

AYUDAS A LA INVESTIGACIÓN

2 0 0 9

El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal

Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria

Francisco Juan García Bacete (Coordinador)



El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal

Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria

Coordinador: Francisco Juan García Bacete

Componentes: Ghislaine Marande Perrín,
M^a Luisa Sánchez Ruíz, Inmaculada Sureda García,
Patricia Ferrà Coll, Irene Jiménez Lagares,
M^a Victoria Muñoz Tinoco, M^a Inés Monjas Casares y
Luis Jorge Martín Antón



FUNDACION
DAVALOS • FLETCHER
“LA FUNDACIÓN DE CASTELLÓN”

Edita:
FUNDACIÓN DÁVALOS-FLETCHER

Imprime:
GRÁFICAS CREMOR

Depósito Legal:
CS-198-2014

ISBN:
978-84-697-0493-6

TABLA DE CONTENIDO

TÍTULO.....	VII
AUTORES.....	VII
PARTICIPANTES	VIII
AGRADECIMIENTOS.....	XI
PRÓLOGO	XIII
CAPÍTULO 1: RECHAZO GRUPAL	1
1. La importancia de las relaciones entre iguales	1
2. El rechazo entre iguales: niños y niñas no queridos por sus compañeros	4
2.1. ¿Quiénes son los niños y las niñas rechazados?.....	5
2.2. Correlatos conductuales del rechazo entre iguales	6
2.3. Correlatos sociocognitivos del rechazo entre iguales.....	11
2.4. Correlatos emocionales del rechazo entre iguales.....	13
3. El papel del grupo en el rechazo entre iguales.....	14
3.1. El papel de los iguales en el surgimiento del rechazo	14
3.2. El papel de los iguales en el mantenimiento del rechazo	16
3.2.1 ¿Cómo se forma la reputación de los rechazados?.....	17
3.2.2 Miradas sesgadas: los sesgos cognitivos y afectivos del grupo.....	18
3.2.3 La conducta del grupo: el tratamiento del grupo en función de la reputación	21
4. El papel de los adultos en el rechazo entre iguales.....	22
5. ¿Condenados al aislamiento? Rompiendo la espiral de rechazo	25
CAPÍTULO 2: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA CARACTERIZACIÓN DEL RECHAZO GRUPAL.....	29
1. Procedimiento de selección de centros y muestra	30
2. Descripción de la muestra comparación completa.....	30
3. Descripción de la submuestra de alumnado rechazado y su grupo de comparación.....	33
4. Instrumentos.....	34
4.1. Instrumentos administrados al alumnado.....	34
4.1.1. Cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales.....	35
4.1.2. Social Cognitive Maps	35
4.1.3. ClassPlay	36
4.1.4. Autoinforme de Victimización	37

4.1.5.	Competencia percibida y aceptación social.....	38
4.1.6.	Cuestionario de insatisfacción social.....	38
4.1.7.	Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado en los primeros cursos de primaria.....	38
4.2.	Instrumentos administrados al profesorado.....	39
4.2.1.	Escala de Conducta Social en la Escuela.....	40
4.2.2.	Cuestionario de Capacidades y Dificultades	40
4.2.3.	Taxonomía de situaciones sociales problemáticas.	41
4.2.4.	Cuestionario de implicación de los padres en la escuela.....	41
4.3.	Instrumentos administrados a la familia.....	41
4.3.1.	Escalas de conducta social en la escuela y la comunidad.....	41
4.3.2.	Cuestionario de estilos y dimensiones parentales.....	42
4.3.3.	Cuestionario de implicación de los padres en la escuela.....	43
4.3.4.	Cuestionario de Capacidades y Dificultades	43
5.	Resultados.....	43
5.1.	Relaciones de aceptación y de rechazo.....	44
5.2.	Las redes sociales del alumnado rechazado	47
5.3.	Evaluación de la conducta	48
5.3.1.	Evaluación por los iguales: reputación conductual a través del Class Play	48
5.3.2.	Evaluación por el profesorado: SSBS, SDQ-T y TOPS.....	50
5.3.3.	Evaluación por la familia: HCSBS y SDQ-P	54
5.4.	¿Cómo se sienten los rechazados? Sentimientos de soledad, autoestima y percepción de victimización en niñas y niños rechazados ..	57
5.5.	Estrategias educativas en familia y escuela.....	58
5.5.1.	En la escuela: QTI	58
5.5.2.	En la familia: PSDQ	58
5.6.	Las relaciones entre las familias de niños rechazados y la escuela: PTI..	59
6.	Conclusiones.....	60
CAPÍTULO 3: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN ANTE EL RECHAZO		63
1.	Marco teórico para una intervención eficaz en el rechazo grupal	63
1.1.	Orientaciones que guían la intervención	63
1.2.	Ideas claves.....	65
2.	Características de la intervención desarrollada.....	67

3.	Objetivos de la intervención desarrollada.....	70
3.1.	Intervenciones dirigidas al profesorado.....	70
3.2.	Intervenciones dirigidas a la adquisición de competencias personales del alumnado.....	71
3.3.	Intervenciones dirigidas a la creación de redes	71
3.4.	Intervenciones dirigidas a las familias	72
4.	Componentes de la intervención	72
4.1.	Intervención universal	74
4.1.1.	Crear un ambiente potenciador de las relaciones de aceptación, ayuda y convivencia.	74
4.1.2.	Adquisición, práctica y generalización de habilidades implicadas en el aprendizaje de la aceptación, la ayuda y la convivencia.....	80
4.2.	Intervención específica	100
4.2.1.	Intervención con los alumnos rechazados.	100
4.2.2.	Trabajo con familias y profesorado de los alumnos rechazados.	103
	REFERENCIAS	105
	ANEXOS	118

El grupo GREI quiere reconocer la importante labor que la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón desarrolla desde hace muchos años en la promoción de la investigación y la innovación, mediante la convocatoria anual de ayudas a proyectos de investigación y de becas para que jóvenes brillantes y soñadores puedan continuar su formación. En particular, queremos agradecer su contribución a la financiación de esta investigación y su infinita paciencia para esperar que este manuscrito estuviera finalizado.

TÍTULO

EL RECHAZO ENTRE IGUALES EN SU CONTEXTO INTERPERSONAL: UNA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER CICLO DE PRIMARIA.

AUTORES

Francisco Juan García Bacete (Coordinador).

Irene Jiménez Lagares.

M^a Victoria Muñoz Tinoco.

Ghislaine Marande Perrín.

M^a Inés Monjas Casares.

Inmaculada Sureda García.

Luís Jorge Martín Antón.

Patricia Ferrà Coll.

M^a Luisa Sanchiz Ruíz.

Equipo GREI (Equipo Interuniversitario de Investigación de las Situaciones de Rechazo entre Iguales en Contextos Escolares).

PARTICIPANTES

INVESTIGADOR PRINCIPAL

Francisco Juan García Bacete. Universitat Jaume I de Castellón.

INVESTIGADORES

Universitat Jaume I de Castellón

Ghislaine Marande Perrín.

M^a Luisa Sanchíz Ruíz.

Universitat de les Illes Balears

Inmaculada Sureda García.

Patricia Ferrà Coll.

Universidad de Sevilla

Irene Jiménez Lagares.

M^a Victoria Muñoz Tinoco.

Universidad de Valladolid

M^a Inés Monjas Casares.

Luís Jorge Martín Antón.

EQUIPO TECNICO

Rosario Andrés Andrés, M^a Inés Centelles Badenes, Carolina Florindo Gallego, Alejandro Galvez Pol, Natalia Martín Rivera, Inés Milián Rojas, Ingrid Greta Mora Navarro, Sara Roselló Sempere, Andrea Rubio Barreda, Aida Sanahuja Ribés y Ofelia Torres Carrillo.

COLABORADORES

Inma Belles Pitarch, Sara Cermeño Paniagua, María Fernández Cabezas, Laura Estévez Gorgoy, Isabel Pilar Galera Palacios, Cristina Gomis Bru, David Miguel Ibáñez García, Patricia Martínez Monfort, Ana Martín Granell, Juan Antonio Molina Riera, Nerea Olalla Iborras, Esther Ortega Casado, Silvia Pastor Zamarrón, M^a Amparo Ramón Tortajada, Patricia Ros Zaragoza, Natalia San José Ortega, alumnado interno de la Universidad de Sevilla que participó en el estudio y un grupo de estudiantes de Psicopedagogía, Magisterio, Educación Social y Máster de Secundaria (sección Orientación Educativa) de la Universidad de Valladolid.

COLEGIOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

CEIP Aníbal González, Sevilla.

CEIP Bisbe Climent, Castelló.

CEIP Coll d'en Rabassa, Illes Balears.

CEIP Infante Don Felipe, Illes Balears.

CEIP Híspalis, Sevilla.

CEIP Ignacio Martín Baró, Valladolid.

CEIP Isabel Ferrer, Castelló.

CEIP José María del Campo, Sevilla.

CEIP La Marina, Grao de Castelló.

CEIP Lluís Revest, Castelló.

CEIP Miguel Delibes, Valladolid.

CEIP Nuestra Señora del Águila, Sevilla.

CEIP Pablo Picasso, Valladolid.

CEIP Santa Águeda, Benicassim (Castelló).

CEIP Son Serra, Illes Balears.

PROFESORADO DE PRIMARIA

Patricia Abego Vives.

Beatriz Adell Muñoz.

Patricia Amela Tarongí.

José Luis Antón Prieto.

Dolores María Aparici
Pallarés.

Merche Ariño Ros.

José Urbano Armero García.

Olga Badenas Edo.

Mari Luz Barreda Gallego.

Miguel Ángel Barrero
Serrano.

Ana Isabel Benavent
González.

Soledad Bleda Puché.

M^a Amparo Brau Enero.

María José Calafell Sastre.

Lola Callejo Sáez.

Josep Miquel Carceller Dols.

Rocío Casado Gallego.

Clotilde Pilar Claramonte.

Eva Codes Flores.

Margarita Colom Marcús.

Mercedes de la Calle
Alonso.

Ana Isabel de la Cruz
Quintanilla.

Pascual Delgado Fernández.

M^a Teresa Dos Ramos.

Antònia Dumas Miquel.

Joana Aina Duran Coll.

Sergio Edo Vidal.

Beatriz Edo Vives.	Sofía Enero Simó.	Esperanza Escandell Escandell.
M ^a Dolores Fabregat Safont.	Elena Felip Fernández.	M ^a Isabel Féliz de Vargas Lecea.
María Miracle Fernández Barbera.	Consuelo García Domingo.	Clara García Puebla.
Olivia Garriga Llorens.	Remei Gasulla Martínez.	María José Gomila Amengual.
Pilar González Clavero.	Miguel Ángel González Sánchez.	Josep Antoni Gramatge García.
M ^a Elena Gustems Queralt.	Raúl Hernández Gutiérrez.	Cristina Hidalgo López.
Catalina Homar Homar.	Begoña Ledesma Hernández.	Guillem Lladó Coll.
Dolores López López. Ana López Moreno.	María Salud López Serrano.	M ^a Cruz Marín Monedero.
Àngels Martí Roig.	M ^a Dolores Martín Gutiérrez.	M ^a Manuela Martínez Calduch.
M ^a Ángeles Martínez Lino.	Joan Martínez Mas.	M ^a Carmen Martínez Pla.
María Magdalena Matas Escobar.	Sandra Mateu Navarrete.	Marta Miralles Mas.
Manolo Miró i Escuder.	Josefa Celia Món Vicent.	Virginia Monforte Pancorbo.
M ^a Consolación Moreira Silva.	Tania Moreno Mena.	Ursula Mures Azaustre.
José Antonio Ortíz Torices.	Ana Páez Landa.	Sara Pereira López.
Magdalena Pico Mestre.	Carmen Estefanía Pomer Badal.	Àngels Prats Querol.
José María Rambla Renau.	Manuela Renau Sebastián.	M ^a Rosario Ríos Cerbelo.
Monserrat Robles Castro.	Lluís Roca Viciano.	Ana Rodríguez Sabanes.
Elisa Isabel Romo Samaniego.	José Rubiales Olmedo.	M ^a José Sabater Martí.

Amparo Sanchotello Carranza.	Ricardo Sansano Maximin.	Yolanda Seguí Ramis.
Reyes Serrano Babiloni.	Gloria Sospedra Morte.	Trinidad Tapia Maroto.
Josep Lluís Tarrega Latorre.	Justo Tarrero Pérez.	Teresa Terrasa Ventanyol.
Antonio Tornero Cobos.	Joan Torrens Coll.	M ^a Carmen Ulldemolins Salvador.
Rosa Valer Cabaleiro.	Rosa M ^a Valverde Pequeño.	Joana María Vich Osuna.
M ^a Dolores Viciano Martínez.	Miguel Angel Vidal Villalonga.	Rafael Villalba Gotor.
Marisa Zorilla Mezquita.		

AGRADECIMIENTOS

A los profesores universitarios Karen Bierman, Paloma Braza, M^a Jesús Cava, Fuensanta Cerezo, Antonius Cillessen, M^a Jesús Comellas, Maite Garaigordobil, Julio González, Mark Greenberg, Man Chin Leung, Gonzalo Musitu, Rosario Ortega, Pere Pujolàs, Barry Schneider, M^a Victoria Trianes, M^a Lidón Villanueva y Theodor Wubbels por su participación en jornadas y seminarios organizados por el grupo GREI y sus valiosísimos comentarios y sugerencias.

A los organismos colaboradores siguientes: Ministerio de Economía y Ciencia, Centro de formación, innovación y recursos educativos de Castellón, Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, Junta de Castilla y León (Consejería de Educación), Grupo de Investigación de Excelencia de Psicología de la Educación de la Universidad de Valladolid, Delegación de Educación de Sevilla, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Centro de Profesores de Sevilla, y los Observatorios de la Convivencia de las Comunidades Autónomas de las cuatro sedes de investigación, por los apoyos recibidos y la ayuda a la formación del estudiantado como personal investigador.

Y muy especialmente damos las gracias a todos los niños y niñas y sus familias, que han sido los protagonistas de esta investigación y que, con su participación en primera persona, han permitido que este estudio se pudiera llevar a cabo.

PRÓLOGO

Los estudios sobre el fenómeno del acoso escolar, cuya trayectoria cumple ya cuarenta años si nos remitimos a los primeros trabajos que se desarrollaron en los países escandinavos, han logrado mucho más de lo que se propusieron, aunque desgraciadamente aún hay mucho por hacer, porque sigue habiendo problemas sociales en el marco de las relaciones entre iguales en los escenarios escolares. Pero mantengamos por un momento la mirada positiva y tratemos de revisar y reconocer a todos los agentes que han logrado que hoy podamos afirmar que, aunque sigue habiendo problemas de malas relaciones interpersonales en el contexto escolar, que se sigue agravando injusta e injustificadamente a unos escolares por parte de otros, a veces en presencia de los adultos que deberían impedir que esto sucediera, las cosas han mejorado. Han mejorado porque ahora el problema es visible, está bien definido, bien investigado, bien establecida su naturaleza, los factores que lo potencian y lo permiten y los que podrían prevenirlo y minimizarlo. Pero también hay que afirmar que ello no ha sido debido solo a que investigadores e investigadoras, directores de centro, orientadoras escolares y maestros y maestras han estudiado, planificado su intervención, e intervenido de múltiples formas para tratar de prevenirlo y paliarlo. Ha sido también, porque el fenómeno del acoso y la popularización que de este problema se ha hecho, ha editado estudios, conocimientos y herramientas que ya existían y que estaban un poco ocultas, un poco infravaloradas a la sombra de la multitud de problemas y asuntos de interés que la escuela despierta. Es el caso de los estudios sobre rechazo social. Quiero referirme aquí a la tradición de investigación y propuestas de intervención preventiva y paliativa que se han realizado sobre rechazo entre iguales (peer rejection). Efectivamente, la tradición psicoevolutiva y psicoeducativa de los estudios sobre aceptación y rechazo entre iguales, que más allá de formar parte del conjunto de problemas sociales que acontecen en el contexto escolar tiene importancia básica en cualquier análisis sobre convivencia y clima escolar. Se trata de ese, a veces arbitrario, a veces caprichoso sistema de elección social, de aceptación de unos escolares por parte de otros, de la afinidad social y desgraciadamente del oscuro problema del rechazo interpersonal. Es el asunto que lleva mucho tiempo abordando, tanto como investigador consolidado, como orientador y diseminador de programas y modelos de intervención educativa, el profesor García Bacete, al que quiero desde aquí agradecer el trabajo que a lo largo de años está haciendo sobre este importante tema.

El profesor García Bacete ha mantenido una línea de investigación sobre la afinidad interpersonal y sus consecuencias en el proceso de desarrollo y aprendizaje del cual nos hemos beneficiado los que entramos en este análisis desde el problema concreto del acoso escolar (bullying en su expresión inglesa). Desde el principio para mí fue evidente que el rechazo interpersonal, muchas veces injustificado y cruel, era una forma de acoso, pero era algo más, más incontrolable si cabe que las formas más burdas de acoso, porque permanece más oculto, se enquista en el sistema natural de composición de las redes sociales, ya que forma parte del proceso de apego secundario y está muy próximo a la afiliación social, lo que termina constituyendo parte de la identidad social. Así pues, quizás hemos de considerar que sufrir formas injustificadas de rechazo por parte de los

propios compañeros puede tener no sólo devastadores efectos sobre el clima y la convivencia, sino sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje tan importante en los años de la escolaridad obligatoria.

El trabajo que me gustaría presentar a los lectores interesados en este bonito libro, es un material que recoge, de forma muy acertada, los modelos más actuales que el equipo del profesor García Bacete ha llegado a elaborar.

El modelo de programa que aquí se presenta, asume una característica global que ya estaba en el modelo ecológico y comunitario que nosotros pusimos en práctica en el programa Sevilla Anti-Violencia Escolar y que posteriormente hemos ido mejorando, con los modelos Educar la Convivencia para Prevenir la Violencia y recientemente tratamos de llevar hasta la inclusión de la ciberconducta y que denominamos Ciberconvivencia. En el modelo del programa que aquí se presenta, se asume que dadas las características interpersonales del rechazo y su alta resistencia al cambio, la intervención debe ser prolongada en el tiempo, capaz de activar varios componentes e implicar a múltiples participantes. Una perspectiva globalizadora que asume que deben movilizarse todos los agentes y a todos los niveles, si se quiere erradicar la exclusión social, el rechazo interpersonal. Todos, desde los docentes, las familias, los técnicos hasta el alumnado y evidentemente la administración educativa.

El 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 busca facilitar a los rechazados el aprendizaje de habilidades de negociación interpersonal y adopción de perspectiva, sino que se activan todos los recursos personales y curriculares que pueden contribuir a ese aprendizaje. La meta es crear aulas en donde la cooperación y la amistad permitan que se cree un clima general de convivencia que logre impactar la conducta concreta de los excluidos y logre cambiar la injusta conducta de los excluidores.

El punto de partida es la adscripción del centro al proyecto. Una adscripción democrática, pausada, incorporando siempre al Consejo Escolar, para que la institución tenga plena conciencia del camino que se emprende. Es el compromiso formal y entusiasta de todos los agentes educativos el que tiene las claves del éxito.

Se trata de un modelo de intervención, y posiblemente esto sea lo mejor de todo, que está sólidamente soportado en la investigación. Efectivamente, el equipo humano que trabaja en este equipo, bajo la coordinación del profesor García Bacete, está desplegando una interesante línea de investigación, que no se achica ante las dificultades. El uso de metodologías longitudinales, en este, como en otros problemas sociales de la infancia, es costoso, pero es una garantía de que los conocimientos sobre el problema desde los cuales se parte para la intervención son sólidos. El modelo de programa aquí presentado, se ha fundamentado en un diseño longitudinal que está siguiendo al alumnado investigado, a lo largo de todo su ciclo de educación primaria.

Dos cohortes de intervención y de comparación permiten ir sabiendo cual es el estado del problema que luego se interviene. La intervención se desarrolla con la cohorte de intervención, el general, primero y fundamental, que está orientado a la promoción de dinámicas sociales saludables en las aulas implicadas y el específico, dirigido a los escolares en riesgo, a sus familias y al profesorado concreto que atiende a estos escolares. Los diversos componentes de intervención (programa socioemocional, aprendizaje cooperativo, la gestión de social del aula, el aprendizaje de la amistad,...) operan de forma simultánea y coordinada. Contenidos y recursos creados *ad hoc* se entremezclan con los contenidos y procedimientos que emplea el docente de forma ordinaria. El recurso de la literatura infantil actúa de eje y hace posible que todo ocurra de forma más integrada y natural. En definitiva, el lector está ante un programa que asume los elementos claves de los programas ecológicos (whole policy) y enfrenta con ellos el más que oscuro problema del rechazo y la exclusión en contextos escolares.

Espero que los lectores, tanto investigadores como docentes y prácticos, así como familias y agentes educativos en general disfruten de esta obra colectiva valiosa y ajustada a las necesidades que todas las escuelas tienen para ir mejorando la convivencia escolar.

Rosario Ortega Ruiz es Catedrática de Psicología en la Universidad de Córdoba (España) y Profesora Visitante en University of Greenwich (United Kingdom).

CAPÍTULO 1: RECHAZO GRUPAL

A Óscar nadie parece quererlo en su clase. Todos dicen que *es muy malo* y que pega a todos. Óscar está enfadado con el mundo y su conducta agresiva va en aumento. Álvaro tampoco parece gustar a los demás, aunque nunca se ha mostrado agresivo. De él dicen que *es muy pesado*, que nunca presta sus cosas y que se porta *como un bebé*. Sara no tiene amigos en su clase. Ella no se mete con nadie, pero no encaja con ninguno de sus compañeros¹: nadie la elige para hacer cosas juntos, no la buscan para jugar, nadie se acerca a hablar con ella. Progresivamente se ha ido aislando, y ha quedado excluida de las interacciones con sus compañeros.

Óscar, Álvaro y Sara no son queridos por sus iguales; dicho de otro modo, son rechazados por sus compañeros. En las páginas que siguen intentaremos comprender cómo y por qué tres personas tan aparentemente distintas como Óscar, Álvaro y Sara han terminado compartiendo una posición común en su aula. Empezaremos describiendo la importancia de las relaciones con iguales, para enlazar con lo que ocurre cuando estas relaciones incorporan procesos de rechazo grupal y caracterizar las dinámicas relacionales asociadas a estos procesos.

1. LA IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES ENTRE IGUALES

Sin duda, las relaciones con los iguales son uno de los pilares del desarrollo infantil. Las investigaciones pioneras de Harlow (1969, cit. en Ladd, Birch, y Buhs, 1999) ya mostraron cómo las crías de monos rhesus que se criaban con sus madres pero sin iguales no desarrollaban habilidades sociales esenciales y sí trayectorias evolutivas alteradas. También demostraron, junto a los trabajos de Freud y Dann (1951, cit. en Ladd et al., 1999), que interactuar positivamente con los iguales podía compensar los efectos negativos de la privación materna. A partir de estos estudios iniciales y hasta la actualidad, se ha venido constatando que desde los primeros meses de vida los niños tienen un papel activo en los intercambios sociales con otros niños de su entorno, y que pueden observarse capacidades rudimentarias pero efectivas para interactuar con otros y percibir y tratar a los iguales como potenciales compañeros (Hay, Caplan, y Nash, 2009). Desde esta perspectiva, existen trabajos de investigación que señalan que los bebés vienen ya preparados para relaciones sociales diversas, y no sólo específicamente para vincularse a través de apego a sus cuidadores adultos (Van IJzendoorn, 2005).

Desde el enfoque evolucionista, cada vez más vigente, también se apoya la idea de que los bebés nacen biológicamente preparados para su socialización entre iguales, y, así,

¹ A lo largo de este texto se intenta utilizar un lenguaje realmente neutro combinado con la referencia a niños y niñas, aunque no sistemáticamente para hacer más fluida la lectura. Se entiende que se utiliza el masculino englobando los dos géneros, de forma que cuando se dice amigo, compañero, niño, alumno, profesor, hijo, padre,... también nos estamos refiriendo a amiga, compañera, niña, alumna, profesora, hija, madre,... salvo en las ocasiones específicas en las que se comentan diferencias de género.

disponen de habilidades muy tempranas en este sentido: especial receptividad y mantenimiento de la proximidad respecto a otros en situaciones de estrés, uso y reconocimiento precoz de señales de poder y dominancia, capacidad para diferenciar entre grupos propios y ajenos en la vida social y para participar en las relaciones de reciprocidad inherentes a la vida grupal.

Podríamos concluir, entonces, que desde los primeros momentos, los niños están genéticamente preparados para interactuar y relacionarse, no solo con adultos, sino también con iguales, y estarían además preparados para discriminar entre estas distintas estructuras de relación. Por otra parte, también los datos (Van IJzendoorn, 2005) parecen converger en que relaciones pobres o deficitarias con los iguales durante la infancia están relacionadas con problemas posteriores.

Desde este punto de partida, los iguales no constituirían solo una ventaja evolutiva, sino un ámbito de la experiencia que responde a necesidades básicas y, como veremos en breve, un entorno privilegiado para el aprendizaje de determinadas habilidades así como un potente predictor del ajuste personal, social y escolar. Coincidimos pues con Hartup (1992) cuando señala que:

El mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el coeficiente de inteligencia, ni las calificaciones en la escuela, ni la conducta en la clase, sino la habilidad para relacionarse con los otros. Esto no significa que el niño deba ser una 'mariposa social', pero sí es cierto que los niños que no son capaces de hacerse un hueco en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo. (p. 1).

Pero, ¿cuáles son los mecanismos específicos por los que los iguales se influyen entre sí? Algunos mecanismos son similares a los que se ponen en marcha en las relaciones con adultos, aunque sean distintas las situaciones y diferentes los contenidos concretos; otros, sin embargo, podríamos considerarlos como mecanismos específicos de estas relaciones. Fuentes (2001) señala los siguientes:

- *El refuerzo entre iguales.* Los niños refuerzan las conductas ajustadas de sus pares a través de su atención, acercamientos amistosos, conversaciones, imitación de conductas, actividades compartidas, etc. También utilizan el castigo frente a las conductas inadecuadas, excluyendo de las actividades, a través de verbalizaciones negativas específicas, etiquetando negativamente a los poco habilidosos, etc. Así, el refuerzo y el castigo entre iguales adquiere una relevancia clara para determinar la propia posición en el grupo.
- *El aprendizaje por observación.* La observación directa de iguales que funcionan como modelos, o el aprendizaje vicario a través de las consecuencias de determinadas conductas para iguales cercanos serían las dos fuentes fundamentales de este aprendizaje. Los pares son modelos más cercanos que los adultos, por el tipo de situaciones en las que se ven envueltos, por el contenido de las mismas, y también por las propias consecuencias.
- *Los procesos de comparación social.* Compararse con los adultos no tiene sentido para los niños en la mayor parte de las situaciones. Sin embargo, los pares suponen una fuente de comparación natural, que ayuda a tomar conciencia de la propia identidad, de lo que se espera y no se espera en el propio

comportamiento, etc. Los juicios implícitos o explícitos de los iguales son, por tanto, cruciales a este respecto.

- *Las normas grupales.* Los grupos de iguales en los que los niños participan desarrollan normas explícitas o implícitas, límites, expectativas y actitudes acerca de las conductas. Lo que funciona en una relación o en un grupo no coincide de modo perfecto con lo que se espera en otro. La influencia de los pares, en este sentido, aumenta con la edad.

Hasta ahora, por tanto, hemos caracterizado a los iguales como ámbito primario de socialización, con sus particulares fuentes de influencia. Veamos ahora cuáles son las contribuciones específicas de los pares al desarrollo.

Tener amigos, afiliarse y tener sentimientos de pertenencia grupal ayudan a satisfacer la necesidad de relaciones íntimas (Baumeister y Leary, 1995). La autoexploración, el crecimiento emocional y el desarrollo moral se ven fuertemente apoyados por las relaciones con iguales, constituyendo un casi irremplazable terreno para la validación de los intereses de los niños, sus expectativas y sus autopercepciones. La confianza, la compañía y el apoyo emocional que aportan los pares tampoco son enteramente sustituibles por otras relaciones, y juegan un papel específico en el desarrollo de la autonomía personal, la autoeficacia y la autoestima (Asher y McDonald, 2009). Los iguales son fuente de diversión y también de información, y son particularmente importantes para la seguridad emocional en situaciones novedosas o estresantes.

Los iguales constituyen un entorno privilegiado para el aprendizaje de algunas habilidades sociales, que complementa y enriquece lo ofrecido por las relaciones con adultos. Así, la naturaleza simétrica y no incondicional de las relaciones con los pares facilita el desarrollo de las capacidades empáticas, la adopción de perspectiva, la comunicación y la gestión y resolución de conflictos (Hartup, 1989a, 1989b). Los mecanismos de influencia a los que hacíamos referencia en el apartado anterior apuntan en el mismo sentido. Y no olvidemos que, además de relacionarse con el desarrollo personal, la influencia de los iguales se deja sentir también en el desarrollo cognitivo y el ajuste escolar.

Desde este punto de vista, la escuela se constituye como un contexto privilegiado para el desarrollo de estas relaciones entre iguales, porque: (a) requiere de contacto continuado entre pares, (b) permite que estas interacciones se desarrollen tanto en situaciones claramente estructuradas y monitorizadas (actividades de aula, por ejemplo) como en situaciones relativamente *libres* (recreo, por ejemplo), y (c) supone un excelente observatorio para seguir de cerca la evolución de estas relaciones. Además, la escuela es en sí misma un contexto de aprendizaje de las habilidades requeridas para la interacción social exitosa, ya sea a través del aprendizaje espontáneo e informal, o a través procesos intencionales de enseñanza en unos currículos cada vez más sensibles a estos temas. Por todo esto, se convierte a la vez en escenario del fenómeno que nos ocupa, el rechazo grupal, y en un medio para su prevención e intervención.

Pero, ¿qué ocurre cuando las cosas no marchan bien en el grupo de iguales? ¿qué pasa cuando un niño no es querido por sus pares? ¿cómo se ponen en marcha los procesos de rechazo grupal y qué consecuencias tienen? ¿cuáles son las dinámicas que terminan alejando a ciertos niños de los beneficios de relacionarse positivamente con otros?

Para responder a estas preguntas, en las próximas páginas estableceremos el marco teórico que ha orientado la investigación en torno al rechazo y los resultados más relevantes al respecto.

2. EL RECHAZO ENTRE IGUALES: NIÑOS Y NIÑAS NO QUERIDOS POR SUS COMPAÑEROS

¿Por qué centrarnos en el rechazo, y no en otras situaciones ante las que encontramos mayor sensibilidad social, como la agresividad o el acoso escolar? Sin duda, en la propia pregunta encontramos un primer y potente motivo. A pesar de que la investigación ha constatado un elevado índice de niños y niñas rechazados a lo largo de toda la escolarización (entre un 10% y un 25 %) (García Bacete y Villanueva, 1998), el rechazo es un problema menos visible y hacia el que existe menor sensibilización que aquellos otros a los que hacíamos referencia.

Otro motivo para este interés por el rechazo lo constituye el hecho de que es una situación que aleja permanentemente a los niños que lo sufren tanto de las ventajas evolutivas y beneficios de las propias relaciones (lo que ha dado en llamarse *provisión relacional*) como de los mecanismos de influencia entre pares que hemos descrito previamente y que son cruciales para el desarrollo de determinadas habilidades. Son niños, por tanto, que *no pertenecen* al grupo y del que no se benefician como contexto de aprendizaje. Hay que añadir, además, que el rechazo suele ser una situación relativamente estable cuando no se interviene en ella y que esta estabilidad se relaciona claramente con un mayor deterioro del ajuste socioemocional. Por todo esto, y en palabras de Bierman (2004), pocos problemas durante la infancia conllevan el nivel de estrés y daño a largo plazo que el que causa el rechazo crónico de los iguales. A corto plazo, el rechazo provoca daños emocionales, como la soledad, y bajo rendimiento académico; a largo plazo, se relaciona con problemas de internalización (depresión, baja autoestima, ansiedad) y de externalización (abandono escolar, problemas de conducta, conducta antisocial, abuso drogas).

¿Cuánto hemos avanzado en nuestra comprensión y capacidad para abordar el rechazo entre iguales? Sinteticemos primeros los logros. En la actualidad se ha diseñado un *procedimiento sociométrico* fiable y válido (García Bacete, 2006, 2007) que viene a mejorar las propuestas clásicas de Coie y Dodge (1983) y Newcomb y Bukowski (1983). Se conoce bastante bien su evolución a lo largo de la *escolaridad* en chicos y chicas (García Bacete, Sureda, y Monjas, 2008), poseemos una detallada *caracterización conductual* de los alumnos rechazados (García Bacete, 2006, 2007; García Bacete, Musitu, y García, 1991; García Bacete, Sureda, y Monjas, 2010; García Bacete y Villanueva, 1998), y una extensiva y cualitativa aproximación de los *motivos* por los que los chicos y chicas rechazan o excluyen a otros o son rechazados (García Bacete, Lara, y Monjas, 2005) en términos globales y diferenciales por género, tanto cuando actúan como emisores como cuando lo hacen como receptores (Monjas, Sureda, y García Bacete, 2008; Sureda, García Bacete y Monjas, 2009). Pero son muchos los aspectos del rechazo sobre los que aún no sabemos lo suficiente. En las páginas que siguen trataremos de caracterizar a niños y niñas rechazados, de establecer el papel del

grupo en el origen y mantenimiento de las situaciones del rechazo, el papel del profesorado y de las familias en estos procesos, para concluir con una visión compleja del rechazo que incorpora tres dimensiones: ser rechazado, recibir rechazo y sentirse rechazado.

2.1 ¿Quiénes son los niños y las niñas rechazados?

Antes de caracterizar a los niños en situación de rechazo, vamos a detenernos brevemente en las técnicas que nos permiten obtener la posición sociométrica de cada miembro de un grupo en función de las afinidades mostradas por sus miembros. La técnica más utilizada es la de nominación, en la que cada miembro del grupo elige a un número limitado o ilimitado de compañeros en relación con un criterio de elección positivo y otro negativo, que pueden ser tanto general (con quiénes te gusta más estar) como específico (por ejemplo, con quiénes te gusta más trabajar en equipo). Cada miembro recibe un número de nominaciones positivas y negativas por parte del grupo, que dan lugar a dos dimensiones cuantitativas a las que se denominan aceptación y rechazo. De la combinación de estas dos dimensiones surge la posición social en el grupo para cada uno de sus miembros. Así, una persona puede recibir a la vez sentimientos positivos y negativos por parte del grupo, puede recibir preferentemente sentimientos positivos o negativos o puede recibir pocos sentimientos, tanto positivos como negativos. Este sistema de combinación ortogonal de las dos dimensiones de aceptación y rechazo dio lugar a la clasificaciones ya clásicas de los miembros de un grupo en preferidos, rechazados, controvertidos, ignorados y promedios (Bukowski y Cillessen, 1998; Cillessen y Bukowski, 2000). La delimitación conceptual de los cinco tipos sociométricos es bastante clara. Los llamados preferidos se caracterizan por niveles altos de nominaciones positivas y niveles bajos de nominaciones negativas. Los rechazados se caracterizarían por niveles altos de nominaciones negativas y niveles bajos de nominaciones positivas. Los ignorados por niveles bajos en las dos dimensiones y los controvertidos por niveles medios-altos tanto de nominaciones positivas como negativas.

Después de esta perspectiva general acerca de las técnicas sociométricas y los tipos sociométricos asociados, vayamos ahora al tema que nos ocupa, niños y niñas en situación de rechazo. Como hemos visto, estos niños no solo no disfrutaban de la simpatía del grupo, sino que incluso puede hablarse de un sentimiento generalizado de aversión por parte del grupo hacia ellos. Y esta aversión grupal de la que hablamos no afecta a pocos niños y niñas, sino que alcanza habitualmente un porcentaje de entre un 13 y un 15% del alumnado de cada aula (García Bacete et al., 2008). Un fenómeno preocupante, tanto por su incidencia como por la dimensión colectiva de la que proviene este sentimiento, que en ocasiones convierte al rechazo en una situación de acoso grupal permanente. Por otro lado, ser rechazado es bastante más frecuente en chicos que en chicas en todas las edades, en torno al doble e incluso triple de chicos que de chicas (García Bacete et al., 2010). Como veremos más adelante, las razones de estas diferencias están relacionadas con los diferentes patrones conductuales asociados al rechazo.

¿Cómo son estos chicos y chicas rechazados? ¿cómo se comportan, cómo piensan en situaciones sociales concretas? ¿cómo gestionan sus emociones? En los siguientes apartados se desarrollan las respuestas a estas preguntas.

2.2 Correlatos conductuales del rechazo entre iguales

Aunque, como veremos, no es el único elemento a considerar, partiremos del comportamiento social de los rechazados para explicar los sentimientos negativos del grupo. Habitualmente, determinados niños son rechazados por sus iguales porque su conducta irrita y molesta a los otros. No es divertido jugar con quien molesta, 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.

La agresión es vista como el correlato más frecuente del rechazo (Asher y McDonald, 2009; Bierman, 2004; Newcomb, Bukowski, y Pattee, 1993), y, sin duda, la imagen de un niño agresivo es la que con más rapidez se asocia a la etiqueta de *niño rechazado*. Sin embargo, las relaciones entre agresividad y rechazo son más complejas de lo que puede esperarse.

Sin duda, aparecen con claridad las relaciones entre agresividad directa (agresividad física o verbal ejercida sobre la víctima de modo abierto y público), especialmente física, y rechazo; del mismo modo, la agresividad reactiva (agresividad emocional como respuesta incompetente a situaciones que provocan frustración) también guarda una estrecha relación con el rechazo. Mucho menos clara son las relaciones entre otros tipos de agresividad y el rechazo. Así, la agresividad relacional (aquella en la que se utilizan las relaciones sociales para excluir o dañar, por ejemplo, difundir rumores, ostracismo, etc.) y la agresividad proactiva (uso instrumental de la agresión, esto es, agresión intencional orientada a conseguir determinados objetivos) no siempre suscitan el rechazo de los iguales, sino que en ocasiones guardan una estrecha relación con la popularidad percibida (Cillessen y Mayeux, 2004).

Parkhurst y Asher (1992) han mostrado también que lo que parece ser realmente identificativo del estatus de rechazo no es tanto el que se exhiban más comportamientos agresivos, como el hecho de presentar *bajas tasas de comportamientos prosociales o de habilidades sociales* (García Bacete, 2008). Esto es lo que realmente diferencia a los alumnos rechazados agresivos de otros alumnos también agresivos pero no rechazados.

Por otra parte, lo que parece claro es que no existe un único patrón conductual que conduzca al rechazo, y, sin duda, uno de los aspectos en el que se ha avanzado sensiblemente en los últimos años ha sido en la comprensión de la heterogeneidad del rechazo grupal. Newcomb y et al. (1993) en su metaanálisis sobre las características conductuales asociadas a los estatus sociométricos encontraban que los rechazados se distinguieron de los promedios por mayores niveles de agresión y retraimiento y menor sociabilidad que los de mayor estatus, encontrando que estas diferencias tenían tamaños de efecto moderados o grandes.

Bierman (2004) encuentra cuatro patrones conductuales asociados al rechazo: la poca orientación a los demás y la falta de conducta prosocial (pocas habilidades comunicativas y de autorregulación emocional, falta de empatía y de habilidades

cooperativas), las altas tasas de conducta agresiva y disruptiva, los altos niveles de conducta inmadura y de falta de atención, y la existencia de ansiedad social y conducta de evitación. Estos cuatro patrones conductuales en solitario, o a menudo combinados entre ellos de formas diversas, conducen al rechazo. En la Tabla 1 se describen estos patrones, las conductas asociadas y ejemplos de descripciones que los iguales dan acerca de niños que presentan estas características conductuales.

Tabla 1. *Patrones conductuales asociados al rechazo entre iguales (basado en Bierman, 2004; Monjas et al., 2008; Muñoz Tinoco, 2004)*

PATRONES CONDUCTUALES ASOCIADOS AL RECHAZO ENTRE IGUALES		
Poca orientación a los demás	Pocas habilidades comunicativas	<i>No te escucha Nunca habla Es antipático Es aburrido. No tiene conversación</i>
	Pocas habilidades de autorregulación	<i>Pierde los papeles muy rápido Se enfada cuando no se hace lo que él quiere Siempre está de mal humor</i>
	Falta de empatía y habilidades de comunicación	<i>Nunca comparte ni presta las cosas No deja que nadie toque sus cosas No ayuda a nadie Nunca dice lo siento</i>
Agresivo-Disruptivo	Conducta agresiva	<i>Pega, empuja, hace zancadillas Arma bronca, busca pelea Se mete o pega a los demás sin que nadie le haga nada Insulta, se burla de todos, ridiculiza a los demás Critica y dice cosas de otros a sus espaldas Expande rumores</i>

	Conducta disruptiva	<i>Siempre está molestando. No deja trabajar</i> <i>Se pone detrás tuya y te tira de la ropa</i> <i>Se pone a leer mientras leemos para que nos confundamos</i> <i>Nos pinta la mesa y las libretas</i> <i>Chincha, le gusta hacernos rabiar</i>
Inmaduro y falta de atención	Conductas infantiles y dificultades para mantener la atención en situaciones sociales	<i>Actúa como un bebé</i> <i>No para de hablar</i> <i>Es muy cansino, siempre está encima</i> <i>Hace muchas tonterías</i> <i>Se porta de forma rara</i> <i>Llorica</i> <i>Se enfada por cualquier cosa</i> <i>Lo pierde todo</i> <i>No espera su turno</i>
Ansiedad social y conductas de evitación	Conductas de miedo y ansiedad ante situaciones sociales	<i>Se pone nervioso cuando está con los demás niños</i> <i>Cuando estamos mucha gente pasándolo bien, se va o no nos habla</i>
	Conductas desocupadas y de merodeo	<i>Da vueltas por el patio sin jugar con nadie</i> <i>Nos pone nerviosos porque se pone a mirar cómo jugamos sin decir nada</i>
	Conductas “diferentes” o “extrañas”	<i>No le gusta estar con los demás</i> <i>Prefiere estar solo</i> <i>Es un rarito, no lo entendemos</i>

La combinación de estos patrones conductuales hace posible la identificación de subtipos de rechazados con los porcentajes que a continuación se presentan (García Bacete, 2008).

- *Subtipo agresivo*: En torno a un 25% del alumnado rechazado, casi todos varones, se caracterizan por altos niveles de conducta agresiva, disruptiva y molesta. Puesto que no todos los niños que muestran conducta agresiva son

rechazados, podríamos preguntarnos qué caracteriza a la agresión de los niños que sí lo son. Parece que el tipo de agresividad que estos niños muestran habitualmente es lo que se denomina *agresividad inefectiva*, es decir, emocional, reactiva o incontrolada, como cuando un niño *explota* porque ha perdido en un juego; generalmente es física y va acompañada de disrupción: ésta es la agresividad que suele dar lugar al rechazo y, en ocasiones, a la victimización. Sin embargo, los niños que tienen control sobre su conducta agresiva y usan la agresión de forma *planificada*, como forma de ganar dominio sobre otros y controlar y dirigir al grupo son frecuentemente tolerados y, en algunas ocasiones, reforzados por sus iguales. Estos niños crean dificultades en clase y requieren atención en las intervenciones, pero no suelen tener problemas para hacer amigos y ganarse la aceptación de sus iguales (Bierman, 2004).

- *Rechazados retraídos*: En torno al 15% de los niños rechazados se caracterizan por el patrón de alta ansiedad y conducta de evitación al que se hace referencia más arriba. Esto significa que las conductas no tienen que ser hostiles para molestar a los iguales. Las conductas que muestran ansiedad e inmadurez también dificultan las interacciones y crean situaciones desagradables. Los niños con alta ansiedad social pueden moverse ansiosos alrededor de otros, permaneciendo mucho tiempo desocupados, sin ser capaces de integrarse o actuando de forma inoportuna. Suelen ser niños que preocupan a los adultos porque son excluidos y/o molestados por sus compañeros.
- *Rechazados No agresivos-No retraídos*: Se identifica otro último subgrupo (en torno al 60% de los rechazados) que no se caracteriza por patrones de conducta agresiva o retraída y cuyo rechazo parece mucho más inestable en el tiempo. De este grupo conocemos las características que no presentan, pero no parece fácil identificar qué les caracteriza. Estos niños pueden ser similares a los medios en sociabilidad, conducta agresiva y conducta retraída, por lo que el rechazo no parece estar relacionado con características específicas que se puedan identificar de forma estable. Son niños que gustan menos que los demás por aspectos diversos, como características atípicas o inusuales (algún tipo de minusvalía, obesidad, falta de atractivo físico, etc.), o simplemente porque no encajan en el grupo (por ejemplo, falta de afinidad con los intereses del grupo que les hace parecer aburridos o distantes, a pesar de mostrar conductas sociales funcionales en otros contextos de relación). Con muchas salvedades, parece que pueden incluirse en este grupo al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) (Monjas y Sabeh, 2002) y el alumnado de minorías étnicas (Cabrera, Marín, Espín, y Rodríguez, 1998).

La agresión es un patrón conductual asociado al rechazo en todas las edades, aunque la relación entre agresividad física y rechazo es más débil a medida que aumenta la edad (Asher y McDonald, 2009), mientras que el retraimiento se relaciona con el rechazo de forma más clara y definida a medida que los niños se hacen mayores (Hatzichristou y Hopf, 1996).

Como un modo diferente de sintetizar mucho de lo que se ha comentado hasta ahora, en la Tabla 2 aparecen las preguntas que, de forma implícita, guiarían los motivos de aceptación y rechazo de los iguales, según la propuesta clásica de Asher y Williams

(1993). La respuesta positiva o negativa que cada niño se hace implícitamente respecto al otro está asociada a los atributos conductuales relacionados con la aceptación o el rechazo.

Tabla 2 *Motivos para la aceptación y el rechazo* (basado en Asher y Williams, 1993)

RAZONES IGUALES	ACEPTACIÓN	RECHAZO
¿Es esta persona divertida?	Sentido del humor Ingeniosa/habilidosa Participativa/implicada Cooperativa	Agresiva/Cruel Disruptiva Mandona/dominante Retraída/aprensiva Escasas habilidades cognitivas
¿Se puede confiar en ella?	Fiable Honestas Leal	Agresiva/cruel Deshonesta Traiciona confianzas
¿Nos influenciamos mutuamente de un modo que me gusta?	Cooperativa Receptiva	Agresiva/cruel Mandona/dominante Resistente/rígida
¿Me ayuda a alcanzar mis objetivos?	Cooperativa Servicial	Disruptiva Impulsiva
¿Me hace sentirme bien conmigo mismo?	Da apoyo/amable Receptiva Me gusta	Insulta/degrada Insensible
¿Se parece a mí?	Valores e intereses comunes Respeto por las normas de grupo Mismo sexo, edad o raza	Diferentes valores e intereses No conformidad con las normas de grupo Superioridad Discapacidad

2.3 Correlatos sociocognitivos del rechazo entre iguales

Si hasta aquí hemos hablado de correlatos conductuales ligados al rechazo, debemos introducir ahora los correlatos socio-cognitivos.

Para entender a qué estamos haciendo referencia, resulta ineludible introducir el modelo de procesamiento de la información social desarrollado por Crick y Dodge (1994). Este procesamiento de la información social, es decir, qué ocurre cuando alguien aborda una interacción social, incluye diversos pasos: (1) codificación de las claves internas y externas de la situación social, (2) interpretación de dichas claves (atribuciones causales y de intencionalidad, evaluación de la consecución de logros, evaluación de actuaciones pasadas, evaluación de uno mismo y de los demás), (3) clarificación de los objetivos, (4) acceso a la respuesta o construcción de la misma, (5) toma de decisiones (evaluación de alternativas, expectativas de resultados, evaluación de la autoeficacia y selección de la respuesta) y, por último, (6) puesta en marcha de la conducta. Este último paso origina una evaluación de los iguales, y una respuesta, positiva o negativa, a dicha conducta. Sobre este esquema, Lemerise y Arsenio (2000) integran el componente emocional, de modo que en cada paso descrito, podrían incluirse procesos afectivos relevantes, como la eficacia del reconocimiento de emociones en el paso 1, la empatía o ausencia de la misma en el paso 5 o las emociones experimentadas al actuar en el paso 6. Aunque es en el apartado siguiente en el que desarrollamos los correlatos emocionales, lo cierto es que ambos componentes, sociocognitivo y emocional, van sin duda de la mano.

Resulta más difícil demostrar la asociación entre estatus y cognición social que entre estatus y conducta social, y en los estudios en que se ha encontrado, los tamaños de efecto son bastante más pequeños (Cillessen, 2008). La asociación entre rechazo y atribución hostil no siempre se encuentra, aunque sí hay una consistente relación entre ser agresivo y hacer atribuciones hostiles que ha sido replicada en numerosos estudios. Dado que ser agresivo es uno de los correlatos conductuales más potentes del rechazo, como se mostraba en el apartado anterior, detengámonos ahora en qué procesos concretos del procesamiento se encuentran alterados y con relación a qué tipos de agresión.

Así, siguiendo las propuestas de (Lansford, Malone, Dodge, Crozier, Pettit, y Bates 2006) podríamos distinguir entre alteraciones más relacionadas (a) con el patrón de interpretación (sesgos atencionales y atribucionales hacia la hostilidad, relacionados, entonces, con los pasos 1 y 2 del modelo); (b) con el patrón de toma de decisiones (selección de metas instrumentales sobre metas interpersonales o evaluación positiva de la agresión como estrategia, paso 5, fundamentalmente); y (c) con el patrón de experiencias emocionales ligadas a todo el proceso (sentimientos de ira, reactividad emocional o problemas de regulación emocional). La agresión reactiva se relacionaría, sobre todo, con alteraciones en el patrón de toma de decisiones y de experiencias emocionales, mientras que la agresión proactiva lo hace con el patrón de toma de decisiones (Crick y Dodge, 1996). La agresión social, por su parte, parece relacionarse también con este patrón de toma de decisiones, específicamente, se trataría de niños que buscan mediante la agresión mantener el control, evitar problemas con terceros (por ejemplo, con el profesorado) y mantener el *statu quo* del grupo.

Recordemos que es la agresión reactiva (agresión *ineficaz* o emocional) la que con más claridad se relaciona con el rechazo, y no la proactiva, considerada habitualmente una agresión *eficaz* o la relacional, que muestra una relación compleja con la aceptación. De hecho, agresión proactiva y agresión relacional pueden asociarse incluso con la popularidad. Teniendo en cuenta esto, en la Tabla 3 hemos realizado una adaptación de la propuesta de Trianes, Muñoz y Jiménez (2007), específicamente, la agresividad reactiva, dada su relación con el rechazo, mostrando qué procesos concretos estarían alterados en ese caso.

Tabla 3. *Déficits en el procesamiento de la información social asociados a la agresión reactiva (Adaptada de Trianes et al., 2007)*

PASOS	DESCRIPCIÓN	DEFICIENCIAS RELACIONADAS CON AGRESIÓN REACTIVA
Codificar	“Leer la situación”	Especial atención hacia las claves que señalan hostilidad/poca atención a las claves que señalan ausencia de hostilidad
Interpretar/Atribuir	Decidir los motivos de la conducta del otro	Atribución hostil de intenciones
Clarificar y seleccionar metas	Elección de meta	Impulsividad (frustración, reacción exclusivamente emocional)
Acceder a o construir una respuesta	Pensar en las reacciones a manifestar en una situación dada.	Generar pocas respuestas y respuestas poco competentes
Decidir qué hacer	Evaluar y decidir una respuesta adecuada	Impulsividad (frustración, reacción exclusivamente emocional)
Actuar	Conducta real	Tendencia a conductas agresivas

Insistamos, sin embargo, en que ni todos los niños agresivos son rechazados, ni tampoco todos los niños rechazados son agresivos, por lo que estos patrones sociocognitivos alterados corresponderán específicamente al subtipo de rechazados agresivos que describíamos anteriormente.

2.4 Correlatos emocionales del rechazo entre iguales

Siguiendo a Cillessen (2008), la investigación ha prestado atención a dos tipos de procesos emocionales (p. e., Hubbard y Coie, 1994): la *regulación de las emociones* (p. e., la capacidad para no enfadarse de forma muy extrema cuando algo nos molesta; lo que está muy relacionado, de nuevo, con la agresión reactiva como estilo de respuesta) y la *comprensión de emociones* (habilidad para leer las emociones de alguien o la habilidad para saber qué emociones son apropiadas en cada contexto). Como sabemos, se ha encontrado que la pobre regulación emocional y la impulsividad se relaciona con el rechazo (Perren y Alsaker, 2006). Es más difícil demostrar una asociación clara entre la comprensión de emociones y el rechazo. Valga, en este sentido, lo comentado en el apartado anterior acerca de los correlatos sociocognitivos de niños rechazados-agresivos.

Por el contrario las investigaciones sí muestran de forma consistente una asociación entre rechazo y estados emocionales negativos. Puesto que el rechazo amenaza la necesidad básica de pertenencia, es razonable pensar que conlleve algún tipo de estrés emocional. De hecho, podemos sentirnos tristes y ansiosos sólo con la posibilidad de pensar e imaginarnos en una situación de rechazo por parte de otros.

El meta-análisis sobre el impacto emocional del rechazo llevado a cabo por Blackhart, Nelson, Knowles y Baumeister (2009) indica que hay un gran volumen de evidencias de que el rechazo interpersonal tiene consecuencias emocionales y que las personas no son indiferentes a la exclusión. De hecho, muchos estudios encuentran más de una desviación tipo de efectos del rechazo sobre la capacidad de autorregulación (Baumeister, DeWall, Ciarocco, y Twenge, 2005; Oaten, Williams, Jones, y Zadro, 2008); sobre la conducta prosocial y la conducta agresiva (Twenge, 2006; Twenge, Baumeister, Tice, y Stucke, 2001; Twenge, Catanese, y Baumeister, 2002, 2003). Sin embargo, algunos estudios fallan al confirmar la hipótesis de que las experiencias de rechazo provoquen un estrés inmediato. Estudios experimentales en los que se produjeron de forma manipulada situaciones de rechazo encontraron que, tras una experiencia de rechazo real o imaginada, se producía un cambio emocional desde estados inicialmente positivos hacia estados más neutros, aunque sin llegar a ser negativos.

En general, el rechazo real parece tener mayores efectos emocionales negativos que el rechazo imaginado, pero en cualquier caso parece poco frecuente encontrar un gran estrés emocional tras las situaciones de rechazo ocasionales o poco frecuentes. Estos autores sugieren que este estado emocional neutro no es un indicador de ausencia de sufrimiento, sino que más bien podría tratarse de una *anestesia emocional*, esto es, un mecanismo de protección o defensa del yo frente a la amenaza de rechazo (Blackhart et al., 2009).

En cuanto al efecto del rechazo sobre la autoestima, se encuentran resultados aún más claros: la autoestima aumenta y se ve reforzada tras experiencias de aceptación de los iguales, pero aparentemente no se ve afectada, o incluso puede llegar a fortalecerse, tras experiencias de rechazo. Estos resultados apoyan la hipótesis de que la necesidad de

pertenencia es tan importante que desarrollamos mecanismos de protección de la autoestima frente a la amenaza que supone el rechazo.

Estudios neurológicos refuerzan esta hipótesis. Así, Eisenberg, Lieberman y Williams (2003) y Eisenberg y Lieberman (2004) analizan los correlatos neurológicos de situaciones de dolor físico y social encontrando que las bases neurológicas del dolor social son similares a las del dolor físico, estando involucrada la corteza cingulada anterior en la percepción de peligro ante ambos tipos de situaciones. Para los autores estos datos sugieren que el sistema social de apego toma prestado el sistema de funcionamiento del dolor físico para evitar consecuencias negativas de los procesos de separación y exclusión y que los circuitos de dolor físico-social podrían compartir componentes de un sistema neural general de alarma. Los sistemas neurológicos serían los responsables de activar mecanismos de anestesia ante el dolor social, de la misma manera que lo hacen ante el dolor físico. En resumen, podemos concluir que el rechazo se asocia a correlatos físicos de dolor, así como a mecanismos neurológicos de protección ante el dolor (Kross, Berman, Mischel, Smith, y Wager, 2011).

Estos mecanismos de defensa serían responsables de los resultados relativamente buenos que suelen encontrarse en los autoinformes de niños rechazados, advirtiéndonos de la cautela con la que debemos interpretar la aparente ausencia de estrés emocional. Un estudio reciente que apoya la aparición de signos de estrés tras el rechazo es el llevado a cabo por Peters, Riksen-Walraven, Cillessen y Weerth (2011), en el que se encuentra un aumento de los niveles de cortisol de niños que sufren exclusión por sus compañeros. Y no olvidemos que, como conclusión del meta-análisis descrito, tras el rechazo, se produce en las emociones un cambio significativo hacia estados menos positivos. Además, Blackhart y cols. (2009) señalan que el efecto de la anestesia es temporal, ya que pasado un tiempo, y si las experiencias de rechazo son continuas, se ven afectadas tanto las emociones como la autoestima fundamentalmente a través de los mecanismos de rumiación del yo.

3. EL PAPEL DEL GRUPO EN EL RECHAZO ENTRE IGUALES

Pese a que hasta aquí se ha asumido que ser agresivo o retraído es causa del rechazo, lo que conceptualmente resulta congruente, la relación inversa también es posible. Es decir, una vez que alguien es rechazado, su alejamiento de las dinámicas relacionales positivas del aula puede mermar el proceso de adquisición de habilidades sociales. Es prudente, entonces, no asumir una única dirección causal, y, como va a desarrollarse en este apartado, reconocer la simultaneidad de patrones individuales y procesos grupales en la gestación y mantenimiento del rechazo.

3.1 El papel de los iguales en el surgimiento del rechazo

Cuando ponemos juntos a los niños en un aula las interacciones se sincronizan y aparecen los amigos, los grupos, las redes sociales y las jerarquías. Los niños y los grupos tienden a equilibrar dos necesidades básicas; una relacionada con la necesidad de *afiliación* y de compartir (reciprocidad, cohesión, igualdad de estatus) agrupándose

según la similitud en alguna característica; otra, basada en la necesidad de sentir control, autonomía y disponer de estatus (complementariedad, dominancia, jerarquía). En no pocas ocasiones surgen conflictos en la prioridad de estos dos conjuntos de necesidades y aparecen la diferenciación de roles y de estatus, la victimización y el rechazo. La propia *dominancia social*, la capacidad para influir en los otros y en el control de los recursos, tiene una cara amable, que es evitar la confrontación permanente entre los miembros del grupo, pero en ocasiones deviene en relaciones en las que los alumnos no pueden escapar de sus patrones de afiliación, de su reputación social, de sus limitadas oportunidades para establecer nuevos roles sociales o amistades (Gallagher, Dadisman, Farmer, Huss, y Hutchins, 2007). Es más, y aun cuando, como señala Leary (2001), experimentar o ejercer rechazos en algún grado o en algunas ocasiones forma parte de nuestra vida interpersonal, en el caso de algunos niños ser objeto de rechazo es su principal forma de relación con el grupo.

Los niños populares o preferidos forman grupos más grandes y con mayor reciprocidad entre sus miembros, más centrales en el aula y con mayor capacidad de influencia, mientras que los niños impopulares o rechazados pueden llegar a ser una *colección* de niños aislados o segregados, no atractivos, relativamente desafiados y que son percibidos como poseedores de atributos negativos.

Los niños rechazados parecen, por tanto, llevar desventaja en todos estos complejos procesos relacionales. Por ejemplo, los rechazados son menos influyentes en el grupo, son menos escuchados, sus iniciativas menos seguidas y tienen menos oportunidades para hacer amigos. Además, las formas de amistad en las que participan suelen ser de baja calidad e implicar mayores niveles de conflicto y pocos intercambios positivos. Aun así, rechazo y amistad son procesos relacionales distintos y no todos los niños rechazados carecen de amistades recíprocas o mutuas.

Pero los niños rechazados no solo están en desventaja frente a sus compañeros en cuanto a posibilidades de participación en la red de relaciones, sino que el grupo ejerce, de forma activa, un papel en la aparición y mantenimiento de su rechazo. Bierman (2004) habla, en este sentido, del papel socializador del grupo.

Cuando hablábamos de los mecanismos de influencia específicos entre iguales, señalábamos cómo cada grupo desarrolla, más implícita que explícitamente, normas y criterios grupales que determinan qué se valora, tolera o consiente en el grupo y qué no, determinando qué conductas conducen al éxito o al fracaso social. Aunque hay conductas que parecen ser valoradas universalmente como positivas o negativas (la conducta prosocial o la agresión hostil), no ocurre así con todas. Por ejemplo, sabemos que 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 la propia aula. Así, si la agresividad media de un grupo es alta, es bastante probable que la reputación de agresividad de un niño no dé lugar al mismo nivel de rechazo que si la agresividad media es más baja. Esto ocurre porque cuando la agresividad en un grupo es más normativa, ésta no es percibida como una conducta-obstáculo para los objetivos grupales, aunque tampoco sea valorada positivamente (Asher y McDonald, 2009). Dicho de otro modo, cuando el grupo siente peligrar los objetivos grupales, o ve transgredidas las normas establecidas, puede responder con el rechazo. El grupo es el mejor conocedor de estas normas y, por tanto, muchas conductas no son valoradas

simplemente como positivas o negativas, sino que se acude a criterios más complejos: ¿ayuda a la consecución de objetivos grupales? ¿está dentro del rango de conductas aceptadas? ¿transgrede patrones de funcionamiento grupal? ¿tiene una intensidad *tolerable*?

Otros factores contextuales que influyen en el rechazo son la cultura y la edad (Asher y McDonald, 2009). Ocurre, por ejemplo, que en contextos en los que se valora socialmente la timidez (como ocurre en algunas sociedades orientales), el retraimiento no tiene por qué estar asociado al rechazo. En cuanto a la edad, la relación entre agresividad y rechazo es más fuerte durante la escolarización primaria, debilitándose esta conexión con la llegada de la adolescencia.

Esto significa que la cultura y características del grupo son las que, en última instancia, determinan qué conductas individuales van a ser mejor o peor valoradas. Estas diferencias contextuales muestran que la explicación de la situación de rechazo no reside únicamente en el individuo, teniendo el grupo un papel activo desde el principio en la posición que termina adoptando cada uno de sus miembros.

3.2 El papel de los iguales en el mantenimiento del rechazo

Hasta aquí nos hemos referido fundamentalmente a la contribución del grupo en la aparición del rechazo. Sin embargo, el papel del grupo también se deja sentir en el mantenimiento del rechazo en el tiempo. Como describe Coie (1990) el grupo es relativamente *objetivo* (o al menos, objetivo desde sus propias normas y expectativas de funcionamiento) en la primera fase de adquisición del estatus, teniendo en estos primeros momentos un papel determinante la conducta mostrada por cada niño y su ajuste a los objetivos grupales. Pero, una vez adquirido el estatus de rechazo, sabemos que la objetividad del grupo pasa a un segundo plano, de manera que, en el mantenimiento del estatus va a tener más relevancia la reputación adquirida por cada niño que su conducta real (Hymel, Wagner, y Butler, 1990).

El motor fundamental del mantenimiento del estatus de una tipología sociométrica no es tanto la conducta como las buenas y malas reputaciones. De hecho, como desarrollaremos en el apartado de intervención, sabemos que los cambios conductuales por sí solos no tienen repercusiones importantes sobre los niveles de aceptación y rechazo si no van acompañados de cambios en la imagen grupal (Bierman, 2004).

Detengámonos un momento en la reputación. La *reputación* es la imagen social, pública y compartida que un individuo tiene en un grupo. Coloquialmente se refiere a la buena o mala fama, al prestigio, la estima, la consideración u opinión que cada cual tiene en un contexto determinado. Una definición más precisa es la que nos presentan Moreno, Jesús, Murgui y Martínez (2012):

La reputación es el producto resultante de una serie de procesos sociales esenciales, que configuran la identidad personal a través de la imagen que recibe el ser humano de los agentes significativos con los que interactúa. Es un proceso continuo de percepción-valoración del grupo de referencia sobre el individuo, que determina el grado de integración o rechazo y afecta a la

autopercepción, a la autoevaluación y, también, regula su comportamiento. (p. 68).

La reputación es, por tanto, un juicio colectivo. *En un aula la reputación de un alumno se refiere a los juicios compartidos por sus compañeros en relación a sus “habilidades” y “simpatías”* (Gest, Rulison, Davidson, Welsh, y Domitrovich, 2008).

A través de las reputaciones, el grupo configura la adaptación de cada uno de sus miembros interpretando sesgadamente la conducta (Walker y Irving, 1998). 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*.

En las próximas páginas vamos a describir cómo lo que el grupo realmente ve de la conducta de la persona rechazada, lo que recuerda de la misma y las intenciones que se le atribuyen, está orientado por su *mala reputación*.

3.2.1 ¿Cómo se forma la reputación de los rechazados?

Las reputaciones se van formando sobre la base de comentarios y conductas que emitimos o que recibimos en situaciones de interacción directa o sobre la base de comentarios o conductas que otros observadores presencian en un niño y extrapolan a otras situaciones. Así, para los niños en situación de rechazo, su reputación se va conformando progresivamente a partir de los siguientes escenarios (elaboración propia a partir del trabajo de Hughes, Cavell y Willson, 2001):

- Interacciones directas con los iguales y el profesorado: el niño rechazado emite y recibe determinadas conductas en sus interacciones. Los participantes en estas situaciones de interacción construirán una imagen o reputación del niño rechazado a partir de su experiencia directa de relación con él o ella.
- Situaciones diversas en las que todo el grupo es testigo del trato que recibe el niño rechazado por parte de otros iguales o del profesorado. La reputación no sólo se construye a partir de la experiencia directa, sino que también se elabora a través de la observación de las reacciones de otros iguales y de los elogios y críticas que el niño rechazado recibe por parte del profesor.
- Escenarios en los que no está el niño rechazado. Finalmente, la reputación del niño rechazado se conforma a partir de los comentarios que se escuchan sobre él y de los que algunos de los iguales no han sido testigos (rumores, chismorreos, etiquetas que el niño *trae* cuando llega al grupo, etc.). También puede aprenderse por modelado, esto es, los iguales observan cómo en otros contextos la gente suele comportarse con las personas que muestran características similares al niño rechazado y transfieren esos modelos a su imagen del niño rechazado.

Existen otros elementos que intervienen en la formación de las reputaciones, como la consistencia entre las distintas fuentes de las que se recibe información de ese compañero, los canales que se emplean para dar forma a la reputación (palabras,

imágenes, internet,...), la posición en el grupo de quien hace un comentario sobre otro niño, etc.

3.2.2 Miradas sesgadas: los sesgos cognitivos y afectivos del grupo

La psicología social pone a nuestra disposición un amplio conjunto de investigaciones que muestran que tanto niños como adultos cometemos muchos errores en el proceso de crearnos una imagen de los otros (Hymel, 1986), esto es, tenemos una percepción social sesgada y frecuentemente interpretamos de forma errónea o desajustada las relaciones y las conductas de los demás.

¿Por qué tendemos a percibir e interpretar de forma sesgada a los otros? Procesamos la información de esta forma subjetiva porque la percepción social no es un proceso pasivo, sino activo, especialmente cuando la información es *ambigua*, de forma que somos constructores activos de la realidad social percibida (Emler, 1990; Hymel et al., 1990).

El motivo fundamental que nos hace errar en nuestra forma de evaluar a los otros tiene que ver con la búsqueda de equilibrio y coherencia. Así, por ejemplo, cuando no conocemos todas las relaciones que existen entre varias personas solemos interpretar las relaciones no conocidas a partir de las conocidas (si A es amigo de B y B es amigo de C, entonces A y C serán amigos).

Otro motivo por el que sesgamos la información que nos llega de los otros es porque tendemos a priorizar los datos que tenemos más accesibles en la memoria: si en relación con una persona la referencia que hemos usado más recientemente se relaciona con la hostilidad, es bastante probable que en esta nueva situación nos resulte de nuevo hostil. Además, solemos percibir mejor la información que sobresale. Este sesgo sería responsable de que tendamos a prestar más atención a las conductas agresivas o violentas, menos frecuentes, que a las conductas prosociales.

En el proceso de creación de categorías sociales también cometemos sesgos: desarrollamos un prototipo mental e interpretamos la conducta de los otros en función de su parecido con ese modelo, adjudicándole a la persona características del prototipo que no hemos observado, pero que inferimos a partir de lo observado. Una vez que hemos asignado a un sujeto a una categoría, tendemos a enfatizar las semejanzas con el modelo de esa categoría y a exagerar las diferencias con los prototipos de otras categorías distintas. Estamos, además, poco orientados a modificar nuestras concepciones cuando hay evidencias que las contradicen, puesto que las disonancias cognitivas nos resultan muy incómodas. Esto hace que tendamos a obviar las evidencias que contradicen nuestras concepciones.

Los motivos por los que tendemos a sesgar nuestra percepción de los demás no sólo son cognitivos, también hay aspectos afectivos que resultan muy poderosos a la hora de interpretar la conducta de los otros, siendo el primero de ellos la necesidad de pertenencia. Cuando formamos parte de un grupo deseamos identificarnos y compartir experiencias con el grupo. En este sentido, la cognición social es compartida porque tendemos a ver con la mirada de nuestro grupo. Si observamos alguna discrepancia entre nuestra percepción individual y la percepción que muestra el grupo, en muchas

ocasiones vamos a aceptar la percepción del grupo e ignorar la nuestra. La identificación con el grupo lleva de esta manera a la discriminación de determinados miembros que quedarán fuera de las redes de relaciones grupales (Tajfel y Turner, 1979).

En segundo lugar, los sentimientos hacia los otros actúan como filtro a la hora de interpretar su conducta (Hymel, 1986), de manera que es más probable que un grupo perciba positivamente a alguien hacia quien existe un buen número de sentimientos positivos en el grupo.

Otra motivación social que provoca la aparición de sesgos en el grupo es la búsqueda de la posición social y la dominancia. El grupo de iguales es un sistema social en el que la posición se mantiene en muchos casos mediante respuestas sesgadas de los niños populares y preferidos hacia los niños menos populares.

En el caso del rechazo, los sesgos del grupo focalizan las expectativas negativas en el compañero rechazado y provocan que los niños permanezcan selectivamente atentos a aquellas conductas que se espera que hagan los rechazados y realicen atribuciones sesgadas de sus conductas. Los niños rechazados y los niños de grupos minoritarios, prejuiciados o discriminados (como pueden ser los niños de otras culturas) son especialmente susceptibles a sufrir sesgos y reputaciones negativas.

Vamos a desarrollar a continuación dos de los aspectos más relevantes en los que se manifiesta el sesgo del grupo: las atribuciones y las expectativas.

– Atribuciones erróneas

Las interpretaciones causales de los comportamientos son, básicamente, de dos tipos (Hymel, 1986): hacemos atribuciones internas cuando pensamos que la causa del comportamiento está bajo control de la propia persona; hacemos atribuciones externas cuando pensamos que el comportamiento está causado por factores externos y, por tanto, incontrolables, esto es, pensamos que la persona no es responsable del control de la situación.

Las investigaciones encuentran que, en general, es más probable que hagamos atribuciones internas de nuestros éxitos personales o grupales y externas de los éxitos de los otros, mientras que los fracasos solemos atribuirlos a causas externas cuando son nuestros e internas cuando son ajenos.

También cometemos sesgos atribucionales en función de aspectos emocionales, como el grado en que nos gusta esa persona. Así, tendemos a justificar los errores de las personas que nos gustan o de las que tenemos buena opinión y atribuir intención negativa a las personas que nos disgustan o que tienen mala reputación. Cuanto más responsable perciben los niños a un compañero por la conducta atípica/desviada que éste muestra, más ira y menos simpatía sienten y, por tanto, más rechazo y menos apoyo prestan a ese niño o niña.

En la Figura 1 se presentan esquemáticamente la hipotética secuencia explicativa sobre el papel que juegan las atribuciones de responsabilidad que el grupo hace.

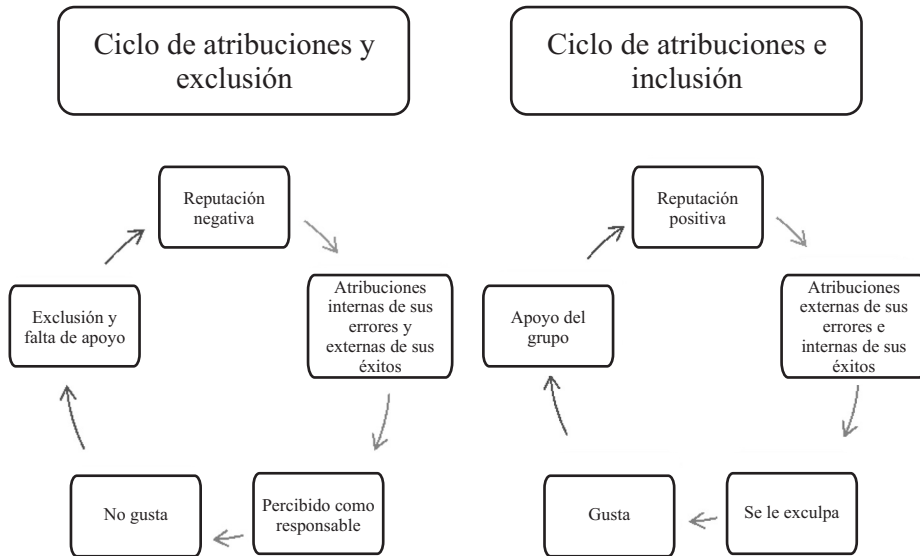


Figura 1. Ciclos de atribuciones, exclusión e inclusión (Hymel et al., 1990)

– Expectativas o profecías autocumplidas

Veamos un ejemplo relatado por un padre cuyo hijo fue diagnosticado como un niño con dificultades de aprendizaje: “*Se sentía inferior y odiaba ir a las clases especiales. Los compañeros incidían en las diferencias y se burlaban. Una vez que el grupo pone la etiqueta, se adhiere de forma permanente. El estigma abre camino en el espíritu del niño.*” (Harris, Milich, Corbitt, Hoover, y Brady, 1992).

Una profecía autocumplida se produce cuando la persona se ve impelida a comportarse de acuerdo con las expectativas que el grupo tiene sobre ella. Este ajuste personal del comportamiento a las expectativas grupales termina reforzando las expectativas de los perceptores.

Este cumplimiento de las expectativas depende del afecto (cuánto desea la persona formar parte del grupo y gustar a los compañeros, cuánto gusta a los demás, cuánto de bien trabajan o juegan juntos) y del esfuerzo que implica para la persona cumplir esas expectativas (Harris et al., 1992): cuanto más afecto haya en juego y cuanto menos esfuerzo requiera, más fácil será que la persona cumpla las expectativas del grupo hacia ella. Una vez que se toma conciencia de una sola característica negativa, esto afecta a la impresión global que nos hacemos del otro, afectando incluso a aspectos que pueden no tener ninguna relación con su comportamiento real y, en definitiva, estigmatizándolo.

Los niños rechazados que perciben las expectativas negativas de los otros disfrutan menos de las interacciones, hacen más esfuerzo por relacionarse, aunque con menos

éxito que otros niños y desarrollan menos confianza hacia los demás y hacia sí mismos, experimentando menos oportunidades para relacionarse con los otros en el futuro.

A continuación se presentan algunos sesgos cognitivos y afectivos frecuentes, esto es atribuciones y expectativas, en función del grado de preferencia que el grupo siente hacia sus miembros (Hymel et al., 1990):

- Los niños evalúan a los preferidos de forma más positiva que a los rechazados y expresan menos deseos de relacionarse con los alumnos rechazados.
- Sesgos en el recuerdo: aunque parece que los niños recuerdan una misma tasa de conductas negativas con independencia de quien las realice (sea un niño preferido o rechazado), sin embargo, recuerdan más conductas positivas realizadas por los alumnos preferidos, por lo que la proporción de recuerdo de conductas positivas versus negativas es mucho más favorable en el caso de los alumnos preferidos y populares.
- Las conductas positivas son atribuidas más frecuentemente a causas estables en los niños preferidos, concediéndoseles más credibilidad. En el caso de los impopulares la estabilidad de las causas se asocia a las conductas negativas, mientras que se les *regatea* sus méritos cuando emiten conductas positivas, atribuyéndolas a causas externas o circunstanciales o, incluso, reinterpretando los motivos de forma negativa.
- Cuando emiten conductas negativas, los niños preferidos gozan del beneficio de la duda, minimizando el grupo sus responsabilidades, mientras que a los alumnos rechazados se les atribuye más frecuentemente intenciones hostiles y se les hace culpables dándoles toda la responsabilidad. Se les adjudica un papel activo e intencional en sus conductas, que se asocian al intento de dominar.
- Las conductas ambiguas en situaciones diversas (como los intentos para entrar en un grupo) eran inequívocamente interpretados de forma positiva cuando son realizados por alumnos populares preferidos, de acuerdo con su reputación, mientras que en el caso de los rechazados las mismas conductas son percibidas de forma positiva y negativa casi en la misma proporción.
- Se responde a las conductas de los rechazados con emociones más negativas, esto es, existe un sesgo afectivo. Este sentimiento hostil del grupo puede influir en las conductas futuras y en la probabilidad de represalias, creando un ciclo que sirve para mantener interacciones negativas entre los rechazados y sus compañeros.

3.2.3 La conducta del grupo: el tratamiento del grupo en función de la reputación

Existen evidencias de que los niños en situación de rechazo reciben un tratamiento diferencial por parte de sus iguales, manifestándose los sentimientos negativos del grupo en conductas concretas (Asher, Rose, y Gabriel, 2001; Hymel et al., 1990). Así, los rechazados:

- reciben menos atención visual e iniciativas sociales de los iguales que los niños más queridos.

- reciben una respuesta menos favorable por sus intentos de entrar en un grupo, incluso cuando emplean las mismas estrategias que los preferidos.
- reciben menos refuerzo social y reciprocidad.
- cuando emiten conductas negativas, es mucho más probable que los iguales respondan con una conducta igualmente negativa.

En resumen, como señalaran Hymel et al. (1990), los niños preferidos tienen una gran ventaja y los rechazados una gran desventaja a la hora de relacionarse con sus iguales. *Las percepciones sociales de los iguales están claramente sesgadas en función del estatus/tipología sociométrica*. La conducta es claramente aceptable cuando la realiza un niño preferido y menos aceptable/menos memorable cuando la realiza un niño rechazado. Así, parece haber un doble rasero en el grupo de iguales que propicia que los preferidos y populares continúen siendo percibidos de forma positiva y que los rechazados continúen siendo vistos de forma negativa, independientemente de su conducta real.

Tomando globalmente todos los resultados comentados, parece claro que en el grupo de iguales no sólo cuenta lo que el niño hace, sino también quién es.

4. EL PAPEL DE LOS ADULTOS EN EL RECHAZO ENTRE IGUALES

Si hiciéramos un recorrido estrictamente cronológico esta historia empezaría con la familia y su ajuste al temperamento del bebé en las relaciones de cuidado durante la primera infancia. Existe evidencia suficiente de la influencia de los estilos de apego sobre la sociabilidad y la empatía (López, Etxebarria, Fuentes, y Ortiz, 2001), puesto que la seguridad emocional adquirida en la primera infancia supone uno de los pilares sobre el que se asentarán las relaciones posteriores. Otra de las experiencias familiares que podemos encontrar en la gestación de las relaciones con los otros es el estilo educativo (Sorribes y García Bacete, 1996). Así, padres y madres que combinan un control y exigencias ajustadas a las necesidades infantiles con una relación afectiva cálida y comunicativa preparan mejor para las relaciones con los iguales, pues dotan a sus hijos de habilidades sociales y emocionales. Mientras que patrones conductuales precoces de impulsividad y falta de autorregulación emocional, como sabemos muy asociados al rechazo, aparecen con mayor frecuencia ligados a estilos parentales de escaso control y aceptación indiscriminada de los impulsos infantiles. Sin embargo, los progenitores que ejercen un control rígido e impuesto autoritariamente pueden tener hijos con menos habilidades sociales (Pichardo, Justicia y Fernández, 2009) y con mayor necesidad de una regulación externa que organice su conducta. Además existen otros aspectos de la vida familiar que van a ir condicionando el estilo de relación de los más pequeños: la importancia concedida a las relaciones con los iguales, los valores familiares de orientación al otro, la disposición y organización de actividades que implican estar con otros niños, etc. Podemos concluir, por tanto, que las dinámicas familiares tienen un papel precursor en las relaciones con iguales, si bien la

incorporación cada vez más temprana a contextos escolares dota a la propia escuela de este rol precursor.

La dinámica familiar también tiene un impacto en las relaciones con los iguales más allá de la primera infancia (Parke, Burks, Carson, Neville, y Boyum, 1994). Los estilos conductuales y relacionales de los progenitores, sus valores en torno a las relaciones, el refuerzo o el castigo implícito o explícito a determinadas conductas, así como los modelos de relación que los padres presentan seguirán dando forma a las competencias socioemocionales que los niños irán adquiriendo y modularán las adquiridas en otros contextos.

Una vez en la escuela, el papel del profesorado es crucial tanto en la gestación de habilidades y comportamientos sociales como en los procesos grupales a los que hemos hecho referencia en apartados anteriores.

Las creencias del profesorado definen las expectativas, las normas y la cultura de la clase, las expectativas deseables y las no apropiadas, lo que es reforzado y lo que es inhibido o castigado (Chang, 2003; White y Jones, 2000). Todo ello influye en las percepciones que tienen los niños de determinadas conductas y también en su comportamiento, que tiende a mostrarse coherente con estas normas y expectativas.

Hughes et al. (2001) informaron que la tipología sociométrica de un alumno puede formarse y cambiar en función de las preferencias o aversiones del profesor hacia una conducta, un estudiante o un tipo de conductas o de estudiantes. En varias investigaciones se ha señalado que la preferencia de los estudiantes por un compañero refleja más las preferencias del profesor que las de los iguales (Ladd, et al., 1999; White y Kistner, 1992; White, Sherman, y Jones, 1996). Por tanto, las preferencias conductuales del profesorado influyen en las preferencias del alumnado porque los niños, sobre todo los más pequeños, terminan adoptando o imitando los gustos de su maestro.

Otra posible explicación del efecto del profesorado sobre el rechazo es que los niños adapten las evaluaciones que hacen de sus iguales teniendo en cuenta, fundamentalmente, las reputaciones que el profesorado ha creado a partir de sus actitudes (Chang, Liu, Fung, Wang, Wen, y Farver, 2007). Así, las actitudes del profesorado hacia las conductas agresivas y de aislamiento social afectarían tanto a las autopercepciones como a la reputación de los estudiantes. Las actitudes del profesorado podrían tener unos efectos *indirectos* en las reputaciones al servir de referencia social para que los alumnos se evalúen a sí mismos y a los otros; pero, también pueden tener efectos más *directos*, creando reputación (castigando, corrigiendo, tolerando, reforzando conductas, etiquetando, evaluando, modelando, apoyando, haciendo comentarios públicos, poniendo notas,...). Según esta segunda hipótesis los niños interiorizarían las reputaciones del profesorado. En la Figura 2 se representan estos efectos directos e indirectos de la conducta del profesorado.

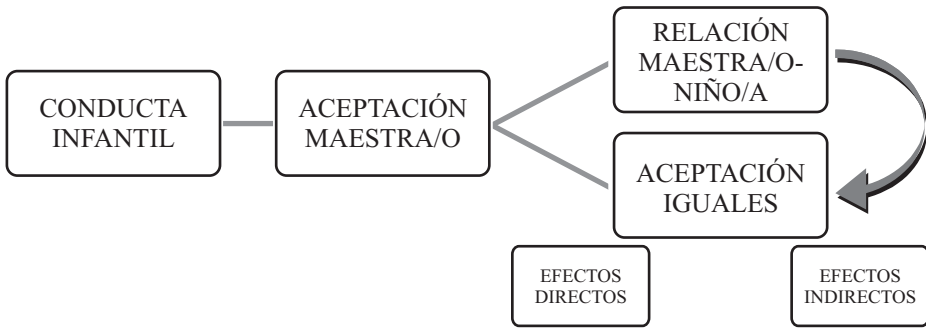


Figura 2. *Efectos directos e indirectos de la aceptación del maestro/a sobre la aceptación de los iguales (Chang et al., 2007)*

Veamos algunos efectos concretos de las actitudes y conductas del profesorado sobre la aceptación y la reputación de niños agresivos o retraídos (Chang, 2003):

- Las conductas de cuidado y apoyo por parte del profesor mejoran la aceptación de estudiantes aislados y agresivos. El apoyo del profesor (proximidad, trato personal, ayuda,...) actúa como un paraguas protector a todos los niveles cognitivos y afectivos.
- Las actitudes del profesorado ante las conductas agresivas y retraídas provocan el mismo tipo de actitudes en los niños hacia esas conductas, pues la actitud del profesorado sirve como referencia social para el aula. Así, los maestros que se manifiestan molestos con la conducta agresiva conducen hacia el rechazo del alumnado con conducta agresiva, mientras que el profesorado que muestra una actitud menos negativa o más tolerante provocan actitudes más compasivas entre los niños y el rechazo se atenúa. El efecto respecto a la conducta retraída no es tan claro, aunque, en general, parece que las actitudes empáticas del profesorado hacia los niños retraídos pueden mejorar el sentimiento de competencia de este alumnado, atenuar su autoconcepto negativo y protegerlos de problemas de internalización de la conducta.
- A veces, la atención del profesorado hacia las conductas negativas, especialmente las agresivas, sirven como refuerzo del mal comportamiento y contribuyen a la autopercepción inflada de los niños agresivos.

El profesorado tiene, por tanto, un papel muy importante en la formación de las reputaciones y, con ello, en la aceptación del grupo (Donohue, Perry y Weinstein, 2003). Es fundamental aprovechar la tendencia del alumnado a utilizar al profesorado como referencia social para promover actitudes de aceptación y empatía, usando normas explícitas que inviten al alumnado a la interiorización de un comportamiento prosocial (Chang et al., 2007).

5. ¿CONDENADOS AL AISLAMIENTO? ROMPIENDO LA ESPIRAL DE

RECHAZO

En las páginas anteriores hemos desarrollado la *contribución* de cada individuo a su situación de rechazo, así como la dinámica grupal que interviene en el establecimiento de dicha situación. Hemos señalado también que esta conexión entre características individuales y procesos grupales es interactiva, siendo difícil establecer relaciones de antecedentes y consecuentes.

Derivado de todo lo anterior, lo que sí parece más claro es que el grupo contribuye a que la situación de rechazo sea enormemente estable, dado que el propio proceso de construcción de las reputaciones negativas y las propias conductas de rechazo hacia los individuos generan un ciclo, que a continuación describiremos y que, sin intervención, está condenado a perpetuarse (Bierman, 2004; Coie, 1990). La figura 3 trata de describir cómo se produce este *ciclo del rechazo*.

Así, conductas como las que hemos descrito en apartados anteriores, y que, sin ser positivas, pueden ser simplemente poco adecuadas o molestas (reacciones impulsivas, poca asertividad, escasa prosocialidad...), provocan el rechazo del grupo que siente amenazado su funcionamiento y la consecución de objetivos. Este rechazo del grupo elicitaba en los niños objeto del rechazo un incremento de las dificultades iniciales, como modo de defenderse ante las conductas de rechazo grupal, lo que, a su vez, incrementa la hostilidad grupal. Esta hostilidad grupal tiene dos consecuencias distintas, según el perfil del niño o niña rechazado (Bierman, 2004):

- Realismo depresivo: aparece, habitualmente, en rechazados retraídos, e implica un autoaislamiento del niño que *sabe* que no lo quieren. Este autoaislamiento contribuye a la estabilidad del tipo sociométrico.
- Mecanismos de protección del yo: Los rechazados agresivos desarrollan mecanismos de autojustificación de su conducta, atribuciones hostiles y una constante frustración, lo que, unido a sus dificultades de autorregulación emocional, perpetúan su condición de rechazado. La situación aún es más difícil, si cabe, que la de los retraídos, puesto que en este caso no hay reconocimiento del problema.

La Figura 3 ofrece una representación gráfica de este ciclo del rechazo.

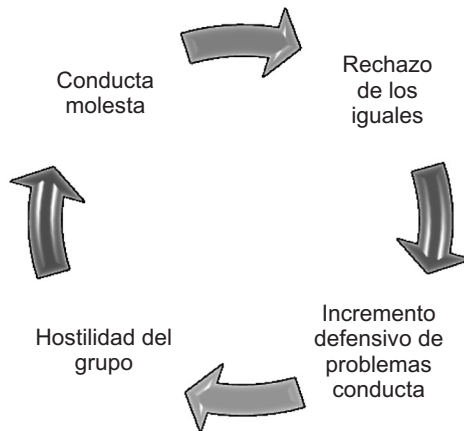


Figura 3. *El ciclo del rechazo* (Bierman, 2004)

En cualquier caso, el ciclo descrito se une al que aparece en la figura 4. El rechazo de los compañeros implica una disminución de los contactos sociales, y especialmente de los contactos sociales más positivos, ya que los rechazados con frecuencia se relacionan poco con los demás; se relacionan a través de interacciones negativas o, en ciertos casos, se relacionan preferentemente con otros niños rechazados (Marande, García Bacete, Sanchiz, Sureda, Muñoz-Tinoco, y Martín-Antón, 2011). Todo esto conduce a una pérdida de oportunidades de aprendizaje de comportamiento social exitoso, lo que hace más difícil salir de la propia situación de rechazo. Marande (2011) ha encontrado que un 62.5 % de niños rechazados al inicio del primer curso de educación primaria seguían siéndolo 18 meses después, al finalizar segundo de primaria.

En general, también cabe esperar que tener amigos proteja a los niños de los impactos negativos que acompañan al rechazo. Sin embargo, Kupersmidt, Burchinal y Patterson (1995) encontraron que los rechazados que tenían un amigo desarrollaban más problemas antisociales. Lo que no resulta extraño porque algunos rechazados suelen agruparse o formar pandillas con otros que comparten con ellos comportamientos inadecuados (Cairns, Cairns y Neckerman, 1989).



Figura 4. *Ciclo de pérdida de oportunidades sociales en el rechazo (Moreno, 1999)*

Este ciclo del rechazo nos permite comprender la situación de riesgo socioemocional en la que se encuentran los niños y niñas rechazados y las graves consecuencias a medio y largo plazo que describíamos al inicio de este trabajo: abandono escolar, depresión, conducta antisocial, etc. Y nos permite, no solo entender la absoluta necesidad de romper con esta espiral de rechazo, sino disponer de las herramientas que nos permiten hacerlo. Como veremos en el último apartado, la intervención sobre el rechazo es un reto complejo, y aunque no pueda evitarse su aparición, sí pueden construirse las condiciones adecuadas para evitar su perpetuación y hacer del aula un espacio en el que todos los niños y niñas sientan que tienen un lugar.

CAPÍTULO 2: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA CARACTERIZACIÓN DEL RECHAZO GRUPAL

Uno de los objetivos del proyecto que venimos describiendo es caracterizar el fenómeno de rechazo grupal del modo más completo posible y de acuerdo al marco teórico ya expuesto. Un segundo objetivo es valorar los resultados de la intervención desarrollada. El trabajo que presentamos se centra en el primero de estos propósitos.

Con estas metas, el grupo GREI ha desarrollado un estudio longitudinal y experimental, esto es, un estudio en el que se produce un seguimiento de dos cohortes, una que no recibe intervención, a la que llamaremos Muestra Comparación, y una segunda que sí la recibe y que denominaremos Muestra Intervención.

Con objeto de poder ofrecer la intervención a todos los centros participantes, se optó por una estrategia en la que se comienza en un año escolar en todos los centros con el curso de 1º de Educación Primaria (E.P.) de la Muestra Comparación, a la que se sigue longitudinalmente, y, al año escolar siguiente, se comienza con la evaluación y la intervención en 1º de Primaria en estos mismos centros con la Muestra Intervención, mientras, simultáneamente, se recogen datos de evaluación longitudinales de 2º de Primaria de la Muestra Comparación. Y esta estrategia se repite a lo largo de toda la Primaria. Además, las evaluaciones de grupo intervención y comparación se producen, en la medida de lo posible, en momentos similares del año académico.

De este modo, se obtienen tanto una perspectiva de los cambios evolutivos del fenómeno del rechazo (seguimiento longitudinal del grupo comparación) como datos que permiten la evaluación de la intervención (cambios en el grupo intervención y comparación de aulas comparación e intervención). En la Figura 5 se representa el esquema temporal que se reproduce para cada uno de los colegios.

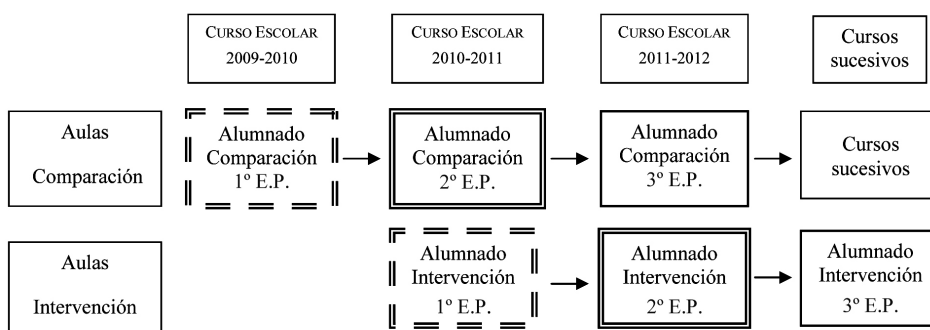


Figura 5. Cronograma de tiempos de recogida de datos del Grupo Comparación e Intervención

Como se observa en la figura 5, los alumnos con cuadros de líneas iguales son los que se comparan entre sí, de modo que por cada curso (1º E.P., 2º E.P., 3º E.P. y sucesivos) disponemos de variables evaluadas en el grupo comparación y el de intervención.

Al tratarse de un proyecto tan ambicioso, longitudinal y que implica a cuatro sedes, se presentarán en este trabajo los datos de primer año de la muestra comparación, y solo de aquellos instrumentos codificados ya para las cuatro sedes.

1. PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN DE CENTROS Y MUESTRA

En cada sede se realizó una preselección de centros candidatos, teniendo en cuenta que debían ser centros de zonas socioeducativas media, lo más similares posibles intra e intersedes y dispuestos a mantener una colaboración a largo plazo y comprometida con la intervención.

Tras la preselección, se llevaron a cabo entrevistas con los equipos directivos. Cuando los equipos manifestaron su interés, trasladaron la propuesta al Claustro y/o al Consejo Escolar y posteriormente se realizó una nueva entrevista, en cada centro, con los profesores participantes, todo ello antes del inicio del curso 2009-2010.

Finalmente, en la primera recogida de datos de la investigación participaron 15 centros, 5 en Castellón, 3 en Baleares, 4 en Sevilla y 3 en Valladolid que sumaban un total de 35 aulas y 809 sujetos.

En los siguientes apartados se describen las muestras utilizadas en este trabajo, es decir, la Muestra Comparación completa, y una submuestra seleccionada de rechazados y promedios de comparación que nos permitirá caracterizar de modo más completo el fenómeno que nos ocupa.

2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA COMPARACIÓN COMPLETA

La Muestra Comparación, como adelantamos, está compuesta de 809 niños, distribuidos entre las cuatro sedes, en 15 centros y 35 aulas tal como se detalla en la Tabla 4.

Tabla 4. *Distribución de la muestra por provincias*

	Frecuencia	Porcentaje
Castellón	276	34.1
Islas Baleares	140	17.3
Sevilla	199	24.6
Valladolid	194	24.0
Total	809	100.0

Como se observa en la Tabla 5, hay una representación prácticamente idéntica en tamaño de niños y niñas en la muestra (49.1% y 50.9% respectivamente).

Tabla 5. *Distribución de la muestra por sexo*

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	397	49.1
Niñas	412	50.9
Total	809	100.0

Al comienzo de curso se entrevistó a cada tutor acerca de diversos datos de sus aulas, de modo que se obtuviera una información detallada de las características de las mismas. A continuación, se presentan diversas tablas con dichos indicadores. Obsérvese que el número de sujetos que aparecen en las tablas puede variar debido a diversas razones, como las altas y bajas que se van produciendo a lo largo de cada curso académico, familias que no han dado su autorización, niños y niñas que no cumplimentaron un instrumento o cuestionarios que contienen datos perdidos. En la Tabla 6 aparecen los datos generales de absentismo escolar.

Tabla 6. *Absentismo escolar*

	Frecuencia	Porcentaje
Asistencia Regular	761	96.8
Absentismo 1-5 días al mes	16	2.0
Absentismo 6-11 días al mes	3	.4
Absentismo más 11 días al mes	6	.8
Total	786	100.0

Se observa que el 96.8% de los sujetos presenta una asistencia regular, siendo muy escaso el número de sujetos absentistas, especialmente del tipo más continuado. En la Tabla 7 se muestra la distribución de etnias presentes en las aulas.

Tabla 7. *Etnias presentes en las aulas*

	Frecuencia	Porcentaje
Caucásica	668	90.4
Gitana	26	3.5
Mulata/Mestiza	16	2.2
Árabe	13	1.8
Oriental	11	1.5
Negra	5	.7
Total	739	100.0

La etnia caucásica es la más habitual, representa un 82.6%. El resto de etnias aparece con mucha menos frecuencia, yendo desde el 3.2% de la etnia gitana, la siguiente más numerosa.

Se identificaron también la frecuencia y tipos de necesidades educativas existentes en las aulas, tanto las formalmente diagnosticadas como las solamente detectadas por el profesorado. En la Tabla 8 aparece la distribución en función del tipo específico de necesidad educativa.

Tabla 8. *Necesidades Educativas Especiales en las aulas*

	Diagnosticado	Sin diagnóstico
	N	N
Diversidad Funcional Física	6 (.7%)	2 (.2%)
Diversidad Funcional Intelectual	14 (1.7%)	2 (.2%)
Diversidad Funcional por Limitación Auditiva	—	1 (.1%)
Diversidad Funcional Visual	10 (1.2%)	1 (.1%)
Diversidad Funcional del Lenguaje	63 (7.8%)	9 (1.1%)
Dificultades de Aprendizaje	29 (3.6%)	59 (7.3%)
Problemas de Conducta	8 (1.0%)	24 (3.0%)
Trastorno General del Desarrollo	2 (.2%)	1 (.1%)
Altas Capacidades	—	13 (1.6%)
TOTAL	132	112

Los datos resultantes son que 132 niños, un 16.32% del total, presentan algún tipo de necesidad educativa diagnosticada, y otros 112 niños, un 13.84%, con necesidades no diagnosticadas formalmente.

3. DESCRIPCIÓN DE LA SUBMUESTRA DE ALUMNADO RECHAZADO Y SU GRUPO DE COMPARACIÓN

Dentro de esta muestra general se identificaron los tipos sociométricos de los participantes mediante el procedimiento del *Cuestionario sociométrico de preferencias* descrito en el apartado de instrumentos. En la Tabla 9 se muestra la distribución de la Muestra Comparación en función de los tipos sociométricos.

Tabla 9. *Distribución de tipos sociométricos en la muestra comparación*

	Frecuencia	Porcentaje
Promedio	563	69.6
Rechazado	111	13.7
Preferido	87	10.8
Ignorado	39	4.8
Controvertido	9	1.1
Total	809	100.0

Como puede observarse, se identificó a 111 niñas y niños rechazados, un porcentaje del 13,7% de la muestra total. Encontramos diferencias significativas ligadas al sexo, ($\chi^2(4, N = 783) = 29.20, p \leq .000$), siendo significativamente mayor la frecuencia de niños rechazados frente a niñas rechazadas. Así, un 19.2% de los niños son rechazados, frente a solo un 9.2% de las niñas. Los niños suponen, por tanto, un 66.4% del total de sujetos rechazados, y las niñas son 33.6%

En cuanto a la composición de la submuestra de rechazados y sus *parejas* promedio, la componen 214 niñas y niños (de los 111 niños rechazados, 4 no autorizaron, por lo que tampoco se eligió a su *pareja* promedio). Tenemos, por tanto, una submuestra de 214 niñas y niños, 107 rechazados y 107 promedios, emparejados por sexo.

Antes de centrarnos en las comparaciones entre promedios y rechazados en nuestra submuestra, trataremos de situar al alumnado rechazado en las variables utilizadas para describir a la muestra completa. Así, en la Tabla 10 se presentan los datos relativos a absentismo, etnia y necesidades educativas especiales (NEE). En dicha tabla aparecen las frecuencias y porcentajes de cada tipo sociométrico en cada una de las variables analizadas. Para ganar en claridad, se han recodificado como dicotómicas las variables

absentismo (asistencia regular/absentismo), etnia (etnia caucásica/otras etnias) y necesidades educativas especiales (Sí/No).

Tabla 10. *Características*

	Absentismo	Otras Etnias	NEE
Promedio	11 (2.2%)	40 (8.4%)	88 (16.8%)
Rechazado	9 (8.5%)	22 (21.4%)	51 (46.4%)
Preferido	0 (0%)	4 (3.3%)	8 (6.3%)
Ignorado	5 (13.5%)	4 (32.5%)	9 (24.0%)
Controvertido	0 (0%)	1 (12.5%)	1 (11.1%)

Para las tres variables analizadas aparecen diferencias significativas, estando el alumnado rechazado sobrerrepresentado en la presencia de absentismo escolar, ($\chi^2(4, N = 786) = 28.70, p \leq .000$); de alumnos de otras etnias no caucásicas, ($\chi^2(4, N = 739) = 22.99, p \leq .000$); y existencia de necesidades educativas especiales, ($\chi^2(4, N = 68.184) = 4.87, p \leq .000$).

Por lo tanto, nos encontramos con un grupo de rechazados que suponen un 13.7% del total de la muestra, en el que hay más niños que niñas, donde es más frecuente la existencia de necesidades educativas especiales que en otros tipos sociométricos y comparte con los ignorados la sobrerrepresentación entre los absentistas y los sujetos de etnia no caucásica.

4. INSTRUMENTOS

A continuación se presenta la relación de instrumentos utilizados. Es este apartado no se han organizado en función del contenido, sino desde el punto de vista del informante, esto es, si el instrumento ha sido cumplimentado por el sujeto (autoinforme o informe de iguales), el profesorado o la familia.

4.1 Instrumentos administrados al alumnado

En este apartado aparecen instrumentos diseñados originalmente como autoinforme pero que, debido a la edad de los niños y su limitada capacidad lectora, se administraron con un formato de entrevista.

4.1.1 Cuestionario Sociométrico de nominaciones entre iguales

Para estudiar la preferencia entre iguales y conocer las tipologías sociométricas se usó el Cuestionario Sociométrico de nominaciones entre iguales (GREI, 2009; publicado en García Bacete y González 2010). Se trata de un sistema de nominaciones entre iguales que consiste en que cada niño elija a compañeros de clase en función de dos criterios generales, uno positivo y otro negativo. También se indagan las percepciones que cada niño tiene respecto a preferencias que puedan tener los compañeros con respecto a él mismo. Para este cuestionario, los niños disponían de una orla con las fotos de sus compañeros, en la parte inferior de las cuales figuraba el nombre y nº de lista de cada niño. De este modo, cuando se les formulaban las preguntas, los niños elegían a sus compañeros señalando su foto. El número de nominaciones permitido era ilimitado.

Las preguntas utilizadas fueron:

De todas las niñas y niños de esta 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 esta 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 esta 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 esta 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?

Los datos obtenidos por los cuestionarios de preferencia se analizan mediante el software Sociomet (González y García Bacete, 2010a), que nos proporciona la identificación de los *tipos sociométricos* de cada aula, así como un amplio número de indicadores que serán desarrollados en el apartado de resultados.

4.1.2 Social Cognitive Maps

Para estudiar las redes sociales informales, se ha empleado el *Social Cognitive Maps* (SCM; Cairns, Perrin y Cairns, 1985; Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Garipey, 1988), adaptado recientemente para la población española por el grupo GREI (García Bacete y Marande, 2013).

El instrumento 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, siguiendo una técnica de recuerdo libre e ilimitado. Así pues, 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 grupo. Analizando los datos suministrados mediante el software específico del SCM, se obtienen dos medidas de centralidad: centralidad del grupo y centralidad individual.

Posición de un grupo en el aula: Se refiere a cuán central es un subgrupo dentro del grupo aula. Para ello se obtienen medidas de la centralidad del grupo. La centralidad de un grupo se determina identificando los dos miembros del grupo que reciben el número de nominaciones más alto y se saca la media, que se denomina índice de centralidad. El grupo que tiene el índice más alto se considera que es el más central del aula. Para estimar el grado de centralidad relativa de los otros grupos se comparan sus índices de centralidad con el del grupo más central, y se establecen los siguientes puntos de corte: *Nuclear* (mayor o igual que el 70% del más central), *secundario* (entre 30% y 70%) y *periférico* (por debajo de 30%).

Centralidad Individual: Se trata del lugar que ocupa un alumno dentro de su grupo, es función tanto del número individual de nominaciones recibidas como del índice de centralidad del grupo al que pertenece. Es decir, se compara la frecuencia de nominaciones individuales con el índice de centralidad de su grupo. Para identificar si el alumno es *nuclear*, *secundario* o *periférico* en su propio grupo se utilizan los mismos criterios señalados anteriormente para la centralidad de los grupos.

Con una combinación de las dos medidas obtenidas anteriormente es posible determinar el *grado de centralidad del sujeto en el aula*. Se considera que los alumnos son nucleares cuando son sujetos centrales de grupos con alta centralidad o nucleares. Los alumnos son periféricos si son miembros con baja centralidad en su grupo con independencia de la centralidad del grupo, o si pertenecen a grupos con baja centralidad. Se considera que un niño está aislado en el aula cuando no pertenece a ningún grupo. Finalmente, se dice que son alumnos secundarios en centralidad cuando no cumplen ninguno de los criterios anteriores.

4.1.3 Class Play

Para estudiar las reputaciones sociales se utilizó el formato de nominación reputacional empleado en el *Class Play* por (Masten, Morison, y Pellegrini, 1985). El procedimiento consiste en solicitar individualmente a los alumnos que se imaginen ser el director de una obra de teatro. Su cometido es repartir una serie de papeles entre sus compañeros de clase. El criterio para seleccionar a cada actor debe ser que las características personales del mismo sean lo más parecidas posible a las del papel que deben representar. Para cada una de las conductas evaluadas se calcula mediante un software elaborado *ad hoc* la proporción de veces que cada estudiante ha sido nombrado por el grupo para desempeñar ese papel.

En cuanto al contenido, se partió de un amplio banco de ítems iniciales, tomados principalmente de la propuesta del *Extended Class Play* de Wojslawowicz, Rubin, Bowker, Booth-LaForce, Burgess y Rose-Krasnor (2006), a la que se le añadieron ítems relacionados principalmente con agresión relacional (Crick, Casas, y Mosher, 1997) y con popularidad percibida y dominancia social (Lease, Musgrove, y Axelrod, 2002). Para el presente estudio sólo se utilizaron los 26 ítems correspondientes a agresión, competencia social y retraimiento (adaptación del Grupo GREI, 2010a). Se realizaron pruebas exploratorias, análisis de ítems y análisis factoriales exploratorios (en adelante

AFE) de componentes principales y rotación varimax. La prueba Kaiser-Meyer Olkin es .933 y la prueba de esfericidad de Barlett 11357.775 ($gl=300$; $p \leq .000$). Se han seleccionado los factores con autovalores mayores que 1. El AFE señala claramente una estructura factorial de tres factores: *agresión*, *competencia social* y *aislamiento/timidez*, que explican en torno a un 63% de la varianza (35.14%, 18.43% y 9.01%, respectivamente).

Posteriormente se realizó un análisis factorial confirmatorio (en adelante AFC) con el programa EQS (Structural Equation Program for Windows, 6.1, Bentler, 1995) mediante el método de ajuste de máxima verosimilitud con estimaciones robustas (ML-Robusto). Para mostrar la adecuación del modelo se han utilizado los siguientes índices de ajuste: Satorra-Bentler Scaled χ^2 , χ^2_{S-B}/df , Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index (BBNN), Comparative Fit Index (CFI) y Root Mean-Square Error of Aproximation (RMSEA). Los criterios para un buen ajuste son: índices próximos o inferiores a 2 en el índice χ^2_{S-B}/df , valores cercanos o superiores a .950 en los índices BBNN y CFI y valores inferiores a .05 en el índice RMSEA. Se consideran ajustes moderados o razonables cuando el índice χ^2_{S-B}/df se sitúa entre 2 y 5, los índices BBNN, CFI e IFI tienen valores iguales o superiores a .90 y los valores del índice RMSEA son iguales o inferiores a .08. Los resultados obtenidos en el AFC por el método robusto confirman un modelo de tres factores, *agresividad*, *prosocialidad* y *aislamiento* ($\chi^2_{S-B}(83) = 361.85$, $p \leq .000$; $\chi^2_{S-B}/df = 4.63$; BBNN = 0.93; CFI = .95; RMSEA = .048, con el 90% del intervalo de confianza entre .043 y .053).

El factor de *sociabilidad*, formado por 4 ítems, incluye aspectos relacionados con la asertividad, las habilidades comunicativas y la conducta prosocial (p.e., sigue las reglas, ayuda a los demás). El factor de *agresividad*, formado por 6 ítems, incluye aspectos de agresión directa, agresión relacional e hiperactividad-disrupción (p.e., se mete en peleas, dice a otro niño/a: no puedes jugar con nosotros hasta que no hagamos lo que te digamos, molesta a los demás cuando están trabajando). El factor de *aislamiento/timidez*, formado por 5 ítems, incluye aislamiento pasivo y timidez (p.e., es muy tímido/, le da vergüenza, casi siempre está solo). En cuanto al análisis de la fiabilidad, todos los factores presentan buenos coeficientes alfa de Cronbach: *competencia social* ($\alpha = .86$); *agresión* ($\alpha = .93$); *timidez/aislamiento* ($\alpha = .73$).

4.1.4 Autoinforme de Victimización

Se utilizó un autoinforme de 8 ítems construido *ad hoc* por el grupo (GREI, 2010 b) en el que se pide que el niño informe de la frecuencia (Nunca, Pocas veces, Bastantes veces, Casi todos los días) con la que, en el último mes, le ha pasado diversas situaciones referidas a posible acoso y victimización por parte de sus compañeros (p.e., Algunos/as niños/as de la clase... te insultan, te ponen motes y te dicen cosas feas o desagradables, etc.). Para su validación, se realizó un AFE de componentes principales y rotación varimax. La prueba Kaiser-Meyer Olkin es .902 y la prueba de esfericidad de Barlett 2702.405 ($gl=28$; $p < .000$). Se han seleccionado los factores con autovalores mayores que 1. Los 8 ítems forman un único factor (con un total de varianza explicada de 44.94%). Finalmente se realizó un AFC por el método robusto, que indican que los 8 ítems informan de forma adecuada de un solo factor de *victimización* ($\chi^2_{S-B}(20) = 26.2302$, $p = .158$; $\chi^2_{S-B}/df = 1.31$; BBNN = .98; CFI = .99; RMSEA = .035, con el 90% del intervalo de confianza entre .000 y .068), y con una alta fiabilidad ($\alpha = .82$).

4.1.5 Competencia percibida y aceptación social

Para estudiar el autoconcepto de los alumnos se utilizó *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (Harter, 1982). Este instrumento es una de las herramientas más citadas y usadas para evaluar la competencia percibida de los niños de cuatro a siete años. Consta de 24 ítems que evalúan las auto-percepciones de los niños en lo que respecta a la *competencia física* (p.e., correr, saltar), la *competencia cognitiva* (p.e., leer, contar), la *aceptación entre los iguales* (p.e., tener muchos amigos) y la *aceptación materna* (p.e., mamá cocina la comida preferida del niño/a). Cada ítem se presenta en una lámina con dos imágenes alusivas y una escala de 4 puntos. Se pide al niño/a que señale cuál es el niño/a más parecido a él/ella, ya que hay láminas con protagonistas niños y otras con niñas. En la presente investigación siempre se ha aludido explícitamente a *mamá o papá* cuando el documento original se refería a “mamá”.

Los resultados obtenidos en el AFC por el método robusto confirman la estructura de 4 factores, cada uno con 6 ítems, propuesta por Harter y Pike (1984). Los índices informan de un buen ajuste de los datos al modelo ($\chi^2_{S-B}(243) = 391.498, p \leq .000; \chi^2_{S-B}/df = 1.61; BBNN = .94; CFI = .95; RMSEA = .027$, con el 90% del intervalo de confianza entre .022 y .031). El coeficiente α de fiabilidad fue de .70 para el factor de *percepción de competencia cognitiva*, .54 para la *percepción de competencia física*, .77 para la *aceptación percibida de los pares*, y .68 para la *aceptación percibida de los padres*. Los índices de fiabilidad de la competencia percibida son aceptables, excepto el de percepción de la competencia física.

4.1.6 Cuestionario de insatisfacción social

Para medir la insatisfacción social se utilizó el *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire*, (LSDQ; Cassidy y Asher, 1992). Se trata de una escala de originalmente 24 ítems, 16 de los cuales miden *soledad e insatisfacción social*, siendo los 8 restantes ítems de actividades y aficiones de los sujetos, con una función distractora que ayuda a los niños a estar más relajados durante la administración. Estos responden acerca de su grado de acuerdo con cada ítem (sí, no, a veces). Los ítems de relleno no computan en el total, y 10 de los ítems presentan una formulación positiva que debe ser recodificada antes del análisis.

Los resultados obtenidos en el AFC por el método robusto confirman la estructura de 1 factor, propuesta por Cassidy y Asher (1992). Los índices informan de un buen ajuste de los datos al modelo ($\chi^2_{S-B}(50) = 83.148, p = .002; \chi^2_{S-B}/df = 1.67; BBNN = .94; CFI = .95; RMSEA = .026$, con el 90% del intervalo de confianza entre .016 y .035). El coeficiente α de fiabilidad encontrado es de .71.

4.1.7 Cuestionario de la relación entre el profesorado y el alumnado en los primeros cursos de primaria

Se adaptó para el contexto español la versión para los primeros años de escolaridad del Cuestionario QTI que mide la percepción del clima de aula, entendido como las

relaciones del profesor con el alumnado desde una perspectiva interpersonal (QTI-EP, Zijlstra, Wubbels, Brekelmans, y Koomen, 2013; adaptado por García Bacete, Ferrà, Monjas, y Marande, 2014).

Los ítems del QTI-EP son afirmaciones descriptivas de experiencias típicas que ocurren en las aulas y de conductas del profesor en la clase con el grupo de alumnos (p.e., El maestro es simpático, El maestro explica las cosas con claridad). El foco son las conductas de proximidad y de control del profesor. Cada dimensión contiene 10 ítems con conductas positivas y negativas. Ejemplos de ítems de la dimensión *proximidad* (El maestro nos trata bien, El maestro se enfada enseguida). Ejemplos de ítems de la dimensión *control* (El maestro explica todo muy bien, Los niños desobedecen al maestro). En el momento de la aplicación el investigador personaliza el cuestionario mencionando el nombre del tutor de la clase en lugar de las palabras *el maestro*. Se pide a los niños que respondan usando una escala tipo Likert de 5 puntos (nunca, pocas veces, a veces, muchas veces, siempre). Para interpretar mejor las puntuaciones, se transformaron la suma de puntuaciones de cada dimensión a una escala de 0 a 1.

Para explorar la validez de constructo del QTI-EP se realizó un AFC. De acuerdo con el esquema de Wubbels, Créton y Hooymayers (1985), se esperaba que dos dimensiones interpersonales, *proximidad* y *control*, subyazcan a los datos. Para testar la hipótesis se propusieron dos modelos: un modelo de dos factores (*proximidad* y *control*) y un modelo jerárquico de dos factores (en el que cada una de las dos dimensiones explica los constructos de segundo orden: *cordialidad* y *oposición* en el caso de la dimensión *proximidad*, y *claridad* y *problemas de disciplina* en la dimensión *control*). Para comparar los dos modelos se ha utilizado el cambio significativo en χ^2 (Kline, 2005).

Al no seguir algunos de los ítems una distribución normal (coeficiente Mardia multivariado normalizado = 50.78, muy superior a 3), se optó por utilizar estimaciones robustas para el método de ajuste (ML-Robusto, método de máxima probabilidad con estimaciones robustas). Los resultados indicaron que el modelo jerárquico de dos factores ajustaba mejor los datos ($\Delta\chi^2_{S-B}(4) = 219.263$, $p \leq .001$) que el modelo de dos factores ($\chi^2_{S-B}(130) = 264.318$, $p = .004$; $\chi^2_{S-B}/df = 2.03$; CFI = .910; IFI = .911; RMSEA = .039, con el 90% del intervalo de confianza entre .032 y .048).

De la propuesta original se han eliminaron dos ítems del factor *oposición* porque sus pesos factoriales eran inferiores a .30 y un ítem ha pasado del factor *claridad* al factor *problemas de disciplina*, resultando entonces una escala de *proximidad* de 8 ítems y un coeficiente α de fiabilidad de .71 y una escala de *control* de 10 ítems y un coeficiente α de fiabilidad de .70, ambos valores aceptables.

4.2 Instrumentos administrados al profesorado²

En este apartado se describen los cuestionarios rellenados por el profesorado acerca de la submuestra seleccionada de rechazados y sus *parejas* de tipología promedios.

²Los instrumentos dirigidos al profesorado y a la familia solo se administraron a la submuestra seleccionada. Al tratarse de una muestra pequeña, no se han podido realizar hasta el momento análisis factoriales confirmatorios, por lo que se ofrecerá solo el dato de fiabilidad de las subescalas.

4.2.1 Escala de Conducta Social en la Escuela

Para estudiar la percepción que tiene el profesor sobre el comportamiento social y antisocial del alumnado, se utilizó el *School Social Behavior Scales*, (SSBS; Merrell, 2002; versión adaptada al castellano por Salazar y Caballo, 2005). Se trata de una escala con versiones tanto para el profesorado como para la familia. La que aquí nos ocupa, de 64 ítems, evalúa la competencia social a través de dos escalas. La escala A, que mide *comportamiento social*, y consta a su vez de dos subescalas, *relaciones con compañeros* y *autocontrol-obediencia*. La escala B evalúa el *comportamiento antisocial* con tres subescalas: *comportamiento hostil-irritable*, *antisocial-agresivo* y *desafiante-disruptivo*. La escala A, además, lleva asociada una subescala de conducta académica. La puntuación se obtiene a partir de una escala Likert de cinco puntos (1=Nunca, 2-3-4=Algunas veces, 5=Frecuentemente).

Las subescalas mostraron una muy buena fiabilidad: *relación con compañeros* ($\alpha = .97$); *autocontrol-obediencia* ($\alpha = .95$); *conducta académica* ($\alpha = .95$); *comportamiento hostil-irritable* ($\alpha = .93$); *comportamiento hostil-agresivo* ($\alpha = .96$); *comportamiento desafiante-perturbador* ($\alpha = .91$).

4.2.2 Cuestionario de Capacidades y Dificultades

Para estudiar problemas de comportamiento en niños de 4 a 6 años se utilizó *The Strengths and Difficulties Questionnaire-Teacher 4-16*, (SDQ-T; Goodman, 1997). El SDQ es un cuestionario ampliamente utilizado tanto en la investigación como en el diagnóstico de problemas de conducta. Es un cuestionario que se utiliza tanto para la versión del profesor como el de los padres, a través de 25 ítems que se dividen en 5 escalas de 5 ítems cada una. Cuatro escalas miden conductas problemáticas: *síntomas emocionales* (p.e., tiene muchas preocupaciones), *problemas de conducta* (p.e., frecuentemente tiene rabietas), *hiperactividad* (p.e., se distrae con facilidad) y *problemas con compañeros* (p.e., es más bien solitario). La quinta escala hace referencia a los comportamientos positivos: escala de *conducta prosocial* (p.e., a menudo se ofrece para ayudar). Las cuatro escalas que miden conductas problemáticas conforman, a su vez, una sexta escala denominada Escala Total de Dificultades. Cada ítem presenta tres posibilidades de puntuación: 0 (no es verdad), 1 (es verdad a medias) y 2 (absolutamente cierto). Para prevenir sesgos en la contestación, existen 5 ítems que se puntúan de forma inversa. En cada una de las cinco escalas se obtiene, por tanto, una puntuación situada entre 0 y 10, resultados de los ítems que contempla cada una de ellas. La escala total de dificultades se puntúa entre 0 y 40, sumándose los resultados parciales de cuatro de las cinco escalas, ya que la escala de conducta prosocial no interviene en la misma.

Los coeficientes de fiabilidad obtenidos fueron entre aceptables y buenos, excepto la subescala de Hiperactividad: *síntomas emocionales* ($\alpha = .76$); *problemas de conducta* ($\alpha = .84$); *hiperactividad* ($\alpha = .51$); *problemas con compañeros* ($\alpha = .75$); *conducta prosocial* ($\alpha = .86$).

4.2.3 Taxonomía de situaciones sociales problemáticas

Para observar la competencia social de los niños en diversas situaciones, se usó el cuestionario *Taxonomy of problems situations*, (TOPS; Dodge, McClaskey, y Feldman, 1985). Consiste en una escala de valoración con 44 elementos que evalúa la competencia social de los niños en diversas situaciones: *integración en el grupo de iguales* (p.e., cuando este niño pide a un compañero si quiere jugar con él y éste, en cambio, prefiere jugar con un tercero), *respuesta a las provocaciones* (p.e., cuando durante un juego algún compañero se le cuela o le roba el turno), *respuesta al fracaso* (p.e., cuando este niño está jugando con un compañero y se da cuenta de que éste está a punto de ganarle), *respuesta al éxito* (p.e., cuando este niño ha ganado a un compañero en un juego), *expectativas sociales* (p.e., cuando este niño está realizando una actividad de clase que requiere compartir o cooperar) y *expectativas del profesor* (p.e., cuando el profesor pide a este niño que haga un trabajo asignado en clase, que requerirá mucho tiempo y será difícil). Concretamente, el profesorado evalúa hasta qué punto esa situación resulta problemática para cada niño, valorándolo a través de una escala Likert entre 1 (nunca representa un problema) y 5 (casi siempre representa un problema).

Los coeficientes de fiabilidad resultaron buenos para todas las subescalas: *entrada a grupo* ($\alpha = .92$), *provocación* ($\alpha = .96$), *fracaso* ($\alpha = .91$), *éxito* ($\alpha = .86$), *expectativas de los iguales* ($\alpha = .94$), *expectativas del profesor* ($\alpha = .85$).

4.2.4 Cuestionario de implicación de los padres en la escuela

Para observar el grado de implicación de los padres en la escuela, se usó el *The Parent-Teacher Involvement Questionnaire*, (PTI-T; Conduct Problems Prevention Research Group, 1991 a). Se trata de una escala de 21 ítems que mide aspectos de la relación de los padres con el profesorado y la escuela de sus hijos. Concretamente, presenta tres subescalas valoradas desde el punto de vista del tutor: *contacto entre padres y tutor* (p.e., ¿le han llamado los padres de este niño?), *implicación de los padres en el centro* (p.e., ¿han visitado el centro los padres de este niño con motivo de algún evento o festividad?), *grado de satisfacción de los padres con el tutor y el centro* (p.e., ¿los padres de este niño están interesados en conocerle?). Se evalúa a través de una escala Likert de 5 puntos desde 0 (nunca/ nada) a 4 (casi todas las semanas/mucho).

Los autores proponen una solución contando con 15 de los 21 ítems originales a partir de un AFE que es sobre la que se han realizado los cálculos para este trabajo. Concretamente, la subescala de *contacto entre familia y tutor* estaría conformada por 4 ítems, y alcanzaría un coeficiente α de fiabilidad de .83; la de *implicación de los padres en el centro*, 5 ítems y ($\alpha = .69$); y la de *satisfacción con la relación familia-profesorado*, 6 ítems y ($\alpha = .94$).

4.3 Instrumentos administrados a la familia

4.3.1 Escalas de conducta social en la escuela y la comunidad

Para observar la percepción que tienen los padres sobre el comportamiento social y antisocial de sus hijos, se utilizó el *Home and Community Social Behavior Scales*, (HCSBS, Merrell y Caldarella, 2002; versión adaptada al castellano por Salazar y Caballo, 2005). Es la versión para familias de la SSBS descrita anteriormente para el

profesorado. Como ésta, consiste en dos subescalas y consta de 64 ítems. La primera, subescala A, incluye las dimensiones *relaciones con los compañeros* y *autocontrol-obediencia*; la subescala B evalúa *comportamiento desafiante-perturbador* y *antisocial-agresivo*. Se trata, por tanto, de un instrumento muy similar al del profesorado, aunque cuenta con menos escalas. El modo de puntuación es idéntico al de la versión de profesorado.

Las fiabilidades obtenidas en esta escala fueron: *relación con compañeros* ($\alpha = .91$); *autocontrol-obediencia* ($\alpha = .87$); *comportamiento desafiante-perturbador* ($\alpha = .90$); y *comportamiento antisocial-agresivo* ($\alpha = .88$).

4.3.2 Cuestionario de estilos y dimensiones parentales

Para medir el uso por parte de padres y madres de estrategias educativas democráticas, autoritarias y permisivas, se utilizó el cuestionario *Parenting Styles and Dimensions Questionnaire*, (PSDQ; Robinson, Mandlco, Olsen, y Hart, 1995). La escala se compone de 52 ítems organizados en tres subescalas que corresponden a los tipos de estrategias señalados. A su vez, cada subescala se divide en otras más específicas. Así, la escala *democrática* se divide en *afecto/implicación* (p.e., alabo a mi hijo/a cuando se comporta bien), *razonamiento/inducción* (p.e., cuando va a participar en alguna actividad, hablo antes con mi hijo/a sobre la conducta que espero que tenga), *participación democrática* (p.e., permito que participe de las normas familiares) y *buen carácter/trato relajado* (p.e., bromeo y juego con mi hijo/a). La escala *autoritaria* se divide en *hostilidad verbal* (p.e., cuando se porta mal, le grito), *castigo físico* (p.e., cuando es desobediente, le doy un azote en el culo), *estrategias punitivas/no razonamiento* (p.e., lo castigo retirándole privilegios con pocas o ninguna explicación) y *directividad autoritaria* (p.e., regaño y critico a mi hijo/a para que mejore). La escala *permisiva* en *falta de supervisión* (p.e., consiento y malcrío a mi hijo/a), *ignorar el mal comportamiento* (p.e., procuro no regañarle ni criticarle incluso cuando actúa de manera contraria a como me gustaría) y *falta de autoconfianza como padre/madre* (p.e., se me hace difícil aplicar disciplina a mi hijo/a).

Aunque se administró tanto a madres como padres, solo hemos utilizado los datos de las madres, ya que se obtuvo poca respuesta de los padres.

Los coeficientes de fiabilidad obtenidos para la mayoría de las subescalas, excepto dos de ellas, son claramente insuficientes. Así, *afecto/implicación* presenta un coeficiente de α fiabilidad de .71, *razonamiento/inducción* de .74, *participación democrática* de .37, y *buen carácter/trato relajado* de .65. Pese a que algunas subescalas presentan valores de fiabilidad insuficientes, el total de la escala *estrategias democráticas* presenta un coeficiente de $\alpha = .86$. En cuanto a las *estrategias autoritarias*, *hostilidad verbal* presenta un coeficiente α de fiabilidad de .50, *castigo físico* de .61, *estrategias punitivas/no razonamiento* de .63 y *directividad autoritaria* de .57, mientras que el total de la escala presenta un $\alpha = .83$. Por último, el bloque de *permisividad* es el que obtiene coeficientes de fiabilidad más bajos: *falta de supervisión* de .61, *ignorar el mal comportamiento* de .21, y *falta de autoconfianza como madre* de .45. El total de la escala, sin embargo, alcanza un coeficiente α de fiabilidad de .68.

4.3.3 Cuestionario de implicación de los padres en la escuela

El Cuestionario de implicación de los padres en la escuela que ya hemos descrito para profesorado presenta una versión para padres, *The Parent-Teacher Involvement Questionnaire*, (PTI-P; Conduct Problems Prevention Research Group, 1991b). Consta de una escala que mide aspectos de la relación de los padres con el profesorado y la escuela de sus hijos. Concretamente, presenta cuatro subescalas, evaluadas también con una escala Likert entre 0 (nunca/nada) y 4 (muy a menudo/mucho): *frecuencia de contacto con el profesorado* ($\alpha = .59$), *calidad de la relación con el profesorado* ($\alpha = .84$), *implicación de la familia en la escuela* ($\alpha = .68$) y *satisfacción con la escuela* ($\alpha = .87$). De nuevo, solo se utilizarán en los análisis posteriores aquellas escalas que presenten buenos valores en el coeficiente de fiabilidad.

4.3.4 Cuestionario de Capacidades y Dificultades

Para estudiar los problemas de comportamiento en niños de 4-16 años, se utilizó el cuestionario *The Strengths and Difficulties Questionnaire-Parent 4-16*, (SDQ-P; Goodman, 1997). En este caso, no se trata de una versión para la familia del SDQ descrito para el profesorado, sino exactamente es el mismo instrumento, por lo que remitimos a su descripción previa.

Los coeficientes de fiabilidad obtenidos en la administración a las familias fueron sensiblemente inferiores a los obtenidos por parte del profesorado: *síntomas emocionales* ($\alpha = .59$); *problemas de conducta* ($\alpha = .66$); *hiperactividad* ($\alpha = .52$); *problemas con compañeros* ($\alpha = .54$); *conducta prosocial* ($\alpha = .66$).

5. RESULTADOS

En este apartado se describirán las principales diferencias entre la submuestra de rechazados y el grupo de comparación formado por promedios que se ha descrito con anterioridad.

La estructura de presentación corresponde al contenido. Así, en un primer subapartado se describirán las relaciones de aceptación y rechazo en el aula. En el segundo se mostrarán las características claves de las redes sociales de los niños rechazados. El tercer subapartado estará dedicado a las evaluaciones de la conducta realizadas tanto por los propios iguales como por familia y profesorado. En el cuarto subapartado nos centraremos en los sentimientos y percepciones asociados al *tipo sociométrico*, más concretamente, sentimientos de soledad, autoestima y percepción de ser victimizados por el grupo. En el quinto se describirán los ambientes educativos en la escuela y en casa, y el sexto y último se destinará a evaluar las relaciones familia-escuela.

Se han realizado pruebas de t de Student para muestras independientes entre promedios y rechazados y, cuando se ha considerado pertinente, se han estudiado las diferencias de género asociadas.

5.1 Relaciones de aceptación y de rechazo

Se han seleccionado un buen número de los indicadores proporcionados por el programa SOCIOMET para analizar las relaciones de aceptación y rechazo en el aula. En el Anexo 1 pueden encontrarse las definiciones de todos estos indicadores (González y García Bacete, 2010b). En la Tabla 11 se presentan los datos directos de nominaciones positivas y negativas recibidas.

Tabla 11. *Diferencias entre promedios y rechazados en Nominaciones emitidas y recibidas e índices derivados*

	Promedios			Rechazados			<i>t</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Nominaciones Positivas Emitidas	107	4.23	2.26	102	4.71	2.77	-1.350
Nominaciones Positivas Recibidas	107	4.36	1.82	107	1.82	1.27	11.870***
Nominaciones Negativas Emitidas	107	2.84	2.18	102	3.41	2.70	-1.680
Nominaciones Negativas Recibidas	107	1.87	1.43	107	8.28	2.61	-22.320***
Índice de Nom. Positivas Recibidas	107	21.30	9.25	107	8.88	6.13	11.560***
Índice de Nom. Negativas Recibidas	107	8.96	6.67	107	40.08	13.06	-21.950***
Índice de Impacto Social	107	30.12	10.21	107	48.88	14.39	-11.000***
Índice de Preferencia Social	107	12.43	12.52	107	-31.33	14.41	23.712***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Como cabía esperar, las diferencias en *nominaciones negativas y positivas recibidas* entre promedios y rechazados son significativas, dado que la propia definición del *tipo rechazado* implica estas diferencias. Consecuentemente, los índices derivados siguen este mismo patrón.

Sí resulta más interesante comprobar, en la Tabla 12, como las reciprocidades funcionan en el mismo sentido, esto es, los promedios disponen de más *simpatías* mutuas con otros alumnos (reciprocidades positivas) y los rechazados presentan más *antipatías* mutuas con el resto del alumnado (reciprocidades negativas).

También resulta revelador el índice *oposición de sentimientos*, indicador del desencuentro de sentimientos del alumno en la clase, medido como el número de veces que un alumno acepta a otro y aquel lo rechaza, o viceversa. No hay diferencias significativas, sin embargo, en los índices de *coherencia*, que miden el grado de correspondencia entre quienes eligen a un sujeto (positiva o negativamente) y las elecciones de dicho sujeto.

Tabla 12. *Diferencias entre promedios y rechazados en Reciprocidades e índices derivados*

	Promedios			Rechazados			<i>t</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Reciprocidades Positivas	107	1.89	1.28	102	.86	.87	6.79***
Reciprocidades Negativas	107	.28	.61	102	1.56	1.78	-6.88***
Índice de Reciprocidades Positivas	107	9.36	6.77	102	4.24	4.23	6.61***
Índice de Reciprocidades Negativas	107	1.32	2.83	102	7.61	8.34	-7.23***
Oposición de Sentimientos	107	.60	.79	102	1.87	1.73	-6.79***
Índice de Coherencia Positiva	107	43.59	27.09	102	40.86	39.43	.58
Índice de Coherencia Negativa	107	13.27	29.43	102	18.37	18.70	-1.50

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Otro grupo de índices relevantes son los referidos a las percepciones de los niños, reflejadas en la Tabla 13. Las percepciones son indicadores de las expectativas positivas o negativas del alumno, es decir, el número de compañeros que un alumno cree que le habrán nominado positivamente o negativamente.

Tabla 13. *Diferencias entre promedios y rechazados en Percepciones e índices derivados*

	Promedios			Rechazados			<i>t</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Percepciones Positivas	107	3.24	2.13	102	3.72	2.49	-1.48
Percepciones Positivas Acertadas	107	1.41	1.17	107	.71	.82	5.09***
Percepciones Negativas	107	1.96	1.75	102	2.96	2.62	-3.23***
Percepciones Negativas Acertadas	107	.23	.45	102	1.32	1.54	-6.90***
Falsas Percepciones	107	3.52	2.75	102	4.59	2.98	-2.69***
Índice de Percepciones Positivas	107	.15	.10	102	.17	.11	-1.48
Índice de Percepciones Negativas	107	.10	.08	102	.13	.12	-3.13***
Ajuste Perceptivo Positivo	107	32.58	25.53	102	34.79	39.19	-.48
Ajuste Perceptivo Negativo	107	17.36	33.41	102	15.14	16.64	.61
Realismo Perceptivo Positivo	107	45.65	33.74	102	21.01	26.65	5.87***
Realismo Perceptivo Negativo	107	17.36	33,56	102	38.82	36.36	-4.43***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Si observamos esta tabla vemos como, aunque no hay diferencias en las *percepciones positivas*, sí las hay en las *percepciones positivas acertadas*, siendo los promedios los que aciertan con más frecuencia. No ocurre así en los indicadores negativos, dado que ahí son los rechazados los que tienen expectativas más negativas, pero también acertadas.

En general, esto es, uniendo percepciones positivas y negativas, los rechazados son más vulnerables a expectativas sociales desajustadas o no cumplidas, que es lo que mide el indicador de *falsas percepciones*.

No se observan diferencias en *ajuste perceptivo*, medido como el porcentaje de aciertos en la previsión de nominaciones positivas/negativas recibidas, o grado de cumplimiento de las expectativas. Sí en los indicadores de *realismo perceptivo*, que miden el porcentaje de percepciones positivas o negativas acertadas sobre el total de las percepciones positivas o negativas emitidas. En este sentido, los datos nos informan de que los promedios tienen mejor percepción positiva que los rechazados, y éstos mejor percepción negativa que aquellos.

El último conjunto de indicadores obtenidos a través de SOCIOMET se refiere a las impresiones, reflejadas en la Tabla 14. Se trata ahora de indicadores de las expectativas positivas o negativas que el alumno genera entre sus compañeros, es decir, el número de alumnos que creen que dicho alumno les habrá nominado positivamente, para impresión positiva, y negativamente para impresión negativa.

Tabla 14. *Diferencias entre promedios y rechazados en Impresiones e índices derivados*

	Promedios			Rechazados			t
	N	Media	DT	N	Media	DT	
Impresión Positiva	107	3.65	1.78	102	1.96	1.62	7.27***
Índice Impresión Positiva	107	1.99	1.63	107	4.23	2.20	7.24***
Impresión Negativa	107	17.69	8.84	102	9.51	7.65	-8.48***
Índice Impresión Positiva	107	9.62	7.75	102	20.49	10.73	-8.50***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Como puede observarse, los promedios generan más *expectativas de impresión positiva* y los rechazados más *expectativas de impresión negativa*.

5.2 Las redes sociales del alumnado rechazado

Analizamos en este apartado los datos derivados del *Social Cognitive Maps*, o, lo que es lo mismo, la estructura grupal del aula y los indicadores de posición social en la misma.

¿Dónde se sitúan promedios y rechazados en las aulas? Mientras que el 82,2% de las niñas y niños promedio pertenecen a algún grupo en el aula, solo el 58,9% de los rechazados y rechazadas forma parte de un grupo. Esto es, un 41.1% de niños y niñas rechazadas es percibido por sus iguales como individuos *aislados*, siendo estas diferencias significativas ($\chi^2(1, 214) = 12.96, p \leq .000$).

También resultan significativas las diferencias cuando comparamos la *centralidad individual de cada sujeto en el aula*. Así, de las cuatro categorías de clasificación, *aislado, periférico, secundario y nuclear*, los rechazados están sobrerrepresentados en los aislados e infrarrepresentados en la categoría nuclear ($\chi^2(3, 214) = 18.98, p \leq .000$).

En cuanto al alumnado rechazado que sí pertenece a grupos, ¿qué características tienen estos grupos? Si analizamos la variable *centralidad del grupo en el aula*, no encontramos diferencias significativas ($\chi^2(2, 151) = 1.70, p = .43$), esto es, los rechazados pertenecen a grupos periféricos, secundarios o nucleares con frecuencias similares a las de los promedios. Sí encontramos, sin embargo, diferencias en la *posición individual dentro del grupo*, siendo más probable que, aun perteneciendo a un grupo, los rechazados ocupen posiciones periféricas dentro del mismo, ($\chi^2(2, 151) = 6.45, p = .04$).

5.3 Evaluación de la conducta

Se dispone de distintos informadores acerca de la conducta y la competencia social de los niños rechazados, habiéndose obtenido información tanto de los iguales como del profesorado y las familias. En los siguientes subapartados se describen estos resultados y se compara la información procedente de las distintas fuentes.

Se pudo comprobar, además, que las principales diferencias de género se encontraron en este grupo de variables relacionadas con la conducta, por lo que en este apartado se han incluido análisis en este sentido.

5.3.1 Evaluación por los iguales: Reputación conductual a través del Class Play

Como se observa en la Tabla 15, los niños rechazados son evaluados por sus compañeros como menos competentes socialmente, más agresivos y más aislados o retraídos, resultando significativas estas diferencias.

Tabla 15. *Diferencias entre promedios y rechazados en evaluación conductual de iguales (Class Play)*

	Promedios			Rechazados			<i>t</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Competencia Social	107	.13	.07	107	.54	.40	9.20***
Agresividad	107	.07	.08	107	.23	.17	-8.64***
Aislamiento/Timidez	107	.08	.04	107	.15	.08	-8.92***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Como señalamos al inicio de este subapartado, se encontraron diferencias de género asociadas a las variables de conducta, por lo que se procedió a realizar un ANOVA donde el factor es una variable categórica con los cuatro grupos de comparación, niños promedio (Po), niñas promedio (Pa), niños rechazados (Ro) y niñas rechazadas (Ra) y las variables dependientes los factores del *Class Play*. Se comprobó la desigualdad de varianzas en los tres factores, por lo que se usó el estadístico Welch en lugar de la F, y el estadístico Games-Howell para las comparaciones *post-hoc*. Todas las diferencias señaladas lo son al menos con un nivel de confianza de 0.05. La información proporcionada se muestra en la Tabla 16.

Tabla 16. *Diferencias por sexo y tipo sociométrico en variables conductuales evaluadas a través de iguales*

	Po		Ro		Pa		Ra		<i>Welch</i>	<i>Post hoc</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Competencia Social	.13	.08	.06	.04	.05	.04	.09	.07	27.67***	Po, Pa > Ro, Ra
Agresividad	.09	.09	.30	.17	.05	.04	.10	.07	53.85***	Ro > Po, Ra > Pa
Aislamiento/Timidez	.07	.04	.16	.08	.08	.05	.16	.06	27.81***	Ro, Ra > Po, Pa

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Si analizamos estos resultados, podemos concluir que los promedios, niñas y niños, presentan mayores niveles de *competencia social* que los rechazados; también que rechazados y rechazadas puntúan significativamente más alto en *aislamiento/timidez*. Los datos de *agresividad*, sin embargo, son algo más complejos. Así, los niños rechazados son sin duda los más agresivos, y las niñas promedios las menos, pero no

hay diferencias en niveles de agresividad entre los niños promedios y las niñas rechazadas.

5.3.2 Evaluación por el profesorado: SSBS, SDQ-T y TOPS

En este subapartado analizaremos las evaluaciones conductuales realizadas por el profesorado.

Comenzando por la escala SSBS que evalúa habilidades sociales, observamos en la Tabla 17 como todas las variables analizadas mostraron diferencias significativas.

Tabla 17: *Diferencias entre promedios y rechazados en habilidades sociales evaluadas por el profesorado (Escala SSBS)*

	Promedios			Rechazados			<i>t</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Relación con Compañeros	107	3.86	.88	105	2.69	.98	9.14***
Autocontrol-Obediencia	107	4.23	.72	105	2.93	.99	10.90***
Comportamiento Académico	107	4.14	.98	105	2.80	1.09	9.42***
Hostilidad-Irritabilidad	106	1.43	.50	104	2.20	1.05	-6.77***
Conducta Antisocial-Agresiva	106	1.27	.43	104	2.14	1.05	-7.91***
Conducta Desafiante-Perturbadora	106	1.37	.50	104	2.42	1.10	-8.82***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Los rechazados obtuvieron valoraciones más altas en todas las dimensiones negativas (*hostilidad, conducta antisocial y conducta desafiante*), y los promedios en las positivas (*relación con compañeros, autocontrol, conducta académica*)

De nuevo, incluiremos aquí análisis de género, con la misma estructura que en apartados anteriores. Se comprobó la desigualdad de varianzas en todos los factores salvo *relación con compañeros y comportamiento académico*. Por lo que se usó la prueba F para estos dos, y la prueba robusta Welch para los restantes. En el *post-hoc*, por tanto, se utilizaron Scheffe y Games-Howell según correspondiera. Todas las diferencias señaladas en la Tabla 18 lo son al menos con un nivel de confianza de $p \leq .05$.

Tabla 18. *Diferencias por sexo y tipo sociométrico en Escala SSBS*

	Po (n = 67)		Ro (n = 68)		Pa (n = 40)		Ra (n = 37)		F/Welch	Post hoc
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Relación con Compañeros	3.87	.85	2.67	.95	3.84	.94	2.71	1.05	27.62***	Po, Pa>Ro, Ra
Autocontrol-Obediencia	4.18	.72	2.79	.96	4.32	.71	3.20	1.00	42.02***	Po, Pa>Ro, Ra
Comportamiento Académico	4.16	.94	2.69	1.03	4.10	1.05	3.01	1.17	30.42***	Po, Pa>Ro, Ra
Hostilidad-Irritabilidad	1.48	.50	2.40	1.13	1.35	.49	1.83	.75	16.71***	Ro>Ra, Po Ra>Pa
Conducta Antisocial- Agresiva	1.29	.45	2.35	1.13	1.22	.39	1.75	.76	22.43***	Ro>Ra>Po, Pa
Conducta Desafiante- Perturbadora	1.41	.50	2.63	1.17	1.31	.50	2.04	.86	27.30***	Ro>Ra>Po, Pa

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Si analizamos los datos, nos encontramos que en las tres dimensiones positivas, *autocontrol*, *relaciones con compañeros* y *conducta académica* el patrón es idéntico: chicas y chicos promedio puntúan significativamente más alto que rechazadas y rechazados. En estas dimensiones, por tanto, es el *tipo sociométrico* el que marca las diferencias por encima del género. En las dimensiones negativas, sin embargo, el patrón es algo más complejo. Así, en dos de las dimensiones negativas, *conducta antisocial-agresiva* y *conducta desafiante*, los niños rechazados puntúan significativamente más alto que las niñas rechazadas, que a su vez presentan valores significativamente mayores que los de niñas y niños promedio. El patrón de la *conducta hostil-irritable* es distinto: aquí, los niños rechazados presentan valores mayores que los otros tres grupos, y las niñas rechazadas se diferencian de las niñas promedios pero no de los niños promedios. Continuamos en la Tabla 19 con la prueba SDQ-T de problemas de conducta.

Tabla 19. *Diferencias entre promedios y rechazados en problemas de conducta evaluada por el profesorado (SDQ-T)*

	Promedios			Rechazados			<i>t</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Síntomas Emocionales	106	.22	.35	104	.51	.51	-4.73***
Problemas de Conducta	106	.29	.33	104	.76	.51	-8.00***
Hiperactividad	106	.63	.38	104	1.08	.50	-7.42***
Problemas con Compañeros	106	.29	.33	104	.70	.53	-8.02***
Conducta Prosocial	106	1.41	.48	104	1.08	.62	4.25***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Comprobamos que existen diferencias significativas entre promedios y rechazados en todas las dimensiones evaluadas.

En cuanto al análisis de género que muestra la Tabla 20, se comprobó la desigualdad de varianzas en los dos primeros factores, *síntomas emocionales* y *problemas de conducta*, usándose la prueba robusta Welch y el estadístico Games-Howell para los análisis *post-hoc*, mientras que se usó la prueba F y el estadístico Scheffé para los restantes factores. Todas las dimensiones mostraron diferencias significativas globales.

Tabla 20. *Diferencias por sexo y tipo sociométrico en Escala SDQ-T*

	Po		Ro		Pa		Ra		<i>F/Welch</i>	<i>Post hoc</i>
	<i>(n = 66)</i>		<i>(n = 67)</i>		<i>(n = 40)</i>		<i>(n = 37)</i>			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Síntomas Emocionales	.25	.38	.54	.53	.18	.31	.44	.46	8.24***	<i>Ro > Po, Pa</i> <i>Ra > Pa</i>
Problemas de Conducta	.22	.33	.91	.67	.18	.31	.56	.41	25.86***	<i>Ro > Ra > Po, Pa</i>
Hiperactividad	.64	.36	1.16	.50	.60	.40	.93	.47	21.21***	<i>Ro, Ra > Po, Pa</i>
Problemas con Compañeros	.30	.36	.76	.55	.28	.29	.78	.43	21.32***	<i>Ro, Ra > Po, Pa</i>
Conducta Prosocial	1.38	.46	1.04	.67	1.46	.51	1.16	.52	6.51***	<i>Po, Pa, Ra > Ro</i>

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

En cuanto a los *post-hoc*, se muestra como los niños rechazados muestran más *problemas emocionales* que niños y niñas promedios, pero no que niñas rechazadas. Sin embargo, las rechazadas sí presentan más problemas emocionales que las promedio, pero no que los niños promedio. Los niños rechazados se sitúan por encima de todos los demás en *problemas de conducta*, y las niñas rechazadas tienen aquí más problemas que niñas y niños promedios. En las dos siguientes, *hiperactividad* y *problemas con compañeros*, el patrón es el mismo: rechazados, niños y niñas, con más dificultades que los y las promedio. La última dimensión positiva, *la conducta prosocial*, muestra que niños y niñas promedio y rechazadas presentan más habilidades que los niños rechazados.

Como se señaló anteriormente, el profesorado respondió además a una taxonomía de situaciones que eran evaluadas en relación con el grado de dificultad que cada una de ellas implica para el sujeto (TOPS). Los resultados se muestran en la Tabla 21.

Tabla 21. *Diferencias entre promedios y rechazados en TOPS*

	Promedios			Rechazados			<i>t</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Entrada a Grupo	106	2.15	.87	102	2.89	.90	-6.07***
Provocación	106	2.35	.88	103	3.21	.97	-6.70***
Equivocación	106	1.84	.67	103	2.55	.88	-6.56***
Éxito	106	1.33	.47	103	1.75	.82	-4.49***
Expectativa Social	106	1.50	.52	103	2.18	.86	-6.86***
Expectativas del Profesorado	104	1.52	.66	100	2.54	.99	-8.59***

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Puede apreciarse como todas las situaciones implican mayor grado de dificultad para los rechazados que para los promedios, resultando todas las diferencias significativas.

En cuanto al género, en la Tabla 22 encontramos los datos pertinentes. Para las dos primeras dimensiones se comprobó la igualdad de varianzas, no así para las restantes, usándose entonces la prueba robusta Welch y el estadístico Games-Howell para los análisis *post-hoc*.

Tabla 22. *Diferencias por sexo y estatus en TOPS*

	Po		Ro		Pa		Ra		F/Welch	Post hoc
	(n = 66)		(n = 65)		(n = 40)		(n = 37)			
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Entrada a Grupo	2.11	.79	2.93	.94	2.21	.99	2.82	.81	12.45***	Ro, Ra>Po, Pa
Provocación	2.40	.86	3.35	1.01	2.29	.92	2.96	.85	16.57***	Ro, Ra>Po, Pa
Equivocación	1.89	.68	2.65	.93	1.77	.65	2.37	.76	14.83***	Ro, Ra>Po, Pa
Éxito	1.35	.44	1.80	.90	1.31	.52	1.67	.68	6.60***	Ro >Po, Pa
Expectativa Social	1.47	.53	2.28	.91	1.56	.48	2.01	.78	15.79***	Ro, Ra>Po, Pa
Expectativas del Profesorado	1.54	.67	2.67	1.01	1.48	.64	2.31	.93	25.15***	Ro, Ra>Po, Pa

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

En este caso, el patrón que más se repite es aquel en que las situaciones evaluadas presenta más dificultad para rechazados y rechazadas, salvo la dimensión de *éxito*, donde los rechazados presentan mayores niveles de dificultad que los y las promedios, mientras que las rechazadas no se diferencian de ninguno de los grupos restantes.

5.3.3 Evaluación por la familia: HCSBS y SDQ-P

La valoración de la conducta por parte de la familia se realizó a partir de dos cuestionarios ya vistos en el apartado de profesorado, las habilidades sociales a través de la escala HCSBS, la versión para padres de la escala de Merrell y los problemas de conducta a través del SDQ-P. Comenzamos en la Tabla 23 con las habilidades sociales.

De nuevo obtenemos diferencias significativas en todas las dimensiones y en el sentido esperado. Así, los promedios presentan mejores relaciones con compañeros y mejor autocontrol, y los rechazados niveles más elevados de conducta antisocial y desafiante.

Tabla 23. *Diferencias entre promedios y rechazados en habilidades sociales evaluadas por la familia (HCSBS)*

	Promedios			Rechazados			<i>t</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Relación con Compañeros	83	4.16	.61	79	3.88	.65	2.87**
Autocontrol-Obediencia	83	3.79	.71	79	3.42	.75	3.20**
Conducta Antisocial-Agresiva	83	1.40	.34	79	1.68	.60	-3.69***
Conducta Desafiante-Perturbadora	83	1.87	.65	79	2.21	.72	-3.11**

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

En cuanto al análisis de las diferencias de género, los resultados están expuestos en la Tabla 24. En este caso en todas las dimensiones se comprobó la desigualdad de varianzas.

Tabla 24. *Diferencias por sexo y tipo en Escala HCSBS para familia*

	Po (<i>n</i> = 51)		Ro (<i>n</i> = 54)		Pa (<i>n</i> = 32)		Ra (<i>n</i> = 25)		<i>Welch</i>	<i>Post Hoc</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Relación con Compañeros	4.13	.61	3.87	.71	4.22	.62	3.90	.48	2.88*	
Autocontrol-Obediencia	3.72	.75	3.44	.79	3.89	.65	3.61	.75	4.28***	<i>Pa</i> > <i>Ro</i>
Conducta Antisocial-Agresiva	1.41	.35	1.81	.65	1.38	.33	1.40	.27	79.07***	<i>Ro</i> > <i>Po, Pa</i>
Conducta Desafiante-Perturbadora	1.90	.67	2.31	.77	1.83	.63	1.97	.70	75.89***	<i>Ro</i> > <i>Po, Pa</i>

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Aunque las diferencias globales fueron todas significativas, como muestra la Tabla 24, el *post-hoc* no mostró diferencias significativas para ninguno de los grupos en *relación con compañeros*, sí en el resto de dimensiones. Así, solo se encontró diferencias significativas en *autocontrol-obediencia* entre las niñas promedio y los niños rechazados, presentando las primeras puntuaciones más altas. En las dos dimensiones negativas, el patrón se repite: niños rechazados presentan mayores niveles en ambas frente a los niños y niñas promedio, mientras las niñas rechazadas no se diferencian de ningún otro grupo. En la Tabla 25 encontramos los datos de la escala SDQ-P.

Tabla 25. *Diferencias entre promedios y rechazados en problemas de conducta evaluados por la familia (SDQ-P)*

	Promedios			Rechazados			<i>t</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Síntomas Emocionales	85	.34	.35	79	.46	.40	-1.83
Problemas de Conducta	85	.33	.30	79	.54	.40	-3.79***
Hiperactividad	85	.79	.40	79	1.13	.37	-5.64***
Problemas con Compañeros	85	.24	.25	79	.43	.36	-3.88***
Conducta Prosocial	85	1.69	.29	79	1.58	.37	2.07*

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

En este caso, no se encontraron diferencias significativas en la variable *síntomas emocionales*, pero sí en todas las restantes, y, de nuevo, en el sentido esperado, esto es, mayores *problemas* para los rechazados y mejor *conducta prosocial* en los promedios. Los análisis de género se encuentran en la Tabla 26.

Tabla 26. *Diferencias por sexo y tipo Sociométrico en la escala HCSBS para familias*

	Po (<i>n</i> = 52)		Ro (<i>n</i> = 55)		Pa (<i>n</i> = 33)		Ra (<i>n</i> = 24)		<i>F/Welch</i>	<i>Post hoc</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
Síntomas Emocionales	.39	.32	.44	.36	.30	.31	.51	.45	1.66	
Problemas de Conducta	.33	.30	.56	.41	.33	.32	.48	.36	4.80***	<i>Ro > Po, Pa</i>
Hiperactividad	.84	.40	1.17	.38	.73	.39	1.04	.33	11.81***	<i>Ro > Po, Pa</i> <i>Ra > Pa</i>
Problemas con Compañeros	.26	.26	.40	.23	.21	.23	.51	.42	5.40***	<i>Ro > Pa</i> <i>Ra > Po, Pa</i>
Conducta Prosocial	1.62	.31	1.58	.24	1.79	.24	1.58	.34	4.56***	<i>Pa > Ro, Po</i>

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

No se encontraron diferencias globales en *síntomas emocionales*, por lo que no se produjeron las pruebas *post-hoc*. Vemos como los niños rechazados presentan más *problemas de conducta* que niñas y niños promedios. En *hiperactividad* observamos un patrón distinto, en el que los niños rechazados presentan más conductas hiperactivas que niños y niñas promedios, y, específicamente, las niñas rechazadas más que las niñas promedios. Los *problemas con compañeros* muestran a los rechazados con más dificultades que las niñas promedios, y las niñas rechazadas con mayores niveles de dificultad que niños y niñas rechazados. En lo que se refiere a la *conducta prosocial*, fueron los promedios las que mejor se sitúan frente a los chicos, sean rechazados o promedios, pero no se diferencian de las rechazadas.

5.4 ¿Cómo se sienten los rechazados? Sentimientos de soledad, autoestima y percepción de victimización en niñas y niños rechazados

Se presentan resumidos en la Tabla 27 los datos de sentimientos asociados a la situación de rechazo.

Tabla 27. *Diferencias entre promedios y rechazados en soledad, autoestima y percepción de victimización*

	Promedios			Rechazados			<i>t</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Soledad	106	1.55	.26	105	1.67	.26	-3.17**
Percepción de Victimización	105	.48	.18	103	.55	.20	-3.00**
Autocompetencia Física (Harter)	106	3.83	.60	104	4.05	.54	-2.75**
Autocompetencia Cognitiva (Harter)	106	3.49	.51	104	3.39	.60	1.311
Aceptación Iguales (Harter)	106	3.40	.54	104	3.34	.65	.68
Aceptación Familia (Harter)	106	2.71	.62	104	2.90	.66	-2.22*

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Los datos muestran que niños rechazados se sienten más *solos* en el colegio, perciben que reciben más *agresión* que los promedios. Sin embargo, no se sienten menos *competentes cognitivamente* ni menos *aceptados por los iguales*, e incluso se sienten más *competentes físicamente* y más *queridos por sus familias*, aunque debemos recordar que la escala de autocompetencia física mostraba valores insuficientes de fiabilidad.

5.5 Estrategias educativas en familia y escuela

A continuación se presentan los datos de las estrategias educativas que, tanto en la familia como en la escuela, se ponen en marcha para niños y niñas rechazados frente a sus iguales promedios.

5.5.1 En la escuela: QTI

Las dos dimensiones evaluadas por el QTI presentan diferencias significativas entre promedios y rechazados, como podemos observar en la Tabla 28.

Tabla 28. *Diferencias entre promedios y rechazados en su percepción de las dimensiones interpersonales de la enseñanza (clima social de aula)*

	Promedios		Rechazados		<i>t</i>
	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Proximidad	1.55	.26	1.67	.26	-3.17**
Control	2.71	.62	2.90	.66	-2.22*

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Los alumnos rechazados perciben a sus maestros como más *próximos*, y también con mayor *control* sobre el aula.

5.5.2 En la familia: PSDQ

El tipo de estrategias educativas desarrolladas por la familia también mostró diferencias entre promedios y rechazados en algunas de sus dimensiones, como se puede ver en la Tabla 29.

Observando los datos de la Tabla 29, no se constatan diferencias en las *estrategias democráticas*, pero sí en las *autoritarias* y *permissivas*. Además de para el total de la subescala, la *estrategia autoritaria* mostró diferencias en la subescala específica de *directividad autoritaria*, siendo las madres de los rechazados las que puntúan más alto en esta variable. En cuanto a las *estrategias permissivas*, de nuevo aparecen diferencias en el total de la subescala, y en las dimensiones específicas de *falta de supervisión* y *falta de confianza* como madre, todas en el mismo sentido que las mencionadas para la subescala autoritaria. Por tanto, con los niños rechazados no se adoptan menos estrategias democráticas que con sus iguales promedios, pero sí más estrategias autoritarias y permissivas.

Tabla 29. *Diferencias entre promedios y rechazados en las estrategias educativas familiares*

	Promedios			Rechazados			<i>t</i>
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Estrategias Democráticas	76	4,26	.40	79	4.23	.48	.34
Afecto e implicación		4.51	.36		4.47	.48	.58
Razonamiento/Inducción		4.28	.65		4.25	.62	.22
Participación Democrática		3.83	.58		3.81	.64	.29
Buen carácter y trato relajado		4.11	.66		4.07	.65	.38
Estrategias Autoritarias	76	1.90	.34	79	2.03	.40	-2.20*
Hostilidad verbal		2.12	.50		2.17	.56	-.56
Castigo físico		1.67	.46		1.77	.44	-1.44
Estrategias punitivas/no razonamiento		1.43	.41		1.55	.51	-1.64
Directividad autoritaria		2.84	.83		3.18	.59	-2.47*
Estrategias Permisivas	76	1.79	.34	79	1.92	.40	-2.31**
Falta de supervisión		1.96	.50		2.14	.59	-2.02*
Ignorar el mal comportamiento		1.47	.35		1.50	.42	-5.53
Falta de autoconfianza como madre		1.83	.45		2.00	.55	-2.05*

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

5.6 Las relaciones entre las familias de niños rechazados y la escuela: PTI

Atendemos ahora a un conjunto de variables de corte mesosistémico, es decir, que específicamente se sitúan en las relaciones entre la familia y la escuela. Las tablas 30 y 31 muestran estas relaciones.

Tabla 30. *Relaciones familia-escuela informadas por el profesorado (PTI-T)*

	Promedios		Rechazados		<i>t</i>
	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Frecuencia de contacto con la familia	1.06	.56	1.24	.55	-2.25
Calidad de la relación con la familia	3.17	.72	2.36	1.01	6.70***
Implicación de la familia en la escuela	1.13	.59	1.01	.59	1.50

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Tabla 31. *Relaciones familia-escuela informadas por la familia (PTI-P)*

	Promedios		Rechazados		<i>t</i>
	<i>Media</i>	<i>DT</i>	<i>Media</i>	<i>DT</i>	
Frecuencia de contacto con el profesorado	.57	.51	.74	.53	-2.12*
Calidad de la relación con el profesorado	2.70	.72	2.63	.78	.57
Implicación de la familia en la escuela	1.56	.48	1.49	.56	.84
Satisfacción con la escuela	3.5	.50	3.46	.60	.49

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .000$

Solo encontramos dos diferencias significativas. En la tabla 30 se aprecia como el profesorado percibe una mayor calidad en el *contacto con las familias* de los niños promedios, mientras que, en la tabla 31, son las familias de los rechazados las que perciben un mayor *contacto con la escuela y el profesorado* de sus hijos. Puede intuirse que este contacto puede a menudo venir motivado por situaciones negativas, de ahí que frecuencia de contacto y calidad no aparezcan en el mismo sentido.

6. CONCLUSIONES

Unas breves conclusiones para finalizar este capítulo de resultados nos llevan a constatar mayores dificultades para los rechazados en todos los ámbitos explorados, tanto lo que se refiere a las conductas, independientemente de la fuente de información utilizada, como a los sentimientos y percepciones, posición en el aula o pertenencia y posición en los grupos.

Desde el punto de vista conductual, estas dificultades se asocian tanto con bajos niveles de competencia social como con altos niveles de conductas problemáticas. Se confirma

así lo que ya indicábamos en el capítulo primero, que detrás del rechazo se dan patrones heterogéneos de comportamiento (Bierman, 2004). Resumamos algunos de estos correlatos del rechazo. Niños y niñas rechazados son consistentemente percibidos por sus iguales, por el profesorado y por sus familias como menos competentes socialmente y menos prosociales. Se informan también mayores tasas de conducta agresiva, hostil y desafiante, así como mayores niveles de hiperactividad. Finalmente, el rechazo de los iguales parece relacionarse también con problemas de aislamiento/timidez. Cabe esperar, como conocemos de otros estudios, que estos patrones de competencia y conducta social puedan manifestarse tanto de forma independiente como combinada. Es particularmente interesante comprobar que el profesorado percibe, no solo más déficit en competencia social y más problemas de conductas en los rechazados, sino más dificultades específicas de estos niños y niñas en determinadas situaciones del desarrollo del día a día escolar.

Todas estas dificultades en el comportamiento social serían responsables del surgimiento o aparición del rechazo de los iguales a edades tan tempranas como las de estos niños y niñas (Coie, 1990) y requerirían una doble línea de intervención, una orientada a minimizar el comportamiento negativo y otra dirigida a desarrollar habilidades y competencias socioemocionales.

Desde un punto de vista vivencial, niños y niñas rechazados parecen, ya a estas edades, conscientes de sus dificultades con los iguales, aunque la experiencia del rechazo no afecta de la misma manera a todos los aspectos de la autoimagen. Así, niñas y niños rechazados esperan recibir más rechazo que sus compañeros no rechazados, se sienten más solos y perciben más hostilidad por parte de sus iguales. Sin embargo, parecen afrontar la experiencia de rechazo protegiendo la autoestima en todas sus dimensiones y mostrando expectativas de aceptación similares a las de sus compañeros. Este desajuste perceptivo podría estar, por tanto, ejerciendo este papel defensivo y protector al que hacíamos referencia en el capítulo primero, si bien es posible que la autopercepción social se torne más negativa si la situación de rechazo llega a consolidarse.

En cuanto a las diferencias relacionadas con el sexo, estos datos confirman que el rechazo es una experiencia más frecuente entre los niños que entre las niñas. Las diferencias de sexo encontradas en los distintos aspectos del comportamiento social nos dan la clave de la explicación, pues la mayor parte de las dificultades que dan lugar al rechazo son más frecuentes entre los niños que entre las niñas. Podemos afirmar también que los niños rechazados parecen presentar mayores dificultades que las niñas rechazadas, estando estas más protegidas, en términos generales, de ciertos problemas de conducta.

En cuanto al papel del entorno, cabe resaltar la identificación de mayores niveles de estrategias permisivas y autoritarias en las prácticas socializadoras de las familias con niños y niñas en situación de rechazo, prácticas que podrían formar parte de lo que Coie (1990) considera la fase precursora o de gestación del rechazo, dado que podrían explicar en parte las dificultades en competencia social de estos escolares. Por su parte, el profesorado informa de menor calidad en las relaciones con estas familias.

No podemos terminar estas conclusiones sin mirar más allá de los desencadenantes del rechazo. A pesar de no disponer aun de datos longitudinales que nos permitan afirmarlo con seguridad, sí podemos hacer una reflexión sobre el impacto de la experiencia de rechazo en términos de coste social para niños y niñas en esta situación. Algunos de los

datos de los que sí disponemos nos permiten concluir que estos escolares están perdiendo oportunidades de socialización y de relación positiva con los otros que probablemente agravarán sus dificultades en ausencia de intervención. Así, niños y niñas rechazados reciben menos reciprocidades positivas y más reciprocidades negativas, esto es, experimentan menos interacciones positivas y más interacciones negativas. Si entendemos que las elecciones positivas mutuas son un buen indicador de relaciones diádicas de amistad y las negativas de enemistad, podemos afirmar que las oportunidades de estos escolares para establecer relaciones positivas con los otros son menores y mayor es el riesgo de verse implicados en relaciones problemáticas con los otros. Por otra parte, también se ha visto confirmado que la posibilidad de pertenecer a grupos dentro del aula es menor para estos niños y mayor la probabilidad de quedar aislados de los grupos, siendo estos grupos de juego a estas edades contextos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales específicas. También sabemos que, aun en el caso de formar parte de algún grupo, la capacidad de influencia de estos niños y niñas es más baja, pues suelen ocupar posiciones periféricas en esos grupos. Finalmente, podemos comprobar que en las aulas se han generado unas expectativas negativas hacia estos niños y niñas (se informa con más frecuencia de la impresión o percepción por parte de los compañeros que estos niños y niñas rechazarán) que quizá no se correspondan con los sentimientos reales de estos niños hacia sus iguales.

Estos resultados permiten afianzar la idea de una intervención en el sentido de la planteada, esto es, una intervención que aborde distintas facetas, tanto las referidas a las habilidades sociales como a las relacionadas con el self y los sentimientos, así como las intervenciones dirigidas a los grupos, a las familias y a las percepciones y manejos de estrategias y recursos por parte del profesorado.

CAPÍTULO 3: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN ANTE EL RECHAZO

En este capítulo describiremos tanto las claves teóricas y prácticas que guían la intervención ante el rechazo grupal como los instrumentos, técnicas y recursos concretos desarrollados a través de nuestro programa.

1. MARCO TEÓRICO PARA UNA INTERVENCIÓN EFICAZ EN EL RECHAZO GRUPAL

La literatura señala de forma reiterada que la intervención en las situaciones de rechazo grupal no ha resultado hasta el momento especialmente satisfactoria (Bierman, 2004; Farmer, 2000; Mikami, Boucher, y Humphreys, 2005). Nuestra propia experiencia (García Bacete y Musitu, 1993; García Bacete, Musitu, y García, 1990, 1991; Monjas, 1993, 2007; Monjas y Avilés, 2003; Sureda, 2001), una profunda revisión de los trabajos teóricos y empíricos en torno a la intervención en situaciones de rechazo y el asesoramiento recibido a lo largo de este proyecto por parte de expertos en intervención social nos permite llegar a la conclusión de que los programas realizados hasta el momento no han considerado en toda su profundidad el carácter complejo, interpersonal y evolutivo del rechazo (Conduct Problems Prevention Research Group, en adelante, CPPRG, 2004a, 2004b).

En respuesta a estos tres aspectos fundamentales, el grupo GREI propone que las intervenciones que tengan como objetivo optimizar la inclusión del alumnado rechazado se han de caracterizar por los principios que articulamos en las próximas páginas.

1.1 Orientaciones que guían la intervención

Reconocer la heterogeneidad del fenómeno

La intervención orientada a la modificación de la conducta de los niños y niñas identificados como rechazados debe tener en cuenta que estos forman un grupo heterogéneo, esto es, existen distintos perfiles conductuales de rechazo a los que atender. Como veíamos en la introducción teórica, agresión, aislamiento y bajas tasas de conducta prosocial son los patrones conductuales que, aisladamente o en combinación, se asocian al rechazo en todas las edades (García Bacete, 2008).

En este sentido, los estudios apuntan que el inicio precoz de la agresión y la combinación rechazo-agresión son los perfiles en los que la intervención se ha mostrado menos eficaz (Gifford-Smith y Brownell, 2003). En cuanto al perfil de aislamiento, la intervención parece tener mayores efectos que en los casos antes mencionados (Hughes, Cavell, y Prasad-Gaur, 2001).

En cualquier caso, todo indica que una intervención eficaz debe incluir tanto estrategias orientadas a evitar los comportamientos específicos que dan lugar al rechazo (agresión,

autoaislamiento...) como estrategias orientadas a la promoción de comportamientos ligados a la aceptación (conducta prosocial, amabilidad...).

Incluir aspectos relacionados con el self y emociones

Más allá de las conductas relacionadas con el rechazo, parece crucial atender a los aspectos relacionados con el self, fundamentalmente al funcionamiento cognitivo del alumnado en situaciones de rechazo, puesto que sus dificultades comportamentales pueden estar siendo mantenidas por una escasa o pobre comprensión de las señales sociales, de las intenciones y deseos de sus compañeros o de los adultos, y por una deficiente capacidad para elaborar respuestas alternativas y valorarlas como eficaces o no, o actualizarlas (Dodge, Laird, Lochman, Zelli, y CPPRG, 2002), lo que les lleva a exhibir una conducta ineficaz ante distintas demandas sociales, que acaba configurando el rechazo. Los alumnos rechazados tienen dificultades para evaluar con exactitud las competencias propias o las de los otros, así como para identificar a quiénes su conducta les agrada y a quiénes les desagrada (Cillessen y Bellmore, 2002). Sus esquemas relacionales (expectativas sobre cómo seremos o merecemos ser tratados por los demás,) son más negativos e imprecisos (Guerra, Asher, y DeRosier, 2004).

Junto a esto, aparece la dimensión emocional, esto es, los sentimientos de exclusión y soledad que emergen de saberse y sentirse rechazado y las diferentes valoraciones que pueden hacer ante la misma situación dos alumnos rechazados (Sandstrom y Zakrisky, 2004). Como señalábamos en el capítulo 1, la percepción de rechazo es relevante para la intervención incluso en ausencia de rechazo objetivo. Asher et al. (2001) han señalado las diferentes manifestaciones emocionales del rechazo en las interacciones diarias. Pero, aun siendo las emociones importantes en sí mismas, su relevancia para la intervención viene también dada por el hecho de que suponen una vía de acceso privilegiada a la modificación de la conducta (Bierman, 2004).

Intervenir en el grupo

Es imprescindible trascender el nivel individual y mirar más allá de los niños rechazados, puesto que, como ya sabemos, el rechazo es el resultado de una interacción entre el sujeto y su entorno, es decir, de cómo el sujeto se relaciona con el entorno y de cómo el entorno responde al sujeto, en especial el grupo de iguales. Como señalábamos en el capítulo 1, en el grupo aula existen procesos sociales (afiliación, dominancia, sincronía,...) y normas (explícitas e implícitas) que favorecen o dificultan la existencia de alumnos rechazados.

Recordemos cómo la consolidación de la situación de rechazo está ligada a las reputaciones que terminan sesgando la percepción del grupo y creando expectativas grupales negativas hacia el niño rechazado, expectativas que repercuten sobre su conducta posterior, sumiéndolo en lo que denominábamos *ciclo del rechazo*. Por tanto, un primer punto en la intervención en situaciones de rechazo es que supone, necesariamente, intervenir en los sesgos reputacionales del grupo.

En segundo lugar, implica intervenir en los procesos de afiliación y de dominancia. Los alumnos tienden a formar grupos, pero a veces, para lograr sus objetivos o mantener su posición, activan procesos de dominancia (Adler y Adler, 1998). Los comportamientos de los grupos (y los sujetos) tienden a mantener la cohesión y homogeneidad del grupo y su centralidad respecto de los otros grupos. Finalmente, la intervención grupal debe incluir la reorganización de las redes sociales con el objetivo de que todos los niños en

situación de rechazo tengan su espacio de relación en el aula. Como adelantábamos en el primer capítulo, algunos autores (Bagwell, Newcomb, y Bukowski, 1998; Doll, 1996) señalan que lo realmente importante es que cada alumno tenga al menos una relación recíproca con otro compañero. Los rechazados tienen menos oportunidades para hacer amigos, las formas de amistad en la que participan suelen ser de baja calidad y suelen formar pandillas con otros niños que comparten con ellos comportamientos inadecuados (Cairns et al., 1989).

Reforzar el papel de los adultos

Para abordar el rechazo es necesario intervenir sobre los escenarios de relación que los adultos construyen. Como ya señalamos en el capítulo 1, el carácter positivo o negativo de las interacciones concretas profesorado-alumnado y el estilo general del profesorado, ya sea afectivo o de control del aula, influyen ambos tanto en la conducta de los niños como en las dinámicas relacionales. Establecer dinámicas de aula positivas favorece el sentimiento de pertenencia y facilita la aceptación de los iguales. El refuerzo y el *feedback* positivo del profesorado son particularmente importantes para el alumnado en situación social de riesgo (Hattie y Timperley, 2007), y también lo es tomar conciencia del papel del profesorado como referente social para el alumnado en el establecimiento de normas y valores grupales (Chang, 2004).

La influencia de la familia en las relaciones entre iguales cada vez adquiere mayor importancia a la hora de analizar los procesos causales y diseñar programas de intervención. Monografías actuales sobre las relaciones sociales (p.e., Chen, French, y Schneider, 2006), dedican capítulos completos a la asociación entre patrones de cuidado familiar y relaciones con iguales. Por ello, los programas sobre la promoción de la competencia social incluyen habitualmente diversos formatos de participación de los padres (García Bacete, Jiménez, Muñoz Tinoco, Monjas, Sureda, Ferrà, Martín, Marande y Sanchiz 2013). Otra línea de interés reiteradamente señalada en los estudios internacionales y nacionales es la promoción de relaciones cooperativas entre la escuela y la familia (García Bacete y Traver, 2010; Forest y García Bacete, 2006).

Establecer una continuidad de la intervención

Uno de los puntos de mayor acuerdo en cuanto a la intervención en este ámbito es la necesidad de que las intervenciones sean estables en el tiempo. Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Bierman y CPPRG (2002) y Bierman (2004) en su monografía sobre el rechazo insisten reiteradamente en este punto. White y colaboradores confirman en sus trabajos la importancia de garantizar que el *feedback* positivo hacia los niños y niñas con reputaciones negativas debe ser continuo (White y Kistner, 1992; White y Jones, 2000; White et al., 1996).

1.2 Ideas claves

Terminaremos este apartado resumiendo el contenido anterior en algunas ideas claves para la intervención en situaciones de rechazo, ideas que fueron proporcionadas al profesorado como marco para la constante toma de decisiones y para la reflexión continua acerca del fenómeno del rechazo.

El rechazo es un fenómeno grupal

El rechazo no es una característica de un individuo, sino que surge como expresión de los sentimientos de todo un grupo hacia uno de sus miembros. Es, por tanto, un fenómeno social que ocurre en un contexto complejo. El aula es un sistema interpersonal en el que intervienen las relaciones entre el profesor y el alumnado y las relaciones entre los alumnos, y los apoyos y conflictos que resultan. A su vez, el grupo-aula se subdivide en diferentes subgrupos como resultado de los procesos de afiliación y de dominancia, de amistad y de enemistad que facilitan o dificultan el acceso a las relaciones. El origen y el mantenimiento de la situación de rechazo se entiende mejor si se conceptualiza como un proceso interpersonal en el que intervienen procesos sociales (afiliación, dominancia...), normas grupales (implícitas o explícitas), y reputaciones negativas (que conllevan expectativas negativas, prejuicios, sesgos...).

El rechazo tiene múltiples caras

El rechazo es también una situación heterogénea, formada por la identificación sociométrica (ser rechazado), el repertorio de conductas de interacción del rechazado (comportamiento del niño rechazado), las formas en las que los iguales expresan el rechazo (recibir rechazo) y la percepción que el propio rechazado tiene de su situación (sentirse rechazado). Ser rechazado, comportarse como rechazado, recibir rechazo y sentirse rechazado son cuatro realidades relacionadas, pero no idénticas.

El alumnado rechazado es muy diverso, aunque hay elementos comunes reconocibles

Los chicos y chicas rechazados pueden serlo por muy distintos motivos, y presentar conductas, habilidades y características muy diversas, por lo que se hace imprescindible trabajar de modo específico con las situaciones de rechazo concretas, con cada alumno rechazado.

No obstante, hay patrones conductuales comúnmente asociados al rechazo: la conducta agresiva y disruptiva, la ausencia de conducta prosocial, la conducta inmadura y con falta de atención y la alta ansiedad social y conducta de evitación.

Según se combinen estos patrones, nos encontramos con los subtipos de rechazo: subtipo agresivo, subtipo retraído y subtipo no diferenciado (niños que no se ajustan con las descripciones conductuales anteriores, y que parecen no gustar por otros motivos: conductas atípicas o, simplemente, no encajar en el grupo).

El rechazo es una realidad presente en casi todas las aulas, pero no inmodificable

Trabajar contra el rechazo no es fácil, porque el rechazo, en cierta forma, es una propiedad de las relaciones. Pero no es imposible, y hay que tener presente que cualquier avance en la dirección deseada permite a todos los niños disponer de oportunidades para poder aprender a granjearse las preferencias de los otros y mejorar su situación.

En ausencia de intervención, el rechazo es un fenómeno que tiende a perpetuarse y a agravarse

El rechazo está asociado a procesos reputacionales y se presenta en un ciclo que aumenta la mala relación entre el grupo y el rechazado, provocando el aislamiento social de éste.

La participación del profesorado es esencial para prevenir y/o modificar situaciones de rechazo

Dado que el rechazo es un fenómeno grupal, el profesorado tiene un papel esencial en la gestión del contexto social que influye en las relaciones, evaluaciones y aceptaciones de los iguales. El profesorado es un elemento clave en la gestación de buenas y malas reputaciones, y tiene una clara influencia en los estilos relacionales y el clima afectivo de las aulas.

La colaboración con las familias es esencial para prevenir y/o modificar situaciones de rechazo

Las características socioeducativas de las familias y en particular sus estilos de socialización y de interacción con sus hijos, con los compañeros de los hijos, su visión de la escuela y los apoyos que recibe de ésta, también son fundamentales en la relaciones con los iguales.

La intervención debe adoptar una perspectiva situacional, lo que implica ir dirigida en cada caso concreto en el contexto determinado en el que se produce

De aquí se extraen dos consecuencias claras: (a) hay que intervenir para cambiar la situación del rechazado y (b) esta intervención no puede centrarse exclusivamente en la conducta del rechazado, sino también en aspectos grupales y relacionales.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN DESARROLLADA

Dadas las características interpersonales del rechazo y su alta resistencia al cambio, la intervención tiene que ser necesariamente prolongada en el tiempo, capaz de activar varios componentes e implicar a múltiples participantes. Esto es, 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). En el apartado 4 se describirán los distintos componentes de la intervención.

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.

El profesorado es el que, en última instancia, lleva a cabo en su aula la mayor parte de la intervención, aunque se incorpora también de modo continuado a la familia. Por tanto, la filosofía del proyecto consta de un compromiso conjunto tanto por parte de los

investigadores como de los profesionales de los centros educativos implicados. El punto de partida es la adscripción del centro al proyecto, acordada en reuniones con los equipos directivos y trasladada al Consejo Escolar para su aprobación. Por tanto, estamos hablando siempre de un proyecto en el que se vincula la comunidad educativa en su conjunto. Este compromiso se ha materializado en la participación de los centros y los investigadores en iniciativas institucionales diversas, dependiendo de las distintas administraciones educativas implicadas, grupos de trabajo en unos casos, pertenencia a la red de escuelas, espacio de paz, etc.

Como se comentó con más detenimiento en el capítulo anterior, la investigación consiste en un diseño longitudinal que pretende seguir a los alumnos a lo largo de toda la educación primaria (2009-2015 para la Muestra Comparación y 2010-2016 para la Muestra Intervención). En cada colegio existen dos cohortes, una de comparación y otra de intervención, la primera está formada por los alumnos que cursaron primero de educación primaria durante el curso 2009-10 y la segunda por los alumnos que cursaron primero de primaria durante el curso 2010-11. La aplicación de técnicas y programas de intervención se desarrolla con la cohorte de intervención. La intervención se produce en dos niveles, uno global y preventivo, orientado a la promoción de dinámicas sociales saludables en las aulas implicadas, al que hemos denominado *intervención*; y otro dirigido al trabajo con los niños y niñas en situación de rechazo y sus familias denominándolo *intervención específica*.

En la Figura 6 se presenta un resumen de las bases y características del programa que se acaban de exponer.

Bases	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orientaciones</i> <p>Reconocer la heterogeneidad del fenómeno;</p> <p>Incluir aspectos relacionados con el self y emociones;</p> <p>Intervenir en el grupo;</p> <p>Reforzar el papel de los adultos;</p> <p>Establecer una continuidad de la intervención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ideas claves</i> <p>El rechazo es un fenómeno grupal;</p> <p>El rechazo tiene múltiples caras;</p> <p>El alumnado rechazado es muy diverso, aunque hay elementos comunes reconocibles;</p> <p>El rechazo es una realidad presente en casi todas las aulas, pero no inmodificable;</p> <p>En ausencia de intervención, el rechazo es un fenómeno que tiende a perpetuarse y a agravarse;</p> <p>La participación del profesorado es esencial para prevenir y/o modificar situaciones de rechazo;</p> <p>La colaboración con las familias es esencial para prevenir y/o modificar situaciones de rechazo;</p> <p>La intervención debe adoptar una perspectiva situacional, lo que implica ir dirigida en cada caso concreto en el contexto determinado en el que se produce.</p>
Características	<p>Múltiples agentes, múltiples acciones simultáneas, durante largo tiempo, de forma coordinada.</p> <p>–Intensiva: múltiples componentes y múltiples agentes actuando simultáneamente.</p> <p>–Extensiva: inicio temprano y se prolonga en el tiempo.</p> <p>–Global: intervenciones fundamentadas universales y específicas realizadas de forma integral.</p> <p>–Compromiso: administraciones, profesorado, investigadores, familias y alumnos.</p>	
Niveles	<p>– Universal</p> <p>– Específico</p>	

Figura 6. *Características de la intervención*

3. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN DESARROLLADA

Puesto que intervenir en situaciones de rechazo requiere un abordaje multidimensional y multinivel, en la figura 7 presentamos los principales aspectos susceptibles de intervención.

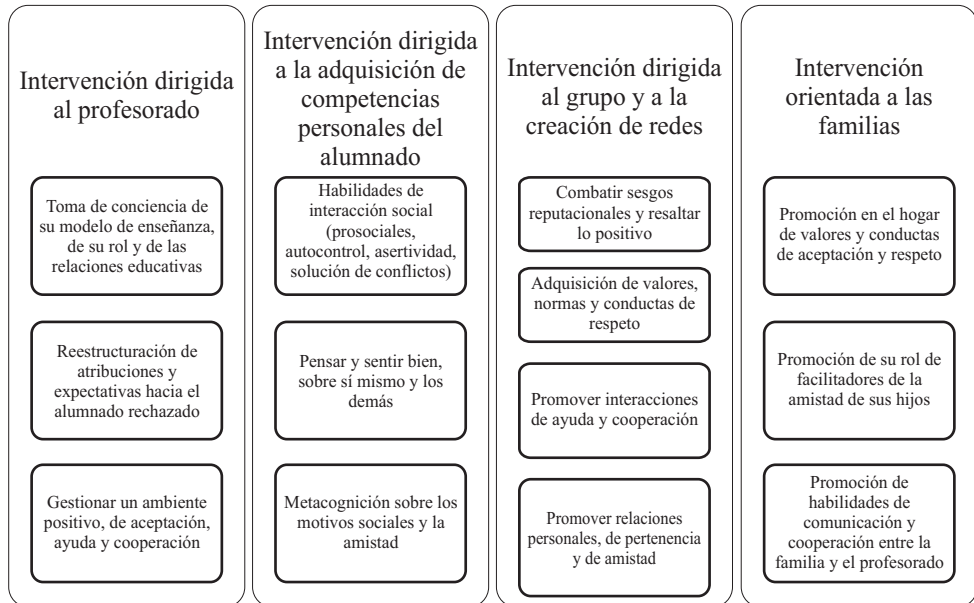


Figura 7. *Objetivos generales de la intervención*

3.1 Intervenciones dirigidas al profesorado

Lo que el profesorado espera de sus alumnos, especialmente de aquellos con dificultades, así como la actitud y conductas hacia los mismos son de crucial importancia. Las líneas de actuación en este sentido irán orientadas hacia:

- La toma de conciencia por parte del profesorado de su modelo de enseñanza, de su rol, y de su relación con los niños, así como de los sentimientos, expectativas y conductas hacia cada uno de ellos.
- La reestructuración de atribuciones y expectativas respecto de los niños en situación de rechazo a través de la búsqueda activa de comportamientos y características positivas de estos niños.
- La gestión de un ambiente positivo, de aceptación, ayuda, cooperación y el aumento del feedback positivo y disminución del correctivo (sobre todo en público), especialmente respecto de los niños en situación de rechazo.

3.2 Intervenciones dirigidas a la adquisición de competencias personales del alumnado

En segundo lugar, puesto que el origen primero del rechazo puede situarse, tal como hemos desarrollado en el capítulo 1, en la conducta, cogniciones y motivaciones que los niños muestran, será necesario intervenir:

- Promoviendo las habilidades de interacción social que se relacionan con una reputación positiva (amabilidad, empatía, conducta prosocial, etc.) y proporcionando alternativas competentes a la agresión y al retraimiento (autocontrol, asertividad, hablar hasta entendernos,...).
- Atendiendo, no sólo a los componentes conductuales de las habilidades, sino específicamente a las cogniciones y emociones. En definitiva se trata de enseñar a pensar bien sobre uno mismo y los demás.
- Finalmente, el trabajo individual debe incorporar una reflexión y orientación en torno a las metas sociales, esto es, los motivos que llevan a los niños a comportarse y relacionarse de determinada manera (*¿qué necesito de este grupo?, ¿qué pretendo conseguir con esta conducta?, etc.*) y a establecer relaciones amistosas (*dos buenos amigos se comportarían..., ¿a qué propones que podemos jugar?, etc.*).

3.3 Intervenciones dirigidas a la creación de redes

La modificación de las situaciones de rechazo requiere necesariamente trabajar con el grupo, constructor activo de la imagen social de cada uno de sus miembros, y puesto que las personas que nos gustan nos evocan expectativas positivas, se trata de mejorar las relaciones en el aula con el objetivo de desarrollar una red de apoyos en torno a todos los niños que los proteja de la exclusión. Este trabajo irá dirigido a:

- Combatir sesgos reputacionales y resaltar lo positivo. Modificar el rechazo, pasa necesariamente, por cuestionar los sesgos reputacionales. Para ello será necesario trabajar con situaciones que *obliguen* a los niños a ver las situaciones sociales desde distintos puntos de vista, permitiéndoles comprobar que las categorizaciones y etiquetas globales no se ajustan a la realidad y que cada persona tiene un conjunto amplio de rasgos. También es necesario incluir acciones directamente encaminadas a resaltar lo positivo de uno mismo y de los demás, fomentando los *feedbacks* o respuestas positivas entre los iguales, contribuyendo a desarrollar una imagen positiva de todos los miembros del grupo.
- Todo este trabajo carece de sentido si no se trabaja con y desde los valores, fundamentalmente valores de aceptación y de respeto. Independientemente de que algunos niños nos gusten más o menos, todos somos compañeros, necesitamos sentirnos parte del grupo y ser tratados con respeto. El trabajo de invitar o incitar a los niños a adoptar otros puntos de vista no puede quedarse únicamente en una toma de perspectiva mental, sino que resulta necesario llevar a cabo prácticas vivenciales que permitan a todos los niños del aula *meterse en*

los zapatos del otro en diferentes situaciones, positivas y negativas, sentirse como se siente un niño rechazado, y comprometerse con normas de aula que regulen la convivencia y promueven la aceptación y dificultan la exclusión.

- Favorecer los episodios de interacción positiva en el aula promoviendo actividades y dinámicas que requieran el contacto directo con los otros (equipos de trabajo, dinámicas de cohesión grupal, animando a su participación en actividades sociales en el aula o en el patio, etc.).
- Potenciar las relaciones personales y la pertenencia a subgrupos de juego y amistad dentro del aula. Facilitar experiencias de aula que permitan que los niños se conozcan y establezcan lazos.

3.4 Intervenciones dirigidas a las familias

Otro pilar fundamental de la intervención es el trabajo con las familias, puesto que el comportamiento que está en la base de las relaciones con los iguales se gesta desde la primera infancia en el entorno familiar a través de procesos de modelado y a través de las prácticas de cuidado y los estilos de relación y socialización. Se pretende:

- Involucrar a las familias a que promuevan en el hogar valores de aceptación y respeto y la enseñanza de comportamientos positivos y de habilidades socioemocionales vinculadas a la aceptación.
- Fomentar su rol de facilitadores de la amistad de sus hijos con otros niños, adoptando estilos educativos y afectivos promotores de competencia social, autorregulación emocional y moral autónoma, y actuar como impulsores de recursos de sus hijos para establecer y mantener relaciones amistosas.
- Enseñar y practicar habilidades de comunicación y cooperación entre el profesorado y las familias en la creación de contextos positivos en general y en el diseño y ejecución de planes de promoción de la competencia social y escolar de sus hijos.

4. COMPONENTES DE LA INTERVENCIÓN

La intervención tiene dos niveles: universal y específico. La intervención universal 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.

En la Figura 8 se presenta un esquema de los componentes multinivel, multicomponente y multiagente del programa.

<p style="text-align: center;">Intervención UNIVERSAL</p> <p style="text-align: center;"><i>Creación de un ambiente potenciador y de práctica de aceptación</i></p>	<p>I. Crear un ambiente potenciador de las relaciones de aceptación, ayuda y convivencia, que favorezca las relaciones positivas y dificulte las negativas.</p> <p>1. Potenciar la comunicación con los centros y la formación del profesorado:</p> <p style="padding-left: 20px;">A) Reuniones con equipos directivos, profesorado de ciclo o de nivel y seminario permanente.</p> <p style="padding-left: 20px;">B) Formación inicial (reunión inicial tutores cada curso; informe inicial de aula; sesiones de formación).</p> <p style="padding-left: 20px;">C) Formación continua (proceso de supervisión y asesoramiento quincenal; protocolos, cronogramas y rejillas de planificación y seguimiento; fichas de seguimiento del alumno rechazado y del grupo).</p> <p>2. Gestión social del aula:</p> <p style="padding-left: 20px;">A) Relaciones profesor-alumno: modelo interpersonal, <i>feedback</i>,...</p> <p style="padding-left: 20px;">B) Relaciones alumno-alumno: normas, estructuras permanentes y dinámicas sociales.</p> <p style="padding-left: 20px;">C) Combatir reputaciones negativas.</p> <p>3. Potenciar las relaciones familia-escuela. Programa de comunicación cooperativa entre la familia y la escuela.</p> <p>II. Adquisición, práctica y generalización de habilidades implicadas en el aprendizaje de la aceptación, la ayuda y la convivencia.</p> <p>1. Programa socioemocional (SOE): prosocialidad, gestión emocional, asertividad, resolución de conflictos y literatura infantil.</p> <p>2. Aprendizaje cooperativo: roles, estrategias, procedimientos y actividades.</p>
<p style="text-align: center;">Intervención ESPECÍFICA</p> <p style="text-align: center;"><i>Potenciación amistades infantiles</i></p>	<p>III. Intervención con los alumnos rechazados.</p> <p>1. Aplicación intensiva y/o focal de las actuaciones universales: análisis de sus dinámicas sociales y combatir su reputación social.</p> <p>2. Aprendizaje de la amistad (10 sesiones de juego diádico).</p> <p>IV. Trabajo con las familias y profesorado de los alumnos rechazados</p> <p>1. Padres como facilitadores de la amistad de los hijos: entrevistas, observaciones, talleres (8 sesiones), plan de trabajo específico.</p> <p>2. Trabajar conjuntamente (profesores-facilitadores-padres) con familias concretas de alumnos con dificultades de relación: planes conjuntos individualizados.</p>

Figura 8. Componentes de la intervención

En los dos próximos apartados, intervención universal e intervención específica, se describen con más detalle los componentes mencionados en este cuadro resumen.

4.1 Intervención universal

La intervención universal es el elemento central de la propuesta, y el nivel que mejor recoge su carácter preventivo e integral. Esta intervención se dirige tanto a cada niño y cada niña del aula, como al propio grupo, implicando cambios también en las actitudes del profesorado y de la familia.

La intervención se despliega simultáneamente a través en dos dimensiones o ejes. Por un lado está la creación de ambientes que potencien las relaciones de aceptación, ayuda y convivencia, y por otro, la adquisición, práctica y generalización de las habilidades implicadas en el aprendizaje de la aceptación, la ayuda y la convivencia.

Estas dimensiones de intervención requieren de recursos y estrategias específicos para su implementación, como son la potenciación de la comunicación y la formación del profesorado, la gestión de las relaciones y percepciones sociales que tienen lugar en el aula, la potenciación de las relaciones entre la escuela y la familia, el programa de desarrollo socioemocional (SOE) y el aprendizaje cooperativo, recursos que describimos en las páginas que siguen.

4.1.1 Crear un 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 (p. e., el aula, patio, vecindario) y deben ser adaptables a diferentes situaciones sociales (p. e., diferentes tipos de relación). Lo que requiere, a su vez, que estos contextos posean las características o competencias que se desean enseñar y aprender. Así pues se hace necesario potenciar los contextos escolares y familiares para que provean a los niños de los recursos oportunos y se sensibilicen hacia sus necesidades y sus logros. Se buscan contextos que tomen conciencia de la importancia de la aceptación, de la ayuda y de la convivencia.

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 sistema de apoyo al profesorado que busca su cooperación y su identificación con el proyecto.

A) Reuniones con equipos directivos, profesorado de ciclo o nivel y seminario permanente

Cada curso escolar, en cada colegio individualmente, se realiza una reunión inicial y una reunión final con el equipo directivo y con todo el profesorado de los ciclos que van a estar directamente implicados durante en ese período. En el mes de octubre se

convoca una reunión con cada profesor-tutor para recabar información actualizada de su grupo clase y/o conocer al profesor si es nuevo en el centro o en la investigación. Además, se realizan dos sesiones plenarias en la Universidad con todos los equipos directivos y todo el profesorado participante de cada sede para compartir información y cohesionar el grupo de los participantes.

Mantener el contacto personalizado con los equipos directivos (autorizaciones, dar informes, resolver incidencias,...) y de forma periódica con todos los equipos directivos de cada sede asegura el papel motivador de los directores, la utilización de los espacios/tiempos en los centros, la implantación más eficiente de las diferentes acciones y, sobretodo, tratándose de un proyecto longitudinal, al conceptualizarlo como proyecto de centro hace que se incrementen las garantías de continuidad. Todos los comunicados dirigidos a las familias o a cualquier institución que remite el equipo de investigación son enviados por los centros escolares como propios, mostrando de esta forma que el proyecto está completamente integrado en cada centro.

Todo el profesorado participante y todos los miembros del equipo de investigación de una sede se constituyen en seminario de trabajo del Centro de Formación de Profesorado de la provincia. Constituirse en grupo de trabajo escenifica de forma explícita el compromiso conjunto y solidario de centros y equipo de investigadores con la implantación de los diferentes componentes y de sus resultados, reconociéndose en su capacidad mutua de aportar recursos diferenciales, así como reforzando la imagen colectiva de los participantes. Las actividades del seminario incluyen la formación inicial, la formación continua y todas las reuniones realizadas.

El equipo de investigación de cada sede se reúne de forma plenaria cada 15 días ordinariamente, alternando con las reuniones de seguimiento con cada centro. Sin embargo, las reuniones del equipo de investigación son semanales el primer mes de inicio de curso y cada vez que se va a implantar un nuevo componente o acción. Un elemento esencial es que se designa a un investigador responsable de coordinar toda la investigación (evaluación e intervención) para cada uno de los centros escolares. Se trata de que el investigador responsable de cada centro concreto sea el mismo curso tras curso, con el objeto de mantener continuidad y coherencia en las acciones y en las informaciones, dentro de un mismo curso y a lo largo de los cursos.

B) Formación inicial del profesorado

Al ser el profesorado la figura clave en la implantación del programa, su formación se convierte en uno de los pilares de la intervención. Así, previamente a la puesta en marcha del proyecto se desarrolla una intensa formación con el profesorado con el objetivo de presentar los componentes del programa, trabajar cambios actitudinales imprescindibles para la buena marcha del mismo, así como dotarle de estrategias y recursos.

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 continua de las actividades a la evolución del trabajo con las aulas.

Así, trabajan objetivos encaminados a:

- Adquirir estrategias para el modelado de la conducta del alumnado que permitan orientar hacia el comportamiento social positivo y la prevención de problemas de conducta, tanto en situaciones de modelado explícito como en situaciones cotidianas del aula.
- Desarrollar habilidades de gestión del aula para la promoción de un clima positivo:
 - Estrategias de agrupamiento del alumnado para promover la inclusión de todos los niños y facilitar la cooperación entre ellos.
 - Aplicación de estrategias diversas de trabajo cooperativo en el aula.
 - Capacidad para incluir las características relacionales del alumnado, más allá de las dificultades personales que puedan tener, como parte del proceso de desarrollo individual.
 - Estrategias para combatir las reputaciones negativas y para promocionar aspectos reputacionales positivos incluso en situaciones conflictivas.
 - Adquisición de habilidades para la resolución positiva de los conflictos en el aula.
- Capacidad para gestionar de forma positiva las relaciones con las familias de niños con dificultades.

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 preocupa. 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 la 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 y 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.

Estas sesiones de formación inicial se organizan entorno a los siguientes ámbitos temáticos:

- Diseño general. Principios o ideas claves. Novedades. Metodología de trabajo.
- Modelo interpersonal del profesor. Necesidades de los alumnos. El papel del profesor en la gestión social del aula.
- Programa de Desarrollo Socioemocional (SOE) para la promoción de habilidades sociales específicas. Contenidos del programa: Conducta prosocial, asertividad, gestión emocional y resolución de conflictos.

- Promoción de dinámicas de aula positivas (I): aprendizaje cooperativo, principios, estructuras, procedimientos, actividades y estrategias para afrontar las dificultades.
- Promoción de dinámicas de aula positivas (II). Clima de aula y procesos reputacionales. Conciencia del impacto de la reputación negativa y estrategias para el desarrollo de reputaciones positivas.
- Promoción de dinámicas familiares que favorezcan el aprendizaje de habilidades sociales, la promoción de amistades infantiles y la prevención de problemas de conducta.
- Promoción de estrategias de colaboración familia-escuela con el objetivo común de optimizar las estrategias de prevención del rechazo.

C) Formación continua del profesorado

Además de esta formación inicial, se establece un proceso de supervisión y asesoramiento continuo, que permite realizar el seguimiento de la puesta en práctica de la aplicación del programa y el continuo ajuste del mismo.

Básicamente consiste en tres elementos: (a) las reuniones quincenales con los tutores que sirven para revisar la aplicación del programa durante la quincena anterior, preparar la quincena siguiente y hacer un seguimiento de los alumnos rechazados. Es una excelente forma para incrementar el conocimiento, la sensibilidad y la comprensión del profesorado ante el fenómeno del rechazo, así como motivarlo y apoyarlo por su importante papel como gestor social, (b) los protocolos de planificación y seguimiento de estas reuniones, cronogramas y rejillas que permiten orientar sobre las actuaciones que se tienen que hacer y del grado de cumplimiento de las mismas. Aparecen listadas todas las actividades a realizar, las comunes y las optativas (ver anexo 2), (c) las fichas de seguimiento del alumno rechazado y del grupo son documentos que permiten disponer de toda la información relevante de cada alumno rechazado, del aula y de cada grupo, al tiempo que permiten registrar dificultades y propuestas concretas sobre las dinámicas sociales: descripción del funcionamiento del grupo, rol del alumno rechazado en el grupo y cómo refuerza el grupo los comportamientos del alumnado rechazado (ver anexo 5).

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.

A) 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.

En el programa se trabaja con teorías y modelos que adoptan como foco las relaciones interpersonales: modelo de relaciones interpersonales (Wubbels y Brekelmans, 2005), teoría del apego aplicada a la educación (Birch y Ladd, 1997; Pianta, Hamre, y Stuhlman, 2003), la teoría de la autodeterminación (Reeve, 2009) y los modelos motivacionales (Wentzel, 2009) y modelos del *engagement* (Hughes y Chen, 2011).

B) 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 y Bradley, 2003).

Se trata de compartir normas que regulen la convivencia, ofrezcan modelos de interacción positiva y dificulten los intercambios negativos, de proveernos de estrategias globales, aplicables a multitud de contextos y situaciones, que actúen como recursos permanentemente accesibles para todos en el aula, y de identificar e intervenir sobre las dinámicas sociales que se dan entre cada alumno rechazado y su grupo y entre ese grupo y el alumno rechazado.

Normas de clase. Todas las clases tienen normas explícitas e implícitas que de forma intencional o por uso, regulan el funcionamiento del aula y de los alumnos entre sí, estableciendo qué conductas son aceptables y cuáles no, sirviendo también como referencia para la aceptación y la exclusión. Se trata de incidir de forma explícita en esa regulación mediante la redacción, difusión, implantación y seguimiento de normas que apoyen las habilidades desarrolladas en el Programa SOE.

Las normas están representadas en un póster para colgar en el aula, cartel que habitualmente incluye imágenes y personajes de los cuentos con los que se ha trabajado. En el anexo 3 presentamos dos de los pósters-normas que se utilizaron.

Estrategias permanentes. Como apoyo a los objetivos del Programa SOE, se utilizan las que se han denominado estrategias permanentes. Se trata de 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. Su nombre viene a indicar que una vez activadas se aplican permanentemente. Reproducimos en el anexo 4 una de dichas estrategias.

Dinámicas sociales en los grupos y en las aulas. 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 (ver anexo 5) 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 alumno en el grupo y/o en el aula? y (c) ¿cómo responden los miembros de su grupo a las conductas inadecuadas del alumno rechazado?

C) Estrategias para combatir los sesgos reputacionales: “aprender a pensar bien”

Como señalábamos en el marco teórico el rechazo es un fenómeno grupal, y el grupo contribuye tanto a la aparición del rechazo como a su mantenimiento. Si queremos prevenir la aparición del rechazo y aminorar las consecuencias del que ya está establecido, necesariamente hay que intervenir sobre la creación de sesgos y estereotipos, así como ayudar al grupo a realizar atribuciones ajustadas.

Aunque muchas de las acciones de los otros componentes tratan de combatir las reputaciones negativas (p.e., proporcionar contactos de calidad), son necesarias actuaciones específicas. Éstas se han agrupado en tres bloques: (a) combatir prejuicios jugando a hacer y deshacer categorías, (b) combatimos nuestros prejuicios y aprendemos a hacer atribuciones ajustadas y (c) hablamos bien de los demás.

La mayoría de los niños ya llegan a la escuela con altos niveles de prejuicios (Aboud, 1988). Los orígenes de los prejuicios, tal y como desarrollábamos en la introducción, se hallan en determinadas características del razonamiento humano, en general, y del razonamiento infantil, en particular. Así, en los años preescolares los niños suelen fijarse en un único factor a la hora de hacer clasificaciones, más que en múltiples características definitorias, exagerando las diferencias entre grupos y las semejanzas entre los miembros de un grupo. La capacidad para aceptar e integrar múltiples criterios para organizar la información social se relaciona en los niños y niñas mayores con una disminución de los prejuicios, de manera que el prejuicio es más bajo en niños que pueden comprender que las personas pueden diferir en una dimensión y parecerse en otras, pueden ser diferentes en un futuro de cómo son ahora y pueden existir distintas opiniones igualmente respetables en torno a un asunto.

A pesar de que las teorías implícitas sostienen que los prejuicios tienden a ser estables, pueden cambiar. Existen evidencias de que la construcción social de los niños puede modificarse reduciendo prejuicios y estereotipos incluso con intervenciones cortas. Y estas intervenciones han encontrado que el cambio es más probable cuando los niños están activamente implicados en tomar conciencia de sus sesgos y prejuicios y trabajar para superarlos.

Por otra parte, modificar la *autopercepción* es especialmente importante para los niños rechazados. En el caso de niños retraídos es especialmente importante incidir en las atribuciones que ponen en duda la propia capacidad y que suponen una interferencia para iniciar o mantener intercambios positivos con los otros. En el caso de los niños que muestran altos niveles de conducta agresiva hay que prestar especial atención a las atribuciones hostiles de la conducta de los otros y a la no asunción de responsabilidad sobre la propia conducta.

El objetivo de las actuaciones que se exponen en los anexos 6 y 7 consiste en promover aprendizajes sociocognitivos que permitan la superación de prejuicios reputacionales en los niños, y el reajuste de atribuciones.

Finalmente, como comentábamos, en el programa se recurre a dos modalidades específicas más para combatir la reputación: hablar bien de los demás y defender a los compañeros. En la primera se proponen dos actividades *Descripciones positivas de los compañeros* y *El chismorreo positivo* (Skinner, Caruth, Wendy, y Ziegler, 2002). En la

modalidad defender a los compañeros se recurre a las propuestas sobre “observadores asertivos” propuesta por Aboud y Joong (2008).

3. POTENCIAR LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA. PROGRAMA DE COMUNICACIÓN COOPERATIVA ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Se trata de dar un paso más en la focalización de otro de los mesosistemas del niño, la relación familia-escuela. Los objetivos generales son mejorar la comunicación familia-escuela y promover la participación de las familias. Operativamente, el primer objetivo consiste en regularizar y aprovechar las entrevistas entre padres y profesorado sobre la base de los principios de comunicación, mutualidad y reciprocidad (García Bacete y Traver, 2010). El segundo consiste en que los padres participen en casa en la realización de tareas curriculares del programa (SOE), participación que se incrementa curso a curso. El profesorado recibió formación específica sobre la base de los materiales disponibles en Forest y García Bacete (2006), en los siguientes contenidos y habilidades: (a) ponerse en el lugar del profesor (padres) y empezar a ver al profesor (padres) como un colaborador (ver ejemplo en anexo 8), (b) practicar habilidades de comunicación cooperativa con la escuela y los padres (hacer peticiones, hacer ofrecimientos, solicitar entrevistas,...), (c) aprovechar las entrevistas con padres, (d) incrementar la participación en las actividades de la escuela y de la asociación de padres y madres. En el anexo 9 se expone un ejemplo de actividades familia-escuela que se trabajan con los profesores, con pautas para ayudarles a afrontar sus relaciones con los padres de sus alumnos de forma más sistemática, relajada y enfocada a la solución de problemas.

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

En esta dimensión se incluyen dos acciones de intervención; el programa (SOE) y la aplicación de aprendizaje cooperativo. Los dos programas son idóneos para que los alumnos aprendan habilidades socioemocionales y proporcionan numerosas oportunidades para que practiquen y generalicen estas habilidades. Ambos se desarrollan en contextos significativos. Para el primero se recurre a la literatura infantil y juvenil (LIJ) y sus personajes para crear dicho contexto, para el segundo se utilizan las interacciones de calidad con los iguales. En el primero se practica la lectura, el diálogo, la experiencia y la argumentación sobre contenidos socioemocionales. El segundo se aplica a cualquier aprendizaje escolar. Uno y otro son complementarios entre sí, se puede usar el aprendizaje cooperativo para enseñar habilidades interpersonales, y actividades seleccionadas para enseñar habilidades interpersonales pueden realizarse utilizando estructuras cooperativas.

1. EL PROGRAMA DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL (SOE)

El Programa de Desarrollo Socioemocional (SOE) es una propuesta curricular que se integra en el trabajo del aula en torno a cuatro bloques secuenciales: prosocialidad, asertividad, gestión emocional y resolución de conflictos. El SOE es el componente más universal y sistemático de la propuesta que facilita al profesorado la enseñanza regular

de las habilidades interpersonales y que ayuda a anclar y articular a los otros componentes, sirviéndoles de referencia. Los objetivos generales de este programa son que niñas y niños aprendan a mostrar conductas prosociales, a reconocer las emociones y a responder de modo adaptado, a ser asertivos en las relaciones, a reconocer un conflicto y a aplicar estrategias de resolución adecuadas, y a trabajar en grupo cooperando para el logro de objetivos.

El Programa SOE se estructura en sesiones de aula organizadas en torno al procedimiento de enseñanza propuesto por Monjas y Sabeh (2002; Monjas, 2007): activación de motivación e intereses del alumnado en torno a la habilidad a desarrollar, instrucción directa y modelado de la misma, y atención y creación de oportunidades para la práctica de la habilidad, así como su reforzamiento, *feedback* y generalización. Se proponen también otras actividades de transferencia y generalización de lo aprendido, tanto en el propio aula como en casa. Este programa se complementa con otros dos elementos, las estrategias permanentes y las normas de aula, que se han visto en el componente anterior. En la figura 9 se presenta una adaptación del modelo de intervención.

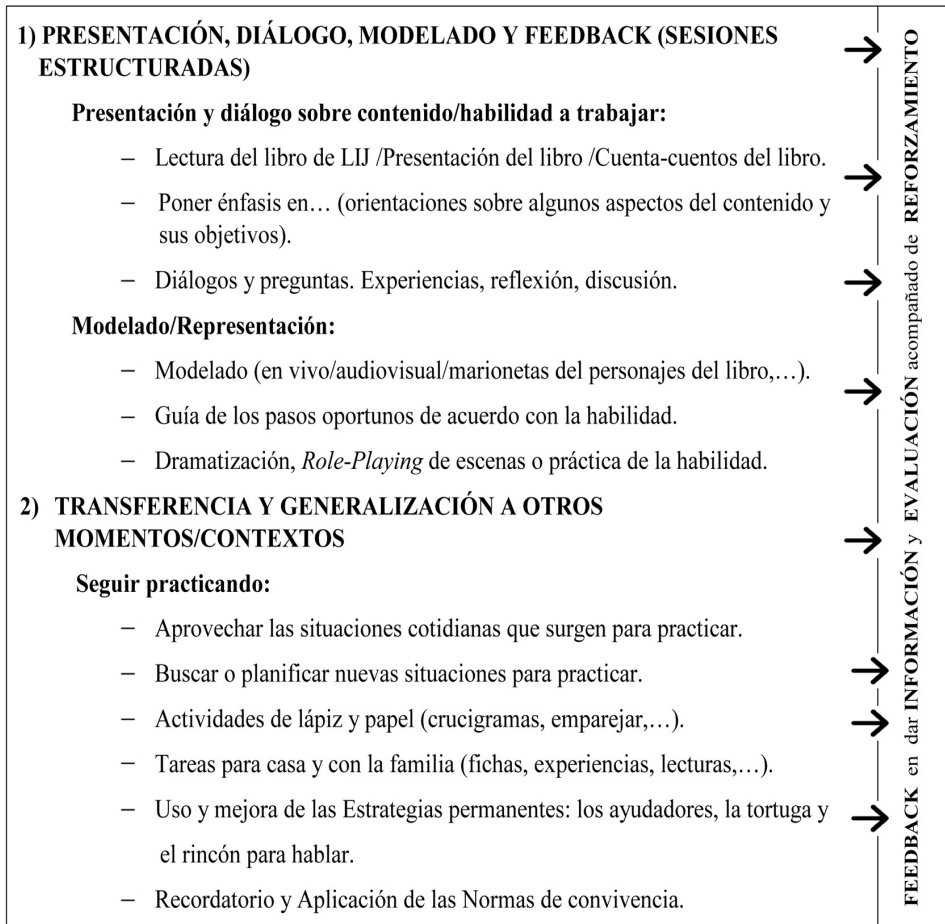


Figura 9. Metodología del programa de desarrollo socioemocional (SOE)

A) Sesiones estructuradas: dialogo y modelado

Fase de activación de intereses/motivación. Este primer paso en el proceso implica la presentación y demostración de la habilidad con la que se va a trabajar. Parte de un diálogo entre profesorado y alumnado que implica una reflexión en torno a la descripción e identificación de la conducta, reflexión sobre las consecuencias de actuar así o de otros modos, y reflexión acerca de en qué situaciones se pone en marcha la conducta.

Para ello el profesorado se apoya en un libro seleccionado por el equipo de investigadores. La elección de este recurso no es arbitraria, sino que entendemos que el uso de los cuentos desarrolla el valor de la lectura y permite una identificación con los personajes que facilita pensar sobre la conducta, reconocerla en contextos familiares y, por tanto, modelarla.

Los contenidos de los cuentos elegidos se relacionan con los cuatro bloques del Programa SOE, conducta prosocial, asertividad, gestión emocional y resolución de conflictos. En la tabla 32 aparecen algunos de los cuentos utilizados.

En el anexo 10 se reproduce un ejemplo del trabajo en esta fase sobre la habilidad de cooperar, ayudar y defender.

Fase de instrucción directa/modelado. Tras la primera fase motivadora, se practica el modelado propiamente dicho y se realizan dramatizaciones y ensayos. La secuencia de trabajo se estructura tal como sigue:

- Se selecciona una conducta y situación concreta que requiera la puesta en marcha de la conducta seleccionada (p. e., pedir ayuda y dar ayuda).
- Se elige a los actores. Pueden representar el modelado la maestra o dos niños competentes en la habilidad a modelar.
- Se prepara la actuación de los actores, en nuestro ejemplo, en la petición de ayuda y en la propia conducta de ayudar, según los pasos conductuales desarrollados.
- Se modela también el proceso cognitivo que acompaña a la conducta a través del autodiálogo: *cuál es mi problema, cómo puedo hacerlo, cuál es mi plan, cómo lo hice...*
- Se lleva a cabo la dramatización o *role-playing* en una situación lo más natural posible las veces que sean necesarias.
- Nos aseguramos de que los niños y niñas han prestado atención a los aspectos más relevantes.
- Nos aseguramos de que la conducta competente de los modelos ha resultado reforzada.

Tabla 32. *Literatura infantil utilizada durante el primer ciclo*

Título (Autor, año de publicación)	1º	2º
El pez arco iris/El peix irisat (Pfister, 2005)	X	
Tomás es distinto a los demás (López Narváez y Salmerón, 2004).	X	
Qué hace un cocodrilo por la noche (Kiss, 1998).	X	X
El oso gruñón (Ibarrola, 2009).	X	X
El cuento de la tortuga (adaptación a partir de Programa PATHS, Kusche y Greenberg, 1994).	X	X
Toño se queda solo/En Roc es queda sol (Lenain, 2002).	X	X
¿Qué le pasa a Muga? (Ibarrola y Wensell, 2006).	X	
Un barco en el cielo/La barca voladora (Blake, 2000).		X
Elmer (Mckee, 2008).		X
Así es la vida/Així és la vida (Ramírez, 2005).		X
Cuento de los tres finales (adaptación a partir del libro “La resolución de conflictos en el aula”, Porro, 1999).		X
Los dos monstruos (Mckee, 2007).		X
La fuerza de la gacela. (Vázquez-Vigo, 1986).		X
El Muro. (Kemmeter, 2004).		X
Las Náufragas/Les Naugragues. En “ <i>Cuentos para crecer</i> ”. Estivill y Domènech, 2006).		X

En el anexo 11 reproducimos un ejemplo del trabajo en esta fase de la conducta de ofrecer, dar y pedir ayuda.

Las sesiones estructuradas son el elemento fundamental del programa socioemocional. La secuencia suele ser: 2 sesiones estructuradas por semana, una de preguntas y diálogo y otra de modelado y representación, hasta completar un total de 6-10 sesiones por bloque en cada curso.

B) Práctica, transferencia y generalización

Práctica. En un primer momento, la práctica consiste en la extensión de la representación al mayor número de alumnado. Para esto, se recurre a:

- Delimitar claramente las situaciones.
- Utilizar situaciones lo más naturales posible.
- Procurar que todos los niños y niñas practiquen en parejas, cambiando papeles y varias veces si es posible.
- Si es necesario, puede hacerse un guión por escrito o un ensayo.
- Animar a la autoinstrucción y auto diálogo (voz alta-voz baja).
- Supervisar la ejecución, reforzar y corregir.
- Llevar a cabo un diálogo o debate final.

Posteriormente se desarrolla la práctica oportuna, esto es, se anima al alumnado a poner en marcha la nueva conducta en las situaciones en las cuales sea adecuado:

- Situaciones diversas y en contextos diversos: de nuevo siguiendo nuestro ejemplo, ayudar a alguien de la familia a realizar alguna tarea doméstica, pedir ayuda a un compañero para hacer una tarea escolar, ofrecerle la ayuda en una tarea que habitualmente no hacen juntos, etc.
- Aprovechar cualquier situación natural posible.
- Hacerlo con la habilidad actual y las trabajadas anteriormente.
- Mantener la práctica oportuna en el tiempo.

Por último, se refuerzan los logros y se corrigen de forma positiva los aspectos incorrectos, nunca insistiendo en los errores, sino aportando alternativas deseables.

Fase de transferencia y apoyo. Aunque en la fase anterior ya existen claros elementos de transferencia y generalización, se articulan dos vías específicas para reforzar las nuevas conductas y alentar su práctica en contextos y situaciones diversas: las tareas llamadas *de lápiz y papel* y las *tareas para casa*.

- *Actividades de lápiz y papel.* Por cada habilidad se proponen al alumnado al menos una actividad semanal, que puede consistir en cosas tan diversas como pintar, emparejar columnas, dominós, sopas de letras, murales, etc. Sirven para extender el contenido socioemocional a otros tiempos y materias, y si es el caso, al resto del profesorado. El maestro selecciona estas actividades de entre una amplia oferta de actividades disponibles.
 - La sopa de letras que aparece en el anexo 12 es un ejemplo de una de tales actividades.
- *Actividades para casa.* Por cada bloque del programa SOE, se propone tanto la lectura de uno de los cuentos, como la para casa (que tiene el mismo formato que una actividad de lápiz y papel pero con un enunciado que involucra a los padres) que los niños realizan en casa con la ayuda de sus padres o familiares.

Además de servir a los objetivos de transferencia y generalización, esta actividad permite que las familias estén informadas acerca de lo que se trabaja en el proyecto, y colaboren de manera activa con la aplicación del Programa SOE.

En el anexo 13 se presenta un ejemplo de actividad para casa a partir del personaje de uno de los cuentos: *Nuestro Elmer*.

Toda la secuencia recorrida se supervisa por parte del profesor, corrigiendo cuando sea oportuno, teniendo en cuenta que:

- La retroalimentación debe tener siempre un matiz positivo.
- No se insiste en los aspectos incorrectos, sino que se proponen alternativas: “*En el próximo intento trata de hablar en un tono de voz suave*”.
- Se valora públicamente y especialmente los esfuerzos de los niños y niñas en situación de rechazo.
- Se introducen la autoevaluación y el autorreforzamiento.
- Se supervisa durante la ejecución a cada niño y se hace un resumen final grupal a través del diálogo.

Como resumen de lo descrito en relación con el SOE, en la figura 10 se reproduce el cronograma de uno de los bloques del programa, concretamente el de Gestión Emocional empleado durante el segundo curso.

BLOQUE II GESTIÓN EMOCIONAL
<p>1ª semana:</p> <p>Identificamos emociones positivas y negativas</p> <p><i>Así es la vida.</i></p>
<p>2ª semana:</p> <p>Controlamos nuestras emociones negativas</p> <p><i>Así es la vida (cuento).</i></p> <p><i>El oso gruñón (cuento).</i></p>
<p>3ª semana:</p> <p>Control emocional y conductual</p> <p><i>El cuento de la Tortuga.</i></p>
<p>4ª Semana</p> <p>Completar actividades.</p> <p>Practicar la respiración y relajación.</p>

5ª Semana

Completar actividades.

Practicar la respiración y relajación.

Actividades de lápiz y papel (seleccionar una por semana)

- Palabras que expresan emociones.
- Las emociones de mi vida.
- Periodistas en clase.
- El detector de señales emocionales.
- Cajas de los regalos.
- La mochila y el álbum.
- Una regla para medir emociones negativas.
- ¿Te ayuda la rabia a hacer amigos?
- Fabricante de monedas.
- Donde Digo A, puedo decir B.
- Completa.
- Tortuguita se toma su tiempo para pensar y actuar.
- Practicar la relajación respiratoria.
- Practicar la relajación muscular.

Actividades para casa (seleccionar una)

- Cuenta en casa el cuento *Así es la vida*.
- Juega en casa el juego de *Adivina adivinanza*.
- La emoción del fin de semana.
- Busca en casa un libro o cuento que hable de las emociones.
- Expresa tus deseos.
- Practica en casa la *Relajación respiratoria*.
- Practica en casa la *Relajación muscular*.
- ¡Papaaaa! ¡Mamaaaa! ¿Quieres ser mi entrenador-a?

Figura 10. Cronograma del bloque de gestión emocional curso 2011-2012

2. APRENDIZAJE COOPERATIVO

Enseñar a niñas y niños a cooperar con otros, además de implicar beneficios claves para la formación y el rendimiento, es un elemento fundamental en la prevención de la exclusión social. Y esta afirmación, lejos de ser solo una declaración de principios, constituye una sólida realidad educativa. Para Kagan y Kagan (2009), el aprendizaje

cooperativo es la innovación con más base empírica de todas las desarrolladas en las aulas escolares. Pujolás (2008) afirma que el aprendizaje cooperativo potencia tanto el aprendizaje de conceptos y procedimientos como de actitudes, valores y normas, y señala también que de este aprendizaje se beneficia el alumnado con más dificultades y los más capacitados. Pare este autor, situar a niñas y niños en el centro mismo de su aprendizaje, esto es, hacerlos protagonistas indiscutibles del mismo, contribuye a crear un clima de aula que mejora el rendimiento, facilita la integración, aumenta la interacción y mejora las relaciones sociales del aula. En esta misma línea, Díaz-Aguado (2003) incide en el carácter preventivo del aprendizaje cooperativo para combatir el rechazo y la victimización.

Así, la puesta en marcha del aprendizaje cooperativo responde a los que para Kagan y Kagan (2009) serían los principales retos de la educación en nuestros días. Al reto del rendimiento, el aprendizaje cooperativo responde estimulando el aprendizaje de todo el alumnado, a todas las edades y en todas las áreas (Marzano, Pickering, y Pollock, 2001). Al reto del desequilibrio entre quienes aprenden mucho y quienes aprenden menos, responde con la equidad educativa, a través de las ventajas proporcionadas al alumnado en minoría (con bajo rendimiento, con necesidades educativas especiales, etc.). Al reto de la diversidad cultural, responde cohesionando los grupos y promoviendo una valoración más positiva de los otros. Y al reto de las habilidades socioemocionales, principal objetivo de la intervención que venimos desarrollando, responde también de múltiples maneras. A través del aprendizaje cooperativo, los niños:

- Desarrollan de forma relativamente autónoma un amplio conjunto de competencias socioemocionales (escuchar a otros, argumentar, empatizar, incluir...). De hecho, el aprendizaje cooperativo se convierte en un contexto privilegiado para practicar todas las habilidades desarrolladas a través del programa SOE. Cooperar requiere la puesta en marcha de conductas prosociales, asertivas, de gestión emocional y de resolución de conflictos.
- Interactúan positivamente con los iguales en torno a tareas estimulantes y con objetivos comunes.
- Afianzan sentimientos de identidad y de cohesión grupal.
- Evitan la exclusión y desarrollan estrategias integradoras.
- Desarrollan valores de solidaridad, respeto, compromiso y orientación al otro.

Las funciones del aprendizaje cooperativo, por tanto, son diversas, pero, fundamentalmente, se trata de desarrollar competencias tanto interpersonales como académicas, tal como lo resume la figura 11 a continuación.

Para su puesta en marcha en las aulas, el aprendizaje cooperativo requiere el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje en claves de colaboración, la creación de grupos heterogéneos, el desarrollo de tareas de aprendizaje colaborativas, el modelado de estrategias cooperativas y todo ello dentro de una atmósfera de logro compartido.

Funciones interpersonales	Hacer Aula	<p>Permite que los compañeros se conozcan y acepten.</p> <p>Favorece sentimientos de pertenencia e inclusión.</p> <p>El aula se convierte en <i>nuestra aula</i>.</p>
	Hacer Equipo	<p>Permite que los compañeros de equipo se conozcan y acepten.</p> <p>Favorece sentimientos de identidad, apoyo mutuo, pertenencia e inclusión.</p> <p>Crea vínculos de equipo.</p>
	Construir Habilidades Sociales	<p>Genera habilidades sociales y valores de respeto y responsabilidad.</p> <p>Mejora las habilidades para cooperar, autorregularse y resolver conflictos.</p>
	Construir Habilidades de Comunicación	<p>Mejora las habilidades ligadas a la recepción y emisión de mensajes orales, escritos y no verbales.</p>
	Aprender a Tomar Decisiones	<p>Mejora las habilidades de adopción de perspectivas, resolución asertiva de conflictos y búsqueda de consenso y, compromisos colectivos.</p>
Funciones académicas	Comprender/Entender	<p>La interacción continuada a través de estructuras muy organizadas mejora las habilidades para comprender, analizar y utilizar la información.</p>
	Habilidades y Procedimientos	<p>Los alumnos se implican en un proceso más basado en hacer que en escuchar, lo que mejora sus habilidades cognitivas y metacognitivas.</p>
	Procesamiento de la Información	<p>También mejoran significativamente sus habilidades para procesar, almacenar y recuperar la información.</p>
	Presentar la Información	<p>Los alumnos interactúan de manera constante, y practican estructuras de presentación de la información que permiten compartir de forma eficiente, ideas, soluciones y proyectos.</p>

Figura 11. *Funciones del aprendizaje cooperativo (Kagan y Kagan, 2009)*

Desarrollamos a continuación los diferentes elementos mencionados.

A) Principios del aprendizaje cooperativo

El punto de partida para lograr un aprendizaje cooperativo es lograr desarrollar actividades y tareas cuya resolución sea, necesariamente, colaborativa. En este sentido, Kagan y Kagan (2009) describieron los principios básicos del aprendizaje cooperativo.

- *Interdependencia Positiva*. Se trata de generar estructuras que aseguren que el éxito individual esté estrechamente ligado al éxito del resto de miembros del grupo. Dicho de otro modo, el éxito del grupo depende de la participación de todos sus componentes. Asegura que la actividad sea realmente cooperativa.

Depende de dos condiciones o componentes:

- *Interdependencia de las tareas*. Todos los miembros del equipo son necesarios. Para que haya interdependencia, necesitamos crear tareas en las que la contribución de cada uno de los miembros es necesaria para su resolución.
 - *Correlación positiva de resultados*. Existe correlación positiva de resultados cuando lo que hace un miembro del grupo beneficia (o perjudica) a otro u otros y viceversa.
- *Responsabilidad Individual*. Cada alumno es responsable y tiene que responder individualmente de una tarea de forma obligatoria y pública, según sus habilidades, conocimientos y necesidades. Asegura el aprendizaje.
 - *Participación igualitaria*. La contribución de todos los miembros del equipo debe ser equivalente: todos pensamos, todos resolvemos, todos argumentamos... Asegura que se disminuya la distancia entre el alumnado en el rendimiento.
 - *Interacción Simultánea*. Se refiere a la implicación activa de todos los participantes en un momento determinado. Esta participación activa incrementa el aprendizaje del alumno. Cuanta más interacción y mejor, mayor es su aprendizaje. Maximiza la participación.

En la figura 12 aparecen resumidas algunas estrategias para la promoción de los principios del aprendizaje cooperativo.

Principios cooperativos	Estrategias
<p data-bbox="203 242 454 296">INTERDEPENDENCIA POSITIVA</p> <p data-bbox="194 374 426 429">Interdependencia de resultados</p> <p data-bbox="194 611 426 666">Interdependencia de tareas</p>	<ol data-bbox="493 374 1093 920" style="list-style-type: none"> 1 Compartiendo metas, productos y desafíos. 2 Dando Recompensas de Grupo (celebraciones, elogios, reconocimientos,..., nota,...). 3 Compartiendo las habilidades/conocimientos entre los miembros del grupo 1 Crear tareas que requieran conocimiento variado o distribuir la información entre los alumnos. 2 Crear tareas desafiantes (muchas, difíciles, poco tiempo). 3 División del trabajo. 4 Adjudicando roles. 5 Limitando el acceso a los recursos. 6 Poniendo reglas, “ningún niño puede hablar dos veces hasta que todos hayan hablado”.
<p data-bbox="194 1024 452 1079">RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL</p>	<ol data-bbox="493 951 1093 1161" style="list-style-type: none"> 1 Trabajando el componente “individual” (antes, durante o después). 2 Trabajando el componente “publicidad” (con el equipo, con el compañero). 3 Trabajando el componente “obligatoriedad” (secuencia, verificación, consecuencias).
<p data-bbox="194 1297 409 1352">PARTICIPACIÓN IGUALITARIA</p>	<ol data-bbox="493 1188 1093 1470" style="list-style-type: none"> 1 Adjudicando/tomando Turnos. 2 Asignando Tiempos. 3 Proporcionando Tiempo para Pensar y escribir. 4 Estableciendo Reglas, cada uno tiene que añadir una frase a la historia que se está escribiendo. 5 Fortaleciendo la responsabilidad individual. 6 Adscribiendo/asignando Roles.
<p data-bbox="194 1506 387 1561">INTERACCIÓN SIMULTÁNEA</p>	<ol data-bbox="493 1497 973 1570" style="list-style-type: none"> 1 Trabajando en Parejas y en Equipos. 2 Utilizando modo de respuesta coral pública.

Figura 12. *Estrategias para la promoción de los principios del aprendizaje cooperativo, adaptado de Kagan y Kagan (2009)*

B) Formación, distribución y estabilidad de los equipos en el aula

Se trata de distribuir a los niños en grupos pequeños, heterogéneos en su grado de competencia social (disponibilidad a cooperar, rendimiento, problemas de conducta etc.). El equipo de investigadores asesora este proceso de creación de los grupos a partir de los datos sociométricos del aula, tanto los datos referidos a aceptación, rechazo y estatus como a otras dimensiones (reputación, habilidades sociales, problemas de internalización o externalización, etc.), así como a las preferencias de amistad.

Los equipos deben ser mixtos, procurando no poner juntos ni a los amigos íntimos ni a alumnos entre los que haya antipatía manifiesta, pero evitando también aislar a los niños de sus redes sociales. En cada grupo habrá solo un niño o niña en situación de rechazo. A ser posible, habrá en cada equipo un compañero elegido por nuestro alumno rechazado que ejerce el rol de *ayudante*.

Es aconsejable que los alumnos estén en grupo durante los períodos más extensos que se pueda y no limitarse solamente a la realización de las actividades explícitamente cooperativas, lo que favorecerá la creación de oportunidades para practicar informalmente o sin la presencia de la maestra, y, con ello, para resolver sus propios problemas.

En cuanto a la distribución de los grupos en el aula, se procurará que haya proximidad física entre todos los niños y que el alumno rechazado y el ayudante puedan trabajar hombro con hombro. Las estructuras pueden ser diversas, pero se procurará que nada dificulte el acceso directo a la pizarra y al maestro, así como la circulación fluida y el acceso fácil a cada asiento. Los alumnos no estarán de espaldas al profesor. Los equipos deben estar lo suficientemente cerca como para interactuar entre sí, así como es aconsejable la habilitación de un espacio abierto que permita realizar actividades conjuntas.

Con el objetivo de facilitar el desarrollo del trabajo cooperativo y prevenir posibles dificultades, se propondrá el reparto de una serie de funciones entre los miembros del grupo. Así, en cada equipo habrá cuatro encargados. En la figura 13 aparecen los roles designados, sus funciones y algunos instrumentos y recursos que se ponen a disposición de estos encargados. El profesorado se encargará también de modelar las estrategias y habilidades necesarias para el desempeño del rol.

ROLES	FUNCIONES	RECURSOS
ENCARGADO DEL RUIDO	Ayudar a que todos hablen con un volumen de voz adecuado para cada ocasión.	<p>Utilizará las Tarjetas del Silencio y Gestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Tarjeta VERDE: Volumen adecuado de voz. ❖ Tarjeta NARANJA: Dirá “<i>Hay que hablar un poquito más bajo</i>”, haciendo gestos con la mano hacia abajo y hacia arriba. ❖ Tarjeta ROJA: Si hay mucho ruido hará el gesto de <i>Silencio</i> y levantará la mano abierta, sus compañeros también levantarán una mano, contarán hasta 10 y seguirán trabajando.
ENCARGADO DEL MATERIAL	Ayudar a que el material esté preparado.	<p>Indicaciones a utilizar:</p> <p><i>Vamos a ver, ¿a alguien le falta algo?</i></p> <p><i>Repasemos, todos tenemos que tener...</i></p> <p><i>Equipo, buen trabajo. Voy a entregar la tarea al profesor.</i></p> <p><i>Acordaros de traer el material para mañana.</i></p>
ENCARGADO DEL TIEMPO	Ayudar a que se aproveche el tiempo. Se encarga de marcar los inicios y finales de cada actividad.	<p>Utiliza las Tarjetas del Tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Tarjeta AZUL: Tiempo para pensar. ❖ Tarjeta VERDE: Cambio de turno. ❖ Tarjeta ROJA: Fin del trabajo. <p>Reloj</p>
ENCARGADO DE LA PARTICIPACIÓN	Ayudar a que en su equipo todos participen. Garantiza la participación igualitaria.	<p>Indicaciones a utilizar:</p> <p><i>Venga (Luis), nos gustaría saber lo que estás pensando sobre...</i></p> <p><i>(Jorge) lo que dices es una idea muy interesante. (Marta) ¿qué opinas de lo que ha dicho Jorge?</i></p> <p><i>¡Muy bien equipo! Todos estamos aportando muchas cosas.</i></p> <p><i>¡¡Choca esos cinco!! ¡¡Fantástico!! ¡¡ Genial!!</i></p>

Figura 13. Distribución de Roles. Una aplicación de los principios cooperativos

C) Las estructuras del aprendizaje cooperativo

Las estructuras son las herramientas en la caja del profesorado. Se trata de una secuencia de pasos que describe como los profesores y los alumnos interactúan con el currículum, que se pueden aplicar repetidamente a contenidos muy diferentes, y que implementan unos principios, en nuestro caso, los cooperativos.

Cada estructura es una secuencia de pasos que describe como el profesorado y el alumnado interactúa con el currículum, pasos que se pueden aplicar repetidamente a contenidos muy diferentes, y que implementan los principios cooperativos que hemos mencionado. Las estructuras crean automatismos y promueven el aprendizaje y el compromiso.

Así pues, para diseñar y aplicar las estructuras se tiene que tener en cuenta los principios del Aprendizaje Cooperativo, recordemos, interdependencia positiva, responsabilidad individual, participación igualitaria e interacción simultánea. Esto es lo realmente importante.

Las estructuras se clasifican en función del número de participantes, de su carácter y de su finalidad o utilidad principal:

- Participantes: pareja, equipo y clase.
- Carácter: interpersonal y académicas.
- Función: para comprender, practicar una habilidad, procesar la información, tomar decisiones y presentar trabajos al resto de equipos.

La implantación de las estructuras cooperativas ha de ser progresiva, y el número de estructuras no será elevado. Se parte de las más sencillas y se van incorporando otras más complejas. Se recomienda realizar al menos un par de estructuras a la semana, si bien cada tutor las incorporará a su propio ritmo y modo de trabajo. Igual que se hizo con los procedimientos, cada estructura se explica utilizando varias modalidades, se modela, se practica y se refuerza.

Pujolàs (2008) ofrece una propuesta de cómo utilizar diversas estructuras cooperativas en una secuencia completa del proceso de enseñanza-aprendizaje (ver figura 14).

Activación de conocimientos previos	<i>El folio giratorio</i> (Kagan y Kagan, 2009). Se asigna la tarea. Un estudiante, supervisado por los demás, contesta a su parte en una hoja y lo pasa al siguiente.
Lectura introductoria del tema	<i>Lectura compartida</i> (Alonso y Ortiz, 2005). Un estudiante lee el primer párrafo. El siguiente debe explicar o resumir lo escuchado. Valoración posterior del resto. Seguir con el siguiente párrafo.
Explicación	<i>Lápices al centro</i> (Pujolàs y Lago, 2007). Explicación de la tarea al resto del grupo en el que no se puede escribir. Una vez finalizado, escriben individualmente la respuesta sin hablar.
Comprensión	<i>1-2-4</i> . Dentro de cada equipo se responde a una pregunta individualmente, a continuación se ponen en común las respuestas en parejas. Finalmente, todo el equipo debe elegir la respuesta más adecuada.
Síntesis	<i>Mapa conceptual a cuatro bandas</i> (Kagan y Kagan 2009). Elaboración de un mapa final. Cada grupo tiene una parte. Trabajo individual, debate y consenso con el resto del grupo. Presentación a los demás.
Evaluación grupal	<i>Números iguales juntos</i> . El profesor pone una tarea a toda la clase. Se realiza en los grupos asegurándose de que todos saben. El profesor saca un número al azar de 1 a 4, que corresponde a uno de los miembros de cada equipo que saldrá a resolver la tarea en nombre del grupo.

Figura 14. *Utilización de estructuras cooperativas en todo la secuencia de unidad didáctica estándar (adaptación de la propuesta de Pujolàs, 2008)*

En el anexo 14 se presentan las fichas con los elementos fundamentales de dos de las estructuras cooperativas más utilizadas.

D) Estrategias para la cohesión grupal: actividades cooperativas

El objetivo es llevar a cabo dinámicas que favorezcan la afiliación, el sentimiento de grupo y el contacto positivo en distintas materias y contextos (en cualquier materia en el aula, en las clases de educación física, en el tiempo de recreo, etc.). Desarrollamos en el anexo 15 dos de las estrategias utilizadas.

E) El rol del profesorado en el aprendizaje cooperativo

Resulta obvio que la estructura tradicional de enseñanza cambia drásticamente al implementar en las aulas el aprendizaje cooperativo. Ahora, el profesorado se convierte en un facilitador de los procesos de aprendizaje grupales. Esto va a implicar la preparación al alumnado para el desarrollo de las actividades cooperativas, la facilitación y organización de las mismas, y el afrontamiento de las dificultades surgidas en el proceso.

Preparando el terreno y los procedimientos para la cooperación. Para desarrollar aprendizaje cooperativo es crucial cambiar el modo de entender el trabajo en el aula. Se trata, por tanto, de establecer expectativas positivas más que de imponer reglas. A continuación (figura 15) aparece un ejemplo de póster de clase que resume las expectativas en torno al trabajo en equipo:

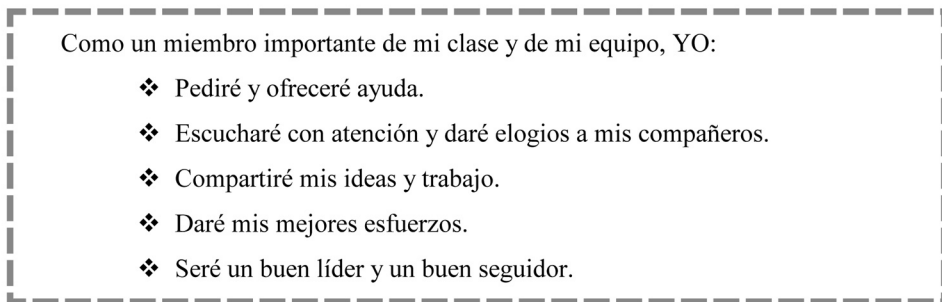


Figura 15. *Propuesta de poster sobre las reglas de trabajar en equipo*

También hay que preparar los procedimientos que permitirán la marcha de la cooperación, procedimientos que serían patrones o secuencias de conducta escolar repetitivos y ensayados que se utilizan con eventos que a su vez también se repiten o aparecen frecuentemente en el aula.

Los procedimientos efectivos reducen tiempos y previenen problemas. Pero para ser efectivos se tienen que enseñar y practicar adecuadamente. Así, estos procedimientos se modelan, se escriben en la pizarra o, de nuevo, se colocan en forma de póster en el aula. Además, se practican con frecuencia y se refuerzan. A continuación ejemplificamos algunos de los procedimientos más utilizados:

- *Para reclamar la atención de los niños.* Toda la clase está interactuando en equipos y la maestra quiere reclamar la atención de los alumnos. La maestra levanta la palma de la mano abierta indicando *regálame 5* y los estudiantes rápidamente levantan las manos también, dejan de hablar y de hacer, y se centran en lo que la maestra tiene que contarles.
- *Para que los alumnos asuman su responsabilidad individual.* Una de los procedimientos más extendido es el *tiempo extra para pensar*. Antes de que los alumnos o los equipos puedan dar una respuesta, se proporciona un tiempo extra

breve (de 15 segundos a 1 minuto) para que los alumnos puedan preparar una respuesta.

- *Para indicar los tiempos de inicio o final.* El maestro modela el siguiente procedimiento: *[Cuando yo diga “YA, y NO ANTES”, os pondréis de pie, levantaréis la mano, buscaréis un compañero con el que no hayáis trabajado hoy, le chocaréis los cinco y permaneceréis de pie hasta que yo os diga “YA” por segunda vez para indicaros que tenéis que hacer para empezar la tarea].*
- *Para verificar la comprensión.* Utilizamos básicamente dos estrategias:
 - Estructuras STOP. El maestro simplemente para de hablar (explicar), hace una pregunta, los alumnos en equipo o por parejas, interactúan para procesar la información que se acaba de presentar.
 - Respuestas corales, precedidas de 15-30 segundos para pensar.
- *Para facilitar la comunicación de los alumnos con el profesor.* Mediante señas y gestos cooperativos los alumnos pueden comunicarle al profesor diversos estados y situaciones. Algunos ejemplos serían:
 - cuando el profesor va muy rápido, los alumnos pueden indicárselo haciendo con la mano movimientos lentos repetitivos hacia abajo.
 - cuando los alumnos no comprenden lo que está explicando el profesor, entonces pueden ponerse su mano encima de la cabeza con la palma mirando hacia el techo.
 - cuando los alumnos están pensando sobre qué hacer o cómo hacerlo, pueden indicárselo al profesor poniéndose el dedo índice en la sien (cabeza).
 - etc.

Y, en el desarrollo de las propias estructuras cooperativas, el profesorado también debe ensayar distintas funciones, algunas de las cuales serían:

- Dar instrucciones sobre las tareas, sobre qué hacer y cómo hacerlo, incluyendo procesos de modelado de las nuevas estrategias grupales.
- Hacer que los equipos se pongan a trabajar. En ocasiones, puede ayudar con preguntas del tipo: *¿Cuál es el próximo paso? ¿Cómo lo habéis planificado?*
- Observar y ayudar, haciendo consciente al alumnado de inconsistencias o de la disponibilidad de recursos que no ha tenido en cuenta.
- Estar disponibles.
- Dar atención positiva y reconocimientos.
- Verificar, a través del diseño de tareas y sesiones y del seguimiento de las mismas, que se mantienen los principios del aprendizaje cooperativo.
- Trabajar diferencialmente con equipos o alumnos. Una vez que los equipos han aprendido a trabajar como equipos, nos podemos sentir libres para trabajar con equipos o individuos que necesitan ayuda. Podemos organizar

programas/estructuras separados para alumnos con similares NEE de modo que reciban una tutoría.

Afrontando problemas. En todo este proceso que venimos describiendo será frecuente la aparición de problemas, dado que las estructuras cooperativas dan mayor libertad al alumnado, pero también les hace asumir mayores responsabilidades. En el aprendizaje cooperativo se permite al alumnado hablar y moverse, por lo que será oportuno establecer estructuras de control que canalicen esta energía para producir aprendizaje. Esto implica que es necesario desarrollar técnicas que permitan manejar eficientemente el ruido, los materiales, la atención, la distribución de equipos y mobiliario y la asincronía de los equipos en la finalización de actividades. Veamos algunas de estas estrategias.

- *Manejar la atención.* Cuando los alumnos trabajan solos, manejamos el ruido con una simple regla: *No hablar*; pero en el aprendizaje cooperativo los niños necesitan hablar entre ellos. Hay, por tanto, que crear procedimientos para ser atendido cuando es necesario:
 - Regálame 5: Este procedimiento ya se ha descrito anteriormente, la maestra levanta la mano para reclamar la atención de los niños y ellos reaccionan levantando las manos también, al tiempo que dejan de hablar.
 - Usar instrumentos (encender y apagar la luz repetidamente, usar una campana, etc.).
- *Manejar el ruido.* Queremos mantener un nivel aceptable de ruido que permita trabajar:
 - Papel del *encargado del ruido*.
 - Gestos que advierten de la elevación del ruido y permiten parar y volver al trabajo.
- *Manejar los tiempos.* Cuando los equipos trabajan en una actividad o en un proyecto, acaban en diferente momento, y estos tiempos muertos son una invitación para los problemas de disciplina:
 - *Actividades Esponja* absorben el tiempo extra de los alumnos: es una actividad autodirigida individual o de equipo a la que los niños vuelven cuando han acabado la tarea que tenían asignada. Se usan para reforzar el trabajo, extender la tarea, pasárselo bien. En la figura 16 se proponen algunas actividades para realizar en el Rincón Esponja.
- *Manejar los materiales.* Usar la simultaneidad en los materiales.
- *Manejar la energía.* El estado óptimo es un estar *relajadamente atento*. Ni demasiado alerta, ni demasiado relajado. Así se ensayará con:
 - Movimiento de estiramientos y desplazamiento.
 - Incrementar el estado de alerta (ponerse de pie, manos arriba, subo al compañero; viajar con las cabezas juntas, etc.).
 - Disminuir la energía: diversos procedimientos de relajación.

ACTIVIDADES PARA EL RINCÓN ESPONJA	
ACTIVIDADES DE EQUIPO	Un desafío, un problema, un tema para discutir, puzzles, juegos de mesa, juegos educativos, lluvia de ideas, dibujar, escribir creativamente sobre el contenido, etc.
ACTIVIDADES INDIVIDUALES	Escribir un diario, leer, dibujar, escribir un reportaje, resolver enigmas, etc.
ESTRUCTURAS COOPERATIVAS	Pizcas de pensamiento, el par se compara, ideas rápidas, entrevistas de equipo/pareja, etc.
JUEGOS	Match mine (barquitos, colores, números, signos), instrucciones ciegas, elige un papelito, series lógicas, igual-diferente, memory, etc.

Figura 16. Ejemplos de actividades esponja

¿Y si aun así hay problemas? Si, pese al trabajo de preparación del terreno y de creación y práctica de procedimientos específicos, si siguiera habiendo problemas, habrá que encontrar nuevas soluciones.

Algunos de dichos problemas podrán solucionarse manejando las situaciones instruccionales, esto es, revisando los principios del aprendizaje cooperativo, explicitando y facilitando las estructuras y, remodelando los procedimientos.

En otras ocasiones, se tratará de abordar problemas del equipo, lo que implicará restablecer o reajustar expectativas, la creación de nuevos equipos, la generación y explicitación de nuevas estrategias de disciplina o la momentánea *separación* del alumno *conflictivo*.

¿Y quiénes son los alumnos conflictivos? En la bibliografía se han descrito los roles problemáticos más habituales en torno al aprendizaje cooperativo. Kagan y Kagan (2009) menciona los siguientes roles problemáticos que puede adoptar algún miembro del grupo:

- Mandón
- Payaso
- Bravucón
- Saboteador

- Distraído y poco trabajador
- Tímido
- Evitativo/Huidizo
- Marginado

Para afrontar estos roles y cambiarlos, conviene dar ciertos pasos (ver figura 17). Una idea muy extendida es que el alumnado que tiende a mostrar un mal comportamiento lo hace porque las interacciones que se dan en el aula (con otras personas o con los contenidos escolares) no logran dar respuesta satisfactoria a sus necesidades. Así pues, lo primero es identificar qué necesidades del alumnado no están bien resueltas. El primer paso consiste en reflexionar todos juntos en torno a las necesidades básicas (de pertenencia o inclusión en un grupo, de sentirse y mostrar competencia en algunos campos, de sentirse responsable de los logros porque es capaz de poder seleccionarlos, planificarlos y/o ejecutarlos de forma autónoma) que pensamos que son las responsables del comportamiento inadecuado.

A continuación tendremos que diseñar y practicar roles y tácticas que ayuden al niño problemático a satisfacer esas necesidades. Al alumno se le ofrecen modelos de buenas prácticas de otros alumnos en su equipo o en otros, oportunidades suficientes para poder practicar nuevos roles, tácticas y modelos. Se aprovechará cualquier ocasión para reforzar el comportamiento adecuado del alumno. Finalmente, también podemos pensar en qué estructuras del aprendizaje cooperativo pueden ser más adecuadas para la ocasión. Todo ello forma parte de un estilo de disciplina GANAR-GANAR, en la que todos los participantes salen beneficiados: el profesorado porque logra que el alumno funcione mejor, el alumnado problemático porque deja de serlo y pasa a ser un miembro activo y responsable del equipo, y el equipo porque incorpora más recursos para realizar las tareas.

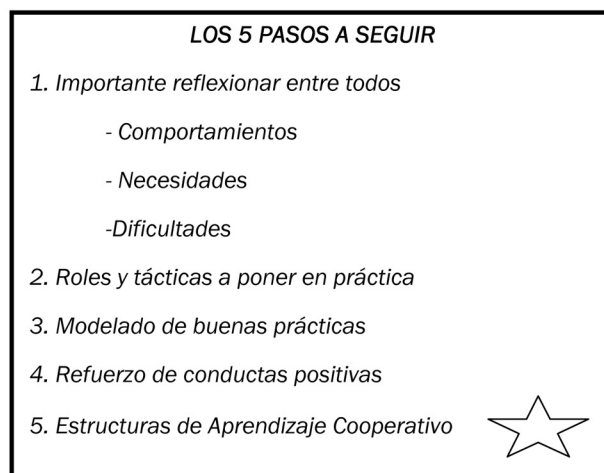


Figura 17. *Los 5 pasos para cambiar un mal comportamiento de un alumno*

4.2 Intervención específica

La intervención universal debe ser reforzada en todos sus ámbitos de actuación, para los 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.

4.2.1 Intervención con los alumnos rechazados.

La intervención universal está reforzada en el caso de los niños y niñas en situación de riesgo social. Esta intervención específica implica, en un primer momento, un mejor conocimiento de cada niño rechazado. Conocer en profundidad las características individuales de cada uno de ellos evita generalizaciones empobrecedoras, permitiendo detectar, a través de las reuniones de seguimiento con el profesorado, sus necesidades concretas y ajustar de modo individual las estrategias de intervención.

Como objetivos generales, la intervención específica se dirige a reforzar el desarrollo de competencias socioemocionales en los niños con más dificultades, favorecer sus interacciones positivas en el aula y promover el desarrollo de vínculos de amistad saludables.

Además de esta intensificación de la propuesta universal, con los niños rechazados se trabaja específicamente:

- Favorecer los episodios de interacción positiva de los niños y niñas en situación de rechazo con sus iguales a través del contacto directo con los otros en los equipos de aula y animando a su participación en actividades sociales en el aula o en el patio con el objetivo de potenciar las relaciones personales de estos niños y su pertenencia a subgrupos dentro del aula.
- Favorecer la amistad del alumnado en riesgo de exclusión, enseñando habilidades para desarrollar vínculos de amistad, un poderoso factor de protección ante situaciones de exclusión grupal. Por otra parte, las habilidades relacionadas con hacer amigos, y muy especialmente la empatía, se relacionan directamente con la reputación positiva y la aceptación de los iguales.
- Dotar a las familias de niños y niñas en riesgo de exclusión de estrategias para la promoción de conductas competentes.

Las dimensiones del apartado anterior se concretan en las intervenciones específicas descritas en los siguientes apartados.

1. APLICACIÓN INTENSIVA Y/O FOCAL DE LAS ACTUACIONES UNIVERSALES

Una buena parte de las actuaciones con niños rechazados, como ya señalábamos, ha sido indirecta, esto es, dentro de las actividades universales se han tenido en cuenta sus características y necesidades específicas. Así, se han dado las siguientes actuaciones:

- Se les ha concedido un protagonismo específico en algunas actividades socioemocionales concretas (p. e.: en el *role-playing*, en el *feedback* positivo de los maestros, etc.).
- Se los ha tenido en cuenta en la formación de los grupos cooperativos, proporcionándoles un grupo que les apoye y en el que de forma estructurada participan en interacciones de calidad.
- Se ha trabajado específicamente en aumentar la conciencia del profesorado acerca de su influencia en las interacciones sociales entre los iguales y las preferencias de éstos hacia sus compañeros.
- Se ha desarrollado un ambiente de clase más positivo y reforzante.
- Se ha trabajado para concienciar a los padres y solicitar su colaboración mediante las actividades para casa.

Los objetivos anteriores se han articulado a través de las siguientes actividades:

- Hablar bien del alumno rechazado por parte del profesorado. A cada maestro se le proporcionó una ficha-guía, con aspectos en los que podía basarse y con ejemplos que puede usar. Previamente se practicaron en la sesión de formación y con posterioridad con cada profesor.
- Se propuso al profesorado hacer descripciones positivas de los rechazados.
- Cada maestro elaboró una Ficha de Evaluación Individual del Alumno Rechazado que incorpora toda la información disponible sobre cada uno de ellos.
- Se elaboraron fichas de funcionamiento del aula y de los grupos y de las dinámicas sociales en las que participa el alumnado rechazado en sus grupos (qué papel tiene el alumno rechazado en el funcionamiento del grupo y cómo el grupo influye en sus comportamientos atípicos).

2. APRENDIZAJE DE LA AMISTAD

El *aprendizaje de la amistad* es una intervención dirigida a promover cambios en los pensamientos y conductas de los niños para hacer y mantener amigos, que se fundamenta en el modelo de desarrollo de la coordinación de perspectivas sociales propuesto por Selman (1980), y en sus aplicaciones, la terapia entre iguales, *Pair Therapy* (Selman y Schultz, 1990; Selman, Watts, y Schultz, 1997) y el consejo entre iguales, *Pair Counseling* (Karcher, 2007).

Según la teoría de Selman, los avances en la comprensión de la reciprocidad son posibles gracias a cambios que se producen en tres capacidades cognitivas: la comprensión interpersonal o la forma en la que uno entiende la amistad y los procesos asociados, el significado personal o la implicación emocional que uno es capaz de poner en las relaciones interpersonales, y las estrategias interpersonales de negociación o cómo piensa uno sobre las tareas sociales y la forma de resolverlas. De acuerdo con el nivel de estas capacidades la persona tiene acceso a unas habilidades de negociación. Además, simultáneamente, tanto las cogniciones como las conductas son afectadas por la

orientación interpersonal, o la tendencia a pensar y actuar sobre qué conductas o necesidades han de transformarse. Algunos niños tienden a cambiar ellos mismos cediendo (orientación autotransformadora), mientras que otros niños, mediante estrategias de lucha, amenaza y manipulación, parecen conseguir predominantemente que los otros se conformen o cambien (orientación otro-transformador).

Con este enfoque, el objetivo principal del *aprendizaje de la amistad* es ayudar a los niños a aprender cómo establecer y mantener relaciones duraderas de amistad y a negociar con eficacia sus relaciones (García Bacete, Rubio, Milián, y Marande, 2013; Karcher, 2007). De forma específica se les ayuda a mejorar su capacidad para tomar perspectivas cada vez más complejas y para hacer un uso más adaptativo y flexible de las estrategias auto y otro-transformadoras.

En primer lugar, deben crearse las potenciales parejas de amigos. El par se crea a partir de similitudes y/o complementariedades. La pareja debe ser lo suficientemente homogénea para favorecer procesos de identificación e intercambios amistosos. También debemos procurar que entre la pareja haya suficientes diferencias como para que puedan surgir conflictos y se puedan practicar habilidades de negociación. En cuanto al sexo, pueden ser parejas mixtas, pero no es conveniente en niños menores de 12 años, porque las habilidades son distintas y porque es habitual encontrar resistencias entre los participantes.

La intervención consta de 8 a 12 sesiones cada año con cada pareja. En cada sesión los niños juegan durante aproximadamente 30-45 minutos con el o los juegos de mesa que eligen en consenso. El facilitador presta atención a la calidad de la experiencia entre los niños y a la calidad de sus negociaciones, y trabaja para que los niños puedan progresar, ayudándoles a reflexionar sobre dos discrepancias: entre lo que cada uno quiere y lo que quiere el otro, y entre lo que quiere y la forma en que lo logra. Con el apoyo del facilitador los niños aprenden a negociar mejor su intimidad y autonomía, al abordar las cuestiones de dominancia, falta de respeto y egocentrismo que se producen de forma natural en las interacciones.

Los juegos que tienen disponibles son al menos diez, todos de tipo juego de mesa, por ejemplo: damas, parchís, oca, el uno, dominó, juegos de naipes, etc.:

Todas las sesiones empiezan con un recordatorio de aspectos importantes, a continuación los niños eligen conjuntamente un juego y juegan durante 30-40 minutos, y al final se hace una reflexión sobre la sesión y se prepara la siguiente.

La norma básica es interferir lo mínimo posible en las interacciones de los niños, pero hay situaciones en las que puede ser recomendable intervenir, invitando a los niños a reflexionar sobre lo sucedido, a pensar en las consecuencias, a identificar sus deseos o tomar conciencia de los gustos de su compañero, a escuchar al compañero o a expresar sus ideas, y a respetar las normas. Cuando surgen conflictos y el facilitador ve que los niños no pueden resolverlos solos (p.e.: uno hace trampas, no hay acuerdo en elegir el juego, uno se aburre y el otro quiere seguir), el facilitador puede decir: *¿cómo te sentirías tú si tus amigos te hicieran trampas en el juego?, ¿qué harían en esta situación dos buenos amigos que quisieran seguir siendo amigos y jugar juntos?, Robert, ¿crees que Jorge quiere continuar jugando?.* También se pueden dar situaciones del tipo: no quieren jugar juntos, no les gustan los juegos que hay o quieren

marcharse. En estas situaciones el facilitador podría decir: *Creo que no estamos siguiendo la norma de jugar juntos, Muy bien, hoy podemos seguir con estos juegos y al final podréis proponer algún juego para la semana siguiente, Irse no es una buena solución, pero si te vas tendrás otra oportunidad la semana siguiente.*

Al final de la sesión es obligatoria una reflexión sobre lo sucedido en la sesión. Karcher (2007) recomienda alguna modalidad de la actividad 3-2-1: nombrar tres cosas que salieron bien, dos cosas que pudieron perjudicar a la amistad, y una cosa que quieren trabajar durante la siguiente sesión. El facilitador puede recordar eventos positivos y algún conflicto surgido durante la sesión, promover que cada participante verbalice los logros del compañero así como los propios, y también su opinión sobre los juegos, el facilitador o la sesión.

4.2.2 Trabajo con familias y profesorado de los alumnos rechazados.

1. PADRES COMO FACILITADORES DE LA AMISTAD DE LOS HIJOS

Para trabajar con padres como facilitadores de las amistades de sus hijos se adaptaron los trabajos de Amori Yee Mikami (Mikami, Jack, Emeh, y Stephens, 2010; Mikami, Lerner, Griggs, McGrath, y Calhoun, 2010).

Se realizaron entrevistas con el padre y la madre de los alumnos rechazados. La función de estas entrevistas es múltiple: personalizar las interacciones equipo de investigación-familias, recibir información de los padres sobre su contexto social y el de su hijo, informarles de lo que se está haciendo y sobre la situación relacional de su hijo, motivar a los padres, ofrecerles apoyo y buscar su compromiso. Se ha elaborado un protocolo y se han desarrollado varias fichas (demográficas, de contexto social, del alumno, de compromiso, y de renuncia).

Con los padres que han aceptado participar en los talleres, previamente se graban dos situaciones: conducta de los padres en situación de juego libre de sus hijos con otros niños y posterior interacción privada padre-hijo en la que el padre le proporciona *feedback* a su hijo sobre cómo le ha visto en la situación de juego con otros niños en la que acaban de participar. Se cumplimentan diversos cuestionarios específicos para evaluar los cambios en los padres y en las situaciones de juego tras el taller. Al finalizar los talleres se vuelve a realizar de nuevo las entrevistas, grabaciones y cuestionarios.

Se organizaron talleres de 8 sesiones de 90 minutos, durante ocho semanas. El número de participantes fue de entre 8 y 15 personas. Los talleres los guían dos facilitadores. Las sesiones se estructuran en tres bloques: (a) 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. Este primer bloque incluye tres sesiones: *Primera*, evaluación de las relaciones de su hijo con sus compañeros y Tiempo especial. *Segunda*, la comunicación con su hijo. *Tercera*, aprendiendo sobre la amistad, (b) el segundo bloque de sesiones 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: *Cuarta*, conociendo nuevos amigos. *Quinta*, habilidades sociales en los juegos y en las conversaciones, (c) la tercera parte del programa 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. *Sexta*, organización de reuniones eficaces de juego. *Séptima*, comentando lo sucedido después de las reuniones de juego. Ir de invitado. *Octava*, pedir ayuda, creación de redes con otros padres, revisión de lo aprendido y plan de trabajo futuro.

La metodología fue participativa mediante exposición, representación de papeles, visionado de vídeos, realización de tareas y debates. Al inicio de la sesión, los padres firman en una hoja de asistencia y compromiso de participación. Durante la sesión se les entregan fichas en las que se concretan los aspectos esenciales de las habilidades que se están modelando en la sesión, que incluyen ejemplos y comentarios. Al finalizar la sesión se les entregan las fichas de actividades para realizar en casa durante la semana. Se ofrece servicio de ludoteca para los hijos de los participantes. Los anexos 16.1, 16.2 y 16.3 muestran un ejemplo de contenido de una sesión, de una ficha que se entrega a los padres y de una lista de tareas para casa.

2. TRABAJAR CONJUNTAMENTE CON FAMILIAS CONCRETAS DE ALUMNADO CON DIFICULTADES DE RELACIÓN

Se trata de elaborar planes individualizados para cada niño 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 y Traver, 2010).

El profesor tutor cita a los padres para mantener una entrevista conjunta padres, profesor y facilitador. En el anexo 17 se muestra el guión de la primera entrevista, seguido del protocolo para elaborar cooperativamente un plan individualizado para un alumno rechazado (ver anexo 18).

De acuerdo con el desarrollo de esta primera sesión se toma la decisión, y en su caso el compromiso, de realizar una nueva entrevista y de cooperar en avanzar hacia una situación social más positiva para el niño. Las entrevistas se realizan siempre en presencia de las tres partes y finalizan acordando lo que cada parte se compromete a realizar. Por término medio se realizan entre tres y cuatro sesiones, con un intervalo de dos semanas entre la primera y la segunda, y de tres a cuatro semanas entre las sucesivas.

Este programa de intervención concreta las estrategias psicopedagógicas necesarias para mejorar las habilidades implicadas en la aceptación, la ayuda y la convivencia del conjunto de alumnos de primaria. Una intervención universal que atiende a todo el alumnado y de manera especial favorece la integración del alumno rechazado. Una intervención prolongada en el tiempo y que integra múltiples componentes y agentes de manera simultánea. Esta intervención facilita la formación y toma de conciencia del profesorado que conjuntamente con las familias desarrollará las tareas, normas y actividades del programa, favoreciendo buenos resultados a corto y largo plazo en el aprendizaje de habilidades socioemocionales.

REFERENCIAS

- About, F. (1988). *Children and prejudice*. New York: Basil Blackwell.
- About, F., y Joong, A. (2008). Intergroup name-calling and conditions for creating assertive bystanders. En S. Levy y M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp. 249–260). New York: Oxford University Press.
- Adler, P.A., y Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Alonso, M. J., y Ortiz, Y. (2005). Del cuaderno de equipo al método de proyectos. *Cuadernos de pedagogía*, 345, 62–65.
- Asher, S. R., y McDonald, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection and perceived popularity. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 232-248). New York: Guilford Press.
- Asher, S. R., Rose, A. J., y Gabriel S. W. (2001). Peer rejection in everyday life. En M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp 105-142). Oxford, N.Y.: Oxford University Press.
- Asher, S. R., y Williams, G. A. (1993). Children without friends, Part 2: The reasons for peer rejection. In Todd, C.M. (Ed.), *Day care center connections*, 3(1), pp. 3-5. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Cooperative Extension Service.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., y Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69(1), 140–153.
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., y Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 589–604.
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. CA: Multivariate Software.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Birch, S. H., y Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Blake, Q. (2000). *Un barco en el cielo/La barca voladora*. Sevilla: Kalandraca.
- Blackhart, G. C., Nelson, B. C., Knowles, M. L., y Baumeister, R. F. (2009). Rejection elicits emotional reactions but neither causes immediate distress nor lowers self-

- esteem: A meta-analytic review of 192 studies on social exclusion. *Personality and Social Psychology Review*, 13, 269–309.
- Bukowski, W. M., y Cillessen, A. H. N. (1998). *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences within the peer group. New Directions for child and adolescent development (Nº 80)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabrera, F., Espín, J., Marín, M. A., y Rodríguez, M. (1998). Diagnóstico del contexto de las familias inmigrantes. En M. Bartolomé (Ed.), *Diagnóstico a la escuela multicultural* (pp. 127–159). Barcelona: Cedes.
- Cairns, R. B., Cairns, B. E. D., y Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Determinants and configurations. *Child Development*, 60, 1437–1452.
- Cairns, R. B., Perrin, J. E. y Cairns, B. D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *Journal of Early Adolescence*, 5, 339–355.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. y Garipey, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815–823.
- Carrier, I. (2013). *El caso de Lorenzo*. Barcelona: Juventud.
- Cassidy, J., y Asher, S. A. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350–365.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74, 1–14.
- 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.
- Chang, L., Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Z., y Farver, J. M. (2007). The Mediating and Moderating Effects of Teacher Preference on the Relations between Students' Social Behaviors and Peer Acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 4, 603–630.
- Chen, X., French, D., y Schneider, B. H. (2006). *Peer Relationships in Cultural Context*. New York: Cambridge University Press.
- Cillessen, A. H. N. (diciembre, 2008). Peer rejection: Developmental and contextual variations. Conferencia presentada en las *III Jornadas Internacionales sobre Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente*, Castellón (España).
- Cillessen, A. H. N., y Bellmore, A. D. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 355–374). Malden, MA: Blackwell.

- Cillessen, A. H. N., y Bukowski, W. M. (2000). *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system: New Directions for child and adolescent development* (Nº 88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H. N., y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development* 75(1), 147–163.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*, (pp. 365–401). New York: Cambridge University Press.
- 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(3), 261–282.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1991a). Parent-Teacher Involvement Questionnaire: Teacher version. [Disponible en: <http://fasttrackproject.org/techrept/p/ptt/index.php>] [Fecha consulta: 18-12-13].
- Conduct Problems Prevention Research Group (1991b). Parent-Teacher Involvement Questionnaire: Parent version. [Disponible en: <http://fasttrackproject.org/techrept/p/ptp/index.php>] [Fecha consulta: 18-12-13].
- Conduct Problems Prevention Research Group (2004a). 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.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2004b). The Fast Track experiment: Translating the developmental model into a prevention design. En J. B. Kupersmidt y K. A. (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention*. Washington (pp. 181–208). DC: American Psychological Association.
- Crick N., Casas, J., y Mosher, M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool, *Developmental Psychology*, 33(4), 579–588.
- Crick, N. R., y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Crick, N. R., y Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 67(3), 993–1002.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Convivencia escolar y Prevención de la Violencia*. Madrid: Centro Nacional de Educación y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España.
- Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., Zelli, A., y Conduct Problems Prevention Research Group (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., McClaskey, C., y Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344–353.
- Doll, B. (1996). Children without friends: implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25(2), 165–182.
- Donohue, K. M., Perry, K. E., y Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Applied Developmental Psychology*, 24, 91–118.
- Eisenberger, N. I., y Lieberman, M. D. (2004). Why rejection hurts: The neurocognitive overlap between physical and social pain. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 294–300.
- Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., y Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt: An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302, 290–292.
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. En W. Stroebe, y M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 171–193). Chichester: Wiley.
- Estivill, E., y Domènech, M. (2006). *Cuentos para crecer. Historias mágicas para educar en valores/Contes per créixer. Històries màgiques per educar amb valors*. Barcelona: Editorial Planeta.
- 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., y García Bacete, F. J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau LLibres.
- Fuentes, M^a. J. (2001). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151–180). Madrid: Pirámide.
- Gallagher, K. C., Dadisman, K., Farmer, Th. W., Huss, L., y Hutchins, B. C. (2007). Social Dynamics of Early Childhood Classrooms: Considerations and Implications for Teachers. En O. Saracho y B. Spodek (Eds.), *Contemporary Perspectives in Early Childhood Education: Vol. 7. Social Learning in Early Childhood Education* (pp. 17–48). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- García Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437–451.
- 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., Ferrà, P., Monjas, M^a I., y Marande, G. (2014). Teacher-Students Relationships in First and Second Grade Classrooms. Adaptation of the Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 209-229.
- García Bacete, F. J., y González, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas*. Madrid: TEA Ediciones.
- García Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz Tinoco, V., Monjas, M^a I., Sureda, I., Ferrà, P., Martín, L. J., Marande, G., y Sanchiz, M^a L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154.
- García Bacete, F.J., Lara, A., y Monjas, M^a I. (2005). ¿Por qué los niños no quieren jugar con otros niños? Un análisis exploratorio de los motivos de rechazo entre iguales. En I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, y J. A. del Barrio (Eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual dando respuestas* (pp. 257-268). Badajoz: Psicoex.
- García Bacete, F.J., y Marande, G. (2013). Social Cognitive Maps. Un método para identificar grupos sociales en contextos naturales. *Psychosocial Intervention* 22, 61-70.
- García Bacete, F. J., y Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(11), 73-87.
- García Bacete, F. J., Musitu, G., y García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. *Actas del III Congreso de Psicología Social, Vol. I* (p.p. 324-344). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- García Bacete, F. J., Musitu, G., y García, M. (1991). Un programa de intervención psicosocial en el aula en problemas de socialización. En V.V.A.A.: *Pedagogía de la Marginación*, (pp. 161-183). Madrid: Popular.
- García Bacete, F. J., Rubio, A., Milián, I., y Marande, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 155-163.
- García Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M^a I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74.
- García Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M^a I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- García Bacete, F. J., y Traver, J. A. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F. J. García Bacete, A. V. Vaquer y C. Gomis (Coords.), *Intervención y Mediación Familiar* (pp. 205-250). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- García Bacete, F. J., y Villanueva, L. (1998). Análisis de las relaciones entre métodos sociométricos: nominaciones directas y escalas de calificación. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses*, 20(2), 89-104.

- Gest, S. D., Rulison, K. L., Davidson, A. J., Welsh, J. A., y 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.
- 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.
- González, J. y García Bacete, F. J. (2010a). *SOCIOMET. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones.
- González, J. y García Bacete, F. J. (2010b). *Manual de uso del programa SOCIOMET*. Madrid: TEA Ediciones.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586 [Disponible en versión castellana para padres y profesores: <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=Spanish>] [Fecha consulta: 18-12-13].
- Grupo de Investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto Escolar (GREI) (2010a no publicado). Cuestionario Class Play adaptado por el GREI de Masten, A. S., Morison, P., y Pellegrino, D. S. (1985). Memoria de investigación.
- Grupo de Investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto Escolar (GREI) (2010b no publicado). Autoinforme de Victimización. Memoria de investigación.
- Guerra, V. S., Asher, S. R., y DeRosier, M. E. (2004). Effect of Children's Perceived Rejection on Physical Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3(5), 551–563.
- Harris, M. J., Milich, R., Corbitt, E.M., Hoover, D. W., y Brady, M. (1992). Self-fulfilling effects of stigmatizing information on children's social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(1), 41–50.
- Harrist, A. W., y 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.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87–97.
- Harter, S., y Pike, R. (1984). The Pictorial Scale for Perceived Competence and Acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969–1982.
- Hartup, W. W. (1989a). Behavioral manifestations of children's friendship. En T. J. Berndt y G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 46–70). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1989b). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120–126.

- Hartup, W. W. (1992). Conflict and friendship relations. En C. U. Shantz y W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 186–215). New York: Cambridge University Press.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hatzichristou, C., y Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67(3), 1085–1102.
- Hay D. F., Caplan M., y Nash A. (2009). The beginnings of peer relations. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups* (pp. 121–142). New York: Guilford Press.
- Hubbard, J., y Coie, J. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1–20.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., y 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.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289–301.
- Hughes, J. N., y Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278–287.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431–445.
- Hymel, S., Wagner, E., y Butler, L. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher y J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156–186). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ibarrola, B. (2009). *El oso gruñón*. Madrid: Ediciones SM.
- Ibarrola, B., y Wensell, U. (2006). *¿Qué le pasa a Mugan?* Madrid: Ediciones SM.
- Jennings, P. A., y 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.
- Kagan, S., y Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Karcher, M. (2007). *Pair counseling: A developmental intervention for counseling children in dyads*. San Antonio: Universidad de Texas, The Pair Counseling Research Program.
- Kemmeter, P. (2004). *El Muro*. Segovia: EntreLibros.
- Kiss, K. (1998). *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?*. Barcelona: Kókinos.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Kross, E. F., Berman, M. G., Mischel, W., Smith, E. E., y Wager, T. D. (2011). Social rejection shares somatosensory representations with physical pain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. [Recuperado de: <http://www.pnas.org/content/early/2011/03/22/1102693108.full.pdf+html>]
- Kupersmidt, J. B., Burchinal, M., y Patterson, C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 7, 825–843.
- Kusche, C. A. y Greenberg, M. T. (1994). *PATHS: promoting alternative thinking strategies* South Deerfield, MA: Channing Bete Company, cop.
- Ladd, G., Birch, S., y Buhs, S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 709–718.
- Leary, M. R. (2001). *Interpersonal rejection*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lease, A. M., Musgrove, K. T., y Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of Social Status in Preadolescent Peer Groups: Likability, Perceived Popularity, and Social Dominance. *Social Development*, 11(4), 508–533.
- 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.
- Lenain, T. (2002). *Toño se queda solo/En Roc es queda sol*. Barcelona: Baula.
- López Narváez, C., y Salmerón, C. (2004). *Tomás es distinto a los demás*. Valladolid: Bruño.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M^a. J., y Ortiz, M. J. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Marande, G. (2011). *Estabilidad del rechazo en el primer ciclo de primaria*. Tesis de máster no publicada, Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Marande, G., García Bacete, F. J., Sanchiz, M^a. L., Sureda, I., Muñoz-Tinoco, M^a. V., y Martín-Antón, L. J. (2011). ¿Cómo son los grupos de los que forman parte los alumnos rechazados de primero de educación primaria? En J. M^a. Román, M. A. Carbonero y J. D. Valdivieso (Comps.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 4773–4790). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., y Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.

- Masten, A. S., Morison, P., y Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21(3), 523–533.
- Mckee, D. (2008). *Elmer*. Barcelona: Beascoa.
- Mckee, D. (2007). *Los dos monstruos*. Madrid: Anaya.
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales, Second Edition*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources. (La versión adaptada al castellano para profesores realizada por Salazar, I. y Caballo, V. (2005). En V. Caballo (dir.), *Manual anual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos: estrategias de evaluación, problemas infantiles y trastornos de ansiedad*. Pirámide. Madrid).
- Merrell, K. W., y Caldarella, P. (2002). *Home & Community Social Behavior Scales*. Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources. (La versión adaptada al castellano para padres realizada por Salazar, I. y Caballo, V. (2005). En V. Caballo (dir.), *Manual anual para la evaluación clínica de los trastornos psicológicos: estrategias de evaluación, problemas infantiles y trastornos de ansiedad*. Pirámide. Madrid).
- Mikami, A. Y. (2011). *Parental Friendship Coaching Intervention Manual*. University of Virginia.
- Mikami, A. Y., Boucher, M. A., y Humphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention*, 26, 5–23.
- Mikami, A. Y., Jack, A., Emeh, Ch. C., y Stephens, H. F. (2010). Parental Influence on Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: I. Relationships Between Parent Behaviors and Child Peer Status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 721–736.
- Mikami, A. Y., Lerner, M. D., Griggs, M. S., McGrath, A., y Calhoun, C. D. (2010). Parental Influence on Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: II. Results of a Pilot Intervention Training Parents as Friendship Coaches for Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 737–749.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A, Bierman, K., y CPPRG (2002). Peer Rejection and Aggression and Early Starter Models of Conduct Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), 217–230.
- Monjas, M^a. I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M^a. I. (2007) (Dir.). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M^a. I, y Avilés, J. M. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Asociación Castellano-Leonesa para la Defensa de la Infancia y la Juventud.
- Monjas, M^a. I., y Sabeh, E. N. (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidad. Problemas y soluciones. *Siglo Cero*, 33(200), 15–26.

- Monjas, M^a. 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.
- Moreno, D., Jesús, S. N., Murgui, S., y Martínez, B. (2012). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 67–75.
- Moreno, M. C. (1999). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo I, Psicología Evolutiva* (pp. 405–430). Madrid: Alianza Editorial.
- Muñoz-Tinoco, V. (2004). *Las técnicas sociométricas y sus correlatos conductuales en la investigación evolutiva*. Trabajo de investigación para la obtención del DEA. Universidad de Sevilla.
- Newcomb, A. F., y Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19(6), 856–867.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99–128.
- Oaten, M., Williams, K., Jones, A., y Zadro, L. (2008). The Effects of Ostracism on Self-Regulation in the Socially Anxious *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27, 471–504.
- Parke, R. D., Burks, V. M., Carson, J. L., Neville, B., y Boyum, L. A. (1994). Family-peer relationships: A tripartite model. En R. D. Parke y S. G. Kellam (Eds.), *Exploring family relationships with other social contexts* (pp. 115–146). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Perren, S., y Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 47(1), 45–57.
- Peters, E., Riksen-Walraven, J. M. A., Cillessen, A. H. N., y Weerth, C. (2011). Peer Rejection and HPA Activity in Middle Childhood: Friendship Makes a Difference. *Child development*, 82(6), 1906–1920.
- Pfister, M. (2005). *El pez arco iris/El peix irisat*. Barcelona: Beascoa.
- Pianta, R. C., Hamre, B., y Stuhlman, M. W. (2003). Relationships between teachers and children. En W. Reynolds and G. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology* (Vol. 7, Educational psychology, pp.199–234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pichardo, M., Justicia, F., y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 13(6), 37-48.
- Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós, cop.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. Aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. Ponencia en la VI *Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*, Antigua, Guatemala.
- Pujolàs, P., y Lago, J. R. (2007). *Programa CA/AC: Cooperar para aprender, aprender a cooperar*. [Disponible En: http://www.cife-ei-caac.com/programa_ESP.asp] [Fecha consulta: 18-12-13].
- Ramírez, A. L. (2005). *Así es la vida/Així és la vida*. Valencia: Diálogo.
- Reeve, J. (2009): Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive, *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.
- Robinson, C. C., Mandlenco, B., Olsen, S. F., y Hart, C. H. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: development of a new measure. *Psychological Reports*, 77(3), 819-830.
- Sandstrom, M. J., y Zakriski, A. L. (2004). Understanding the Experience of Peer Rejection. En J. Kupersmidt y K. A. Dodge (Eds.), *Children's Peer Relations: From Development to Intervention* (pp.101–118). Washington DC: American Psychological Association.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. London; New York: Academic Press.
- Selman, R. L., y Schultz, L. H. (1990). *Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Selman, R. L., Watts, C. L., y Schultz, L. H. (Eds.) (1997). *Fostering friendship: Pair therapy for treatment and prevention*. Hawthorn, NY: Aldine deGruyter.
- Sheridan, S. M., Buhs, E. S., y Warnes, E. D. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of School Psychology*, 41, 285–292.
- Skinner J. D., Caruth B. R., Wendy, B., y Ziegler, P. J. (2002). Children's food preferences: a longitudinal analysis. *Journal of the American Dietetic Association*, 102, 1638–1647.
- Sorribes, S., y García Bacete, F. J. (1996). Estilos Disciplinares Paternos. En R. A. Clemente y C. Blasi (Coords.), *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 151–170). Málaga. Ediciones Aljibe.
- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades sociopersonales en alumnos de Secundaria*. Madrid: CCS.
- Sureda, I., García Bacete, F. J., y Monjas, M^a. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305–321.
- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks-Cole.

- Trianes, M. V., Muñoz, A., y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Twenge, J. M. (2006). *Generation Me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled and more miserable than ever before*. New York: Free Press.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., y Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*, 1058–1069.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., y Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 606–615.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., y Baumeister, R. F. (2003). Social exclusion and the deconstructed state: Time perception, meaninglessness, lethargy, lack of emotion, and self-awareness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 409–423.
- Van IJzendoorn, M. H. (2005). Attachment in social networks: toward an evolutionary social network model. *Human Development*, *48*, 85–88.
- Vázquez-Vigo, C. (1986). *La fuerza de la gacela*. Madrid: SM.
- Walker, S., y Irving, K. (1998). The effect of perceived social status on preschool children's evaluations of behaviour. *Journal for Australian Research in Early Childhood Education*, *1*, 94–103.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts. En Kathryn R. Wentzel y Allan Wigfield, *Handbook of motivation at school* (pp., 301–322), New York, NY: Routledge.
- White, K. J., y Jones, K. (2000). Effects of Teacher Feedback on the Reputations and Peer Perceptions of Children with Behavior Problems. *Journal of Experimental Child Psychology* *76*, 302–326.
- White, K. J., y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, *28*(5), 933–940.
- White, K. J., Sherman, M. C., y Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problem peers: Effects of teacher feedback and peer-reported status. *Journal of School Psychology*, *34*, 53–72.
- Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C., Burgess, K. B., y Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, *52*(4), 671–693.
- Wubbels T., y Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, *43*, 6–24.
- Wubbels, T., Créton, H. A., y Hoymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional behavior mapped out. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting*. Chicago.

-
- Zijlstra, A., Wubbels, T., Brekelmans, M., y Koomen, H. (2013). Child perceptions of teacher interpersonal behavior and associations with mathematics achievement in Dutch early grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 589–608.

ANEXOS

ANEXO 1

Definiciones de los valores e índices que utiliza sociomet (González y García Bacete, 2010)

VALORES SOCIOMÉTRICOS (FILAS)	
Nominaciones Positivas Recibidas (NPR):	Indica el nivel de preferencia o atractivo de un alumno entre sus compañeros. Número de veces que un alumno ha sido nominado positivamente por sus compañeros (números negros en la columna del alumno).
Nom. Pos. Recibidas valoradas (NPRv):	Mide el grado o intensidad de la preferencia o atracción. Suma de los números negros que aparecen en la columna de un alumno.
Nominaciones Negativas Recibidas (NNR):	Es un indicador del nivel de exclusión o antipatía de un alumno entre sus compañeros. Número de veces que un alumno ha sido nominado negativamente por sus compañeros (números rojos en la columna del alumno).
Nom. Neg. Recibidas valoradas (NNRv):	Es un indicador del grado o intensidad de la exclusión o de las nominaciones negativas. Suma de los números rojos que aparecen en la columna de un alumno.
Percepciones Positivas (PP):	Indicador de las expectativas positivas del alumno. Número de compañeros que un alumno cree que le habrán nominado positivamente (número de celdas con fondo gris en la columna del alumno).
Percepciones Positivas Acertadas (PPA):	Indicador del nivel de precisión perceptiva positiva y/o del grado de cumplimiento de las expectativas positivas del alumno. Número de percepciones positivas acertadas (número de celdas con fondo gris que contienen un número negro en la columna del alumno).
Percepciones Negativas (PPN):	Indicador de las expectativas negativas del alumno. Número de compañeros que un alumno cree que le habrán nominado negativamente (número de celdas con fondo rosa en la columna del alumno).
Percepciones Negativas Acertadas (PNA):	Indicador del nivel de precisión perceptiva negativa y/o del grado de cumplimiento de las expectativas negativas del alumno. Número de percepciones negativas acertadas (número de celdas con fondo rosa que contienen un número rojo en la columna del alumno).
Falsas Percepciones (FP):	Indicador de expectativas sociales desajustadas o no cumplidas. Percepciones emitidas, positivas y negativas, que no coinciden con las nominaciones recibidas (celdas con fondo que están vacías o que contienen un número de color opuesto).

VALORES SOCIOMÉTRICOS (COLUMNAS)	
Nominaciones Positivas Emitidas (NPE):	Indicador de la tendencia a hacer nominaciones positivas o expansividad positiva. Número de nominaciones positivas emitidas por un alumno (números negros en la fila de un alumno).
Nominaciones Negativas Emitidas (NNE):	Indicador de la tendencia a hacer nominaciones negativas o expansividad negativa. Número de nominaciones negativas emitidas por un alumno (números rojos en la fila de un alumno).
Reciprocidades Positivas (RP):	Indicador del número de amigos de un alumno en la clase. Número de nominaciones positivas recíprocas del alumno (número de veces que las dos celdas simétricas en las que se entrecruzan los nombres de dos alumnos i y j están ocupadas por números negros).
Reciprocidades Negativas (RN):	Indicador del número de enemigos de un alumno en la clase. Número de nominaciones negativas recíprocas del alumno (número de veces que las dos celdas simétricas en las que se entrecruzan los nombres de dos alumnos i y j están ocupadas por números rojos).
Oposición de Sentimientos (OS):	Indicador de desencuentro de sentimientos del alumno en la clase. Número de veces que un alumno acepta a otro y aquel le rechaza, o viceversa (número de veces que en una de las dos celdas simétricas en las que se entrecruzan los nombres de dos alumnos hay un número negro y en la otra un número rojo).
Impresión Positiva (IP):	Indicador del nivel de reputación positiva del alumno entre sus compañeros. Número de alumnos que creen que dicho alumno les habrá nominado positivamente (celdas con fondo negro en la fila del alumno).
Impresión Negativa (IN):	Indicador del nivel de reputación negativa del alumno entre sus compañeros. Número de alumnos que creen que dicho alumno les habrá excluido (celdas con fondo rojo en la fila del alumno).

ÍNDICES INDIVIDUALES	
NOMINACIONES RECIBIDAS (%)	
Índice de NPR. [IndNPR = NPR x 100/N-1]	Porcentaje de compañeros que le han nominado positivamente. Medida de atractivo individual.
Índice de NNR. [IndNPR = NNR x 100/N-1]	Porcentaje de compañeros que le han nominado negativamente. Medida de antipatía individual.
Índice de Impacto Social. [IndIS = (NPR+NNR) x 100/N-1]	Porcentaje de compañeros que se relacionan con ese alumno. Medida de actividad social del alumno.
Índice de Preferencia Social. [IndPS = (NPR-NNR) x 100/N-1]	Porcentaje de la diferencia entre los compañeros que le nominan positivamente y los que lo hacen negativamente. Medida de saldo social del alumno.
IMPRESIONES Y PERCEPCIONES (%)	
Índice de IP. [IndIP = IP x 100/N-1]	Porcentaje de compañeros que tienen una imagen positiva de ese alumno. Medida de reputación social positiva.
Índice de IN. [IndIN = IN x 100/N-1]	Porcentaje de compañeros que tienen una imagen negativa del alumno. Medida de reputación social negativa.
Índice Ajuste Perceptivo Positivo. [IndAPP = PPA x 100/NPR]	Porcentaje de aciertos en la previsión de nominaciones positivas recibidas. Grado de cumplimiento de las expectativas positivas.
Índice Ajuste Perceptivo Negativo. [IndAPN = PNA x 100/NNR]	Porcentaje de aciertos en la previsión de nominaciones negativas recibidas. Grado de cumplimiento de las expectativas negativas.
Índice Realismo Perceptivo Positivo. [IndRePP = PPA x 100/PP]	Porcentaje de percepciones positivas acertadas sobre el total de las emitidas. Indicador de buena percepción positiva.
Índice Realismo Perceptivo Negativo. [IndRePN = PNA x 100/PN]	Porcentaje de percepciones negativas acertadas sobre el total de las emitidas. Indicador de buena percepción negativa.
AMISTADES Y ENEMISTADES (%)	
Índice de RP. [IndRP = RP x 100/N-1]	Porcentaje de amistades que tiene un alumno en el aula.
Índice de RN. [IndRN = RN x 100/N-1]	Porcentaje de enemistades que tiene un alumno en el aula.
Coherencia Positiva. [IndCP = RP x 100/NPR]	Porcentaje de reciprocidades positivas entre todas las nominaciones positivas recibidas. Grado de correspondencia entre quienes me eligen y mis elecciones.
Coherencia Negativa. [IndCN = RN x 100/NNR]	Porcentaje de reciprocidades negativas entre todas las nominaciones negativas recibidas. Grado de correspondencia entre quienes me excluyen y a quienes excluyo.
TIPO SOCIOMÉTRICO	P: Preferido; R: Rechazado; I: Ignorado; C: Controvertido; M: Medio

ANEXO 2

Ejemplo de protocolo de planificación y seguimiento (extracto de los dos primeros apartados contemplados en la 4ª reunión de seguimiento del curso 2012-2013)

4ª REUNION DE SEGUIMIENTO DE LA INTERVENCIÓN 2012-2013

Poner especial énfasis en la aplicación del Programa SOE (ver final de este documento) y la Planificación conjunta de entrevistas con padres de R.

COLEGIO:

Clase: 3º ____

Profesora:

Fecha: ____ enero 2013

1) REVISAR EL TRABAJO REALIZADO DURANTE LAS SEMANAS ANTERIORES (del 07 de diciembre 2012 hasta la fecha) comprobar que los maestros-as **anoten** las fechas y actividades realizadas **en las hojas de registro** suministradas

1.- RELACIONES ALUMNO-ALUMNO

a) Estrategias permanentes: Pareja/Equipo Ayudadores, La Tortuga, Respiración de globo y relajación, El rincón de hablar.

¿El maestro-a ha reintroducido todas las estrategias? ¿Cómo funcionan en clase?

Observaciones/anécdotas/ ejemplos de cuándo se han utilizado estas estrategias (poner también en el registro de normas)

b) Normas:

- Respeto y trato bien a los demás
- Me meto en tus zapatos
- No se puede decir no puedes jugar
- A los que pegan, insultan o no dejan jugar les decimos: no me gusta
- Cuando me enfado: “ME PARO, PIENSO Y ACTUO”
- Hablamos hasta entendernos

*¿Los niños emplean de forma **generalizada** estas normas? Observaciones/anécdotas/ ejemplos*

c) **Registro** de buenas prácticas de las normas:

Revisar cómo el maestro-a lleva este registro (se entregó en la primera sesión)

2.- APRENDIZAJE COOPERATIVO

- a) EQUIPOS COOPERATIVOS: *¿Desde el 07 de enero, o justo antes de las Navidades, se ha realizado algún cambio en la composición de los equipos (fecha en que se hizo) y ¿por qué?*

Equipo 1 Nombres	Equipo 2 Nombres	Equipo 3 Nombres	Equipo 4 Nombres	Equipo 5 Nombres	Equipo 6 Nombres

- b) *¿Han realizado la DINÁMICA DE COHESIÓN GRUPAL “nos buscamos un nombre”?* (fecha , **anotarlo en el registro de tareas cooperativas**)
- c) *¿Han hecho otras actividades de cohesión grupal?* (mis preferidos, ¿cómo lo celebramos?, mi autobiografía, las tarjetas de las gracias- ver documento Aprendizaje Cooperativo desde página 77 (**ACTIVIDADES SOCIALES PARA DIFRUTAR CON EL ALUMNADO**)_hasta página 82/85) ¿cuáles? (**anotar en el registro de tareas cooperativas**, aunque no sean en puridad estructuras cooperativas)

¿Ayudan al sentimiento de pertenencia al equipo, fomentan la lealtad hacia el equipo ¿ayudan al funcionamiento del equipo?¿Cómo? Observaciones y dudas del maestro-a _____

*¿El maestro-a ha anotado las ESTRUCTURAS QUE SE HAN REALIZADO durante las semanas pasadas? Revisar cómo se lleva el **registro de tareas cooperativas**.*

- d) *Reflexión y registro de AUTOEVALUACIÓN DE ACTIVIDADES (por parte de los alumnos), comprobar que se lleva a cabo ¿Sólo se hace oralmente o el maestro-a ya ha anotado algunos comentarios en el registro?*

¿Qué opinan los alumnos acerca de su funcionamiento en equipo? ¿Todos han podido hablar? ¿Han escuchado a todos?¿han tenido en cuenta las aportaciones de cada uno?¿se han dado cuenta de que alguno no sabía “algo” y sin embargo el trabajo se hizo bien? ¿Qué dificultades encuentran? Observaciones y dudas del maestro-a: _____

Procedimientos

Si necesario, con el maestro, repasar documento Aprendizaje Cooperativo desde página 31 (1.2 PREPARAR PROCEDIMIENTOS Y ESTRUCTURAS COOPERATIVAS) hasta página 33, y desde página 44 (III.3. Y SI HAY PROBLEMAS, ¿QUÉ PODEMOS HACER?) hasta página 47.

Procedimientos del profesor al alumnado: (dame 5, rincón esponja, respuesta coral...)

¿Cuáles se utilizan ya? _____

Anotar si se utilizan puntualmente o sistemáticamente

Procedimientos de feedback del alumnado al profesor (hablar más lento, no entiendo) ¿Cuáles se utilizan? _____

ANEXO 3

Ejemplo de dos Normas-posters



Extraido del cuento: "¿Qué le pasa a Mugán?", Ibarrola (2006).



Extractos de los cuentos: “Qué hace un cocodrilo por la noche” (Kiss, 1998); “Toño se queda solo” (Lenain, 2002); “Tomás es distinto a los demás” (López y Salmerón, 2004); “El oso gruñón” (Ibarrola, 2009); “El cuento de la tortuga” (Kusche y Greenberg, 1994).

ANEXO 4

Descripción de una Estrategia Permanente

La Pareja de Ayudadores: Alumnos / Compañeros ayudantes

Qué es: Conjunto de acciones pro-sociales que hacen los niños para ayudar a sus compañeros con dificultades socio-emocionales y/o académicas, o en riesgo de tenerlas.

En concreto se trata de dos niños de la clase que voluntaria (aunque a veces son además elegidos por los propios compañeros), intencional y públicamente (lo aceptan y se comprometen ante el grupo-clase) realizan acciones de apoyo, ayuda, escucha, protección, acompañamiento, conversación, consejo, tutorización... a compañeros de su clase.

Objetivos:

- Hacerse sensible a las propias necesidades y a las necesidades de los otros
- Desarrollar la conducta prosocial
- Desarrollar habilidades de empatía
- Aprender a pedir y recibir ayuda

Estas actividades son beneficiosas tanto para el ayudado como para el ayudador.

A largo plazo se pretende crear redes de apoyo y amistad y que los niños tengan amigos y/o buenos compañeros en su grupo-aula de referencia.

Acciones y contenidos de la ayuda: académicos y socio-emocionales. Ejemplo de acciones:

- Ayudar, proteger, consolar, ofrecer amistad, interesarse, acompañar, aconsejar, jugar, querer, compartir, consolar, ser amable, apoyar, animar, defender, incluir-ajuntar, cuidar, elogiar, escuchar, mediar, pedir ayuda, comunicar y dar a conocer al adulto, estar pendiente, facilitar, amparar, hablar
- Controlar (al agresor), recriminar, parar, impedir, expresar desacuerdo (no está bien que le insultes)...
- Explicar, indicar, sugerir, repetir, sintetizar, colaborar, corregir.

Quién:

Inicialmente pueden prestarse voluntariamente o ser elegidos por el resto de compañeros (¡ojo!, después de que la profesora ha explicado qué cosas puede hacer)

¿Qué compañero o compañera crees tú que ayuda a los otros niños y niñas y puede ser Ayudador?

Pero se pretende que, a la larga, rotativamente todos los alumnos pasen por el rol de compromiso activo de ayudar.

Hay que tener en cuenta que se necesitan como *Requisitos*: Habilidades de empatía (ponerse en el lugar del compañero/a y darse cuenta de que necesita ayuda, compañía...), habilidades de escucha, de comunicación...

¿Cuántos y cuánto tiempo?

Una pareja durante una semana. En algunos casos puede plantearse una pareja en la que uno es competente y posee las habilidades de ayudar y el otro no tanto, de forma que el primero puede hacer tareas de modelado.

Es preciso “recalcar” que los niños que han sido Pareja de Ayudadores, cuando dejan de serlo deben incorporar esas conductas de ayuda a su repertorio.

¿Cuándo?

En cada clase hay que buscar y sugerir situaciones en las que puede actuar un Ayudador

- En el recreo una compañera está sola muchos días
- Un niño se mete muchas veces con otro y le insulta y le pega
- Cuando hay que hacer equipos de trabajo, nadie la elige

Recursos materiales:

Un brazalete (de color llamativo) o colgante-con-tarjeta (como los colgantes de los congresos) con un logotipo y la palabra AYUDANTE/AYUDADOR

ANEXO 5**Ficha de dinámicas sociales de un alumno rechazado**

Nombre y Apellidos:.....

Colegio:.....Aula:.....Fecha:.....

A) ¿El estudiante es miembro de un GRUPO? : Aislado

Fecha y Miembros Grupo Espontáneo	Centralidad del Grupo en la Clase	Centralidad del niño en el Grupo	Centralidad del niño en la Clase

Fecha y Miembros Grupo Cooperativo	Centralidad del Grupo en la Clase	Centralidad del niño en el Grupo	Centralidad del niño en la Clase

¿Cómo es el grupo espontáneo? ¿Cuál es el papel de este grupo en el conjunto de la clase?

Fecha	¿Cómo es su grupo? ¿Qué papel juega el grupo en el aula?

¿Cómo es el grupo cooperativo? ¿Cuál es el papel de este grupo en el conjunto de la clase?

Fecha	¿Cómo es su equipo cooperativo? ¿Qué papel juega el grupo en el aula?

B) ¿Cómo se comporta el estudiante respecto de las conductas que realiza el grupo o algunos de sus componentes? ¿Qué papel o **ROL desempeña el ESTUDIANTE en el grupo y/o en el aula?**

Fecha	Grupo AMIGOS-AS. Comportamientos típicos de los miembros	ROL DEL ESTUDIANTE Rechazado
Fecha	Grupo COOPERATIVO. Comportamientos típicos de los miembros	ROL DEL ESTUDIANTE Rechazado

C) ¿Cómo el grupo mantiene la conducta del alumno R? ¿Cómo el grupo o miembros del grupo responden a las conductas inadecuadas del alumno R?

Fecha	Estudiante tiene tendencia a ...	Los otros... (Imitan, tienen intercambios recíprocos, complementan la conducta, etc.)

ANEXO 6

Ejemplo de actividad para combatir estereotipos

“Nos clasificamos”

En nuestro grupo, ¿de cuántas formas podríamos ser clasificados?”, orientando a niños y niñas para que hagan referencia al mayor número posible de criterios (sexo, estatura, edad, color de ojos, color de pelo, niños y niñas que van al comedor y los que no, niños y niñas en grupo bilingüe, país de origen, etc.). A continuación se propone llevar a cabo directamente la clasificación en dos grupos en función de algunos de estos criterios: “Todas las niñas se ponen a la izquierda y todos los niños a la derecha”, “Ahora se sitúan a la izquierda todos los niños y niñas que ya cumplieron los 7 años y a la derecha los que aún no los cumplieron”, etc.

Las tareas de clasificación, de cualquier tipo, se llevarán a cabo en dos partes:

- Clasificación: El profesorado repartirá los materiales a clasificar y dará las instrucciones de la tarea que puede llevarse a cabo en pequeños equipos cooperativos. Es importante orientar a los niños y niñas para que lleven a cabo el máximo número de clasificaciones posibles.
- Discusión grupal: la puesta en común es fundamental para que niños y niñas puedan tomar conciencia del significado de la actividad y de cómo puede hacerse más flexible nuestra forma de ver a los otros en función de las similitudes y diferencias con nosotros mismos y con los demás (p.e., ¿cuántas veces habéis tenido que cambiar de izquierda a derecha?, ¿habéis tenido en alguna ocasión dudas sobre dónde deberíais situaros?, ¿por qué?, ¿significa eso que podríais haber estado en dos grupos a la vez, según como se mire? (por ejemplo, pelo oscuro y pelo claro). Es importante incluir algunas preguntas finales que orienten hacia valores de tolerancia (p.e., ¿Nos hace mejores o peores estar en el grupo de las niñas o de los niños, haber cumplido 7 años o no haberlos cumplido todavía, ser de un país u otro...?”).

ANEXO 7

Ejemplo de actividad para combatir prejuicios

El cazo de Lorenzo

El cazo de Lorenzo es una historia sobre lo que ocurre cuando sólo somos capaces de ver en nosotros y en los demás lo que supone un obstáculo y eso nos impide ver todo lo demás.

Esta es la historia de un niño, llamado Lorenzo, que tiene que arrastrar un cazo rojo, siempre junto a él. A pesar de que Lorenzo tiene muchas cualidades, el cazo le pone ciertas dificultades y retos en la vida, sobre todo porque nadie lo ve a él, sólo ven el cazo. Un día encuentra a una maestra que también tiene un cazo y gracias a su ayuda aprende a relacionarse con él y a ver sus cualidades, de las que todos sus compañeros y compañeras se irán dando cuenta.

<http://www.youtube.com/watch?v=JnlaqH0ms10yfeature=related>

Autor: Isabelle Carrier (2013) El cazo de Lorenzo. Edit Juventud



Guía de preguntas para la discusión grupal:

- *¿Qué le pasa a Lorenzo?*
- *¿Por qué no le gusta a Lorenzo su cazo?*
- *¿Cómo creéis que se siente cuando los otros niños y niñas sólo ven el cazo?*
- *¿Te ha pasado alguna vez que los demás vean sólo tus errores o tus dificultades y no tus cualidades?*
- *¿Cómo te sentiste?*
- *¿Te pasa alguna vez que sólo ves tus dificultades? ¿Qué pasa cuando sólo podemos ver nuestras propias dificultades y no nuestras cualidades?*
- *¿Te pasa alguna vez que sólo ves el “cazo” de otros niños y niñas?*
- *¿Qué cosas hacemos o decimos a los demás cuando sólo vemos sus errores o sus dificultades?*
- *¿Cómo les hacemos sentir?*
- *¿Qué podríamos hacer si alguna vez nos sentimos como Lorenzo? ¿Qué nos podemos decir?*
- *¿Y si algún compañero/a se siente alguna vez como Lorenzo? ¿Cómo podemos ayudarlo?*
- *¿Y si vemos que los demás tratan a alguien de forma injusta fijándose sólo en sus dificultades, ¿qué podríamos hacer?*

ANEXO 8

Ejemplo de actividad Familia-Escuela (Extracto de la Sesión la Vida familiar es cuestión de equilibrio, Forest y García Bacete, 2006)

Se trata de una herramienta para el docente para trabajar con padres cuyos valores pueden ser diferentes de los suyos. Analizamos algunos de nuestros valores educativos más importantes, así como los de la escuela en la que enseñamos y los de las familias de nuestros alumnos.

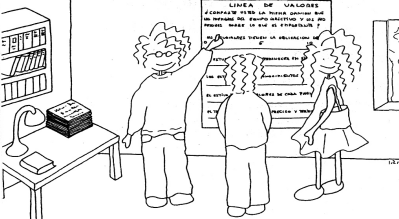
Coloque la transparencia de la “LÍNEA DE VALORES” en el retroproyector y distribuya las copias correspondientes a los profesores.

Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela ...

C. Forest y F. J. García Bacete

Línea de valores

¿Comparte usted la misma opinión que los miembros del equipo directivo y los profesores sobre lo que es importante? Con ayuda del siguiente esquema, señale sus ideas, las de uno de los profesores de su hijo y las de la dirección del centro.



- Los estudiantes tienen la obligación de asistir siempre a clase.

0	5	10
Poco importante		Muy importante

- Los estudiantes deberían permanecer en silencio en clase.

0	5	10
Poco importante		Muy importante

- Los estudiantes deberían tener conocimientos de su propia historia cultural.

0	5	10
Poco importante		Muy importante

- El estilo de vida y los valores de cada familia deberían respetarse.

0	5	10
Poco importante		Muy importante

- El trabajo de los escolares debería ser preciso y estar terminado a tiempo.

0	5	10
Poco importante		Muy importante

Por favor piense en alguno de sus alumnos. No hace falta que diga su nombre. Sólo tienen que completar la ficha indicando dónde estaría usted en cada uno de estos valores (usando la palabra “yo”), la posición de la familia de su alumno (usando “familia”) y el punto de vista oficial de la escuela (usando “escuela”). En este esquema no hay ninguna respuesta “correcta”; el objetivo es conseguir que hablemos y pensemos. Analizaremos un valor todos juntos y después dejaremos cinco minutos para que completen ustedes los restantes.

¿Qué importancia tiene para ustedes que los estudiantes asistan siempre a clase?

¿Qué importancia creen que tiene para el padre de uno de sus alumnos?

¿Cuál es la normativa oficial del centro sobre la asistencia a clase?

Si a los profesores se les ocurre alguna pregunta o idea, intente razonarla en lugar de dar un “sí” o un “no”. Por ejemplo, podrían preguntar sobre las faltas a clase por enfermedad y señalar que prefieren que las familias cuiden a los niños en casa en lugar de enviarlos a la escuela; o también pueden comentar si creen que es más importante hacer un viaje familiar aunque esto signifique perder algunos días de escuela. Otro profesor puede manifestar que la asistencia regular a clase es un buen objetivo porque ayuda a formar buenos hábitos, en la que de otra manera podría ser una vida caótica.

Animémoslos a dedicar cinco minutos a trabajar con los otros valores, solos o en parejas. Señáleles que no es necesario acabarlos todos.

Mientras están completando la “Línea de valores”, coloque dos sillas a metro y medio de distancia en el centro de la clase. Coloque el letrero que pone “Muy importante” en una de las sillas y el que dice “Poco importante” en la otra. Ate la cuerda o el hilo entre las sillas.

Después de cinco minutos, dirija la atención de los profesores hacia la segunda línea de valores en la ficha de trabajo y pida voluntarios para que expresen qué opinión tienen sobre esta cuestión.

Luego, solicite voluntarios para acercarse y ponerse a lo largo de la línea que se ha creado, de tal forma que indiquen donde estarían en la siguiente cuestión. Si hay mucha diferencia sobre donde se sitúan las personas, pídale a cada uno de ellos que expliquen por qué han elegido ese lugar.

A continuación, pídeles que cambien de lugar para indicar dónde creen que las familias se situarían y luego dónde se situarían los valores de la escuela.

Repita este proceso con cada valor y, a continuación, dé las gracias a los profesores.


ANEXO 9**Pasos para una comunicación cooperativa y creativa entre los profesores y las familias (Forest y García Bacete, 2006)**

1. Antes de la entrevista pregúntese ¿qué es lo que quiere comunicar a ese padre? y ¿qué espera que este padre le comunique a usted? De esta forma se estará preparando y podrá aprovechar al máximo la entrevista.
2. El primer paso para llegar a la solución es escuchar atentamente, necesitamos los tres facilitadores de la comunicación:
 - Iniciadores.
 - Estimuladores.
 - Preguntas abiertas.
3. Hacer ver a la otra persona que entendemos su crítica y la persona nos contará lo que piensa:
 - Si la persona está enfadada o molesta: respuesta emocional.
 - Si la crítica es factual: respuesta factual.
 - Hacer hincapié en los recursos disponibles en la situación: respuesta enfocada a la solución.
4. Diga lo que tenga que decir con respeto.
 - Emplee mensajes en primera persona.
 - Evite usar los bloqueadores de la comunicación.
5. Tenga siempre presente la idea de salvar la relación, el principio de comunicación:
 - Acentúe lo positivo.
 - Transformar lo negativo.
6. Mencionar algún aspecto que admiramos en esa persona, si se trata de algo que puede ayudar a mejorar esa situación mejor.
7. Buscar que necesidades se esconden detrás del problema, que es lo que quiere cada una de las partes.
8. Intentar elaborar, juntos, una lista con posibles soluciones.
9. Elegir juntos las soluciones que satisfaga las necesidades de ambas partes, asegúrese de que todos los hemos entendido y anótelas.
10. Acordaremos un periodo de tiempo para aplicar la solución y volver a hablar.

ANEXO 10

Ejemplo de trabajo en la fase de activación de intereses y motivación

BLOQUE: PROSOCIALIDAD: Sesiones nº 1 y nº 2. Cooperar, ayudar y defender.

	<p>...Isabel y Nicolás vuelan en su barco. Con la ayuda de las cigüeñas lo transforman en un arca acogedora. Todos los que sufren en la Tierra encuentran un sitio a bordo...</p> <p>1800 niños del mundo entero trabajaron con Quentin Blake para hacer despegar esta asombrosa historia.</p>
---	--

Durante este curso solo trataremos algunas escenas del libro *Un barco en el Cielo (La barca voladora)* de Blake (2000), ya que el libro es muy largo y muy denso en historias. No obstante, los niños pueden leerse el libro entero.

Durante esta primera semana, trabajaremos una primera parte del cuento: La escena de la construcción de la barca y las dos escenas en las que se ayuda a Sidonia y a Eloísa. Aportar ideas interesantes, construir aparatos, hacer proyectos,..., son momentos en los que estás muy activo y sientes una gran ilusión, y si en esas situaciones varias personas opinan, se escuchan, trabajan juntos y cooperan la emoción aumenta y el aparato que construyen es mucho mejor. Y si el aparato, una barca voladora, permite que se pueda ayudar a otros animales, otros niños, la escena es sencillamente maravillosa.

Poner énfasis en:

- La satisfacción de hacer y construir objetos y aparatos junto con otras personas.
- Ponerse en el lugar de otra persona que tiene un problema o dificultad.
- Identificar situaciones en que hay personas que necesitan ayuda
- Observar y reflexionar: Cuando vemos una situación que nos inquieta, nos preguntamos si está bien o está mal. Si pensamos que está mal, nos preguntamos qué podemos hacer para ayudar, defender,...
- Importancia y formas de pedir ayuda.
- Diferenciar tipos de dar ayuda: consolar, defender, colaborar,...

*Diálogo y Preguntas*Pensemos en la escena en la que Isabel y Nicolás construyen su barca.

- ¿Qué idea han tenido Isabel y Nicolás?
- Para hacer la barca, ¿han trabajado juntos?
- ¿Cómo crees que se sienten Isabel y Nicolás en su barca recién construida y a punto de volar?

Pensemos en el episodio de rescate de Sidónia.

- ¿Qué les dice Sidónia cuando ellos se paran ante ella? (Dice que está herida; pide ayuda)
- Imagina que eres Sidónia. ¿Cómo te sentirías si Isabel y Nicolás se fueran volando y te dejaran en tierra, herida?
- ¿Estaría bien hecho o mal hecho, el que dejaran a Sidonia sin ayudarla? ¿Por qué?
- ¿Cuándo y cómo podemos ayudar nosotros a nuestros amigos y amigas?, ¿y a nuestros padres, abuelos, tíos...?, ¿y a nuestros hermanos o hermanas?

Pensemos en la escena de la playa donde un grupo de niños le está tirando piedras a Eloísa:

- ¿Cómo crees que se siente Eloísa?
- ¿Qué podría pasarle si Sidonia, Isabel y Nicolás no la ayudaran?
- ¿Cómo se han dado cuenta de que Eloisa necesitaba ayuda? ¿Alguien se ha dado cuenta alguna vez de que otros niños o persona mayor necesitaba ayuda sin que la persona nos lo haya dicho? ¿Cómo te diste cuenta? Pensemos en cómo podemos darnos cuenta de que alguien necesita ayuda.
- ¿Cuándo podemos ayudar a los demás? ¿Cómo les ofrecemos la ayuda? Pensemos en qué tenemos que tener en cuenta para que esa persona no se moleste.

ANEXO 11**Ejemplo de trabajo en la fase de instrucción directa/modelado, adaptado de *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) Monjas, (1993)*****Modelado de la conducta de ofrecer, dar y pedir ayuda**

Representamos diversas situaciones aportadas por el alumnado, en las cuales podemos ayudar a un amigo o una amiga. Practicaremos dos tipos de comportamientos, muy relacionados pero diferentes:

- **La conducta de ofrecer y dar ayuda:** saber identificar situaciones en las que se puede ayudar a otra persona (por ejemplo: ves que tu compañero-a tiene dificultades que os ha puesto tu profesora, unos compañeros se están burlando de..., a tu hermano le duele la cabeza...). Entender que cuando un niño-a ayuda, ese niño-a se hace agradable a los otros.
 - A) Para prestar ayuda a otra persona que lo ha pedido, los pasos a seguir son:
 - 1- Escuchar atentamente a la otra persona para entender bien lo que necesita.
 - 2- Hacer lo que la otra persona necesita.
 - 3- Hacerlo de tal manera que la otra persona se sienta cómoda.
 - B) Para prestar ayuda a otra persona porque pensamos que la necesita, pero no lo ha pedido, los pasos a seguir son:
 - 1- Acercarse a la otra persona y preguntarle si necesita ayuda.
 - 2- Si nos dice que sí hacer los tres pasos anteriores (Escuchar, actuar y hacerlo de manera a que la otra persona esté cómoda).
 - C) Si te niegas a una petición de ayuda, tienes que:
 - 1- Prever las consecuencias de haberte negado a ayudar.
 - 2- Exponer los motivos de la negativa y disculparse ante la otra persona.
 - 3- Remitirla a otras personas que sí podrán ayudar.
- **La conducta de pedir ayuda.** El niño o la niña que necesita ayuda en la representación practica cómo pedirla (“Por favor, ¿podrías...?; Hola, ¿podrías...; Hola, tengo que..., necesito que...”). Para pedir ayuda hemos de tratar de explicar de forma clara y específica qué es lo que nos pasa y qué ayuda queremos. La ayuda se pide de forma amable y cordial, explicando que es “algo” importante para nosotros y no podemos hacerlo solos. Recordar que siempre hay que agradecer la ayuda.

Hay que tener en cuenta que No todas las personas están dispuestas o saben cómo ayudar.

Pasos conductuales de la habilidad de pedir ayuda:

Para pedir ayuda los pasos a seguir son:

1. Me aseguro de que no puedo realizarlo por mí mismo/a
2. Identifico a mi alrededor a quién puedo pedir ayuda
3. Me acerco, espero el momento adecuado para hablar y saludo
4. Expreso de forma amable la petición utilizando fórmulas como ¿podrías...?, ¿te importaría...?
5. Defino de forma breve, clara y concreta qué nos pasa (por qué es importante y por qué no puedo hacerlo solo) y qué ayuda necesitamos
6. Si el otro nos ayuda, agradecemos amablemente la ayuda y nos ofrecemos para otra ocasión
7. Si la otra persona no puede o no está dispuesta a ayudar, nos despedimos y buscamos a otra persona a la que pedir ayuda.

Ejemplificar verbalmente: Si yo estuviera en clase y necesitara ayuda para comprender un ejercicio me acercaría a un compañero/a que pudiera ayudarme y le diría: *Llevo un rato intentando comprender esta actividad y no hay manera. Veo que tú has podido hacerla sin problemas, ¿te importaría explicarme qué hay que hacer para que pueda terminarla a tiempo?* Si el compañero/a me ayuda le diría: *Muchas gracias por tu ayuda. Cuando necesites algo, aquí estoy.* Y me volvería a mi sitio. Si este compañero/a no pudiera o no quisiera ayudarme le diría: *No pasa nada, en otra ocasión será* y buscaría a otro compañero/a que pudiera ayudarme.

ANEXO 12**Ejemplo de actividad de lápiz y papel Sopa de Letras**

A. Cuando alguien te ayuda ¿cómo te sientes?

Encuentra los 6 adjetivos

T	F	V	C	U	I	D	A	D	O	Y
R	I	G	C	S	O	L	I	T	A	G
A	L	E	G	R	E	M	Q	U	J	A
N	D	W	I	S	R	A	U	R	I	S
Q	Y	A	D	E	R	F	I	S	H	D
U	J	C	O	N	T	E	N	T	A	F
I	E	D	P	L	A	L	R	A	Y	E
L	F	Q	U	E	R	I	D	O	E	G
A	E	T	I	P	O	Z	L	L	A	H

B. Formas de colaborar con los demás

Encuentra los 7 verbos

E	X	P	L	I	C	A	R	Y	L	O
L	I	G	C	O	O	P	E	R	A	R
O	L	E	G	R	N	M	S	U	Y	A
G	D	W	I	S	S	A	P	R	U	S
I	Y	A	D	E	O	F	E	S	D	D
A	J	C	O	N	L	E	T	T	A	F
R	O	X	P	E	A	A	A	Z	R	B
P	F	Q	U	E	R	I	R	O	E	G
D	E	F	E	N	D	E	R	K	C	W

Solución: Adjetivos: contenta, alegre, tranquila, querido, cuidado, feliz

Verbos: defender, elogiar, ayudar, consolar, explicar, cooperar, respetar.

ANEXO 13

Ejemplo de actividad para casa



Nuestro Elmer

Los niños contarán o leerán con la familia, según prefieran, el cuento de *Elmer (L'Elmer)*. Entre todos comentarán sobre lo que pasa en el cuento de *Elmer*. El niño-a preguntará a sus padres qué quiere decir *¡todos iguales, todos diferentes, todos especiales!* Los miembros de la familia se dirán unos a otros qué tiene cada uno de especial.

De las cosas especiales que se hayan dicho de él-ella, el niño-a completará su cartel *Nuestro Elmer* (se incluye en la pág. anterior). Pondrá su nombre al lado de *Elmer* y escribirá por qué está orgulloso-a de sí mismo-a con letras de diferentes colores, tamaño, y forma. Si lo desea puede hacerlo recortando letras de revistas, periódicos o papeles de propaganda. También puede decorar su cartel como más le guste o dejarlo sin colores. Todos los carteles serán preciosos porque en todos se dirán cosas especiales de niños y niñas maravillosos-as


En casa con la ayuda de los familiares los niños y niñas irán nombrando a todos los niños-as de su clase y dirán cosas especiales de cada uno-a. Póngase mucho interés en no olvidarse de ningún niño-a. Todos-as son especiales, como *Elmer*.

¡Recuerda! Busca tus materiales para hacer el mural de *Elmer* en la escuela. Telas, botones, papel de revista, legumbres,... ¡Todo vale!

Diseño Cartel: (Recortar en casa y ponerle cuerda para llevarlo colgado).

ANEXO 14

Ejemplos de estructura cooperativa

ESTRUCTURA de APRENDIZAJE COOPERATIVO FOLIO GIRATORIO (Adaptado por Kagan y Kagan, 2009)	
<p>1. FOCO</p> <p>Lo específico de esta estructura es que el <u>producto final</u> (un dibujo, un listado, un escrito, 4 problemas...) lo habrán <u>realizado entre todos</u> y que quedará constancia de las aportaciones de cada uno. Se trata de tareas que admiten diferentes soluciones o que se resuelven aportando varias respuestas.</p>	
<p>2. ALGUNAS APLICACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Una lista de palabras (adjetivos, verbos, números, herramientas, nombres de profesiones...) ➤ La redacción de un cuento, poesía, receta, pautas para realizar algún procedimiento... ➤ Las cosas que saben de un determinado tema para conocer sus ideas previas. ➤ Una frase que resuma una idea fundamental del texto que han leído o del tema que han estado estudiando, etc. ➤ Que realicen un dibujo pintando cada uno una parte. 	
<p>3. DESCRIPCIÓN</p> <p>A) EL PROFESOR PROPONE UNA TAREA como las sugeridas en el apartado Aplicaciones y entrega un folio a cada equipo. Los niños han de poner sus nombres.</p> <p>B) TIEMPO PARA PENSAR (TP). Todos dedican 1 minuto para pensar, o el que estime el profesor, sobre la tarea o para escribir alguna de las respuestas o aportación.</p> <p>C) TURNOS. El profesor establece quien empieza (por ejemplo, <i>Empiezan los niños/as N° 4 de cada grupo</i>).</p> <p>D) El niño N°4 coge el FOLIO y realizará, escribirá, dibujará,..., su aportación en el folio.</p> <p>E) Cuando el N°4 ya ha realizado su aportación, pasará el folio al ALUMNO SIGUIENTE, el N°1 para que continúe la composición. Y así sucesivamente el N°2 y el N°3. El maestro-a hace ver a los niños-as la variedad y <u>riqueza de las aportaciones</u>. El producto final se puede exponer en un panel o mural común.</p>	
<p>4. VARIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ PAREJAS. Se puede seguir el mismo procedimiento en parejas (hombro-hombro; cara-cara). ✓ RONDAS O TIEMPOS LÍMITES. Se puede establecer un número determinado de rondas o un tiempo determinado para cada estudiante. ✓ 4 FOLIOS. Se puede utilizar un folio por cada niño-a y hacerlo girar de forma que, al final, todos tengan su primer folio con aportaciones de todos los compañeros. ✓ APORTACIONES RECONOCIBLES. Cada alumno puede realizar su aportación con un color de bolígrafo/rotulador diferente, y de esta forma se sabrá cuál ha sido la aportación de cada uno. ✓ CELEBRACIÓN. Se puede enseñar a los estudiantes a no pasar su folio hasta que se lee (se observe) su aportación y se les diga algo positivo por parte del siguiente compañero –. <i>“Muy bien Luis, qué interesante lo de la luz láser. Me gusta”</i>. 	
<p>5. PUESTA EN COMÚN</p> <p><i>¿Qué os ha parecido esta actividad? ¿Por qué? ¿Cuál ha sido el resultado final? ¿Qué ha aportado cada uno a la tarea?</i></p>	

ESTRUCTURA de APRENDIZAJE COOPERATIVO LÁPICES AL CENTRO

(Adaptado por Kagan y Kagan, 2009)

1. FOCO

La estructura enseña a los niños-as a pensar todos juntos antes de resolver la tarea por escrito o de consensuar una solución antes de escribir la respuesta. Se trata de tareas que admiten diferentes soluciones o que se resuelven aportando varias respuestas.



2. ALGUNAS APLICACIONES

- Contestar preguntas que ha planteado el maestro-a sobre lo que acaba de explicar
- Hacer un listado de cosas, conceptos, palabras.
- Clasificar diferentes elementos en categorías.
- Hacer una definición, describir un evento, realizar una descripción.
- Tomar decisiones, hacer decálogos, crear normas de aula, pautas.
- Resolver un problema

3. DESCRIPCIÓN

A) EL PROFESOR PROPONE UNA TAREA como las sugeridas en el apartado Aplicaciones.

B) TIEMPO PARA PENSAR (TP). Todos dedican 1 minuto para pensar, o el que estime el profesor, sobre la tarea o para escribir alguna de las respuestas o aportación.

C) LÁPICES AL CENTRO. Una vez finalizado TP los alumnos ponen los lápices al centro. Los lápices no se cogen hasta que se haya debatido la cuestión, se haya llegado a un acuerdo o cada niño haya hecho una aportación.

D) TURNOS. El profesor establece quien empieza (por ejemplo, *Empiezan los niños/as N° 3 de cada grupo*). El niño-a N°3 expresa su respuesta o lee lo que hay escrito. A continuación, el compañero de su derecha hace una nueva aportación u opina sobre la respuesta del N° 3, y así hasta que cada uno haya participado.

E) A continuación, si todos están de acuerdo con esta respuesta, o las aportaciones son suficientes, se finaliza la tarea, y **COGERÁN LOS LÁPICES DEL CENTRO** y cada uno lo escribirá en su ficha o indicaran al profesor que ya han acabado. Si la respuesta, o las aportaciones que se han hecho no dan lugar al acuerdo o el ejercicio exige una nueva ronda, se iniciará esa segunda ronda y al final **COGERÁN LOS LÁPICES DEL CENTRO** para escribir la respuestas/as acordadas finalmente.

F) Si la tarea estuviera compuesta por **N ejercicios o tareas** más pequeñas (recomendable 4, 4 problemas, ó 4 preguntas de una lectura, ó 4 definiciones,...), se repite de nuevo el proceso desde el apartado B, y después de un nuevo Tiempo para Pensar, será el alumnos N°4 el que inicie los turnos, y así sucesivamente hasta que estén todos los ejercicios realizados.

4. VARIANTES

- ✓ **PAREJAS.** Se puede seguir el mismo procedimiento en parejas (hombro-hombro; cara-cara).
- ✓ **ROLES.** Si la tarea es compleja se pueden asignar roles (el que lee, el que anota,...).
- ✓ **ESCRIBEN LAS RESPUESTAS.** Bien todas las que se van dando o la respuesta consensuada
- ✓ **RONDAS O TIEMPOS LÍMITES.** Se puede establecer un número determinado de rondas o un tiempo determinado para cada estudiante.
- ✓ **TAREA DIFERENTE PARA CADA EQUIPO.** Se pueden repartir preguntas diferentes a cada equipo y después cada grupo las comenta en voz alta delante de toda la clase.
- ✓ **CELEBRACIÓN.** Cada vez que se logra dar una respuesta entre todos, damos un aplauso todos a la vez; nos damos ánimos: *Venga equipo, vamos a por el siguiente ejercicio.*

5. PUESTA EN COMÚN

¿Qué os ha parecido esta actividad? ¿Por qué? ¿Cuál ha sido el resultado final? ¿Qué ha aportado cada uno a la tarea? ¿Os gusta poder contestar a las preguntas después de escuchar lo que opina cada compañero?

ANEXO 15

Ejemplos de actividades para favorecer la cohesión grupal (Adaptado por Pujolàs, 2008)

▪ *Mi Autobiografía*

Esta actividad se basa en que los estudiantes crean sus autobiografías en forma de libro. El libro tiene una portada con un título bonito como: "Mi vida, por ...". Cada página tiene una fotografía o ilustración del estudiante, de los momentos importantes de la vida y un texto breve. Para esta actividad, no hay necesidad de que los estudiantes escriban una descripción detallada, porque el objetivo del libro es que lo vean los compañeros de equipo, los compartan y comenten sus autobiografías oralmente. Después de que cada estudiante haya compartido su autobiografía con sus compañeros, los libros se pueden combinar en un libro general de equipo o pueden mantenerse y utilizarlos para una actividad de aula en la que el intercambio de autobiografías con otros compañeros de clase es el objetivo básico.

▪ *Las páginas amarillas*

En las Páginas Amarillas de la Compañía Telefónica se encuentran listas de personas o empresas que prestan un servicio (restaurantes, transportistas, imprentas, tiendas de muebles, etc.). Esta dinámica consiste en confeccionar una especie de "Páginas Amarillas" de la clase, donde cada estudiante pone un anuncio sobre algo que puede enseñar a sus compañeros. Puede tratarse de procedimientos o de aprendizajes más lúdicos (canciones, juegos, etc.).

Una vez decidido el contenido de su "anuncio", cada estudiante deberá confeccionarlo con los datos siguientes: El título del servicio que ofrece, una descripción de este servicio, un pequeño dibujo o ilustración y el nombre del estudiante que ofrece el servicio.

Con estos pequeños anuncios ordenados alfabéticamente se confeccionará una especie de Guía de Servicios de la clase. Los maestros y profesores podrán designar una sesión de clase, de vez en cuando, para que los alumnos pidan a algún compañero uno de los servicios que se ofrecen en la guía.

ANEXO 16

Taller de Padres Como Facilitadores de la Amistad de sus Hijos, (adaptación autorizada por Mikami, 2011)

Anexo 16.1

Ejemplo de contenido de la sesión 1

1. INTRODUCCIÓN (15 minutos):

Objetivo del Taller, Cartel, listas,Recuerde:.

Presentación Facilitadores:

Distribuir la Ficha 1.1: Organización del taller y calendario.

2. PRESENTACIÓN DE LOS PADRES (15 minutos)

Ficha 1.2. Qué me preocupa y qué me gusta de los comportamientos sociales de mi hijo/a.

Anote en la pizarra y enfatice lo que tienen en común. Adelante contenidos del taller.

3. MODELO ACC (15 minutos)

Explique que un **antecedente** es algo que sucede antes de un comportamiento y una **consecuencia** es algo que sucede después de un comportamiento.

Ejemplo 1. Algunas ideas

Ejemplo 2. Lluvia de ideas

Distribuya la Ficha 1.3: Modelo de los Antecedentes, Conducta, Consecuencias.

4. HABILIDADES PARA ACOMPAÑAR Y TENER TIEMPOS ESPECIALES (45 minutos)

Distribuya la Ficha 1.4: Compañía (apoyo) y Tiempo Especial.

Representación de papeles 1.1: Ejemplo de tiempo especial.

Representación de papeles 1.2: Los padres se turnan.

5. FIN DE LA SESIÓN

Distribuya la Hoja de Lista de Tareas para Casa. (Explíquela)

Distribuya la Tarea para casa 1.2. Acompañamiento y Tiempos Especiales

Distribuya las hojas de evaluación de la sesión. (Explíquela)

Anexo 16.2

Ejemplo de ficha para los padres (sesión 1)

Ficha 1.4: Tiempos Especiales con mi hijo

El *tiempo especial* es un tiempo para que su hijo experimente la atención positiva de usted. No es una recompensa por un comportamiento que su hijo ha realizado, sino que es un momento especial que ambos tienen regularmente para construir su relación conjuntamente. Los beneficios de los *Tiempos especiales* son que:

- (1) le proporciona a usted y a su niño un tiempo para disfrutar juntos,
- (2) mejora la autoestima de su hijo,
- (3) enseña una forma de interacción con la que muchos niños disfrutan,
- (4) permite practicar habilidades de *estar presente* que le serán útiles en sesiones posteriores, cuando aprenda cómo aumentar comportamientos positivos de su hijo y el grado de cumplimiento.

Primeros pasos:

1. **Establezca un *tiempo especial* de 15 minutos, varios días a la semana.** Usted puede programar un tiempo libre que se convertirá en su *tiempo especial* cada día, o usted puede encontrar un tiempo cada día, que se presenta cuando el niño parece estar disfrutando solo de una actividad de juego.
2. **¡Nadie más, excepto usted y su hijo-a van a participar en este *tiempo de especial calidad*!** Si hay hermanos en ese momento estarán en otro lugar o con el otro padre/madre. Si hay dos padres en la familia, cada padre puede hacer un *tiempo especial*, por separado, en momentos distintos, con el niño-a.
3. **Al comienzo del *tiempo especial*, pregúntele a su hijo-a a qué le gustaría jugar.** Usted puede hacer sugerencias (ver lista a continuación). Comience con actividades en las que Usted sólo tiene que mirar.
4. **Si usted no ha programado un tiempo con su hijo, entonces acérquese a su hijo-a mientras él o ella está jugando sólo-a y pregúntele si usted puede mirar.** No tome el control del juego o dirija la actividad. Siga el modelo de su hijo-a.
5. **Utilice un estilo de interacción llamado *Acompañar*.** Acompañar significa que usted describirá en voz alta lo que su hijo está haciendo. Es algo así como un comentarista deportivo narra las jugadas de un partido de baloncesto o de fútbol. Por ejemplo, acompañar a un niño que está dibujando puede parecer algo así como: *Parece que está dibujando la hierba verde. Ahora, va a agregar algunas flores rojas y amarillas. Se parece a un jardín.* (Si usted se equivoca su hijo le va a corregir. No discuta con su hijo acerca de lo que es. Siga adelante sólo con la información que le proporciona su hijo). A la mayoría de los niños les gusta este tipo de atención de un padre. Use acompañar solamente para comportamientos adecuados.
6. **Acompañar debería ser animado y orientado a la acción,** no aburrido y con un solo tono de voz. Acompañando usted le está demostrando a su hijo que encuentra interesante su juego. Consideraciones relativas a la EDAD: Con los niños más pequeños la narración acerca de su juego será más frecuente que si se trata de niños más mayores.

Usted puede tener conversaciones con los niños mayores, pero deben quedar fuera los temas de desacuerdo.

7. No haga preguntas o dé instrucciones durante un *tiempo especial*. Está bien hacer preguntas para aclarar el juego de su hijo si usted no está seguro de lo que él o ella están haciendo. De lo contrario, evite las preguntas, las órdenes o instrucciones. Evite la tentación de *enseñar* a su hijo como hacer algo durante este *tiempo especial*. Este es su *tiempo especial* de su hijo para relajarse y disfrutar de su compañía. Usted no debe enseñar o hacerse cargo de planificar el juego.

8. ¡Relájese y disfrute de su hijo! Este es un momento para ayudarle a usted y a su hijo a encontrar la manera de disfrutar el uno del otro.

9. No haga declaraciones que evalúen o juzguen a su hijo. Esto significa también que ha de limitar sus alabanzas. Esta primera semana se dedica a preparar a su hijo para que le utilice para acompañarlo a él.

10. Ignore las malas conductas leves. Si su hijo se porta mal, deje de acompañarle y aléjese un poco. Cuando la mala conducta se detenga, comienza a acompañar de nuevo. Si su hijo continúa su mal comportamiento, dígame a su hijo con mucha calma que el *tiempo* de juego *especial* se ha acabado y que jugará más tarde, cuando él o ella puede jugar de forma más amable. Entonces usted debe salir de la habitación. Si su hijo se vuelve extremadamente agresivo o destructivo, discipline a su hijo de la misma manera que lo haría normalmente. Usted ya aprenderá a usar una disciplina efectiva más adelante en este mismo programa.

11. ¡ESTO NO ES FÁCIL DE HACER AL PRINCIPIO! Muchos padres cometen errores durante las primeras veces, por lo general dando órdenes, haciendo demasiadas preguntas o no prestando suficiente atención. ¡No se preocupe! Simplemente, siga practicando y acompañar será más fácil cada vez.

NOTA: Aunque el *tiempo especial* está diseñado para ser compartido con el niño con el que usted está teniendo dificultades, si hay hermanos en el hogar con quien le gustaría tener su propio *tiempo especial* (y se benefician de ello), usted es libre de planificar periodos de *tiempo especial* aparte con cada niño.

Anexo 16.3**Ejemplo de lista de tareas para casa de la sesión 1****Tarea para Casa 1.1: Observar el comportamiento social de su hijo con un compañero.**

Observe el comportamiento social de su hijo-a con un compañero. Después complete la Ficha 1.3 sobre el comportamiento de su hijo con un compañero.

Tarea para Casa 1.2: Tiempo especiales con su hijo

- Intente tener 2-3 *tiempos especiales* con su hijo durante esta semana.
- Cada momento especial tendrá una duración de 10-15 minutos.
- Consulte la Ficha 1.4.
- Para cada *Tiempo especial* describa lo que han hecho usted y su hijo y como se ha sentido.

ANEXO 17

Guión de la primera entrevista inicial para invitar a los padres a participar en el Taller de Facilitadores de la Amistad

FUNCIONES

- Informar a los padres
- Motivar a padres y profesor
- Dar apoyo a los padres y a profesor
- Buscar compromiso de padres y profesor

DESARROLLO

- **Saludar. Dar la bienvenida.**
- **Confirmar sus datos.** Nombre, hijos, edad, ...
- **Presentarse a los padres (como equipo y personalmente).** Personal de la Universidad Jaume I. Psicólogos. Miembros del Grupo GREI. Investigadores de las relaciones sociales en la infancia.
- **Agradecerles su colaboración y su autorización para que su hijo participe.** Posibilitan que podamos aprender más sobre como es el desarrollo social, cómo se aprenden las habilidades sociales, como podemos enseñarlas,...
- **Destacar lo importante que son las relaciones con los compañeros, siempre.** Que es la actividad a la que los niños le conceden más importancia que a ninguna otra.
- **Informarles de lo que se está haciendo en el colegio (Poster-Globo), destacando la participación de los profesores.**
- **Preguntarles como calificarían las relaciones de su hijo con los otros niños** (presentando una escala).
- **Otras informaciones:** si sus hijos tienen amigos, si van a casa, si van de visita,...si ellos habla con sus hijos sobre lo que hace en el patio, en la calle,... si cree que su hijo tienen algún problema en las relaciones con los otros niños,... o de otro tipo,...
- **Darles información que tenemos sobre su hijo (FICHA INDIVIDUAL)**
- **Con relación a la INTERVENCIÓN,** transmitirles que: Los niños no pueden mejorar solos sus relaciones con los iguales, hacer nuevos amigos, mantenerlos,.... La idea es que si cambiamos algunas de las conductas de los padres (de los profesores),..., los padres, entonces estarán en mejores condiciones para cambiar los comportamientos de sus hijos (alumnos). En el

taller nos centraremos en las cosas que los padres pueden hacer para ayudar a sus hijos en estos temas. Entre todos acordaremos lo que vamos a hacer. Las premisas que queremos comunicar son:

- Que no están solos.
- Que desde la escuela se está trabajando.
- Que es muy importante la participación de los padres.
- Queremos pedirle la autorización para que su hijo participe en las sesiones de *Aprendizaje de la Amistad* (presentar Autorización).
- Queremos invitarle a participar en entrevistas conjuntas profesores-ustedes y nosotros, periódicas, con el único objetivo de colaborar para ayudar a su hijo a progresar en sus relaciones sociales (elaborar la Hoja de Compromiso Conjunto).

ANEXO 18**Protocolo para elaborar cooperativamente entre padres, profesor y facilitador, un plan individualizado para un alumno rechazado (García Bacete, material en experimentación)**

Colegio _____		Fecha _____	
PLAN INDIVIDUALIZADO de _____		Curso _____	
IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS Y DIFICULTADES. En su opinión (padres y profesor), ¿Hay alguna cosa que le preocupa? ¿Qué es lo que ocurre? ¿Es eso un problema? ¿Por qué cree que ocurre? ¿Qué necesidades trata de satisfacer su hijo-a de esa forma?			
Padres		Profesor/a	
IDENTIFICACIÓN DE POSIBILIDADES POSITIVAS. ¿Ud. ha hecho o dicho algo que cree que ha contribuido a mejorar la situación?			
Padres		Profesor/a	
IDENTIFICACIÓN DE POSIBILIDADES NEGATIVAS. ¿Ud. ha hecho o dicho algo, o dejado de hacer o de decir, que cree que ha contribuido a que las cosas no funcionen bien?			
Padres		Profesor/a	
TRANSFORMAR LAS NEGATIVAS EN POSITIVAS			
¿QUÉ OBJETIVOS NOS PODEMOS PROPONER? Visualización de la necesidad. Establecer metas y objetivos.			
¿QUÉ PODEMOS HACER PARA LOGRARLOS? Generar alternativas			
ACUERDOS DE ACCIONES Y RESPONSABLES. Estableciendo prioridades y compromisos			
_____	_____	_____	_____
Padre/Madre/Adulto responsable	Profesor/a	Facilitador/a	
Próxima reunión:			

FUNDACION
DAVALOS • FLETCHER

“LA FUNDACIÓN DE CASTELLÓN”

Tel. 964 33 34 78 - 23 26 36 • Fax 964 36 03 74
C/DAVALOS, 3 - 12004 CASTELLÓN