

El rechazo entre iguales en Educación Infantil: Observación de las interacciones entre iguales en momentos de recreo como herramienta de evaluación del rechazo

Trabajo Fin de Grado

Grado en Educación Infantil

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Año académico: 2015/2016

Autor/a: María de la Esperanza Rodríguez Pérez

Tutor/a: Victoria Muñoz Tinoco

Índice

Resumen	4
1. Introducción (justificación)	5
2. Objetivos generales	6
3. Marco teórico	7
3.1. Importancia de las relaciones entre iguales en el desarrollo	
3.2. ¿Qué es el rechazo entre iguales?	9
3.3. ¿Por qué los niños y niñas son rechazados por sus iguales? ¿Cómo son los niños y niñas rechazados? Algunas aportaciones.	10
3.4. El género y el rechazo. Algunas aportaciones.	13
3.5. Repercusiones del rechazo entre iguales.	15
3.6. La escuela y su papel en la prevención, detección e intervención del rechazo.	16
3.7. ¿Cómo detectar el rechazo en el aula y sus posibles causas?	19
3.7.1. Técnicas sociométricas.	
3.7.2. La observación sistemática como herramienta de evaluación del rechazo en el aula.	22
4. Estudio de campo	25
4.1. Objetivos	
4.2. Hipótesis	
4.3. Metodología	
4.3.1. Descripción de la muestra.	
4.3.2. Instrumentos	26
4.3.2.1. Cuestionario sociométrico de nominaciones.	

4.3.2.2. Observación sistemática en momentos de recreo.	27
4.3.3. Descripción del proceso.	29
4.3.3.1. 1ª fase: cuestionario sociométrico de nominaciones	
4.3.3.2. 2ª fase: observación sistemática en momentos de recreo.....	30
4.4. Resultados	
4.4.1. Datos descriptivos	
4.4.2. Diferencias de género en las variables del estudio.	33
4.4.3. Comparación de las puntuaciones en las variables de posición social obtenidas a través del cuestionario sociométrico con las variables obtenidas a través de la observación del juego.	38
5. Conclusiones	42
6. Referencias bibliográficas	47
ANEXO 1. Plantilla matriz del cuestionario sociométrico de nominaciones.	
ANEXO 2. Plantilla registro observación sistemática.	
ANEXO 3. Matriz cuestionario sociométrico de nominaciones del aula de 3 años A.	
ANEXO 4. Matriz cuestionario sociométrico de nominaciones del aula de 3 años B.	
ANEXO 5. Matriz cuestionario sociométrico de nominaciones del aula de 4 años A.	
ANEXO 6. Matriz cuestionario sociométrico de nominaciones del aula de 4 años B.	
ANEXO 7. Matriz cuestionario sociométrico de nominaciones del aula de 5 años A.	
ANEXO 8. Registro de observación del aula de 3 años A.	
ANEXO 9. Registro de observación del aula de 3 años B.	
ANEXO 10. Registro de observación del aula de 4 años A.	
ANEXO 11. Registro de observación del aula de 4 años B.	

ANEXO 12. Registro de observación del aula de 5 años A.

ANEXO 13. Matriz de resultados en Excel.

ANEXO 14. Cuadro leyenda de la matriz de resultados en Excel.

Resumen

Este Trabajo Fin de Grado se centra en el rechazo entre iguales en la etapa de Educación infantil. En este se presenta una revisión bibliográfica sobre sus características, sus causas y consecuencias. A continuación, se lleva a cabo un estudio de campo en las aulas de Educación Infantil de un centro educativo, identificando a los niños y niñas en situación de rechazo y llevando a cabo observaciones sistemáticas en el tiempo de recreo con el fin de delimitar posibles patrones de interacción asociados al rechazo entre iguales e identificar posibles diferencias de género en las interacciones entre iguales. El trabajo concluye con una reflexión sobre las implicaciones de los resultados obtenidos en la práctica educativa.

PALABRAS CLAVE: rechazo entre iguales, técnicas sociométricas, observación sistemática, género, patrones conductuales.

1. Introducción (justificación)

El objetivo principal de la etapa de educación infantil es el desarrollo integral del ser humano en sus diferentes dimensiones: social, afectiva, cognitiva y motriz. El presente Trabajo Fin de Grado aborda un fenómeno directamente vinculado a las dimensiones social y afectiva: el rechazo entre iguales.

Desde la iniciación en la etapa de educación infantil el alumnado se pone en contacto con sus iguales, produciéndose entonces las primeras relaciones entre pares. El correcto desarrollo de las mismas, dentro de un clima de aceptación, respeto e inclusión favorecerá al desarrollo integral del individuo. Pero, ¿qué sucede con los niños y niñas que no tienen estas relaciones satisfactorias con sus iguales y que son excluidos o rechazados por el grupo?

Este trabajo pretende explorar este fenómeno a través de la observación en el patio de los niños y niñas identificados como rechazados y sus iguales, para aportar un mayor conocimiento del mismo, de sus protagonistas, de sus causas y atribuciones, así como de sus consecuencias; investigando líneas de actuación para la prevención o no perpetuación del rechazo en las aulas. Todo ello, con la finalidad de abordar esta problemática para la correcta inclusión de todos los individuos del grupo-clase. Y es que es una competencia de todo maestro en educación infantil “Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz.” (Competencias Generales del Título en Educación Infantil).

Como futura maestra de Educación Infantil, este trabajo me aporta herramientas que me permiten evaluar la red de relaciones de mi futuro grupo de clase, así como las conductas que determinan sus diferentes perfiles sociométricos. Información que necesitaré para realizar intervenciones efectivas, que realmente se ajusten a las necesidades y características de mi grupo en concreto y que ayuden a eliminar el rechazo y exclusión del alumnado. Como docente, me encuentro en posición privilegiada para fomentar un clima inclusivo en el aula, que favorezca al desarrollo integral del alumnado, que promueva las interacciones afectuosas y positivas, y que evite una problemática que se cronifica sin intervención.

Por otra parte, la ejecución de este Trabajo Fin de Grado, me ha permitido afianzar y desarrollar otras competencias del Grado en Educación infantil, tales como:

- Competencias transversales (genéricas):
 - Capacidad de análisis y síntesis.
 - Capacidad para organizar y planificar.
 - Capacidad para la identificación, toma de decisiones y resolución de problemas.
 - Capacidad de gestión de la información y utilización de medios tecnológicos avanzados.
 - Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
 - Capacidad para adquirir un compromiso ético.
 - Capacidad para la crítica y autocrítica.
 - Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica, transfiriéndolos a nuevas situaciones.
 - Capacidad, iniciativa y motivación para aprender, investigar y trabajar de forma autónoma.
- Competencias específicas de Educación Infantil:
 - Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.
 - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.
 - Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos.

2. Objetivos generales

1. Realizar una búsqueda y análisis de información sobre el rechazo entre iguales que sirva como fundamento teórico del tema trabajado de forma crítica y argumentada.

2. Realizar un estudio de campo que nos permita profundizar en la dinámica del rechazo entre iguales en el patio en Educación Infantil

- Identificar a los niños y niñas rechazados por sus iguales y analizar la conexión entre rechazo y sexo.

- Identificar los patrones conductuales relacionados con el rechazo entre iguales y las posibles diferencias relacionadas con el sexo.

3. Marco teórico

3.1. Importancia de las relaciones entre iguales en el desarrollo

Numerosas teorías e investigaciones sobre el desarrollo nos llevan a afirmar que las relaciones entre iguales son una parte importante en el desarrollo íntegro del ser humano (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010; García-Bacete et al., 2014). Así, las teorías del desarrollo desde una perspectiva de sistemas sociales apuntan que los bebés mantienen un papel activo en las relaciones con adultos e iguales de su entorno gracias a una primaria capacidad de interacción con los otros y de percepción de los iguales como potenciales compañeros sociales. A su vez, investigaciones desde la misma perspectiva defienden que los bebés desde su nacimiento vienen biológicamente capacitados para las relaciones tanto con adultos, como ya se afirmaba en las teorías del apego más clásicas, así como, con sus iguales. Por otra parte, las teorías evolucionistas también defienden esta idea de que los bebés están biológicamente preparados para las relaciones con sus iguales, disponiendo de habilidades para ello (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; García-Bacete et al., 2014).

Por lo tanto, podemos concluir que el ser humano desde su nacimiento está genéticamente preparado para percibir, interactuar y relacionarse con sus pares, poniendo en juego diferentes capacidades y habilidades sociales para ello.

Una vez verificado que estas relaciones entre pares se dan desde los primeros meses de vida, cabría preguntarnos qué mecanismos se ponen en juego para ello. Fuentes (2013) afirma que existen unos mecanismos de aprendizaje entre pares que, debido a su condición única, es difícil adquirirlos con los adultos, los cuales influirán en la adquisición de conductas (Fuentes, 2013):

- *Refuerzo o castigo de acciones*: los iguales refuerzan conductas que son aceptadas por el grupo a través de alabanzas, acercamientos, atención, imitación, etc.; de la misma manera, castigan acciones a través de críticas, ridiculaciones o agresión verbal y hasta física.
- *Aprendizaje por observación*: los niños a través de la observación de sus pares aprenden conductas que podrán en uso en situaciones sociales, así como observarán las consecuencias de las conductas de los otros.
- *Procesos de comparación*: los niños se conocen a sí mismos a través de comparación con sus iguales. Este proceso de comparación con los otros le permite autoevaluarse a través de los otros, así como observar su autoeficiencia ante relaciones sociales.
- *Influencia del grupo en la adquisición de normas*: el grupo de iguales, debido a su poder de influencia, hará que el niño se adapte a las normas, actitudes y comportamientos que este establece como adecuados.

Hemos observado como a través de estos mecanismos de aprendizajes los pares influyen en el aprendizaje de conductas, pero, ¿qué beneficios pueden aportar estos al desarrollo íntegro del individuo?

Las relaciones con los pares tienen un carácter único, ya que son relaciones recíprocas, simétricas y no incondicionales, donde ambas partes mantienen una similitud en cuanto a posibilidades, cognición e intereses. Debido a este paralelismo entre los iguales se pueden posibilitar diversos aprendizajes y estrategias que no se pueden desarrollar con los adultos (Fuentes, 2013). Estas relaciones, de manera positiva, contribuyen a un mejor funcionamiento interpersonal, dando pie a aprendizajes de habilidades sociales (Sureda, García-Bacete y Monjas, 2009), los cuales serán cruciales para futuras relaciones en la vida adulta. También contribuirán, como apuntan Asher y McDonald (2009), al desarrollo de la autonomía personal, la autoeficiencia y la autoestima, gracias al apoyo emocional de los pares; así como al desarrollo del autoconocimiento, de la personalidad, del crecimiento emocional y al desarrollo moral, ayudando a reajustar el concepto de sí mismos (Asher & McDonald, 2009; Fuentes, 2013; García-Bacete et al., 2014). De la misma manera, estas relaciones entre iguales satisfarán la necesidad de aceptación e integración al grupo tan vital para el desarrollo de una vida sana. Un individuo con aceptación por parte del grupo tendrá una buena adaptación al entorno, un bienestar personal, mayor rendimiento académico, mayor

autoestima, etc. (Mateu-Martínez et al., 2013). Los amigos, por su parte, serán fuente de compañía, diversión, información, afecto, aprendizajes, intimidad, seguridad y apoyo emocional. (Mateu-Martínez et al., 2013; García-Bacete et al., 2014).

Podemos concluir que las relaciones positivas con los iguales y la aceptación por parte del grupo influirán fuertemente al desarrollo del individuo en el total de sus ámbitos de desarrollo de una manera igualmente positiva. Por lo tanto, las relaciones negativas y la no aceptación pueden derivar en el rechazo entre iguales, siendo sus consecuencias contrarias a las de aceptación (Mateu-Martínez et al., 2013) que veremos en los apartados siguientes.

3.2. ¿Qué es el rechazo entre iguales?

Cuando hablamos de rechazo entre iguales, hay que tener en cuenta que ya en los años preescolares se comienzan a formar grupos de pares con cierta estabilidad. Dentro de estos grupos, el niño adquirirá una posición sociométrica o estatus, que dependerá de sus características personales, su competencia social, así como de la dinámica de funcionamiento del propio grupo. El grupo, según sus objetivos, premiará o castigará a sus miembros; siendo los miembros que ponen en peligro los objetivos de dicho grupo los posibles rechazados o excluidos (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011).

Por tanto, el estatus en el grupo dependerá de en qué grado el niño es querido o no por el grupo. De esta forma y teniendo en cuenta los índices sociométricos, los cuales detallaremos en apartados siguientes, podremos observar diferentes posiciones dentro de un grupo o tipos sociométricos: *preferidos* o *populares*, *rechazados*, *ignorados*, *controvertidos* y *promedios* (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011).

Para describir más ampliamente el término rechazo entre iguales, vayámonos a la descripción de Cillessen (2008). Este lo describe como un fenómeno complejo con múltiples facetas: *ser rechazado*, *percibir el rechazo* y *recibir el rechazo* (Cillessen 2008, como se citó en García-Bacete, Jiménez-Lagares et al., 2013).

En primer lugar, desde un enfoque sociométrico (*ser rechazado por el grupo*), los niños rechazados son aquellos que reciben una alta tasa de nominaciones negativas y siendo sus nominaciones positivas por debajo de la media de la clase (García-Bacete, Jiménez-Lagares et al., 2013).

En segundo lugar, desde el punto de vista de la autopercepción (*sentirse rechazado*). Los niños rechazados encuentran dificultades en identificar a aquellos quiénes les agrada o desagrada su conducta, no pudiendo evaluar tanto sus competencias propias como la de los otros. Además, tienen bajas expectativas en cuanto a cómo merecen ser tratados por los otros (García-Bacete, Jiménez-Lagares et al., 2013).

Por último, en cuanto a *recibir rechazo*, hay que prestar atención al trato que reciben los niños rechazados de su contexto social, como los sesgos de respuesta y reputación (García-Bacete, Jiménez-Lagares et al., 2013).

Podemos observar cómo el rechazo es un fenómeno complejo con diferentes componentes, en el que se ponen en juego diversas perspectivas, las cuales se encuentran íntimamente relacionadas entre sí.

El rechazo entre iguales es un fenómeno que, aunque problemático, no está siendo tratado en las aulas con la sensibilidad que merece. Según García-Bacete y Villanueva (1998), es un problema que afecta entre el 10 y el 20% de los niños de una clase (Villanueva, 1998). Además, estamos ante un problema que se manifiesta estable en el tiempo (permaneciendo entorno al 50% en periodos de dos años) y en los contextos, ya que los niños rechazados manifiestan de nuevo su estatus al integrarse en nuevos grupos (Villanueva, 1998; Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011). Por otra parte, es un problema que tiene tendencia a agravarse con el tiempo, siendo sus consecuencias socioemocionales más dificultosas a largo plazo.

3.3 ¿Por qué los niños y niñas son rechazados por sus iguales? ¿Cómo son los niños y niñas rechazados? Algunas aportaciones.

Desde la década de los 80, se han efectuado diversos estudios que intentan explicar los correlatos asociados al rechazo tanto en la infancia como en la adolescencia (Estévez, Martínez, Moreno y Misitu, 2006). Por su parte, Cillessen (2008), determina tres correlatos de los alumnos rechazados: *conductuales* (agresión y aislamiento), *socio-cognitivos* (sesgos de atribución hostil) y *emocionales* (pobre regulación emocional) (Cillessen, 2008, como se citó en García-Bacete et al., 2010).

Para describir qué características tienen los niños rechazados por el grupo, en primer lugar, nos fijaremos en su comportamiento social. Desde una perspectiva

conductual, debemos entender que los niños rechazados intentan iniciar o mantener las relaciones con sus iguales, pero el tipo de estrategias utilizadas no son las más adecuadas; ya que no es divertido jugar con quien molesta, interrumpe, no respeta las normas, no comparte, etc. (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009; García-Bacete et al., 2014; García-Bacete, Rubio, Milián y Marande, 2013).

Cuando hablamos de correlatos conductuales de rechazo tendemos a relacionarlo inmediatamente con la agresión. Es cierto que, según diversos autores como Asher y McDonald (2009) o Bierman (2004), la agresión es vista como el correlato más fuerte del rechazo, aunque no toda agresividad origina rechazo (Bierman, 2004; Asher y McDonald, 2009) . La *agresividad directa* (física o verbal sobre la víctima) y la *agresividad reactiva* (agresividad emocional como respuesta a situaciones de frustración) están íntimamente ligadas con el rechazo; por otra parte, la *agresividad relacional* (en la que se utilizan las relaciones sociales para excluir o dañar) y la *agresividad proactiva* (agresión para conseguir un fin) no tienen relación con el rechazo, incluso en ocasiones están relacionadas con la popularidad (García-Bacete et al., 2014; Estévez et al., 2006). Pero, lo que realmente diferencia a los alumnos agresivos rechazados de los agresivos no rechazados son otros factores, como las bajas tasas de comportamientos prosociales o de habilidades sociales que presentan los rechazados (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009).

Podemos decir, por tanto, que no existe un perfil prototípico exacto del niño rechazado, aunque la mayoría de ellos muestran alguno o varios de los patrones de conducta identificados por Bierman (2004), los cuales son los siguientes (Bierman, 2004; García-Bacete et al., 2010; García-Bacete, Jiménez-Lagares et al. 2013; Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011):

- *Baja conducta prosocial*. Por ejemplo, colaboran poco.
- *Alta conducta agresiva o disruptiva*. Por ejemplo, molestan.
- *Alta conducta inmadura y falta de atención*. Por ejemplo, se distrae en los juegos.
- *Alta ansiedad social y conducta de evitación*. Por ejemplo, cuando hay que hablar se queda el último.

En los niños más pequeños podríamos decir que los patrones de alta conducta agresiva o disruptiva y alta conducta inmadura y falta de atención son uno solo, ya que

la muestra de agresividad es condicionada por su incapacidad para inhibir impulsos y hacer frente a situaciones de frustración (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011).

Gracias a estos patrones conductuales ligados al rechazo se ha podido determinar diferentes subtipos de rechazo (García-Bacete et al., 2014; Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; Villanueva, 1998):

- *Rechazados agresivos*: En torno al 25-30% de los rechazados se caracterizan por conductas disruptivas, agresivas y molestas. De este porcentaje, su mayoría son varones, un dato significativo que se trata en apartados posteriores. Tenemos que tener claro, que no todos los niños agresivos son rechazados, por tanto ¿qué caracteriza esta agresión? El tipo de agresividad que estos niños muestran es *agresividad inefectiva*, es decir, una agresividad incontrolada, emocional o reactiva, la cual va acompañada de interrupción y generalmente es física. Esta se contrapone a la *agresividad planificada*, efectuada con un fin, la cual está tolerada por el grupo e, incluso, reforzada.
- *Rechazados retraídos*: Estos representan en torno a un 15% de los rechazados. Son niños que se caracterizan por mostrar un patrón de alta ansiedad, inmadurez y conductas evasivas, dificultando las interacciones con sus compañeros y creando situaciones desagradables. Se muestran ansiosos, con dificultad para integrarse y con actuaciones inoportunas. Debido a estas conductas suelen ser molestados o excluidos por sus compañeros.
- *Rechazados no agresivos-no retraídos*: Este subtipo representa en torno al 60% de los niños rechazados. Estos no tienen un patrón conductual fijo, aunque se puede especificar que no muestran conductas agresivas o retraídas, más bien están en la media en conductas agresivas, retraídas y sociabilidad. Son niños que no gustan a sus compañeros por aspectos diversos, como características inusuales (como minusvalía u obesidad) o, bien, porque no encajan en el grupo (por ejemplo que no tengan afinidad con los intereses del grupo y esto les distancie de este). En este grupo parece que encajen alumnado con necesidades educativas especiales y de minorías étnicas.

Así como se ha estudiado el rechazo entre iguales desde un enfoque conductual, otros estudios se han interesado por los correlatos socio-cognitivos. Estos correlatos permiten una interpretación más amplia del problema, aunque a su vez es más

difícil relacionar estatus con cognición social. Entre los modelos teóricos que han intentado relacionar el rechazo con la socio-cognición, el más destacado es el modelo del déficit individual en el procesamiento de la información social del sujeto rechazado de Dodge y Feldman en 1990. Este defiende que las dificultades de los niños rechazados son causadas por sus propias deficiencias en el funcionamiento social. Para realizar un análisis más específico dentro del procesamiento social de la información, Dodge y Crick en 1992, dividen este en seis etapas: (1) codificación de claves sociales, (2) interpretación de claves, (3) clarificación de objetivos, (4) acceso o construcción de la respuesta, (5) toma de decisiones y (6) puesta en marcha de la conducta. Así, analizando cada fase del procesamiento de la información social de los niños rechazados y comparándola con otros sujetos, podemos determinar las deficiencias en este proceso (García-Bacete et al., 2014; Villanueva, 1998).

En cuanto a los correlatos emocionales del rechazo entre iguales, Cillessen (2008, como se citó en García-Bacete et al., 2014) ha destacado dos tipos de procesos emocionales: la regulación de emociones (como es la capacidad de no enfadarse de forma extrema cuando algo molesta) y la comprensión de emociones (leer las emociones de otro o saber qué emociones son apropiadas para cada contexto). Existe una clara relación entre estados emocionales negativos y el rechazo, ya que todos nos podemos sentir tristes o ansiosos ante la posibilidad de ser rechazados. Por otra parte, existen estudios que afirman que la autoestima no se ve afectada por el rechazo a corto plazo, debido a mecanismos de defensa de esta; pero siendo experiencias continuas se verán afectadas tanto las emociones como la autoestima (García-Bacete et al., 2014).

3.4. El género y el rechazo. Algunas aportaciones.

Hemos observado como los patrones conductuales están íntimamente ligados con el rechazo, por tanto parémonos a determinar qué patrones conductuales podemos diferenciar según el género. Desde edades tempranas (algunos autores señalan los tres años como edad de partida), existe una observable diferenciación entre los patrones conductuales de las chicas y de los chicos. Mientras los niños muestran ser más agresivos y competitivos en situaciones sociales; las chicas tienden a ser más cooperativas y colaboradoras, así como muestran mayor prosocialidad y más estrategias para resolver conflictos. Por otra parte, las chicas prefieren interacciones sociales verbales, mientras que los chicos las prefieren a través de las manos y la actividad física

(Sureda et al., 2009; Muñoz-Tinoco, Jiménez-Lagares y Moreno-Rodríguez, 2008). En cuanto a las conductas agresivas, estas se les suelen atribuir al sexo masculino, aunque, matizando, los chicos tienden a mostrar una agresividad directa (física o verbal), la cual es más observable; mientras que las niñas tienden más al tipo de agresividad relacional, más sutil y poco observable (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; Plazas et al., 2009; Villanueva, 1998).

Como ya hemos visto en el apartado anterior, el rechazo y la agresividad, en concreto la agresividad directa y la reactiva, están muy relacionados. Por tanto, ya que son los niños quienes muestran este tipo de agresividad, no es de extrañar que el mayor porcentaje de rechazados se encuentren en ellos. Siendo, según García-Bacete, los niños el 16,8% de los rechazados y las niñas el 7,6% (García-Bacete, Jiménez-Lagares et al., 2013).

En cuanto a las razones por las que los compañeros rechazan encontramos, según diversos autores, diferencias delimitadas por el género (Sureda et al., 2009):

- Los niños tienden a rechazar más a quienes tienen conductas impulsivas, son molestos, pegan o son malos estudiantes, así como a quienes son o parecen raros.
- Las niñas, por su parte, rechazan más ante la falta de reciprocidad, el mal carácter, el aburrimiento, la ausencia de relación, la falta de conductas prosociales, la poca competencia social, la introversión y la inmadurez.

En contraposición a los rechazados, pero que nos pueden servir de referente antagonista, tenemos los niños y niñas aceptados por el grupo. Diversos estudios afirman que existen diferencias en cuanto a las características de los niños que son aceptados y las características de las niñas que lo son. Por su parte, los niños aceptados tienden a ser tolerantes, menos irritables, tienen habilidades atléticas y tienden a ser asertivos; mientras tanto, en las niñas para ser aceptadas se les valora: la falta de ansiedad, las habilidades sociales, la empatía, la confianza, la apariencia física y ser poco asertivas (Sureda et al., 2009).

3.5. Repercusiones del rechazo entre iguales.

Como ya hemos ido apuntando, las buenas relaciones con sus iguales y la aceptación por parte del grupo conlleva un positivo ajuste personal y social (una buena autoestima, buena autoeficiencia, buen ajuste escolar, ausencia de aislamiento y depresión, satisfacción social y bienestar, entre otros) (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011). Por el contrario, el rechazo entre iguales es una de las dificultades que más consecuencias negativas aporta para el correcto ajuste prosocial del individuo (García-Bacete, Jiménez-Lagares et al., 2013).

El rechazo entre iguales conlleva la desacepción y exclusión por parte del grupo de pares, privando al individuo de estas necesidades sociales básicas para el desarrollo, así como de los aprendizajes sociales aportados por los iguales. Esto supone un factor de riesgo para la desadaptación presente y futura del individuo (García-Bacete, Jiménez-Lagares et al., 2013; Sureda et al. 2009).

El fenómeno del rechazo, al tratarse de un ciclo recurrente, hace que la situación inicial de rechazo sea empeorada por la respuesta de hostilidad del grupo y por la consecuencia de la pérdida de oportunidades de aprendizajes sociales que este aporta; esto repercute en la estabilidad del problema y el agravamiento de las consecuencias iniciales (García-Bacete et al., 2014; García-Bacete, Jiménez-Lagares et al., 2013).

Según Bierman (2004), esta hostilidad grupal de la que hablábamos tiene dos consecuencias en función del perfil del niño rechazado (Bierman, 2004; García-Bacete et al., 2014):

- *Realismo depresivo*: presente normalmente en los niños retraídos. Son conscientes de que no los quieren, por lo que se autoaislan, lo que a su vez, perpetúa su estatus sociométrico.
- *Mecanismos de protección del yo*: aparece en los rechazados agresivos, los cuales no son conscientes de su problema y desarrollan mecanismos de autojustificación de su conducta, atribuciones hostiles y una fuerte frustración. Esto, junto a sus dificultades de autorregulación emocional, perpetúa su situación de rechazado.

Varios estudios han demostrado que la experiencia de ser rechazado y su estabilidad en el tiempo acarrearán problemas evolutivos con consecuencias a corto y

largo plazo, afectando al ajuste socioemocional del rechazado (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; Villanueva, 1998). Según Bierman (2004) estas consecuencias son (Bierman, 2004; García-Bacete, Jiménez-Lagares et al., 2013):

- *A corto plazo*: dificultades socioemocionales, como soledad; y bajo rendimiento académico.
- *A largo plazo*: problemas internalizados, como depresión, baja autoestima y ansiedad; y problemas externalizados, como abandono escolar, problemas de conducta o conducta antisocial.

3.6. La escuela y su papel en la prevención, detección e intervención del rechazo

A partir de los tres años de edad es cuando los niños pasan de una socialización primaria a una socialización secundaria, la escuela. Y es en esta donde surgen las primeras relaciones entre pares, donde se influencia y se es influenciado por el grupo, donde se ponen en juego las conductas sociales y donde se va adquiriendo un estatus dentro de este nuevo grupo de pertenencia. Por tanto, la escuela en su papel socializador, y más concreto el maestro desde el aula, debe prestar atención a estas relaciones entre iguales que van surgiendo dando una intervención ajustada a su grupo concreto respetando todos los factores que se especifican a continuación.

A la hora de realizar una intervención tenemos que tener en cuenta que estamos ante un fenómeno complejo, interpersonal y evolutivo en el tiempo. Por ello, las intervenciones realizadas no han resultado totalmente exitosas ya que se ponen en juego diversas variables que afectan a este problema (García-Bacete et al., 2014).

En primer lugar, hay que tener en cuenta que el rechazo es un fenómeno que, sin intervención, se convierte en un problema complejo y crónico, puesto que se perpetúa y agrava en el tiempo. Debido a estas características, debemos tener en cuenta que la intervención ha de ser de inicio precoz y de carácter continuado. Por ello, y gracias a que la trayectoria de riesgo suele ser fácilmente observable, que la primera clave para la intervención es la prevención. Es imprescindible intervenir antes de que los problemas relacionales se arraiguen (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; García-Bacete et al., 2014).

Al realizar una intervención en el grupo-clase, debemos tener en cuenta que estamos ante un fenómeno de carácter heterogéneo, es decir, desde su dimensión conductual (recordamos que es una de las más reconocibles), encontramos diferentes tipos de patrones conductuales. Por lo tanto, la intervención debe de ser ajustada a este carácter heterogéneo. Esta debe incluir estrategias, tanto para evitar las conductas que dan lugar a ese rechazo (agresividad reactiva, frustración, impulsividad, etc.), como estrategias que promuevan los comportamientos ligados a la aceptación (García-Bacete et al., 2014).

Para realizar una intervención eficaz, no solo hay que fijarnos en los aspectos conductuales, sino también hay que tener en cuenta los déficits socio-cognitivos y emocionales que se derivan del rechazo. Tener una imagen ajustada de sí mismo, como de los demás, aumentar la confianza y seguridad en sí mismos, así como reorientar las atribuciones de los otros cuando sean desajustadas, deben ser pautas a tener en cuenta para una correcta intervención en el aula (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; García-Bacete et al., 2014).

Debemos entender que el rechazo no es solo un fenómeno individual, sino que también entra en juego la interacción con el entorno. De esta manera, una clave importante para el éxito es romper los ciclos de rechazo formados por los sesgos reputacionales, creencias, expectativas y etiquetas, así como hacer hincapié en una reorganización de las redes sociales que se dan en el aula, cambiando la dinámica de la misma y permitiendo así una intervención en los procesos de dominancia y filiación del grupo. Para ello, una clave sería la importancia de favorecer relaciones de amistad dentro del grupo (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; García-Bacete et al., 2014).

En esta línea, diferentes investigaciones han apostado por las amistades como un factor protector del rechazo, alegando que es mejor tener un amigo que ser querido por el grupo. De esta forma, estaremos favoreciendo a la inclusión del alumnado gracias a la reorganización de nuevas redes sociales en el aula. Así, es importante que creemos escenarios donde el niño interactúe con sus compañeros, promoviendo actividades cooperativas que potencien estas relaciones de amistad. En este sentido algunos consejos específicos para el desarrollo de amistades positivas y empáticas en el aula podrían ser (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011):

- Diseñar escenarios infantiles en diferentes contextos donde al niño se le presenten diversas oportunidades para hacer amigos.

- Fomentar actividades diversas que puedan ser compartidas por niños con aficiones comunes como actividades deportivas, artísticas o de ocio.

- Promover la idea de amistad por encima de resaltar los conflictos.

- Facilitar diversas estrategias de resolución de conflictos y de gestión de emociones.

- Ayudar en la detección de amistades no positivas, así como a ponerles fin.

Por otra parte, y siguiendo con la idea de fomentar las amistades como factor protector del rechazo, García-Bacete et al. (2013) nos muestra diferentes modalidades de intervención en este sentido: los *programas de formación de padres*, donde se tiene en cuenta a las familias; los *grupos de amistad*, donde se proporcionan oportunidades para trabajar las habilidades sociales; y las *parejas de niños*, donde se busca un clima más calmado donde se potencie el feedback entre las parejas. Dentro de este último grupo encontramos diferentes tipos de intervención: el *Peer-paired*, donde se emparejan a un niño con problemas relacionales y otro sin ellos para que interactúen y pongan en juego diversas habilidades sociales; el *Buddy Pairing*, en este se emparejan dos potenciales amigos donde interactuarán y se potenciará la ayuda mutua; y por último, el *Pair Therapy*, son sesiones de juego donde ambos tendrán dificultades de relación, estarán supervisados por un adulto y se centrará en la calidad de las interacciones (García-Bacete, Rubio et al. 2013).

Otro aspecto clave a la hora de realizar intervenciones con el grupo es nuestro propio papel como adultos. Desde nuestra perspectiva debemos tener en cuenta que para propiciar una eficaz intervención debemos de ser conscientes de construir escenarios de relación que promuevan dinámicas positivas para que todo el alumnado se sienta incluido y donde se fomente la pertenencia al grupo y la aceptación. Otro aspecto importante dentro de esta línea, es que como adultos, y más como docentes, tenemos una posición privilegiada que actúa como referente ante nuestro alumnado, por lo que debemos procurar ser un referente positivo, evitando perpetuar las conductas de rechazo o sus atribuciones, así como proporcionar refuerzo y feedback positivo a nuestro grupo (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; García-Bacete et al., 2014).

Por último, señalar que para el correcto desarrollo de la intervención tienen que cooperar y trabajar de forma comprometida tanto el equipo docente, como la administración, los investigadores y, por supuesto, familias y alumnos. Es imprescindible una buena red de comunicación y acción entre los diferentes agentes donde se potencie el trabajo cooperativo y la participación con las familias (García-Bacete et al., 2014).

3.7. ¿Cómo detectar el rechazo en el aula y sus posibles causas?

Para evaluar el estatus sociométrico y detectar el posible rechazo en el aula se utilizan las técnicas sociométricas. Estas técnicas de evaluación del estatus sociométrico se pueden combinar con técnicas de observación para el grupo, de las cuales he querido resaltar la observación sistemática como herramienta para la evaluación en momentos de recreo. A continuación se exponen ambos instrumentos.

3.7.1. Técnicas sociométricas

Como adelantábamos, las técnicas sociométricas nos permiten evaluar el grado de aceptación o rechazo entre los miembros de un grupo, por lo tanto determinar el estatus sociométrico de sus componentes (Plazas, Aponte y López, 2006). Como hemos expuesto con anterioridad, es importante determinar el estatus sociométrico del alumnado puesto que este nos muestra el grado en que este es querido dentro del grupo de pares, respondiendo así a las necesidades básicas del ser humano de pertenencia y filiación (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011).

Las técnicas sociométricas son utilizadas como instrumentos concretos de evaluación de las relaciones en un grupo. Estas se desarrollaron en los años treinta por Moreno, comenzando con las categorías de aceptación y rechazo de los pares, y desde entonces, evolucionando hasta la actualidad, incluyendo las de preferencia e impacto social (Plazas et al., 2009; Plazas et al., 2006).

Todas estas técnicas tienen en común que se realizan de manera individual a cada miembro del grupo y donde este expone sus sentimientos de preferencia o rechazo hacia sus compañeros, dando así la posibilidad de obtener medidas grupales. Por lo tanto observaremos las percepciones individuales de cada miembro, así como la percepción grupal hacia cada individuo (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011).

La técnica más utilizada es la técnica de nominación, desarrollada por Perry y mejorada por Coei, Dodge & Copotelli en 1981 (Plazas et al., 2006). Esta consiste en que cada miembro del grupo nombra o nomina a un número limitado o no de compañeros siguiendo un criterio de preferencia positiva y otro de preferencia negativa. Por ejemplo, ¿Con quién te gusta jugar más de la clase? O ¿Con quién te gusta menos jugar de la clase? Las nominaciones de preferencia se denominan nominaciones positivas y las de no preferencia nominaciones negativas. Con la combinación de los valores de elección y rechazo se desarrollan las dimensiones de preferencia social e impacto social (García-Bacete et al., 2010; Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; Martín y Muñoz de Bustillo, 2009).

Esta técnica normalmente se utiliza para el grupo-clase, aunque se puede desarrollar en cualquier grupo, teniendo en cuenta que mientras más grande sea este, más complicados serán los cálculos a realizar. A su vez, mientras más restringidas estén las nominaciones, más sencillo será su cálculo pero más imprecisa será de la realidad grupal (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011).

Para analizar los datos, estos se trabajan en una matriz de nominaciones sociométricas o bien en un programa informático que permita realizar cálculos estadísticos, como *Sociomet* de González Álvarez y García-Bacete. Este análisis de los datos obtenidos nos permite obtener una serie de dimensiones sociométricas (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; Martín y Muñoz de Bustillo, 2009):

- *Nominaciones positivas recibidas (NPR)*: número total de elecciones de preferencia de los miembros del grupo. Se utiliza como indicador del nivel de aceptación del grupo.
- *Nominaciones negativas recibidas (NNR)*: número total de elecciones de no preferencia de los miembros del grupo. Se utiliza como indicador del rechazo.
- *Reciprocidades positivas o simpatías mutuas*: número de nominaciones positivas recibidas de quién el sujeto también ha nominado positivamente. Puede ser indicador de amistad.
- *Reciprocidades negativas o antipatías mutuas*: número de nominaciones negativas recibidas de quién también se ha nominado negativamente.
- *Sentimientos opuestos*: número de miembros del grupo de los que se han recibido nominaciones opuestas a las emitidas.

- *Preferencia social (PS)*: número de nominaciones positivas recibidas menos número de nominaciones negativas recibidas. Esta dimensión nos muestra el índice de aceptación excluyendo el nivel de rechazo recibido.
- *Impacto social (IS)*: número de nominaciones positivas recibidas más número de nominaciones negativas. Esto nos muestra el nivel de visibilidad del sujeto, independientemente de si es por quererlo o rechazarlo.

A partir de la combinación de las dimensiones de nominaciones positivas recibidas, nominaciones negativas recibidas, preferencia social e impacto social se pueden delimitar los cinco perfiles sociométricos actuales, los cuales son un desarrollo de los propuestos por Perry y mejorados por Coei, Dodge & Copotelli: Popular, rechazado, excluido, polémico, promedio y no clasificado (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; Martín y Muñoz de Bustillo, 2009):

- *Tipo preferido o popular*: niveles altos de nominaciones positivas y bajos de nominaciones negativas, así como alto impacto y preferencia social. Componen entre un 9-12% del total de miembros de un grupo.
- *Tipo rechazado*: altos niveles de nominaciones negativas y bajos de nominaciones positivas, con un alto impacto pero baja preferencia social. Componen entre un 13-15%.
- *Tipo ignorado*: bajo nivel de nominaciones tanto positivas como negativas, con bajo impacto y preferencia media. Son entre el 10-13% del total.
- *Tipo controvertido*: altos niveles de nominaciones tanto negativas como positivas, con alto impacto social y preferencia media (suelen tener más nominaciones negativas que positivas). Suponen en torno al 3-5% del total.
- *Tipo promedio*: niveles intermedios de nominaciones positivas o/y negativas, con impacto y preferencia social intermedios. Suponen la mayor parte del grupo, entre un 45-50% de este.

Otras dos técnicas que se suelen utilizar en la evaluación sociométrica son: la técnica de calificación y la técnica de comparación de parejas (Fuentes, 2013).

La primera, técnica de calificación, consiste en que los miembros del grupo evalúan de forma individual en una escala Likert de 1 a 5 o 7 puntos (siendo 1 el valor “nada” y 7 “mucho”) según un criterio determinado (por ejemplo, ¿Cuánto te gusta jugar con cada niño de clase?). Así, la suma de todas las puntuaciones que recibe un

miembro del grupo, divididas por el número total de miembros menos uno, nos sirve como un indicador parecido a la dimensión de preferencia social de la anterior técnica. A su vez, el número de veces que un miembro recibe la puntuación más baja podría ser un indicador de rechazo, y el número de veces que recibe la puntuación más alta podría ser indicador de preferencia. La ventaja de esta técnica es que todos los niños califican y son calificados por todos, aunque esto supone al mismo tiempo una dificultad a la hora de detectar los ignorados (Muñoz-Tinoco y Jiménez-Lagares, 2011; Fuentes, 2013).

La otra técnica mencionada, la técnica de comparación de parejas, consiste en presentar a cada sujeto el nombre o fotografía de sus compañeros por parejas. Este ha de elegir a quién prefiere entre ambos, procediéndose de la misma forma con todo el grupo. La ventaja es que todos son evaluados por sus compañeros, pero la forma de presentar a estos por parejas hace que sea un trabajo tedioso que se recomienda para grupos reducidos (Fuentes, 2013).

3.7.2. La observación sistemática como herramienta de evaluación del rechazo en el aula.

La observación como método de evaluación del grupo-clase nos permite una interpretación más profunda de las realidades acontecidas en este. Específicamente, la evaluación de la competencia social desde la observación nos facilita la comprensión de los procesos grupales (Anguera et al., 1999). Por lo tanto y con objeto de profundizar el estudio sobre las relaciones sociales, y en especial del rechazo en el aula, se expone el método de observación sistemática por su acercamiento a la realidad interpersonal, su objetividad y facilidad de análisis datos.

La observación sistemática es un método de investigación empírico y cuantitativo que nos permite el registro, análisis e interpretación de datos (Peña, 2011). En palabras de Bakeman y Gottman (1989), la observación sistemática es “una vía específica de acceso a la cuantificación de la conducta” (Bakeman & Gottman, 1989).

Según Croll en *La observación sistemática en el aula*:

la observación sistemática es un método de investigación que utiliza procesos de observación muy estructurados aplicados por observadores formados en la materia con objeto de recoger datos sobre modelos de comportamiento e

interacción de clase” (...) “implica unas normas de registro y observación cuidadosamente definidas (como se citó en Peña, 2011, p. 32).

Podemos decir que en la observación sistemática se pretende agrupar la información siguiendo ciertos criterios prefijados cuidadosamente con anterioridad. Para ello, es necesario la categorización de las conductas o hechos que pretendemos observar (Medina y Delgado, 1999)

En primer lugar, a la hora de llevar a cabo una observación sistemática en el aula tenemos que definir y tener muy presentes los objetivos de nuestra investigación o los propósitos de evaluación, para la posterior recogida de datos. Esto nos permitirá realizar una rigurosa y efectiva definición de las categorías que nos interesa observar y registrar (Peña, 2011; Anguera et al., 1999).

La utilización de categorías o catálogos predeterminados de códigos de conducta es uno de los pilares fundamentales de este tipo de observación. Y es que para que los resultados sean lo más ajustados a la realidad y a nuestro propósito, estos deben estar rigurosa y cuidadosamente definidos de antemano, por lo que debemos pretender definir con anterioridad diferentes modalidades de conducta para que el registro de los observadores sea lo más objetivo posible. Además, los datos obtenidos deben poder presentarse en forma cuantitativa, lo que hace que podemos resumir y relacionar los datos con facilidad a través de técnicas estadísticas (Peña, 2011; Bakeman & Gottman, 1989).

A la hora de categorizar, debemos definir aquello que es conceptualmente importante para nuestra investigación, hallando formas de medidas para estos conceptos, ajustando ideas y preguntas (Bakeman & Gottman, 1989). Según T. Anguera (1999) a la hora de realizar sistemas de categorías debemos formularnos preguntas que puedan responder los objetivos propuestos para nuestra investigación. De las respuestas resultantes, obtendremos un abanico de conductas posibles a realizar por el grupo a observar. De estas, debemos centrarnos en aquellas que nos interesen para nuestro objetivo y procurar hacer de ellas categorías que sean fácilmente observables y cuantificables, así como mutuamente excluyentes (Anguera et al., 1999).

Cuando redactemos las categorías, se ha de procurar que estas sean claras y comprensivas para que todos los posibles observadores sigan los mismos criterios. Es

interesante, antes de realizar categorías sistematizadas, realizar una previa observación no sistematizada, para conseguir cierto grado de conocimiento de las conductas (Anguera et al., 1999).

En cuanto al registro observacional, la mayoría de investigadores que utilizan este tipo de observación realizan un registro de conductas de forma directa, in situ y controlando el tiempo si es necesario. Aunque con la llegada de las nuevas tecnologías, cada vez se da más el uso del vídeo, ya que este permite un análisis más completo y flexible, ya que nos da la posibilidad de verlo cuantas veces sea necesario. En cualquier caso, la plantilla de registro debe ser práctica, donde la codificación de las categorías e ítems sea fácilmente reconocible para el observador y no le dificulte la observación (Anguera et al., 1999).

Otro pilar importante de este tipo de observación es que los observadores demuestren una alta concordancia en sus registros. El papel del observador es el de seguir instrucciones, puesto que los procedimientos de registro y los criterios de categorías deben estar rigurosamente diseñados, con el fin que si hay dos observadores ambos deben presentar resultados casi idénticos. Esto hace posible que los datos recogidos sirvan para posteriores investigaciones o estudios comparativos a gran y pequeña escala (Peña, 2011; Bakeman & Gottman, 1989). Según Allport, las cualidades de un observador han de ser (Peña, 2011):

- Experiencia en el campo.
- Similaridad.
- Inteligencia para comprender y observar.
- Capacidad de perspectiva o percepción.
- Capacidad de estimación de la complejidad.
- Distanciamiento de lo observado.
- Actitud posesionada en zona neutra.

Finalmente, destacar que este método de observación requiere de tiempo y una elaboración muy exhaustiva, pero esto le otorga un alto grado de precisión, objetividad y replicabilidad del que no disponen otros métodos más narrativos. Aunque ambos han de ser métodos complementarios, no excluyentes (Bakeman & Gottman, 1989).

4. Estudio de campo

4.1. Objetivos

- Diseñar y utilizar técnicas sociométricas adaptadas a las edades de la muestra.
- Identificar el tipo sociométrico de la muestra.
- Utilizar el método de observación sistemática para la observación de conductas en momentos de recreo.
- Diseñar y utilizar un registro sistemático de categorías para la observación en momentos de recreo.
- Identificar posibles diferencias en los patrones conductuales de niños y niñas en general, y específicamente en niños y niñas rechazados.
- Analizar las diferencias de género en general en los patrones conductuales de los niños y niñas observados.

4.2. Hipótesis

Previamente a la realización del estudio, se han planteado una serie de hipótesis que se pretenden validar o rechazar con este. Son las siguientes:

- El rechazo entre iguales está presente en educación infantil en todas las aulas.
- Entre los motivos principales del rechazo está la conducta agresiva del rechazado.
- Se espera un porcentaje mayor de niños rechazados que de niñas, y específicamente, más varones rechazados con conducta agresiva.

4.3. Metodología

4.3.1. Descripción de la muestra

La muestra está compuesta por un total de 90 niños y niñas, de los cuales 50 son niños y 40 son niñas, pertenecientes a la etapa de educación infantil. Siendo de 5 aulas diferentes: dos aulas de 3 años, dos aulas de 4 años y un aula de 5 años; con un ratio de entre 17 y 22 alumnos. La muestra pertenece a un centro de educación infantil y

primaria de San Jerónimo, Sevilla, de nivel socioeconómico y cultural medio-bajo. El rango de edad es de entre 3 a 6 años.

4.3.2. Instrumentos

En este apartado se describen los instrumentos utilizados.

4.3.2.1. Cuestionario sociométrico de nominaciones

Para este estudio se ha empleado el cuestionario sociométrico de nominaciones entre iguales con el fin de obtener la preferencia social, así como conocer las tipologías sociométricas del grupo. Se trata de un sistema de nominaciones entre los miembros del grupo-clase que consiste en que el niño de manera individual elija a compañeros del aula según un criterio negativo y otro positivo previamente establecido. Este cuestionario permite conocer la preferencia del sujeto tanto negativa, con las nominaciones negativas; como positiva con las nominaciones positivas (García-Bacete et al., 2014).

Para este cuestionario, se les presentan a los niños las fotografías de sus compañeros de clase recortadas y plastificadas, y dos cajas: una con una cara sonriente de color verde y otra con una cara triste de color rojo. Cuando se le formulan las preguntas, se le pide al niño que guarde en la caja de la cara sonriente todas aquellas fotos de niños y niñas con los que prefieren jugar y en la caja con la cara triste aquellos con los que prefieren jugar menos.

Las preguntas concretas fueron:

- De todas estas fotos de tus compañeros de clase mete en la caja con la cara sonriente (ayudándole a identificarla si fuera necesario):

1. ¿Con quién te gusta jugar más?
2. ¿Con qué otros niños y niñas te gusta también jugar mucho?

- De todas estas fotos de tus compañeros de clase coge y mete en la caja con la cara triste (ayudándole a identificarla si fuera necesario):

1. ¿Con quién te gusta jugar menos?
2. ¿Con qué otros niños y niñas tampoco te gusta jugar?

Los datos resultantes se recogen en una matriz, donde se identificará: el número de nominaciones positivas recibidas (NPR), el número de nominaciones negativas recibidas (NNR), así como se calculará desde estos: la preferencia social (PS) y el impacto social (IS). De todos ellos podremos obtener el tipo sociométrico.

4.3.2.2. Observación sistemática en momentos de recreo

En este estudio para desarrollar el método de observación sistemática, se utilizará un registro observacional, el cual nos permite recoger las conductas observables de toda la muestra clasificadas en categorías o variables y definidas en ítems de observación. Para la realización de dicho registro, en primer lugar, se ha tenido en cuenta qué objetivos tiene nuestra investigación y, en segundo lugar, se han realizado preguntas que nos permita delimitar las categorías de observación, como por ejemplo: ¿existe segregación por sexo en el juego en educación infantil? Esta pregunta nos ha llevado a la categoría: Segregación por sexo en el juego y nos permite posteriormente en su análisis, observar si existe esta segregación, así como compararla con otras variables, para ver si existe relación.

A continuación, se exponen las categorías o variables definidas para el registro observacional, así como sus ítems:

- Segregación por sexo en el juego:
 - Juega solo con niños.
 - Juega solo con niñas.
- Tipo de juego social:
 - Juego en solitario:
 - Juega en solitario.
 - Juega en paralelo.
 - Juego grupal:
 - Juega en pareja.
 - Juega en grupo.
- Conductas afectivas:
 - Abraza a un compañero.
 - Besa a un compañero.
 - Se de la mano con un compañero.
 - Elogia o dice palabras de afecto a un compañero.

- Conductas agresivas:
 - Empuja a los compañeros.
 - Agrede a los compañeros.
 - Molesta a propósito a los compañeros.
 - Insulta y/o humilla a los compañeros.
- Tipo de comunicación:
 - Comunicación asertiva y positiva:
 - Se comunica de forma positiva con sus compañeros.
 - Escucha activamente a sus compañeros
 - Comunicación agresiva:
 - Impone su opinión.
 - Se comunica a gritos o de forma violenta.
 - No escucha las opiniones de los demás.
 - No comunicación. Pasivo:
 - No aporta su opinión al grupo.
- Estilo de resolución de conflictos:
 - Estilo asertivo:
 - Realiza acuerdos durante el juego.
 - Dialoga para conseguir su objetivo.
 - Acepta acuerdos propuestos por otros.
 - Estilo agresivo:
 - Se impone para conseguir su objetivo (verbalmente).
 - Es violento para conseguir su objetivo (físicamente).
 - Estilo retraído o pasivo:
 - Es sumiso ante las decisiones.
 - Se muestra pasivo y rehúye.
- Posición en el grupo:
 - Influencia del grupo es elevada. Muestra poder hacia el grupo:
 - Sus opiniones son aceptadas por el grupo.
 - Los demás le siguen en el juego.
 - Decide a qué o con quién jugar.
 - Es excluido por el grupo o alguno de sus miembros:
 - Le rechazan en el juego.
- Sensibilidad ante el rechazo:

- Acepta el rechazo de sus iguales
- Al ser rechazado se pone violento.

Para su posterior análisis, los datos fueron codificados en Excel siguiendo estas categorías (para ver códigos véase Anexo 14, donde aparece el cuadro leyenda de la matriz de resultados en Excel). Los análisis de datos se llevaron a cabo con el software estadístico SPSS22.

4.3.3. Descripción del proceso

En este apartado, se presenta el procedimiento seguido para la utilización de los instrumentos planteados anteriormente. Este procedimiento se divide en dos fases. La primera en la que se realizan los cuestionarios sociométricos; y una segunda donde se realiza la observación sistemática y su registro.

4.3.3.1. 1ª fase: cuestionario sociométrico de nominaciones

El cuestionario sociométrico de nominaciones se llevó a cabo durante diferentes momentos de la jornada escolar previo acuerdo con las diferentes maestras, procurando a su vez, que el niño se encontrara en un momento receptivo de la misma. Se realizó de forma individual, donde se llevaba al sujeto a una sala alejada del grupo para evitar distracciones y conseguir un ambiente relajado. El sujeto se sentaría en una mesa, previamente preparada, donde se encontraría las fotografías de sus compañeros y las cajas. A continuación, se procede a explicarle al niño el “juego” que vamos a realizar, intentando crear un clima de cercanía y distensión, donde se plantean tanto la presentación de la prueba, como las preguntas de la misma, de la manera más lúdica posible. Se tuvo en cuenta la utilización de un lenguaje ajustado y la adaptación individualizada para cada niño.

La duración de cada prueba individual fue de unos 5 minutos aproximadamente. Tras cada prueba, se procedía a la anotación de los datos en una matriz y se reorganizaba para la entrada del próximo sujeto.

Las matrices de los cuestionarios sociométricos de las diferentes aulas se encuentran en los anexos 3, 4, 5, 6 y 7.

4.3.3.2. 2ª fase: observación sistemática en momentos de recreo

El registro observacional se llevó a cabo en los momentos de recreo de 11:45 a 12:30 horas aproximadamente, dependiendo de las variables de cada sesión. Se planificó con una duración aproximada de 15 sesiones, en la que se observaría a unos 6 sujetos por sesión. La duración de la observación a cada sujeto se hizo de forma individual, con una duración de 5 minutos por cada uno. En esos 5 min. se procedió al registro de las conductas observadas en ese intervalo.

Los registros observacionales se incluyen en los anexos 8, 9, 10, 11 y 12.

4.4. Resultados

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos tanto en el cuestionario sociométrico de nominaciones, como en la observación sistemática en momentos de recreo. Los datos que se muestran a continuación tienen en cuenta los cuatro sujetos que se consideraron perdidos del sistema por sus ausencias durante las sesiones de evaluación.

4.4.1. Datos descriptivos: indicadores sociométricos y frecuencia de las variables

- *Tipología sociométrica de la muestra:*

Se han obtenido las estadísticas sobre el tipo sociométrico de la muestra a través de los cuestionarios sociométricos, utilizándose los criterios propuestos por Newcomb y Bukowski (1983), para la obtención del tipo sociométrico (Newcomb & Bukowski, 1983). En la tabla 1 observamos un porcentaje elevado de promedios del 73,3%, frente a unos porcentajes menos significativos de ignorados (11.1%), rechazados (8,9%) y preferidos (6,7%).

Tabla 1. Tipo sociométrico de la muestra.

	Frecuencia	Porcentaje
Preferido	6	6,7
Promedios	66	73,3
Rechazados	8	8,9
Ignorados	10	11,1
Total	90	100,0

- *Nominaciones recibidas (NPR y NNR), preferencia (PS) e impacto social (IS):*

En la tabla 2 podemos observar los descriptivos de las proporciones de NPR, NNR, PS e IS.

Tabla 2. Datos estadísticos descriptivos de las proporciones NPR, NNR, PS e IS.

	N	Mín.	Máx.	M	DT
NPR	90	,00	,56	,117	,124
NNR	90	,00	,69	,111	,123
PS	90	-,69	,56	,006	,202
IS	90	,00	,69	,228	,143

- *Tablas de frecuencia y porcentajes de las variables observadas:*

A continuación, mostraremos las tablas de frecuencias y porcentajes de las variables obtenidas a través de la observación.

En cuanto a la segregación sexual en el juego, como podemos comprobar en la tabla 3, en torno a la mitad de los niños y niñas juegan en grupos segregados por sexo.

Tabla 3. Frecuencia de la segregación sexual en el juego.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Juego Segregado	38	44,2
Juego no segregado	40	46,5
Juego solitario	8	9,3
Total	86	100,0

Por otra parte, se encuentran porcentajes dispares en cuanto al tipo de juego social, siendo altamente predominante el juego social frente al solitario, como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. Frecuencia de los tipos de juego social.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Solitario	8	9,3
Social	78	90,7
Total	86	100,0

En cuanto a la ejecución de conductas afectivas, se observa, en la tabla 5, como tan solo en torno al 30 % de la muestra realizan conductas afectivas.

Tabla 5. Frecuencia de las conductas afectivas.

	Frecuencia	Porcentaje válido
No conducta afectiva	62	72,1
Sí conducta afectiva	24	27,9
Total	86	100,0

En cuanto a las conductas agresivas, estas aparecen con muy baja frecuencia, siendo su porcentaje menor al 10% del total como se observa a continuación en la tabla 6.

Tabla 6. Frecuencia de las conductas agresivas.

	Frecuencia	Porcentaje válido
No conducta agresiva	79	91,9
Sí conducta agresiva	7	8,1
Total	86	100,0

En la tabla 7 se muestran la frecuencia de conductas ligadas a los tipos de comunicación. Es destacable que un porcentaje bastante elevado del alumnado utiliza las habilidades comunicativas, frente a la comunicación agresiva o la no comunicación. El total de esta muestra está tomado teniendo en cuenta tanto los niños y niñas ausentes en el proceso, como los que jugaban de forma solitaria.

Tabla 7. Frecuencia de los tipos de comunicación.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Habilidades comunicativas	49	62,8
Comunicación agresiva	13	16,7
Sin contacto comunicativo	16	20,5
Total	78	100,0

En la tabla 8 se exponen la frecuencia y porcentajes de cada uno de los estilos de resolución de conflictos. Se puede observar como entorno a la mitad del alumnado muestra un estilo asertivo, mientras que la otra mitad está repartida entre los que muestran estilo agresivo (en torno al 30%) y los que muestran estilo inhibido (en torno al 20%). Para estos datos se ha tenido en cuenta el alumnado ausente en el proceso, así

como el alumnado que jugó en solitario y no tuvo ningún conflicto con sus pares, siendo ambos excluidos en el total de la siguiente tabla.

Tabla 8. Frecuencia de los estilos de resolución de conflictos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Asertivo	40	49,4
Agresivo	25	30,9
Inhibido-sumiso	16	19,8
Total	81	100,0

4.4.2. Diferencias de género en las variables del estudio

Una de las hipótesis a la que queremos dar respuesta con este estudio es afirmar o rechazar si el sexo es un elemento determinante en la muestra de rechazados, además de intentar establecer sus conductas y causas. Por ello, a continuación se analizarán las diversas variables trabajadas comparándolas por sexo.

En primer lugar, vamos a analizar las proporciones NPR, NNR, PS e IS en función del sexo. Los resultados, recogidos en la tabla 9, nos muestran diferencias significativas tanto en rechazo como impacto social, siendo ambas significativamente mayor en niños que en niñas. Esto denota que los niños reciben más nominaciones negativas que las niñas, por lo que reciben también mayor impacto social.

Tabla 9. Proporción NPR, NNR, PS e IS en función del sexo.

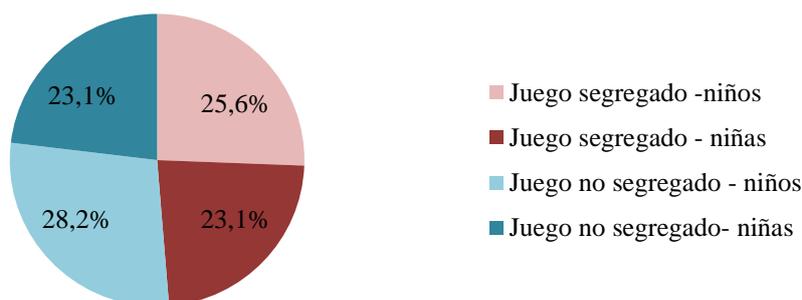
	Sexo	N	M	DT	t	P
Proporción NPR	Niño	50	,118	,136	,247	,805
	Niña	40	,113	,109		
Proporción NNR	Niño	50	,138	,142	2,363	,020
	Niña	40	,078	,084		
Proporción PS	Niño	50	-,018	,237	-1,254	,213
	Niña	40	,036	,143		
Proporción IS	Niño	50	,257	,145	2,246	,027
	Niña	40	,191	,132		

En cuanto a la variable segregación por sexo en el juego, podemos decir, observando la tabla 10 y la ilustración 1, que los porcentajes entre ambos sexos están bastante igualados. Esto significa que no hay mayor segregación en los juegos por sexo para los chicos o para las chicas, $\chi^2(1, N=78) = ,044, p = .834$.

Tabla 10. Segregación sexual en función del sexo.

		Sexo		Total
		Niño	Niña	
Juego Segregado	N	20	18	38
	%	52,6%	47,4%	100,0%
Juego no segregado	N	22	18	40
	%	55,0%	45,0%	100,0%

Ilustración 1 Gráfica del total de muestra dividido por su juego segregado en función del sexo.

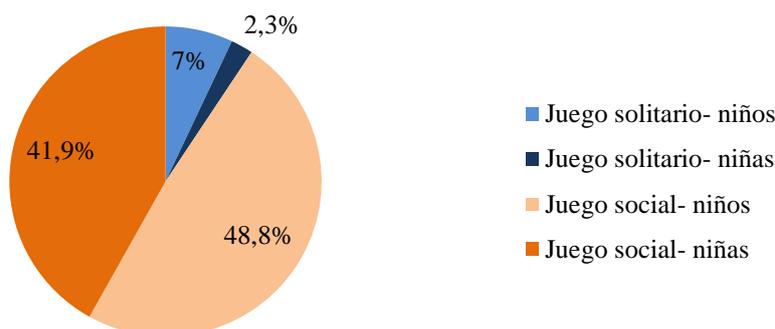


En cuanto a la variable tipo de juego social en función del sexo, vemos en la tabla 11 que el porcentaje de niños que juegan en solitario (75%) es superior al de las niñas, mientras que en juego social, encontramos porcentajes muy similares. En cualquier caso, las diferencias no son estadísticamente significativas, ya que son muy pocos, en general, los niños y niñas que juegan en solitario, por lo que deberemos aceptar la hipótesis nula, $\chi^2(1, N=86) = 1,317, p = .251$. Para observar los porcentajes sobre el total de la muestra véase ilustración 2.

Tabla 11. Tipo de juego social en función del sexo.

		Sexo		Total
		Niño	Niña	
Solitario	N	6	2	8
	%	75,0%	25,0%	100,0%
Social	N	42	36	78
	%	53,8%	46,2%	100,0%

Ilustración 2. Gráfica de porcentajes juego social en función del sexo.

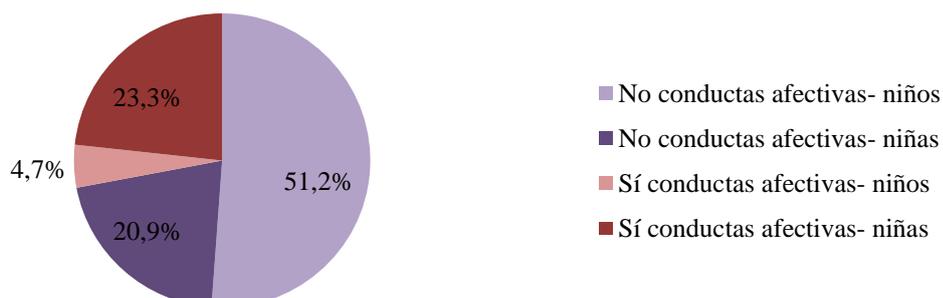


En cuanto a las conductas afectivas en función al género (véase tabla 12), podemos decir, que las niñas muestran más conductas afectivas (83,3%) que los niños sobre el total de estas conductas. Además, se observa como es superior el porcentaje de niños que no muestran ninguna conducta afectiva (71%) frente a las niñas. Podemos concluir que las niñas emiten la mayor parte de las conductas afectivas. Por lo tanto, podemos decir, de manera significativa, que las conductas afectivas están ligadas al sexo, rechazando la hipótesis nula, $\chi^2(1, N=86) = 20,687, p = ,000$. En la ilustración 3 se pueden observar gráficamente los porcentajes en el total de la muestra.

Tabla 12. Conductas afectivas en función del sexo.

Conductas afectiva		Sexo		Total
		Niño	Niña	
No	N	44	18	62
	%	71,0%	29,0%	100,0%
Sí	N	4	20	24
	%	16,7%	83,3%	100,0%

Ilustración 3. Gráfica de conductas afectivas en función del sexo.

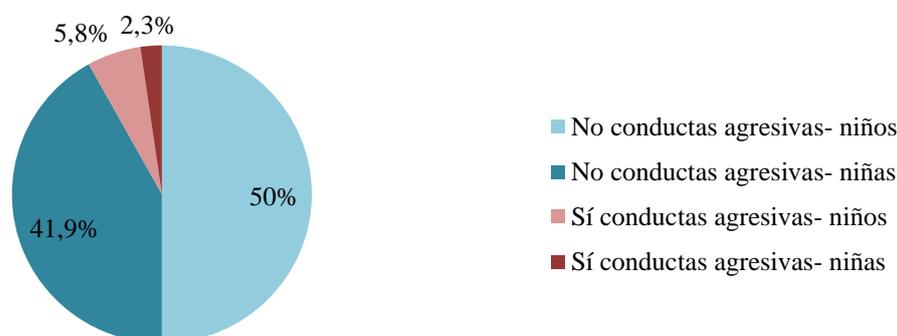


Por otra parte, tenemos la variable conductas agresivas en función del género (véase tabla 13). Podemos observar como la mayoría de conductas agresivas efectuadas han sido realizadas por niños (71,4%). Aunque no podemos afirmar, estadísticamente hablando, que la conducta agresiva sea algo determinado por el sexo, $\chi^2(1, N=86) = 7,753, p = 0,385$, y por lo tanto es rechazada la hipótesis. Para ver la gráfica del total de la muestra véase la ilustración 4.

Tabla 13. Conductas agresivas en función del sexo.

Conducta agresiva		Sexo		Total
		Niño	Niña	
No	N	43	36	79
	%	54,4%	45,6%	100,0%
Sí	N	5	2	7
	%	71,4%	28,6%	100,0%

Ilustración 4. Gráfica de conductas agresivas en función del sexo.

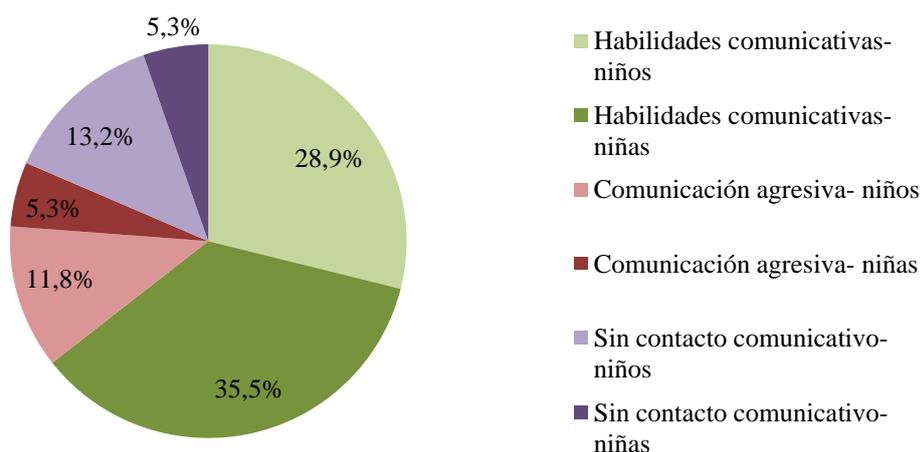


En cuanto a la variable tipos de comunicación en función al sexo, podemos ver en la tabla 14 que existen datos sobresalientes en los tipos de comunicación agresiva y sin contacto comunicativo en niños, con porcentajes del 69,2% y del 71,4% respectivamente. Podemos concluir, que aunque parece observarse diferencias entre las categorías de comunicación agresiva y sin contacto comunicativo sobresaliendo en ambas los niños, estas diferencias no son significativas para afirmar que el sexo es determinante en el tipo de comunicación, $\chi^2(2, N=76) = 4,559, p = 0,102$. Para observar gráficamente el total de la muestra repartidos por las categorías propuestas, véase ilustración 5.

Tabla 14. Tipos de comunicación en función al sexo.

		Sexo		Total
		Niño	Niña	
Habilidades comunicativas	N	22	27	49
	%	44,9%	55,1%	100,0%
Comunicación agresiva	N	9	4	13
	%	69,2%	30,8%	100,0%
Sin contacto comunicativo	N	10	4	14
	%	71,4%	28,6%	100,0%

Ilustración 5. Gráfica de tipos de comunicación en función al sexo.



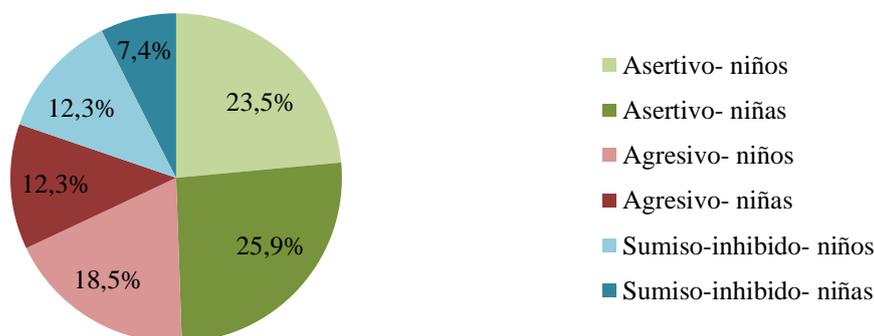
Finalmente, vamos a comparar la variable de estilos de resolución de conflictos en función al sexo. Para ello, observaremos la tabla 15. Destacar que los niños, tanto en el estilo agresivo como en el estilo sumiso-inhibido, presentan porcentajes algo superiores al de las niñas (60% y 62,5%). Aunque no podemos decir de manera significativa que el estilo de comunicación esté relacionado con el sexo, $\chi^2(2, N=81) = 1,506, p = ,471$. Para observar la división de estilos en función al sexo en el total de la muestra, véase la ilustración 6, donde se recogen los datos de manera más observable.

Tabla 15. Estilo de resolución de conflictos en función del sexo.

		Sexo		Total
		Niño	Niña	
Asertivo	N	19	21	40
	%	47,5%	52,5%	100,0%
Agresivo	N	15	10	25
	%	60,0%	40,0%	100,0%

Inhibido-sumiso	N	10	6	16
	%	62,5%	37,5%	100,0%

Ilustración 6. Gráfica de estilo de resolución en función del sexo.



4.4.3. Comparación de las puntuaciones en las variables de posición social obtenidas a través del cuestionario sociométrico con las variables obtenidas a través de la observación del juego.

A continuación vamos a poner en relación la información obtenida a través del cuestionario sociométrico con los datos obtenidos a través de la observación, con el objetivo de identificar conductas que puedan explicar la preferencia y el rechazo de los iguales.

La primera variable con la que vamos a comparar las variables de posición social es la segregación por sexo en el juego. Observando la tabla 16, podemos afirmar que no existe relación entre el juego segregado y el no segregado para determinar la preferencia o el rechazo en el grupo puesto que el nivel de significación en todos los casos es superior a 0,05. Por tanto, podemos decir que no existe relación entre posición social y segregación sexual en el juego. Aunque es destacable que, no siendo estadísticamente significativo, sí encontramos puntuaciones más altas en juego segregado en el alumnado rechazado.

Tabla16. NPR, NNR PS e IS en función de la segregación por sexo en el juego.

	Segregación por sexo en el juego	N	M	DT	t	p
Proporción NPR	Juego Segregado	38	,123	,136	,074	,941
	Juego no segregado	40	,121	,127		

Proporción NNR	Juego Segregado	38	,126	,146	1,670	,099
	Juego no segregado	40	,081	,088		
Proporción PS	Juego Segregado	38	-,003	,233	-,929	,356
	Juego no segregado	40	,040	,174		
Proporción IS	Juego Segregado	38	,249	,160	1,435	,155
	Juego no segregado	40	,202	,132		

En cuanto, al tipo de juego social, podemos decir que tampoco existen diferencias significativas en ninguno de sus casos. Podemos afirmar que no hay diferencias en el alumnado que juega en solitario y el alumnado que juega de forma social en las diferentes variables.

Tabla 17. NPR, NNR PS e IS en función del tipo de juego social.

	Tipo Juego Social	N	M	DT	t	p
Proporción NPR	Solitario	8	,115	,046	-,160	,873
	Social	78	,122	,131		
Proporción NNR	Solitario	8	,135	,111	,722	,472
	Social	78	,103	,121		
Proporción PS	Solitario	8	-,021	,127	-,537	,592
	Social	78	,019	,205		
Proporción IS	Solitario	8	,250	,112	,461	,646
	Social	78	,225	,147		

A continuación se compararán las medias de NPR, NNR, PS e IS de los niños y niñas que ponen en marcha conductas afectivas frente a los que no, y de los niños que ponen en marcha conductas agresivas y los que no las manifiestan (véase tablas 18 y 19).

Como vemos en la tabla 18, no existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado que pone en marcha conductas afectivas y los que no. Aunque, podemos comentar que las conductas afectivas son algo mayores en los nominados positivamente que en los que han sido nominados negativamente, teniendo éstos una mayor puntuación en conductas no afectivas.

Tabla 18. NPR, NNR, PS e IS en función de las conductas afectivas

	Conductas afectivas	N	M	DT	t	p
Proporcion NPR	No conducta afectiva	62	,114	,128	-,921	,360
	Sí conducta afectiva	24	,141	,117		
Proporcion NNR	No conducta afectiva	62	,119	,128	1,591	,115
	Sí conducta afectiva	24	,073	,089		
ProporcionPS	No conducta afectiva	62	-,005	,213	-1,547	,126
	Sí conducta afectiva	24	,068	,148		
ProporcionIS	No conducta afectiva	62	,232	,144	,511	,611
	Sí conducta afectiva	24	,214	,146		

Por otra parte, en la tabla 19, sí podemos afirmar estadísticamente que hay relación entre la conducta agresiva y las proporciones NNR, PS e IS. Destacar que la media de los niños con conducta agresiva es significativamente mayor que la de los niños que no presentan conductas agresivas en la variable NNR, por lo tanto podemos afirmar una relación entre las NNR y las conductas agresivas. A su vez, la media de los niños y niñas con conducta agresiva es significativamente baja en la variable PS, por lo que podemos decir que la PS está ligada a no aparición de conductas agresivas. Por otra parte, la media en niños con conductas agresivas es significativamente superior a la de los niños sin conducta agresiva en la variable IS, por lo que podemos decir que el IS está ligado a niños que presentan conductas agresivas. Por lo tanto, podemos concluir que tanto las NNR como el IS están ligados a la ejecución de conductas agresivas, mientras que la PS está más ligada a la no aparición de las conductas agresivas.

Tabla 19. NPR, NNR, PS e IS en función de las conductas agresivas.

	Conductas agresivas	N	M	DT	t	p
Proporcion NPR	No conducta agresiva	79	,124	,129	,717	,476
	Sí conducta agresiva	7	,089	,055		
Proporcion NNR	No conducta agresiva	79	,092	,094	-3,680	,000
	Sí conducta agresiva	7	,255	,249		
ProporcionPS	No conducta agresiva	79	,032	,182	2,616	,011
	Sí conducta agresiva	7	-,167	,291		

ProporciónIS	No conducta agresiva	79	,217	,133	-2,295	,024
	Sí conducta agresiva	7	,344	,213		

En cuanto, a la variable tipos de comunicación, encontramos que la media de comunicación agresiva es significativamente superior a las medias de habilidades comunicativas y sin contacto comunicativo en el alumnado rechazado (NNR). Por tanto, podemos afirmar que la falta de habilidades comunicativas y una mayor comunicación agresiva, provoca un mayor número de nominaciones negativas. Así mismo, podemos decir que la PS está ligada a la utilización de habilidades comunicativas, ya que las medias del alumnado con comunicación agresiva y sin contacto comunicativo son significativamente menores que la de los niños con habilidades comunicativas en la variable PS (véase tabla 20).

Tabla 20. NPR, NNR PS e IS en función de los tipos de comunicación.

	Tipo de comunicación	N	Media	DT	F	p
Proporción NPR	Habilidades comunicativas	49	,139	,146	1,331	,271
	Comunicación agresiva	13	,082	,091		
	Sin contacto comunicativo	14	,094	,098		
	Total	76	,121	,131		
Proporción NNR	Habilidades comunicativas	49	,074	,093	5,105	,008
	Comunicación agresiva	13	,188	,196		
	Sin contacto comunicativo	14	,118	,099		
	Total	76	,101	,123		
Proporción PS	Habilidades comunicativas	49	,065	,195	4,237	,018
	Comunicación agresiva	13	-,106	,237		
	Sin contacto comunicativo	14	-,024	,172		
	Total	76	,020	,207		
Proporción IS	Habilidades comunicativas	49	,212	,148	,814	,447
	Comunicación agresiva	13	,270	,193		
	Sin contacto comunicativo	14	,212	,096		
	Total	76	,222	,148		

En la tabla 21, podemos observar que la media de rechazo recibido es mayor en los niños y niñas con estilo agresivo que en los niños con estilo inhibido o asertivo. Por tanto, podemos decir que el rechazo está ligado al estilo de resolución de conflictos agresivo. Así mismo, la media de preferencia social es más baja en los niños agresivos

Tabla 21. NPR, NNR PS e IS en función de los estilos de resolución de conflictos.

	Estilo de resolución de conflictos	N	M	DT	F	p
Proporción NPR	Asertivo	40	,156	,153	2,854	,064
	Agresivo	25	,085	,083		
	Inhibido-sumiso	16	,097	,103		
	Total	81	,122	,129		
Proporción NNR	Asertivo	40	,065	,080	8,158	,001
	Agresivo	25	,180	,157		
	Inhibido-sumiso	16	,088	,101		
	Total	81	,105	,122		
Proporción PS	Asertivo	40	,091	,192	7,419	,001
	Agresivo	25	-,095	,191		
	Inhibido-sumiso	16	,009	,179		
	Total	81	,018	,204		
Proporción IS	Asertivo	40	,221	,151	1,522	,225
	Agresivo	25	,264	,163		
	Inhibido-sumiso	16	,185	,098		
	Total	81	,227	,147		

5. Conclusiones

Para finalizar, se expondrán las conclusiones de esta investigación, así como las limitaciones y problemáticas encontradas en la misma. Por otra parte, se analizarán futuras vías de actuación y se profundizará acerca de su implicación en el futuro como docente.

La presente investigación nos ha permitido afirmar de manera significativa que el rechazo está presente en las aulas de educación infantil analizadas, perteneciendo un 8,9% del total de la muestra a la tipología rechazado. Por lo tanto, como ya otros autores han afirmado, el rechazo existe desde los primeros años escolares, por lo que el primer paso de actuación sería tomar conciencia de este hecho.

Una de las hipótesis planteadas al principio de este estudio era si encontraríamos diferenciación por género en la muestra de rechazados. Podemos afirmar, según los datos de este estudio, que los niños reciben un mayor rechazo que las niñas, lo que se traduce en un mayor impacto social. Estos datos no son únicos a esta investigación,

puesto que en estudios anteriores, como los de García-Bacete (2013), entre otros, se confirma que los porcentajes más altos de rechazados se encuentran en los niños (García-Bacete, Jiménez-Lagares et al., 2013).

Este hecho parece ir en consonancia con la aparición de conductas agresivas. Se afirma en diferentes estudios, que los niños rechazados tienden a mostrar patrones conductuales agresivos directos, los cuales son más observables y mal vistos por el grupo (García-Bacete, Jiménez-Lagares et al., 2013). En este estudio, se han obtenidos resultados significativos en cuanto a que los niños rechazados han mostrado más conductas agresivas que las niñas. Por otra parte, también ha sido significativo que las conductas afectivas observadas han sido efectuadas por las niñas en mayor grado.

En cuanto al resto de variables que han sido analizadas en función del sexo se han obtenidos resultados no significativos, por lo que están parecen no estar atribuidas al género de la muestra. Esto es debido a las limitaciones referidas al tamaño de la muestra, que pueden hacer que algunas diferencias no sean estadísticamente significativas, aunque se observan tendencias diferentes.

Por otra parte, para determinar posibles patrones conductuales relacionados con el rechazo se efectuaron comparaciones con diversas variables y los índices sociométricos obtenidos en el cuestionario de nominaciones. Por lo tanto, hemos obtenidos resultados significativos en cuanto a qué conductas podrían estar ligadas al rechazo.

En primer lugar, se han obtenidos resultados significativos que confirman otra de nuestras hipótesis: el rechazo está relacionado con patrones conductuales agresivos. La literatura sobre el rechazo nos afirma que la agresividad está íntimamente relacionada con el rechazo, en concreto las tipologías de agresividad directa y reactiva, las cuales han podido ser las más detectables en esta investigación. Por lo tanto, esto nos lleva a tener presente a la hora del diseño y ejecución de una posible intervención con nuestro alumnado, la detección de la agresividad en nuestro grupo, así como su tipología, para poder dar una intervención más ajustada, enfocada a la modificación de la conducta, así como a desarrollar estrategias de control de las emociones y fomento de conductas prosociales.

Continuando con las conductas agresivas, es interesante mencionar que el IS está muy relacionado con la presencia de conductas agresivas, esto es por su relación con el número de rechazos recibidos que a su vez eleva este índice. Y por otro lado, tener en cuenta que el índice de preferencia social (PS), está relacionado con la no ejecución de conductas agresivas, por lo que podemos afirmar significativamente que la ausencia de conductas agresivas lleva a mayor aceptación por parte del grupo.

En cuanto a la variable tipos de comunicación, podemos afirmar que la falta de habilidades comunicativas está en relación directa con el rechazo. Por lo tanto, desarrollar estrategias en el aula que mejoren las habilidades comunicativas del alumnado podría ser una buena intervención en contra del rechazo, facilitándole herramientas con las que comunicarse con sus iguales de forma efectiva.

Del mismo modo, es interesante dotar a nuestro alumnado de estrategias de resolución de conflictos efectivas. Ya que se ha comprobado en este estudio, que el tipo de resolución de conflictos agresivo está ligado al rechazo en el aula. Por lo tanto, favorecer la ejecución de estrategias asertivas para solucionar los conflictos, así como intervenir desde la modificación del estilo agresivo, serían buenas estrategias de intervención en esta categoría.

Por otra parte, en cuanto a las limitaciones del propio estudio, encontramos, en primer lugar, una problemática a la hora de realizar la coordinación con las diferentes maestras, llevando incluso a no poder presentar la evaluación prevista de seis aulas, ya que fue imposible coordinarse con una de las docentes comprometidas.

Una limitación destacable en este trabajo, ha sido el número de muestra total con la que se ha trabajado. Como ya he comentado con anterioridad, muchos de los resultados obtenidos no se han podido considerar estadísticamente significativos debido al pequeño tamaño de la muestra, y se han tenido que rechazar las hipótesis. Aunque, se ha podido observar ciertas tendencias que con una mayor muestra podrían ser aceptadas estadísticamente.

Otro aspecto en el que he encontrado limitaciones, ha sido a la hora de llevar a cabo la observación sistemática en momentos de recreo y su corto periodo de observación. En este sentido, dado que soy una única observadora y, que por las limitaciones de tiempo y posibilidades, no se ha podido realizar la observación al

mismo sujeto en varios momentos y de forma continuada; el análisis presentado es de una muestra en un momento específico y realizado por un único observador, por lo que si hiciésemos diferentes observaciones, con diferentes observadores, podría haber resultados diferentes en cierta medida. Cabe destacar en este sentido, que como punto de mejora, sería interesante haber podido precisar la aparición de conductas que han tenido una incidencia muy baja, que hubieran necesitado una observación más prolongada en el tiempo.

Otra problemática relacionada con la observación sistemática y sus pocas sesiones es no haber podido profundizar en las conductas recibidas por el alumnado rechazado en sus interacciones con iguales, ya que este es un punto importante en el estudio del rechazo. Como punto a mejorar, y en relación con el anterior, habría sido interesante realizar sesiones de observación más duraderas y repetidas en un periodo más prolongado de tiempo, dando así mayor oportunidad a observar estas conductas.

Otro aspecto en el que he encontrado limitaciones ha sido en los sujetos perdidos del sistema. A la hora de realizar tanto los cuestionarios sociométricos como la observación ha habido sujetos que no se han podido evaluar, tales como aquellos que tienen un gran índice de absentismo escolar y aquellos que no asistieron en las sesiones programadas y no se les pudo repetir.

En cuanto a las líneas de mejora de la propia investigación para futuras aplicaciones, destacar que sería interesante, por una parte, realizar una categorización de las conductas a observar más profunda y específica, en la que se incluyan categorías que permitan delimitar el tipo de agresividad, conductas prosociales más detalladas, sentimientos hacia el rechazo que incluyan las categorías self y emociones, entre otras. Todo ello con el fin de obtener unos datos más específicos y reales.

Por otra parte, en cuanto a los cuestionarios sociométricos, sería beneficioso que se incluyeran los porqués de esas nominaciones, para obtener una perspectiva desde el punto de vista del grupo de iguales. A su vez, también sería interesante realizar un sociograma con los datos obtenidos, permitiéndonos obtener las relaciones en el aula de una forma visual.

Otro aspecto a mejorar del que ya se ha hecho constancia es el del desarrollo de la observación sistemática en momentos de recreo. Como ya se ha comentado un

periodo de observación continuado en el tiempo con diferentes momentos de observación de un mismo sujeto nos daría la oportunidad de profundizar más en el estudio y en aspectos que se quedan de esta manera fuera de nuestro alcance.

Finalmente, destacar que, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y sabiendo las consecuencias negativas de este fenómeno a corto y largo plazo, tanto a nivel social, emocional, personal, cognitivo y académico, los docentes debemos tomar conciencia de esta problemática. El primer punto de partida que destacaría para el trabajo de las relaciones beneficiosas en el aula, sería la concienciación de los docentes de la necesidad de trabajar para facilitar las relaciones entre iguales de nuestro alumnado.

Así, destacaría la inclusión de intervenciones preventivas en la programación de aula, donde se observe una metodología que englobe el trabajo de las relaciones beneficiosas entre iguales como un trabajo transversal y continuado en el aula. De esta forma, estas intervenciones preventivas deben estar enfocadas a una adquisición de conductas prosociales y el desarrollo de un clima afectivo y cooperativo en el aula.

Por otra parte, también debemos desarrollar intervenciones más destinadas a una doble finalidad, tanto de modificación de conductas, como de adquisición de estrategias de relaciones positivas. Para ello, realizar un estudio a escala en el aula, nos permitirá afinar en la intervención que sería más ajustada para nuestro grupo y para cada alumno en concreto de forma que sean más satisfactorias y provechosas. Teniendo en cuenta en todo momento el trabajo cooperativo con el equipo docente y de profesionales, así como con las familias, que no nos olvidemos que son el primer agente socializador de nuestro alumnado.

Gracias a nuestra posición privilegiada, es posible realizar todo esto de forma continuada en el aula, apostando por la inclusión de todo nuestro alumnado y posibilitando actuaciones individualizadas que den respuesta a las necesidades concretas del grupo.

Ya desde el currículo de infantil se nos dice que una finalidad de esta etapa es desarrollar sujetos socialmente competentes, por lo tanto, el trabajo contra el rechazo en las aulas, desde su marco individualizado y concreto en un contexto, debe ser un aspecto a considerar desde nuestra práctica diaria.

6. Referencias bibliográficas

- Andrés, M.R. (2013). *Intervención socioemocional en alumnado rechazado de primer curso de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3572>.
- Anguera, M.T. (Coord.). (1999). *Observación en la escuela: aplicaciones*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, S.L.
- 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.
- Bakeman, R. y Gottman, J.M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bierman, K. L. (2009). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 335-344.
- Fuentes, M.J. (2014). 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: Ediciones Pirámide.
- 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., Sureda, I. y Monjas, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26 (1), 123-136.
- García-Bacete, F.J., Jiménez-Lagares, I., Muñoz-Tinoco, V., Monjas, M.I., Sureda, I., Ferrà, P., ... Sánchiz, M.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., 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., Marande, G., Sánchez, M.L., Sureda, I., Ferrà, P., Jiménez-Lagares, I., ... Martín, L.J. (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Castellón: Davalos-Fletcher.
- Jiménez-Lagares, I. y Muñoz-Tinoco, V. (2011). Los iguales como contexto de desarrollo. En V. Muñoz Tinoco, I. López Verdugo, I. Jiménez-Lagares, M. Ríos Bermúdez, B. Morgado Camacho, M. Román Rodríguez, ... R. Vallejo Orellana. *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*, (pp. 195-224). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Jiménez-Lagares, I. y Muñoz-Tinoco, V., García, T. y Florido, C. (2011). Preferencia y popularidad: patrones diferenciales por género en los correlatos del alto estatus. *Psychology, Society & Education*, 3 (1), 41-53.
- Martín, E. y Muñoz de Bustillo, M.C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21 (3), 439-445.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Jiménez-Albiar, M.I., Espada, J.P., Carballo, J.L. y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia Psicológica*, 31 (2), 187-195.
- Monjas, M.I., Sureda, I. y García-Bacete, F.J. (2008) ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan?. *Culture and Education*, 20 (4) 479-492. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233713528_Por_que_los_ninos_y_las_ninas_se_aceptan_y_se_rechazanWhy_do_children_accept_and_reject_each_other.

- Newcomb, A. F., y Bukowski, W. M. (1989). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19 (6), 856-867.
- Peña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en Educación*. Madrid: Visión Libros.
- Plazas, E.A., Aponte, R. y López, S.E. (2006). Relación entre estatus sociométrico, género y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, (17), 176-195. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301708>.
- Plazas, E.A., Morón, M.L., Santiago, A., Sarmiento, H., López, S.E. y Patiño, C.D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9 (2), 357-369.
- Sureda, I, García-Bacete, F.J. y Monjas, M.I. (2009). Razones de los niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (2), 305-321.
- Villanueva, L. (1998). *El rechazo entre iguales y la comprensión infantil de los estados mentales* (Tesis doctoral). Recuperada en <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/29656>.

ANEXO 3. Matriz cuestionario sociométrico de nominaciones del aula de 3 años A.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1							-				+				-		+
2							+		+	-		-					
3																	
4		+				+	-							-			
5						-						+		-	+		
6			-		+					+	+	-					
7					-	-			+							+	
8		+			-	-									+		
9					-	-					+	+					
10				-			-	+			+						
11			+	-			-					+					
12	+	-									+						-
13		-							+		-					+	
14					-		+	-				+					
15						+	-			+							
16								-				-	+				+
17	+	-				-								+			
<i>NPR</i>	2	2	1	0	1	2	2	1	3	2	5	4	1	1	2	2	2
<i>NNR</i>	0	3	1	2	4	5	5	2	0	1	1	3	0	2	1	0	1
<i>PS</i>	2	-1	0	-2	-3	-3	-3	-1	3	1	4	1	1	-1	1	2	1
<i>IS</i>	2	5	2	2	5	7	7	3	3	3	6	7	1	3	3	2	3

ANEXO 4. Matriz cuestionario sociométrico de nominaciones del aula de 3 años B.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1						-		+		-	+					
2						-		+			+					
3							-	+		+			-			
4						-					-	+				
5	-	-										+			+	
6			-	-		-		+				+				
7				-	-							+	+			
8	+						-				-		+			
9			-	+	+											-
10																
11	+	+	-												-	
12					-		-							+		+
13				-				+								-
14		+	-								+					
15	-	+					+									-
16	-											+	-	+		
<i>NPR</i>	2	3	0	1	1	0	1	5	0	1	3	5	2	2	1	1
<i>NNR</i>	3	1	4	3	2	4	3	0	0	1	2	0	2	0	1	3
<i>PS</i>	-1	2	-4	-2	-1	-4	-2	5	0	0	1	5	0	2	0	-2
<i>IS</i>	5	4	4	4	3	4	4	5	0	2	5	5	4	2	2	4

ANEXO 5. Matriz cuestionario sociométrico de nominaciones del aula de 4 años A.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1		+													+		
2					+					-			-	+			-
3	+				-										+		-
4		+						-				-		+			
5		+		-		+											-
6		+											-	+			-
7	+				-										+		-
8	+			-	-										+		
9		+			-									+			-
10		+			-					+				+			-
11				+						+				+			-
12				-					+	+						-	
13					-									+			-
14		+				+		-									-
15	+			-										+			-
16	+	+		-	-												
17						+						-	-	+			
<i>NPR</i>	5	8	0	1	1	3	0	0	1	3	0	0	0	9	4	0	0
<i>NNR</i>	0	0	0	5	7	0	0	2	0	1	0	2	3	0	0	1	11
<i>PS</i>	5	8	0	-4	-6	3	0	-2	1	2	0	-2	-3	9	4	-1	-11
<i>IS</i>	5	8	0	6	8	3	0	2	1	4	0	2	3	9	4	1	11

ANEXO 6. Matriz cuestionario sociométrico de nominaciones del aula de 4 años B.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1																		
2							-	+	+				-					
3	-										-		+	+				
4	-					+		+										-
5		-					+	+	-									
6					+					-			+					-
7					+					-	-		+					
8			-		+													+
9	-			-									+					+
10	-			+	+				-									
11				+			-	+					-					
12						+										+		
13		-	+											+				-
14	-						+		-				+					
15	-						-	+									+	
16		-				+		+					-					
17		-			+			+					-					
18								+					+			-		
<i>NPR</i>	0	0	1	2	5	3	2	8	1	0	0	0	6	2	0	1	1	2
<i>NNR</i>	6	4	1	1	0	0	3	0	3	2	2	0	4	0	0	1	1	2
<i>PS</i>	-6	-4	0	1	5	3	-1	8	-2	-2	-2	0	2	2	0	0	0	0
<i>IS</i>	6	4	2	3	5	3	5	8	4	2	2	0	10	2	0	2	2	4

ANEXO 7. Matriz cuestionario sociométrico de nominaciones del aula de 5 años A.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1		-			+													+				-	
2																							
3					+			+					-		-								
4										-				+								+	
5	+	-						+															-
6													-	+			-			+			
7												-						+	+				
8					+	-					+		-										
9																							
10															+		-		-	+			
11								+					-			+							
12	+		-							-								+					
13		-		+					-									+					
14				+															+			-	
15		-								-			+								+		
16	-							+			+											-	
17		-				-		+								+							
18	+				-				-			+											
19								+			+			-									-
20			+					+		-													-
21		-		+											+						-		
22	+						-						-										
<i>NPR</i>	4	0	1	3	3	0	0	7	0	0	3	1	1	2	2	2	0	4	2	3	1	0	
<i>NNR</i>	1	6	1	0	1	2	1	0	2	4	0	1	5	1	1	0	2	0	1	1	2	4	
<i>PS</i>	3	-6	0	3	2	-2	-1	7	-2	-4	3	0	-4	1	1	2	-2	4	1	2	-1	-4	
<i>IS</i>	5	6	2	3	4	2	1	7	2	4	3	2	6	3	3	2	2	4	3	4	3	4	

ANEXO 10. Registro de observación del aula de 4 años A.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Tipo de juego social	En solitario																	X					
	En paralelo																						
	En pareja								X			X	X			X							
	En grupo	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X	X	X	X					
Segregación por Sexo	Solo con niños		X		X	X	X							X	X			X					
	Solo con niñas								X	X		X											
Conductas afectivas	Abraza	X						X									X						
	Besa																						
	Da la mano	X						X				X					X						
	Elogia							X															
Conductas agresivas	Empuja																						
	Agrede																						
	Molesta a propósito					X																	
	Insulta/Humilla					X													X				
Tipos de Comunicación	Se comunica positivamente	X	X				X	X	X	X		X	X		X	X	X						
	Escucha activa		X	X												X							
	Impone su Opinión					X													X				
	Grita/violento al comunicarse					X													X				
	No escucha				X	X								X									
	No aporta su opinión										X												
Estilo de Resolución Conflictos	Realiza acuerdos	X	X				X	X					X		X		X						
	Dialoga para conseguir objetivo					X									X								
	Acepta acuerdos		X	X			X		X	X	X					X							
	Se impone para conseguir objetivo				X	X								X					X				
	Violento para conseguir objetivo				X	X													X				
	Sumiso en toma decisiones										X	X											
Posición Grupo	Pasivo y rehúye																						
	Sus opiniones son aceptadas	X	X			X	X	X		X			X		X		X						
	Los otros le siguen	X													X								
	Toma decisiones en el juego	X				X				X			X		X								
Sensibilidad	Le rechazan en el juego																		X				
	Acepta rechazo																						
	No acepta rechazo																		X				

ANEXO 11. Registro de observación del aula de 4 años B.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Tipo de juego social	En solitario				X																		
	En paralelo																						
	En pareja			X						X			X										
	En grupo		X			X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X				
Segregación por Sexo	Solo con niños		X							X			X										
	Solo con niñas			X										X	X								
Conductas afectivas	Abraza													X									
	Besa																						
	Da la mano			X				X		X				X	X								
	Elogia			X																			
Conductas agresivas	Empuja																X						
	Agrede																						
	Molesta a propósito																						
	Insulta/Humilla																						
Tipos de Comunicación	Se comunica positivamente		X			X			X	X			X	X	X	X		X					
	Escucha activa						X	X		X						X		X					
	Impone su Opinión			X							X						X		X				
	Grita/violento al comunicarse										X						X		X				
	No escucha			X													X						
	No aporta su opinión											X											
Estilo de Resolución Conflictos	Realiza acuerdos		X			X			X				X	X									
	Dialoga para conseguir objetivo		X																				
	Acepta acuerdos		X			X	X	X			X				X	X		X					
	Se impone para conseguir objetivo										X			X			X		X				
	Violento para conseguir objetivo																X						
	Sumiso en toma decisiones						X					X			X								
	Pasivo y rehúye																						
Posición Grupo	Sus opiniones son aceptadas					X		X	X					X									
	Los otros le siguen								X					X									
	Toma decisiones en el juego							X	X					X									
	Le rechazan en el juego																X						
Sensibilidad	Acepta rechazo																						
	No acepta rechazo																X						

ANEXO 13. Matriz de resultados en Excel.

Aula	Niño	Sexo	NNiñosParticipantes	NPR	NNR	Estatus	PropNPR	PropNNR	PropPS	PropIS	SegregacionSexoJuego	TipoJuegoSocial	Afecto	Agresividad	TipoComunicacion	EstiloResolucionConflicto
5	8	2	19	7	0	1	00,37	00,00	00,37	00,37	1	2	1	0	1	1
3	2	1	16	8	0	1	00,50	00,00	00,50	00,50	1	2	0	0	1	1
4	8	1	16	8	0	1	00,50	00,00	00,50	00,50	2	2	0	0	1	1
3	14	1	16	9	0	1	00,56	00,00	00,56	00,56	1	2	0	0	1	1
2	8	1	14	5	0	1	00,36	00,00	00,36	00,36	2	2	0	0	1	1
2	12	1	14	5	0	1	00,36	00,00	00,36	00,36	2	2	1	0	3	3
5	6	1	19	0	2	2	00,00	00,11	-00,11	00,11	1	2	0	0	3	3
5	9	2	19	0	2	2	00,00	00,11	-00,11	00,11						
5	17	2	19	0	2	2	00,00	00,11	-00,11	00,11	1	2	0	0	1	1
3	8	2	16	0	2	2	00,00	00,13	-00,13	00,13	1	2	0	0	1	1
3	12	1	16	0	2	2	00,00	00,13	-00,13	00,13	2	2	0	0	1	1
4	10	1	16	0	2	2	00,00	00,13	-00,13	00,13	2	2	0	0	2	2
4	11	1	16	0	2	2	00,00	00,13	-00,13	00,13	2	2	0	0	3	3
1	4	2	15	0	2	2	00,00	00,13	-00,13	00,13	1	2	0	0	3	3
3	13	1	16	0	3	2	00,00	00,19	-00,19	00,19	1	2	0	0	2	2
5	10	1	19	0	4	2	00,00	00,21	-00,21	00,21	1	2	0	0	1	2
5	22	1	19	0	4	2	00,00	00,21	-00,21	00,21	2	2	0	0	1	2
4	2	1	16	0	4	2	00,00	00,25	-00,25	00,25	1	2	0	0	1	1
2	3	1	14	0	4	2	00,00	00,29	-00,29	00,29	2	2	0	0	1	3
2	6	2	14	0	4	2	00,00	00,29	-00,29	00,29	1	2	0	0	3	3
5	3	1	19	1	1	2	00,05	00,05	00,00	00,11	2	2	0	0	1	1
5	12	2	19	1	1	2	00,05	00,05	00,00	00,11	2	2	0	0	1	2
5	21	1	19	1	2	2	00,05	00,11	-00,05	00,16	1	2	0	0	1	1
4	3	2	16	1	1	2	00,06	00,06	00,00	00,13	1	2	1	0	2	2
4	16	1	16	1	1	2	00,06	00,06	00,00	00,13	2	2	0	1	2	2
4	17	1	16	1	1	2	00,06	00,06	00,00	00,13	2	2	0	0	1	1
4	9	1	16	1	3	2	00,06	00,19	-00,13	00,25	1	2	1	0	1	1
1	3	2	15	1	1	2	00,07	00,07	00,00	00,13						

1	8	2	15	1	2	2	00,07	00,13	-00,07	00,20		1	0	0		2
1	10	1	15	1	2	2	00,07	00,13	-00,07	00,20	2	2	0	0	1	1
1	14	2	15	1	2	2	00,07	00,13	-00,07	00,20	2	2	1	0	3	3
1	5	2	15	1	4	2	00,07	00,27	-00,20	00,33	1	2	1	0		2
2	10	1	14	1	1	2	00,07	00,07	00,00	00,14	2	2	1	0	3	3
2	15	1	14	1	1	2	00,07	00,07	00,00	00,14		1	0	0		
2	5	2	14	1	2	2	00,07	00,14	-00,07	00,21	2	2	0	0	2	2
2	4	2	14	1	3	2	00,07	00,21	-00,14	00,29	2	2	1	1	3	2
2	7	1	14	1	3	2	00,07	00,21	-00,14	00,29	2	2	0	0	2	2
2	16	1	14	1	3	2	00,07	00,21	-00,14	00,29		1	0	0		
5	16	2	19	2	0	2	00,11	00,00	00,11	00,11	1	2	1	0	1	1
5	14	1	19	2	1	2	00,11	00,05	00,05	00,16		1	0	0		
5	15	1	19	2	1	2	00,11	00,05	00,05	00,16	1	2	0	0	1	1
5	19	2	19	2	1	2	00,11	00,05	00,05	00,16	1	2	0	0	1	1
4	14	2	16	2	0	2	00,13	00,00	00,13	00,13	1	2	1	0	1	3
4	4	1	16	2	1	2	00,13	00,06	00,06	00,19		1	0	0		
4	18	1	16	2	2	2	00,13	00,13	00,00	00,25	2	2	0	0	2	2
4	7	2	16	2	3	2	00,13	00,19	-00,06	00,31	2	2	1	0	1	1
1	1	2	15	2	0	2	00,13	00,00	00,13	00,13	1	2	1	0	1	1
1	16	2	15	2	0	2	00,13	00,00	00,13	00,13	2	2	1	1	1	2
1	15	1	15	2	1	2	00,13	00,07	00,07	00,20	2	2	0	0	3	1
2	17	2	15	2	1	2	00,13	00,07	00,07	00,20	2	2	0	0	1	1
1	2	1	15	2	3	2	00,13	00,20	-00,07	00,33	1	2	0	0		3
2	14	1	14	2	0	2	00,14	00,00	00,14	00,14	1	2	0	0	2	2
2	13	1	14	2	2	2	00,14	00,14	00,00	00,29	1	2	0	0	3	2
2	1	2	14	2	3	2	00,14	00,21	-00,07	00,36		1	0	0		
5	4	1	19	3	0	2	00,16	00,00	00,16	00,16	1	2	0	0	3	3
5	11	2	19	3	0	2	00,16	00,00	00,16	00,16	1	2	1	0	1	1
5	5	2	19	3	1	2	00,16	00,05	00,11	00,21	1	2	0	0	1	1
5	20	1	19	3	1	2	00,16	00,05	00,11	00,21	1	2	1	1	1	2
3	6	1	16	3	0	2	00,19	00,00	00,19	00,19	1	2	0	0	1	1
4	6	2	16	3	0	2	00,19	00,00	00,19	00,19	2	2	0	0	1	3
3	10	1	16	3	1	2	00,19	00,06	00,13	00,25	2	2	0	0	3	3
1	9	1	15	3	0	2	00,20	00,00	00,20	00,20		1	0	0		3
5	18	2	19	4	0	2	00,21	00,00	00,21	00,21	2	2	0	0	1	2
5	1	2	19	4	1	2	00,21	00,05	00,16	00,26	1	2	1	0	1	1
2	2	2	14	3	1	2	00,21	00,07	00,14	00,29	1	2	1	0	1	1
2	11	2	14	3	2	2	00,21	00,14	00,07	00,36	1	2	1	0	1	1

3	15	2	16	4	0	2	00,25	00,00	00,25	00,25	2	2	0	0	1	1
1	12	1	15	4	3	2	00,27	00,20	00,07	00,47	2	2	0	0		1
3	1	2	16	5	0	2	00,31	00,00	00,31	00,31	2	2	1	0	1	1
4	5	1	16	5	0	2	00,31	00,00	00,31	00,31	2	2	0	0	1	1
1	11	2	15	5	1	2	00,33	00,07	00,27	00,40	2	2	0	0	2	1
4	13	2	16	6	4	2	00,38	00,25	00,13	00,63	1	2	1	0	1	2
5	2	1	19	0	6	3	00,00	00,32	-00,32	00,32						
4	1	1	16	0	6	3	00,00	00,38	-00,38	00,38						
3	17	1	16	0	11	3	00,00	00,69	-00,69	00,69	1	2	0	1	2	2
5	13	1	19	1	5	3	00,05	00,26	-00,21	00,32	1	2	0	0	1	2
3	4	1	16	1	5	3	00,06	00,31	-00,25	00,38	1	2	0	0	3	2
3	5	1	16	1	7	3	00,06	00,44	-00,38	00,50	1	2	0	1	2	2
1	6	1	15	2	5	3	00,13	00,33	-00,20	00,47	2	2	0	0	1	1
1	7	1	15	2	5	3	00,13	00,33	-00,20	00,47		1	0	1	2	2
2	9	2	14	0	0	4	00,00	00,00	00,00	00,00	2	2	1	0	2	2
3	3	2	16	0	0	4	00,00	00,00	00,00	00,00	2	2	0	0	1	1
3	7	2	16	0	0	4	00,00	00,00	00,00	00,00	2	2	1	0	1	1
3	11	2	16	0	0	4	00,00	00,00	00,00	00,00	1	2	1	0	1	3
4	12	1	16	0	0	4	00,00	00,00	00,00	00,00	1	2	0	0	1	1
4	15	2	16	0	0	4	00,00	00,00	00,00	00,00	2	2	0	0	1	1
5	7	2	19	0	1	4	00,00	00,05	-00,05	00,05	2	2	0	0	1	1
3	16	2	16	0	1	4	00,00	00,06	-00,06	00,06	2	2	1	0	1	1
3	9	1	16	1	0	4	00,06	00,00	00,06	00,06	2	2	0	0	1	1
1	13	1	15	1	0	4	00,07	00,00	00,07	00,07	2	2	0	0	3	3

ANEXO 14. Cuadro leyenda de la matriz de resultados en Excel.

CUADRO DE CÓDIGOS PARA EXCEL		
Aula	1	Aula de 3 años A
	2	Aula de 3 años B
	3	Aula de 4 años A
	4	Aula de 4 años B
	5	Aula de 5 años A
Niño	Nº	Número asignado a cada niño/a del aula.
NNiñosParticipantes	Nº	Total de niños/as participantes de un aula menos el número indicado.
NPR	Nº	Nominaciones Positivas Recibidas por el sujeto.
NNR	Nº	Nominaciones Negativas Recibidas por el sujeto.
PS	Nº	Preferencia Social hacia ese sujeto por el grupo (NPR - NNR).
IS	Nº	Impacto Social de ese sujeto en el grupo (NPR+NNR).
JuegoSexo	1	El sujeto juega exclusivamente con niños.
	2	El sujeto juega exclusivamente con niñas.
	3	El sujeto juega con ambos sexos.
Afecto	Nº	Número de conductas afectivas positivas observadas.
Agresividad	Nº	Número de conductas agresivas observadas.
TipoComunicacion	1	El sujeto usa una comunicación asertiva y positiva.
	2	El sujeto usa una comunicación agresiva.
	3	Pasivo. No se comunica.
EstiloResolucionConflicto	1	Estilo de resolución de conflictos asertivo.
	2	Estilo de resolución de conflictos agresivo.
	3	Estilo de resolución de conflictos retraído o pasivo.
PosicionGrupo	1	Su influencia con el grupo es elevada. Muestra poder hacia este.
	2	Su influencia y poder en el grupo son muy bajos o nulos.
	3	Es excluido por el grupo o por un miembro de este.
SensibilidadRechazo	1	Acepta el rechazo.
	2	Es sensible al rechazo y no lo acepta.