IMPACTO DE UNA INTERVENCIÓN ECOLÓGICA EN LAS SITUACIONES DE RECHAZO EN AULAS DE 1ER CICLO DE PRIMARIA
IMPACT OF AN ECOLOGICAL INTERVENTION IN SITUATIONS OF PEER REJECTION IN EARLY PRIMARY EDUCATION

Ghislaine Marande Perrin[1]. Francisco J. García Bacete[1]. Andrea Rubio Barreda[1]. Inés Milián Rojas[1]. Sara Roselló Sempere[1]. Irene Jiménez Lagares[1].
[1]Universitat Jaume I de Castellón. [2]Universidad de Sevilla. Correspondencia: fgarcia@uji.es

https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.717

Fecha de recepción: 1 de Febrero de 2014
Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

ABSTRACT

This study analyzes the impact of a multilevel, multicomponent and multi-agent intervention to fight peer rejection in first and second graders of primary education. The 243 participants of the comparison group (49.8% female) and 233 participants of the intervention group (45.5% female) were administered sociometric measures on two occasions, at the beginning of the first grade and at the end of the second. The differences in the development of both groups were explored. The results indicate clear differences between the intervention group and the comparison group. The situation of the students belonging to the intervention group evolves more favourably than for those belonging to the comparison group, regarding the rate and stability of rejection, the level of rejection received from peers and the social expectations of the students.

Keywords: Peer Rejection, intervention, early primary education

RESUMEN

Este estudio analiza el impacto de una intervención multinivel, multicomponente y multiagente para combatir el rechazo entre iguales en el alumnado de primer ciclo de educación primaria. Los 243 participantes del grupo de comparación (49.8% niñas) y los 233 participantes del grupo Intervención (45.5% niñas) completaron medidas sociométricas en dos ocasiones, al inicio del primer curso y al final del segundo. Se exploraron las diferencias en la evolución de ambos grupos. Los resultados apuntan claras diferencias entre el grupo de Intervención y el grupo de Comparación. La situación del alumnado perteneciente a la muestra Intervención evoluciona más favorablemente que en la muestra Comparación, respecto a la tasa de rechazo, su estabilidad, el nivel de rechazo recibido por parte de los iguales y las propias expectativas sociales del alumno.

Palabras Claves: Rechazo entre iguales, intervención, primer ciclo de educación primaria.

Agradecimientos: Investigación realizada gracias a las ayudas de investigación concedidas por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2012-35930) y al Plan de Promoción de la Investigación de la Universitat Jaume I (P1-1A2012-04).

INTRODUCCIÓN

El rechazo de los iguales en la infancia es una de las dificultades que tiene más consecuencias negativas para el desarrollo del niño[1] (Burt, Obradovic, Long y Masten, 2008). La red social de estos niños en situación de rechazo (iguales, profesorado, familia) comparte una visión negativa relativamente estable del rechazado y éste percibe escasez en la provisión de recursos del entorno (García Bacete, Musitu y García, 1990), lo que trae consigo importantes consecuencias negativas, entre las que Bierman (2004) señala, a corto plazo, dificultades emocionales, como la soledad, y bajo rendimiento académico; a largo plazo encontramos tanto problemas internalizados, depresión, baja autoestima y ansiedad, como problemas externalizados, abandono social, problemas de conducta o conducta antisocial. Estas consecuencias negativas conllevan la necesidad de desarrollar y aplicar programas de intervención.

Las intervenciones inicialmente se centraban en el propio niño rechazado, y consistían básicamente en intentar dotarlo de mejore s habilidades sociales (Monjas, 1993). Luego aparecieron programas en los que además de incrementar las habilidades sociales se proponía la necesidad de reducir las conductas que no gustan a los iguales (disrupción-agresividad, hiperactividad-inatención, ansiedad-evitación) (Rubin, Bukowski y Parker, 2006). Finalmente, se observa que el rechazo es concomitante con otros tipos de trastornos, lo que aconseja la incorporación de padres, profesores e iguales en los programas de intervención (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz y Buskirk, 2006). Todo lo dicho anteriormente sirve para demostrar la necesidad de programas de intervención que incluyen una acción proactiva preventiva, promoviendo una configuración global positiva del escenario del aula, donde se dota a todo el alumnado en su conjunto de herramientas para enfrentarse con éxito a las situaciones interactivas entre iguales que tienen lugar dentro y fuera del colegio.

[1]Cada vez que se menciona a niños, rechazados, compañeros, hijos, profesores, padres,… se entiende que se hace referencia a los dos sexos indistintamente. [2]Grupo Interuniversitario de Investigación de las Situaciones de Rechazo entre Iguales en Contextos Escolares (GREI).

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

En esta línea el programa de mejora de las relaciones en los contextos de desarrollo de los niños elaborado por el GREI[2] consiste en una intervención multinivel, multicomponente, multiagente, longitudinal, ecológica, global y comprometida.

El principal objetivo es trabajar para que los contextos en los que aprenden y se desarrollan los niños sean contextos de aceptación y de ayuda. Estamos interesados en todos los niños y niñas. Sólo así, las intervenciones más directamente dirigidas al alumnado rechazado, sus profesores y familias, podrán ser efectivas. Además, se promueve la conexión entre contextos. (profesor-alumnado, alumno-alumno, profesor-familia,…). Se desea que todos los implicados (alumno, compañero, profesor, padres) participen activamente y se conviertan en recursos de los otros agentes. Se trabaja con los contextos tal como los encontramos y la mayoría de las intervenciones tienen lugar en los entornos ordinarios, persiguen las mismas metas educativas y utilizan instrumentos análogos a los empleados por profesores, compañeros y padres, quienes son los responsables de aplicarlos.

Así pues, necesariamente los diferentes componentes se han de aplicar de forma secuencial, sistemática e integrada, durante largos periodos de tiempo, y requiere de adquirir y fortalecer compromisos entre las partes. Se trata de una intervención global, *school-based universal intervention* (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011) que exige de grandes esfuerzos, mayores para alguna de las partes cuando alguno de los otros socios no contribuye en la forma esperada, que se esfuerza por ser un componente integral del currículum escolar en el que tejer sistemas de apoyo es una meta colectiva (Zins y Elias, 2006). En la Figura 1 se presentan los componentes de intervención. Para más información consulte los trabajos del grupo GREI (García Bacete, Jiménez, Muñoz-Tinoco, Monjas, Sureda, Ferrà y cols. 2013); García Bacete, Jiménez, Muñoz-Tinoco, Marande, Monjas, Sureda, y cols. 2014; García Bacete, Sureda, Monjas, Muñoz-Tinoco, Jiménez, Martín y cols. 2014.

Figura 1. Componentes de la intervención

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

OBJETIVOS

El diseño del estudio es cuasi-experimental, con mediciones pre y post en un grupo Comparación y un grupo de Intervención. Las mediciones se realizaron al inicio de primer curso de educación primaria (tiempo T1) y al final del segundo curso (tiempo T2). El trabajo pretende evaluar el impacto de la intervención en el alumnado de primer ciclo. En concreto se trata de comprobar que todos los participantes de la muestra de Intervención se han podido beneficiar del programa, y más especialmente el alumnado rechazado, durante los dos primeros años de intervención.

PARTICIPANTES

El estudio se realizó en 4 colegios públicos de la provincia de Castellón (España). Los participantes han sido el alumnado de las 10 aulas de muestra Comparación (Ntotal =233, 127 chicos) y las 9 aulas de muestra Intervención (Ntotal =243, 122 chicos). Con Ntotal nos referimos al recuento de alumnos que estuvieron presentes a lo largo de todo el ciclo inicial de educación primaria, más los alumnos que estuvieron presentes en uno solo de los dos tiempos de medición (al principio o al final del ciclo).

MÉTODO

Instrumentos. El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario sociométrico de nominación entre iguales (García Bacete y González, 2010). Dada la corta edad de los entrevistados, niños y niñas disponían de una orla con las fotos de sus compañeros y compañeras. 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.

Se realizaron varias preguntas. Por una parte, se utilizó un criterio positivo y otro negativo general, relacionados con preferencia y rechazo social. Se indagaba, además, por los motivos aducidos por lo sujetos. Las dos primeras preguntas se interesaban por las nominaciones o preferencias positivas y negativas: 1a) *De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos, señala con quién te gusta estar más ¿Por qué?* 1b) *¿Con qué otros niños o niñas te gusta estar más? ¿Por qué?* 2a) *De todos los niños y niñas de esta clase que están aquí en las fotos, señala con quién te gusta estar menos ¿Por qué?* 2b) *¿Con qué otros niños o niñas te gusta estar menos? ¿Por qué?* Por otra parte, se preguntó a niñas u niños acerca de sus percepciones sobre quiénes los elegirían positivamente y quiénes negativamente, recogiendo también las razones. Las preguntas fueron. 3a) *De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos, señala a quién le gusta estar contigo. ¿Por qué?* 3b) *¿A qué otros niños o niñas les gusta estar contigo? ¿Por qué?* 4a) *De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en las fotos, señala a quién NO le gusta estar contigo ¿Por qué?* 4b) *¿A qué otros niños o niñas NO les gusta estar contigo? ¿Por qué?*

Para el cálculo del tipo y de los índices sociométricos se ha utilizado el programa SOCIOMET (González y García Bacete, 2010). El tipo se obtiene siguiendo los criterios propuestos por García Bacete (2006, 2007): preferido cuando NPR $\geq LS_{NPR}$ y NNR $< M_{NNR}$; rechazado cuando NNR $\geq LS_{NNR}$ y NPR $< M_{NPR}$; ignorado cuando NPR ≤ 1 (en el caso de 5 nominaciones o ilimitadas, el valor será el mayor de 1 o del LI_{NPR}) y NNR $< M_{NNR}$; controvertido cuando se cumple [NPR $\geq LS_{NPR}$ y NNR$\geq M_{NNR}$] o [NNR$\geq LS_{NNR}$ y PNR $\geq M_{NPR}$]; el resto de participantes se clasifican como promedios. (NPR= Nominaciones Positivas Recibidas; NNR= Nominaciones Negativas Recibidas; M= Media de Nominaciones emitidas en el aula; LS=Límite superior o punto de corte superior que estima el programa a partir del cual se considera que el número de nominaciones recibidas es significativamente alto con una probabilidad de error del 5%; LI= Límite inferior o punto de corte inferior que estima el programa por debajo del cual se considera que el número de nominaciones recibidas es significativamente bajo con una probabilidad de error del 5%). Para la estimación de los límites se utiliza la probabilidad binomial de ser elegido (eres elegido, no eres elegido). Se ha calculado el porcentaje de alumnos que son clasificados en cada tipo (p.e., tasa de rechazados) y el porcentaje de alumnos que permanece al final de ciclo (T2) en el mismo tipo en el que fue clasificado al inicio del ciclo (T1) (estabilidad del rechazo).

Además del tipo, se han utilizado dos índices: El Índice de Nominaciones Negativas Recibidas es el porcentaje de compañeros que han nominado negativamente a un alumno [IndiceNNR = NNR x 100/N-1; donde N es el número de sujetos que actúan como electores]. Se trata de una medida de la intensidad del rechazo recibido por el sujeto. El Índice de Percepciones Negativas (PN) es el porcentaje de compañeros que un alumno cree que le habrán nominado negativamente [IndicePN = PN x 100/N-1]. Se trata de un indicador de las expectativas negativas del alumno y/o de "pesimismo social". Conviene usar el índice en lugar del número de nominaciones o percepciones cuando la muestra está formada por alumnos de aulas con diferente ratio o el número de electores que efectivamente ha participado es diferente.

Hipótesis. Las hipótesis que se plantean son las siguientes: 1) El índice de nominaciones negativas recibidas será igual en ambas muestras en T1, pero en T2 será menor en la muestra de Intervención. Esto es, la intensidad del rechazo será menor en la muestra de intervención al finalizar el ciclo. 2) El índice de percepciones negativas del alumnado serán iguales en ambas muestras en T1, pero en T2 disminuirán en la muestra de Intervención. Esto es, al finalizar el ciclo en la muestra de intervención habrá menos expectativas negativas. 3) En tiempo T1 la tasa de rechazo será igual en ambas muestras, pero en tiempo T2 será menor en la muestra de Intervención. Esto es, se espera que al final del ciclo en la muestra de intervención la tasa de rechazados sea menor. 4) La estabilidad del rechazo será menor en la muestra de Intervención. Esto es, el porcentaje de rechazados que siguen siendo rechazados al final del ciclo será menor en la muestra de intervención.

Análisis de datos. El análisis de datos se ha realizado con el software estadístico SPSS versión 19, mediante procedimientos de tablas de contingencia para la comprobación de la tasa y estabilidad del tipo sociométrico rechazado, y análisis de varianza de medidas repetidas para las variables cuantitativas IndiceNNR e IndicePN. Previamente a las ANOVAs de medidas repetidas se comprobaron los supuestos requeridos para pruebas paramétricas (normalidad de las distribuciones de datos y homogeneidad de las muestras Comparación e Intervención). Se siguió un modelo mixto o split-plot, con dos niveles en el factor intersujetos (Comparación o Intervención) y dos niveles en el factor intrasujetos (T1 y T2). Se solicitaron también pruebas de efectos simples para comprobar las diferencias entre ambas muestras en un mismo tiempo y las diferencias de un tiempo al siguiente dentro de una misma muestra.

RESULTADOS

Respecto a la primera hipótesis, la tabla 1 informa de los cambios longitudinales relativos a la variable IndiceNNR, ocurridos en cada muestra.

Tabla 1. IndiceNNR. ANOVA de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.

Muestra	T1	T2	Efectos Intragrupos		Efectos Intrasujetos		Efectos Intersujetos	
	Media (DT)	Media (DT)	$F_{1,411}$	η^2	$F_{1,411}$	η^2	$F_{1,411}$	η^2
Comparación (N= 212)	14.17 (14.34)	13.54 (13.05)	50.11**	.11	65.83**	.14	5.87*	.01
Intervención (N= 201)	15.83 (13.37)	6.62 (8.85)						

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

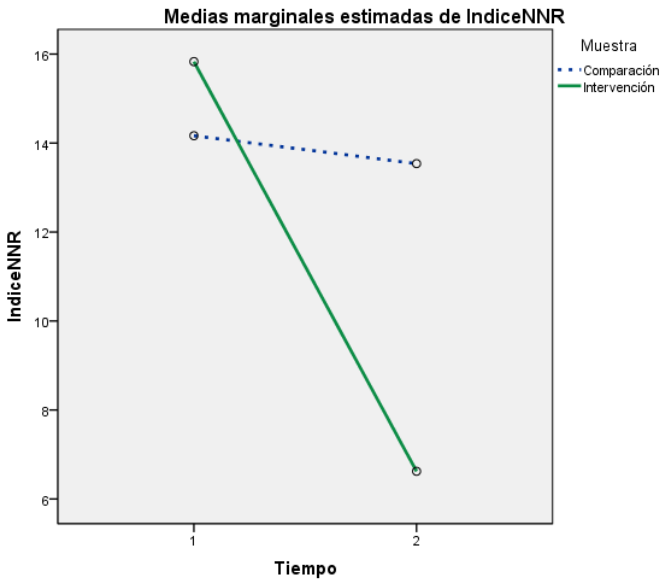
Se constata que existen efectos intragrupos, intrasujetos e intersujetos significativos. En concreto el efecto intragrupo indica que existe una interacción Muestra*IndiceNNR, esto es el hecho de pertenecer a una muestra u otra influye significativamente en la evolución de los sujetos en esta variable.

Los análisis de efectos simples indicaron que a) en T1, no hay diferencias de medias significativas entre ambas muestras, mientras que en T2 la diferencia Comparación-Intervención = 6.92 es significativa ($p \leq .01$), y

b) la diferencia de medias T1-T2 = 9.21 en el grupo Intervención también es significativa ($p \leq .01$), mientras que la muestra Comparación se mantiene estable.

Por lo tanto queda confirmada la hipótesis 1, el nivel de rechazo es igual en ambas muestras en T1, pero en T2 es menor en la muestra de Intervención. La figura2 ilustra los resultados anteriores.

Figura 2. IndiceNNR. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2).



En cuanto a la segunda hipótesis, la tabla 2 informa de los cambios longitudinales relativos a la variable IndicePN, ocurridos en cada muestra.

Tabla 2. IndicePN. ANOVA de medidas repetidas T1/T2. Factor intersujeto: Muestra.

Muestra	T1	T2	Efectos Intragrupos		Efectos Intrasujetos		Efectos Intersujetos	
	Media (DT)	Media (DT)	$F_{1,411}$	η^2	$F_{1,411}$	η^2	$F_{1,411}$	η^2
Comparación (N= 212)	12.28 (11.02)	11.69 (10.54)	28.09**	.06	38.24**	.09	23.18**	.05
Intervención (N= 201)	12.02 (12.52)	4.38 (6.89)						

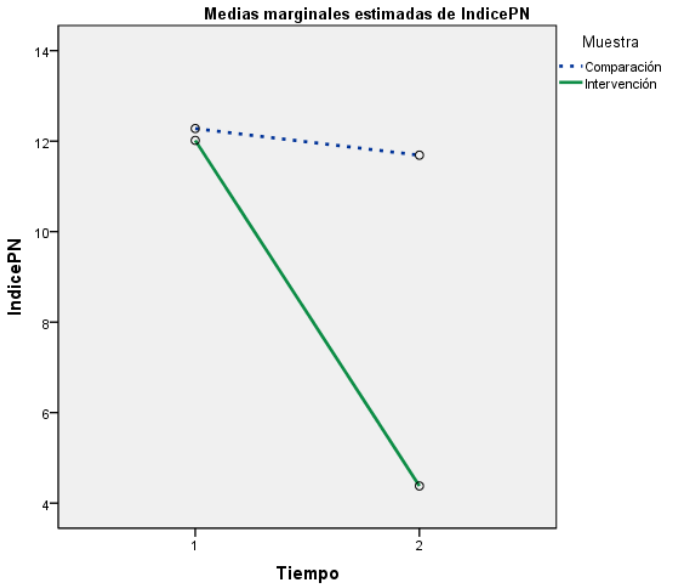
* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$.

Existen efectos intragrupos, intrasujetos e intersujetos significativos, que indican que existe un cambio a lo largo del ciclo y que este cambio es diferente según la muestra.

Los análisis de efectos simples indicaron que a) en T1, no hay diferencias de medias significativas entre ambas muestras, mientras que en T2 la diferencia Comparación-Intervención = 7.31 es significativa ($p \leq .01$), y b) la diferencia de medias T1-T2 = 7.64 en el grupo Intervención también es significativa ($p \leq .01$), mientras que la muestra Comparación se mantiene estable.

Se confirma la hipótesis 2, las expectativas negativas del alumnado son iguales en ambas muestras en T1, pero en T2 son significativamente más bajas en la muestra de Intervención. La figura 3 ilustra los resultados anteriores.

Figura 3. IndicePN. Evolución de cada muestra (Comparación, Intervención) a lo largo del tiempo (T1, T2).



Respecto a la comprobación de la tercera hipótesis, en las tablas 3 y 4 se presentan las tasas de cada tipo sociométrico en cada muestra, en T1 y en T2.

Tabla 3. Incidencia de los tipos sociométricos en cada muestra al inicio del primer ciclo (T1).

		Tipo sociométrico en T1					
		Medio	Pref.	Rech.	Ignor.	Contro.	Total
Compa-ración	N	162	27	30	8	2	229
	% dentro de Muestra	70.7	11.8	13.1	3.5	.9	100
	Res. corregidos	-.1	.2	.3	.7	-1.8	
Inter - vención	N	152	24	26	5	7	214
	% dentro de Muestra	71.0	11.2	12.1	2.3	3.3	100
	Res. corregidos	.1	-.2	-.3	-.7	1.8	
Total	N	314	51	56	13	9	443
	% dentro de Muestra	70.9	11.5	12.6	2.9	2.0	100

Los residuos tipificados de cada celda indican que los porcentajes de cada tipo sociométrico son similares en ambas muestras, obviando el grupo poco nutrido de controvertidos. Respecto a los rechazados se comprueba que en tiempo T1 la tasa de rechazados en las dos muestras es comparable, 13.1 en Comparación y 12.1 en Intervención.

Tabla 4. Incidencia de los tipos sociométricos en cada muestra al final del primer ciclo (T2).

		Tipo sociométrico en T2					
		Medio	Pref.	Rech.	Ignor.	Contro.	Total
Compa-ración	N	157	25	30	7	7	226
	% dentro de Muestra	69.5	11.1	13.3	3.1	3.1	100
	Res. corregidos	-1.3	.2	1.6	.2	-.1	
Inter - vención	N	165	23	19	6	7	220
	% dentro de Muestra	75.0	10.5	8.6	2.7	3.2	100
	Res. corregidos	1.3	-.2	-1.6	-.2	.1	
Total	N	314	322	48	49	13	14
	% dentro de Muestra	70.9	72.2	10.8	11.0	2.9	3.1

El análisis de los resultados en T2 sugiere que 1) la tasa de rechazados se mantiene en la muestra Comparación (13.1% en T1 y 13.3% en T2), mientras que baja en la muestra Intervención (12.1% en T1 y 8.6% en T2) ; 2) la tasa observada en T2 en la muestra Intervención es sensiblemente más baja de lo esperable por casualidad con un nivel de significación del 90% (res.corregidos= -1.6); y 3) este porcentaje más bajo de rechazados en la muestra Intervención viene acompañado por un porcentaje más alto de medios (75% en Intervención versus 69.5% en Comparación). Se confirma que la tasa de rechazo, igual en ambas muestras en T1, es significativamente menor en Intervención en T2. En cuanto a la estabilidad, en la tabla 5 se indica la evolución de la tipología sociométrica de ambas muestras.

Tabla 5. Estabilidad del tipo sociométrico entre tiempos T1 y T2 en ambas muestras.

Muestra	Tipo sociométrico en T1		Tipo sociométrico en T2					
			Medio	Pref.	Rech.	Ignor.	Contro.	Total
Comparación	Medio	N	124	12	10	3	2	151
		% dentro de TipoSocioT1	82.1	7.9	6.6	2.0	1.3	100
	Pref.	N	13	11	0	0	2	26
		% dentro de TipoSocioT1	50.0	42.3	.0	.0	7.7	100
	Rech.	N	7	2	15	0	2	26
		% dentro de TipoSocioT1	26.9	7.7	57.7	.0	7.7	100
	Ignor.	N	4	0	2	0	1	7
		% dentro de TipoSocioT1	57.1	.0	28.6	.0	14.3	100
	Contro.	N	2	0	0	0	0	2
		% dentro de TipoSocioT1	100	.0	.0	.0	.0	100
Intervención	Medio	N	120	12	5	5	3	145
		% dentro de TipoSocioT1	82.8	8.3	3.4	3.4	2.1	100
	Pref.	N	11	11	0	0	1	23
		% dentro de TipoSocioT1	47.8	47.8	.0	.0	4.3	100
	Rech.	N	13	0	8	0	1	22
		% dentro de TipoSocioT1	59.1	.0	36.4	.0	4.5	100
	Ignor.	N	3	0	1	0	0	4
		% dentro de TipoSocioT1	75.0	.0	25.0	.0	.0	100
	Contro.	N	5	0	0	0	2	7
		% dentro de TipoSocioT1	71.4	.0	.0	.0	28.6	100

Por una parte se observa que 6.6% de los medios de Comparación en T1 pasan a ser rechazados en T2, mientras que esto mismo ocurre en solo el 3.4% de las medios de Intervención en T1. Por otra parte, en la muestra Comparación el 57.7% de los rechazados iniciales siguen siendo rechazados en T2 (15 sujetos de 26 iniciales) mientras que en la muestra Intervención esto ocurre con sólo el 36.4 % (8 sujetos de 22 iniciales). Así pues se confirma la cuarta hipótesis, la estabilidad de rechazo es menor en la muestra Intervención.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era comprobar los efectos positivos de la intervención, primero a nivel de aula o de todo el alumnado y después a nivel del alumnado rechazado.

En el grupo de intervención disminuyen significativamente las nominaciones negativas al final de ciclo. Por término medio, al principio del ciclo cada alumno nomina a 3.5 compañeros (15.83%) y al final nomina sólo a 1.5 (6.62%). Sin embargo, en el grupo de comparación las NNR son las mismas (14.17% y 13.54%, de 3.2 y 2.9 nominaciones). En la misma dirección, en el grupo de intervención también se produce una disminución significativa de las expectativas negativas o del número de compañeros que creen que les nominaran negativamente (se pasa de 2.68 a 1.0 compañeros, del 12.02% al inicio al 4.38% al final), mientras que en el grupo control se mantiene estable (2.6 y 2.5 compañeros, 12.28% al inicio y 11.69 al final). Esto es, al final de ciclo, los niños de las clases de intervención se diferencian de los del grupo control no solo en que reciben menos nominaciones negativas sino que además son conscientes de ello.

Este ambiente menos negativo en las aulas de la muestra de intervención se traduce en la disminución significativa del número de alumnos rechazados, pasando de una tasa de 12.1% de niños rechazados a una tasa de 8.6%, mientras que en la muestra de comparación la tasa se mantiene estable (de un 13.1% se pasa a 13.3%). Con todo, si cabe, el cambio más significativo es el que tiene lugar en la estabilidad del rechazo. En la muestra de intervención tan solo un tercio de niños que eran rechazados al principio del ciclo siguen siendo rechazados también al final de ciclo (36.4%), mientras que la tasa de estabilidad en la muestra de comparación se aproxima a las 3/5 partes del alumnado que era rechazado (57.7%).

Los resultados obtenidos han mostrado que el alumnado participante en el programa de intervención se ha visto beneficiado por dicha intervención. Todo lo anterior viene a apoyar la aplicación de programas destinados al conjunto del alumnado, que permiten la creación de un clima de interacciones más positivas, donde el nivel de rechazo entre iguales es menor y así lo percibe el alumnado. Y aunque no ha sido objeto de esta intervención, cabe esperar que estos cambios se extiendan a otras metas positivas, incluidos los aprendizajes escolares y las actitudes y motivaciones hacia la escuela (Ryan, 2000; Zins y Ellis, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bierman, K. L. (2004). Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies. Nueva York: The Guilford Press.

Burt, K. B., Obradovic, J., Long, J. D. y Masten, A. S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. Child Development, 79(2), 359-374.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, Child Development, 82(1), 405–432.

García Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. Infancia y aprendizaje, 29(4), 437-451.

García Bacete, F. J. (2007). La identificación de los alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. Revista de Psicología General y Aplicada, 60(1-2), 25-46.

García Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz-Tinoco, V., Marande, G., Monjas, Mª I. y Sureda, I. (2014). El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal: Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria. Memoria para la Fundación Dávalos Fletcher de Castellón.

García Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz-Tinoco, V., Monjas, Mª I., Sureda, I. y Ferrà, P. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. Apuntes de Piscología, 31(2), 145–154.

García Bacete, F. J., Musitu, G. y García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. Actas del III Congreso de Psicología Social, Vol. I (pp. 324- 344). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

García Bacete, F. J., Sureda, I., Monjas, Mª I., Muñoz-Tinoco, V., Jiménez, I., Martín, L.J. y cols. (2014). Una Intervención global para promover contextos de ayuda en educación primaria. Simposio VII Congreso Internacional de Psicología y Educación y XXI INFAD. Badajoz. España.

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

Monjas, M. I. (1993). Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Madrid: CEPE (7ª reimp., en 2004).

Parker, J., Rubin, K. H., Erath, S., Wojslawowicz, J. C. y Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships and developmental psychopathology. En D. Cicchetti, y D. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation (Vol. 2, 2ª ed., pp. 419-493). Nueva York: Wiley.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon, y R. M. Lerner (Eds.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), Handbook of child psychology (6ª ed.): Vol. 3. Social, emotional, and personality development (pp. 571-645). Nueva York: Wiley.

Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. Educational Psychologist, 35, 101–111.

Zins, J. E. y Elias, M. J. (2006). Social and Emotional Learning. En G. G. Bear y K. M. Minke (Eds.): Development, Children's needs III prevention, and intervention (pp.1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.