

Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados

Francisco Juan GARCÍA BACETE

Jaume I. Castellón (España)

Irene JIMÉNEZ LAGARES

M^a Victoria MUÑOZ TINOCO

Universidad de Sevilla (España)

M^a Inés MONJAS CASARES

Universidad de Valladolid (España)

Inmaculada SUREDA GARCÍA

Patricia FERRÀ COLL

Universidad de las Islas Baleares (España)

Luis Jorge MARTÍN ANTÓN

Universidad de Valladolid (España)

Ghislaine MARANDE PERRÍN

M^a Luisa SANCHIZ RUÍZ

Universidad Jaume I. Castellón (España)

Resumen

El GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo Entre Iguales en contextos escolares) lleva varios años tratando de formular una respuesta global con el objetivo de favorecer la integración social y escolar del alumnado en situación de rechazo, desarrollando en las aulas un clima de convivencia, aceptación y apoyo a todos los niños y niñas. En el presente artículo se presenta la fundamentación, objetivos, características, componentes y resultados iniciales de este modelo de intervención que se caracteriza por ser multinivel, multicomponente y multiagente, y por combinar una intervención de carácter general, esto es, dirigida a todo el alumnado participante, y una intervención específica, centrada en niños y niñas objeto de rechazo por parte de sus compañeros. Participan alumnos, compañeros, profesores y padres. Los componentes esenciales son la formación y acompañamiento del profesorado y de las familias, y los programas: gestión social del aula, aprendizaje cooperativo, desarrollo socioemocional, aprendizaje de la amistad, los padres como facilitadores de las amistades de los hijos y cooperación familia-escuela. Aunque los resultados son aún preliminares, parecen apuntar con claridad hacia la mejora en los procesos relacionales del aula y, específicamente, a la prevención del rechazo entre iguales.

Palabras clave: convivencia, formación del profesorado y familia, educación primaria, amistad, rechazo entre iguales.

Abstract

The GREI Team (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo Entre Iguales en contextos escolares) has been working for several years to formulate a comprehensive response to the objective of promoting social and academic integration of rejected students, by providing a harmonious classroom atmosphere, acceptance and support for all children. This paper describes the basis, objectives, features, components, and first results of this intervention model, characterized by being multi-level, multi-component and multi-agent, and combining a general intervention addressed to all participating students, with a specific intervention focusing on peer rejected children. Participants are the students, peers, teachers, and parents. The essential components are the training and support of teachers and families, and

Dirección del primer autor: Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Av. de Vicent Sos Baynat, s/n. 12071 Castellón de la Plana. *Correo electrónico:* fgarcia@uji.es

Agradecimientos: Investigación realizada gracias a las ayudas de investigación concedidas por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PSI2008-00541/PSIC), la Fundación Bancaixa-Universitat Jaume I (P1-1B2009-33) y la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón.

A lo largo de todo el texto, cuando se menciona niño, amigo, compañero, profesor, tutor... nos referiremos indistintamente a los dos géneros.

Recibido: enero de 2013. *Aceptado:* marzo de 2013.

the programs are: social management of the classroom, cooperative learning, emotional development, friendship learning, parents as facilitators of their children's friendships, and home-school cooperation. Although results are still preliminary, they seem to point clearly to improving the classroom relational processes, and specifically, to preventing peer rejection.

Key words: School social harmony; Teachers and Parents Training; Elementary Education; Friendship; Peer Rejection.

El rechazo de los iguales en la infancia es una de las dificultades que tiene más consecuencias negativas para el ajuste psicosocial (Burt, Obradovic, Long & Masten, 2008). La importancia de este tema se refleja en la amplia producción investigadora (Asher & Coie, 1990; Bierman, 2004; García Bacete, Sureda & Monjas, 2010; Leary, 2001; entre otros). El rechazo priva a los niños y niñas que lo padecen de la satisfacción de una de las necesidades sociales básicas, la experiencia de pertenencia a un grupo social y aceptación. Como señala Leary (2001) recibir rechazo en algún grado o en algunas ocasiones forma parte de nuestra vida interpersonal. No obstante, para algunos niños y niñas, ser objeto de rechazo resulta una experiencia central en sus vidas, de la que no parecen poder escapar sin ayuda. Y esta experiencia termina empeorando la situación de partida, agravando la conducta inicial desajustada como respuesta a la hostilidad percibida en los compañeros y como consecuencia de la pérdida de oportunidades de aprendizaje entre iguales.

Existen evidencias que muestran que el desarrollo de la convivencia y de la integración social de todo el alumnado es una forma eficaz de contrarrestar las situaciones de rechazo, exclusión y violencia que muchos niños y adolescentes experimentan, y un instrumento para desarrollar la inteligencia emocional y el aprendizaje escolar en todos los alumnos (Ortega, 2005).

En opinión de García Bacete (2009), el currículo de la convivencia debe abarcar de forma integrada dos grandes campos: la competencia social o de las relaciones interpersonales y el aprendizaje de la competencia ciudadana o de la participación democrática. Nuestra propuesta trata de dar respuesta sistemática al primero de ellos, sin olvidar el segundo, en el contexto de una investigación longitudinal a lo largo de toda la Educación Primaria.

Estado actual de la investigación sobre el rechazo entre iguales

Las razones por las que un niño o una niña pueden llegar a ser rechazados son diversas, y no siempre puede encontrarse detrás una conducta desajustada. Así, hay rechazados que simplemente no encajan en el grupo o presentan características atípicas o inusuales, es decir, son *distintos* a los demás. En otros casos, obviamente, sí aparece una conducta que irrita o molesta a los iguales; no es divertido jugar con quien interrumpe y es intrusivo en los juegos, no comparte, no sigue las reglas o pierde el control cuando las

cosas no van como él quiere. En cualquier caso, el rechazo tiene su origen en la expresión de un “no me gustas” por un número significativo de compañeros, que conlleva que se le ignore, evite o excluya de las oportunidades de aprendizaje y de diversión con los iguales. La red social de niños y niñas en situación de rechazo (iguales, profesorado, familia) comparte una visión negativa relativamente estable del rechazado y éste percibe escasez en la provisión de recursos del entorno (García Bacete, Musitu & García, 1990), lo que trae consigo importantes consecuencias negativas, entre las que Bierman (2004) señala, a corto plazo, dificultades emocionales, como la soledad, y bajo rendimiento académico; a largo plazo encontramos tanto problemas internalizados, depresión, baja autoestima y ansiedad, como problemas externalizados, abandono social, problemas de conducta o conducta antisocial.

Sabemos que el rechazo es un fenómeno complejo, que tiene múltiples facetas (Cillessen, 2008): ser rechazado, percibir rechazo y recibir rechazo. Desde un punto de vista sociométrico, es decir, lo referido a “ser rechazado por el grupo”, los alumnos rechazados son aquellos que reciben una tasa de nominaciones negativas significativamente alta y de nominaciones positivas por debajo de la media de su clase (García Bacete, 2007). Nuestros datos actuales confirman: su alta prevalencia, con porcentajes que se sitúan ya en el primer curso de Educación Primaria en un 14% de rechazados; una distribución desigual por género desde los inicios, 16.8 % niños y 7.6% niñas; y una alta estabilidad, el 47% de los rechazados durante el primer ciclo de Educación Primaria son crónicos (Marande, 2011).

Desde un punto de vista conductual, Bierman (2004) afirma que la mayoría de los rechazados muestran alguno o varios de los siguientes patrones de conducta: escasa conducta prosocial (por ejemplo, colabora poco), conducta agresiva o disruptiva (por ejemplo, pega, molesta), conducta inmadura o inatenta (por ejemplo, se distrae en los juegos) y conducta ansiosa y/o evitativa (por ejemplo, cuando hay que hablar casi siempre se queda el último).

La combinación de estos patrones conductuales hace posible la detección precoz de subtipos de rechazados (García-Bacete, 2008). Así, un 25% presenta alto nivel de agresión, que puede cursar con o sin aislamiento (rechazado-agresivo); un 15% exhibe frecuentes comportamientos de aislamiento, sin que aparezca agresión (rechazado-retraído). No obstante, el grupo más numeroso, en torno al 60%, estaría formado por rechazados con niveles bajos de agresión y aislamiento.

En relación con la autopercepción, es decir, “sentirse rechazado” el estudio de los sesgos autoperceptivos tiene en la actualidad una gran relevancia (White & Kistner, 2011). Los alumnos rechazados tienen dificultades para evaluar con exactitud las competencias propias o de los otros, así como para identificar a quiénes agrada y a quiénes desagrada su conducta (Cillessen & Bellmore, 2011). Sus expectativas sobre cómo merecemos ser tratados por los demás son más negativas e imprecisas (Guerra, Asher & DeRosier, 2004).

Otra faceta a tratar es “recibir rechazo”. Se trataría en esta ocasión de prestar atención al trato que niños rechazados reciben de su contexto social, especialmente de sus iguales, como los sesgos de respuesta y reputación (Bierman, 2004). Éste y otros aspectos también relacionados con el papel del contexto serán desarrollados a continuación.

Contexto social del rechazo

Como señala Bierman (2004), la mayoría de las situaciones de rechazo tienen su origen en los procesos relacionales, especialmente los que activan los iguales. En opinión de Coie (1990) el motor fundamental del mantenimiento del estatus de una tipología sociométrica no es tanto la conducta como las buenas y malas reputaciones. En un aula la reputación de un alumno se refiere a los juicios compartidos por sus iguales en relación a sus “habilidades” y “simpatías” (Gest, Rulison, Davidson, Welsh & Domitrovich, 2008). A través de las reputaciones el grupo configura la adaptación de cada uno de sus miembros interpretando sesgadamente la conducta. Por ejemplo, una misma conducta negativa, como gritar a un compañero, puede ser juzgada por el grupo como “hostilidad” si el niño que la realiza tiene reputación de ser un “niño agresivo” o puede no dársele importancia si quien la realiza es un niño con reputación de “niño simpático”. Los niños y niñas rechazados son especialmente susceptibles a sufrir sesgos y reputaciones negativas (Bierman, 2004).

Cada grupo desarrolla, de forma más implícita que explícita, normas y criterios grupales que determinan qué se valora, tolera o consiente en el grupo y qué no, determinando las conductas que conducen al éxito o al fracaso social (Chang, 2004). Aunque hay conductas que parecen ser valoradas generalmente como positivas (por ejemplo, la conducta prosocial) o negativas (por ejemplo, la agresión hostil), no ocurre así con todas. Así, el grado en que ciertos tipos de agresividad se relacionan con la aceptación o el rechazo está influido por los niveles de agresividad presentes en el propio aula (Chang, 2004).

Los iguales controlan los nichos sociales disponibles para los rechazados. Recientemente, Nesdale (2011) ha afirmado que los rechazados son menos influyentes en el grupo, menos escuchados, sus iniciativas menos seguidas y tienen menos oportunidades para hacer amigos. Así, los niños rechazados pueden llegar a ser una “colección” de

niños segregados o formar pandillas con otros que comparten con ellos comportamientos inadecuados.

Además, aunque no todos los niños rechazados carecen de amistades recíprocas, las formas de amistad en las que participan suelen ser de baja calidad, implican mayores niveles de conflicto y pocos intercambios positivos (Laurson & Pursell, 2009). Este resultado es preocupante dado el papel protector que se concede a la amistad frente a los riesgos del rechazo.

La influencia de la familia en las relaciones entre iguales adquiere cada vez mayor importancia a la hora de analizar los procesos causales y diseñar programas de intervención. Parke, Burks, Carson, Neville y Boyum (1994) establecieron un modelo tripartito de las relaciones entre la familia y los iguales que sirve de base para numerosos programas dirigidos a padres. Éstos pueden tener una influencia directa en las relaciones de sus hijos con los iguales actuando como enseñantes, a saber, diseñando, mediando, supervisando o controlando las relaciones de sus hijos. Los padres también pueden tener unos efectos indirectos y unos efectos mediadores. Los primeros se refieren a los que tienen lugar a través de los estilos de apego y de los estilos educativos en la gestación de las relaciones con los otros. Los efectos mediadores abarcan cuestiones tan diferentes como el nivel de competencia social de los propios padres o invitar a otros niños a casa.

En la escuela el papel del profesorado es crucial tanto en la enseñanza de habilidades y comportamientos sociales como en los procesos grupales a los que hemos hecho referencia anteriormente. Diferentes estudios han mostrado que relaciones profesorado-alumnado caracterizadas por altos niveles de apoyo y bajos niveles de conflicto correlacionan positivamente con sentido de pertenencia a la escuela, mejores relaciones con los iguales y menores niveles de problemas de conducta (Hughes, Wu & Kwok, 2010). El profesor actúa también como referente social que influye en las percepciones que tienen los niños de determinadas conductas y en su comportamiento (Chang, 2004). Las creencias y conductas del profesorado contribuyen a definir lo que es reforzado y lo que es inhibido en el aula.

Las intervenciones con rechazados

Bierman y Powers (2009) han descrito tres etapas en las intervenciones para mejorar las relaciones entre iguales. La primera (principio de los 70 hasta mitad de los 80), focalizada en la baja aceptación, se centró en los programas de entrenamiento en habilidades sociales, ya que se pensaba que los déficits en habilidades sociales eran los responsables de los problemas de rechazo. La efectividad se medía en función del incremento de la tasa de interacciones con los iguales o de la ejecución de conductas sociales como expresiones faciales válidas (saludos, contacto ocular, etc.). En general, los estudios apoyan el enfoque del entrenamiento

en habilidades sociales pero las intensas críticas señalan la necesidad de mejoras que fortalezcan el tamaño del efecto, su mantenimiento y generalización (Spence, 2003).

En la segunda etapa, (mitad de los 80 - mitad de los 90), focalizada en el rechazo, se establece la diferencia entre ser ignorado y ser rechazado. Consecuentemente, la intervención, además de promover conductas sociales positivas para incrementar la aceptación (por ejemplo, habilidades de conversación, cooperación), tendría que reducir las conductas que no gustan a los iguales (disrupción-agresividad, hiperactividad-inatención, ansiedad-evitación) (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). La hipótesis principal es que las distorsiones cognitivas y los déficits en el procesamiento de la información social contribuyen a los problemas de conducta asociados a falta de control (Lochman & Lenhart, 1993). En las escuelas se empiezan a emplear con carácter general técnicas procedentes de la terapia cognitivo-conductual y programas de solución de problemas sociales que enfatizan la importancia de las habilidades de pensamiento (Weissberg & Allen, 1986).

El metaanálisis de Beelman, Pflingsten y Losel (1994) resume el impacto de estas intervenciones en la competencia social y las relaciones entre iguales: fuertes efectos en cogniciones sociales y efectos conductuales moderados, mientras que cambios en reputación y en estatus sociométrico parecían particularmente difíciles. Muchos estudios continuaban mostrando una limitada generalización y mantenimiento de los cambios (Gresham, 1994). Se vislumbra la necesidad de aplicar tanto intervenciones generales como intervenciones específicas y de realizar esfuerzos más prolongados que combinen varios componentes.

La tercera etapa (mediados de 90 - mediados de 2000) se focaliza en la estabilidad del rechazo. Se observa que el rechazo crónico entre iguales a menudo discurre junto con otras dificultades como problemas de conducta, déficits atencionales o académicos que también pueden contribuir a su origen. Se muestra, así, la necesidad de una perspectiva más amplia que incorpore a padres, profesores e iguales (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2006). Todo ello evidenció la necesidad de desarrollar intervenciones más complejas y emergieron proyectos tales como "The Fast Track Program" (CPPRG, 2004) en los que se ofrecían:

- a. Intervenciones extensivas e intensivas, normalmente durante 1 año o más.
- b. La atención a distintos niveles de intervención, incluyendo intervenciones "generales" en el aula para fomentar un clima positivo entre iguales, así como sesiones grupales de entrenamiento en habilidades sociales dirigidas a niños con problemas de comportamiento.
- c. Un enfoque conjunto sobre las habilidades prosociales y sobre las habilidades de autorregulación, dirigidas a los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales de la competencia social.

- d. Estrategias para fomentar la afiliación con compañeros no problemáticos.

Propuesta de intervención del GREI

Ideas clave

En atención a la literatura revisada, parece que los programas de intervención realizados hasta el momento no han considerado en toda su profundidad el carácter complejo, interpersonal y evolutivo del rechazo (CPPRG, 2004). Es por ello que el grupo GREI propone un modelo complejo para las intervenciones que tiene como objetivo favorecer la inclusión del alumnado rechazado. Este modelo incorpora las ideas principales expuestas previamente y que se concretan en las ideas clave que se enumeran a continuación:

1. El rechazo es un fenómeno grupal.
2. El rechazo tiene múltiples caras.
3. El alumnado rechazado es muy diverso, aunque hay elementos comunes reconocibles.
4. El rechazo es una realidad presente en casi todas las aulas, pero no inmodificable.
5. En ausencia de intervención, el rechazo es un fenómeno que tiende a perpetuarse y a agravarse.
6. La participación del profesorado es esencial para prevenir y/o modificar situaciones de rechazo.
7. La colaboración con las familias es esencial para prevenir y/o modificar situaciones de rechazo.
8. La intervención debe adoptar una perspectiva situacional, lo que implica ir dirigida a cada caso concreto en el contexto concreto en el que se produce.

Características de la intervención

Dadas las características interpersonales del rechazo y su alta resistencia al cambio, la intervención ha de ser intensiva (múltiples componentes y múltiples agentes actuando simultáneamente), extensiva (que se inicie pronto y que se prolongue en el tiempo), global/multinivel (intervenciones ecológicas y fundamentadas de carácter general y de carácter específico, realizadas de forma integrada) y comprometida (por parte de administraciones, equipos docentes e investigadores, familias y alumnado).

Este modelo de intervención pone el foco en el aprendizaje de las habilidades implicadas en la aceptación, la ayuda y la convivencia como mecanismos básicos para favorecer la inclusión de los alumnos rechazados por sus iguales. Para ello, no solo se interviene para facilitar a los rechazados el aprendizaje de habilidades de negociación interpersonal y adopción de perspectiva, sino que activa todos los recursos personales y curriculares que pueden contribuir a ese aprendizaje, creando en el aula un ambiente de cooperación y de amistad mediante la puesta en marcha

de programas que actúan directamente sobre el contexto social del aula implicando a las familias, al profesorado y a todo el centro educativo.

La investigación consiste en un diseño longitudinal que pretende seguir a los alumnos a lo largo de toda la educación primaria comenzando el curso 2009-2010 (7 cursos escolares). En cada colegio existen dos cohortes, una control y otra experimental, la primera está formada por los alumnos que cursaron primero de educación primaria durante el curso 2009-10 (actualmente en 4º) y la segunda por los alumnos que cursaron primero de primaria durante el curso 2010-11 (actualmente en 3º). La intervención se desarrolla con la cohorte experimental.

Objetivos de la intervención

En este apartado se presentan los principales aspectos susceptibles de intervención.

Intervenciones dirigidas al profesorado:

- Toma de conciencia de su modelo de enseñanza, de su rol y de las relaciones educativas.
- Reestructuración de atribuciones y expectativas hacia el alumnado rechazado.
- Gestionar un ambiente positivo, de aceptación, ayuda y cooperación.

Intervenciones dirigidas a la adquisición de competencias personales del alumnado:

- Habilidades de interacción social (prosociales, de autocontrol, de asertividad, de solución de conflictos).
- Pensar y sentir bien, sobre sí mismo y los demás.
- Metacognición sobre los motivos sociales y la amistad.

Intervenciones dirigidas al grupo y a la creación de redes:

- Combatir sesgos reputacionales y resaltar lo positivo.
- Adquisición de valores, normas y conductas de respeto y de integración.
- Promover interacciones de ayuda y cooperación.
- Promover relaciones personales, de pertenencia y de amistad.

Intervenciones dirigidas a las familias:

- Habilidades de comunicación y cooperación con el profesorado.
- Promover su rol de facilitadores de la amistad de sus hijos.
- Cooperar en el diseño y ejecución de planes de promoción de la competencia social y escolar de sus hijos.

Descripción de cada uno de los componentes de la intervención

La intervención tiene dos niveles: general y específico. La intervención general va dirigida a todos los niños y

niñas, al profesorado y a las familias, de forma que se van incorporando al currículum del aula formas de enseñar y de aprender que potencian un contexto social positivo, la prosocialidad y la amistad, y la posibilidad de inclusión de los rechazados. La intervención específica va dirigida al alumnado en situación de rechazo y a su familia.

A. Intervención general

I. Crear ambiente potenciador de las relaciones de aceptación, ayuda y convivencia

Sheridan, Buhs y Warnes (2003) proponen que las competencias sociales se deben adquirir en el contexto en el que se utilizan (por ejemplo, el aula, el patio, vecindario) y deben ser adaptables a diferentes situaciones sociales (por ejemplo, diferentes tipos de relación).

1. Potenciar la comunicación con los centros y la formación del profesorado.

Coincidimos con Jennings y Greenberg (2009) en que el bienestar y la propia competencia socioemocional del profesorado son elementos esenciales para el éxito de las intervenciones. En este sentido se ha diseñado un completo sistema de apoyo al profesorado que busca su cooperación y su identificación con el proyecto.

1.1. Equipos directivos, profesorado y seminario permanente

Cada curso escolar se realiza en cada colegio una reunión inicial y una reunión final con el equipo directivo y con todo el profesorado del ciclo directamente implicado. El profesorado participante y los miembros del equipo de investigación se constituyen en seminario de trabajo del Centro de Formación de Profesorado de la provincia. Además, se realizan dos sesiones plenarias en la Universidad con todos los equipos directivos y todo el profesorado participante para compartir información y cohesionar al grupo.

La intervención está dirigida a la toma de conciencia del profesorado de los procesos interpersonales que ocurren en el aula, así como a potenciar sus recursos y su autonomía para promocionar el desarrollo socioemocional en sus aulas y resolver las dificultades que surjan. Por tanto, además de la formación inicial, cobra especial importancia la formación y el intercambio constante de información, dado que será el profesorado el que implemente el programa y su implicación activa será imprescindible para la adaptación del programa en todo momento a la evolución del trabajo con las aulas.

1.2. Formación inicial

La formación inicial se realiza al principio de cada curso y conlleva tres momentos. Primero, una reunión inicial con cada tutor-a para recabar información actualizada del funcionamiento del aula y del alumnado que le pre-

ocupa. Segundo, se entrega un informe inicial del aula, que incluye información sobre tipología sociométrica, agrupamientos del alumnado y medidas de reputación conductual. Tercero, sesiones de formación en las que se presentan los componentes de intervención, se trabajan cambios actitudinales imprescindibles para la buena marcha del mismo y se capacita al profesorado para la utilización de estrategias y recursos. Se realizan entre 6-9 sesiones de formación con una duración aproximada de 90 minutos. La formación se adapta cada curso a las necesidades del proyecto y del profesorado.

1.3. Formación continua

Se trata de reuniones periódicas de supervisión y asesoramiento con los tutores sobre la aplicación del programa durante la quincena, la preparación de la quincena siguiente y el seguimiento de los alumnos rechazados. Además del intercambio de información oral, otros recursos que se emplean son los protocolos de planificación y seguimiento de estas reuniones, cronogramas y rejillas que permiten orientar las actuaciones y el grado de cumplimiento de las mismas, así como fichas de seguimiento del alumnado rechazado y del grupo.

2. Gestión social del aula

Se trata de varias acciones que tienen como finalidad la promoción de un clima de aula de cooperación y prosocialidad, que favorezca las relaciones de amistad y la participación del alumnado en las actividades.

2.1. Relaciones profesorado-alumnado

La meta es que el profesor adopte un rol de facilitador y proporcione al alumnado apoyos emocionales e instruccionales, especialmente a los rechazados. Se le pide que: (a) tome conciencia de sus preferencias y de sus patrones de conducta, (b) gestione los componentes de la intervención general, (c) practique la retroalimentación positiva pública a los alumnos y disminuya la retroalimentación correctiva, (d) hable bien del alumnado rechazado y (e) registre las actividades realizadas.

2.2. Relaciones entre el alumnado

Las intervenciones tienen que tener muy en cuenta el gran papel que juega el grupo de iguales en el origen y mantenimiento del rechazo, debiendo focalizarse en modificar las relaciones que tienen lugar dentro del aula (Harrist & Bradley, 2003).

- *Normas de clase.* Se trata de incidir de forma explícita en el funcionamiento del aula y las relaciones entre los alumnos mediante la redacción, difusión, implantación y seguimiento de normas. Se han elaborado seis normas, tres destacan habilidades necesarias para la buena convivencia y la amistad

(por ejemplo, “Me meto en tus zapatos”), y las otras tres son anti-rechazo (por ejemplo, “Todos podemos jugar. No se puede decir *no puedes jugar*”). Para cada una de ellas se ha elaborado un póster-norma, aprovechando las imágenes que proporcionan los cuentos y sus protagonistas que se usan en el programa de desarrollo socioemocional (SOE), que se describirá más tarde.

- *Estrategias permanentes.* Consisten en formatos y materiales que permiten al profesorado disponer de un procedimiento sencillo y estructurado para gestionar ciertos acontecimientos de la clase y extender los principios de cada bloque del Programa SOE a la dinámica de la clase. Se han introducido tres estrategias permanentes: “La pareja de ayudadores”, “La tortuga” y “El rincón para hablar”. Cada estrategia va acompañada de una ficha guía explicativa. Al igual que otros procedimientos, se describe, se modela, se ensaya y se pone a funcionar de forma permanente una vez que se activa.
- *Dinámicas sociales en los grupos y en el aula.* El análisis de las dinámicas sociales permite intervenir en los patrones de interacción entre alumnos responsables de la consolidación del rechazo (Farmer, 2000). Para cada alumno rechazado se ha elaborado una ficha para analizar las dinámicas sociales entre ese alumno y su grupo de relación, que se estructura en tres apartados: (a) ¿cuál es el papel de su grupo en el conjunto de la clase?, (b) ¿qué papel desempeña el estudiante en el grupo y/o en el aula? y (c) ¿cómo responden los miembros de su grupo a las conductas inadecuadas del alumno rechazado?

2.3. Combatir reputaciones negativas

Aunque tratamos de combatir las reputaciones negativas desde diversos componentes (por ejemplo, proporcionar contactos de calidad) son necesarias actuaciones específicas. Éstas se han agrupado en tres bloques: “Jugar a hacer y deshacer categorías”, “Combatimos nuestros prejuicios y aprendemos a hacer atribuciones ajustadas” y “Hablamos bien de los demás”.

3. Potenciar las relaciones familia-escuela

Los objetivos generales son mejorar la comunicación familia-escuela y promover la participación de las familias. Operativamente, el primero consiste en regularizar y aprovechar las entrevistas entre padres y profesorado sobre la base de los principios de comunicación, mutualidad y reciprocidad. El segundo consiste en que los padres participen en casa en la realización de tareas curriculares del programa socioemocional, participación que se incrementa curso a curso. El profesorado recibió formación específica en segundo y tercero sobre la base de los materiales disponibles en Forest y García-Bacete (2006).

II. Adquisición, práctica y generalización de habilidades implicadas en el aprendizaje de la aceptación, la ayuda y la convivencia

1. Programa Desarrollo Socioemocional

El Programa de Desarrollo Socioemocional (SOE), específicamente diseñado para esta investigación, es aplicado por el profesorado, pues está integrado en el trabajo del aula. Se desarrolla en torno a cuatro bloques de habilidades: prosocialidad, asertividad, gestión emocional y resolución de conflictos. El programa se desarrolla con apoyo de literatura infantil. Los cuentos tienen un gran papel motivador, hacen fácil la identificación con los personajes y promueven la lectura. Algunos cuentos utilizados son *El pez arco iris*, *Toño se queda solo*, *¿Qué le pasa a Muga?*, *Así es la vida*. El número de semanas anuales oscila entre 10 y 20. Cada bloque se desarrolla en torno a dos o tres cuentos infantiles con una duración de tres a cinco semanas, de acuerdo al siguiente esquema: (a) dos sesiones estructuradas de 30-50 minutos por semana centradas en el cuento, la primera en el diálogo, la reflexión y las experiencias de los niños y la segunda en el modelado y representación de situaciones diversas; (b) una actividad de lápiz y papel o de otro tipo por semana (por ejemplo, pintar, emparejar columnas, dominós, sopas de letras, murales); y (c) una actividad por bloque para realizar en casa con la familia junto a la lectura de un cuento. Se sigue la metodología propuesta por Monjas (2002, 2007).

2. Aprendizaje cooperativo

Enseñar a niñas y niños a cooperar con otros proporciona interacciones de calidad en el alumnado (Pujolàs, 2009). Así, aprenden y ponen en práctica habilidades prosociales, de negociación y de resolución de conflictos. Al profesorado se le pide que realice al menos dos sesiones cooperativas por semana, basadas en los principios de Kagan (citado en Pujolàs, 2009): interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación igualitaria e interacción simultánea. Los principales elementos son la composición de los grupos (grupos mixtos de cuatro alumnos que incluyen un alumno rechazado y un ayudante) y las estructuras cooperativas que ponen en práctica los principios del aprendizaje cooperativo (folio giratorio, lápices al centro, números iguales, mesa redonda, etc.). Se ha elaborado una ficha descriptiva para cada estructura.

B. Intervención específica: potenciación de amistades

La intervención general debe ser reforzada en todos sus ámbitos de actuación, para niñas y niños en situación de riesgo social. Esta intervención específica implica conocer

las necesidades concretas de cada alumno rechazado y ajustar de modo individual las estrategias de intervención.

III. Intervención con los alumnos rechazados

1. Aplicación intensiva y/o focal de las actuaciones generales.

Una buena parte de las actuaciones con niños y niñas rechazados, como ya señalábamos, ha sido indirecta, esto es, dentro de las actividades generales se han tenido en cuenta sus características y necesidades específicas y se les ha prestado una atención diferente; en forma, tiempo, o frecuencia. Así, algunos ejemplos de estas actuaciones son: equipos cooperativos como estrategia de apoyo a un alumno rechazado, normas para combatir la exclusión y hacer difícil a los alumnos rechazados que se comporten de la forma habitual, actividades de reputación exclusivamente dirigidas a ellos, etc.

2. Aprendizaje de la amistad

Es una adaptación de la "Terapia entre pares" de Selman, Watts y Schultz (1997). Consiste en sesiones de juego diádico entre dos alumnos rechazados con el objetivo de que incrementen su comprensión de los procesos que intervienen en la amistad. Cada pareja participó en 9 sesiones de unos 45 minutos de juegos de mesa. El foco principal es la descentración, la comprensión de la perspectiva del otro. El facilitador interviene sólo para ayudar a los niños a tomar conciencia de la situación, tener en cuenta la perspectiva del otro e invitarles a negociar.

IV. Trabajo con las familias de los alumnos rechazados

1. Padres como facilitadores de la amistad de los hijos

Se organizaron talleres de 8 sesiones semanales de 90 minutos. El número de participantes fue de entre 8-15 personas. Los talleres los guían dos facilitadores. Las sesiones se estructuran en tres bloques: El primero trata de mejorar las relaciones padres-hijo, y se introducen recursos como los tiempos especiales, la escucha activa o el incremento de alabanzas y el manejo de los desafíos. El segundo se destina a enseñar algunas habilidades sociales necesarias en los juegos y conversaciones con los iguales, como concertar citas o reglas de etiqueta para entrar en un grupo. La tercera se ocupa de los padres como proveedores de recursos y se trabajan habilidades implicadas en tareas como ser un buen anfitrión o ir de invitado a casa de otros niños. La metodología fue participativa mediante exposición, representación de papeles, visionado de vídeos, realización de tareas y debates. Antes y después de la formación se realizaron dos grabaciones: la conducta de los padres en situación

de juego libre de sus hijos con otros cuatro niños, y la posterior interacción privada padre-hijo, en la que el padre le proporciona retroalimentación a su hijo sobre la sesión de juego libre.

2. Trabajar conjuntamente con familias concretas de alumnos con dificultades de relación

Se trata de elaborar planes individualizados para cada niño/a rechazado con la participación de tutores, padres e investigadores. Las conductas a mejorar son propuestas por padres y profesores, teniendo como foco la conducta relacional del alumno. Una condición necesaria es la motivación, realismo y compromiso para llevar a cabo las acciones acordadas. Se parte de los contenidos aprendidos en las sesiones de formación descritas. El esquema básico de trabajo es el de conducción de entrevistas para la resolución creativa y cooperativa de problemas (García Bacete & Traver, 2010).

Resultados generales y de satisfacción de los usuarios

Iniciamos este apartado comentando algunos testimonios de profesores que han participado en el programa de intervención. Con relación a las normas, una maestra decía: *“Los niños las tienen interiorizadas, observo cada día como se las recuerdan entre ellos, incluso si un niño no la cumple otro se la recuerda”*. Otra maestra, decía: *“Es impresionante, cada día me vienen a decir si cumplen la norma y me reclaman que les ayude a que la cumplan como todos... Y yo les digo, solucionadlo vosotros... ¿Qué podríais hacer para llegar a un acuerdo de cómo jugar?...”*

Por otra parte, a través de las reuniones de seguimiento semanales, se ha observado que gracias a la intervención, los profesores se hicieron más conscientes de la retroalimentación positiva y negativa hacia los alumnos con mayor y menor riesgo psicosocial, sobre todo los alumnos rechazados. Así, una maestra decía: *“El programa me ha enseñado muchísimo a nivel personal porque hemos aprendido a ser conscientes de cómo enseñamos a nuestros alumnos, y sobre todo me ha servido para aprender a controlarme en los momentos más difíciles de la enseñanza”*.

También disponemos de testimonios de profesoras de tercero, que han empezado a dar sus clases en las aulas en las que se ha intervenido durante el ciclo inicial: *“Nunca me he encontrado una clase tan buena como ésta; el proyecto funciona”*.

Por último, sabemos que el profesorado debidamente asesorado es capaz de aplicar de forma eficaz y sistemática contenidos socioemocionales, procedimientos de aprendizaje cooperativo y tomar conciencia e influir en las relaciones sociales que se establecen en el aula. Y que los padres responden de forma satisfactoria cuando se les presentan propuestas comprensibles de ayuda (el 75% de los padres

de alumnado rechazado han participado en los talleres de facilitadores de la amistad).

Además de estas experiencias cualitativas, los primeros datos al finalizar el primer ciclo indican que la tasa de rechazo ha descendido en el grupo experimental, pasando de un 13.1% al principio de la escolaridad a un 8.6% al final de ciclo (residuos corregidos = -1.6), mientras que en la cohorte control se ha mantenido, de un 13.1% a un 13.3%. Además, la tasa de cronicidad es más alta en la cohorte control, donde el 57.7% de los rechazados iniciales siguen siéndolo al final de ciclo frente al 34.8% de la cohorte experimental (residuos corregidos = -1.6). Esto es, no solo se ha producido un descenso de la tasa de rechazados en el grupo experimental, sino que además su estabilidad es menor. Por lo que se refiere al clima de aula, los resultados van en la misma dirección ya que el porcentaje medio de nominaciones negativas emitidas desciende significativamente en la muestra experimental en el postest (16.11 a 6.62, $p \leq 0.000$), mientras que se mantiene en la muestra control (14.09 a 13.48, $p = 0.499$).

Junto a estos aspectos tan positivos es preciso dejar constancia de algunas de las dificultades que hemos ido encontrando a lo largo del proceso de intervención, como la resistencia a los cambios en el aula o la presión por el trabajo añadido al profesorado.

Conclusiones

De cuanto venimos diciendo se deduce el carácter idiosincrático del presente programa: mayor duración de lo habitual, adopción de un papel muy activo por parte del profesorado, combinación del trabajo en aspectos grupales con aspectos más individuales, dotación de naturaleza curricular a lo socioemocional, utilización de literatura infantil como un apoyo especial, búsqueda de cooperación y compromiso de todos los implicados junto con un acompañamiento permanente, y foco intencional y sistemático en aspectos que son menores u olvidados en otros programas como la gestión social del aula, las dinámicas sociales, la reputación y la calidad de la amistad.

Respecto de los resultados, aunque no hay muchos datos todavía, sí parecen prometedores. Dado el carácter global de la intervención, los efectos positivos se atribuyen necesariamente al conjunto de la intervención y no podremos saber si hay algunos componentes que tienen mayor impacto que otros, o incluso si una combinación de menos componentes tendría el mismo impacto. De la misma forma, como la intervención es prolongada, cabría esperar resultados estables, aunque no sea posible identificar aún la estabilidad de los efectos, dado que no ha habido tiempo sin intervención. Finalmente, resaltar que la gran potencialidad que supone intervenir en contextos naturales conlleva al mismo tiempo limitaciones y retos para hacer frente a la variabilidad que introducen las características particulares de cada contexto.

Referencias

- Asher, S.R., & Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Beelmann, A., Pfungsten, U., & Losel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. Nueva York: The Guilford Press.
- Bierman, K.L., & Powers, C.J. (2009). Social skills training to improve peer relations. En K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 603-621). Nueva York: The Guilford Press.
- Burt, K.B., Obradovic, J., Long, J.D., & Masten, A.S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79 (2), 359-374.
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology*, 40 (5), 691-702.
- Cillessen, A.H.N. (2008). Peer rejection: Developmental and contextual variations. *III Jornadas internacionales del GREI sobre rechazo entre iguales. Acoso grupal permanente*. Castellón 11-12 de diciembre de 2008.
- Cillessen, A.H.N., & Bellmore, A. (2011). Social skills and social competence in interactions with peers. En P.K. Smith, & C.H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2nd Ed.) (pp. 393-412). Malden, MA: Blackwell.
- Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher, & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). Nueva York: Cambridge University Press.
- Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG) (2004). The effects of the Fast Track program on serious problem outcomes at the end of elementary school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 650-661.
- Farmer, T.W. (2000). Misconceptions of peer rejection and problem behavior: Understanding aggression in students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 21 (4), 194-208.
- Forest, C., & García Bacete, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres.
- García Bacete, F.J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 25-46.
- 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. *Educar*, 43, 43-60.
- García Bacete, F.J., Musitu, G., & García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. *Actas del III Congreso de Psicología Social, Vol. I* (pp. 324-344). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- García Bacete, F.J., Sureda, I., & Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- García Bacete, F.J., & Traver, J.A. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F.J. García Bacete, A.V. Vaquer, & C. Gomis (Coords.), *Intervención y mediación familiar* (pp. 205-250). Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Gest, S.D., Rulison, K.L., Davidson, A.J., Welsh, J.A., & Domitrovich, C.E. (2008). A reputation for success (or failure): The association of peer academic reputations with academic self-concept, effort, and performance across the upper elementary grades. *Developmental Psychology*, 44 (3), 625-636.
- Gresham, F.M. (1994). Generalization of social skills: Risks of choosing form over function. *School Psychology Quarterly*, 9, 142-144.
- Guerra, V.S., Asher, S.R., & DeRosier, M.E. (2004). Effect of Children's Perceived Rejection on Physical Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3 (5), 551-563.
- Harrist, A.W., & Bradley, K.D. (2003). "You can't say you can't play": intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly* 18, 185-205.
- Hughes, J.N., Wu, J., & Kwok, O. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48, 337-355.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- Ladd, G., Birch, S., & Buhs, S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70 (6), 1373-1400.
- Laursen, B., & Pursell, G. (2009). Conflict in Peer Relationships. En K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 267-286). Nueva York: The Guilford Press.
- Leary, M.R. (Ed.) (2001). *Interpersonal rejection*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lochman, J.E., & Lenhart, L.A. (1993). Anger coping intervention for aggressive children: Conceptual models

- and outcome effects. *Clinical Psychology Review*, 13, 785-805.
- Marande, G. (2011). *Estabilidad del rechazo en el primer ciclo de primaria*. Trabajo Fin de Máster. Castellón: Universitat Jaume I.
- Monjas, M^aI. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes (6^a Reimp.)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M^aI. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Nesdale, D. (2011). Social groups and children's intergroup prejudice: Just how influential are social group norms? *Anales de Psicología*, 27 (3), 600-610.
- Ortega, R. (2005). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia. *Congreso La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, Abril de 2005 (disponible en: <http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/ORTEGA.pdf>)
- Parke, R.D., Burks, V.M., Carson, J.L., Neville, B., & Boyum, L.A. (1994). Family-peer relationships: A tripartite model. En R.D. Parke, & S.G. Kellam (Eds.), *Exploring family relationships with other social contexts* (pp. 115-146). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parker, J., Rubin, K.H., Erath, S., Wojslawowicz, J.C., & Buskirk, A.A. (2006). Peer relationships and developmental psychopathology. En D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 2, 2nd Ed.) (pp. 419-493). Nueva York: Wiley.
- Pujolàs, P. (2009). *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology (6th Ed.): Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). Nueva York: Wiley.
- Selman, R.L., Watts, C.L., & Schultz, L.H. (Eds.) (1997). *Fostering friendship: Pair therapy for treatment and prevention*. Hawthorn, NY: Aldine deGruyter.
- Sheridan, S.M., Buhs, E.S., & Warnes, E.D. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology*, 41, 285-292.
- Spence, S.H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), 84-96.
- Weissberg, R.P., & Allen, J.P. (1986). Promoting children's social skills and adaptive behavior. En B. Edelstein, & L. Michelson (Eds.), *Handbook of prevention* (pp. 153-175). Nueva York: Plenum Press.
- White, B.A., & Kistner, J.A. (2011). Biased self-perceptions, peer rejection, and aggression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 645-656.