

El rechazo entre iguales. Problemas Emocionales y Conductuales asociados.

TRABAJO FIN DE GRADO

NOMBRE: Cristina Jiménez Gómez

TITULACIÓN: Grado en Educación Primaria

TUTOR/A: Irene Jiménez Lagares

CURSO: 2014/15

Facultad Ciencias de la Educación (Sevilla)



RESUMEN

El *objetivo* del presente Trabajo Fin de Grado (TFG) es averiguar cuáles son las circunstancias de los niños rechazados relacionados con los problemas conductuales y emocionales, en alumnos de educación primaria.

En el *marco teórico* se detalla la importancia de las relaciones con los iguales, lo que nos lleva a estudiar los tipos sociométricos del alumnado, junto con las características de cada uno de ellos. Profundizaremos y daremos especial importancia a los alumnos en situación de rechazo. Además, en este punto, se verán las posibles consecuencias referidas a la actitud y el comportamiento de los alumnos rechazados, es decir, estudiaremos los problemas emocionales y conductuales que pueden llegar a sufrir.

Se ha utilizado una *metodología* tanto cuantitativa como cualitativa, dependiendo de los puntos a estudiar.

En el apartado de *resultados*, se presenta las variables que se han estudiado teóricamente, sus relaciones y las diferencias que presentan en ellas niñas y niños rechazados en comparación con los no rechazados de cada una de ellas.

Para finalizar, sintetizamos la relevancia de lo obtenido en el trabajo, conectándolo con el marco teórico propuesto.

PALABRAS CLAVES

Rechazo entre iguales, tipo sociométrico, síntomas emocionales, conducta prosocial, problemas de conducta.

ÍNDICE

1. Introducción/Justificación.....	3
2. Marco teórico y objetivos.....	4
2.1 Tipos sociométricos.....	4
2.2 Problemas emocionales y conductuales.....	8
3. Metodología.....	14
4. Resultados.....	18
5. Conclusiones.....	22
6. Referencias bibliográficas.....	24
7. Anexos.....	27
7.1 Anexo I.....	27
7.2 Anexo II.....	29

1. INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

La realización de este trabajo viene determinada por el interés, como futura maestra de Educación Primaria, sobre el alumno rechazado por sus iguales. Una de las preguntas que podemos hacernos y que con toda probabilidad muchos de los docentes también se harán, es ¿Qué podemos hacer los maestros/as? ¿Cómo podemos prevenirlo? ¿Cómo podemos detectarlo?, y un sinfín de preguntas enfocadas a prevenir y solventar los problemas que puede ocasionar en el alumnado dicha situación. Tener conciencia de este tema ayudará a los docentes y futuros maestros/as en su actividad diaria.

Los docentes deben conocer las causas y consecuencias del rechazo para intervenir sobre ello lo más rápido posible.

A lo largo de este trabajo se hablará de la importancia que tiene desarrollar una buena relación entre iguales, ya que cuando esta se ve perjudicada, podríamos llegar a una situación de rechazo, y, por ello, la relevancia de estudiar en qué consiste el rechazo, con qué se asocia y qué consecuencias tiene para los alumnos/as que se encuentran en esta situación.

2. MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS.

Las relaciones con los iguales juegan un papel fundamental en el desarrollo escolar de los niños/as, además de favorecer su bienestar psicológico. Al existir una relación de reciprocidad entre ellos surgen diversos modos de relación, entre los que puede destacarse la amistad, el apoyo emocional, la confianza, la ayuda, etc. Cuando estas relaciones son positivas, aparece un buen desarrollo social y psicológico, y suele significar que son alumnos/as que tienen buenas habilidades sociales.

En cambio, la ausencia de estas provocaría problemas y dificultades en la evolución del alumnado, como sería por ejemplo el rechazo escolar entre compañeros/as. Por lo tanto, la importancia de relacionarnos con nuestros iguales se debe a que si esto no fuese así podríamos ser fácilmente rechazados o ignorados por el resto del grupo perjudicando nuestro desarrollo psicológico, social y educativo.

En las siguientes páginas se describirán, por una parte, los tipos sociométricos existentes y las características asociadas a cada uno de ellos, prestando especial importancia al tipo rechazado. Por otra, se desarrollarán las dimensiones referidas a habilidades, problemas conductuales y problemas emocionales estudiados.

2.1. Tipos sociométricos.

Como bien sabemos, el estudio de los tipos sociométricos tiene una amplia trayectoria, que nos ha llevado a saber hasta qué punto un niño es querido o aceptado por sus iguales. Como nos informa Jiménez y Muñoz (2011), “El ser querido por el grupo es, junto con el apego, el predictor más potente del ajuste social presente y futuro de niños y niñas”.

García-Bacete (2008) diferencia a los alumnos en preferidos, rechazados, ignorados y controvertidos. Esta categorización se ve ampliada por Monjas, Sureda y García-Bacete (2008) que añade a la misma la categoría de alumnos promedio. Los diferentes tipos sociométricos que se dan son:

- *Tipo preferido*: Estos alumnos reciben muchas nominaciones positivas y por tanto, pocas nominaciones negativas o incluso ninguna.
- *Tipo rechazado*: Estos reciben muchas nominaciones negativas, lo que conlleva a que las nominaciones positivas sean escasas.
- *Tipo ignorado*: Estos tipos de alumnos reciben pocas nominaciones positivas y también pocas nominaciones negativas, lo que les hace tener una preferencia social media.

- *Tipo controvertido*: Los alumnos controvertidos obtienen muchas nominaciones positivas y muchas nominaciones negativas.
- *Tipo promedio*: Alumnos queridos y aceptados por el resto del grupo, lo que hace que no reciban nominaciones de ningún tipo.

Con respecto a la conducta que presentan los diferentes tipos sociométricos nombrados, García-Bacete (2008) nos informa que los preferidos no muestran agresividad y sí comportamientos amistosos y sociables. Algunos estudios señalan que hay más niñas preferidas que niños, como podemos leer en el artículo de García-Bacete (2006) y también en Cillesen *et al*, 1996; Leary, 2001; Monjas *et al*, 2005 (citado por Sureda, García-Bacete y Monjas, 2009). Asimismo, sabemos que los alumnos/as preferidos son caracterizados por sus dotes de liderazgo y por su influencia en el grupo.

Los ignorados, por su parte, parecen ser los que menos agresividad presentan, pero con la desventaja de que no son habilidosos socialmente (García-Bacete, 2007). Estos suelen ser tímidos, estar triste y tener pocos amigos.

Los controvertidos parecen ser la categoría sociométrica menos estable. El autor al que nos venimos refiriendo sugiere que los controvertidos varones podrían ser niños previamente rechazados que han logrado mejorar sus habilidades sociales y han moderado su agresividad; las niñas controvertidas, sin embargo, podrían ser chicas con niveles medios en habilidades sociales que han incrementado sus niveles de agresividad relacional, es decir, el tipo de agresión que utilizan las propias relaciones sociales, como la exclusión social, la expansión de rumores, etc. (García-Bacete, 2007).

En relación a los alumnos promedio, estos suelen presentar comportamientos socialmente competentes y valorados, es decir, presentan un comportamiento asertivo.

Y por último, y objeto fundamental de este trabajo, nos encontramos con los alumnos rechazados. Se trata del estatus más estable y el de mayor impacto en el ajuste del niño/a, por lo que estamos ante el tipo sociométrico que sufre peores consecuencias.

El rechazo es un tema de vital importancia a tener en cuenta por los maestros/as a lo largo de las etapas escolares de los niños/as. El docente es una de las figuras más importantes para prevenirlo, ya que la escuela es uno de los puntos claves donde los alumnos pueden sufrir rechazo debido al número de horas que pasan en el colegio y principalmente, porque están en contacto directo continuamente con compañeros tanto de su misma edad como de otras. Además porque es la figura a seguir en los comportamientos sociales y un apoyo para el alumno cuando se establecen relaciones

con los iguales. Al ser tan común, requiere la atención de los mismos, y no debe mirar hacia otro lado dejando que las relaciones entre los alumnos fluyan negativamente.

Con simples comentarios como “siempre juego solo”, “nadie quiere ser mi pareja”, “en las elecciones de grupo siempre soy el último” podemos apreciar esta situación, la cual necesita de la colaboración de todos.

El tema del rechazo se está investigando cada vez más debido a que provoca tanto a corto como a largo plazo problemas personales y familiares. El rechazo es un factor de riesgo presente en la escuela y en los demás ámbitos de la vida.

“El rechazo priva a los niños y niñas que lo padecen de la satisfacción de una de las necesidades sociales básicas, la experiencia de pertenencia a un grupo social y aceptación”. (García *et al*, 2013. p. 146). Como contraposición al rechazo encontramos la aceptación social definida por Monjas, Sureda y García-Bacete (2008) como “el grado en que un niño es querido, aceptado, reconocido y apreciado en su grupo de iguales”. De la relación de estos conceptos (aceptación-rechazo) surge la preferencia social. Dicho de otra forma, “el que un niño sea aceptado significa que los compañeros buscan su compañía y su amistad y que le estiman, le valoran y le quieren, mientras que la ignorancia, y especialmente el rechazo, denotan desde falta de estima, de atracción y de valoración hasta antipatía y desagrado”. Esto nos explica por tanto, la importancia de ser aceptado o rechazado por los demás. Nuestra conducta disruptiva, dominante, agresiva y desconsiderada provocaría el rechazo de los demás hacia nosotros mismos en la mayoría de los casos.

García *et al* (2013) nos detalla que para algunos niños/as el hecho de ser rechazado en un momento determinado, hace que esto se prolongue durante sus vidas agravando la situación inicial con la que comenzó este problema, empeorando la conducta inicial provocando la pérdida de oportunidades de aprendizaje entre iguales.

Según estos mismos autores, hay alumnos rechazados por el simple hecho de no presentar las mismas características que los demás compañeros, por lo que se les ve distinto al resto. Además también se da esta circunstancia en niños que no se comportan debidamente y que su actitud les lleva a que sus compañeros se nieguen a que formen parte de su grupo-clase. Concretamente nos informan de que: “el rechazo tiene su origen en la expresión de un “no me gustas” por un número significativo de compañeros, que conlleva que se le ignore, evite o excluya de las oportunidades de aprendizaje y de diversión con los iguales” (p. 146).

Afirmando esta misma idea, Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu (2008, p. 228), comentan que “el grado de rechazo o aceptación de un alumno en su clase hace referencia al estatus social que el resto de los alumnos le asignan”.

Desde un punto de vista conductual, Bierman, 2004 (citado por García *et al*, 2013) afirma que la mayoría de los rechazados muestran alguno o varios de los siguientes patrones de conducta: escasa conducta prosocial (por ejemplo, colabora poco), conducta agresiva o disruptiva (por ejemplo, pega, molesta), conducta inmadura o inatenta (por ejemplo, se distrae en los juegos) y conducta ansiosa y/o evitativa (por ejemplo, cuando hay que hablar casi siempre se queda el último).

En el estudio realizado por García-Bacete (2006), se identifica a los alumnos rechazados con las siguientes características: tienen bajo nivel de autoestima, escaso nivel de actividad social, no disfrutan tanto con las actividades de clase, las ayudas que se les prestan son insatisfactorias, sus familias suelen ser más conflictivas y participan poco en las actividades culturales. Con respecto a la valoración del profesorado hacia ellos, son valorados negativamente en relación al esfuerzo, conducta, colaboración, etcétera y perciben a las familias como pocos implicadas en la educación de sus hijos/as sin establecer muchas comunicaciones con los profesores, teniendo un nivel cultural y de estudios bajo. Suelen tener mayor número de hijos, mostrando una actitud autoritaria hacia ellos y por último, estas familias suelen hacer valoraciones negativas a la enseñanza, a los docentes e incluso al propio hijo.

Con respecto a los puntos que vamos a ver a continuación, estos autores nos señalan que los alumnos rechazados presentan altos niveles de agresividad (siendo esta el principal motivo de rechazo) y aislamiento, lo que les lleva a tener bajos niveles de sociabilidad y a ser ignorados en mayor medida. Esto nos lleva a la creación de tres sub-tipos de rechazados (García *et al*, 2013; Jiménez y Muñoz, 2011):

- *Rechazados-agresivos*: estos presentan un alto nivel de agresión, además de conductas disruptivas y molestas. Estos niños suelen dificultar la fluidez de la clase y requieren mucha atención.
- *Rechazado-retraído o aislado*: en este tipo no aparece la agresión, destacando en ellos el aislamiento. Presentan alta ansiedad, con la que llaman la atención de los adultos y a su vez, molestan a sus compañeros.
- *Rechazados no agresivos-no aislados*: Presentan bajo nivel de agresión y aislamiento. Son rechazados por el simple hecho de presentar aspectos diversos como características atípicas o inusuales.

Otra de las variables que influyen en el rechazo o aceptación hacia un compañero/a es el género. El porcentaje de chicos rechazados es claramente superior al de las chicas (Sureda, García-Bacete y Monjas, 2009).

Esta idea nos lleva a cuestionarnos una hipótesis, de la cual podemos partir de este punto, la cual es ¿sufren los alumnos rechazados mayores problemas emocionales y

conductuales? Muchos de los estudios que hemos ido analizando a lo largo del marco teórico tienden a afirmar esa idea.

Los niños/as rechazados o ignorados socialmente son más vulnerables a sufrir problemas externalizados como la impulsividad o agresividad e internalizados como la depresión, el estrés, etc, que más tarde comentaremos. (Monjas, 2007).

Precisamente de estas vulnerabilidades señaladas tratará nuestro siguiente apartado.

2.2 Problemas emocionales y conductuales.

El tema que va a exponerse a continuación está relacionado con los síntomas emocionales y comportamentales que encontramos en los alumnos en edad escolar, concretamente en la Educación Primaria, la cual es una etapa de escolaridad obligatoria que como bien sabemos, se desarrolla de los 6-12 años de edad. Además trataremos el rechazo entre iguales como consecuencia de estos síntomas y a su vez tendremos en cuenta el rendimiento académico de los alumnos a los cuales nos referimos.

Conforme a varios artículos, encuestas o cuestionarios, pero en concreto al estudio realizado por Fonseca-Pedrero, Paino, Lemos-Giráldez y Muñiz (2011), se nos informa que existe un gran porcentaje de niños/as y adolescentes que a lo largo de sus vidas muestran o mostrarán trastornos mentales de tipo personal, académico, familiar, social, económico y sanitario.

Esto quiere decirnos que la frecuencia de problemas emocionales y comportamentales al ser altas, necesitan una búsqueda de soluciones para intentar solventar los mismos.

A continuación, y para una mejor comprensión de los contenidos que se desarrollarán en apartados posteriores, desarrollaremos las variables evaluadas por el instrumento de evaluación del profesorado, el *Scoring the Strengths & Difficulties Questionnaire (SDQ)* que son los síntomas emocionales, la conducta prosocial, los problemas de relación y conducta y por último, la hiperactividad.

- *Síntomas emocionales.*

Para comenzar con el estudio de los problemas sufridos por el alumnado rechazado u otros, comenzaremos refiriéndonos a los síntomas emocionales que los alumnos sufren tanto en edad escolar como a lo largo de sus vidas. Hablamos por tanto del significado de síntomas emocionales y la influencia de estos en los individuos.

En primer lugar, cabe decir que estos problemas afectan en su mayoría a la inteligencia emocional y al rendimiento académico. (Fonseca-Pedrero, Paino, Lemos-Giráldez y Muñiz, 2011).

Entre los síntomas emocionales podemos encontrarnos con el estrés, definido según la Real Academia Española como “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves.”

El estudio realizado por Trianes, Blanca, Fernández, Escobar, Maldonado y Muñoz (2009), trata de seleccionar los estresores cotidianos por el que el alumnado sufre síntomas emocionales, ocasionando por tanto problemas de salud e imagen, problemas diarios relacionados con el rendimiento académico y con respecto a la relación con los iguales.

Con respecto al mismo, podemos apreciar que “según al género y edad no se han obtenido diferencias”.

Uno de los estresores cotidianos, el cual analizaremos más adelante, ha sido las relaciones con los iguales (Morales y Trianes, 2010). Cuando esta se ve perjudicada, como decíamos al comienzo del marco, el alumno podría llegar a ser rechazado por sus compañeros/as.

Otro de los síntomas emocionales que podemos encontrar en los alumnos es la depresión o sintomatología depresiva, que la Real Academia Española nos la define como “Síndrome caracterizado por una tristeza profunda y por la inhibición de las funciones psíquicas, a veces con trastornos neurovegetativos”.

El estudio realizado por Bernaras, Jaureguizar, Soroa, Ibabe y Cuevas (2013) sobre la Sintomatología depresiva nos informa que “la depresión infantil es un tema de actualidad por su relativa frecuencia e impacto socio-sanitario, y constituye una amenaza potencial para la vida de las personas que la padecen si no es identificada y tratada a tiempo”. Uno de los ámbitos donde podemos encontrar este síntoma es en el entorno escolar y debido a “la falta de conocimiento de los docentes con respecto a los trastornos depresivos puede dar lugar a que los niños con dicha sintomatología no sean diagnosticados a tiempo y, en consecuencia, los síntomas tempranos que enmascaran la depresión se vayan afianzando”.

Según el estudio de Bernaras *et al* (2013) “el comienzo de los trastornos depresivos mayores suele producirse entre los 11 y 12 años de edad, aunque el inicio de la sintomatología depresiva menos severa se observa principalmente hacia los 7 y los 8 años” (citado en Del Barrio, 2000). Con respecto al sexo, en las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años (etapa de Educación Primaria), se observa que “los hombres presentaron una prevalencia mayor de depresión, en comparación con las mujeres” y

por tanto “se evidencia que existe mayor prevalencia en los niños que en las niñas” (Vinaccia *et al*, 2006).

La depresión provoca problemas de relación con sus iguales, como nos lo reflejan Brendgen, Vitaro, Turgeon y Poulin, (2002), en su estudio. Esto vuelve a remitirnos a la idea que veníamos investigando, es decir, cuando los alumnos llegan a sufrir problemas con sus iguales, podrían encontrarse, a causa de esto, en una situación de rechazo.

Bernaras *et al* (2013) concluye con este síntoma emocional diciéndonos que “la depresión afecta a todas las áreas del conocimiento humano (cognitivo, emocional, somático y comportamental), y representa un importante problema de salud en la etapa infantil, que puede repercutir en el ámbito educativo, y posteriormente, en la etapa adulta”.

Para continuar con el análisis de los síntomas emocionales, podemos decir que encontramos otro tipo como es la agresividad, que la Real Academia Española nos la define como “tendencia a actuar o a responder violentamente”.

Según Martorell, González, Rasal y Estellés (2009), “La violencia o agresividad entre escolares es un tema de actualidad de gran relevancia social debido, principalmente, a que la escuela es una de las instituciones, junto a la familia, en la que se forman los niños y adolescentes”. Además Cerezo (2006) nos detalla que este síntoma emocional suele ser apreciado una vez que la conducta agresiva está establecida. Este mismo autor informa que la agresividad es un factor que influye a un gran porcentaje de alumnos, produciendo de esta forma que el rendimiento académico y el desarrollo personal se vean afectados negativamente.

Para diferenciar según el sexo y la edad del alumnado, como bien lo hemos ido haciendo con otros síntomas emocionales, Martorell *et al* (2009) reflejan que las niñas manifiestan más conductas no-agresivas que los niños. Con respecto a la edad, afloran las conductas agresivas en niños de edades comprendidas entre los 10 y 12 años. En otros estudios como el del autor Walker (2005) se afirma también que los hombres suelen ser más agresivos que las mujeres. Continuando con estos mismos puntos, los autores Ostrov y Keating (2004) nos comunican que “los niños aplican mayor agresividad física y verbal, mientras que las niñas utilizan más agresividad relacional, desde el mismo preescolar (citado por Plazas *et al*, 2010).

- *Conducta prosocial.*

Esta subescala la encontramos en contraposición al problema comentado anteriormente, y a los que veremos a continuación. Esto se debe a que la conducta prosocial es un factor positivo desarrollado por el individuo.

González (1992) define la conducta prosocial como “toda conducta social positiva con/sin motivación altruista”, entendiéndose la motivación altruista como “el deseo de favorecer al otro con independencia del propio beneficio. Por el contrario, la motivación no altruista es aquella que espera o desea un beneficio propio además del, o por encima del ajeno”. Los profesores y compañeros de los alumnos son las figuras principales dentro del contexto escolar que promueven la aparición de la motivación altruista, pudiendo influenciar positivamente en la generosidad de los niños (Garaigordobil, 2005). Esta misma autora escribe en su libro:

Hay todo un contingente de investigaciones de laboratorio que sugiere que los niños modelarán a sus compañeros en un abanico de conductas prosociales y de resolución de problemas. Imitan a sus compañeros para la adquisición de conductas de los roles sexuales, de altruismo, de prestación de ayuda y de respuestas afectivas a los estados de humor.

Muchos estudios como Inglés *et al* (2009) recogen que “las chicas presentan niveles significativamente más altos de conducta prosocial que los chicos, aumentando estas diferencias con la edad”. Esto puede deberse a los estereotipos o a otras pautas educativas, originando así las diferencias en el proceso de socialización. Conforme a estos estudios, se concluye que:

Las chicas adolescentes manifiestan un tipo de conducta prosocial más íntima, empática y emocional (compartir confidencias, consolar, mostrar comprensión), mientras que los chicos adolescentes manifiestan, en mayor medida, un comportamiento prosocial público, es decir, están más interesados por la realización de conductas de ayuda instrumentales y/ o que les permiten ganar la aprobación de los demás.

Desde otro punto de vista pero apreciando similitud en los resultados, Plazas *et al* (2010) reflexiona “que quienes fueron populares y controvertidos fueron mucho más prosociales y los rechazados y excluidos menos prosociales, mientras que los rechazados y controvertidos fueron mucho más antisociales, y los populares y excluidos menos antisociales”.

Relacionando la efectos que conlleva la conducta prosocial con el rendimiento escolar, Inglés *et al* (2009) y otros muchos estudios detallan que existe una relación significativa entre ambos, favoreciendo el rendimiento académico de los alumnos desde edades preescolares.

Cabe comentar además, relacionado con el autor nombrado anteriormente, que el alumnado con alto nivel de conducta prosocial tenderán a ser más populares entre sus iguales y a conseguir, por tanto, una mejora en su rendimiento. Esto quiere decirnos

que “los estudiantes prosociales presentan un mayor número de asignaturas aprobadas y menores tasas de repetición de curso que los no prosociales”.

- *Problemas de conducta y de relación.*

Los problemas de conducta son temas actuales de preocupación en las escuelas, según nos dice Armas (2007). Este autor trata de hacernos ver que aunque los problemas nos afecten negativamente, hay que buscarles a esto el lado positivo, y para ello nos deja esta reflexión:

“Los problemas pueden ser una ocasión para que las personas y organizaciones aprendamos a desarrollarnos, siempre que tengamos un paradigma o marco teórico que nos permita comprender de forma global los conflictos y encontrar las estrategias contextualizadas para resolverlos”.

Son considerados de los síntomas emocionales visto anteriormente como problemas de conducta: la depresión y la agresividad, entre otros. (Polaino-Lorente, 1988)

Además, otros problemas de conducta y de relación podrían ser el acoso y la amenaza entre los escolares, siendo estas mayoritariamente realizadas de tipo grupal y ocasionando, por este motivo, mayores daños morales en la víctima. (Olweus, 2004).

Este mismo autor define la situación de acoso como, “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (citado por Olweus en 1986 y 1991).

- *Hiperactividad.*

La hiperactividad, por tanto, será el último apartado en el que desglosaremos el estudio denominado SDQ, en el cual nos estamos basando durante gran parte del desarrollo teórico.

La revista MedlinePlus nos define la hiperactividad como “tener mayor movimiento, acciones impulsivas, un periodo de atención más corto y distraerse fácilmente”.

Una de las causas que no lleva la hiperactividad es a sufrir Trastornos por déficit de atención con Hiperactividad.

De acuerdo con Martos y Millán (2006) se nos informa que:

Actualmente, la Asociación Americana de Psiquiatría incluye los trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) entre los trastornos del comportamiento que se dan en la infancia o en la adolescencia. Se trata de un cuadro con síntomas patológicos que afecta a un 3 hasta un 6% de los niños en edad escolar, lo que supone que,

estadísticamente hablando, en un aula ordinaria podríamos encontrar con facilidad de uno a tres niños con TDAH.

Estos mismos autores nos definen el TDAH como “un trastorno que se manifiesta en la conducta del individuo y que se produce por una afectación de origen neurológico”.

Relacionando los problemas de conducta a los que hacíamos referencia anteriormente, podemos decir que “los niños hiperactivos son los alumnos que mayores problemas de conducta causan durante los años de Educación Primaria” (Martos y Millán, 2006). Además el aprendizaje escolar de estos se ve perjudicado al existir situaciones de fracaso, aislamiento y dificultades en el aprendizaje.

Haciendo una breve relación entre el SDQ y los síntomas emocionales y comportamentales concretos (separados individualmente) verificamos los resultados del estudio de Fonseca-Pedrero, Paino, Lemos-Giráldez y Muñiz (2011), en el cual se refleja:

En este estudio los resultados indicaron que las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones medias que los varones en las Subescalas Síntomas Emocionales y Conducta Prosocial de SDQ; en cambio, los varones obtuvieron mayores puntuaciones en las Subescalas Problemas de Conducta e Hiperactividad.

OBJETIVOS:

Objetivo general:

- Conocer la situación de los niños rechazados en relación con los problemas de conducta y emocionales.

Objetivos específicos:

- Conocer la situación de los niños rechazados en relación a los problemas emocionales, a los problemas de conducta, la hiperactividad, los problemas con los iguales y la conducta prosocial.
- Averiguar si los alumnos rechazados sufren más problemas emocionales y conductuales que los alumnos promedio.
- Determinar cuáles son los aspectos que interfieren en las relaciones con los iguales y las posibilidades de aceptación/rechazo.

3. METODOLOGÍA

▪ Participantes:

Participaron un total de 148 alumnos, de ellos 68 niños (45.9%) y 80 niñas (54.1%). Los alumnos de la muestra se encuentran en el segundo ciclo de la Educación Primaria, más concretamente, en 3º de primaria, seleccionados de 3 centros educativos de Educación Primaria de Sevilla capital, en 7 aulas distintas.

Los profesores no nos informaron de circunstancias especiales que estuvieran desarrollándose en el aula.

Los datos pertenecen al estudio longitudinal que viene desarrollando el grupo GREI (cita Apuntes de psicología y Dávalos), concretamente, se trata de datos del curso 2013-2014. La autora del trabajo ha participado en la recogida de datos del curso 2014-2015, en la que se han utilizado los mismos instrumentos incluidos en este TFG, así como en su codificación, es decir, a formado parte de todo el proceso de investigación. Se optó, no obstante, por ciertas limitaciones temporales, a utilizar para este trabajo datos de cursos anteriores.

▪ Instrumentos:

Cuestionario sociométrico de preferencias (GREI, 2010)

Uno de los instrumentos que se utilizó para la recogida de datos fue un cuestionario sociométrico de nominación entre iguales. Dada la corta edad de los entrevistados, los niños y niñas disponían de una orla con las fotos de sus compañeros/as, en lugar de la habitual lista de clase, en la parte inferior de las cuales figuraba el nombre de cada uno de ellos. De este modo, cuando se les formulaban las preguntas, los sujetos elegían a sus compañeros bien nombrándolos o simplemente señalando las fotos elegidas. El número de nominaciones permitido era ilimitado, aunque en la práctica solo se tuvieron en cuenta las diez primeras nominaciones, dado que rara vez los niños alcanzaban este número.

Se realizaron varias preguntas. Por una parte, se utilizó un criterio positivo y otro negativo general, relacionados con la preferencia y el rechazo social. Se indagaba, además, por los motivos aducidos por lo sujetos. Las preguntas utilizadas fueron:

De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos:

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

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

De todos los niños y niñas de esta clase que están aquí en las fotos:

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

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

Para el cálculo de tipo e índices sociométricos se ha utilizado el programa SOCIOMET (González y García Bacete, 2010). De este programa se han obtenido los siguientes indicadores:

- Aceptación: Número de nominaciones positivas recibidas partido por el número de nominadores menos 1.
- Rechazo: Número de nominaciones negativas recibidas partido por el número de nominadores menos 1.
- Preferencia Social: Aceptación recibida menos rechazo recibido.
- Tipo sociométrico. El programa identifica los cinco tipos sociométricos clásicos:
 - Tipo Preferido: Alumnos que obtienen muchas nominaciones positivas y pocas nominaciones negativas.
 - Tipo Rechazado: Estos reciben muchas nominaciones negativas y muy pocas nominaciones positivas.
 - Tipo Ignorado: El alumnado de tipo ignorado recibe pocas nominaciones positivas y también pocas negativas.
 - Tipo Controvertido: Este tipo de alumnado recibe muchas nominaciones positivas y a su vez, muchas negativas.
 - Tipo Promedio: no suelen recibir nominaciones de ninguno de los tipos.

(Ver Anexo I)

Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ- Cas)

Este cuestionario, realizado por Fonseca-Pedrero, Paino, Lemos-Giráldez y Muñiz (2011), está formado por 25 ítems, los cuales pueden dividirse en 5 escalas constituidas por 5 ítems. Las cinco escalas que nos ayudan a evaluar este cuestionario son las siguientes:

- Escala de problemas emocionales.
- Escala de problemas de conducta o problemas conductuales.
- Escala de Hiperactividad.
- Escala de problemas entre los iguales y relaciones entre ellos.
- Escala de conducta prosocial.

Además de estas, especificamos nuestros estudios atendiendo a la “puntuación total de dificultades” y a las “puntuaciones de externalización y internalización”.

Como bien sabemos las cuatro primeras escalas comentadas hacen referencia a problemas negativos (conductuales y emocionales) que sufren los alumnos tanto en edad escolar como a lo largo de sus vidas, pero la escala número cinco (conducta prosocial) es un factor positivo dentro de la personalidad que desarrolla el individuo, considerándose por tanto una buena conducta, separándose del resto.

Los ítems que constituyen las cinco escalas son:

- En la escala de problemas emocionales encontramos el ítem 3 (*Se queja con frecuencia de dolor de cabeza, de estómago o de náuseas*), ítem 8 (*Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece inquieto/a o preocupado/a*), ítem 13 (*Se siente a menudo infeliz, desanimado o lloroso*), ítem 16 (*Es nervioso/a o dependiente ante nuevas situaciones, fácilmente pierde la confianza en sí mismo/a*) y por último, ítem 24 (*Tiene muchos miedos, se asusta fácilmente*).
- Con respecto a la escala de problemas conductuales, la forman el ítem 5 (*Frecuentemente tiene rabietas o mal genio*), ítem 7 (*Por lo general es obediente, suele hacer lo que le piden los adultos*), ítem 12 (*Pelea con frecuencia con otros niños/as o se mete con ellos/as*), ítem 18 (*A menudo miente o engaña*) y ítem 22 (*Roba cosas en casa, en la escuela o en otros sitios*).
- Otros 5 ítems forman la escala de hiperactividad que son el ítem 2 (*Es inquieto/a, hiperactivo/a, no puede permanecer quieto/a por mucho tiempo*), ítem 10 (*Está continuamente moviéndose y es revoltoso*), ítem 15 (*Se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse*), ítem 21 (*Piensa las cosas antes de hacerla*) y para finalizar, el ítem 25 (*Termina lo que empieza, tiene buena concentración*).
- La escala de las relaciones con los iguales está constituida por el ítem 6 (*Es más bien solitario/a y tiende a jugar solo/a*), ítem 11 (*Tiene por lo menos un/a buen/a amigo/a*), ítem 14 (*Por lo general cae bien a los otros niños/as*), ítem 19 (*Los otros niños se meten con él/ella o se burlan de él/ella*) y ítem 23 (*Se lleva mejor con adultos que con otros niños/as*).
- Y en relación con la escala de conducta prosocial englobamos a los ítems número 1 (*Tiene en cuenta los sentimientos de otras personas*), 4 (*Comparte frecuentemente con otros niños/as chucherías, juguetes, lápices, etc*), 9 (*Ofrece ayuda cuando alguien resulta herido, disgustado, o enfermo*), 17 (*Trata bien a los niños/as más pequeños/a*) y por último el ítem 20 (*A menudo se ofrece para ayudar*).

Este cuestionario ha de responderse señalizando “*No es cierto*”, “*Un tanto cierto*” y “*Absolutamente Cierto*”. “*Un tanto cierto*” tiene una puntuación de 1 para hacer el análisis, pero los otros dependiendo de la elaboración del ítem, les correspondería o la puntuación 0 ó 2. Este dependerá específicamente de los ítems, ya que algunos de ellos están invertidos, queriendo decir que algunos están escritos positivamente y otros de forma negativa con respecto a la escala que pertenecen. Por ejemplo, el ítem número 7 “*Por lo general es obediente, suele hacer lo que le piden los adultos*” está invertido, obteniendo un 2 la respuesta de “*no es cierto*”. Esto mismo ocurre en los ítems 11, 14, 21 y 25.

Además de responder a estos 25 ítems, el cuestionario está compuesto de otras preguntas que hacen referencia a las dificultades que se aprecian en el alumnado relacionadas con las emociones, concentración, conducta o relaciones con los compañeros.

(Ver Anexo II)

▪ **Procedimientos:**

Se solicitó la participación de los tres centros escolares implicados, en el que se seleccionó 7 aulas al azar de los mismos, que fue aprobada por el Consejo Escolar a comienzos de curso y posteriormente, se necesitó la autorización expresa de las familias de los niños y niñas. El profesorado relleno un cuestionario de 25 ítem más otras cuestiones a destacar por cada alumno del grupo seleccionado, uno individualmente.

Los datos han sido analizados a través de SPSS 22¹ y el ya mencionado programa SOCIOMET (González y García-Bacete, 2010).

¹ Los análisis de datos han sido realizados conjuntamente entre la tutora y la autora del trabajo.

4. RESULTADOS

En la Tabla 1 aparecen los descriptivos de las variables que van a ser utilizadas en el trabajo, que son, la aceptación (número de nominaciones positivas que cada alumno recibe partido por el número de nominadores menos 1), el rechazo (número de nominaciones negativas que cada alumno recibe partido por el número de nominadores menos 1) y la preferencia social, la cual surge de restar a la aceptación el rechazo recibido. Junto a estas variables que miden el afecto o desafecto que cada niño recibe, encontramos también las escalas que forman el cuestionario de dificultades y capacidades: la escala de problemas emocionales, la escala de problemas de conducta, la escala de hiperactividad, la escala de problemas con los iguales, la escala de conducta prosocial, las dificultades totales, la conducta externalizada total y por último, la conducta internalizada total.

El “N” es el número de alumnos que realizan los cuestionarios, cuyo total de la muestra es 148. Como podemos ver no en todas las escalas el N es igual a 148. Estas variaciones en el número de sujetos son debidas a que existen datos perdidos en este estudio, pudiendo deberse a una posible falta de asistencia a clase por parte del alumnado el día de la realización de la encuesta, a alumnos/as que no han tenido la autorización firmada por sus padres para poder realizar la misma, niños/as con ciertas dificultades, ítems no respondidos u otros motivos, lo cual todo hace que vaya disminuyendo N como apreciamos claramente en la tabla.

Tabla 1. Descriptivos de las variables analizadas en el estudio

	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	DT
Aceptación	148	.00	.59	.25	.13
Rechazo	148	.00	.68	.14	.13
Preferencia Social	148	-.59	.55	.11	.23
Problemas Emocionales (PE)	134	.00	8.00	1.34	1.82
Problemas de conducta (PC)	134	.00	7.00	2.42	1.21
Hiperactividad (H)	134	1.00	8.00	4.31	1.40
Problemas con los iguales (PI)	134	1.00	7.00	3.98	.96
Conducta Prosocial (CP)	131	2.00	10.00	8.38	1.80
Dificultades Total (DT)	133	6.00	24.00	12.02	3.17
Conducta Externalizada Total (CE)	133	3.00	13.00	6.71	2.04
Conducta Internalizada Total (CI)	134	2.00	15.00	5.33	2.15

En la tabla 2, se ponen en relación, a través de la r de Pearson, las variables de posición en el aula, derivada de las nominaciones de los iguales, con las de la valoración de las capacidades y dificultades, evaluadas por el profesorado. Como puede observarse, existen, en general, pocas relaciones significativas, y las que aparecen son de escaso tamaño. Así, observamos relación significativa y negativa entre preferencia social y problemas emocionales, y significativa y positiva con la conducta Prosocial. El rechazo solo mantiene relaciones significativas con la conducta prosocial, negativa en este caso.

En la tabla que veremos a continuación, en la parte superior, se colocan las siglas de las escalas que forman el cuestionario de dificultades y capacidades, que significan: PE (Problemas emocionales), PC (Problemas de conducta), H (Hiperactividad), PI (Problemas con los iguales), CP (Conducta prosocial), DT (Dificultades totales), CE (Conducta Externalizada Total) y CI (Conducta Internalizada Total). Esto se realiza para simplificar la misma.

Tabla 2. Correlaciones entre las variables de posición en el aula y las escalas de capacidades y dificultades

	PE	PC	H	PI	CP	DT	CE	CI
Aceptación	-.16	-.12	-.01	.06	.17	-.14	-.09	-.11
Rechazo	.13	.15	.08	-.09	-.21*	-.11	-.14	.07
Preferencia Social	-.17*	-.16	-.05	.09	.22*	-.16	-.13	-.11

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Pero, además de analizar estas relaciones generales entre dimensiones, nos interesaba conocer qué perfil presentaban los niños y niñas rechazados en las capacidades y dificultades evaluadas. Para ello, el siguiente paso ha sido calcular el tipo sociométrico de los sujetos que componen la muestra (tabla 3). Así, del total de 148 alumnos evaluados, 109 son promedio (73,6%); 15 alumnos son preferidos (10,1%); y 20 son rechazados (13,5%). Las categorías de ignorados y controvertidos resultaron muy marginales, ya que aparecen solo 3 y 1 alumnos, respectivamente. En cuanto al sexo, se encontró que los niños están sobre representados en la categoría de rechazados, constituyendo un 70% de los mismos.

Tabla 3. Tipo sociométrico por sexo

		Tipo Sociométrico					Total
		Promedio	Preferido	Rechazado	Ignorado	Contro-Vertido	
Sexo niño/a	Niño Recuento	49	4	14	1	0	68
	% dentro de Sexo niño/a	72,1%	5,9%	20,6%	1,5%	0%	100%
	% dentro de Tipo Sociométrico	45%	26,7%	70,0%	33,3%	0%	45,9%
	% del total	33,1%	2,7%	9,5%	0,7%	0%	45,9%
Niña	Recuento	60	11	6	2	1	80
	% dentro de Sexo niño/a	75%	13,8%	7,5%	2,5%	1,3%	100%
	% dentro de Tipo Sociométrico	55%	73,3%	30,0%	66,7%	100%	54,1%
	% del total	40,5%	7,4%	4,1%	1,4%	0,7%	54,1%
Total	Recuento	109	15	20	3	1	148
	% dentro de Sexo niño/a	73,6%	10,1%	13,5%	2,0%	0,7%	100%
	% dentro de Tipo Sociométrico	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	% del total	73,6%	10,1%	13,5%	2,0%	0,7%	100%

Para analizar los perfiles comentados, se procedió a elegir a los alumnos y alumnas rechazados, así como a los promedios, para poder establecer comparaciones. Se utilizó la prueba *T de Student* para la comparación de medias de muestras independientes, en este caso, las submuestras de promedios y rechazados, ya que son los que pueden mostrarnos mayor información sobre las relaciones con las escalas vistas, teniendo ambos un gran porcentaje de alumnos dentro del total.

He de comentar la significatividad que surge en el valor de *t*, existiendo la misma en la escala de problemas de conducta, en la escala de conducta prosocial, en las dificultades totales y en la conducta externalizada.

Además, se utilizó el estadístico *d* de Cohen (1977) para estimar el tamaño de esta diferencia, de modo que valores de *d* inferiores a .20 se considerarán diferencias pequeñas, diferencias en torno a .50 moderadas y diferencias mayores o iguales que .80 grandes. En la tabla 3 aparecen los datos, y podemos observar que existen diferencias entre promedios y rechazados en varias de las dimensiones evaluadas. Los niños y niñas rechazados presentan más problemas de conducta, siendo la diferencia moderada alta; menos conducta prosocial, con diferencia moderada alta; más dificultades totales, con diferencia moderada; y más problemas de conducta externalizada, con diferencias también moderadas.

Tabla 4. Comparación medias de capacidades y dificultades entre niños promedios y rechazados

Medidas	Medias		t	d
	Promedios (N = 97)	Rechazados (N= 18)		
Problemas Emocionales	1.42 (1.84)	1.88 (2.05)	-.97	
Problemas de Conducta	2.31 (1.09)	3.33 (1.71)	-2.44*	-0.63
Hiperactividad	4.29 (1.37)	4.72 (1.60)	-1.20	
Problemas con los Iguales	4.08 (0.96)	3.78 (1.21)	1.18	
Conducta Prosocial	8.47 (1.63)	7.05 (2.36)	2.43*	0.63
Dificultades Total	12.06 (3.05)	13.72 (4.01)	-2.01*	-0.52
Conducta Externalizada Total	6.58 (1.93)	8.05 (2.62)	-2.27*	-0.58
Conducta Internalizada Total	5.50 (2.13)	5.67 (2.66)	-.28	

*p<0.05 **p<0.001

5. CONCLUSIONES

Acercándonos en profundidad a nuestros resultados, podría decirse que se han encontrado pocas relaciones significativas enlazando las variables de posición en el aula, con las de valoración de las capacidades y dificultades. Las pocas relaciones que encontramos podrían justificarse de diversas maneras. En primer lugar, debido a que las variables de posición, concretamente la aceptación, el rechazo y la preferencia social son evaluadas por los propios alumnos, es decir, por los iguales, mientras que las capacidades y dificultades (Problemas Emocionales, de conducta, con los iguales, hiperactividad, la conducta prosocial, dificultades totales, la conducta externalizada total y la conducta internalizada total) son evaluadas por el profesorado. Por lo tanto, parece ser que las perspectivas de ambos pueden no coincidir, pudiendo deberse a que ambos tienen opiniones y valoraciones diferentes, por el papel que juega cada uno en estos contextos de relaciones. Esta idea nos lleva a ser conscientes de que no solo es necesaria la información de los maestros/as, aunque por el hecho de ser adultos y conocer el tema sean informadores privilegiados, sino que necesitamos primordialmente la valoración de los iguales, ya que, en definitiva, son ellos quienes otorgan la aceptación y el rechazo.

Siguiendo con el estudio de las mismas relaciones, parece llamativo que la competencia social haya sido un indicador más relevante que otras escalas que señalan problemas, ya que correlaciona tanto con la preferencia social como con el rechazo. Esto posiblemente quiera reflejarnos que evitar o disminuir los problemas no sería nuestra principal finalidad, sino que fomentar la competencia social en las aulas deber ser una prioridad. Al parecer, esta podría ser la estrategia más potente, es decir, incrementando la conducta prosocial entre otros, disminuiríamos los porcentajes de problemas en el alumnado escolar.

Según se recoge en nuestro marco teórico, (Fonseca-Pedrero, Paino, Lemos-Giráldez y Muñiz, 2011), los problemas de conducta externalizada (la agresividad, la impulsividad, etcétera) son lo que generan más conflictos. Pero según los datos analizados, parecen tener bastante relevancia los problemas emocionales en las relaciones con los iguales. Es un dato relativamente positivo, por tanto, que el profesorado parezca consciente de estos problemas emocionales, y no solo de los conductuales, habitualmente más visibles.

Como decíamos anteriormente, si bien no encontramos muchas relaciones cuando relacionamos las dimensiones de posición en el aula con las de problemas y capacidades, sí obtenemos una imagen más clara cuando analizamos los tipos sociométricos. Con esto, obtenemos un claro perfil de los rechazados como alumnos “conflictivos” al ser comparados con sus compañeros promedios.

Los problemas de conducta al parecer, marcan las diferencias de modo más claro que los problemas de síntomas emocionales, aunque ambos están íntimamente relacionados, ya que por ejemplo, la agresividad se considera un problema de conducta y a su vez, un síntoma emocional. A pesar de esta relación, lo que marca la diferencia entre ellos, serán los problemas más específicos de cada subescala.

Haciendo referencia a la conducta prosocial, los rechazados presentan menos comportamientos prosociales, lo que encaja con la información obtenida a través de las correlaciones iniciales ya comentadas (Jiménez y Muñoz, 2011). Esto incide en la idea de la necesidad de fomentar esta dimensión positiva, lo que, sin duda, mejorará la posición de estos alumnos en las aulas.

Dados estos resultados, y conociendo las consecuencias negativas a corto, medio y largo asociadas al rechazo, que incluyen problemas personales, sociales, psicológicos y académicos parece necesario que los docentes no miren hacia “otro lado”, sean conscientes de lo que el problema del rechazo puede ocasionar, y aborden estas situaciones de exclusión y desafecto en las aulas que sufren un número importante de niños y niñas.

Los docentes además de estar formados con experiencia tendrían que aportar su ayuda a los demás para prevenir el rechazo en las aulas y aumentar la aceptación en estas, que, como hemos visto, puede resultar más eficaz.

Debemos educar a los niños y niñas a ser competentes socialmente, lo cual se ha convertido en una de las finalidades básicas del currículum escolar. Construir buenas relaciones es un objetivo principal en el centro para así favorecer, además de las relaciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar me gustaría destacar algunos aspectos acerca del rechazo en el aula escolar, y como bien decíamos anteriormente, en el aula de educación primaria. Es importante tener en cuenta que cada alumno es diferente, cada uno tiene sus propias características personales, y una de las cosas que influyen en esto, es el contexto donde se desarrolla y la vida familiar. Como hemos referenciado en otras ocasiones, los docentes son las principales figuras para prevenir el rechazo entre iguales. La formación de los docentes mejora notablemente la calidad de la educación. A pesar de todo, los padres también son una figura importante en esta prevención.

Entre todos, podemos lograr que disminuya el número de rechazados que existen en las aulas de educación primaria, y así esto favorecerá positivamente a las siguientes etapas escolares.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armas, M. (2007). *Prevención e Intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familia*. Madrid: Wolters kluwer España.
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., Soroa, M., Ibabe, I. y de las Cuevas, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anales de Psicología*, 29(1), 131-140.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L. y Poulin, F. (2002). Assessing Aggressive and Depressed Children's Social Relation With Classmates and Friends: A Matter of Perspective, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 609-624.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 333-352.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (revised ed.). New York: Academic Press.
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giráldez, S. y Muñiz, J. (2011). Prevalencia de la sintomatología emocional y comportamental en adolescentes españoles a través del Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Revista de la Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 15-25.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: C.I.D.E.
- García-Bacete, F. J. (2006) La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 29(4), 437-451.
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.
- García-Bacete, F. J. (2008). Identificación de subtipos sociométricos en niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 209-222.
- García Bacete, F. J. (Coord.). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal. Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Castellón: Fundación Dávalos-Fletcher.

García-Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M., Monjas, M., Sureda, I., Ferrá, P.,...Sánchez, M. (2013). Aulas como contexto de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados, *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154.

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

González, M. D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata

Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García- Fernández, J., Ruiz-Estebán, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta Prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.

Jiménez, I. y Muñoz, V. (2011). Los iguales como contexto de desarrollo. En V. Muñoz et al. (Ed.), *Manual de Psicología del desarrollo aplicada a la educación* (195-225). Sevilla: Pirámide.

Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227-236.

Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.

Martos, F. y Millán, A. (2008). *Agentes de movilidad del Ayuntamiento de Madrid. Test*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD.

Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE

Monjas, I., Sureda, I. y García-Bacete, F. J. (2008) ¿Por qué los niños y niñas se aceptan y se rechazan?, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 20(4), 479-492.

Morales, F. y Trianes, M. (2010). Estrategias de afrontamiento e inadaptación en niños y adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 275-286.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Plazas, E., Morón, M., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza, S. y Patiño, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia: Peer Relations, Pro-social Behavior and Gender from Elementary School to college in Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.

Polaino-Lorente, A. (1988). *Las depresiones infantiles*. Madrid: Morata.

Sureda, I., García-Bacete, F. J. y Monjas, I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. Reasons why ten and eleven years old children prefer or reject their peers. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321.

Trianes, M., Blanca, M., Fernández, F., Escobar, M., Maldonado, E. y Muñoz, A. (2009). Evaluación del Estrés Infantil: Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC). *Psicothema*, 21(4), 598-603.

Vinaccia, S., Gaviria, A., Atehortúa, L., Martínez, P., Trujillo, C. y Quiceno, J. (2006). Prevalencia de depresión en niños escolarizados entre 8 y 12 años del oriente antioqueño a partir del "child depression inventory"-CDI-. *Revista Diversitas*, 2(1), 217-227.

Walker, S. (2005). Gender Differences in the Relationship Between young Children's Peer- Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.

7. ANEXOS

7.1 Anexo I



Sociomet-Preferencias Muestra Zona Centro Aula N° lista

Nombre y Apellidos: _____ Fecha _____

Colegio _____ Clase _____

1. *De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en la lista. Señala con quién **te gusta estar** más*

ORDEN	NOMBRE	Nº LISTA
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

2. *De todos los niños y niñas de esta clase que están aquí en la lista.*

Señala con quién **te gusta estar menos**

ORDEN	NOMBRE	Nº LISTA
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

3. De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en la lista.

Señala a quién **le gusta estar contigo**.

ORDEN	NOMBRE	Nº LISTA
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

4. De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en la lista.

Señala a quién **NO le gusta** estar contigo

ORDEN	NOMBRE	Nº LISTA
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

7.2 Anexo II

Cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ-Cas)

M⁴⁻¹⁶

Por favor, ponga una cruz en el cuadro que usted cree que corresponde a cada una de las preguntas: No es cierto, Un tanto cierto, Absolutamente cierto. Nos sería de gran ayuda si respondiese a todas las preguntas lo mejor que pudiera, aunque no esté completamente seguro/a de la respuesta, o le parezca una pregunta rara. Por favor, responda a las preguntas basándose en el comportamiento del niño/a durante los últimos seis meses o durante el presente curso escolar.

Nombre del niño/a

Varón/Mujer

Fecha de nacimiento.....

	No es cierto	Un tanto cierto	Absolutamente cierto
Tiene en cuenta los sentimientos de otras personas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es inquieto/a, hiperactivo/a, no puede permanecer quieto/a por mucho tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se queja con frecuencia de dolor de cabeza, de estómago o de náuseas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparte frecuentemente con otros niños/as chucherías, juguetes, lápices, etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frecuentemente tiene rabietas o mal genio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es más bien solitario/a y tiende a jugar solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por lo general es obediente, suele hacer lo que le piden los adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene muchas preocupaciones, a menudo parece inquieto/a o preocupado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ofrece ayuda cuando alguien resulta herido, disgustado, o enfermo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está continuamente moviéndose y es revoltoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene por lo menos un/a buen/a amigo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelea con frecuencia con otros niños/as o se mete con ellos/ellas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se siente a menudo infeliz, desanimado o lloroso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por lo general cae bien a los otros niños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se distrae con facilidad, su concentración tiende a dispersarse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es nervioso/a o dependiente ante nuevas situaciones, fácilmente pierde la confianza en sí mismo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trata bien a los niños/as más pequeños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo miente o engaña	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los otros niños se meten con él/ella o se burlan de él/ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo se ofrece para ayudar (a padres, maestros, otros niños)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piensa las cosas antes de hacerlas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roba cosas en casa, en la escuela o en otros sitios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se lleva mejor con adultos que con otros niños/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene muchos miedos, se asusta fácilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Termina lo que empieza, tiene buena concentración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Tiene usted algún comentario o preocupación en particular que quiera plantear?

Por favor, vuelva usted la página, hay más preguntas

¿Cree usted que este niño/a tiene dificultades en alguna de las siguientes áreas:
emociones, concentración, conducta o capacidad para relacionarse con otras personas?

No	Si- pequeñas dificultades	Si- claras dificultades	Si- severas dificultades
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si ha contestado "Sí", por favor responda a las siguientes preguntas sobre estas dificultades:

• ¿Desde cuándo tiene estas dificultades?

Menos de un mes	1-5 meses	6-12 meses	Más de un año
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• ¿Cree usted que estas dificultades preocupan o causan malestar a este niño/a?

No	Sólo un poco	Bastante	Mucho
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• ¿Interfieren estas dificultades en la vida diaria de este niño/a en las siguientes áreas?

	No	Sólo un poco	Bastante	Mucho
RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
APRENDIZAJE EN LA ESCUELA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• ¿Son estas dificultades una carga para usted o para la clase?

No	Sólo un poco	Bastante	Mucho
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Firma

Fecha

Muchas gracias por su ayuda