

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PUERTO REAL



**Universidad
de Cádiz**

TRABAJO DE FIN DE GRADO PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTERIO

**Análisis de las interacciones y elaboración de un programa de integración en un
aula de educación infantil.**

Presentada por:

Noelia Rivero Moreno

Dirigido por:

Antonio Francisco Romero Moreno

Cádiz, 2017

Trabajo Fin de Grado

Noelia Rivero Moreno

Análisis de las interacciones y elaboración de un programa de integración en un aula de educación infantil.

Universidad de Cádiz

Alumna: Noelia Rivero Moreno

Tutor: Antonio Francisco Romero Moreno

Grado en Educación Infantil

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Cádiz

1. PRESENTACIÓN.....	Pág. 8
2. INTRODUCCIÓN.....	Pág. 8-9
3. MARCO TEÓRICO.....	Pág. 9-26
3.1. Las relaciones entre iguales.....	Pág. 9-11
<i>3.1.1. Las relaciones entre iguales en el ambiente escolar.....</i>	Pág. 11-12
3.2. Las aportaciones de las distintas teorías en psicología de la educación.....	Pág. 12-14
3.3. Comprensión de normas socioconvencionales y morales.....	Pág. 14-15
3.4. Características de los niños rechazados.....	Pág. 15-16
<i>3.4.1. El rechazo: un proceso interpersonal.....</i>	Pág. 17-18
<i>3.4.2. Factores de riesgo.....</i>	Pág. 18
<i>3.4.2.1. Factores sociocognitivos.....</i>	Pág. 18-19
<i>3.4.2.2. Factores familiares.....</i>	Pág. 19
<i>3.4.2.3. Factores escolares.....</i>	Pág. 20

3.4.3. Posibles consecuencias.....	Pág. 21
3.4.3.1. El Bullying.....	Pág. 22
3.4.4. Permanencia en el rechazo en el transcurso escolar.....	Pág. 22-23
3.5. El clima de la escuela.....	Pág. 24-25
3.6. Identificación de los alumnos rechazados.....	Pág. 25-26
4. MARCO EMPÍRICO.....	Pág. 27-43
4.1. Introducción.....	Pág. 27
4.2. Objetivos.....	Pág. 27
4.3. Metodología.....	Pág. 27-34
4.3.1. Población.....	Pág. 27-28
4.3.2. Instrumentos.....	Pág. 28
4.3.2.1. Técnicas sociométrica.....	Pág. 28-30
4.3.2.1.1. Estatus sociométrico.....	Pág. 30-32
4.3.2.2. Entrevista.....	Pág.33
4.3.2.2.1. Tipos de entrevista.....	Pág. 34
4.4. Procedimiento.....	Pág. 34-35

4.5. Resultados.....	Pág. 35-42
<i>4.5.1. Resultados del estatus.....</i>	<i>Pág. 35-39</i>
<i>4.5.2. Resultados de la entrevista.....</i>	<i>Pág. 40-42</i>
4.6. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos.....	Pág. 42-43
5. PLAN DE INTEGRACIÓN EN EL AULA.....	Pág. 43-47
5.1. Programas de integración.....	Pág. 43-44
5.2. Actividades para actuar con el alumnado en situación de exclusión o rechazo.....	Pág. 44-46
5.3. Resultado de las actividades.....	Pág. 46-47
6. CONCLUSIONES.....	Pág. 47-49
7. BIBLIOGRAFÍA.....	Pág. 49-55
8. ANEXOS.....	Pág. 56-61

En aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, toda referencia a personas o colectivos incluida en el trabajo se entenderá aplicada al género gramatical neutro, incluyendo por tanto la posibilidad de referirse tanto a mujeres como a hombres.

1. PRESENTACIÓN

Este trabajo fin de grado tiene como objetivo principal detectar a niños rechazados en un aula de Educación Infantil. Para ello, utilizaremos una herramienta muy importante que nos va ayudar a conocer y evaluar el grado en que es aceptado cada niño o niña dentro del grupo de iguales. Dicha herramienta es la evaluación sociométrica. Mediante esta herramienta se localizará a aquellos alumnos que son rechazados por los compañeros dentro del aula, a través de la información proveniente de los propios iguales. De igual modo, tal información se complementará con entrevistas al docente encargado del aula y a la profesora de inglés.

Por otra parte, llevaremos a cabo un plan de integración en dicha aula para incentivar la mejora de las relaciones sociales de los alumnos en el aula, insistiendo en aquellos alumnos que son vistos como rechazados, excluidos o marginados por parte de sus compañeros.

2. INTRODUCCIÓN

En el trabajo que se propone a continuación destacamos la importancia de la escuela como institución socializadora, ya que el aula es un espacio con personas que necesitan ser parte de un todo, a fin de constituirse como miembros de un grupo social que interactúen entre ellos. Así pues, nos vamos a centrar en las relaciones entre iguales en el ámbito educativo, teniendo presente que la familia es el primer agente de socialización en el desarrollo de los niños.

Acto seguido, llevaremos a cabo un análisis de las diferentes teorías de la educación. Según Trianes y Gallardo (1998), la psicología de la educación intenta promover el aprendizaje y el desarrollo del ser humano a través de la educación. De esta manera, las aportaciones derivadas de las diferentes teorías ayudarán a enriquecer el proceso de aprendizaje.

Posteriormente, centramos nuestro análisis en las características de aquellos alumnos que sufren un rechazo por parte de sus iguales en la escuela, obteniendo información a partir de la literatura especializada acerca de las razones del rechazo, el

mantenimiento en el tiempo de dicho estatus, así como de la percepción de dichos alumnos por parte de su entorno escolar. De igual manera, tendremos en cuenta los factores de riesgo y las posibles consecuencias, como pudiera ser el *bullying*.

También dentro del marco teórico, examinaremos el desarrollo socioafectivo, dado que éste hace que se lleven a cabo mejores relaciones entre iguales, para finalizar abordando el clima en el aula, ya que es esencial para el establecimiento de unas relaciones positivas entre los distintos miembros que forman parte del contexto escolar.

Respecto a la parte empírica del trabajo, comenzaremos describiendo la metodología que se ha llevado a cabo en nuestro estudio. Describiremos los objetivos, la población a la que va dirigida esta investigación (el alumnado de un centro de educación infantil de San Fernando, Cádiz), los instrumentos utilizados y el procedimiento seguido. Por último, expondremos los resultados que hemos obtenido con cada instrumento utilizado en la investigación e interpretamos y analizamos los mismos.

Para finalizar, propondremos un plan de integración para el alumnado rechazado a través de una serie de actividades, y valoraremos el resultado de éstas. Se finalizará el presente trabajo con una serie de conclusiones sobre los distintos apartados tratados.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Las relaciones entre iguales

Hay que tener en cuenta que, desde edades tempranas, los niños y niñas establecen relaciones con sus iguales. De esta manera, conforman un entorno para desarrollar habilidades, experiencias y actitudes que serán de utilidad en su adaptación en el futuro.

Los sociólogos llaman grupo de iguales al “grupo social compuesto de personas que tienen más o menos la misma edad, posición social e intereses comunes” (MacLionis y Plummer, 1999, p. 143). Familia, escuela y compañeros son las principales unidades de socialización. El poder de cada una de estas unidades va evolucionando a lo largo del tiempo.

Los contactos con los iguales sirven para funciones muy significativas en el desarrollo, claramente diferentes de las que cumplen, por ejemplo, las relaciones de parentesco (Moreno, 1999, cit. por García Bacete, Sureda García y Monjas Casares, 2010, p.124).

Los niños/as establecen relaciones con la escuela, con los amigos y la familia, que influyen directamente en su proceso de adaptación social, cognitiva y emocional. Más allá de la familia y la escuela, el poderoso agente de socialización que influye en el niño es el grupo de iguales, ya que estos aportan autonomía de pensamiento e independencia individual, además de compartir experiencias e intereses comunes. Los iguales desempeñan así un rol liberal al margen del poder de los padres.

El grupo de iguales es el mayor núcleo de influencia para los individuos en general; es aquí donde la familia o los padres deben prestar atención para tener conciencia de quién son aquellos sujetos que pertenecen al mismo grupo que su hijo, ya que entendemos que son este grupo de amigos los que influirán en las conductas del niño. Es decir, el grupo de amigos que le rodean determinarán las acciones o conductas del niño, ya sean positivas o negativas.

El grupo es el ámbito propio para desarrollar la capacidad de relación con los demás, adquirir la autonomía y las habilidades para el trato social que tanto se valoran en sociedades como la nuestra. La preocupación de la familia es que el niño no se socialice y permanezca aislado para el resto. Para Taberner (1999 cit. por Fdez. Palomares, 2006) la preocupación que sostiene la familia es que sus hijos no se relacionen con el grupo de iguales y permanezcan aislado de éstos.

Aquellos niños que desarrollan buenas habilidades sociales no suelen presentar problemas a la hora de hacer amigos en su entorno, como por ejemplo, en la escuela o lugares donde éstos se muevan rutinariamente (Excursiones, actividades extraescolares, etc.). No obstante, ocurre lo contrario con aquellos niños que no poseen buenas habilidades sociales, siendo los que tienen peligro de ser rechazados por el grupo de iguales o el entorno que les rodea. Por ello, es de gran importancia enseñarles siempre a los niños a llevar a cabo buenas conductas y relaciones para favorecer su integración en el grupo de iguales.

Por otro lado, decir que la familia es el primer agente socializador de todos los niños/as en la infancia. Las funciones de la familia para ejercer en éstos, según Muñoz Silva (2005), se pueden resumir en: a) Llevar a cabo comunicación, es decir, la comunicación es muy importante para desarrollar la autoridad, comprensividad, afectividad, ayuda, etc.; b) la función del afecto, donde se muestra las relaciones de cariño o amor, ya que es un elemento primordial para el desarrollo normal del niño; c) el apoyo, se le atribuye de muchas formas (económico, afectivo, etc.) ; d) adaptación, para llevar a cabo relaciones externas e internas en la sociedad; autonomía , ya que éstos necesitan un nivel de independencia para favorecer la maduración y el crecimiento en sí mismos y, por último, e) las reglas y normas de comportamiento, para beneficiar la convivencia con los demás. Dichas normas posibilitan las relaciones y ayuda a identificar el papel que obtienen cada miembro de la familia.

Algunas de las diferencias existentes entre la relación del niño/a con la familia o adultos con el grupo de iguales según Musitu y Cava (2003), pueden ser que, en el grupo de iguales, los individuos han de ser aceptados por todos, tienen la oportunidad de interacciones de iguales a iguales, obtienen la posibilidad de compararse y de adquirir diversas habilidades de interacciones social y estrategias que tiene gran dificultad de conseguirlas en el entorno adulto. Sin embargo, con la familia tendrían una adaptación incondicional, relaciones asimétricas a su vez y la imposibilidad de comparar con lo demás.

En conclusión, como he comentado anteriormente, el grupo de iguales es el mayor núcleo de influencia en los individuos.

3.1.1. Las relaciones entre iguales en el ambiente escolar.

La escuela tiene un papel activo en el desarrollo social de los individuos. Las experiencias escolares adversas pueden aumentar en los alumnos más débiles el riesgo de un desorden social.

Podemos observar dos tipos de interacción: la interacción producida entre iguales (alumnos) y la interacción alumno-profesor (García, 1989). Estos dos tipos de interacción suponen marcadas diferencias para el desarrollo psicosocial del niño, es decir, en los

cambios de etapas que se alcanzan en la interacción que tienen los individuos con el ambiente social y físico que los rodean.

La dinámica de las relaciones afectivas que se instauran en el aula puede servir para detectar a aquellos alumnos que presentan dificultad de integración social en el grupo. García Bacete, Sureda García y Monjas Casares (2010) afirmaban que, a medida que aumenta la edad, ser rechazado o aceptado por tu grupo de iguales tiene muchas más importancia que ser aceptado por el profesor.

Para Estévez, Martínez y Jiménez (2009), es necesario resaltar que las interacciones sociales y de amistad que se establecen en el aula surgen de las agrupaciones formales impuestas por la institución y de las agrupaciones informales reguladas por las normas establecidas en el grupo. No obstante, las relaciones entre los alumnos de la clase, aporta efectos positivos o negativos socializadores en sus vidas, ya que están considerados como fuentes de información al intercambiar entre ellos opiniones y comportamientos.

El conflicto en la escuela es natural y desde la docencia debemos de llevar a cabo soluciones y proporcionar a nuestros alumnos una serie de estrategias para poder afrontarlos adecuadamente.

3.2. Las aportaciones de las distintas teorías en psicología de la educación

La interacción entre los alumnos dentro del grupo de iguales es explicada de diferentes modos según las distintas teorías en Psicología de la Educación.

En cuanto al enfoque cognitivo-evolutivo, la interacción entre los iguales es fundamental para el desarrollo de la autonomía moral del individuo, la aceptación de las diferentes perspectivas, el éxito académico y la negociación. Jean Piaget creía que los niños aprenden mediante exploraciones y actos que realizan de forma activa, lo que será de vital importancia para el desarrollo de la inteligencia. Estima que los niños construyen de forma activa la comprensión del mundo que les rodea, y posteriormente, realizan cuestiones entre lo que ellos ya conocen y lo que descubren en su entorno. Afirma Piaget (1976) que el conocimiento es el proceso por el cual su entorno cobra sentido, es decir, es la adaptación del organismo mediante acciones externas o internas.

La perspectiva etológica se centra en el estudio comparado de la conducta animal. La etología humana estudia el comportamiento humano desde una perspectiva filogenética y su objeto de estudio es el conocimiento de qué es lo que pertenece a la naturaleza humana, es decir, qué fracción de nuestro conocimiento y comportamiento es innato y programado. Dentro de este ámbito de interés se encontraría la teoría del apego. Harlow y Harlow (1966, cit. por Jalón, 1986) concluyen que la interacción entre compañeros es, igual que la interacción materno-filial, esencial para el desarrollo del individuo y que ambas interactúan de forma secuencialmente ordenada.

En el enfoque sociogrupal, el grupo de iguales emite normas culturales y la aceptación del resto de compañeros facilita que éstos se adapten socioemocionalmente y aumenten su autoestima. Esta perspectiva explica las conductas de los individuos como resultado de las coacciones del grupo que recaen sobre ellos.

En relación con las teorías del aprendizaje, cabe decir que los iguales conceden refuerzos y actúan como modelos de aprendizaje, a lo que se denomina aprendizaje vicario o modelado. Este tipo de aprendizaje observacional consiste en adquirir nuevas conductas mediante la observación que se realiza del modelo a seguir. Así, desde temprana edad aprendemos por la observación de otras personas. A través de la observación, observamos e imitamos a las personas que nos rodean (Bandura, 1978).

Bandura (1978) piensa que la influencia del modelo actúa principalmente mediante su función informativa, y que los observadores adquieren, sobre todo, representaciones simbólicas de las respuestas de los modelos, más que asociaciones de estímulo-respuesta.

En la teoría de Vygotsky tratamos la influencia de la interacción entre iguales para el desarrollo de los procesos psíquicos superiores (Zona de Desarrollo Próximo). Vygotsky (1979, cit. por Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43), señala que todo aquel aprendizaje que se da en la escuela siempre tiene una historia previa, es decir, todos los niños tienen experiencias antes de entrar en la etapa escolar, por lo que aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del individuo.

Desde la perspectiva de esta teoría, tienen lugar dos niveles de evolución: el nivel de desarrollo potencial y el nivel evolutivo real. El nivel evolutivo real reúne el nivel de

desarrollo de la función mental del niño (actividades que los niños pueden hacer por sí solos y son indicadas), mientras que el nivel de desarrollo potencial se da cuando se ayuda al niño o le ayudamos a resolver algún problema y lo soluciona, es decir, es capaz de llegar a la solución del problema a través de la ayuda que le aportan otras personas más desarrolladas como, por ejemplo, maestros u otros compañeros. La capacidad que tienen los niños del mismo nivel de desarrollo mental para ser capaces de aprender bajo el control de un maestro varía, y el ritmo de aprendizaje es distinto. Esta diferencia que observamos recibe el nombre de Zona de Desarrollo Próximo, que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial.

3.3. Comprensión de normas socioconvencionales y morales.

Para Turiel (1998), existen dos tipos de normas principalmente: las normas socioconvencionales o convenciones, y las normas morales. Según Turiel (1998) y Helwig y Turiel (2002), las diferencias entre ambas normas provienen del nivel de generalidad o relatividad del acto en sí, de la posibilidad de alteración de su naturaleza mediante la participación social, así como de su gravedad o nivel de afectación de los demás.

Turiel (1998) y Helwig y Turiel (2002), afirman que las normas sociales como, por ejemplo, saludar, no entrar en los lavabos del sexo opuesto, etc., son aquellas normas que se instauran en la sociedad y lleva a cabo una serie de conductas. Estas normas no están escritas, sino que es la manera normal de comportarse en la sociedad en la que se vive. El incumplimiento de estas normas no llevan a cabo sanciones, pero posiblemente podemos sentirnos rechazados por la sociedad. En cambio, las normas morales como, por ejemplo no robar, decir la verdad siempre, etc., son aquellas cuyo marco es la ética, pretendiendo normalizar la conducta de los seres humanos. Este tipo de normas pueden diferir de una cultura a otra en función del tipo de sociedad y de la creencia religiosa.

Teniendo en cuenta esto, tanto el individuo como los agentes sociales (padres, maestros, etc.) tienen que ser conscientes de sus actos y responsabilizarse en los efectos que causen sobre los derechos de los demás y su bienestar. Kagan (1984) fue uno de los primeros investigadores en plantear la intensidad emocional como criterio diferenciador de los aspectos morales y los aspectos convencionales. Por otra parte, Turiel (1998)

defiende que el criterio intensidad no es el esencial en esta distinción, sino que diferentes infracciones o acontecimientos convencionales y morales producen diversas reacciones emocionales. En general, con infracciones o transgresiones socio-convencionales nos referimos a aquellas que provocan vergüenza, y las infracciones o transgresiones morales son las que producen tanto vergüenza como culpabilidad.

El procedimiento de construcción de normas es un proceso social donde se incluye la participación de los padres, de los iguales, de la sociedad en sí, de la cultura, etc. También es un proceso experiencial, es decir, obtenemos riqueza de las interacciones sociales y de las vivencias personales. Al ser un proceso social, los individuos con problemas sociales y experienciales como, por ejemplo, los niños rechazados por sus iguales, podrían mostrar diferencias en la comprensión de dichas normas. Para Díaz-Aguado (1996) estos sujetos rechazados se caracterizan precisamente por mostrar malas relaciones con sus iguales, con lo cual éstos dejan de cumplir su fundamental función socializadora.

Así mismo, los sujetos rechazados son menos precisos y realistas a la hora de evaluar las consecuencias de su conducta que los niños no rechazados, y su actuación final es más pobre y con mayor grado de ansiedad que los demás grupos sociométricos (Dodge, 1986, cit. por Clemente, Regal, Górriz y Villanueva, 2003).

3.4. Características de los niños rechazados.

Coie, Dodge y Coppotelli (1982) diferencian entre cinco tipos sociométricos distintos: populares, ignorados, controvertidos, promedios y rechazados. Centrémonos en las características de estos últimos.

Según Bierman (2004), no hay un perfil prototípico del alumnado rechazado, aunque la mayoría de éstos llevan a cabo diferentes patrones de conductas, como por ejemplo: tasas bajas de conductas prosociales (colaboran poco, llevan mal la frustración cuando pierden en alguna actividad, no llegan a reconocer el impacto que produce su conducta en los otros, etc.), altas tasas de conductas agresivas o disruptivas (molestan, pegan) altas tasas de conductas inmaduras o falta de atención (distracción en los juegos, comportamientos muy inmaduros para su edad), altas tasas de conductas de evitación y

ansiedad (parece ser que no se lo pasa bien, siempre se queda el último si hay que hablar, etc.).

Los alumnos rechazados son claramente los más agresivos y aislados y, sobretodo, son los menos sociables de todos los tipos de sociométricos (García Bacete, 2007, cit. por García Bacete, et al., 2010). Así, aunque conductualmente los niños rechazados se describen como niños agresivos y disruptivos, esta característica no es aplicable a todos. De hecho, hay también niños rechazados que son retraídos y asumen con frecuencia el rol de víctimas de sus compañeros (Rubin, LeMare y Lollis, 1990, cit. por Cava y Musitu, 2001).

Cillessen (2008) señala una serie de correlatos de los alumnos rechazados: conductuales (agresión y aislamiento), socio-cognitivos (atribución de hostilidad o negativismo) y emocionales (pobre regulación emocional, por ejemplo, se enojan mucho con facilidad y llegan a perder los nervios cuando algo les molesta). Gifford-Smith y Brownell (2003), afirman que los rechazados aparecen como el grupo sociométrico con un alto riesgo es su desarrollo.

Los niños rechazados son diferenciados tanto por sus iguales como por la familia y el profesorado. En contraposición con sus compañeros, los rechazados presentan escaso nivel social de actividad (no son elegidos por los demás), baja autoestima (tanto social, escolar), no disfrutan apenas de las actividades que se llevan a cabo en el aula, no muestran satisfacción con la ayuda que les proporcionan los docentes y los compañeros, perciben a su familia como más conflictivas y con menos comunicación positiva, etc.

Por otra parte, los profesores valoran de manera más negativa a estos alumnos rechazados en todas las variables (rendimientos, participación, colaboración, adaptación, esfuerzo y aceptación). Los docentes perciben a las familias de estos niños como menos participativas y poco implicadas en el proceso de enseñanza, con escasa comunicación-acuerdo con el profesorado y con nivel cultural bajo.

Las familias de los alumnos rechazados valoran de manera negativa a la enseñanza, así como a los docentes. Además, presentan un bajo nivel de estudios, y valoración negativa del hijo.

3.4.1. El rechazo: un proceso interpersonal.

Según Bierman (2004), la mayoría de las situaciones de rechazo tiene su origen en los actos que provocan los iguales mediante conductas de provocación que llevan a obtener la respuesta de los niños rechazados, así como a controlar los nichos sociales que pueden llegar a estar disponibles para los rechazados, esto es, aquel espacio de la sociedad que está condicionado para aquellas personas que se sienten marginadas o excluidas por la sociedad. No obstante, cuando los iguales deciden que un niño en concreto no les gusta, llegan a ser menos sensibles y a estar menos disponibles para este individuo. De esta manera, llegan a dejar a estos niños fuera a la hora de establecer relaciones sociales que incrementarían su desarrollo en las habilidades sociales, provocando a su vez un aumento de retrasos y déficits en cuanto a las habilidades de interacción de éstos.

Según Bierman y Welsh (2000) y Sroufe (1996) para ser socialmente competente los niños deben disponer de capacidades socio-cognitivas y habilidades emocionales con las que puedan activar y hacer una selección de las conductas sociales. Para Bierman (2004) las experiencias que tienen los niños rechazados con los iguales y su interpretación de estas experiencias perjudica al desarrollo de su identidad y creencias sobre el entorno social, así como a las representaciones personales que elaboran del mundo social. Los niños que son excluidos por los compañeros pueden llegar a formar alianzas con otros niños que carecen de habilidades sociales al igual que ellos.

Afirman Sarbin y Scheibe (1983), que “ser rechazado” forma parte de la identidad social del alumnado, determinando una serie de expectativas sociales por parte del grupo de iguales hacia ese individuo, y desde el individuo hacia sí mismo. La inseguridad y las reacciones negativas por parte de los iguales llevan a los rechazados a formar parte de un ciclo negativo, donde la dificultad social aumenta con el paso del tiempo, y crea un impacto negativo en el desarrollo de su identidad, salud mental, adaptación a la escuela, autoestima, competencia social, etc.

Coie (1990) describió una espiral de desarrollo negativo con el siguiente ejemplo: Un niño rechazado fracasa en su intento de participar en los juegos con sus iguales debido a sus conductas agresivas; estas conductas agresivas espantan a los demás y esto hace difícil tener interacciones de éxitos con ellos. Posteriormente, tras lo sucedido, se ve

obligado a jugar solo, o a interactuar con otros compañeros más pequeños de edad o con menos habilidades sociales; por otra parte, los iguales forman una popularidad negativa de dicho niño rechazado, que conduce al rechazado a llevar a cabo respuestas hostiles, además de generar sentimientos de ansiedad, depresión, resentimientos, etc. Todo esto finaliza con el fracaso de este niño rechazado en su intento de participar.

Según Parker, Rubin, Price y DeRosier (1995), el resultado de esta espiral de desarrollo negativo es que si en este alumno rechazado no media otro tipo de intervenciones, los problemas que tiene con los iguales pueden llegar a ser complejos y crónicos, pudiendo dar lugar a trastornos internos (depresión, ansiedad), trastornos externos (actividades delictivas) y trastornos escolares (abandono de la escuela).

3.4.2. Factores de riesgo

Se presentan a continuación algunos factores de riesgos que se detectan en los niños rechazados. Hay que tener siempre en consideración todo aquello por lo que niños rechazados sufren, además de saber dónde y cuándo tenemos que incidir para llegar a realizar planes de intervención antes los conflictos o problemas que presentan, como pudiera ser por ejemplo, depresión, agresión, etc.

Una de las principales causas asociadas al rechazo al alumnado es la combinación de una alta participación en actos de tipo social y una baja implicación en conductas prosociales (Bierman, 2004 y Gifford-Smith y Brownell, 2003).

Según Estévez et al. (2009), los principales factores de riesgos relacionados con el estatus sociométricos son: los factores sociocognitivos, familiares y escolares.

3.4.2.1. Factores sociocognitivos.

Los rechazados llevan a interpretar las situaciones confusas de manera impropia. Por ello, las intenciones de los iguales o de los demás suelen entenderlas en la mayoría de las ocasiones como hostiles y amenazantes, lo que entorpece las relaciones con sus compañeros. La respuesta que tiene hacia los demás es más agresiva y no son apropiadas para la situación, lo que conlleva un rechazo hacia las interacciones posteriores con estos alumnos.

Según Patterson (1982), el bajo estatus nos puede llegar a indicar la aparición de algún déficit cognitivo o emocional y que podría llegar a ser el resultado de aprendizajes de pautas conductuales que son inapropiadas.

3.4.2.2. Factores familiares.

El comportamiento de los padres en situaciones de interacción social es de ayuda para sus hijos, debido a que éstos son los encargados de transferir pautas para mantener las relaciones sociales.

La calidad de las relaciones familiares se encuentran estrechamente relacionada con el comportamiento que los hijos desarrollarán en la interacción social con otros en el futuro (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Musitu y Cava, 2002; Musitu y García, 2004).

Según Ladd (1999) y Parke (2004), la familia está conectada positivamente con la competencia social de sus hijos, con el logro académico y la aceptación en el grupo de iguales; a su vez, está relacionado negativamente con la selección de amigos con tendencias a conductas antisociales inapropiadas. Según Black y Mc Cartney (1997), un apego seguro de la familia a estos niños con rechazo permite el desarrollo de una sensación de permanencia y continuidad que apoya tanto a los niños como a los adultos a llevar a cabo relaciones sociales con mayor confianza.

Estévez (2005) afirma que, además de los estilos parentales, existen otras variables como la comunicación familiar, el estrés parental y el conflicto que inciden de manera indirecta en el modo en que sus hijos interactúan con el grupo de iguales, se expresan emocionalmente y llevan a cabo estrategias de conductas para hacer frente a situaciones sociales.

Por último, aquellas familias en las cuales existe un rechazo de sus hijos por parte del grupo de iguales, la comunicación llega a ser negativa y ofensiva, como consecuencia de esto, los niños rechazados reciben un bajo nivel de apoyo parental por parte de su familia. Sin embargo, en aquellas familias en las que sus hijos son aceptados por sus iguales, ponen en práctica una comunicación con ellos de carácter más suave, afectivo, moderado y, en general, más positiva.

3.4.2.3. Factores escolares.

En cuanto a los factores escolares que inciden en los niños, tenemos que señalar el rol que desempeña el profesorado, ya que se entiende como uno de los referentes social más importantes en la vida de los niños.

Los docentes deben atender a las emociones, a cómo se expresan, cómo se controlan, cómo se convierten en seres prosociales y qué relación tienen en el ámbito personal e interpersonal. Han de enseñar a vivir y convivir, reconocer las emociones de los demás, regularlas, motivarlas, mejorar la autoestima y establecer relaciones.

La evaluación que crea el grupo de iguales sobre las peculiaridades del rechazado son predominantes mediante la observación que realizan de la interacción profesor-alumno. Las verbalizaciones que hacen los profesores de los alumnos influyen en la percepción de agrado del grupo de iguales (White y Kistner, 1992, cit. por Estévez, Martínez y Jiménez, 2009, p.13)

Según Cava y Musitu (2001), los niños rechazados obtienen peores valoraciones del profesorado en comparación con los alumnos promedios y populares; estas valoraciones negativas pueden ser, por ejemplo, sobre su rendimiento académico, sobre las valoraciones de dicho individuo por parte de sus compañeros, las expectativas sobre su éxito escolar, etc. Así, el docente percibe de manera más favorables a aquellos alumnos populares, y por el contrario, perciben menos favorablemente a los alumnos que son rechazados por sus iguales.

Se ha relacionado el rechazo de los iguales con un mayor número de problemas académicos, tales como absentismo escolar y bajo rendimiento académico (Wentzel y Asher, 1995; Wentzel y Caldwell, 1997). En definitiva, estos autores afirman que el contexto escolar es percibido por estos niños con dificultades de interacción con sus iguales de manera menos favorable, siendo a su vez percibidos, como se ha dicho, de manera menos favorable por parte de sus profesores. De igual modo, su rendimiento académico es inferior al de los compañeros que son aceptados socialmente por el resto de la clase.

3.4.3. Posibles consecuencias

Vamos a ver una serie de posibles consecuencias relacionadas con el comportamiento y la actitud de los niños rechazados, que tienen que ver con problemas conductuales y emocionales que pueden llegar a padecer.

Estos niños, a través del rechazo recibido de sus iguales, llegan a destruir su propia autoestima, manifiestan más ira y la agresividad, pueden mostrar un coeficiente intelectual menor por un período de tiempo, sufrir de soledad y padecer de depresión.

Tienen más problemas de ansiedad, incomunicación, son más obsesivos-compulsivos, tienen problemas de conductas internas (problemas somáticos) y más problemas de conductas externas como puede ser la delincuencia, agresividad e hiperactividad. A su vez, también pueden experimentar sentimientos de inseguridad emocional e incrementar la sensibilidad en los siguientes rechazos y consecuencias negativas a largo plazo (Delgado, 2009):

El abandono temprano del sistema educativo. Ya que los niños rechazados tienen muchas más probabilidades de desatenderse de la escuela más tempranamente que el resto de los niños, debido a que tienen problemas de relación social, actitudes negativas, calificaciones bajas en general. El foco por el que éstos niños ven la escuela como un lugar no agradable para ellos es por el rechazo de sus iguales, ausencia de amistad y falta de motivación académica.

Implicación en actos delictivos durante la adolescencia en comparación con otros niños. Los niños rechazados tienden a ser agresivos y por tanto, tienen más probabilidad de implicarse en conductas no colectivas, como puede ser que en un futuro tenga problemas de drogas, alcohol, etc.

Rechazo continuo que está ligado a problemas de salud mental. Según el tipo de trastorno psicológico en el que se encuentre el sujeto se puede relacionar con el tipo de rechazo que ha sufrido.

3.4.3.1. El Bullying.

Afirma Trianes (2000) que el bullying puede manifestarse como un comportamiento prolongado de rechazo social, insultos, agresividad física e intimidación de unos alumnos contra sus iguales, que se convierten en víctimas de sus propios compañeros.

El bullying es una posible consecuencia de la situación de rechazo; es un comportamiento violento que tiene gran repercusión en la escuela, dando lugar a graves consecuencias para las víctimas que lo sufren. Las consecuencias que se lleva a cabo tras el bullying son muy graves, por lo que gran variedad de personas que lo sufren pueden llegar a padecer secuelas durante toda la vida.

Algunos de las consecuencias en las víctimas puede ser: estrés a corto y largo plazo, ansiedad, depresión, odio, pensamientos suicidas, peores calificaciones, dificultad de confiar en otras personas, fobia social, baja autoestima, evitación de situaciones sociales, deseo de venganza, aislamiento social, síntomas psicósomáticos, etc. (Trianes, 2000).

3.4.4. Permanencia en el rechazo en el transcurso escolar.

Para llegar a comprender los agentes que sustentan la estabilidad de los tipos sociales, es fundamental delimitar el foco de la intervención en los niños que tienen relaciones pobres con sus iguales.

Jiang y Cillessen (2005), realizaron un metanálisis para determinar la estabilidad de las medidas continuas, donde incluían el número de rechazos, el número de aceptaciones y la preferencia social, que están a la base de las tipologías sociométricas. A corto plazo, todas estas medidas mostraron buena fiabilidad a este tipo de test. Y a largo plazo, la fiabilidad se sitúa entre moderada y alta.

Cillessen, Bukowski y Haselager (2000) revisaron doce estudios que habían tenido en cuenta la estabilidad de los tipos sociométricos en los últimos veinte años. Se comprobó que la estabilidad de los rechazados es la más alta de entre todos los tipos sociométricos (entre el 45% y 74%). La estabilidad media a largo plazo varía entre el 23% a los cuatro años, y el 60% a los 12 meses. Por ello, la estabilidad de los rechazados

es la más elevada de todos los tipos sociométricos, con un porcentaje entre el 18% y el 69% y una media de 45%.

Se distinguen dos fases en el proceso de rechazo entre iguales (Coie, 1990): una fase emergente, donde la interacción conlleva al rechazo inicial (las relaciones negativas son temporales), y una fase de mantenimiento, donde el rechazo pasa a ser estable y da comienzo una serie de influencias en los patrones cognitivos y de conductas tanto del individuo como del grupo de iguales (las relaciones son cada más estables y generales).

Sandstrom y Coie (1999) afirman que había dos tipos de rechazados, esto es, los rechazados que mejoran y los rechazados crónicos o continuos. Entendemos a los llamados “rechazados que mejoran” como aquellos que son capaces de entender su propio rol en los problemas que le ocurren con los sus iguales y pueden participar de forma activa en actividades extracurriculares. Son vistos por ellos mismos como personas exitosas a pesar de presentar dificultades con los iguales y de mostrar conductas agresivas. Por el contrario, los llamados “rechazados crónicos o continuos”, se ven a sí mismos como pocos atractivos para sus iguales, niegan las dificultades que presentan con ellos y se entretienen en actividades solitarias extracurriculares. Estos niños rechazados se puede decir que son menos agresivos o así se les describe frecuentemente.

Por otra parte, los niños rechazados por sus iguales son aquellos que reciben un alto número de nominaciones negativas y bajo número de nominaciones positivas, mientras que los niños ignorados obtienen un número bajo tanto de nominaciones positivas como negativas. Aunque ambos subgrupos comparten las dificultades de integración social, el estatus de los niños rechazados es mucho más estable en el tiempo y, además, su ajuste escolar y conductual es peor (Musitu y Pascual, 1981; Asher, 1990, cit. por Cava y Ochoa, 2001).

De hecho, los niños rechazados, y no los ignorados, han llegado a ser considerados como grupo de riesgo y, probablemente por esto, han sido motivo de un gran número de investigaciones (Parker y Asher, 1987, cit. por Cava y Ochoa, 2001).

3.5. El clima de la escuela.

El clima del aula es el ambiente que se crea a partir de las reacciones que provoca las interacciones de las personas y grupos. Un adecuado clima en la escuela influye de manera positiva en todas las figuras vinculadas con la escuela, el alumnado y el profesorado. No obstante, un clima escolar inadecuado conlleva a disminuir el rendimiento académico de los alumnos, el cual influye de manera negativa en el desarrollo social del alumno y hace aumentar la desmotivación de los docentes. Así, como señalan Milicic y Arón (2011, p. 117), “el clima puede ser muy nutritivo para el desarrollo personal y otras veces tóxico”.

Un clima escolar positivo beneficia la capacidad y el rendimiento de los elementos que componen el sistema educativo, en especial, a los alumnos. Los niños deben experimentar en el aula un vínculo seguro, ya que esto es la base para que manifiesten competencias en las relaciones con los iguales, esto es, para que sean aceptados por los compañeros y puedan llegar a establecer vínculos de amistad.

Como se ha mencionado en puntos anteriores del presente trabajo, el rechazo de los compañeros crea en el niño actitudes negativas, soledad, empatía y otras consecuencias negativas. Esas consecuencias deben ser contrarrestadas adecuadamente. A este respecto, Ortega (2005) señala que:

Existen evidencias que muestran que el desarrollo de la convivencia y de la integración social de todo el alumnado es una forma eficaz de contrarrestar las situaciones de rechazo, exclusión y violencia que muchos niños y adolescentes experimentan, y un instrumento para desarrollar la inteligencia emocional y el aprendizaje escolar en todos los alumnos (p. 146).

Así pues, el clima de aula se debe incentivar a fin de ayudar y dar confianza al alumnado. Para establecer un buen ambiente en el aula tiene que existir una buena relación y respeto entre los que integran el grupo, el maestro, y los alumnos. El lenguaje y el tono de voz que utilicen los docentes deben fomentar un clima de interés, así como procurar que los alumnos estén en un estado de bienestar que facilite un buen ambiente de trabajo que fomente el aprendizaje. El docente tiene igualmente que facilitar la

empatía, así como que el alumno sea un sujeto activo del proceso educativo. El profesorado no tiene solo que transmitir conocimiento, sino servir de ejemplo a los alumnos. Su tarea es crear un clima positivo, ya que esto incide en los resultados de aprendizaje y la convivencia de los alumnos. En este sentido, Vaello (2011) afirma que se debe cimentar una buena base para obtener una convivencia positiva, la cual tiene que ser planificada cada día.

En definitiva, el aula es un espacio de posibilidades para todos y todas; tenemos que hacer del aula un espacio/ambiente favorable al proceso educativo, a las relaciones sociales e incentivar la buena comunicación entre iguales.

En el contexto escolar, las relaciones sociales que niños y niñas tienen con profesores y compañeros ejercen una poderosa influencia tanto en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social (Cotterell, 1996; Erwin, 1998, cit. por Cava y Musitu, 2001, p.297). Se ha observado que aquellos alumnos que obtienen un mayor apoyo por parte de sus profesores y grupo de iguales presentan mayor motivación e interés por las actividades que se llevan a cabo en el centro educativo, son propensos a cumplir las normas que rigen el buen funcionamiento del aula, y se incluye en metas sociales, lo que conduce a que la autoestima del alumnado sea más positiva.

En conclusión, el papel que juega la presencia de un clima de aula seguro y en calma en los niños y niñas en edades tempranas es muy importante. Es por ello que los docentes deben de aportar una seguridad afectiva a los alumnos, para llevar a cabo un alto éxito en el aprendizaje de éstos. Según Díez Navarro (2002), el docente debe dar importancia a los vínculos afectivos con cada individuo y familia, ya que esto puede facilitar despertar las ansias de conocimiento e implicación del niño.

3.6. Identificación de los alumnos rechazados.

Los niños que son rechazados por sus iguales presentan conductas claramente agresivas, molestas y disruptivas con el resto del grupo. Estas conductas no suelen ser del agrado del grupo de iguales, entorpeciendo la interacción con los compañeros.

Hay diversas conductas características en este tipo sociométrico. Respuestas que están ligadas a rabietas, enfados, pérdida de atención cuando le hablan, respuestas

imprudentes, actos impulsivos, etc. Estas son algunas de las conductas que pueden manifestar estos alumnos y que pueden costarle el rechazo de sus compañeros.

Cuando aparece una conducta inadecuada de este tipo que incomoda a los demás, conlleva que para el resto del grupo no sea divertido jugar y estar con alguien que ha interrumpido el juego, que no es capaz de compartir, que no sigue las reglas del juego, o que pierde el control cuando los demás no hacen lo que él quiere.

Al mismo tiempo, las razones por la que los niños son rechazados son asimétricas, ya que también se pueden deber a que un alumno no encaje muy bien en su grupo de iguales por presentar ciertas peculiaridades no adecuadas para su edad, por lo que se deriva que aquel alumno es diferente de los demás. Igualmente, otra causa del rechazo de los iguales puede ser la timidez.

La intervención en alumnos rechazados a través de los iguales es compleja; para ello, debemos de centrarnos en dos asuntos principalmente: reducir el rechazo e impulsar la aceptación de los iguales.

Los alumnos rechazados son identificados por su alto nivel de sentimientos negativos en sus interacciones con los iguales y con el resto de los grupos sociométricos, así como por el bajo nivel de sentimientos positivos. García Bacete, Musitu y García, (1990) y Bierman (2004) afirman que esto trae consecuencias negativas, entre las que se encuentran a corto plazo, dificultades emocionales (soledad) y bajo rendimiento académico. A largo plazo podemos encontrar problemas internos (baja autoestima, depresión, abandono social, conducta antisocial, etc.)

4. MARCO EMPÍRICO.

4.1. Introducción

El presente estudio tiene el propósito de examinar a fondo diferentes aspectos que se corresponde con las relaciones interpersonales que presentan los alumnos en la etapa infantil. A continuación se exponen los objetivos de nuestro estudio, así como la metodología seguida, la población objeto de análisis, los instrumentos utilizados y los resultados obtenidos.

4.2. Objetivos

Objetivos generales:

- Analizar las interacciones en un aula de educación infantil.
- Comprobar la aceptación de los niños en su clase, prestando atención a los niños rechazados.
- Mejorar las relaciones interpersonales en el grupo de iguales.

Objetivos específicos

- Conocer el grado de conocimiento que las maestras tienen sobre el rechazo en sus alumnos.
- Comparar la percepción de las maestras acerca de los niños rechazados con los datos obtenidos en el estatus sociométrico.
- Crear un plan de actuación para favorecer la integración social de los niños rechazados en el aula.

4.3. Metodología

4.3.1. Población

Los sujetos participantes fueron un total de 19 alumnos de edades comprendidas entre los 4 y 5 años de un aula de infantil. El total de niñas en el aula es de 10, mientras que el de niños es de 9. Además de los niños y niñas, cabe mencionar que en nuestro

estudio participaron dos personas adultas: la tutora responsable del aula y la profesora de inglés que imparte clases a esta aula. A estas dos profesoras se les llevó a cabo una entrevista como se verá más adelante.

La investigación del estudio y el programa de integración fueron llevados a cabo en un centro escolar que está ubicado en la localidad de San Fernando de la provincia de Cádiz. El centro comenzó a funcionar en el curso escolar 2007/2008 como colegio público. La barriada donde se ubica el centro tiene una buena zona arbolada y se encuentra cerca del Jardín Botánico del Parque Natural Bahía de Cádiz. Dicho centro se encuentra entre viviendas unifamiliares y adosadas. Cabe decir que en su margen derecho se encuentra una barriada donde se establece como zona desfavorecida. En dicho colegio, se imparten niveles educativos de Educación Infantil y Primaria. Procedente en su mayoría de las barriadas antes indicadas, su perfil corresponde al de niñas y niños de familia media en su mayoría, si bien hay un número importante de alumnos, que puede rondar entre un 10% y 15%, que pertenecen a familias desfavorecidas.

Seleccioné este centro para llevar a cabo la investigación debido a que fue donde efectué el Practicum I y el Practicum II del grado de magisterio de educación infantil. Además, durante tiempo que impartí mis prácticas en el aula, observé que había posibles indicios de alumnos que podrían estar sufriendo rechazo por parte de su grupo de iguales.

4.3.2. Instrumentos

4.3.2.1. Técnicas sociométricas

Se pretende analizar las relaciones de afecto que se crean en el ámbito escolar, así como la posición social de los alumnos dentro del grupo. En este sentido, las técnicas sociométricas son ideales para analizar y estudiar las relaciones que existen en un grupo, a sean de atracción o rechazo.

Se denomina Sociometría al conjunto de técnicas que tienen por objeto conocer las relaciones internas de un grupo y el rol o la posición que el sujeto ocupa en ellas (Cabrera, F., Espín, J.V., 1986, p.241). El fundador de la Sociometría fue Jacob Levy Moreno (1972) cuya técnica, como se ha dicho, sirve para localizar individuos con problemas de integración social (ignorados, aislados, rechazados).

Esta técnica se lleva a cabo en el contexto escolar, ya que son eficientes para evaluar los tipos de relaciones existentes en el grupo de iguales. El objetivo principal es el análisis de la vida emocional del aula, su entramado de relaciones afectivas y su estructura informal de roles según el estatus de cada persona (Cerezo, 1999). Los iguales pueden informar de conductas que consideren importantes pero que quizás no sean las que un observador externo señalaría, tratándose de un contexto de gran relevancia como es el escolar (Trianes y Gallardo, 1998). La evaluación sociométrica es la técnica más usada para almacenar información sobre los niños provenientes de sus iguales, y es útil para evaluar el grado de aceptación social de los niños/as o la estructura socioemocional de un grupo determinado (aula o clase)

Las técnicas sociométricas empleadas con mayor continuidad en los contextos escolares son la escala de clasificación, la comparación por parejas y la nominación de pares (Delgado, 2009):

- La técnica denominada escala de clasificación sociométrica consiste en pedir a los niños que califiquen a cada uno de sus compañeros del grupo en una escala Likert (de 1 a 5 puntos) según un criterio determinado. Esta técnica no detecta de manera fácil a los niños rechazados e ignorados, ya que cada niño es calificado por el resto de compañeros, y además, califica al resto.
- La técnica de comparación por parejas se basa en mostrar a cada niño los nombres de sus compañeros de clase de dos en dos. El niño tiene que seleccionar al compañero/a que prefiere de cada pareja. La técnica tiene como ventaja que todos los niños son evaluados por sus iguales, aunque presenta el inconveniente de que hay que preguntar alumno por alumno sobre las posibles parejas. Es por ello que se recomienda que se realice en pequeños grupos para ser más ameno.
- La técnica de nominación de pares consiste en pedir a los niños que nombren a un cierto número de compañeros según un determinado criterio, por ejemplo, quiénes son sus mejores amigos y quiénes no. De esta manera, el niño tiene que elegir a tres compañeros con los que le gusta jugar o sus tres mejores amigos/as, por ejemplo. Esta técnica posibilita establecer la “preferencia social” del sujeto en la clase (nominaciones positivas menos las negativas) y

también el “índice de impacto” (total de nominaciones recibidas). A través de ambos índices se obtienen los diferentes estatus sociométricos (Trianes et al. 1998): niños populares, niños rechazados, niños ignorados, niños controvertidos, y niños promedios. Esta ha sido la técnica elegida para el presente estudio. De igual modo, los diferentes estatus serán descritos en el siguiente punto.

Según afirman Cava y Musitu (1999), el cuestionario sociométrico es uno de los instrumentos más utilizados para poder identificar a aquellos niños con problemas en relacionarse con sus iguales. En el test o cuestionario sociométrico debe de aparecer, al menos, dos tipos de preguntas, es decir, una pregunta de preferencia, y otra pregunta de rechazo (Anexo I). Según el resultado de estas respuestas, se proyecta los índices sociométricos estimando el rechazo y la aceptación como dos evaluaciones autónomas.

4.3.2.1.1. Estatus sociométrico

Como se ha mencionado, con el estatus sociométrico se puede determinar el grado en que los individuos son rechazados o queridos por el grupo de iguales o compañeros.

Según Delgado (2009), a través de la técnica de nominación de pares se obtienen los siguientes tipos de estatus sociométricos:

- **Niños populares:** Los niños populares son puntuados positivamente en preferencia y altamente en impacto social, debido a que logran un mayor número de nominaciones positivas (aprecio) y un bajo número de nominaciones negativas (rechazo). Se caracterizan por su habilidad de interaccionar, ayudar, resolver conflictos, compartir, defender a sus compañeros, etc. Éstos niños son muy sociables y extrovertidos. Delgado (2009), afirma que los niños populares utilizan estrategias positivas en sus interacciones con los iguales.
- **Niños controvertidos:** Estos individuos obtienen numerosas nominaciones tanto negativas como positivas. Se encuentran en un posicionamiento intermedio en relación a la preferencia social y alcanzan un impacto social alto. Participan en conductas violentas, pero también se involucran en conductas socializadoras; esto contribuye a que sean aceptados por algunos compañeros, pero a su vez

rechazados por otros. Suelen ser niños/as activos, inteligentes y con capacidad de liderazgo. Es el estatus más difícil de encontrar dentro del grupo.

- **Niños promedios:** Obtienen un número moderado tanto en nominaciones negativas como positivas, por lo que son individuos que no son destacados dentro del grupo de iguales, es decir, no son rechazados ni aceptados por los compañeros. Según Delgado (2009), este tipo de estatus es el que nos encontramos frecuentemente en los grupos de clase, al ser obtenido por un tercio de los alumnos aproximadamente.
- **Niños ignorados:** Consiguen escasas nominaciones positivas y escasas nominaciones negativas. Se encuentran en un bajo nivel de impacto social. En cuanto a la preferencia social, las escasas puntuaciones positivas y negativas se equilibran. Dichos niños presentan escasez en su habilidad para relacionarse con el grupo de iguales y ser aceptados por ellos. Los compañeros no suelen elegir a estos niños para jugar, por lo que suelen pasar desapercibidos por el grupo. Estos intentan jugar con los demás compañeros, pero se cansan de intentarlo y empiezan a jugar con ellos mismos, solitariamente. Suelen ser niños descontentos, solitarios, tímidos, desconfiados, pacíficos, etc. Son pocos sociables y pocos agresivos, y tienden a huir de los conflictos. Respetan las normas y participan en actividades sociales aunque tengan pobres interacciones con los iguales.
- **Niños rechazados:** Estos individuos obtienen muchas nominaciones negativas y muy pocas nominaciones positivas. Obtienen un impacto social alto y negativa preferencia social. Los niños rechazados suelen ser hiperactivos, agresivos, no cumplen las normas del grupo, inician con frecuencia las peleas, presentan frecuentes conflictos con los compañeros y con el profesor, son rechazados por sus iguales pero no parecen ser conscientes de su falta de aceptación y tienden a sobreestimar su competencia social. Utilizan estrategias agresivas en las relaciones con sus compañeros, suelen interrumpir la actividad o juego del grupo-clase, no ayudan a los demás, suelen presentar infelicidad. En muchas ocasiones, el rechazo de los compañeros les torna en individuos solitarios, pero a su vez, intentan expresar su interés en querer llevarse bien con sus iguales. Los niños rechazados presentan más dificultad para analizar las diferentes situaciones sociales.

En definitiva, los niños ignorados, controvertidos, populares y rechazados suelen englobar 2/3 del grupo de alumnos, mientras que, los alumnos promedios son los más cuantiosos.

A continuación mostramos una tabla a modo de resumen sobre las diferentes características de los tipos sociométricos (Trianes y Gallardo, 1998):

Niños Populares	Cooperan y apoyan a sus iguales. Serviciales, atentos y considerados Atractivo físico. Usan la agresividad sólo como defensa.
Niños Rechazados	Agresivos e hiperactivos. Violan las reglas sociales, peleas. Conflictos con el profesor/a. Aislados.
Niños ignorados	Reciben poco interés y atención. Tímidos e introvertidos. Juegan solos. Poco interactivos. Pacíficos.
Niños controvertidos	Se implican tanto en comportamientos antisociales como en interacciones positivas. Con destrezas intelectuales, sociales y/o atléticas. Activos. Capacidad de liderazgo pero a la vez violan reglas establecidas.
Niños promedios	No son destacables dentro del grupo de iguales. No son rechazados ni aceptados por el resto de compañeros.

Tabla 1: Características conductuales y de personalidad de los distintos estatus.

4.3.2.2. Entrevistas

En este estudio realizaremos una entrevista estructurada con preguntas cerradas a las profesoras del centro (en concreto, a la tutora encarga del aula y a la profesora de inglés), como técnica adicional al estatus sociométrico realizado con los niños.

Taylor y Bodgan (1985) perciben la entrevista como un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, destinados a comprender las percepciones que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones. El objetivo de las entrevistas es explicar o especificar lo que sucede en el entorno que nos rodea, es decir, nuestro alrededor. La información requiere de tiempo, planificación, una buena recopilación de la información y un adecuado análisis. Cabe decir que el contexto tiene mucha importancia aquí, ya que es habitual investigar en espacios donde los individuos llevan a cabo sus tareas cotidianas.

Afirman Denzin y Lincoln (2005, p. 643) que la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. La entrevista la entendemos como la recolección de información en las investigaciones de tipo cualitativas. Según Sampieri, Collado y Lucio (2003), la metodología cualitativa se emplea para plantear preguntas a fin de ayudar a reconstruir la realidad tal como la observan los demás individuos. Según Vargas (2012), las entrevistas cualitativas no deberían tener categorías preestablecidas, de forma que los participantes puedan expresar sus experiencias.

Las entrevistas cualitativas tratan de comprender las experiencias y significados que son percibidos por los entrevistados. Se pueden evaluar conceptos más amplios, pudiendo ser un proceso flexible donde se recopilan datos como observaciones, descripciones y actitudes. En ocasiones es aconsejable completarla con otro tipo de técnicas, como pudieran ser los grupos de discusión y la observación participante a fin de aumentar la validez.

4.3.2.2.1. Tipos de entrevistas

Como se ha dicho anteriormente, pondremos en práctica una entrevista de tipo estructurada, ya que son preguntas que son prefijadas por nosotros. A pesar de ello, podemos hacer distinción de distintos tipos de entrevistas que se pueden llevar a cabo, según el diseño y la estructura de éstas: entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. Hacemos hincapié en las estructuradas, ya que serán el tipo de entrevistas que llevaremos a cabo en el presente trabajo.

Para Del Rincón, Latorre y Sans (1995, cit. por Vargas, 2012), la entrevista estructurada da lugar a una situación en la que un entrevistador pregunta a cada entrevistado una serie de preguntas preestablecidas con un límite en las categorías de respuestas. En este tipo de entrevistas, se prepara una batería de preguntas que estarán sincronizadas con un guion dirigido y secuenciado. Las preguntas son de tipo cerrado y solo se podrá afirmar, negar o responder una respuesta precisa y concreta sobre lo que se le cuestiona.

4.4. Procedimiento

La realización de la técnica del estatus sociométrico se realizó de manera individual, ya que de esta manera resultaba más fácil captar la atención de los niños y que se concentraran en las preguntas que se les hacían. Tuvo una duración de una hora aproximadamente, ya que cada alumno/a requería tiempos diferentes para responder. Se realizó una previa explicación de las normas y del propósito que llevaba a cabo dicho estudio, para ello, se recordó muy a menudo la confidencialidad de los datos que proporcionaban. Además, se obtuvo la aprobación de todos los padres/madres de los niños/as que fueron evaluados por medio de una circular informativa (ver Anexo II)

Se llevó a cabo la técnica sociométrica de nominación de pares, la cual ha sido descrita en un apartado anterior. A los alumnos se les aconsejó que dieran una respuesta propia y que no se copiaran las respuestas de los demás compañeros, a fin de que los resultados de la actividad tuvieran autenticidad, ya que era una actividad individual y cada uno daba su opinión personal. Dichos resultados los veremos en el apartado 4.5 del presente trabajo.

En cuanto a las entrevistas, concordamos un día de la semana con las profesoras del centro. Tuvo lugar en un espacio cómodo para las participantes a la entrevista: el aula de infantil de 4 años, es decir, el aula de la tutora encargada de los alumnos sobre los cuales vamos a llevar a cabo la investigación (fue la misma aula en la que se realizó la investigación con los alumnos). Las respuestas de las profesoras fueron anotadas en un cuaderno para su posterior transcripción y análisis.

Escogimos este lugar ya que era un sitio tranquilo donde en ese momento no se encontraban los alumnos, ya que era horario de recreo, y era un lugar silencioso y cómodo para realizar la entrevista. Se mantuvo en todo momento una buena comunicación y conexión entre nosotras, ya que al mantener una actitud positiva se facilitó el intercambio de palabras. Según Ruiz Olabuénaga (1989), la relación que se establece entre el entrevistado y el entrevistador tiene que ser afable, pero no servicial o adulatora, ni autoritaria o paternalista.

4.5. Resultados

4.5.1. Resultados del estatus sociométrico

Una vez descrita la metodología que hemos usado en el proceso de investigación, vamos a llevar a cabo el ordenamiento de la matriz sociométrica que presentamos a continuación. Dicha matriz hace mención a la representación e interpretación del estatus sociométrico, a través de una tabla en la cual se acomodan los resultados que hemos obtenido en el cuestionario sociométrico.

	1o	2o	3o	4o	5o	6o	7o	8o	9o	10a	11a	12a	13a	14a	15a	16a	17a	18a	19a
1o		3		2	1		3	2			1								
2o	3		1	3	2		1	2											
3o	3	2		2			3	1		1									
4o		2	1		2		3			3				1					
5o				1			2		3	1					2	3			
6o	1		3	1	3		2	2											
7o				3	2					1			1	2		3			
8o	3			3	1		2			2		1							
9o		1		2	1		3			3								2	
10a	1	3	2	3	2		1												
11a				2	1		3							2	3	1			
12a			1	3	1		2						3	2					
13a				3			1			2	1	3		2					
14a		3		3	2		1				2		1						
15a					2		3			1	3					1			2
16a	1	2		2	1		3				3								
17a				2			3			1						1		3	2
18a				3	1		2							1	2		3		
19a				3	1		2		3		2							1	
NER	6	5	5	2	3	0	4	4	2	1	6	2	2	5	2	4	1	1	2
SER	12	13	8	3	4	0	10	7	6	1	12	4	4	9	5	6	3	3	4
NRR	0	2	0	15	12	0	15	0	0	8	0	0	1	1	2	1	0	2	0
SRR	0	3	0	38	19	0	30	0	0	14	0	0	1	1	2	3	0	3	0

Figura I: Matriz sociométrica.

En la siguiente tabla resumimos los criterios de inclusión de cada estatus, según los resultados obtenidos en los índices de impacto y preferencia:

	Aceptación	Rechazo	Índice de impacto	Índice de referencia
<u>Populares</u>	Alto	Bajo	Alto	Alto(positivo)
<u>Rechazados</u>	Bajo	Alto	Alto	Bajo(negativo)
<u>Controvertidos</u>	Alto	Alto	Alto	Medio
<u>Ignorados</u>	Bajo	Bajo	Bajo	Medio
<u>Promedio</u>	Medio	Medio	Medio	Medio

Tabla 2: Criterios de inclusión de los distintos estatus.

A continuación, daremos una serie de pautas para poder leer adecuadamente los datos que hemos obtenido de la matriz sociométrica.

En la primera columna vertical y la primera fila horizontal situamos la letra y el número para que de esta manera podamos diferenciar entre el número y el género del alumnado. Éstos siempre estarán en el anonimato, velando por su identidad en todo momento. Lo realizaremos de la siguiente manera: por ejemplo, 7o, con el número “7” representamos al individuo y con la letra “o” simbolizamos el sexo: en este caso, niño. Cuando aparezca la letra “a” hacemos referencia al sexo, que en este caso será una niña. El procedimiento en general consta de realizar dos preguntas primordiales; la primera pregunta es pedir a los niños que nombren a tres compañeros con los que le gusta jugar más en clase. Estas respuestas harían referencia a la preferencia (aparece en color negro). La segunda pregunta a realizar a los alumnos es que nombren a tres compañeros con los que no les guste jugar, lo que indica el rechazo (color rojo). Para dichas preguntas hemos limitado la respuesta a tres personas y concedemos un valor a cada una de las respuestas en función del orden en el que los sujetos han ido nombrando a los compañeros. Sería de la siguiente manera: 3 puntos se relaciona con la primera elección, 2 puntos segunda

elección y 1 punto con la tercera elección. En la matriz sociométrica, las siglas de las últimas filas se traducen así:

NER: Número de elecciones positivas recibidas por cada persona.

SER: Suma de elecciones positivas recibidas.

NRR: Número de rechazos recibidos

SRR: Suma de rechazos recibidos.

En las dos preguntas del cuestionario sociométrico, los emisores encabezan las filas (izquierda) y los receptores las columnas (arriba). De esta manera, atendiendo a las respuestas del cuestionario (Anexo I), encontramos por ejemplo que el sujeto 8o señala en la primera pregunta (“¿*Quiénes son los tres compañeros o compañeras de la clase con los que más te gusta jugar?*”) a los sujetos 1o, 7o y 12a. De forma que en la primera fila se encuentra el 8o (Que emite las nominaciones positivas en ese momento), anotando un 3 de color negro bajo la columna de 1o (primera elección positiva), un 2 negro en la columna de 7 (la segunda elección positiva), y por último, un 1 negro en la columna de 12a (tercera elección positiva). Los números colocados en las casillas señalan el valor que se les presta a las respuestas en relación al orden en que han sido expresadas. Al limitar las respuestas a tres nombres de compañeros y compañeras, le otorgamos el número 3 a la primera nominación, el número 2 a la segunda nominación y el número 1 a la tercera.

Llevaremos a cabo el mismo procedimiento con la segunda pregunta del cuestionario sociométrico, que se relaciona con las nominaciones negativas (“¿*Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que menos te guste jugar?*”). Para diferenciar las respuestas de esta pregunta con las respuestas de las nominaciones positivas, pasamos a poner los números de las nominaciones negativas en color rojo. Observando la figura I, el sujeto 8o nombra a los sujetos 4o, 10a, 5o como los compañeros/as con los que no le gusta jugar. En este caso, en la fila 8 de la matriz sociométrica se muestran las nominaciones que han sido emitidas por el sujeto 8o, registrándose un 3 rojo debajo de la columna de 4o, un 2 rojo en la columna 10a y un 1 rojo en la columna 5o.

Siendo el número de total de participantes un total de 19 alumnos/as, una vez que hemos realizado el cuestionario sociométrico y registrado los datos en la matriz, podremos establecer los índices de preferencia e impacto que nos permitirán determinar el estatus sociométrico de cada uno de los niños/as de la clase (Ver Figura II):

Alumnos	Nominaciones positivas	Nominaciones negativas	Impacto	Preferencia	Tipo
1	12	0	12	12	Popular
2	13	3	16	10	Popular
3	8	0	8	8	Promedio
4	3	38	41	-35	Rechazado
5	4	19	23	-15	Rechazado
6	0	0	0	0	Ignorado
7	10	30	40	-20	Rechazado
8	7	0	7	7	Promedio
9	6	0	6	6	Promedio
10	1	14	15	-13	Rechazado
11	12	0	12	12	Popular
12	4	0	4	4	Promedio
13	4	1	5	3	Promedio
14	9	1	10	8	Promedio
15	5	2	7	3	Promedio
16	6	3	9	3	Promedio
17	3	0	3	3	Ignorado
18	3	3	6	0	Promedio
19	4	0	4	4	Promedio

Figura II: Cuadro Resumen de índices y estatus obtenidos

4.5.2. Resultados de la entrevista

En cuanto a la entrevista a la tutora del aula (sujeto 1) hemos obtenido y recogido los siguientes datos que a continuación mostramos:

- El sujeto 1 afirmó que percibía a alumnos rechazados en su aula por parte de sus compañeros.

Cuando le preguntamos cuál era los alumnos que percibía como rechazados contestó:

4o y 7o son los niños rechazados que percibo en el aula, aunque 5o también percibo que a veces es rechazado, pero para mi punto de vista, es menos rechazado que 4o y 7o.

Cuando le preguntamos sobre las características que percibía de los alumnos rechazados, ofreció la siguiente información:

7o es un niño que está muy protegido por la familia y que no tiene actividades extraescolares. Es un niño muy activo que necesita de juegos, ir al parque, etc. Y al no disponer de esto, esa agresividad la emplea en clase con los compañeros. Por otro lado, 5o es un niño muy mal educado que no tiene normas y hace lo que le da la gana en todo momento. En cuanto a 4o, puedo decir lo mismo aunque éste se encuentra en un ambiente social muy muy bajo, y hace en su casa lo que quiere; su familia está horrorizada porque no saben qué hacer con él, es muy agresivo y pega mucho. Quizás por el ambiente de más bajo nivel en todos los aspectos, sea 4o el sujeto más rechazado por los compañeros. Además, los niños rechazan a éstos porque los padres también preguntan “¿Quién te ha pegado”? y responden 4o, 7o, 5o... por lo que los padres dicen que no quieren ver a estos niños porque pegan y eso aumenta más su potencial de rechazo. También la familia es el centro de influencia sobre los niños.

En cuanto a la cuestión del comportamiento de los iguales hacia los niños rechazados, contestó lo siguiente:

No quieren jugar con ellos, incluso estos a veces lloran en el patio diciendo que los niños no quieren ser sus amigos y no tienen con quien jugar, porque claro, al no tener

normas, están jugando y mientras juegan pegan a los demás compañeros, le dan patadas, arañan, le tiran cosas, etc. Entonces, el resto teme jugar con ellos porque saben que les va a pegar, además tienen bastante fuerza y les lastiman.

5o y 7o a base de reuniones y tutorías con los padres a veces parece que reaccionan y preguntan “¿Qué hago seño, que hago ahora?” Por ello hay que poner normas y asentar bases, porque a mí me duele mucho cuando lloran y se sienten rechazados. Y el peor es 4o que se siente muy muy rechazado. Los niños lo rechazan a menudo y 4o lo sabe perfectamente. Pero sin embargo él siempre pregunta “¿Seño hoy me he portado bien?” Pero, claro, es que esto entra dentro de su juego porque no tiene normas, quizás me pregunta esto, y acaba de agredirle a un compañero, pero él no es consciente de lo que ha hecho.

En relación a la entrevista a la profesora de inglés (sujeto 2), recogimos los siguientes resultados:

- El sujeto 2 respondió de manera afirmativa la existencia de niños rechazados en el aula, en concreto de uno.

Se le pregunto el nombre de aquel sujeto que ella percibía que era el único rechazado en el aula:

El único sujeto rechazado que percibo durante mi horario de clase en esta aula es 4o.

Cuando le pedimos que nombrara las características que percibía del alumno rechazado, nos ofreció esta información:

Este sujeto pega mucho a los compañeros, y tampoco te puedo dar mucha información porque mi clase de inglés son 45 minutos y no me da tiempo de conocerlos a todos bien, pero si me he dado cuenta que es el niño que está más rechazado en el aula. Es un niño que no se integra mucho en la clase, ya que al estar rechazado es lógico que no se integre mucho con los demás. El momento en que se relaciona con los compañeros es para pegar o agredir a alguno. Sin embargo, también pienso que 5o y 7o puedan llegar ser rechazados pero no lo pienso este año, ya que veo que han cambiado mucho y como

mis clases son muy lúdicas, no veo que ellos dos estén rechazados por los compañeros. En conclusión, los compañeros no juegan con 4o porque le tienen miedo.

4.6. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos

Una vez mostrados los resultados que hemos obtenido de los instrumentos que hemos utilizado, vamos a comentarlos con la intención de extraer las conclusiones más importantes del estudio que hemos llevado a cabo.

Como se ha visto, los datos obtenidos de los propios niños a través del cuestionario sociométrico mostraban la existencia en el aula de un total de cuatro niños rechazados por sus compañeros: 4o, 5o, 7o y 10a. En las respuestas a la entrevista, tanto el sujeto 1 (la tutora) como el sujeto 2 (la maestra de inglés) han coincidido con los datos obtenidos del cuestionario sociométrico que hemos realizado, en lo que se refiere a la identificación del alumno más rechazado en el aula: el 4o. Además, el sujeto 1 (la tutora) también ha identificado a 5o y 7o como rechazados, lo que está en consonancia con los resultados derivados del estatus sociométrico. Sin embargo, el sujeto 2 (la maestra de inglés) no ha detectado a los alumnos 5o y 7o como rechazados, si bien por sus declaraciones sí los percibía como tales en el curso anterior.

Cabe señalar que tanto el sujeto 1 como el sujeto 2 no han percibido al sujeto 10a como alumna rechazada, por lo que ésta ha pasado desapercibida. Hemos comprobado que existen diferencias en relación al género, puesto que $\frac{3}{4}$ de los alumnos rechazados pertenecen al género masculino, mientras que tan sólo un sujeto pertenece al género femenino. Tal vez esta circunstancia se asocie con el hecho de que los varones suelen ser más agresivos que las niñas (Del Barrio y Roa, 2006).

Prestando atención a la descripción realizada en un apartado anterior acerca de las características de los diferentes estatus, comprobamos que los sujetos rechazados identificados por las maestras en el aula (4o, 5o y 7o), se caracterizan, según mencionan, por mostrar comportamientos que podemos observar en la tabla 2 correspondientes a este tipo, ya que actúan de manera agresiva con el grupo de iguales y también violan las normas sociales (por ejemplo, no respetando material del aula, ya que se dedican a lanzarlos de un lado a otro de la clase). Encontramos enfrentamientos con los compañeros

cuando el resto no hacen lo que ellos le dicen, lo que da lugar a continuas peleas. En consecuencia, se encuentran aislados y rechazados del resto de sus iguales.

5. PLAN DE INTEGRACIÓN EN EL AULA

5.1. Programa de integración

En cuanto al trabajo en el grupo-aula debemos de aplicar programas socio-emocionales dirigidos a promover una serie de competencias de comunicación, emociones, autocontrol, solución de conflictos, conducta prosocial, etc. Es necesario que la actuación se enfoque, además de al niño/a rechazado, al grupo-clase, profesorado y familia.

Schneider (2008), recomienda que los docentes se centren en las relaciones diádicas, de forma que cada niño rechazado interactúe con un compañero aceptado, o que haya mediadores y alumnos-amigos de los niños rechazados/excluidos, a fin de establecer estrategias cooperativas de aprendizaje y de organización escolar.

Delgado (2009), ejemplifica algunos programas de intervención con el fin de favorecer la competencia social y las relaciones de los niños con sus iguales, algunos de ellos son:

- Programas de intervención destinados a favorecer el desarrollo de las capacidades necesarias para implantar relaciones sociales (cooperación, empatía, comunicación).
- Programas de entrenamiento para resolver problemas sociales. De esta manera, se intenta ayudar a los individuos para que intenten resolver los conflictos creativamente.
- Programas de intervención para modificar las asignaciones que los niños realizan en cuanto a sus compañeros. Este programa tiene como objetivo que los niños perciban las acciones del resto con mayor precisión.
- Programas de entrenamiento en habilidades sociales. Tiene como finalidad enseñar a los niños a llevar a cabo mejores relaciones sociales con sus compañeros.

- Programas destinados a mejorar la aceptación social de los niños. Tiene como objetivo unir a un niño de estatus rechazado con otro de estatus popular, para que realicen tareas y juegos interactivos durante un periodo de tiempo a lo largo de la jornada escolar.

En el siguiente apartado comentaremos y desarrollaremos algunas actividades que hemos llevado a cabo en el centro escolar para favorecer la integración de los alumnos rechazados.

5.2. Actividades para actuar con el alumnado en situación de exclusión o rechazo.

Se llevará a cabo actividades específicas para el alumnado rechazado en el aula para que éstos puedan ser aceptados por parte de su grupo de iguales. Para ello, hemos optado por referenciarlos en el trabajo de Garrote Llanos (2016):

Actividad 1. Espejo.

Objetivos:

- Respetar las normas de convivencia.
- Habituarse al alumnado a trabajar con sus iguales, respetándolos siempre.
- Favorecer las relaciones sociales y el acercamiento al grupo-clase.
- Satisfacer la necesidad de tener amigos entre su grupo de iguales.

Esta actividad se realizará en un aula amplia para que los alumnos puedan sentirse cómodos y puedan moverse sin problemas.

Procedimiento:

Agrupamos a los alumnos por parejas, de tal manera que emparejamos a los alumnos populares con los alumnos rechazados. Le comentamos que tienen que simular que están delante de un espejo y el otro compañero es su reflejo. Así, el alumno que actúa de reflejo debe hacer exactamente los mismos movimientos que su compañero que interpreta al espejo, por lo que deberá de imitar y respetar lo que hace el otro. Se intercambiarán los roles para que cada uno tenga la posibilidad de actuar como espejo o reflejo.

Dicha actividad actuaría como un refuerzo para los alumnos rechazados en el aula, ya que de esta manera pueden observar cómo sus compañeros les presta atención y siguen sus instrucciones, consiguiendo sentirse escuchados y aceptados. Por otro lado, el alumno popular será de gran importancia según el comportamiento que realice hacia el niño rechazado, a fin de que éste último pueda sentirse bien y reducir la sensación que tiene de rechazo por sus iguales.

Actividad 2. ¡Estatuas!

Objetivos:

- Habituarse al alumnado a trabajar con el grupo de iguales manteniendo el respeto hacia ellos.
- Respetar las normas de clase y de convivencia.
- Acercar al niño al resto de sus iguales, fomentando la relación entre ellos.
- Conocer la situación de los alumnos rechazados en cuanto a los problemas emocionales y conducta prosocial que presentan.

Procedimiento:

Aprovechando que todos están en parejas, dispondremos de un equipo de música para poder realizar esta actividad en el aula. De la mano del compañero, deberán moverse por el aula libremente, ya sea bailando o andando. Cuando la música se pare, todos deberán permanecer quietos como si de estatuas se trataran. De esta manera, aprenderán a respetar a sus compañeros a través del juego.

Otras Propuestas.

- ¡Que el globo no caiga!: Disponiendo de las mismas parejas y la misma aula, se repartirá un globo a cada pareja. Pondremos música para crear un ambiente relajado y puedan escuchar las instrucciones del docente. En esta actividad, tienen que intentar que el globo no caiga al suelo; para ello, deberán caminar o bailar por la clase pero manteniendo el globo con la cabeza, la barriga, la cara, la espalda, etc., entre parejas. La intención de dicha actividad es que haya un acercamiento cada vez más próximo entre los niños rechazados y los populares.
- Variantes: sustituir el globo por una pelota de playa, balón de goma espuma, etc.

- Sillas musicales: disponemos de sillas, las cuales formarán un círculo con el respaldo de éstas hacia dentro. Los alumnos se encuentran de pie fuera de dicho círculo de sillas. Mientras suena la música, el alumnado se mueve a su ritmo alrededor del círculo de sillas, siempre en el mismo sentido. En el momento en que la música deja de reproducirse, todos deben buscar una silla en la que tendrán que subirse. El objetivo del grupo es que nadie quede fuera de las sillas y todos permanezcan sentados. Lógicamente, una misma silla puede ser compartida por varios alumnos.
- Dramatizamos: Sentados en círculo en el aula en la que anteriormente hemos realizado las demás actividades, se escogerá a un alumno rechazado para que represente una acción. A través de gestos que realice, el resto de compañeros tienen que adivinar de qué situación, animal o cosa se trata. El compañero que lo adivine, saldrá a ejecutar la siguiente escenificación, y así sucesivamente. Este tipo de juegos nos sirve para aprender a empatizar con los demás y ponernos en su piel en diferentes situaciones.

5.3. Resultado de las actividades

De las actividades expuestas, llevamos a cabo con los niños las dos primeras: Nuestro Reflejo y ¡Somos estatuas! Hubiera sido nuestra intención poner en práctica un mayor número de actividades, si bien al depender del tiempo que amablemente nos cedió la tutora, tan sólo pudimos llevar a cabo las dos mencionadas.

La metodología llevada a cabo en las actividades fue eficaz, ya que, a través de nuestras observaciones, pudimos comprobar que los niños rechazados sintieron el cariño de sus compañeros, mostrando bienestar en la realización de las actividades.

No obstante, he podido observar que el sujeto 4o seguía sin intención de trabajar cooperativamente con sus iguales, pues parece que le cuesta mucho relacionarse con ellos. No obstante, prestándole una mayor atención y dedicación, logramos que se integrara un poco más en el grupo-clase, así como también en las actividades.

Las actividades llevadas a cabo responden a las características que, según Delgado (2009), están establecidas dentro del programa destinado a mejorar la aprobación y aceptación social de los compañeros. Es por ello que uno de los criterios que se tuvo en

cuenta fue el emparejar a un alumno de estatus popular junto a un alumno rechazado, promoviendo una interacción directa entre el alumnado rechazado y el popular. Este autor añade que los compañeros que observan al compañero rechazado compartiendo de manera lúdica una actividad con otro compañero popular, les anima a interactuar con los primeros. Así se obtiene la posibilidad de que, después de realizar las actividades, ambos niños sigan jugando más tarde en otros contextos.

Para finalizar, aconsejamos realizar una serie de evaluaciones posteriores a la intervención, a fin de valorar y comprobar si las actividades de integración han surtido efecto y se mantienen en el tiempo.

6. CONCLUSIONES

Una vez que hemos expuesto los resultados de la investigación mediante los instrumentos utilizados, iremos comentando las conclusiones y aspectos más importantes del estudio.

El primer agente socializador de los niños es su familia. Posteriormente, pasan a integrarse en la escuela donde comenzarán a establecer sus propias relaciones personales con sus iguales.

García Bacete et al. (2010) presenta el rechazo como un proceso interpersonal donde tenemos que tener presente las características de los individuos rechazados como las características del contexto donde se da el rechazo. Esta situación conduce a una espiral negativa que limita las oportunidades de aprendizaje y conlleva características negativas graves para los alumnos rechazados. Podemos ver que una de las causas posibles a nivel grupal es no cumplir las normas morales y socioconvencionales que se dan en el contexto escolar, por tanto, a nivel individual éstos niños pueden llegar a sentirse solos y tristes, pudiendo en futuro llegar a presentar problemas de adaptación en la edad adulta.

En el grupo de iguales lo más importante es conseguir que los alumnos superen su egocentrismo y sean capaz de entender la igualdad con sus compañeros de entorno. Algo importante para la evolución del sujeto es la amistad, ya que se necesita establecer

relaciones con los demás. Es primordial que, si aparece algún conflicto entre los iguales, aprendan a solucionarlo mediante el diálogo. El niño evoluciona poco a poco y de esta manera consigue su propio control emocional.

En este sentido, hemos dispuesto de dos herramientas de enorme utilidad a la hora de detectar a niños en situación de rechazo. Por un lado está el cuestionario sociométrico y, por otro, la entrevista. En cuanto a los resultados obtenidos de nuestro estudio utilizando ambas herramientas, recordemos que tanto el sujeto 1 (la tutora) como el sujeto 2 (la maestra de inglés) en efecto percibieron al sujeto 4o como el alumno más rechazado del aula (en consonancia con los datos obtenidos del cuestionario sociométrico), debido a su conducta agresiva y a que no tenía relaciones con los demás, no cooperando en las tareas del aula. De igual manera, la tutora percibía también como sujeto rechazado a 7o y con algunas dudas también señaló al 5º. Todos estos sujetos, en efecto, pertenecían al estatus rechazado según los datos provenientes del cuestionario sociométrico. Sin embargo, dejaron de lado a un cuarto alumno que la técnica sociométrica señalaba como rechazado (en concreto una alumna: la 10a). Esta alumna no fue identificada ni por la tutora ni por la maestra de inglés como rechazada. Al no ser la entrevista suficiente para una exhaustiva detección, se pone de manifiesto la necesidad complementar las percepciones subjetivas de los maestros con una herramienta adicional, como lo es el cuestionario sociométrico.

Lo anterior no quiere decir que la entrevista a los docentes no sea una herramienta de obtención de información de gran importancia. En efecto lo es, ya que los docentes pasan gran parte del tiempo con los niños, pudiendo identificar y señalar a aquellos que son percibidos como rechazados. Sin embargo, hay que recalcar que la entrevista se torna mucho más eficiente cuando se la complementa con el cuestionario sociométrico. La razón es sencilla: los datos obtenidos del cuestionario sociométrico provienen de los propios niños, por lo que la información es más exacta. A través de esta técnica se puede poner remedio a la barrera que supone la distancia de estatus entre maestros y alumnos, y que en ocasiones dificulta que los primeros puedan detectar con claridad situaciones de rechazo o exclusión en el aula, ya que, aunque interactúen todos los días con sus alumnos, los maestros no participan en la dinámica interna de las relaciones infantiles.

Por todo lo anterior, pensamos que es importante que tanto los padres como los docentes tengan conciencia acerca de en qué estatus sociométrico se encuentran sus hijos o alumnos, así sobre cómo son percibidos por sus compañeros, con la finalidad de poder tomar medidas al respecto en los casos detectados de manifiesto rechazo y exclusión.

Por otra parte, cabe destacar el plan de integración en el aula que se ha llevado a cabo, a fin de potenciar las posibilidades de integración de estos niños rechazados y marginados por los compañeros. En este sentido debemos resaltar el concepto de aprendizaje cooperativo en el aula (Kagan, 1984). Este autor sostiene que “el aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales, que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje (p.135)”. En este sentido, toda actividad encuadrada en un plan que pretenda promover la integración en el aula debe ir dirigido a potenciar este tipo de aprendizaje.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Asher, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (p. 3-14). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1978). *Aprendizaje vicario*. México, Trillas.
- Bierman, K. L. y Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 526-539.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New York: The Guildford Press.
- Black, K. A. y Mc Cartney, K. (1997). Adolescent females' security with parents predicts the quality of peer interactions. *Social Development*, 6, 91-110.
- Cabrera, F. Espín, J. V. (1986) Técnicas sociométricas. En F. Cabrera y J. V. Espín *Medición y evaluación educativa* (p. 241-269). Barcelona: PPU.
- Carrera, B., y Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.

- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Información psicológica*, 71, 60-65.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cava, M.J., y Ochoa, G.M. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 54(2), 297-311.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cillessen, A. H. N. (2008). Peer rejection: Developmental and contextual variations. Conferencia presentada en las III Jornadas Internacionales sobre “Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente”. Organizadas por el grupo GREI. Celebradas en Castellón del 11 al 12 de Diciembre de 2008.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M. y Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. En A. H. N. Cillessen y W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (p. 75-93). San Francisco, C.A.: Jossey-Bass Inc.
- Clemente, R.A., Regal, R., Górriz, A. y Villanueva, L. (2003). *Interacción social entre iguales: comprensión de normas socioconvencionales y morales*, en Forum de Recerca, 8. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/19.pdf>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental psychology*, 18(4), 557.
- Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (p.365-401). New York: Cambridge University Press.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Del Barrio, V. y Roa, M.L. (2006). Factores de riesgo y de protección en agresión infantil. *Acción psicológica* 4(2), 39-65.

- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado, S. (2009). El estatus sociométrico y sus consecuencias en la adaptación escolar. *Innovación y experiencias educativas*, 22, 1-9.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díez-Navarro, M.C. (2002). *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, p. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- Estévez López, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, M, (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar: *Psicología Educativa*, 15 (1), 5-12.
- Fernández Palomares, F. (Coord.) (2006): *Sociología de la Educación*. Madrid. Prentice Hall.
- García Bacete, F.J., Jiménez Lagares, I., Muñoz Tinoco, M.V., Monjas Casares, M.I., Sureda García, I., Ferrà Coll, P., Martín Antón, L, J., MarandePerrín G. y Sanchiz Ruíz, M.L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31, 145-154.
- García Bacete, F.J., Sureda García, I., y Monjas Casares, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26 (1), 123-136.
- García, F.J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas*. Tesis doctoral. Universitat de València.

- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1- 2), 25-46.
- García-Bacete, F. J., Musitu, G., y García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. In *Actas del III Congreso de Psicología Social* (Vol. 1, p. 324-344). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- Garrote Llanos, N. (2016). Programa de intervención para la reducción del rechazo entre iguales en Educación Primaria.
- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- González, J. y García-Bacete, F.J. (2010). *Sociomet. Programa para la realización de estudios sociométricos*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- GREI, (2010). *Rechazo entre iguales y dinámica social en el aula: una aproximación multidisciplinar y multimetodológica* (Memoria del Proyecto PSI2008-004541). Castellón: Universidad Jaume I de Castelló.
- Harlow, R., Harlow, M. (1966). Learning to love. *American Scientist*, 54, 244-272.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 319-335.
- Helwig, C.C. y Turiel, E. (2002). Children's social and moral reasoning. En P.K. Smith y C. H. Hart (Eds), *Blackwell handbook of childhood social development* (p.475-490). UK: Blackwell.
- Jalón, M.J.D.A. (1986). *El Papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social* (Vol. 3). Ministerio de Educación.
- Jalón, M.J.D.A. (1986). *El Papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social* (Vol. 3). Ministerio de Educación.
- Jiang, X. L. y Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: a meta-analysis. *Developmental Review* 25, 1-25.
- Kagan, J. (1984). *El niño hoy: Desarrollo humano y familia*. Madrid: Espasa-Calpe, 1987.

- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Macionis, J., y Plummer, K. (1999): *Sociología*. Madrid: Prentice-Hall.
- Milicic, N., y Arón, A. M. (2011). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2).
- Moreno J.L. (1972). *Fundamentos de la sociometría*. Argentina: Paidós.
- Moreno, M. C. (1999). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo I, Psicología Evolutiva* (pág. 405-430). Madrid: Alianza Editorial.
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil: dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia Vol. V, N° 2-2005*, (pag. 147-163).
- Musitu, G. y García, F. (2004). La socialización parental desde el modelo bidimensional: ¿padres autoritativos o padres indulgentes? *Psicothema*, 16 (2), 288-293.
- Musitu, G. y Pascual, J. (1981). *Problemática del rechazado escolar: Detección e integración. Programas de Investigación Nacional*. INCIE. Madrid.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2002). *Programa de convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- Ortega, R. (2005). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia. Congreso *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, Abril de 2005 (disponible en: <http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/ORTEGA.pdf>)
- Parke, R. D. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., y DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development and adjustment: A developmental perspective. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation* (p. 96-161). New York: Wiley.

- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 29 (4), 611-621.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach, volume 3: coercive family process*. Eugene, OR: Castalia).
- Piaget, J. (1976). *Desarrollo cognitivo*. España: Fomtaine.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (p.217-249). New York: Cambridge University Press.
- Ruiz Olabuenaga, J.I. e Ispizua, M.A, (Ed.) (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (2003). *Metodología de investigación*. México: McGraw Hill.
- Sandstrom, M. J. y Coie, J.D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development*, 70, 955-966.
- Sarbin, T.R. y Scheibe, K. (1983). *Studies in social identity*. New York: Praeger.
- Schneider, B. (2008). La oración de la serenidad: Intervenir para mejorar las relaciones entre iguales. Conferencia presentada en las III Jornadas Internacionales sobre “Rechazo entre iguales: Acoso grupal permanente”. Organizadas por el grupo GREI. Celebradas en Castellón del 11 al 12 de Diciembre de 2008.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Taberner, J. (1999). *Sociología y educación. Funciones del sistema educativo en sociedades modernas*. Madrid: Tecnos.
- Taylor, J. y Bodgan, H. (1985). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Gallardo, J.A. (1998). *Psicología de la Educación y del desarrollo*. Madrid: Editorial Pirámide.

- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon (Serie Ed), y N.Eisenberg (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (5ª ed., p.863-932). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. The interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child development*, 66(3), 754-763.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Reactions to academic achievement in middle school. *Child development*, 68(6), 1198-1209.
- Wentzel, K. R., y Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child development*, 66(3), 754-763.
- Wentzel, K. R., y Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Reactions to academic achievement in middle school. *Child development*, 68(6), 1198-1209.
- White, K. J. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's social preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28 (5), 933-975.

8. ANEXOS

Anexo I

PRUEBA SOCIOMÉTRICA

NOMBRE:

CURSO: _____ FECHA: _____

Contesta estas preguntas con sinceridad y mostrándome tus opiniones, es decir sin decir mentiras y sin copiar lo que diga el compañero o compañera que tienes cerca. Todo lo que me respondas será un secreto entre tú y yo, no se lo diré a nadie.

1.- ¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que más te gusta jugar? _____

2.- ¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los no que te gusta jugar? _____

OBSERVACIONES:

Anexo II

C.E.I.P. “SERVANDO CAMUÑEZ”

A la atención de las familias de educación infantil 4 años:

Como sabéis, en el centro ha estado realizando las prácticas de Grado en Magisterio de Educación Infantil una alumna de la Universidad de Cádiz, la cual solicita vuestro consentimiento para llevar a cabo su proyecto final de carrera con el alumnado. Para ello debéis firmar dicha solicitud.

Yo

.....aut
orizo a mi hijo/a

..... a que participe de manera activa en las actividades que realizará la alumna de la Universidad de Cádiz.

Muchas gracias por vuestro apoyo y colaboración.

Anexo III: Entrevistas a las docentes

- ¿Percibe algún alumno/a rechazado/a en el aula por parte de los compañeros y/o de las compañeras?
- ¿Quiénes son?
- ¿Qué características tienen?
- ¿Qué comportamiento has observado en los demás niños/as hacia ellos/as?

Anexo IV: Petición al centro y compromiso de confidencialidad.

Dr. D. **ANTONIO FCO. ROMERO MORENO**, profesor del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, informa que:

La alumna **NOELIA RIVERO MORENO** con DNI **49562615-F**, matriculada en el presente curso académico **2016-17**, en el Grado en Educación Infantil se encuentra desarrollando su Trabajo Fin de Grado. En el marco de dicho trabajo y derivado de las exigencias académicas del mismo necesita recabar información y/o realizar trabajo de campo en un contexto educativo real. Por dicho motivo la alumna solicita poder acceder para dichos fines al centro educativo que usted dirige.

La aceptación de dicha solicitud debe entenderse como una cuestión voluntaria de mutuo acuerdo entre el centro y la alumna, y sujeta a las limitaciones y restricciones que el centro considere oportunas establecer.

Al tratarse de parte de una actividad desarrollada en el marco de una asignatura del Plan de estudios (Trabajo Fin de Grado) el alumnado se encuentra cubierto por el seguro escolar.

COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD

Por su parte, el estudiante mediante el presente documento, se compromete a:

Respetar la confidencialidad de todos los datos personales e institucionales conocidos por motivo del desarrollo de este trabajo.

Actuar conforme a los principios éticos propios de la actividad docente e investigadora, así como salvaguardar con su propia actuación el buen nombre de la Universidad de Cádiz.

Conducirse en el desarrollo del trabajo, de acuerdo con los principios de reserva necesaria para la debida protección de los datos de carácter personal, de conformidad con la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

Firma de la alumna.

Sello de la Sede.

Firma del tutor.

Anexo V: Imágenes.



