

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación



Estudio de casos sobre rechazo escolar en niños
con trastornos del desarrollo y discapacidad

Rocío Mudarra Ortega

2015

Trabajo fin de Grado

Especialidad: Educación Infantil

ESTUDIO DE CASOS SOBRE RECHAZO ESCOLAR EN NIÑOS CON TRASTORNOS DEL DESARROLLO Y DISCAPACIDAD

Rocío Mudarra Ortega



ugr

Universidad
de Granada



Estudio de casos sobre rechazo escolar en niños con trastornos del desarrollo y discapacidad

Rocío Mudarra Ortega

Resumen

El estudio centra su atención en un grupo de niños de 5 y 6 años formado por cuatro sujetos, los cuales, están afectados por diferentes discapacidades. El principal objetivo de esta investigación es analizar el nivel de cohesión social y rechazo que existe en este alumnado e intervenir en caso de que fuese necesario. El estudio centra su atención en la cohesión social que existe entre los sujetos y la baja relación con el resto de compañeros de aula. Para el análisis de dichas relaciones se utiliza un sociograma. Tras el análisis con un primer sociograma se propone una intervención en la que se desarrollan juegos y actividades cooperativos. Y para finalizar se pasa un segundo sociograma, que, nos muestra que se han producido cambios en las relaciones sociales de estos sujetos. Estos resultados concluyen que es necesaria una intervención por parte de los maestros y maestras de Educación Infantil para una mejora en las relaciones sociales y la evitación del rechazo escolar.

Palabras clave: estudio de casos, rechazo, interacción social, discapacidad.

ÍNDICE

	Pag.
Introducción.....	1
Caracterización del caso	5
Metodología.....	6
Instrumentos de valoración.....	6
Procedimiento.....	6
Plan de intervención.....	7
Resultados	13
Discusión y conclusiones.....	19
Referencias bibliográficas.....	20
Anexo.....	22

Introducción

La escuela es un lugar de convivencia diaria en el que se desarrollan relaciones sociales entre los niños que asisten a ella. Dichas relaciones, no siempre se forman positivamente, en algunas ocasiones existen relaciones negativas, donde pueden surgir problemas de convivencia entre los niños, que se pueden expresar, bien en una ignorancia o en un rechazo entre ellos. Este último fenómeno es el tema que se abordará en las siguientes páginas.

El término rechazo escolar hace referencia al hecho de que algunos niños resultan poco queridos por el resto de compañeros de clase (Bierman, 2004). El rechazo escolar es, hoy día, un tema preocupante en las aulas y en la sociedad. Numerosas investigaciones muestran que este tipo de fenómeno se da con relativa frecuencia en los centros y aulas de Educación Primaria y Secundaria. Un estudio realizado por García, Sureda y Monjas (2010) con alumnado de Educación Primaria de Castellón, Valladolid y Palma de Mallorca pone de manifiesto que la proporción de alumnos identificados como rechazados (11,3%) es muy elevada y estable a lo largo de la escolaridad.

Sin embargo, el rechazo escolar parece ser un tópico menos estudiado en la etapa de Educación Infantil. No obstante, esto no quiere decir que no exista el rechazo en las aulas en esta etapa educativa.

Todo niño puede en algún momento dado, sufrir rechazo escolar. No obstante hay ciertas características que actúan como factor de riesgo, aumentando la probabilidad de que esto ocurra. Este podría ser el caso de ciertos trastornos o déficits en habilidades sociales. A menudo nos encontramos en las aulas con niños, que encuentran ciertas dificultades para relacionarse con sus iguales. Este fenómeno, frecuentemente, se debe a un déficit en las habilidades sociales que ya desde edades tempranas puede mostrarse en los alumnos. Esta dificultad a veces se agrava por la percepción que los demás reciben de estos niños. En el caso de niños que presentan alguna discapacidad, ésta agravaría su forma de relacionarse.

Dichos infantes manifiestan una actitud y comportamiento de reserva en sí mismos. Esto puede verse reflejado, en mayor parte, en las actividades escolares y juegos, ya que requieren de una interacción con los demás. En este contexto, los niños con bajas

habilidades sociales muestran timidez e incomodidad lo que perjudica de alguna forma la interacción.

Rodrigo (1994) considera la capacidad socializadora como la más importante en la subsistencia de la persona. Además señala que esta capacidad requiere el saber inscribir a los demás en la categoría social apropiada, dominar una cierta pragmática del lenguaje social para dirigirse a ellos y tener un conocimiento sobre los deseos de los demás para poder interactuar.

En el caso de alumnos con algún problema físico o psíquico, esta dificultad para relacionarse se agrava, ya que a estas características dadas por Rodrigo (1994) se suman las dificultades tanto físicas como mentales que el alumno pueda presentar. Y es que si el lenguaje, el desarrollo cognitivo y/o físico se ve mermado, es posible que esto repercuta en un descenso de las interacciones sociales. Además algunos autores afirman que los niños con menos habilidades sociales son rechazados e ignorados por sus iguales (García, Sureda y Monjas, 2008).

En el tiempo de recreo los niños de Educación Infantil se mueven según sus intereses teniendo como principal objetivo la diversión. Por ello suelen buscar a sus iguales para jugar y compartir experiencias, sin embargo, el niño también busca una respuesta similar por parte de su compañero. Los niños eligen a sus amigos buscando similitudes con sus propias características, por ejemplo, edad, género, logro académico o nivel de agresividad (Duncan y Cohen, 1995 citado en García, Sureda y Monjas, 2008).

Por lo tanto, para un correcto intercambio social ambos alumnos deben mostrar unos intereses semejantes y unas características comunes. Esto puede dar lugar a que el rechazo escolar afecte en mayor medida a sujetos con discapacidades, ya que sus compañeros no reciben la respuesta social que esperan por su parte.

Estudios realizados evidencian que, el rechazo, implica sentimientos negativos como la ignorancia, la antipatía o el desagrado del grupo hacia alguno de sus miembros. Esto supone que el niño rechazado es apartado y excluido de las dinámicas entre iguales y pierde oportunidades de contacto y de aprendizaje social, a la vez que consolida su mala reputación en el grupo entrando así en una espiral negativa (Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz, 2014).

A pesar del empeño por parte de los centros de integrar a niños con discapacidades, aún se puede observar que, en algunos casos, estos niños sufren un rechazo por parte de sus iguales. Este rechazo determinado en parte, por la escasa habilidad social de los sujetos con problemas, la cual transforma la forma de actuar del niño ante el sujeto afectado. El trato por parte de un niño con gran habilidad social hacia el niño con alguna dificultad aparente puede cambiar debido a la sensación que transmite el niño con problemas y esto a su vez crea un rechazo o diferenciación en su interacción ya que:

Las interacciones sociales con pares se basan en la participación competente de los niños en interacciones sociales. Tal competencia social de pares a menudo se define a medida que el niño participa en conductas que satisfacen los objetivos sociales del niño y que son adecuadas para el contexto social (Oddom, 2005, p.35).

El niño que padece alguna patología crea una mala concepción de sí mismo, el individuo con el que interactúa se percata de esta anormalidad y por tanto su conducta hacia el sujeto afectado se ve alterada, y a su vez la del niño con problemas por la restricción a la que los demás lo someten (Organización Mundial de la Salud, (s.f.), citado en Gordon, 2005).

Se observa así que, los trastornos en la infancia acarrearán un rechazo por parte de los iguales en el contexto escolar, bien sea por la imagen que los demás reciben de ellos en cuanto a sus habilidades sociales o bien por las propias características de la discapacidad.

Un hallazgo sistemático de la literatura especializada es que estos niños, al ser comparados con niños de la misma edad y con desarrollo normal, interactúan menos frecuentemente con pares y son menos aceptados por éstos. La aceptación social y los índices de competencia social de pares son asociados con el tipo de discapacidad y rasgos de los niños a nivel individual. Aquéllos que, pese a presentar problemas de comunicación han desarrollado algunas habilidades comunicativas, son más integrados. En cambio, aquéllos que tienen conductas agresivas poseen muy limitadas habilidades sociales y comunicativas, o carecen de ellas, así como de destrezas motoras son a menudo socialmente rechazados por su grupo de pares. Más aún, niños no identificados formalmente como discapacitados, pero que comparten estos rasgos, son considerados en riesgo de

rechazo social por sus pares, y son candidatos para intervenciones de habilidades sociales (Oddom, 2005, p.35).

En el caso de un niño que padece autismo, es cierto que las habilidades sociales se verán afectadas por lo que la interacción se dificultará. Además se puede observar no existe ningún intento de interacción con el sujeto por parte de sus compañeros en tiempo de juego libre.

Hablamos de niños cuya dificultad principal es la relación y de un lugar, la escuela, que está repleto de situaciones relacionales por la presencia de los compañeros. Los niños con autismo son inhábiles en compartir, si es que lo llegan a desear. Su relación con los iguales está llena de desencuentros y amenazas. No se entienden mutuamente y ello retroalimenta la perplejidad y el sentimiento de extrañeza (Brun, 2009, p.29).

En cuanto a discapacidad física o psíquica se refiere, hay que destacar que en el ambiente escolar las actitudes hacia los niños discapacitados van mejorando en los últimos años pero aún permanecen muchos prejuicios y estereotipos que dan lugar a actitudes de rechazo y marginación hacia este tipos de niños (Aguado, Alcedo y Flórez, 2009).

Este estudio de casos pretende, por un lado, conocer las relaciones existentes entre los cuatro sujetos con discapacidad y su grupo clase, y por otro, favorecer las relaciones entre iguales que no tienen conductas sociales adecuadas a su edad, ni semejantes a sus compañeros de colegio.

Se ha observado que estos niños a estudiar, tienden a un aislamiento en el tiempo de juego libre y en ocasiones a una cohesión social entre ellos. Por lo tanto, la principal hipótesis planteada intenta dar respuesta a estas conductas de aislamiento y cohesión social, entendiendo que es posible que exista un rechazo hacia los niños que presentan discapacidad por parte de sus compañeros, y si es así, se espera que después de una intervención estos mejoren sus relaciones con los iguales.

Caracterización del caso

Este estudio analiza la interacción social que presentan cuatro niños que presentan diferentes discapacidades entre ellos. Dichos niños reciben la enseñanza del 2º ciclo de Educación Infantil. Todos ellos asisten a clases de 5 años de educación infantil en un colegio concertado situado en la zona céntrica de Granada.

El centro posee un contexto sociocultural medio y las familias viven en los alrededores del centro. Se trata de una institución concertada de carácter religioso y bilingüe.

Los alumnos, en este estudio, recibieron los nombres de “Sujeto 1”, “Sujeto 2”, “Sujeto 3” y “Sujeto 4”, con el fin de respetar su intimidad de acuerdo con la ley de protección de datos. Al resto de niños, sus compañeros, a los que también se estudió, se les numeró con números del 5 al 51, perteneciendo un número a cada uno.

El “Sujeto 1” tiene la edad de 5 años, asiste al grupo 5A y tiene una hermana. Se sabe que posee un trastorno semántico-pragmático del lenguaje. Los efectos de este trastorno son observables en el aula puesto que el niño presenta dificultades en la comprensión de oraciones complejas, emite enunciados incompletos, emplea un uso excesivo de muletillas y frecuentes repeticiones. En el tiempo de la conversación, es incapaz de mantener un tema conversacional ya que produce respuestas que no se ajustan a la pregunta y no respeta los turnos de palabra. En cuanto a su enseñanza en el aula, sigue el mismo currículo que sus compañeros y además asiste al aula de apoyo a la integración tres veces a la semana durante aproximadamente una hora por cada sesión.

El “Sujeto 2” tiene 5 años, asiste al grupo 5B y es hijo único. Presenta un trastorno relacionado con el espectro autista, aunque aún no se le ha sido diagnosticado. En el aula podemos observar que no sigue las instrucciones, no muestra interés por las explicaciones de la maestra ni por lo que pasa en su entorno. Es un niño muy inquieto con un lenguaje muy limitado apoyado por gestos. El alumno tiene el currículo adaptado no significativamente y asiste al aula de apoyo a la integración tres horas a la semana aproximadamente.

El “Sujeto 3”, asiste al grupo 5B, es hijo único y presenta síndrome de Leigh. La primera consecuencia observable es su bajo nivel de atención tanto en el aula como en cualquier contexto y ante cualquier otra persona. Tiene una gran dificultad para seguir órdenes complejas y las órdenes simples, deben ser muy repetidas. Además su lenguaje

está distorsionado y a veces es poco coherente. Esta discapacidad hace que se presenten unas características faciales, las cuales hacen aparentes su deficiencia. El alumno tiene 6 años, pero está repitiendo curso, por tanto asiste aún al aula de 5 años. Además su currículo está adaptado significativamente y asiste al aula de apoyo a la integración.

El último sujeto a estudiar, “Sujeto 4” presenta una malformación congénita denominada espina bífida. Tiene 5 años y sigue la enseñanza del curso de 5 años A de Educación Infantil y tiene dos hermanos mayores, una hermana y un hermano. Aunque se ausenta de la clase en varias ocasiones durante la jornada escolar, ya que asiste a sesiones de fisioterapia y es sondado una vez al día, es un niño con alto nivel en ortografía y lectura, sin embargo, su razonamiento matemático y su atención y percepción son bajos. Sus principales dificultades son las limitaciones físicas que muestra, ya que el niño se desplaza con ayuda de un andador para cortas distancias y es transportado en una silla especial para las largas distancias.

Metodología

Instrumentos de valoración

Para evaluar el grado de interacción y el posible rechazo entre iguales se ha llevado un sociograma propuesto por Huertas (2013)

Dicho sociograma consta de una serie de preguntas como:

- ¿Con quién te gusta jugar en el recreo?
- ¿Con quién compartirías tus juguetes?
- ¿Con cuál de tus compañeros te gustaría jugar en el parque?
- ¿A quién invitarías a una fiesta muy divertida?

Además, ha sido utilizado un anecdotario, en el cual se han recogido los comportamientos observados durante la intervención (véase Anexo 1).

Procedimiento

La realización de este estudio se llevó a cabo en diferentes fases: búsqueda, gestión y organización de la información, recogida de datos pre intervención, intervención y recogida de datos post intervención.

Fase 0 de la intervención consistió en la observación inicial de las dificultades de los cuatro alumnos a estudiar en sus relaciones con los demás. En esta fase también se incluyó la búsqueda de características de los niños que padecen estos trastornos y como afectan a dicha interacción con sus iguales.

Fase 1. Recogida de datos pre-intervención. Se pasó un sociograma a los cincuenta niños asistentes a las clases de cinco años del colegio, sin intervención previa. La recogida de datos se llevó a cabo en una clase ordinaria y se cuestionó a los niños individualmente.

Fase 2. Intervención. En esta fase se propusieron juegos y actividades durante tres semanas. Se intervino con un juego por día en los tiempos de recreo, durante media hora aproximadamente.

Fase 3. Recogida de datos post-intervención. Tras la intervención se pasó el segundo sociograma en el mismo lugar que se pasó el anterior y con las mismas preguntas.

Plan de intervención

Para la integración de los niños rechazados se propuso un plan de intervención basado en juegos ya que según Orlick (2002) “el juego es el medio natural de niños y niñas para el desarrollo personal y el aprendizaje positivo” (p.15). El principal objetivo de esta intervención fue la aceptación de los sujetos rechazados por parte del resto de niños de su misma edad. Ya que los juegos implican de manera constante al alumnado en los procesos de acción, reacción, sensación y experimentación, siendo esta una bella forma de reunirlos (Orlick, 2002).

Con esta intervención se persiguió que los sujetos fuesen principalmente aceptados en los juegos para posteriormente generalizar este comportamiento a otros contextos como pudiese ser el de la clase, generando así un acercamiento entre compañeros de forma autónoma. A pesar de que la intervención se realizó en un corto periodo de tiempo debido a la falta de este, se pretendía que esta actitud de aceptación en los niños quedase marcada sin necesidad de actividades planteadas por los maestros. Integrando así al niño en todas las actividades espontáneas que se crean en los tiempos de recreo.

Dicha intervención se llevó a cabo durante tres semanas consecutivas en los tiempos de recreo dedicando media hora diaria, aproximadamente, para cada actividad.

La intervención generalizada para todo el grupo clase se planteó en tres partes diferentes. Cada una de las partes se propuso en una semana, de forma que las tres semanas de intervención estuvieron ocupadas por estas actividades.

La primera parte de la intervención estaba formada por una serie de juegos y actividades tradicionales con el fin de acercar al niño con discapacidad al juego con compañeros y a su diversión con ellos. Los juegos tradicionales son jugados por los niños por el mismo placer de jugar, responden a necesidades básicas de los niños y son simples de compartir (Regina, 1999). Esta primera parte de la intervención fue dirigida y controlada por adultos, para así regir a los niños con la intención de acercarlos entre ellos.

La segunda parte de la intervención fue semi-dirigida en la que el adulto explicaba el procedimiento y las normas del juego. Además proponía un ejemplo jugando con ellos la primera vez, y se apartaba después para dejar actuar a los niños. Esta parte se centró en la integración. Para ello se introdujeron juegos de cooperación y de educación emocional. Los primeros a los que se hace referencia normalmente se diseñan para que se dé la cooperación entre jugadores y conseguir fines comunes y no fines mutuamente excluyentes. Mientras juegan aprenden cómo llegar a respetarse unos con otros, ser más conscientes de cómo se sienten las personas y más decididos a trabajar en lo mejor para todos (Orlick, 2002). Por otra parte, los juegos para desarrollar habilidades emocionales pretenden despertar sentimientos de afecto entre los alumnos. Esta es una forma de sensibilizar a los niños y apartar de ellos los prejuicios que puedan existir.

Y por último se intervino con una tercera parte en la cual los juegos eran variados y no fueron dirigidos por adultos. Se explicó a los niños el juego y estos jugaron de forma autónoma. De esta manera se pretendía que los niños interiorizaran que los compañeros con alguna discapacidad también pueden jugar con ellos sin necesidad de que el profesorado los incluya intencionadamente.

Las actividades y juegos planteados fueron los siguientes:

Intervención 1

Objetivo: Promover en el niño con algún tipo de discapacidad el entusiasmo por el juego popular con el resto de sus compañeros

Temporalización: Todas las actividades duraron aproximadamente 30 minutos.

Juego 1

Nombre del juego: Pollito Inglés

Explicación del juego: Un niño se la queda, debe colocarse en frente de una pared y decir la frase “un dos tres, pollito inglés”. Los demás participantes del juego se colocan a unos 10 metros aproximadamente detrás del niño que se la queda. Mientras, el niño que está colocado en frente de la pared dice la frase, los demás corren hacia él con la intención de llegar hasta donde el otro se encuentra, sin que este los vea moverse, por lo que se parará cuando termine de decir la frase. Cuando el protagonista termina de decir la frase se da la vuelta y si ve a alguno de los otros moverse, el que se mueve quedará eliminado.

Juego 2

Nombre del juego: La bomba

Explicación del juego: Se hace un círculo y los integrantes del círculo se pasarán una pelota de mano en mano mientras se cuenta hasta diez. Cuando se llegue hasta diez se parará de pasar la pelota y quedará eliminado el que tenga la pelota en la mano. Para poder salvarse debe entrar en el centro del círculo y bailar y cantar alguna canción.

Juego 3

Nombre del juego: El pañuelo

Explicación del juego: Se hacen dos equipos, a cada niño de los equipos se le asigna un número, por lo que dos niños de cada equipo tienen el mismo número. Ambos equipos se colocan en línea, uno en frente del otro a unos diez metros aproximadamente. Otro niño queda en el medio de ambos equipos con un pañuelo en la mano, cogido en alto. Este niño grita un número, y los niños a los que les corresponde ese número corren hacia el pañuelo con la intención de cogerlo. Una vez que uno de ellos lo ha cogido se dirigirá hacia su equipo evitando que lo pille el niño del equipo contrario. Si vuelve con el pañuelo sin ser pillado suma un punto a su equipo, y si es pillado el punto es ganado por el contrario. Gana el equipo que acumule más puntos.

Juego 4

Nombre del juego: Cuba-libre

Explicación del juego: Uno de los niños se la queda, y debe pillar al resto de niños que están jugando. Para evitar ser pillados, los niños pueden decir la palabra “cuba” y quedarse quietos en el sitio con los brazos levantados, pero cualquiera de sus compañeros puede liberarlo de estar quieto tocándolo y diciendo “libre”. Si el niño que se la queda pilla a algún compañero, el niño pillado se la quedará ahora.

Juego 5

Nombre del juego: Ratón que te pilla el gato

Explicación del juego: Los niños se colocan sentados en círculo. Cierran los ojos y cantan la canción “ratón que te pilla en gato, ratón que te va a pillar, si no te pilla de noche, te pilla de *madrugá*” Mientras los niños cantan, otro está fuera del círculo dando vueltas alrededor y con un objeto en la mano. Antes de que termine la canción, el que está fuera del círculo colocará el objeto que tiene detrás de algún niño elegido al azar. El niño que tiene el objeto detrás se levantará y correrá hacia el niño que estaba de pie para pillarlo antes de que este se sienta en su lugar. Si se sienta antes de que lo pille se la quedará el niño que estaba pillando. Si consigue pillarlo también se la quedará pero el pillado quedará eliminado.

Intervención 2

Objetivo: Fomentar la cooperación y el desarrollo emocional entre los alumnos

Temporalización: Todas las actividades duraron aproximadamente 30 minutos

Juego 1

Nombre del juego: ¡Qué no se caiga!

Explicación del juego: Se hacen tres equipos de cuatro niños cada uno. El juego consiste en pasarse la pelota entre los miembros de un equipo sin que se caiga al suelo y sin que un miembro de otro equipo la robe. El objetivo es mantener la pelota el máximo tiempo posible en un equipo.

Juego 2

Nombre del juego: La mano apestosa

Explicación del juego: El maestro da a un niño un objeto y ellos imaginarán que apesta. El niño que lo tiene en sus manos intentará pasárselo a otro niño, solo con tocar a otro niño se lo habrá pasado. Sin embargo, el niño al que le van a pasar el objeto puede evitar que se lo pasen abrazando a otro niño. El que lleva la “mano apestosa” no podrá pasársela a ningún niño que esté abrazado a otro.

Juego 3

Nombre del juego: El conejito de la suerte

Explicación del juego: Los niños se sientan en círculo y cantan la canción “el conejito de la suerte ha venido esta mañana a la hora de partir, ¡oh, sí, ya está aquí! Haciendo reverencia con su cara de inocencia. Tú besarás al chico o la chica que te guste más”. Esta canción se cantará a la vez que uno de los niños va señalando al resto. Cuando acaba la canción el niño que queda señalado debe elegir darle un beso en la mejilla a un compañero.

Juego 4

Nombre del juego: Formas

Explicación del juego: Se hacen varios equipos de unos cuatro niños cada uno. Dos de los niños quedan fuera de los equipos. Uno de ellos les dice a los equipos una letra o número. Los equipos deben formar esa letra o número con su cuerpo tumbados en el suelo. El otro niño que quedaba fuera debe adivinar que letra o número están formando los equipos. Los niños de los equipos y los que están fuera van rotando de equipo.

Juego 5

Nombre del juego: Amasamos un bizcocho

Explicación del juego: Los niños se colocan en parejas. Uno de ellos se tumba y el otro se pone de rodillas al lado de él para hacerle lo que el maestro les diga en la espalda de su compañero. El maestro o la maestra va diciendo frases y los niños deben imitar sus gestos. El tema de esta actividad consiste en hacer un bizcocho, por tanto el maestro va diciendo “mezclamos harina y agua” y los niños mueven sus manos en la espalda del compañero simulando que hacen la mezcla, “después echamos los huevos” también lo simulan en la espalda del compañero. Esto se hace junto con más frases y gestos durante diez minutos aproximadamente y después los niños se cambian los roles. De forma que ambos reciben y dan caricias.

Intervención 3

Objetivo: Integrar autónomamente a los sujetos en el juego con los demás

Temporalización: Todas las actividades tienen una duración de 30 minutos aproximadamente.

Juego 1

Nombre del juego: Simón dice

Explicación del juego: Uno de los niños es el portavoz. Este niño debe indicar una acción para que los demás la hagan pero siempre empezando la frase con “Simón dice...”. Cuando lo dice los demás deben hacerlo rápidamente. Sin embargo, el portavoz en ocasiones puede omitir la frase “Simón dice...”. Si lo dice así los demás deben quedar quietos y no realizar la acción, si alguno la realiza, queda eliminado, solo deben actuar cuando comienza con “Simón dice...”.

Juego 2

Nombre del juego: Pareja de animales

Explicación del juego: Se le asignará a cada dos niños un animal y los niños quedarán repartidos por todo el espacio. A la señal del maestro los niños empezarán a hacer los sonidos del animal que se le ha asignado y a andar por el espacio. Los niños deben encontrar al otro que tiene su mismo animal escuchando el sonido.

Juego 3

Nombre del juego: Muralla china

Explicación del juego: Un niño se la queda en el centro de la pista y el “El chino”. Los demás se colocan en frente a un lado de la pista en línea. De repente gritan “chino mandarino” y todos los niños corren hacia el otro lado de la pista intentando que no les pille el niño que está en el centro. El chino solo puede moverse de un extremo al otro del centro de la pista.

Juego 4

Nombre del juego: Ponte a salvo

Explicación del juego: Se pone música y los niños corren por todo el espacio. Cuando el maestro para la música, este dice una parte del cuerpo por ejemplo “mano”. Los niños deben apoyar esta parte del cuerpo en otro niño para salvarse.

Juego 5

Nombre del juego: Sumas y restas

Explicación del juego: Los niños se sientan en círculo. En medio hay un dado gigante. La maestra nombra a un niño para que tire el dado y después a otro para que lo vuelva a tirar. Con los dos resultados los niños deben sumar o restar (según indique la maestra) y entre los dos pensarán el resultado y responderán.

Resultados

Esta investigación tenía como principal objetivo demostrar el posible rechazo existente hacia cuatro sujetos de cinco años dentro de su grupo escolar. Para ello se hicieron dos sociogramas, uno pre- intervención y otro post-intervención.

Los resultados numéricos de la pre-intervención se muestran en la tabla 1. Por otra parte, las relaciones entre los compañeros previas a la intervención se pueden observar en la Figura 1.

El análisis de este primer sociograma demostró que los cuatro sujetos a estudiar, no fueron nombrados por ninguno de sus compañeros excepto entre ellos.

El “Sujeto 1” fue nombrado por el “Sujeto 2” y el “Sujeto 3”. Sin embargo, él nombró a los sujetos 2, 3,14 y 24.

El “sujeto 2” fue nombrado por el “Sujeto 1” y el “Sujeto 3”. En cambio, él nombró a los sujetos 1, 3, 41 y 43.

El “Sujeto 3” fue nombrado por el “Sujeto 1”y el “Sujeto 2”. Y él nombró a los sujetos 1, 2, 30 y 43.

El “Sujeto 4” no fue nombrado por ninguno de sus compañeros. No obstante, él nombró a los sujetos 7, 24, 16 y 40.

Tabla 1
Relaciones encontradas en la fase pre-intervención

Sujetos	Nombra a los sujetos	Nombrado por los sujetos
1	3,2,14,24.	2,3.
2	1,3,41,43.	1,3.
3	1,2,30,43.	1,2.
4	7,16,24,40.	
5	18,30,36,48.	10,15,18,25,30,33,48.
6	10,13,18,22.	20,13.
7	8,22,26,45.	4,8,22,45.
8	7,21,23,25.	7,15,25,34,47.
9	17,28,29,37.	12,17,19,22,28,29,37,47.
10	5,30,31,36.	6,25,30,31,36,38,49.
11	18,25,27,43.	17,18,24,43.
12	9,19,20,25.	23.
13	6,20,21,22.	6,20,22,23.
14	16,24,40,41.	1,40,41.
15	5,8,23,25.	19,34.
16	17,23,24,29.	4,14,24,27,29.
17	9,11,29,40.	9,16,37.
18	5,11,38,43.	5,6,11,12.
19	9,16,23,43.	27.

20	6,13,21,22.	12,13,21,22.
21	20,23,25,34.	8,13,20,23,34,36.
22	7,9,13,20.	6,7,13,20,33,45.
23	12,13,21,25.	8,15,16,19,21,25,34.
24	11,16,29,37.	1,4,14,15,16,29.
25	5,8,10,23.	8,11,12,21,23,49.
26	33,35,38,51.	7.
27	16,19,29,43.	11.
28	9,37,43,44.	9,29,37,40,50.
29	9,16,24,28.	9,16,17,24,27,37,38,40,41,42,50.
30	5,10,31,36.	3,5,10,31,36,38,48,51.
31	10,30,36,48.	10,30,36,48.
32	35,37,42,43.	35,50.
33	5,22,35,51.	26,35.
34	8,15,21,23.	21.
35	32,33,38,51.	26,32,33,38,39,51.
36	10,21,30,31.	5,10,30,31,48,51.
37	9,17,28,29.	9,24,28,32,42,43,44.
38	10,29,30,35.	18,26,35,51.
39	35,45,46,51.	46.
40	14,28,29,41.	4,14,17,50.
41	14,29,42,43.	2,14,40,42,43,44.
42	29,37,41,44.	32,41,44.
43	11,37,42,46.	2,3,11,18,19,27,28,32,41,44.
44	37,41,42,43.	28,42.
45	7,22,46,47.	7,39,46,47.
46	39,49,45,47.	39,43,45,47,49.
47	7,8,45,46.	45,46,49.
48	5,30,31,36.	5,31.
49	10,25,46,47.	46.
50	28,29,32,40.	
51	30,35,36,38.	26,33,35,39.

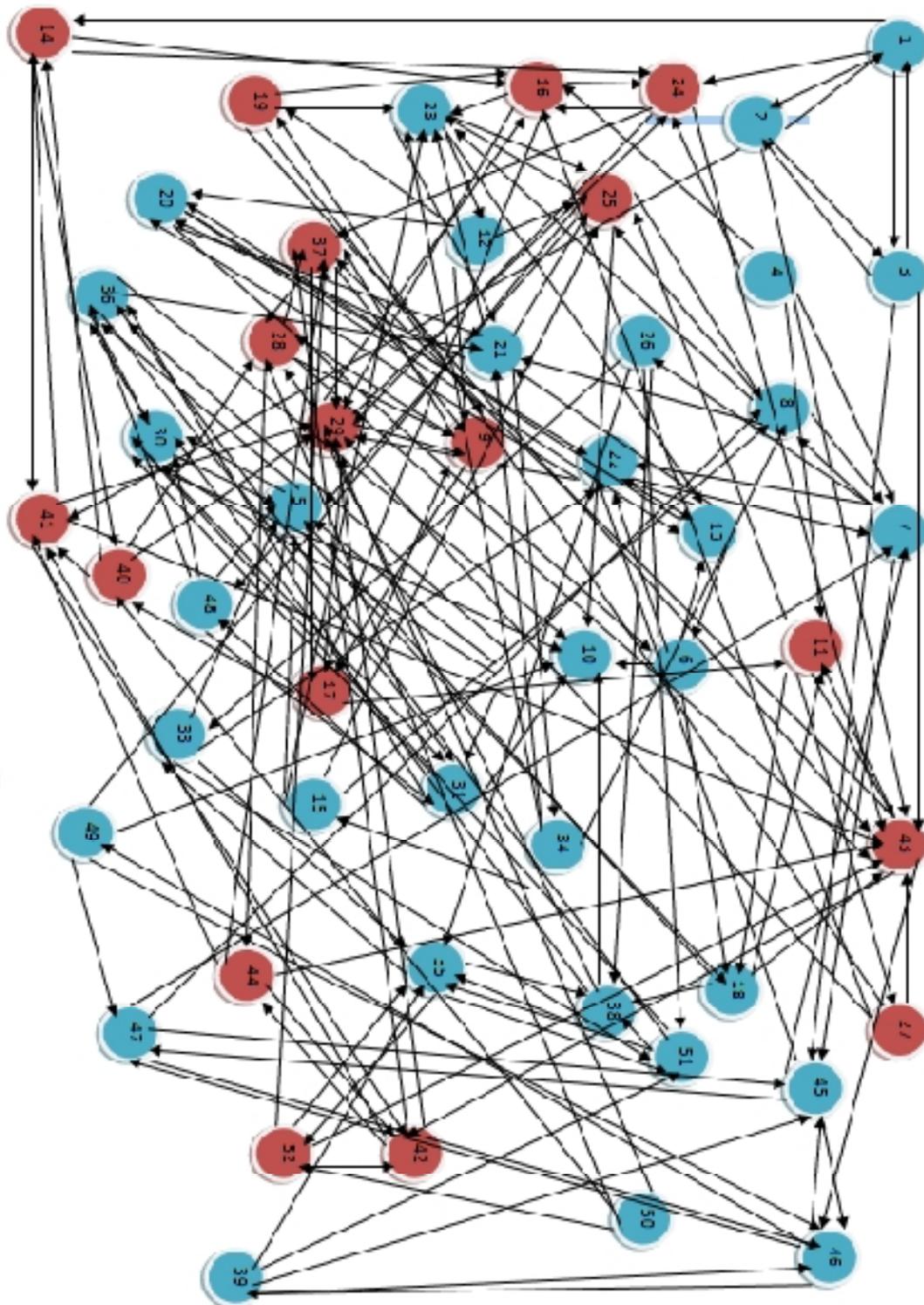


Figura 1. Representación del sociograma pre-intervención.
 Nota. Cada niño está representado con un número, habiendo sido utilizado el azul para los niños y el rojo para las niñas.

Los resultados referentes a la post-intervención se muestran en la tabla 2. Estos resultados ponen de manifiesto algunos cambios en las interacciones del alumnado.

El “Sujeto 1” fue nombrado por el “Sujeto 2” y el “Sujeto 3”. En cambio, él nombró a los sujetos 10, 15, 22 y 26.

El “Sujeto 2” fue nombrado por el “Sujeto 3”. Y él nombró a los sujetos 1, 3, 41 y 43.

El “Sujeto 3” fue nombrado por el “Sujeto 2” y el “Sujeto 33”. Sin embargo, él nombró a los, sujetos 1, 2, 7 y 48.

El “Sujeto 4” fue nombrado por el “Sujeto 40”. Mientras él nombró a los sujetos 10, 11, 15 y 40.

Tabla 2
Relaciones encontradas en la fase post-intervención

Sujetos	Nombra a los sujetos	Nombrado por los sujetos
1	10,15,22,26.	2,3.
2	1,3,41,43.	3.
3	1,2,7,48.	2,33.
4	10,15,11,40.	40.
5	11,25,30,48.	10,15,48.
6	7,13,20,22.	7,13,20,22.
7	6,13,20,22.	3,6,8,45.
8	7,10,25,26.	34.
9	17,28,29,37.	17,19,28,37,43,44,50.
10	5,15,25,36.	1,4,8,15,18,26,30,36.
11	18,27,37,43.	4,5,18,38.
12	14,21,23,34.	14,23,27.
13	6,20,22,23.	6,7,20,22,26,46.
14	12,23,34,41.	12,21,23,41.
15	5,10,25,26.	1,4,10,25,34.
16	18,19,24,29.	19,24,29.
17	9,19,27,29.	9,28,40.
18	10,11,38,43.	11,16,32,38,49.
19	9,16,27,42.	16,17,27.
20	6,13,21,22.	6,7,13.
21	14,23,39,47.	12,20,23,25,34.
22	6,13,47,49.	1,6,7,13,20,25.
23	12,14,21,34.	12,13,14,21,25,34.
24	16,27,29,42.	16.
25	15,21,22,23.	5,8,10,15.
26	10,13,48,51.	1,8,15.
27	12,19,37,42.	11,17,19,24,41.
28	9,17,37,43.	9,37,40,43,48.
29	16,37,41,43.	9,16,17,24,40,42,43,44.
30	10,31,36,47.	5,31.
31	30,36,47,51.	30,32,35,36,47.
32	18,31,35,49.	33,35,48,49.
33	3,32,35,50.	

34	8,15,21,23.	12,14,48.
35	31,32,50,51.	32,33,39,45,51.
36	10,31,47,49.	10,30,31,47.
37	9,28,42,43.	9,11,27,28,29,42,43,44,49,51.
38	11,18,48,51.	18.
39	35,45,46,51.	21,46.
40	4,17,28,29.	4,42.
41	14,27,42,44.	2,14,29.
42	29,37,40,44.	19,24,27,37,41,44.
43	9,28,29,37.	2,11,18,28,29,37,50.
44	9,29,37,42.	41,42.
45	7,35,46,47.	39,46.
46	13,39,45,47.	45.
47	31,36,49,51.	21,22,30,31,36,45,46,49,50,51.
48	5,28,32,34.	5,13,26,38.
49	18,32,37,47.	22,32,36,39,47,50.
50	9,43,47,49.	33,35,51.
51	35,36,47,50.	26,31,35,38,39,47.

El segundo sociograma (véase Figura 2) muestra las relaciones entre los compañeros después de la intervención.

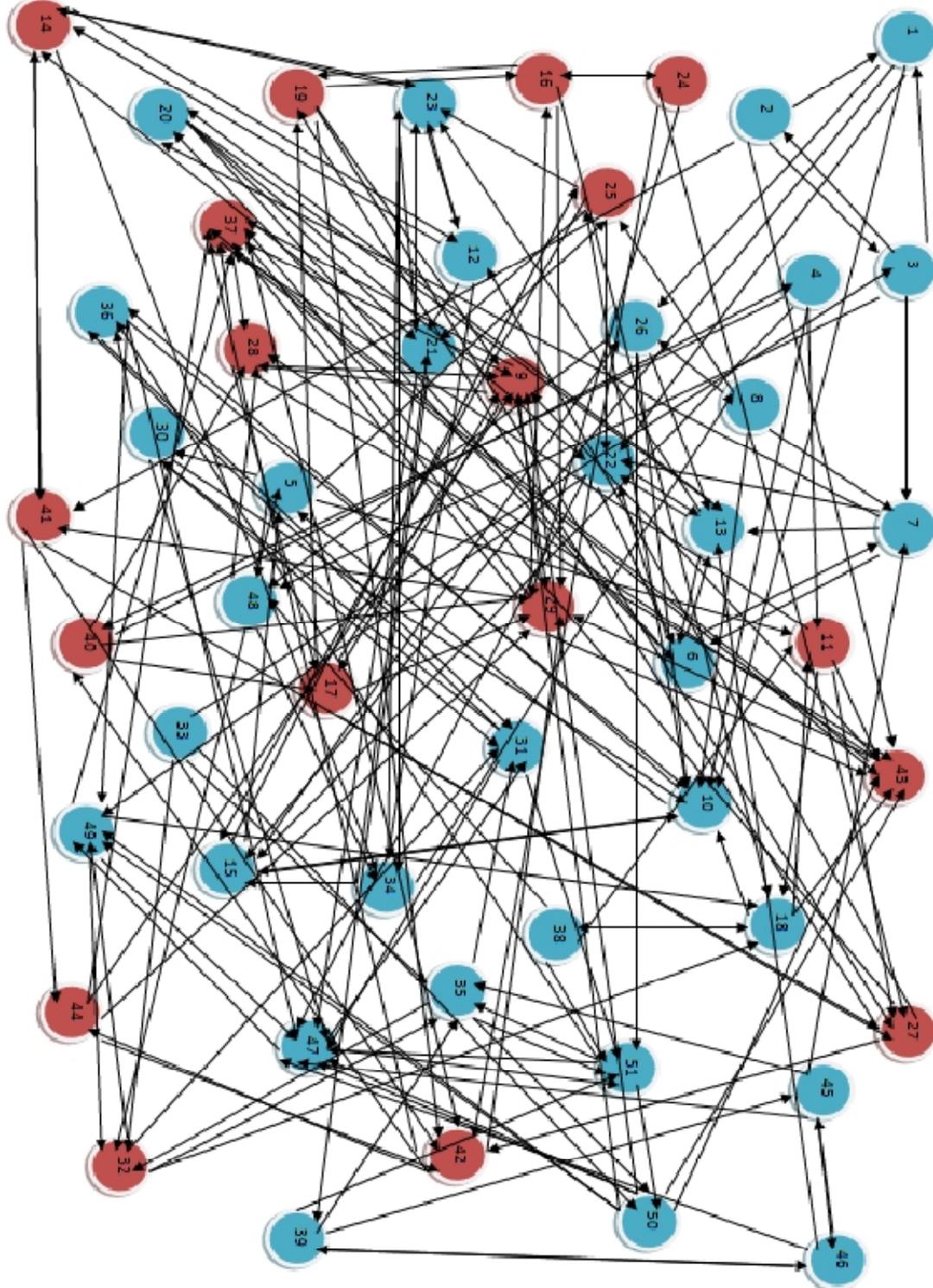


Figura 2. Representación del sociograma post-intervención.
Nota. Cada niño está representado con un número, habiendo sido utilizado el azul para los niños y el rojo para las niñas.

Discusión y conclusiones

En este estudio se han pasado dos sociogramas con el objetivo de estudiar el nivel de rechazo que existe en cuatro niños de 5 años. Para ello se pasó un sociograma de forma objetiva a los cincuenta y un niños. Tras conocer el resultado se intervino con actividades y juegos dirigidos a la integración de los sujetos, finalmente se pasó un segundo sociograma contando con la influencia de la intervención realizada.

Los resultados del primer sociograma confirman la hipótesis uno, ya que nos mostraron que existía una fuerte cohesión social entre los sujetos 1, 2 y 3 puesto que fueron nombrados entre ellos. Además se mostró que había un rechazo por parte del resto de compañeros ya que no fueron nombrados por ninguno del resto de niños.

En el caso del “Sujeto 4” se ponía de manifiesto que no era nombrado por nadie, lo que muestra claramente un rechazo hacia él.

Tras comprobar estos resultados se procedió a la intervención. En ella se intentó integrar a los niños con problemas con los demás niños y que se divirtiesen juntos. Para ello se propusieron juegos en los que las relaciones sociales estuviesen presentes.

Después de la intervención se procedió a pasar el segundo sociograma para contrastar los resultados con el primero y comprobar la veracidad de la segunda hipótesis. Se esperaba que al menos los sujetos anteriormente rechazados fuesen nombrados por otros compañeros y que no fuesen nombrados solo entre ellos mismos.

Como se ha mencionado anteriormente en el segundo sociograma se obtuvieron resultados diferentes al anterior. Aunque los sujetos 2 y 3 se volvieron a nombrar entre ellos, al menos el “sujeto 3” fue nombrado por otro compañero distinto, por lo que consiguió integrarse y salir del círculo anteriormente formado.

Además se obtuvo que aunque el “sujeto 1” fue nombrado por los sujetos 2 y 3 al menos este niño, no los nombró a ellos y nombró a otros compañeros distintos por lo que la cohesión social que aparecía en la primera investigación desapareció en cierto modo.

En cuanto al “Sujeto 2” tan solo fue nombrado por el “sujeto 3” y este volvió a nombrar a los sujetos 1 y 3 por lo que quizás no se integró lo suficiente en el periodo de intervención. Esto nos puede dar lugar a pensar que quizás este sujeto, bien sea por su

trastorno del desarrollo o por cualquier otro factor, necesitaría más tiempo de intervención para conseguir una posible integración.

Del “sujeto 4” se destaca la transición que pasó de no ser nombrado por nadie en el anterior sociograma a ser nombrado por el “sujeto 40”. De esta forma el niño pasó de ser ignorado a ser reconocido por al menos un compañero. Además este sujeto y el sujeto 40 se nombraron mutuamente, lo cual se transforma en algo positivo ya que se puede deducir una posible amistad entre ambos miembros.

Estos resultados nos ofrecen una posible muestra positiva de la eficacia de la intervención realizada, ya que los sujetos se integraron con al menos alguno de sus compañeros en el tiempo de juego.

Este estudio, por tanto, refleja la gran importancia de los juegos y el aprendizaje cooperativo en las aulas, ya que, como en este caso podemos observar pueden ser muy efectivos. Se demuestra entonces la necesidad de incluir en los recreos una metodología dirigida que incluya tanto objetivos académicos como sociales.

Referencias bibliográficas

- Aguado, A. L., Alcedo, M. A., y Flórez, M. A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 5, 85-98. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_85-98.pdf
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Brun, J. M. (2009). Autismo en la escuela. En J. Riart y A. Martorell (Eds.), *Retos profesionales para el psicólogo de la educación* (pp. 23-33). Barcelona: Colegio oficial de psicólogos.
- García, F.J., Martín, L.J., Monjas, M.I, y Sanchiz, M.L (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de psicología*, 30(2), 499-511. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>

- García, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26 (1), 123-136. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/92121/88711>
- García, F.J., Sureda, I., y Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 23(1), 63-74. doi: 10.1174/021347408783399480.
- Gordon, M. A. (2005). *Las causas de marginación, discriminación de los niños y niñas con discapacidad en la sociedad actual*. (Tesis doctoral). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. Recuperado de <http://biblioteca.oj.gob.gt/digitales/21720.pdf>
- Huertas, F. J. (2013). La observación espontánea y la observación sistemática/tema 2 [Material de clase]. Observación sistemática en el aula de infantil, Universidad de Granada, Granada.
- Oddom, S. L. (2005, enero, 11). Competencia social de pares en niños con discapacidades [Enciclopedia online]. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/relaciones-entre-pares/segun-los-expertos/competencia-social-de-pares-en-ninos-con-discapacidades>
- Orlick, T. (2002). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Regina, M. (1999). Los juegos tradicionales y sus proyecciones pedagógicas. *Lecturas: educación física y deportes*, 4 (13).
- Rodrigo, M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis S.A.

ANEXO

Anecdótico. Observación de los comportamientos de los sujetos durante la intervención

En este anecdótico se muestran solamente los comportamientos más destacados y no en todas las actividades.

Comportamientos observados en el Bloque 1:

- Juego 1: Se observa que el “Sujeto 1” se divierte mucho. El “Sujeto 4” se divierte, pero le cuesta llegar a la meta debido a sus limitaciones físicas.
- Juego 2: El “Sujeto 1” muestra su sentimiento de alegría con mucha felicidad, salta, corre, da vueltas...
- Juego 3: El “Sujeto 3” no presta atención a los números, no corre cuando le toca.

Comportamientos observados en el Bloque 2:

- Juego 1: El “Sujeto 2” solo intenta pasarle la pelota a la maestra. Se enfada si se la quitan. El “Sujeto 3” pierde la atención inmediatamente.
- Juego 2: El “Sujeto 1” Tarda un mucho tiempo en encontrar a un compañero que abrazar. El “Sujeto 4” tarda tiempo en encontrar un compañero que abrazar debido a sus limitaciones físicas y a la ignorancia de sus compañeros.
- Juego 5: El “Sujeto 1” tiene dificultad para tocar a sus compañeros y no diferencia entre los movimientos, se limita a pasar la mano por la espalda de arriba abajo.

Comportamientos observados en el Bloque 3:

- Juego 1: El “sujeto 3” se muestra muy despistado y se refleja una falta de concentración en el juego.
- Juego 3: El “Sujeto 2”, pasa de un lado al otro de la muralla sin esperar al resto de compañeros, no sigue las reglas.