañeros está en el grupo de percepción alta de aceptación. Por el contrario, si dice sentirse aceptado por menos del 10% está en el grupo de percepción baja de aceptación. El niño que dice sentirse rechazado por más del 30% de sus compañeros está en el grupo alto de percepción de rechazo, mientras que él que informa sentirse rechazado por menos del 10% estará en el grupo de percepción baja de rechazo. Un mismo niño puede sentirse muy aceptado (es decir, se siente aceptado por un tercio o más de su clase) y simultáneamente informar de una percepción alta de rechazo (se siente rechazado por otro tercio o más de su clase).

Social Cognitive Maps (SCM). Permite identificar los diferentes subgrupos que existen en un aula. En este método se pide a cada niño que identifique tantos grupos como pueda en su clase, mediante recuerdo libre e ilimitado. Las preguntas realizadas en este cuestionario son:

1-Hay niños y niñas que casi siempre van juntos, que se juntan muchas veces para jugar. ¿Hay niños y niñas de tu clase que juegan juntos muchas veces? [¿Quiénes?]-

2-¿Hay otros niños o niñas que también juegan juntos? [¿Quiénes?]

3A) Si NO ha nombrado a ninguna chica: ¿Hay NIÑAS que juegan juntas muchas veces?

3B) Si NO ha nombrado a ningún chico: ¿Hay NIÑOS que juegan juntos muchas veces?

García Bacete y Marandé (2013) describen el procedimiento detallado de uso de este instrumento. La centralidad en la red social del aula se define como el número de veces que un niño es nominado por sus compañeros como miembro de un mismo grupo. Los datos suministrados se analizan mediante el software específico del SCM (Leung, 1998). Las medidas de centralidad que se obtienen son la centralidad de cada grupo, la centralidad de cada miembro dentro de su grupo y por ende la centralidad individual de cada niño-a dentro del grupo-aula (García Bacete y Marandé, 2013). En este estudio se utiliza la medida de centralidad del niño dentro del grupo-aula. Aquí también los datos se han distribuido en tres grupos: centralidad alta, media o baja. Los niños de centralidad baja son aislados o periféricos, la centralidad media corresponde a los niños secundarios, mientras que los niños nucleares ocupan una posición alta de centralidad.

Además de utilizar los softwares correspondientes a cada instrumento (Sociomet y SCM 4.0), la posterior codificación y análisis de los datos se realiza utilizando el programa estadístico SPSS statistics 19.

RESULTADOS

Mediante tablas de contingencia ofrecidas por el paquete estadístico SPSS, se analiza la distribución sociométrica del alumnado, su centralidad y sus percepciones. La muestra total se separa en función de la condición de intervención o comparación como se puede observar en las tablas que vienen a continuación.

La tabla 1 informa de la tipología sociométrica de la muestra total según los datos recogidos al inicio del ciclo.

Tabla 1. Distribución sociométrica al inicio del primer ciclo.

		Tipo sociométrico					Total	
		Medio	Pref.	Rech.	Ignor.	Controv.		
Intervención	N	162	27	30	8	2	229	
	% dentro de submuestra	70.7	11.8	13.1	3.5	.9	100	
	% dentro de TipoSocio	51.6	52.9	53.6	61.5	22.2	51.7	
	Comparación	N	152	24	26	4	7	213
		% dentro de submuestra	71.4	11.3	12.2	1.9	3.3	100
		% dentro de TipoSocio	48.4	47.1	46.4	38.5	77.8	48.3
Total	N	314	51	56	12	9	442	
	% dentro de muestra total	71	11.5	12.7	2.7	2.0	100	
	(% de varones en cada tipo sociométrico)	(45.5)	(68.6)	(62.5)	(50)	(88.9)		

Los análisis indican que alrededor de un 71% de los sujetos de cada submuestra pertenecen al tipo sociométrico Medio; alrededor del 11% de cada submuestra son Preferidos y

entre 12% y 13% son rechazados. La distribución de los dos tipos restantes, Ignorados y Controvertidos, tiene poca relevancia estadística debido a los escasos sujetos que pertenecen a estos grupos sociométricos. Estos datos indican que las dos submuestras son equiparables en su distribución sociométrica.

Se comprueba que un 12.7% de la muestra total es rechazado (62.5% de ellos varones). También existe un 2.7 % de niños ignorados (50 % de ellos varones). Estos alumnos, que representan más del 15% del alumnado total, son los que el instrumento nos permite detectar e identificar como población de riesgo.

En la tabla 2 se indica la centralidad de los alumnos.

Tabla 2. *Incidencia de las posiciones de centralidad al inicio del primer ciclo.*

		centralidad			
		Baja	Media	Alta	Total
		(aislado o periférico)	(secundario)	(nuclear)	
Intervención Comparación	N	41	103	85	229
	% dentro de submuestra	17.9	45	37.1	100
	% dentro de centralidad	59.4	47.9	53.8	51.8
	N	28	112	73	213
	% dentro de submuestra	13.1	52.6	34.3	100
	% dentro de centralidad	40.6	52.1	46.2	48.2
Total	N	69	215	158	442
	% dentro de muestra total	15.6	48.6	35.7	100
	(% de varones en cada centralidad)	(55.1)	(52.1)	(48.7)	

A nivel de centralidad se observa que un 15.6% del alumnado, 55.1 % de ellos varones, es aislado u ocupa una posición periférica. Estos alumnos también se pueden considerar como en situación de riesgo de exclusión social.

La tabla 3 informa de las percepciones de aceptación.

Tabla 3. *Índices de percepción de aceptación al inicio del primer ciclo.*

		Nivel de percepción de aceptación			
		Bajo	Medio	Alto	Total
		(10% o menos)	(de 10% a 30%)	(30% o más)	
Intervención Comparación	N	47	143	39	229
	% dentro de submuestra	20.5	62.4	17	100
	% dentro de percepción	46.5	54.2	50.6	51.8
	N	54	121	38	213
	% dentro de submuestra	25.4	56.8	17.8	100
	% dentro de percepción	53.5	45.8	49.4	48.2
Total	N	101	264	77	442
	% dentro de muestra total	22.9	59.7	17.4	100
	(% de varones en cada nivel de percepción)	(52.5)	(52.1)	(50.6)	

El grupo de percepción baja de aceptación está formado por los alumnos que dicen sentirse aceptado por el 10% o menos de sus compañeros. Por lo tanto, un 22.9 % del alumnado (52.5% de ellos varones) informa tener una percepción baja de aceptación por parte de sus compañeros.

La tabla 4 expone las percepciones de rechazo.

Tabla 4. *Índices de percepción de rechazo en cada submuestra al inicio del primer ciclo*

		Nivel de percepción de rechazo			Total
		Bajo (10% o menos)	Medio (de 10% a 30%)	Alto (30% o más)	
Intervención Comparación	N	128	85	16	229
	% dentro de submuestra	55.9	37.1	7	100
	% dentro de percepción	50.6	54.1	50	51.8
	N	125	72	16	213
	% dentro de submuestra	57.8	33.8	7.5	100
	% dentro de percepción	49.4	45.9	50	48.2
Total	N	253	157	32	442
	% dentro de muestra total (% de varones en cada nivel de percepción)	57.2 (53.4)	35.5 (47.8)	7.2 (53.1)	100

El grupo de percepción alta de rechazo está constituido por el alumnado que informa sentirse rechazado por el 30% o más de sus compañeros de clase. Así pues se observa que el 7.2 % del alumnado (53.1% de ellos varones) se siente altamente rechazado por sus compañeros.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en la muestra estudiada son similares a los expuestos en la literatura disponible respecto de la población de más riesgo, es decir los rechazados o ignorados, los aislados y periféricos, los niños con baja percepción de aceptación y/o con alta percepción de rechazo.

En cuanto a la tipología sociométrica, la tasa de rechazados o ignorados alcanza el 15.4% (12.7% rechazado y 2.7 % ignorado). Estos porcentajes son los que se encuentran generalmente y, en cifras absolutas, indican que existe una media de 3 niños en cada aula que están en la penosa situación de rechazo afectivo y se beneficiarán de una intervención de tipo socioemocional. Por otra parte, la investigación ha demostrado repetidamente que el rechazo afecta más al sexo masculino que al femenino (García Bacete et al, 2010). De forma consistente con los hallazgos, en esta muestra también hay un porcentaje más alto de rechazados chicos que de chicas (62.5% varones).

Respecto de la centralidad, se ha comprobado que no existe coincidencia absoluta entre rechazo afectivo y aislamiento social, es decir no necesariamente un niño rechazado sociométricamente es también aislado socialmente. Marande Perrin, García Bacete, Sanchiz Ruiz y colaboradores (2011), en un estudio transversal con niños de 1º de primaria informan que el 19.8% de rechazados es aislado, porcentaje que representa

el doble de aislados que en la población general de alumnos, y que además entre los rechazados se encuentra un tercio menos de nucleares. En el presente estudio el 26.8% de los rechazados son aislados. Por otra parte, los aislados pueden pertenecer a diversos tipos sociométricos. En este estudio 40.5% de los aislados son rechazados, 56.8% son medios y 2.7% ignorados. Por lo tanto, a pesar de existir un cierto solapamiento entre ambas medidas, rechazo y baja centralidad, ambas se tienen que tener en cuenta cuando se trata de intervenir para no obviar ningún niño en posición de riesgo social.

En cuanto a las percepciones interpersonales, pueden ser acertadas, -lo cual se comprueba de manera muy simple cruzando los resultados obtenidos con los índices de nominaciones negativas y positivas recibidas por el alumno que proporciona el sociomet-, o desajustadas, pero en ambos casos pueden ser motivos de preocupación, especialmente cuando se trata de percepción baja de aceptación y/o percepción alta de rechazo. En caso de ser percepciones de rechazo y/o baja aceptación acertadas, evidentemente se trata de un alumno que es efectivamente rechazado y lo percibe. Mientras que algunos autores sugieren que la percepción del rechazo puede ser una ventaja para aquellos niños efectivamente rechazados por sus iguales que reconocen sus propias responsabilidades sociales y no tienen atribuciones externas, otros por el contrario opinan que una percepción acertada del rechazo puede empeorar la situación. Por ejemplo, Guerra, Asher, y DeRosier (2004) demostraron que chicos rechazados de 3º de primaria que perciben con exactitud su posición sociométrica de rechazados tienden a volverse más agresivos físicamente y tienden también a culpar a los demás de sus experiencias sociales fracasadas. Concluyen que la percepción del rechazo también puede tener una influencia negativa sobre la conducta externalizante.

En caso de ser percepciones no ajustadas a la realidad, es decir que no se corresponden con las nominaciones recibidas de preferencias que emitieron los compañeros, no por eso son menos preocupantes. En efecto, según Cillessen y Bellmore (1999) las percepciones incorrectas del estatus social son predictivas de soledad y problemas internalizantes respecto a los iguales. Algunos estudios encuentran una relación entre la percepción del rechazo y síntomas internalizantes, tales como la tristeza, soledad y el retraimiento (Sandstrom y Zakriski, 2004). Además, Bellmore y Cillessen (2003), en un estudio transversal con niños de 4º, señalan que los niños no perciben con mucha exactitud el rechazo del cual son objeto. Entre las diferentes explicaciones dadas está la que el niño percibe efectivamente el rechazo pero no lo comunica abiertamente, o puede que el niño admita que no lo quieren pero es incapaz de identificar qué compañeros no lo quieren. Los resultados del estudio también muestran que el éxito social con los iguales es mayor cuando un niño tiene la percepción de ser querido por compañeros concretos que es capaz de identificar. Hughes, Cavell, y Prasad-Gaur (2001), también opinan que los niños en posición de riesgo frente a problemas sociales y de comportamiento, son aquellos que, siendo en realidad rechazados por sus iguales, se perciben socialmente aceptados. Esta misma postura es la que defienden Blandon, Calkins y Keane (2010) que, en un estudio con niños de dos y tres años de edad, arrojan resultados consistentes con otras investigaciones donde se señala que los niños que manifiestan altos niveles de agresividad tienen percepciones positivas infladas de su auto-competencia social, incluyendo su nivel de aceptación por los iguales. Las autores también opinan que este sesgo es un factor de riesgo para los niños con problemas de conducta agresiva, que tienden a un nivel de aceptación cada vez más bajo por parte de sus iguales.

En todo caso, consideramos que es conveniente intervenir en vista a que los niños consigan más precisión en sus percepciones, aunque con seguimiento, ya que según

algunos autores (por ejemplo, Sandstrom y Zakriski, 2004) la percepción del rechazo es predictiva de síntomas internalizantes.

Frente a esta situación con porcentajes elevados de rechazados, ignorados, aislados y otras casuísticas reveladoras de necesidad de intervención, el grupo GREI realizó una intervención en 9 de las 19 aulas analizada, aplicando un modelo de tipo multinivel, multicomponente y multiagente, que son las intervenciones que han demostrado tener más eficacia según la revisión de [Durlak](#), [Weissberg](#), [Dymnicki](#), [Taylor](#) y [Schellinger](#) (2011). La intervención se basa en la realidad del contexto de intervención, es ecológica y universal (se aplica por el profesorado y el propio alumnado en el aula entera) y prolongada en el tiempo. Los principales objetivos son la creación de un ambiente positivo e incluyente dentro del aula, mediante la reflexión y toma de conciencia sobre las relaciones interpersonales, la adquisición de habilidades sociales por parte de todo el alumnado, la mejora de la reputación o creación de reputación positiva y el trabajo cooperativo, permitiendo así la superación de las dificultades sociales encontradas en el contexto escolar.

A grandes rasgos, parte de los resultados obtenidos mediante dicha intervención han sido una reducción de la tasa de rechazo así como de la intensidad del rechazo, un ascenso en las posiciones de centralidad y un mejor ajuste de las percepciones interpersonales. Para más detalle se remite a la tesis doctoral de Marande (2014), en la cual los datos longitudinales de ambas submuestras han sido analizados y comparados de forma pormenorizada.

En conclusión, cabe señalar que la detección de necesidades educativas orientadas a mejorar el ámbito socioemocional se puede realizar de varias maneras y desde distintas perspectivas. Con heteroinformes, donde los niños informan de sus preferencias afectivas, nominando positivamente o negativamente a sus iguales, e indican las estructuras grupales que se forman entre compañeros, y con autoinformes, donde cada uno expone sus percepciones positivas y negativas. Algunos niños rechazados afectivamente no son aislados socialmente y son tolerados en un grupo de iguales. Algunos niños pueden sentirse rechazados y no serlo en realidad, mientras que hay rechazados que tienen percepción de ser aceptados. Por lo tanto una correcta detección e identificación de la totalidad de la población en situación de riesgo de exclusión social requiere distintas medidas. El grupo GREI ha evaluado la situación social de varias clases de 1º de primaria y ha detectado la necesidad de trabajar el ámbito socioemocional a nivel de aula, aplicando en primer lugar y mayoritariamente una intervención de tipo universal, cuyos resultados fueron satisfactorios. En la actualidad el proyecto de investigación ya ha iniciado la fase de seguimiento de la intervención a largo plazo.

REFERENCIAS

- Bellmore, A. D. & Cillessen, A. H. N. (2003). Children's meta-perceptions and meta-accuracy of acceptance and rejection by same-sex and other-sex peers. *Personal Relationships*, 10 (2), 217-233.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2010). Predicting Emotional and Social Competence during Early Childhood from Toddler Risk and Maternal Behavior. [Development and psychopathology](#), 22 , (1), 119-132.

Bukowski, W.M., Brendgen, M. & Vitaro, F. (2007). Peers and Socialization: Effects on Externalizing and Internalizing Problems. En J. E. Grusec & P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp.355 – 381) New York: The Guilford Press.

Cairns, R. B., Garipey, J-L., Kinderman, T., & Leung, M-C. (1998 no publicado). Identifying social clusters in natural settings.

Cillessen, A.H.N. & Bellmore, A.D. (1999). Accuracy of social self-perception and peer competence in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 650–676.

Cillessen, A. H. N. & Bellmore, A. D. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 355-374). Malden, MA: Blackwell.

Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994) . A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

[Durlak, J.A.](#), [Weissberg, R.P.](#), [Dymnicki, A.B.](#), [Taylor, R.D.](#), & [Schellinger, K.B.](#) (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-32. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

García Bacete, F. J. & González, J. (2010). *SOCIOMET. Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas*. Madrid: TEA Ediciones.

García Bacete, F. J. & Marande, G. (2013). Social Cognitive Maps. Un método para identificar los grupos sociales en contextos naturales. *Psychosocial Intervention*, 22, 61-70.

García Bacete, F. J., Marande Perrin, G. **Schneider, B. H.**, & Blanchard, C. (2013). Effects of School on the Well-Being of Children and Adolescents. In Ben-Arieh, A.; Frones, I.; Casas, F. & Korbin, J.E. (Eds.) *Handbook of Child Well-Being: Theory, Indicators, Measures and Policies* (pp. 1251-1306). New York: Springer.

García Bacete, F. J., Sureda, I. & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, 26 (1), 123-136.

Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

González, J. & García Bacete, F. J. (2010a). *SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Manual de uso*. Madrid: TEA Ediciones.

González, J. & García Bacete, F. J. (2010b). *SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos. Software* . Madrid: TEA Ediciones.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.

Guerra, V.S., Asher, S. R., & DeRosier M. E. (2004). Effect of Children's Perceived Rejection on Physical Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, (5), 551–

563.

Hughes J.N., Cavell T.A. & Prasad-Gaur A. (2001) A positive view of peer acceptance in aggressive youth risk for future peer acceptance. *Journal of School Psychology, 39*, 239–252.

Leung, M.C. (1998). *A user manual for SCM 4.0*. Chaptel Hill, NC: University of North Carolina , Center for Developmental Science.

Marande Perrin, G. (2014). *Evaluación del impacto de una intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo entre iguales en el primer ciclo de educación primaria*. Tesis doctoral disponible en la Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO) del [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte](#).

Marande Perrin, G., García Bacete , F.J., Sanchiz Ruiz, M.L., Sureda García, I., Muñoz Tinoco, V. & Martín Antón, L.J. (2011). ¿Cómo son los grupos de los que forman parte los alumnos rechazados de primero de educación primaria? En M.A. Carbonero Martín, J.M. Román Sánchez, J.D. Valdivieso Pastor (Eds), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp 4773- 4790).

Mikami, A. Y., Boucher, M. A., & Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention, 26*, 5-23.

Sandstrom, M.J. & Zakriski, A.L.(2004). Understanding the experience of peer rejection. In J.B. Kupersmidt and K.A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 101-118). Washington DC: American Psychological Association.